

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти магістр
з теми: «ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НЕМОВЛЕНСВИХ ДІТЕЙ 3-5
РОКІВ»

Виконала: здобувачка вищої освіти
Освітньої програми Спеціальна освіта
(Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
заочної форми здобуття вищої освіти
Оксана ДОБРЯНСЬКА

Керівник:
Алла СІМКО
кандидат психологічних наук,
доцент, старший викладач кафедри
логопедії та спеціальних методик

Рецензент:
Олександр ГУДИМА кандидат
психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної
психології

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| ВСТУП..... | 3 |
| | |
| РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 8 |
| 1.1. Комунікативна діяльність як домінуюча форма інтеріоризації досвіду соціуму | 8 |
| 1.2. Корекційний вплив при формуванні комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей..... | 16 |
| 1.3. Невербальні компоненти комунікації..... | 22 |
| | |
| РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ..... | 28 |
| 2.1. Мета, завдання, принципи, методи та організація дослідження..... | 28 |
| 2.2. Організація та проведення констатуючого експериментального дослідження..... | 29 |
| 2.3. Стан мовних та немовних психічних функцій, що лежать в основі комунікативної діяльності | 37 |
| | |
| РОЗДІЛ 3 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ..... | 48 |
| 3.1. Мета, завдання та основні принципи формування комунікативної діяльності..... | 48 |
| 3.2. Зміст, етапи та напрями роботи з формування комунікативних навичок у дітей із відсутністю мовлення..... | 51 |
| | |
| ВИСНОВКИ..... | 60 |
| | |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 62 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Освоєння навколишнього світу дитиною відбувається в процесі немовної та мовної діяльності при активній взаємодії з дорослим.

У спільній діяльності дитина пояснюється з іншими людьми, вступає в контакт, отримує інформацію. Тому проблема пошуку шляхів активізації спілкування набуває соціальної значущості, а в аспекті педагогічного впливу стосовно немовленнєвих дітей, особливої актуальності.

Комунікативна діяльність породжується комунікативними потребами та вміннями. У психолого-педагогічних дослідженнях (Ю. Галецької, О. Запорожця, А. Сімко, Д. Ельконіна та ін.) підкреслюється, що спілкування це фактор психічного розвитку дитини, умова її саморегуляції.

Соціалізація дитини детермінується сформованістю мотиваційно-потребової та операційно-технічної сферами її розумової та мовної діяльності, отже, сформованість комунікативної діяльності характеризує рівень можливостей дитини з оволодіння досягненнями соціуму. Спеціальною педагогікою та психологією накопичено значний досвід формування комунікативних умінь та навичок у дітей із загальним недорозвиненням мови (Н. Гаврилова, Є. Соботович, О. Ткач та ін.), з розладом слуху (О. Дмитрієва, Є. Рау та ін.), зору (Л. Волкова, Л. Солнцева та ін.), інтелекту (О. Белова, О. Гаврилов, Ю. Галецька, С. Миронова та ін.), складними сенсорними дефектами. Ця проблема є однією з найбільш актуальних для сучасної теорії та практики логопедії, тому що від сформованості спілкування дитини залежить її подальша соціалізація та адаптація. Однак, при загальній розробленості проблеми формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей спеціального аналізу не зазнавало.

Незважаючи на змістовність наявних матеріалів, вони можуть бути лише незначною мірою використані для аналізу особливостей формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, оскільки

містять лише окремі зауваження і залишають відкритим питання про вміння немовленнєвої дитини вирішувати комунікативні завдання, що поступово ускладнюються, особливо на початкових етапах корекційного навчання. Відсутність мови не забезпечує формування основних мовних функцій: комунікативної, пізнавальної та регулюючої, несформованість комунікативної діяльності призводить до затримки розвитку пізнавальних процесів, емоційних і особистісних особливостей, отже, дитина, що не говорить, не може повноцінно спілкуватися і мислити, у неї недостатньо сформована спрямованість на майбутню комунікацію.

Недостатня теоретична розробленість виділеного аспекту та пов'язаний з нею дефіцит методичних рекомендацій ставлять логопедів перед необхідністю використовувати прийоми, які не розраховані спеціально на немовленнєвих дітей. Проблема формування комунікативної діяльності у таких дітей потребує подальшої розробки, визначення нових підходів до організації, засобів, форм та прийомів навчання.

Особливої уваги вивчення формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей набуває у зв'язку з різноманітним проявом структури дефекту за відсутності мови, коли недорозвинення мовної сфери певною мірою корелює з порушенням пізнавальної діяльності.

Таким чином, соціальна значимість даної проблеми, відсутність системності у підході до формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, необхідність та можливість її вдосконалення визначають актуальність цього дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Інноваційні технології в дослідженні і розвитку дітей з порушеннями інтелекту та мовлення в сучасних умовах становлення спеціальної та інклюзивної освіти».

Мета дослідження – розробка науково обґрунтованих шляхів та умов формування передумов комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей.

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

1. Провести теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, визначити концептуальну базу дослідження на основі аналізу сучасних підходів до вирішення проблеми.

2. У результаті експериментального вивчення провести інформаційний моніторинг особливостей комунікативної діяльності немовленнєвих дітей, визначивши її базові складові.

3. Відповідно до виявлених особливостей комунікативного розвитку розробити шляхи та умови формування передумов комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей.

Об'єкт дослідження – передумови комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей.

Предмет дослідження – шляхи та умови формування передумов комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження:

Ми припустили, що у немовленнєвих дітей є особливості комунікативної діяльності, що обумовлено обмеженістю мовних засобів та низькою мовною активністю, а спеціально організоване навчання, варіювання шляхів та умов навчання забезпечує формування передумов комунікативної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовувались методи теоретичного та емпіричного дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми та ін.;

- *емпіричні*: анкетування; інформаційний, базовий та проблемний моніторинг з метою збирання, накопичення, систематизації інформації, виявлення проблем та закономірностей комунікативного розвитку немовленнєвої дитини; тестова діагностика; психолого-педагогічний

експеримент та експериментальне навчання; використовувалися адаптовані варіанти психодіагностичних та психокорекційних методик

- *математичні*: методи статистичної обробки та аналізу емпіричних даних.

База дослідження. Дослідження проводилось на базі дитячого корекційного центру «Територія Розвитку», ЗДО № 2 для дітей з вадами слуху і мови м. Тернопіль.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше :

- надано системний підхід до аналізу структури дефекту у немовленнєвих дітей;

- на основі психолінгвістичних та психофізіологічних критеріїв здійснено класифікацію індивідуально-психологічних особливостей немовленнєвих дітей за ступенем оволодіння комунікативними навичками;

- визначено варіативні шляхи та умови формування комунікативної діяльності з акцентуванням пріоритетних;

- підібрано, систематизовано та апробовано в ході експериментального навчання мовленнєвий, дидактичний та ігровий матеріал для формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей.

Теоретична значущість дослідження визначається тим, що:

- уточнено та доповнено дані про мовний розвиток немовленнєвих дітей;

- теоретично обґрунтовані та розроблені прийоми експрес-діагностики, показники, за якими можна зробити висновки про діагноз та прогноз, про перспективи розвитку комунікативної діяльності;

- обґрунтовано необхідність проведення корекційної роботи з урахуванням ступеня сформованості комунікативної діяльності.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що запропоновані шляхи та умови корекційної дії підвищують ефективність формування передумов до комунікативної діяльності.

Включення у підготовку методичних посібників, адресованих логопедам та психологам, отриманих даних дає можливість ефективніше

вирішувати питання комунікативного розвитку дітей. Особливу значущість має розроблена модель корекційної роботи для вдосконалення програми навчання та виховання немовленнєвих дітей та підготовки методичних посібників.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи обговорювалися та отримали схвалення на:

1. *X міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі»*, 18 лютого 2025 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна.

2. *XI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи»* (на пошану професора Шинкарюка А. І.), 27 жовтня 2025 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлені у тезах:

1. Добрянська О. & Сімко А. Особливості формування передумов комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей. Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі : матеріали X міжнародної науково-практичної конференції, 18 лютого 2025 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2025. С.115–119.

2. Добрянська О. & Сімко А. Комунікативна діяльність як домінуюча форма інтеріоризації досвіду соціуму. *Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А. І.):* Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 27 жовтня 2025 р. / за ред. Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. С. 160-163.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел. Повний обсяг роботи складає 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Комунікативна діяльність як домінуюча форма інтеріоризації досвіду соціуму

Наразі фахівці з дитячої мови відзначають збільшення кількості дітей, у яких відсутня мова. Ці діти мають комплексне органічне порушення, що ускладнює корекційну роботу з цим контингентом.

Немовленнєві діти – зведена група дітей різного віку (у нашому дослідженні від 3 до 5 років) з різними порушеннями різного ступеня виразності. Група немовленнєвих дітей неоднорідна. До неї входять діти з моторною та сенсорною алалією, анартрією, раннім дитячим аутизмом, інтелектуальною недостатністю, порушенням слуху, поєднаними порушеннями. Отже, термін «безмовні діти» характеризує симптомологічний рівень порушення мовної діяльності.

Комунікативна діяльність – специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудої діяльності, що здійснюється за допомогою мови чи інших знакових систем.

Передумови комунікативної діяльності – умови, за яких може виникнути, існувати та розвиватися комунікативна діяльність. Дані передумови визначаються двома процесами:

1. Немовленнєвою предметною діяльністю дитини, розширенням зв'язків із навколишнім світом через її чуттєве сприйняття;
2. Мовленнєвою діяльністю дорослих та їх спілкуванням з дитиною (вербальною та невербальною).

Сучасне розуміння формування комунікативної діяльності в дітей віком пов'язані з розумінням онтогенезу психічної діяльності – творчого перетворення суспільно-історичного досвіду, а успіх роботи з її формування

залежить від наукового підходу до природи досліджуваного явища.

На думку Г. Андрєєвої, в комунікативному процесі представлені в єдності діяльність, спілкування та пізнання, є взаємозв'язок принципів єдності спілкування та діяльності, що розуміється дослідниками по-різному.

Комунікативні потреби відносяться до трьох основних класів соціальних потреб людини, стоячи в одному ряду з пізнавальними та конструктивними (Б. Паригін).

У концепції найвищих психічних функцій Л. Виготський спілкування займає центральне місце як фактор психічного розвитку людини, умова його саморегуляції. Л. Виготський визначає спілкування як комунікативний процес, «заснований на розумному розумінні та навмисній передачі думок та переживань, що вимагає відомої системи засобів».

Комунікативна діяльність є домінантною формою інтеріоризації досвіду соціуму (Роженко, 2010). Важливою характеристикою комунікативної діяльності є намір його учасників впливати та зрозуміти один одного, необхідною умовою чого виступає не просто використання єдиної мови, а й однакове розуміння ситуації.

На думку В. Соковніна, «основною функцією діяльності є зміна одним суб'єктом намірів, ... дій ... та поведінки іншого суб'єкта». Це з думки О. Леонтєєва, який визначає кінцеву мету мовного впливу як певну організацію діяльності – об'єкта впливу (реципієнта). Впливаючи на реципієнта, ми прагнемо «спровокувати» його поведінка в потрібному напрямку, знайти в системі його діяльності «слабкі точки», виділити фактори, що керують нею, вибірково впливати на них.

У вітчизняній літературі представлено кілька варіантів структурного аналізу спілкування. А. Богуш внаслідок багаторічних експериментальних досліджень процесів спілкування в дітей віком виділила його компоненти: предмет спілкування; потреба у спілкуванні; комунікативні мотиви; завдання спілкування; дії спілкування; засоби спілкування; продукти спілкування. Інакше підійшов до аналізу структури спілкування О. Леонтєєв, що виділив

наявність мети, результативність та нормативність, що виражається у факті обов'язкового соціального контролю за перебігом та результатами акту спілкування.

В іншій площині і суворо провів структурний аналіз спілкування Б. Паригін. Виділивши у спілкуванні зміст (комунікацію) та форму (взаємодія), він потім знову виділив зміст та форму. Зміст комунікації виявився охарактеризованим у психологічних поняттях, а форма – у поняттях семіотичних (вербальні та невербальні засоби спілкування).

Говорячи про основні характерні ознаки процесу спілкування, О. Леонт'єв виділяє такі параметри:

1. Орієнтація спілкування (Особистісно-орієнтоване, спрямоване формування та зміна окремої особистості у процесі соціально опосередкованої діяльності).

2. Психологічна динаміка спілкування. Це опосередкований рівень знань, мотивація вступу у спілкування; певна орієнтація; рівень та наявність інтересу та уваги.

3. Семіотична спеціалізація. Ця характеристика визначається тим, які кошти використовуються у спілкуванні. Існує три основні типи опосередкування спілкування: знакові системи, елементи соціальної структури (ролі), відношення мети та засобів.

Форма процесів спілкування має у всіх випадках «сигнально-знаковий, комунікативний характер, що дозволяє говорити про мови людського спілкування як про особливий клас семіотичних систем».

Важливе значення для комунікативної діяльності має спрямованість подачі сигналів. Залежно від семантики повідомлення, сигнали спрямовані або емоційному адресату, або деякому безлічі можливих.

А. Грудний пропонує розділити комунікативні процеси на два види: аксіальні та ретіальні. Аксіальний комунікативний процес передбачає передачу повідомлення певним одиничним адресатам інформації. Сигнали, спрямовані безлічі систем одночасно, залучають до ретіального

комунікативного процесу підмножини прийнятих систем.

Аналогічну думку підтримує М. Станкін. У його розумінні передача інформації від людини до людини – аксіальний процес, а від людини групі людей – ретіальний.

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знакових систем. Існує кілька таких систем, що використовуються у комунікативному процесі: вербальна комунікація; кінесіка; паралінгвістика; проксеміка; візуальне спілкування (Г. Андрєєва).

Кожна з цих систем «використовує свою власну знакову систему, і тому існує п'ять видів комунікативного процесу».

Ми дотримуємося того, що комунікативний процес є складовою процесу спілкування загалом і породжується комунікативними потребами та вміннями. Як і будь-яка діяльність, комунікативна діяльність характеризується мотивованістю, цілеспрямованістю, певною структурою. Ми розглядаємо процес комунікації, орієнтуючись на його комплексне, міждисциплінарне вивчення: взаємозв'язок наук, об'єднаних системоутворючими зв'язками.

Виняткова роль комунікативної діяльності належить мовним засобам спілкування, основу породження яких лежить мовна здатність – багаторівнева ієрархічно організована функціональна система, що у психіці дитини у процесі онтогенезу (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія). Рівень організації свідчить про можливість відображення об'єктивного світу дитини. Становлення мови як комунікативної діяльності у вітчизняній спеціальній освіті її визнано провідним принципом формування мови.

Узагальнюючи наведені дані, можна дійти до висновку у тому, що проблема комунікативної діяльності займає одне з центральних місць у психолого-педагогічної науці (О. Белова, Ю. Галецька, А. Сімко та ін.). А. Сімко зазначає, що проблема педагогічного спілкування як частини виховання та навчання не отримала достатньо цілісного та глибокого висвітлення.

Накопичені вітчизняною психологією дані свідчать, що спілкування

дитини з дорослими і однолітками є найважливішим чинником розвитку дитини та становлення її особистості. І якщо питання формування комунікативної діяльності досить повно висвітлені стосовно дітей, які мають мовлення, то стосовно немовленнєвих дітей у цьому плані зроблено дуже мало. Завдання це складне, оскільки безмовні діти не використовують мову як комунікації.

Під формуванням передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей ми розуміємо систему різних чинників, умов, засобів, структур, відносин, зв'язків та інших психічних явищ, що забезпечують спонукання та регулювання комунікації. Вивчення цих явищ має виключно значення для розуміння своєрідності комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, оскільки дозволить організувати формування передумов комунікативної діяльності, що сприятиме подальшій соціальній адаптації цієї групи дітей.

Предметом нашого дослідження є формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, вибір адекватних умов, які відповідають завданням спілкування.

Виходячи з того, що вивчення природи комунікативної діяльності передбачає розгляд не лише її структурного, а й змістовного аспекту, цікавим є питання про взаємозв'язок мови, мови та мислення.

Взаємозв'язок мови, мовлення та мислення.

Питання про взаємозв'язок мови, мовлення та мислення вивчалось в різних планах і досить глибоко філософами, психологами, лінгвістами та психолінгвістами, нейропсихологами.

Поки не можна говорити про будь-яку цілісну концепцію, вироблену цими науками. Наявні засоби аналізу тих форм мови, які застосовуються для опису суб'єктивної діяльності (зокрема, вироблювані психологією), ще дуже недосконалі. Обмеженість гносеологічних уявлень про особливі закономірності, які у середовищі суб'єктивних процесів, може долатися шляхом створення таких засобів аналізу, які не замикалися у межах чуттєвої

та раціональної сторін відображення. Необхідно шукати шляхи більш повного та всебічного розкриття питання про взаємозв'язок мислення та мови на конкретному матеріалі, який надають психопатологія та дефектологія. На цю обставину звертав увагу С. Рубінштейн, підкреслюючи, що психічні процеси – це процеси не лише пізнавальні, а й афективні, емоційно-вольові.

У роботах з проблеми взаємозв'язку мови, мови та мислення інтерес дослідників спрямований на роль мови у здійсненні розумових актів та поведінки дитини. Мова, будучи основним засобом спілкування, стає засобом поглибленого аналізу та синтезу дійсності, і що особливо важливо, за словами І. Павлова, «вищим регулятором поведінки».

Проблема співвідношення мислення та мови розглядалася у концепції Ж. Піаже про стадії розвитку інтелекту. Ж. Піаже розкрив когнітивний базис розвитку мови. На його думку, найважливішою причиною виникнення мови в дитини є вдосконалення сенсомоторного інтелекту. Автор зробив висновок про те, що мислення передує мові, тому що мова представляє лише окремий випадок символічної функції, яка формується до певного періоду розвитку дитини. Таким чином, виникнення мови ґрунтується на когнітивному базисі. Разом з тим, з'явившись, надає величезний вплив на мислення, перебудовуючи його.

Розвиток інтелекту, як вважає Ж. Піаже, виявляє основні якісні стадії, яким відповідають певні вікові показники.

1 стадія. Сенсомоторне мислення (до 2 років). До кінця цього періоду в певних межах сформовано механізми диференціації та генералізації, що забезпечують у ході предметних дій можливість відрізнити предмети та групувати їх.

2 стадія. Наочне (інтуїтивне) мислення (30-70 років). На цій стадії, хоча і відбувається інтеріоризація дії на думку і формуються уявлення, мислення здійснюється не як система операцій (розуміє як внутрішню дію), за допомогою символів і знаків реальних предметних дій, а наочно, з поданням конкретних образів. Якщо операція як внутрішню дію відрізняється

скороченістю, то даної стадії характерно уявну дію, розгорнуте й безпосередньо уявне у всіх основних ланках. (3 та 4 стадії охоплюють вік з 8,0 до 11,0-12,0 років і, відповідно, з 12,0 до 14,0-15,0 років і тому нас не цікавлять).

Висуваючи гіпотезу про те, що формування можливостей серіації та класифікації визначається рівнем володіння мовою, Ж. Піаже внаслідок досліджень відмовився від цієї гіпотези. Основний висновок, до якого приходять дослідники: «Як би значною була роль мови у розвитку логічних структур, але не може розглядатися навіть у нормальної дитини як основний фактор їх формування».

Думка про самостійність мови та мислення міститься у вченні про вербалізації Дж. Х. Джексона. На його думку, при сприйнятті і породженні мови мають місце процеси, що проходять у часі, або висловлювання думки в словесних знаках (вербалізація), або перетворення словесних знаків на думку (девербалізація).

Порушення зв'язку між лексемами і поняттями є дефектом процесу вербалізації чи кодування, причому у разі слід пам'ятати як мова, а й інші засоби спілкування.

Принципи системної будови психічних функцій та динамічної системної локалізації стосовно мовних процесів та їх порушень були розроблені Л. Виготським, який одним із перших висловив думку про те, що грає вирішальну роль у формуванні психічних процесів і що основним шляхом аналізу психічних функцій є дослідження тієї перебудови психічних процесів, які відбуваються під впливом мови.

Істотний внесок у вивчення тієї ролі, яку відіграє у формуванні психічної діяльності дитини, зробили дослідження О. Запорожця, О. Леонтєва, О. Лурії, Д. Ельконіна. Дослідники показали, яку істотну роль грає у формуванні найбільш складних форм поведінки. Вивчення генези вищих психічних форм діяльності у дитини знову підтвердило їх складний склад і роль, яку грає у побудові свідомості дитини. «Відбиваючи об'єктивну реальність, мова бере

участь у формуванні складної людської діяльності, цим піднімаючи психічні процеси на новий щабель».

Л. Виготському вдалося знайти загальну одиницю для мислення та мови, одиницю, у якій містяться властивості, властиві мовному мисленню як цілому. Такою одиницею є значення слова. Але мова, за влучним виразом Дж. Х. Джексона, «не купа слів», «слова – лише символи і немає сенсу, доки вони будуть співвіднесені з речами чи, точніше, образами».

Думка представляє симультанну освіту, що реалізується суцесивно через мовлення і що охоплює потреби та потяг людини, його інтереси та спонукання, афекти та емоції. Рух від думки до слова, за Л. Виготським, постає як перетворення особистісного сенсу на загальнозрозуміле значення. Цьому руху передує важливий етап: думка зароджується від різних потреб людини, за думкою стоїть мотив, що є першою ланкою у породженні мови. Перетворення думки на слово здійснюється у внутрішній мові, що складається з предикатів, що несуть у собі серцевину інформації. У внутрішній мові слова переходять із задуму значення, з'являються перші словесні позначення елементів сенсу, які згодом розгортаються в граматично правильну мову. Внутрішнє мовлення оперує переважно семантикою, першому плані виступає сенс слова. «Мовленнєве мислення – складне динамічне ціле, у якому відносини між думкою і словом є цілий ряд переходів з одного плану в інший».

Л. Виготський підкреслював, що генетичні коріння мислення та мови різні, одиниці мови та одиниці думки різні.

Л. Виготський позначив існування двох якісно відмінних мов, що взаємодіють у свідомості людини: мови думки та мови словесної. Продовжив його роботу М. Жінкін, який запропонував гіпотезу існування у свідомості людини універсально предметного коду (УПК).

Згідно з концепцією автора, базовим компонентом мислення є особлива мова інтелекту. УПК має невербальну природу і є системою знаків, що мають характер чуттєвого відображення дійсності у свідомості. Це мова схем, образів, відчутних та нюхових відбитків реальності, кінетичних імпульсів. Рух

від думки до слова, за М. Жінкіним починається з роботи цієї несловесної комунікативної освіти. Динаміка породження висловлювання у внутрішній мові постає, на думку автора, у вигляді перекодування змісту майбутнього мовного твору з коду образів та схем вербальною мовою. Дослідження М. Жінкіна доповнюють та поглиблюють концепцію Л. Виготського і дозволяють уточнити перехід думки у мову. Фундаментальні положення дослідників, їх учнів та послідовників лягли в основу теорії мовної діяльності.

Одним із перших узагальнив та систематизував концепцію формування та розуміння мови О. Леонт'єв. Їм була докладно та перспективно обговорена проблема одиниць мови, що відрізняються від одиниць мови, при дослідженні якої він виходив з того, що у внутрішній мові має місце семантична реалізація та граматична реалізація висловлювання. Цей процес забезпечується діалектичною єдністю та інтеграцією мисленнєво-мовних операцій.

Нині зростає інтерес до мовної особистості, до протікання комунікації. Кожен мовний акт сприймається як частина прагматичного комплексу, дискурсу.

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок: дослідження у сфері «мислення - мова» допомагають практичній дефектології та психодіагностиці, визначаючи ступеня сформованості та збереження мовних, комунікативних та когнітивних здібностей, які можуть розвиватися та функціонувати досить автономно, незалежно один від одного.

1.2. Корекційний вплив при формуванні комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей

Досягнуто певних успіхів у розробці методів подолання мовних порушень при моторній та сенсорній алалії, анартрії, розумовій відсталості, порушеннях слуху, аутизмі. Визначено зміст корекційного навчання, яке спрямовується насамперед на створення механізмів мовної діяльності. У роботах О. Бєлової, Н. Гаврилової, О. Мілевської, Л. Лісової, О. Ткач

розкриваються методи та послідовність роботи з формування імпресивної та експресивної мови, словникового запасу, граматичного ладу та фонетичної системи. Система корекційного впливу будується виходячи з обліку загальних симптомів, властивих різним формам мовного недорозвинення.

М. Хватцевим розроблено методичні рекомендації до розвитку мови дітей, що не говорять. Автор проводить думку про те, що при навчанні дітей, що не говорять, найважливішим завданням є загальний інтелектуальний розвиток. Рекомендуючи на початкових етапах навчання розвивати кінетичну мову як найдоступніший засіб спілкування, автор не розкриває шляхи подальшого розвитку цієї форми мови.

Важливу роль кінетичної мови на ранніх етапах наголошує О. Ткач. Головним при роботі з дітьми, що не розмовляють (з моторною алалією) О. Ткач вважає запуск механізму мови шляхом пропозиціонування та предикації, а основним принципом роботи – семантичний. Дослідники підкреслюють необхідність формування всіх компонентів мови та мови відповідно до закономірностей та послідовності їх формувань в онтогенезі.

Програма формування промови має враховувати її розвиток у онтогенезі, що особливо підкреслює О. Белова (2010), вважаючи, що моделювання онтогенезу не повинно зводитися до копіювання всього шляху розвитку мови у нормі. Завдання полягає в обліку основних закономірностей цього шляху, в орієнтуванні на ключові ланки, якими детермінуються системи, що розвиваються, але які не формуються без спеціального впливу. Метою корекційної роботи автор вважає створення мовної бази, що дозволяє надалі мови розвиватися спонтанно та скластися в систему. Основне завдання - створення стимулів, «пускових механізмів», які забезпечують розвиток мовлення дітей і засвоєння мовної системи. О. Белова пропонує двоступінчастий шлях впливу: подолання немовних порушень, а потім – мовних.

Є значна кількість робіт, у яких розглядаються питання окремих методик. Н. Кузьміна та В. Різдяна наводять методику логопедичних занять з

дітьми, які страждають на моторну алалію, в домовленнєвий період. Автори наголошують на труднощі формування самостійної мови у таких дітей та складності встановлення спілкування. Г. Гуменна пропонує розвивати у дітей із моторною алалією мнестичні процеси. І. Панченко розробила методiku роботи з дітьми з дизартричними та анартичними розладами при церебральному паралічі, звертаючи увагу на те, що формування вимови має бути спрямоване на розвиток комунікації та соціальної адаптації дитини.

Складність структури дефекту при безмовності визначає багатоплановість корекційно-виховної роботи і потребує комплексного на дитини (С. Маєвська, Є. Соботович та інших.). У цьому комплексі важливе місце дослідники відводять формуванню чуттєвого сприйняття, оскільки воно є основою знайомства дітей з навколишнім світом, вироблення елементарних уявлень, є базою розвитку мислення та мови. Безпосередньо у мовній роботі доцільно використати етап, у якому формуються сенсорні уявлення, так, як зниження у дитини пізнавальних процесів ускладнює формування комунікативних навичок. За відсутності мови роботу рекомендується починати з розгальмовування можливостей інтелектуальної діяльності та викликання потреби у спілкуванні з оточуючими.

У багатьох роботах відображені пошуки найбільш ефективних шляхів диференційованого впливу на мовлення та особистість дитини в залежності від наявного у нього дефекту (А. Manolson , В. Ward , N. Dodington). Є. Ray наводить опис роботи з виховання дітей раннього віку з порушенням слуху і мови. Корекційне значення роботи з глухими та слабочуючими дітьми дошкільного віку виражається не просто у покращенні сприйняття звукової сторони мови та підвищенні якості вимови, а й у збагаченні особистісного розвитку з допомогою розвитку мовних здібностей, у яких взаємопов'язані мовні і комунікативні компоненти (Л. Носкова). Система навчання мови глухих дошкільнят відбиває ідею розвитку мовної здібності у процесі навчання дітей спілкуванню. Розвиток дидактичної системи навчання глухих і слабочуючих дітей, що включає використання предметно-практичної

діяльності у процесі навчання, також сприяє формуванню комунікативної спроможності.

Певний інтерес представляє аналіз системи прийомів відновлення комунікативної функції мови при афазії. Деякі дослідники вважають, що у хворих з афазією потрібно відновлювати насамперед емоційно-особистісну сферу. С. і Р. Schlanger вказують, що використовуючи залишкові мовленнєві можливості, необхідно проводити навчання хворих немовної комунікації з метою пристосування до дефекту.

Вітчизняні дослідники (Галецька, 2013; Мілевська, 2010) вважають, що відновлення окремих мовних функцій не завжди призводить до відновлення мовної комунікації. Дослідники дійшли висновку необхідність формування у хворих з афазією спілкування. О. Мілевська вважає, що відновне навчання має впливати як на мову хворого, так і на його психічну сферу. Для найефективнішого відновлення мови необхідне використання системи прийомів, об'єднаних з урахуванням загальної завдання навчання та адекватних природі дефекту. Цікавими прийомами відновлення комунікативної функції мовлення класифікація, малюнок, драматизація. Класифікація у разі спрямована на відновлення зв'язку між образом і словом шляхом поживлення зорових і вербальних образів зв'язків слова. Малювання предметів з пам'яті спрямовано на зміцнення зорових предметних уявлень та відповідної лексики. Драматизація спрямована на розігрування хворими за ролями простих життєвих ситуацій та відновлення здатності вступати у вербальний контакт у контексті ситуації, що відпрацьовується. Така робота готує хворих до спілкування у звичайному соціальному середовищі.

Ідея про включення невербальних компонентів комунікації у процес формування спілкування у хворих на афазію дозволила Ю. Галецькій розробити набір піктограм та методику їх використання. Оперування знаком чи жестом поживляє слово, з допомогою чого «створюються сприятливі умови включення одного, або відразу двох, або навіть трьох каналів сприйняття: зорового, слухового, а жеста- і тактильного». Набір знаків

визначається наявністю універсальних всім хворих комунікативних потреб. Цікаво відзначити міжнародний характер спілкування з допомогою рисуночного знака, однаковою мірою зрозумілого різномовним хворим. Автори вважають, що доцільно використовувати невербальні символічні рівні комунікації у роботі з хворими на афазію.

У дослідженнях з проблеми аутизму (E. Schopler, M. Bourgondien, M. Bristol та ін.) висвітлені особливості та труднощі психічного розвитку та соціалізації аутичних дітей і вихованні. Запропоновано систему корекції, апробовану у тривалій роботі з великою кількістю дітей. Обов'язковими умовами цієї роботи є: первісна орієнтація на той рівень афективного регулювання, яким дитина користується переважно з використанням адекватних рівня впливів; розвиток структур кожного афективного шару; формування взаємодії афективних структур різних рівнів з поступовим включенням до нього кожного відпрацьованого афективного механізму.

У корекційній роботі з аутичними дітьми вважається за необхідне використовувати прояви першого рівня з використанням наступних прийомів: створення сенсорного комфорту; пошук оптимальної інтенсивності деяких (імовірно приємних) ознак поля; ритмінізація сенсорних об'єктів.

Дані прийоми створюють ситуацію емоційного комфорту, де зменшуються негативні прояви дитини, самоагресія, афективні крики, уникнення комунікативного контакту та інших.

Цікавим є вивчення комплексного підходу в корекційній роботі з безмовними дітьми в домовний період, особливо на початкових етапах. Н. Гаврилова, О. Ткач досліджуючи особливості корекційної роботи при ДЦП, ринолалії, обмежених можливостях в умовах будинку дитини в передрічний період, відзначають, що корекційно-виховна робота на ранніх етапах онтогенезу особливо важлива, тому що в цей час інтенсивно розвивається мозок та формуються його функції. Робота на початкових етапах формування комунікації має особливо важливе значення. Сформована комунікація визначає психологічний розвиток безмовної дитини, забезпечуючи перехід до

вищого рівня опосередкування дійсності.

І. Соколянський та А. Мещеряков розробили методичну схему мовного розвитку сліпоглухонімих – від простих предметних дій до жестів, від жестів – до дактильної мови, на основі дактикології – до словесної мови у письмовій чи усній формі. С. Сироткін та Е. Шакенова вказують, що окремі слабкі місця цієї системи посилено і зведено в «абсолютні її положення, які поширюються лише на окремі випадки сліпоглухоти», в основному на тотально сліпо-глухонароджених або втратили слух і зір до 2-3 років. Хотілося б відзначити думку Ф. Рау про корекційно-виховне навчання цих дітей: «Так, це дресура, але вона потрібна: вона створює культурну людину, культурну поведінку. У нас у цьому відношенні надто мало такого роду дресури». Ф. Рау впевнений, що це не «дресура, що притупляє», а створює ґрунт для плідної подальшої роботи. На жаль, досліджень, що продовжують роботу у цьому напрямі було недостатньо і реалізація висунутої Ф. Рау ідеї не знайшло відображення в літературі.

Використання елементів наочного моделювання в навчанні дітей з важкими мовними порушеннями створює умови для перенесення значень з одного об'єкта на інший об'єкт або дію. О. Науменко вважає, що корекційно-педагогічна робота з формування основ знаково-символічної діяльності дозволить попередити і успішніше подолати відставання у психічному розвитку дітей.

Картина методичного підходу до проблеми формування комунікативної діяльності була б неповною, якби ми не згадали теорію підкріплювального навчання, розроблену зарубіжними дослідниками (К. Прайор, Б. Скіннер та ін.). Підкріплююче навчання відкриває «вікно в розум». Дресирувальник може дізнатися про природу соціальних сигналів даного виду щодо реакції на різні навчальні ситуації.

Етологи на чолі з К. Лоренцом показують, що внутрішній світ тварин проявляється в точних позах, виразах та рухах, які можна дізнатися та витлумачити. К. Прайор вважає, що величезна

частина того, що ми робимо та відчуваємо, є результатом еволюції. До цього входить прагнення людей до комунікації та взаємної підтримки («реципрокний альтруїзм»), а також схильність до агресивних реакцій при зазіханні на власність («захист ореолу»). Індивідам подобається спілкуватися за допомогою підкріплення з причин набуття деякого контролю над тим, що відбувається і, переносячи правильне використання позитивного підкріплення на рівень людської комунікації, заявляє, що воно може дати суттєвий ефект. Індивідуальний статус людини надто складний, щоб її відкидати за допомогою спланованої системи підкріплення, і водночас проводить думку про гнучкість правил підкріплення для дій, залучених у процес постійної зміни та зростання.

Можна зробити висновок, що є ряд методик корекційного впливу на особистість безмовної дитини. Однак, стосовно формування комунікативної діяльності у безмовних дітей низка питань, пов'язаних з практикою їх навчання, потребує подальшої розробки. Це питання, пов'язані з використанням невербальних компонентів комунікації, створенням системи міжаналізаторних зв'язків шляхом поетапного розвитку механізмів компенсації, виробленням комунікативної поведінки за допомогою стимулів та прискорення цього процесу за допомогою варіабельного режиму позитивного підкріплення.

1.3. Невербальні компоненти комунікації

Комунікативна діяльність представляє собою взаємодіючий комплекс різних за своєю природою механізмів та засобів, у тому числі і невербальних компонентів.

Проблема невербальних компонентів комунікації розглядалася в різних ракурсах і розроблялася рядом наук: психологією, фізіологією, семіотикою, лінгвістикою, в тому числі, психо-і паралінгвістикою (А. Беліков, І.Горелов, Г. Колшанський, В. Лабунська, В. Морозов, Л. Трубіц) Ця проблема піднімалася також у різних галузях емпіричного пізнання закономірностей

людського спілкування – практика театру, культура мови (Т. Ніколаєва, К. Станіславський та ін.). Проте є небагато робіт, присвячених вивченню невербальних форм спілкування у дитячому віці, і це означає низку дослідників. Недостатньо таких досліджень у спеціальній освіті, хоча експресія особи, жести, пози несуть суттєву інформацію про співрозмовника, посилюючи чи послаблюючи семантичне значення слів (А. Сімко та ін.). Невербальні засоби можуть бути джерелом діагностики стану дитини на додаток до основних методів корекційного впливу (В. Ковшиков, І. Семенченко та ін.).

Сучасні дослідження невербального спілкування стимулювали роботою Ч. Дарвіна «Вираження емоцій в людини і тварин», який звернув увагу на вроджений характер невербальних способів вираження людських емоцій. Він підкреслив, що невербальні компоненти комунікації універсального типу властиві і тваринам, без чого було б немислиме їхнє дресирування і неможливо було б спілкування людей з домашніми тваринами.

Відмінною особливістю сучасних посібників з невербальних комунікацій і те, що й адресованість значно розширилася, оскільки успіх міжособистісного спілкування у різних соціальних групах дедалі більше залежить від ступеня володіння невербальним спілкуванням та осмисленням значення жестів, міміки та інтонації у ситуації спілкування. Ця проблема звучить у дослідженнях зарубіжних авторів (А. Піз, М. Argyle, М. R. Key, F. Royatos, А. Scheflen та ін.). Йдеться про те, що поява невербальної комунікації обумовлена імпульсами підсвідомості та неможливість підробити їх дозволяє довіряти невербальним засобам спілкування більше, ніж вербальному каналу спілкування. Основні види невербального спілкування у табл. 1.1.

R. L. Berdwhistell встановив, що в середньому людина використовує слова лише протягом 10-11 хвилин на день і кожне речення звучить у середньому не більше ніж 2,5 секунди, т.ч. вербальне спілкування займає менше ніж 35%, а понад 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів. А. Піз вважає, що пози, жести та міміка людини несуть

про неї близько 80% інформації та значення багатьох рухів та жестів обумовлено.

Таблиця 1.1

Основні види невербальних засобів комунікацій

| Вид | Форми (засоби) |
|--------------------|--|
| візуальні | <ul style="list-style-type: none"> • рухи рук, голови, ніг, тулуба, хода; • міміка (вираз обличчя, очей); • пози (постава, посадка голови); • погляд (напрямок); • шкірні реакції (почервоніння, блідість, потовиділення); • просторова організація комунікації (відстань між співрозмовниками, кут повороту, персональний простір); • допоміжні засоби спілкування: <ul style="list-style-type: none"> а) підкреслення чи приховування особливостей статури, ознак статі, віку, раси; б) засоби перетворення природної статури - одяг, зачіска, косметика, окуляри, прикраси, дрібні предмети в руках |
| акустичні | <p>паралінгвістичні (від грецьк. <i>para</i> - біля, при, тобто. супутнє): якість голосу, діапазон, тональність;</p> <ul style="list-style-type: none"> • екстралінгвістичні (від лат. <i>extra</i> - поза, понад): мовні паузи, сміх, плач, зітхання, кашель, ляскання |
| тактильні | <ul style="list-style-type: none"> • відчуття дотику: потискання, обійми, поцілунки |
| ольфакторні | <ul style="list-style-type: none"> • запахи навколишнього середовища, природні та штучні запахи людини |

Для ефективного спілкування необхідно орієнтуватися у ролях, станах, властивостях особистості та намірах співрозмовника. А. Піз, А. Schefflen та ін. підкреслюють, що джерелами інформації є зовнішній вигляд співрозмовника, його дії і особливо невербальна поведінка. Невербальні засоби посилюють чи послаблюють вербальний вплив, надають допомогу у розумінні намірів комунікантів. Невербальний контекст становить тло для кодування і декодування вербальних повідомлень, яке основними функціями є створення та підтримання психологічного контакту і регулювання процесу спілкування,

надання нових смислових відтінків і вираження емоцій.

І. Горелов переконаний, що паралінгвістичні властивості мови є біологічно детермінованими і визнає еволюційний підхід до «...проблеми генези лінгвістичного та паралінгвістичного знаку та всієї системи людської комунікації в цілому». Особливо виділяємо думку І. Горелова про універсалії паралінгвістичного типу у людському суспільстві, а й тварин всіх еволюційних щаблів розвитку. Тварини «зчитують» необхідну їм інформацію паралінгвістичного типу під час спілкування з людиною. І. Горелов поділяє невербальні засоби на три групи: фонаційні; міміко-жестові та пантомімічні; змішані та аналізує, яким чином реалізуються вказівні, описові, модальні та спонукальні значення. Аналізуючи, однак, функціональні можливості конкретних невербальних компонентів автор працює переважно з письмовим текстом і часто приймає рішення, не вдаючись до об'єктивних інструментально верифікованих фактів комунікативної діяльності.

Г. Колшанський вважає, що аналіз змісту мовних одиниць може бути спрямований на «аналіз всього комунікативного комплексу реального мовного спілкування», так, як комунікативна діяльність охоплює крім внутрішніх механізмів зовнішні прояви, доступні сприйняттю. Не можна не погодитись з М. Жінкіним, який стверджував, що у процесах говоріння і сприйняття мовлення «працює вся людина загалом...вся поза, міміка, жестикуляція людей, що говорять між собою, найтіснішим чином пов'язані зі змістом і формою мови».

А. Сімко вважає, що об'єктивне уявлення про процес спілкування, про взаємодію вербальних та невербальних компонентів комунікації може дати застосування комплексного вивчення комунікативної діяльності. Завдання моделювання комунікативної діяльності автор пов'язує із теорією функціональних систем П. Анохіна, оскільки ця теорія - універсальний принцип, що дозволяє перейти від розрізнених фактів взаємодії вербальних та невербальних компонентів комунікації до практичного вивчення як детерміністично організованого цілого. А. Сімко пише про особливу

привабливість застосування теорії функціональних систем до вивчення комунікативної діяльності, яка полягає у можливості вивчити зовнішній етап маніфестації комунікативного акту у психофізіологічному контексті.

Цілісність комунікативного акту визначається результатом комунікації, досягнення якого й орієнтовані невербальні дії. Розуміння експресивної поведінки полягає у пошуку опорної систематизуючої ознаки, оскільки будь-яка частина тіла несе певну інформацію. Вираження характеру особистості служать тією мовою, з якої відбувається невербальний діалог. Сприйняття та розуміння особистості на основі його експресивної поведінки передбачає у сприймаючої наявності уявлень, що дозволяють читати знаки та сигнали мови тіла. Дослідження фреймів-структур, що дозволяють передбачати події, їх зміст та зв'язок, змінило уявлення про комунікативні процеси. Фреймовий аналіз успішно застосовується у дослідженнях з невербальної комунікації (Ч. Філмор).

На успішність у невербальній комунікації впливають також психологічні особливості – все те, що можна назвати паралінгвістичним дискурсом.

До невербальних знакових систем, що виконують функцію універсального засобу спілкування, відносяться способи комунікації, що базуються на маніпуляції конкретними та абстрактними зображеннями.

Серед таких методів можна виділити метод Блісс-комунікації та метод піктограм. Р. Фрумкіна і Т. Браудо характеризують символи системи Блісс, автора, який поклав основою свого методу систему китайського ієрогліфічного письма. Нас зацікавила думка про емоційно забарвлене навчання дитини, що є додатковим стимулом для засвоєння символів. У рамках даної методики, що заміщає природну мову, поєднання альтернативних засобів комунікації з природними текстурами дозволяє дотримуватися онтогенетичного принципу у розвитку мови дитини. Будучи простішим порівняно з Блісс-комунікацією, метод піктограм ширше використовується у практиці вітчизняних корекційних педагогів. Так,

Т. Боровенко, Т. Візель, В. Шкловським було розроблено метод піктограм для відновлення комунікації хворих на афазію. Ми звернули особливу увагу, що набір знаків, запропонованих авторами, визначається наявністю універсальних всім хворих комунікативних потреб. Дані свідчать про доцільність подальших досліджень та практичну апробацію можливостей заміщення вербальних способів комунікації невербальними, а також інших аспектів застосування системи малюнкових знаків у корекційній роботі. Розробка методів застосування невербальних (альтернативних) засобів комунікації у корекційній роботі з дітьми, які мають загальний недорозвинення мови, потребує серйозних досліджень у сфері корекційної педагогіки. С. Миронова, С. Михальська зосереджують увагу можливості використання невербального спілкування під час роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

На наш погляд, недоцільно апріорно віддавати перевагу лише невербальним засобам у спілкуванні з людьми. Порівнювати вербальні та невербальні способи спілкування і виділяти ті чи інші слід, виходячи з їхньої ролі в кожному комунікативному акті, частки їх участі у досягненні запланованого результату комунікації. Аргументом на користь комунікативних можливостей невербальних засобів є спілкування людей, позбавлених мови – глухих. Не заглиблюючись у сурдопедагогіку, зазначимо, що більшість жестів їхньої розмовної мови має образотворчу природу і саме завдяки жестовому (невербальному) мовленню глухі люди не відчуваються знедоленими в суспільстві. Жести, позначаючи одночасно предмет і з ним, є неминучим засобом спілкування на стадії виховання глухонімої дитини, але з тим є перехідними засобами спілкування до мовлення, тобто одночасно з появою жестів починає формуватися і найважливіше з усіх якостей особистості, що розвивається – потреба в мові.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

2.1 . Мета, завдання, принципи, методи та організація дослідження

Метою експериментального вивчення було виявлення особливостей комунікативної діяльності у безмовних дітей та визначення педагогічних умов, які сприяють її виявленню.

Розробка методики констатуючого експерименту здійснювалася з урахуванням низки фундаментальних положень психології, нейропсихології, психолінгвістики та логопедії, які складають методологічну основу дослідження.

Методику обстеження ми будували як сукупність взаємозалежних прийомів, завдань, використання яких дозволяло виявляти особливості комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей.

Ми сконцентрували увагу на вивченні базових складових комунікативної діяльності: спрямованості, комунікабельності та продуктивності (Г. Андрєєва, А. Бодальов, М. Станкін та ін.). В основу змісту методики було покладено розуміння формування комунікації в нормі, яке трактувалося з позиції теорії мовної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Лурія та ін.).

При визначенні змісту та напрямів дослідження враховувалися дані про поліморфну групу безмовних дітей та про роботу з ними (М. Богданов-Березовський, Р. Левіна, О. Усанова, Т. Філічева, Е. Хейссерман, М. Хватцев та ін.).

При вивченні немовних психічних функцій враховувалися нейропсихологічні дослідження дорослих і дітей з важкими порушеннями мови.

Аналіз мовного дефекту та прогнозування його наслідків здійснювалося

з позицій розвитку, з урахуванням зони найближчого розвитку (за Л. Виготським).

Традиційні методики були нами модифіковані відповідно до віку та у зв'язку з відсутністю мови у піддослідних, у ряді випадків використовувалися прийоми, розроблені нами.

Вивчення дітей проводилося з урахуванням низки **принципів**:

- принцип комплексного підходу, що було важливою для прогнозування комунікативного розвитку дитини;

- принцип системного структурно-динамічного вивчення психічного розвитку дитини, що дозволило підвищити ефективність психолого-педагогічного вивчення загалом;

- принцип якісного аналізу структури дефекту, що давав матеріал для оцінки діяльності дитини;

- принцип цілісного аналізу психічного розвитку дитини, що дозволяє розкрити співвідношення між первинним та вторинним дефектом та ін.

Пред'явлення матеріалу було організовано те щоб кожен досліджуваний міг реагувати у тому рівні й такими засобами, які йому доступні. Форми спілкування між дослідником та дитиною передбачали облік мінімальної реакції останнього (усмішка, жест, знак заперечення, фіксація погляду на предметі тощо).

Проведення констатуючого експерименту. Його метою було дослідження у немовленнєвих дітей передумов оволодіння комунікативною діяльністю.

2.2. Організація та проведення констатуючого експериментального дослідження

Констатуючий експеримент проводився на базі дитячого корекційного центру «Територія Розвитку», ЗДО № 2 для дітей з вадами слуху і мови м. Тернопіль.

У ньому брало участь 13 дітей віком від 3 до 5 років, вивчених з різним ступенем повноти. Динамічне вивчення будувалося на загальному системному підході, з урахуванням специфіки мовних і немовних порушень. Експериментальні завдання давалися тричі на тиждень, в решту часу велося лонгетюдне спостереження за дітьми у вільній та організованій діяльності.

До експериментальної групи входило 7 хлопчиків, 6 дівчаток.

Мовні засоби спілкування у всіх дітей були вкрай обмежені. В одних дітей активний словник складався з звуконаслідувань і звукокомплексів або вокалізацій, в інших були повсякденні слова, що виразно вимовляються, що відображають безпосередньо сприймаються предмети і явища; назви дій замінювалися назвами предметів. У 6 (46,1%) дітей відзначалася повна відсутність мовлення.

Цілі констатуючого експерименту: виявлення специфіки передумов до комунікативної діяльності та факторів, що впливають на її формування.

Оскільки досліджувані параметри комунікативної діяльності виступають у функціональній єдності, ми фіксували їх як компоненти єдиної системи взаємопов'язаних процесів. Дослідження показало, що продуктивність комунікативної діяльності у немовленневих дітей низька, емоційно-вольова сфера нерозвинена. Емоційно-чуттєві переживання визначають цілеспрямованість та інтенсивність комунікації та є найважливішими складовими комунікативної діяльності, які ми також враховували при дослідженні.

Ми також досліджували рівень розуміння мови, сенсомоторні функції та тактильну чутливість, можливість володіння невербальними засобами комунікації.

Структура та напрямки констатуючого експерименту мали комплексний характер і склалися з трьох серій.

1 серія була спрямована на вивчення розуміння мови, досліджувалися імпресивна мова, слухова увага та фонематичне сприйняття.

Завдання:

- виявити особливості фонематичного сприйняття мови та розуміння смислового змісту звукового потоку - семантичний та емоційний зміст;
- уточнити наявність готовності до самонастроювання комунікативної діяльності, тенденції до вдосконалення мовної системи.

2 серія була спрямована на вивчення немовних функцій.

Завдання:

- визначити особливості сенсомоторного та тактильного сприйняття, здатність до цілеспрямованої діяльності, ступінь концентрації уваги на об'єкті;
- виділити специфічні компоненти у складі цих функцій.

3 серію було спрямовано вивчення невербальних компонентів комунікації.

Завдання:

- виявити мимовільні реакції та жести, що використовуються у невербальному спілкуванні;
- вивчити актуальні та потенційні можливості розвитку комунікативної діяльності, ступінь спонтанності у набутті навичок спілкування.

Завдання були емоційно забарвлені та сплановані таким чином, що реакція на них могла бути мінімальною. Використовувалися різні стимулятивні засоби, позитивне підкріплення діяльності дитини, аж до харчової. Завдання, що пропонуються, розташовувалися за складністю їх виконання. Час обстеження не обмежувався.

Додатково велося динамічне спостереження дітей у процесі виконання ними різних видів діяльності. Уточнювався стан слуху для відмежування дітей із сенсорною алалією від дітей зі зниженим слухом та з переважним порушенням сприйняття. Виявлявся ступінь володіння практичними навичками: самообслуговування, побутові дії, предметно-практична діяльність. Встановлювалося, як дитина вступає в контакт, чи має негативні реакції загального і мовного характеру. У дітей, які погано вступають у

контакт, що виявляють негативізм, уточнювався характер ігрової діяльності: чи може дитина розгорнути гру, включитися в наслідування ігрових дій і продовжити їх. Коли було недоступно виявити можливості дитини шляхом спрямованого обстеження, спілкування з нею організовувалося в процесі гри на тому матеріалі, який був емоційно значущим для неї («Подивися на мою прикрасу, годинник», «Побачимо, що в мене в сумці» тощо).

Як наочний матеріал використовувалися натуральні предмети, їх моделі, муляжі, яскраві, барвисті, знайомі дитині іграшки.

Зверталася увага на показники комунікативної діяльності: потреба у спілкуванні, швидкість вступу в контакт, експресивність та ін.; в афективно-потребової сфері фіксувалося домінування пізнавального та ігрового інтересу, емоційне ставлення до ситуації; реакції на навколишнє, навички емоційного та ситуативно-ділового спілкування з експериментатором; у мовній сфері – мовні реакції (якщо вони мали місце); в інтелектуальній сфері – здатність до навчання.

Експериментальні завдання оцінювалися за 3-бальною системою; критерій кількісної оцінки базувався на обліку ступеня сформованого досліджених психічних функцій і процесів. Показники за кожним параметром дослідження підсумовувалися і обчислювали середнє арифметичне. Бальні оцінки співвідносилися з рівнями виконання завдань, які визначалися на основі розробленої шкали: задовільний, нижчий за задовільний, низький. Кожна серія завдань оцінювалась окремо. З урахуванням отриманих балів викреслювалися індивідуальні оціночні профілі, що наочно представляють не тільки найбільш страждають функції та процеси, а й загальний рівень їх сформованості.

1 серія.

Ми виходили з того, що розвиток предикативних відносин (семантичного синтаксування) заснований на наочному досвіді, отже, аналог внутрішньої програми висловлювання можна знайти поза мовою дитини. Ми вивчали розуміння зверненої мови у ситуативних рамках, тому кількість

завдань обмежена. Перевірялося наявність у пасивному запасі випробуваних повсякденних та узагальнюючих слів; розуміння предикативної лексики, прийменникових і флективних відносин. Виявлялася можливість диференціації елементарних граматичних форм словотвору та словозміни, стан слухової функції та фонематичного сприйняття.

1. Виявлення обсягу та точності словника.

Завдання №1. Дитині пропонувалося показати іграшки, наприклад: «Покажи ляльку (машинку, пірамідку, ведмедика)». Потім завдання видозмінювалося: «Візьми ляльку (машинку...)». Потім пропонувалося подати по черзі іграшки: «Дай мені ляльку (машинку...). Якщо дитина справлялася із завданням, їй пропонувалося дізнатися знайомі предмети на картинці (шафа, м'яч, чашка). Пред'являлося трохи більше 3-х картинок.

Завдання №2. Пропонувалося показати повсякденні предмети: стіл, стілець, ліжко, чашку, ложку, тарілку, сорочку, сукню, шкарпетки.

Завдання №3. З'ясування знань слів узагальнюючого характеру. В ігровій кімнаті предмети було згруповано тематично: одяг, взуття, посуд, фрукти, овочі, іграшки. Пропонувалося: «Знайди посуд (іграшки, одяг та ін.).

Завдання №4. Знання частин тіла (рука, нога, голова) та частин тулуба іграшкових тварин (лапа, голова, хвіст). Пропонувалося: «Покажи свою руку», «Де лапа у зайчика?».

Завдання №5. Співвіднесення предметів із призначенням. Перед випробовуваним розташовувалися знайомі предмети: яблуко, м'яч, зубна щітка і запитували: «Чим ти граєш?», «Чим чистиш зуби?», «Що ти їси?». Потім предмети замінювалися на предметні картинки та питання повторювалися.

Завдання №6. З'ясування обсягу дієслівної лексики.

а) Розкладалися сюжетні картинки, у яких одне й те обличчя (дівчинка чи хлопчик) роблять різні дії. Дитині надавалася можливість розглянути картинки, а потім показати потрібну у відповідь на запитання: «Покажи, де дівчина йде (стоїть, біжить, їсть, спить, грає,

вмивається)».

б) Питання назв зображених на малюнку дій, виражених зворотними дієсловами: «Покажи, хто вмивається (стоїть, біжить)».

в) Перед дитиною було дві картинки з зображеними діями у подібній ситуації. Пропонувалося показати потрібну у відповідь на запитання: «Покажи, хто вмивається? Хто витирається?» (їсть-п'є, біжить-іде та ін.).

Завдання №7. Розуміння назв ознак предметів.

Пропонувалося порівняти предмети в ігровій кімнаті та показати: «Де великий стіл? Де маленький? (Товста – тонка палиця, довга-коротка стрічка, високий – низький будинок) «;. «Який кубик більший? Який менший? (олівець довший – коротший, пірамідка вищий – нижче)»; Де червоний м'ячик? (жовтий, синій)».

2. Виявлення диференціації елементарних граматичних форм.

Завдання №1. Розуміння форм однини і множини іменника: «Де лялька? Де ляльки? (пірамідка-пірамідки, машина – машини, книга – книги)».

Завдання №2. Розуміння прийменників, що відображають просторові взаємини: «Поклади іграшку в коробку (за коробку, під коробку, перед коробкою)».

Завдання №3. Розуміння зменшувально-пестливих суфіксів: «Покажи, де стіл? Де столик? (книга – книжечка, лялька – лялечка, коробка – коробочка)».

3. Розуміння речень.

Завдання №1. Виконання інструкції: «Закрий очі (підними ніжку, погладь кішечку, принеси кубик)».

Завдання №2. Встановлення можливості запам'ятати і виконати дві дії, сформульовані в одному проханні: «Візьми ведмедика і посади його на стілець (підійди до столу та візьми олівець, візьми кубики зі столу та склади їх у коробку)».

4. Дослідження слухових функцій та фонематичного сприйняття.

Завдання №1. З'ясування орієнтовно-пошукової пози на звучання предметів: знайти іграшку-піщалку, що звучить в кімнаті, і простежити поглядом за її переміщенням.

Завдання №2. З'ясування спрямованості слухової уваги, із заплющеними очима вказати, звідки долинає звук і обернеться обличчям у цьому напрямку.

Завдання №3. Впізнавання та розрізнення голосних звуків із ряду. Експериментатор вимовляв ряд голосних звуків (трохи). Дитині пропонувалося підняти руку (ляснути в долоні), почувши певний звук (заздалегідь обумовлений).

2 серія.

Ми використовували тести для визначення асиметрії та модифікували їх стосовно категорії безмовних дітей. Основним завданням було не визначення поєднання асиметрії-симетрії органів руху, слуху та зору, а виявлення розуміння та виконання інструкцій, просторової організації руху, здатності до наслідування. Нас цікавила сформованість операцій аналізу та синтезу, рівень розвитку наочно-образного мислення, здатність до послідовної реалізації конструктивної діяльності.

Завдання №1. Орієнтування у навколишньому просторі.

а) Пропонувалося показати «верх – низ», а також напрямки: «Покажи, де група? (спальня, кабінет лікувальної фізкультури, вікно, двері)».

б) Дитині давали аркуш паперу, згорнутий у трубку («підзорна труба») і пропонували, дивлячись у неї, розглянути предмети на вікні (шафі, столі, полиці).

Завдання №2. Орієнтування на площині. Експериментатор на очах піддослідного конструював будиночок із заготовлених частин (будиночок – квадрат, дах – трикутник, труба – прямокутник) та пропонував: «Покажи, де дах? Де труба?».

Завдання №3. Наявність праксису пози при імітації рухів (у плані загальної моторики): повторити за експериментатором окремі рухи (присісти,

встати, тупнути, ляснути, похитати головою, нахилитися, стрибнути).

Завдання №4. Наявність праксису пози при виконанні проб на дрібну моторику, можливість диференційованості рухів пальців та здатності до перемикання.

а) Повторити послідовно пози «кулачок», «дах», «човник», «коза», «кухоль», «окуляри».

б) Пози чергувалися по дві: «кулак – долоня», «кулак – коза», «долоні – човник», «окуляри – кулак».

в) По черзі торкнутися кожним пальцем, починаючи з другого, великого пальця тієї ж руки.

Завдання №5. Рухи орального праксису. Дитині пропонували наслідувати виконати кілька дій: широко відкрити рот; посміхнутися; надути щіки; витягнути губи у трубочку; зробити губи як із звуку «о»; висунути язик лопаткою; підняти кінчик язика вгору; опустити кінчик язика вниз; помістити кінчик язика у правий, потім - у лівий кут рота.

Завдання №6. Здатність до перемикання рухів. Експериментатор пропонував повторити піддослідному за ним по два рухи.

Завдання №7. Конструктивний праксис: відтворити з двох, потім трьох паличок фігуру за зразком, виконати конструкції пам'яті.

Завдання №8. Сформованість операцій зорово-просторового аналізу та синтезу та послідовної реалізації конструктивної діяльності: скласти розрізні картинки з 2-3 частин із прямим краєм; полегшений варіант кубиків Коосу; виконати вкладки в Дошку Сегена.

3 серія.

При дослідженні невербальних компонентів комунікації ми звертали увагу використання міміки і жестів, що було необхідно визначення потенційних можливостей піддослідних і розвитку нових форм спілкування. Враховувалися зміни у виразі обличчя: посмішка, осмислений погляд, міміка радості чи зневаги, характер жестових сигналів, що говорять про розуміння ситуації та відповідність внутрішній лексико-семантичній структурі мови.

Заохочувалося використання невербальних засобів у комунікативних цілях. Дослідження складалося з восьми однотипних невербальних завдань, що ускладнюються, метою яких було виявлення рухових і паралінгвістичних можливостей піддослідних.

Завдання №1. Пропонувалося привітатись з експериментатором за руку.

Завдання №2. Реакція на незнайому людину. До кабінету входила незнайома людина і заводила розмову з експериментатором.

Завдання №3. Реакція враження. Піддослідний входив до кабінету з добре знайомою обстановкою. На столі була нова барвиста іграшка.

Завдання №4. Здатність до наслідування: пропонувалося копіювати жести та міміку дорослого.

Завдання №5. Показ жестом добре знайомих дій: пити, їсти, спати, мити (руки), чистити (зуби), причесатися, погладити (кішечку).

Завдання №6. Моделювання ситуацій, що сприяють виклику комунікативно значимих жестів (так, ні, хочу, дай).

Завдання №7. Без словесної інструкції піддослідному пропонувалося зрозуміти жести і виразні рухи експериментатора (вказівний жест, кивок головою, похитування головою, жест, що запрошує, жест заперечення).

Завдання № 8. Здатність зображати і грати роль: «Політай як пташка», «Пострибай як зайчик», «Потопай як ведмедик», «Йде слон», «Біжить собачка», «Крадеться лисиця».

2.3. Стан мовних та немовних психічних функцій, що лежать в основі комунікативної діяльності

Аналіз мовних і немовних психічних функцій, що лежать у основі комунікативної діяльності, виявив у безмовних дітей відносний розвиток одних функцій при несформованості інших. У дітей відзначалося зниження потреби мовного спілкування. Характерними поведінковими реакціями були підвищена відволікання, нездатність до психологічної

напруги, швидка виснаження. В окремих випадках відзначалися впертість, негативізм, відмова від спілкування. Безмовним дітям внаслідок послабленості соціальної спрямованості властива недостатність комунікативної компетенції: несформованість потреби у комунікативному спілкуванні, детермінація комунікативних умінь ситуативно-діловою формою спілкування, обмеженість комунікативної інтенції та спрямованості міміки та жестів. Достовірних відмінностей між хлопчиками та дівчатками виявлено не було.

Аналіз експериментальних даних показує, що актуалізація вербальних понять легше складає конкретному, наочному матеріалі, що свідчить про асинхронії зв'язків між вербальним, наочно-дійовим та образним мисленням.

Виконання безмовними дітьми різних невербальних завдань дозволило виявити загальні особливості уваги. До них відносяться: складність повернення уваги, його недостатня фіксація, слабкість активної довільної уваги.

Характеристика імпресивного мовлення.

При аналізі стану імпресивної мови ми розглядали мовну діяльність як багаторівневу функціональну систему, складові якої залежать одна від одної і обумовлюють один одного (лексична і граматична сторони мови, фонематичні процеси). Дослідження показало, що у безмовних дітей в імпресивній лексиці найбільш розвинений денотативний компонент значення слова і найменш – лексико-семантичний, концептуальний, що відображає взаємозв'язки слів з семантики.

Пасивний словник досліджуваних включав в основному назви предметів, предикативна та ад'єктивна лексика представлена значно меншою кількістю слів. Встановлено, що 11 досліджуваних (84,6%) знали назви знайомих іграшок та предметів, що використовуються у побуті, слова, що позначають родинні поняття. 7 дітей (53,8%) знали частини свого тіла, дії, зображені на зображенні. При виявленні розуміння назв ознак предметів здійснити вибір потрібного прикметника змогли 6 дітей (46,2%). Для інших

характерним було недостатнє розуміння частотних, займенникових та параметричних прикметників. У 7 дітей (53,8%) проблеми відзначалися під час актуалізації предикативного словника. При ускладненні завдань кількість правильних відповідей зменшувалася.

При виявленні розуміння граматичних форм однини і множини іменника встановлено, що 37 досліджуваних (56,9%) недостатньо диференціюють число. Найбільші труднощі викликають зображення предметів, у назві яких у множині закінчення ненаголошені. Відсутність набору семантичних еквівалентів призводила до труднощів розуміння значення зменшувально-пестливих суфіксів у 6 дітей (46,2%). Найважчими розуміння просторових відносин двох предметів з'явилися прийменники «за», «перед».

При з'ясуванні розуміння пропозицій встановлено, що операції з цілісними словосполученнями, об'єднаними смисловим контекстом на тлі семантично значущої ситуації, виявились найбільш доступними для 5 дітей (38,4%). Актуалізація вербальних понять легше складає конкретному, наочному матеріалі. При встановленні можливості запам'ятати та виконати дві дії, сформульовані в одному проханні зазначалися труднощі.

Пасивний словник безмовних дітей обмежений. При сприйнятті зверненої мови домінуючим виявляється лексичне значення.

Діти відзначалися несформованістю операцій відбору фонематичних елементів, яскраво виявлялася слабкість слухового гнозиса. Обсяг слухової пам'яті знижено у 8 дітей (61,5%). Найбільше страждали такі невербальні слухові функції, як здатність локалізувати звуки у просторі, розрізнення тривалості звуків, сприйняття тембру звуку. Завдання виділення голосних звуків із ряду і слова (у першій позиції під наголосом) у мотиваційному та пізнавальному плані виявилось нездійсненним для 10 дітей (76,9%).

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що імпресивна мова дітей порушена по семантичному та синтаксичному компонентам і носить ситуативний характер.

Орієнтування в об'єктивних та суб'єктивних особливостях

комунікативної ситуації є недостатнім. Можливість оперування мовними одиницями, що є в імпресивному мовленні, відсутня.

Характеристика немовних функцій.

Немовні функції оцінювалися з позиції сформованих орієнтовних процесів: характеру сприйняття запропонованої інформації та рівня її осмислення.

У більшості дітей відзначалися загальна моторна незручність, дискоординація рухів, психомоторна дефіцитарність рухів, недостатня ритмічність, порушення динамічної та статичної рівноваги. Виявлено недостатність праксису пози під час проб на дрібну моторику у 8 дітей (61,5%). Діти мали труднощі при відтворенні певного положення пальців рук за запропонованим зразком. Одночасні рухи пальців лівої та правої руки були практично неможливі, відзначався тремор пальців рук. Слабке відчуття власних рухів та труднощі у дії з предметами, недостатній стереогноз виявлено у 3 дітей (23%). У 6 дітей (46,2%) відзначалося лівоще або амбідекстрія. На рівні довільності спостерігалось на недорозвиненні багатьох вищих психічних функцій, зниження здатності до символізації.

За виконання завдань на динамічну координацію рухів першому плані виразно виступали напруженість, скутість, невідповідність рухів, синкінезії в 7 дітей (53,8%). Цим дітям було неможливо запам'ятати серію показаних рухів після неодноразового повторення.

Спостереження за дітьми під час занять у залі ЛФК дозволили виявити порушення координації рухів рук та ніг, труднощі включення до ритму та перемикання з одного ритму на інший у 8 дітей (61,5%).

Порушення тонких довільних рухів пальців рук корелювали з поганими образотворчими навичками. Діти з великими труднощами користувалися олівцем, пензликом, не могли розім'яти пластилін, скачати з нього кульку.

Виявлено проблеми просторового сприйняття, конструктивного праксису, порушення симультанного зорового гнозису та орального праксису у 7 дітей (53,8%). У 37 дітей (56,9%) відзначалися недоліки фіксації погляду,

звуження поля зору, двостороннє сприйняття предмета. 6 дітей (46,2%) були нездатними виділити індивідуальні показники, властиві конкретному предмету. 4 дитини (30,7%) вагалися в упізнанні знайомої просторової ситуації. У 7 дітей (53,8%) були труднощі сприйняття кольорів, неможливості їхньої ідентифікації. За виконання конструктивних завдань найбільш помітними були труднощі, пов'язані з необхідністю спиратися на провідні ознаки зразка. Недостатність просторового гнозису, низький рівень узагальнення та процесу перенесення призводив до неможливості перекодування площинного зображення в об'ємне у 10 дітей (76,9%).

Результати дій з розрізними картинками, паличками та «Дошкою Сегена» виявили різні способи дій. Хаотичні дії спостерігалися у 4 дітей (30,7%), перебір варіантів – у 5 (38,4%), зорове співвідношення, правильне рішення – у 4 дітей (30,7%). Частина дітей зазнавала технічних труднощів при укладанні фігур через незручність дрібної моторики. У 8 дітей (61,5%) відзначалися труднощі у перемиканні з ручних проб на оральні.

Вирішення завдань, пов'язаних з оперуванням сенсорними ознаками, показало, що здійснити вибір кольору та форми за його вербальним позначенням змогли 4 дитини (30,7%).

Характеристика невербальних компонентів комунікації

Ми розглядали невербальні компоненти комунікації як відповідність внутрішній лексико-семантичній структурі розмовної мови та становили загальне враження від пластики дитини, звертали увагу на особливості її міміки, типові пози, ритм та координацію рухів, оцінювали співвідношення загальної спритності з моторикою. Невербальні компоненти комунікації аналізувалися за такими критеріями: емоційне ставлення до ігрової ситуації; спрямованість; ситуаційна віднесеність.

Вживання невербальних засобів спілкування обмежено у 8 дітей (61,5%). Типовим їм було незнання символів у тих конкретної ситуації, слабкість конверсивних реакцій, невиразні рефлексорні руху. Поведінка характеризувалася затиснутими рухами, обмеженим зоровим контактом.

Вказівні жести були у 7 дітей (53,8%). Дотичні контакти зі своїм власним тілом (доторкнутися особи, погладити обличчя або руку) були обмежені у 10 дітей (76,9%), мляві та безформні рухи кінцівок, незграбність рухів, явища виснаження – у 9 дітей (69,2%). При спробі усунути існуючу дистанцію шляхом тактильний контакт агресія виникала у 1 дитини (7,6%). Моторні стереотипії відзначені у 6 (46,2%), виражені стереотипії - у 8 дітей (61,5%).

Міміка та пластика при реакції на враження змінювалася у 6 дітей (46,2%), у решти міміка була малорухлива. Активну відмову від зорового контакту зафіксовано у 1 дитини (7,6%). 7 дітей (53,8%) реагували на яскраво виражені афективні стани, 2 дітей (15,3%) відгукувалося на більш тонкі емоційні переживання. Наслідувальні реакції не відзначалося також у 2 дітей (15,3%). У 3 дітей (23,0%) мала місце виразна фонація, що виконує контакто-встановлюючу, репрезентативну та емотивну функції мови. 7 дітей (53,8%) вагалися в оцінці міміки емоцій, виражених на обличчі.

Вважаючи, що невербальні компоненти комунікації виконують у конкретних реченнях функції синтаксичних складових, ми виявили, що найбільш адекватним було використання міміки і жестів у ролі підлягаючого, прямого і непрямого доповнення (30,7%). Предикативне значення як констатуюча і диференціююча ознака речення залишалася не вираженою чи помилково представленою, заміна невербальними компонентами комунікації присудка та обставини місця найбільш утруднена.

Виявлена дефіцитарність мовної здібності безмовних дітей дозволила кваліфікувати їх порушення як ЗНМ 1 рівня. Порушення були різноманітні за проявами, механізмами, рівнями та вимагали диференційованого підходу при їх аналізі.

За превалюючими ознаками ми виділили дітей з різною мовною патологією. За всієї їх неоднорідності, вони виявили ряд загальних ознак, що дозволяє говорити про форму мовної патології.

У 3 (23,0%) дітей відзначалися пошуки артикуляції, невміння виконати комплекс послідовних рухів. Парези артикуляційної мускулатури були

відсутні. Тональний слух був задовільним. Імпресивний словник та розуміння ситуації було достатнім, але відзначалися труднощі у розумінні граматичних форм та розгорнутого тексту. Характерною ознакою була несформованість ритмічної структури. При зниженій моторній активності, недостатній ритмічності, порушенні динамічної та статичної рівноваги широко використовуються паралінгвістичні засоби: жест, міміка, пантоміма. У деяких дітей відзначалося лівоще або амбідекстрія. Як реакція на мовну недостатність у деяких із них відзначався негативізм, підвищена дратівливість, уразливість. Найбільш інформативними в цих випадках були труднощі плавного перемикання від однієї артикуляції до іншої та неможливість відтворення запропонованого ритмічного малюнка відплескування. При спільному обстеженні з лікарем -психоневрологом мовленнєве порушення у цих випадках ми діагностували як моторну алалію.

Основним симптомом у 1 (7,6%) дитини було порушення розуміння зверненого мовлення. Діти чули, але не розуміли мову, наголошувалося на несформованості акустико-гностичних процесів, зниження здатності до сприйняття мовних звуків, порушення довільної слухової уваги.

Непостійність слухової функції залежала від підвищеної збудливості чи загальмованості, від соматичного стану та обстановки обстеження. Діти виявляли занепокоєння, підвищену чутливість до звуків, байдужість до оточуючих, шум паперу, що зминається, скрип, шарудіння. Імпресивний словник був нестійкий, впізнавання предметів – вибірково, при зміні форм та порядку слів утруднено розуміння граматичних конструкцій. Відзначалися проблеми включення та перемикання уваги. Для спілкування часто використовували міміку та жести, ігрові дії іноді супроводжували модульованим лепетом. Відзначалася ехолоалія. Критичність у дітей знижена, поведінка – хаотична, дії – імпульсивні. Найбільш інформативним було те, що дитина чула, але не розуміла звернуту мову. Мовленнєве порушення в цих випадках ми діагностували як сенсорну алалію.

У 3 (23%) дітей при довільному мовленні було відзначено виражені

координаційні розлади. Підвищення м'язового тонусу обмежувало рухи апарату артикуляції. Діти не могли за наслідуванням відтворити артикуляційні уклади, зазначалася гіперсалівація. Виявлено рефлекси орального автоматизму як смоктального, хоботкового, пошукового рефлексів. Дітям важко було жувати, кусати тверду їжу, ковтати, пити з чашки, дехто попихкався під час їжі. У всіх дітей відзначався парез верхніх та нижніх кінцівок та параліч мовнорухових м'язів. Поряд з порушеннями загальної та дрібної моторики, неузгодженістю роботи м'язів відзначалися порушення дихання: судомні вдихи, укорочений активний видих, слабкий повітряний струмінь. Розуміння зверненої мови у межах побутової ситуації. Стереогноз недостатній. У процесі цілеспрямованої діяльності діти швидко втомлювалися, ставали млявими. Багато дітей реагували на тон та інтонацію, виконання цілеспрямованих дій неможливо. Для дітей характерні оптико-просторові порушення. При стомленні рухове занепокоєння посилювалося. Найбільш інформативними були паралічі м'язів язика, порушення їх м'язового тонусу, нерухомість м'якого піднебіння (піднебінно-глоточних і піднебінно-мовних м'язів). Мовленнєве порушення в цих випадках діагностувалося як анартрія.

Для 1 (7,6%) дитини характерним було те, що рефлекси на звукові стимули були сформовані. Збільшення гучності зверненої мови покращувало її розуміння. У дітей відзначалися особливості поведінки у вигляді підвищеної психічної виснаженості, емоційної збудливості, рухової розгальмування. Функцію активної уваги знижено, імпресивний словник недостатній. Діти користуються невербальними засобами комунікації. Міміка та пластика при реакції на враження змінювалася, відзначалася реакція на виражені афективні стани. Добра реакція відзначалася на знакові стимули. Найбільш інформативним було те, що діти намагалися вдивлятися в обличчя того, хто говорить. Об'єктивне дослідження утруднено, але зазначено, що розвиток психіки протікає з відхиленнями від норми, проте компоненти мовної системи порушені. Діти були обстежені отоларингологом та сурдологом, мовленнєве порушення в цих випадках діагностувалося як відсутність мови при порушенні

слуху.

2 (15,3%) дітей недостатньо точно і чітко сприймали звернене мовлення. Загальна та мовна моторика були недиференційованими, зоровий та кінестетичний контроль – неточним. Мотивація та потреба у комунікативному спілкуванні знижені, у ділове співробітництво з дорослим практично не вступали. Характерними поведінковими реакціями з'явилися підвищена відволікання, нездатність до психічної напруги, швидке виснаження. Емоційне реагування знижено у більшості дітей, етична дистанція «дитина – дорослий» відсутня. Характерним були дезінтегровані психічні прояви з величезним переважанням найпростіших афективних моторно-рухових реакцій. Деякі діти реагували на жест і інтонацію, їхні дії в ряді випадків мали наслідувальний характер. Зазначалася недостатність слухового сприйняття. Найбільш інформативним було повільне вироблення нових диференційованих зв'язків у всіх аналізаторах. Мовленнєве порушення в цих випадках діагностувалося як відсутність мови при інтелектуальній недостатності.

Неможливість організувати діяльність, привернути увагу характерна для 1 дитини (7,6%) дітей. Вони виявляли повну відчуженість від того, що відбувалося, в моторній дії була відсутня цілеспрямованість. Діти не мали центрального зору, нічого не розглядали спеціально, не використовували міміку, жести, образотворчі рухи. Розуміння зверненої мови ситуативно, були відсутні фіксовані форми навіть примітивних моторних стереотипів. Міміка напружена, обличчя часто спотворене гримасою страху. У мимовільній діяльності відзначалася пластичність рухів. Відзначено тенденцію до заміщення реального світу аутостимуляторними утвореннями, була відсутня навіть примітивна гра. Характерним був пасивний дрейф від одного об'єкта до іншого без фіксації погляду будь-чим. Виявлялися моменти самоагресії у контактах, неприйнятних для дітей. Найбільш інформативними в цих випадках було афективне виділення сигнальних вражень та відповідь на них стереотипною поведінковою реакцією захисту або задоволення потреб. Порушення діагностувалося як аутизм.

У 2 (15,3%) дітей мотивація спілкування була сформована, активні компоненти діяльності порушені. Стан слуху був різним, відзначалися особливості гнозису, праксису; латералізація та артикуляційна моторика були недостатньо оформлені. Здатність використовувати допомогу знижена, пристосовність у повсякденно-практичній ситуації була недостатньою. Для відмежування цих дітей від дітей з аутизмом ми звертали увагу на невербальні компоненти комунікації: наявність жестового мовлення, адекватної міміки, погляду на обличчя дорослого; загальний вигляд, наявність дисплазій голови та тулуба, вітальні потреби та прихильність до матері. Діагностика у випадках, подібних до сенсорної алалії, проводилася з використанням звуків, адекватних порогам слуху дитини. Найбільш інформативними в цих випадках були порушення мовних кінестезії, підвищена саливація, порушені ковтання та жування, низька швидкість вироблення умовно-рефлекторної реакції на немовні та мовні звуки. Ці ознаки дозволили кваліфікувати поєднані форми мовної патології як анартрію у дитини з інтелектуальною недостатністю, анартрію у дитини, що слабо чує, зниження слуху у дитини з інтелектуальною недостатністю, моторну алалію у дитини з дизартрією.

Таблиця 2.1.

Форми мовної патології у безмовних дітей

| Мовний діагноз | Кількість дітей/% |
|---------------------------------------|-------------------|
| моторна алалія | 5/38,4 |
| сенсорна алалія | 3/23 |
| анартрія | 2/15,3 |
| аутизм | 1/7,6 |
| ЗНМ при інтелектуальній недостатності | 1/7,6 |
| ЗНМ при порушеній слуховій функції | 1/7,6 |

Визначити етіологію мовного порушення без динамічного спостереження за навчанням дитини і особливостями її поведінки не завжди

уявлялося можливим. Спільний аналіз з лікарем та подальші спостереження допомагали уточнити діагноз та тактику медико-психолого-педагогічної корекції з урахуванням вторинних та третинних відхилень.

В результаті дослідження у дітей були виявлені такі патології мови:

- моторна алалія – 5 дітей;
- сенсорна алалія – 3 дітей;
- анартрія – 2 дітей;
- відсутність мови при інтелектуальній недостатності – 1 дитина;
- відсутність мови при порушеному слуху – 1 дитина;
- аутизм – 1 дитина;

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

3.1. Мета, завдання та основні принципи формування комунікативної діяльності

Метою експериментального навчання є визначення шляхів і умов корекційного впливу на формування передумов комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей.

Завданням експериментального навчання стало створення умов для розвитку комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, серед яких:

- встановлення емоційного контакту з дитиною;
- розвиток механізмів міжаналізаторних зв'язків як основи адекватних реакцій;
- уточнення і збагачення сигналів відчуттів, що надходять;
- розширення діапазонів емоційних реакцій;
- формування стратегії комунікативної поведінки через невербальні компоненти та звукомовні елементи.
- розширення меж сенсорного сприйняття.

Модель корекційної роботи з формування передумов до комунікативної діяльності включає такі структурні елементи:

1. Концептуальний – теоретичне обґрунтування формування передумов комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей;
2. Змістовний – детальне визначення змісту корекційної роботи, вибір напрямів, постановка цілей і завдань навчання;
3. Результативний – якісна та кількісна оцінка результатів експериментального навчання, моніторинг розвитку комунікативної діяльності та співвідношення отриманих результатів з цілями навчання.

Теоретична основа процесу формування комунікативної діяльності у

немовленневих дітей ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході.

Корекційний вплив на розвиток комунікативної діяльності у немовленневих дітей здійснювався з урахуванням даних загальної та корекційної педагогіки, а також логопедії, що було підтверджено дослідженнями таких науковців, як Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін. Враховувалися також результати досліджень щодо формування комунікативної діяльності в онтогенезі (Л. Божович, О. Запорожець), а також закономірності формування вищих психічних функцій в онтогенезі (О.Белова, Н. Гаврилова та інші).

Для створення моделі експериментального навчання були удосконалені існуючі прийоми. Внесено модифікації на основі сучасних поглядів психолінгвістики щодо залишків комунікативного акта, закономірностей формування комунікативної діяльності в онтогенезі та мовної ситуації як сукупності умов, що стимулюють спілкування.

Експериментальне навчання має включати такі дидактичні принципи:

1. Принцип комплексності, що забезпечував вплив на весь комплекс мовних та немовних порушень, з участю лікаря, психолога, логопеда та вихователя.

2. Принцип максимальної опори на полімодальні аферентації, тобто використання різних аналізаторів для формування вищих психічних функцій через організацію функціональних систем (зорової, кінестетичної, рухової).

3. Принцип опори на збережені ланки порушеної функції, використання компенсаторних засад для підтримки непошкоджених компонентів діяльності.

4. Принцип поетапного формування розумових дій: робота над кожним завданням здійснювалась у чітко визначеній послідовності.

5. Принцип обліку зони найближчого розвитку, що означає, що завдання виконуються з дозованою допомогою від логопеда.

6. Принцип ускладнення матеріалу, поступове введення складності в процес корекції.

Для формування комунікативної діяльності враховувалися специфічні принципи:

1. Онтогенетичний принцип, що враховує послідовність розвитку комунікативної діяльності у дітей;
2. Функціонально-семантичний принцип, що стосується важливості емоційних реакцій партнерів у комунікативних ситуаціях.

Згідно з принципами експериментального навчання необхідно підібрати та систематизувати мовний, ігровий та дидактичний матеріал.

У процесі корекційної роботи важливим є залучення батьків як учасників цього процесу. Вони мають отримувати інформацію про результати обстеження, поточні та майбутні завдання корекції. Необхідно проводити роботу з батьками щодо розвитку особистісних якостей, таких як терпіння, увага, доброта, що важливо для адаптації дитини та успішного формування комунікативної діяльності. Залучення батьків забезпечує підтримку соціалізації дитини.

У процесі співпраці логопеда і сім'ї виділяються три етапи:

1. Формування психолого-педагогічної основи спільної діяльності.
2. Послідовне залучення сім'ї в процес корекції.
3. Розвиток навичок батьків щодо усвідомленої участі у формуванні комунікативних передумов.

Ми розробили систему завдань, яка допоможе батькам правильно ставитись до дефектів розвитку дитини, відкриваючи шляхи їх подолання та створюючи умови для спілкування.

У випадку соціально неблагополучних сімей, де не має можливості очікувати допомоги від батьків, корекційну роботу необхідно проводити за допомогою індивідуальних методів.

Корекційний процес реалізовується через діяльний підхід, який передбачає включення дітей у різноманітні види ігрової діяльності, що мають різну складність і ступінь соціального опосередкування.

Система формування передумов до комунікативної діяльності

передбачає:

- єдину схему навчання для всіх дітей та індивідуальний підхід до кожного випадку;
- критерії вибору оптимальних моделей для конкретних умов;
- діагностичні та операційні результати корекційного процесу;
- моніторинг поточного стану розвитку кожної дитини.

Застосовані підходи ґрунтуються на теорії розвитку систем, що самоорганізуються, включаючи природовідповідність, послідовність, активність, варіативність і гнучкість.

Структура роботи з формування передумов до комунікативної діяльності передбачає:

1. Оцінку початкового стану кожної дитини.
2. Прогнозування розвитку для кожного учасника.
3. Визначення спільної мети, конкретизацію цілей та корекцію діяльності.
4. Створення системи контролю та моніторингу.
5. Аналіз результатів і висновки.

3.2. Зміст, етапи та напрями роботи з формування комунікативних навичок у дітей із відсутністю мовлення

Розробляючи поетапну програму формування передумов комунікативної діяльності, ми виходили з положення про необхідність її побудови на основі концепції розвитку. У якості теоретичної бази було обрано комплексний підхід, адаптований до поліморфної групи дітей із відсутністю мовлення. Створена програма передбачає послідовний розвиток наявного потенціалу дитини шляхом активізації збережених аналізаторних систем і компенсації їхніх недоліків.

Програма навчання включає чотири етапи: підготовчий, початковий, тренувальний і завершальний. Її побудову необхідно здійснювати за

принципом спіралеподібного ускладнення завдань на кожному наступному етапі.

Підготовчий етап

На цьому етапі вирішуються питання комплектування груп із урахуванням специфіки комунікативної діяльності дітей без мовлення та прогнозу її подальшого розвитку. Основною метою підготовчого етапу є формування емоційних і фонічних компонентів комунікації, а також розвиток звукових вокалізацій, що містять ознаки голосних і приголосних звуків.

Важливим завданням цього етапу виступає розвиток системи міжаналізаторних зв'язків, які становлять основу формування передумов комунікативної діяльності. Значна увага приділяється формуванню орієнтувально-пошукових і емоційних реакцій на звучання навколишніх об'єктів і голосів, розвитку початкових звукових орієнтацій, умінню виокремлювати лексичні одиниці з мовного потоку. Крім того, важливою складовою є організація зорового сприймання в заданому просторі, розвиток рухів очей, формування тілесних відчуттів як координатної системи (стимуляція залежала від функціонального стану аналізаторів).

Основні напрями роботи на підготовчому етапі охоплюють:

- встановлення зорового та емоційного контакту;
- добір адекватної афективної й сенсорної стимуляції;
- налаштування дитини на емоційне співпереживання;
- підвищення рівня загальної активності;
- формування довільної уваги (здатності до концентрації, розподілу й переключення).

Комунікативні ситуації необхідно організовувати таким чином, щоб забезпечити комфортні умови для дитини, створити позитивний емоційний фон і уникнути вимог до недоступних для неї форм взаємодії. Батьків потрібно навчити методам привернення уваги дитини, стимулювання активної взаємодії, що сприяло розвитку емоційної сфери, соціальної спрямованості й регуляції поведінки.

Формування позитивного емоційного ставлення до спільної діяльності здійснюється із залученням різних видів немовленнєвої активності – гри, малювання, ліплення. Завдання повинні містити сенсорний та емоційний зміст (розгойдування, переливання води, розмазування крему на поверхні тощо), виконуватися в мікродозах і супроводжуватися емоційними коментарями, короткими ритмічними віршами.

У найпростіших ігрових ситуаціях (наприклад, «годування ляльки», «вкладання ведмедика спати») створювалися традиційні, емоційно значущі події. Поступово гра ускладнювалася, збагачувалася сенсорними ефектами, а форми взаємодії ставали більш різноманітними. Дітей стимулювали до мимовільного наслідування дій, міміки, інтонацій дорослих, а також до звукових реакцій (ехолалій), що супроводжувалися емоційно-смысловими коментарями логопеда.

В ігровому процесі необхідно створити предметно-ігрове середовище, адаптоване до індивідуальних особливостей дитини. Матеріали добирати з урахуванням її інтересів, із метою зниження неприємних відчуттів і закріплення позитивних емоцій. Будь-які звукові реакції дитини мають отримувати позитивне підкріплення, включно з харчовими стимулами.

Приклади завдань підготовчого етапу

Завдання на розвиток зорової уваги.

Мета: навчити фіксувати погляд на предметі, стежити за його рухом очима й рукою, формувати захоплення.

1. Дитині пропонується знайти іграшку в просторі кімнати; увага активізується за допомогою римованих текстів.

Дорослий (логопед, батьки) переміщує яскраву іграшку (наприклад, кільце), підвішену на нитці, дитина простежує рух і намагається схопити її рукою. Якщо дитина не фіксує погляду на іграшках, роботу необхідно починати з використання кольорових пов'язок на голові матері, яскравих, блискучих предметів одночасно зі звуковим подразником (звучанням бубна, брязкальця, молоточка).

Завдання на активізацію відчуттів.

Ціль: розвивати відчуття дитини з використанням різних поверхонь, за допомогою легких масажних рухів.

1. Перед дитиною на столі тарілочка з теплою водою, вата, щітка. Дорослий діє рукою дитини, плескаючи по черзі по воді, ваті, жорсткій щітці, супроводжуючи дії словами. Якщо дитина із задоволенням бере участь у грі, можна спонукати її до самостійних дій. Надалі використовуються різноманітні поверхні – наждачний папір, тарілочка з кремом.

2. Логопед вичавлює крем на ліву руку дитини. Погладжуючи та поплескуючи її від ліктя до кінчиків пальців (а також у зворотному напрямку), розмазуючи крем, діючи правою рукою дитини, потім змінює руки. Рухи супроводжуються емоційним коментарем. У міру можливостей, дитині спонукають до самостійних дій.

3. Гра «Сліди». Перед дитиною на столі знаходиться іграшковий будиночок та розм'якшений пластилін у формі доріжки. Логопед пояснює дитині, що якщо хтось піде по доріжці, залишаться сліди та показує, як їх зробити, використовуючи суміщені дії. Гра проводиться послідовно: кожним пальцем окремо; кожною парою пальців обох рук (великими, вказівними, середніми); вказівним та середнім пальцями кожної руки.

Приклади логопедичних завдань:

1. Гра «Піймай кульку» – розвиток зорової уваги та координації «око–рука».

2. Вправа «Чарівна вода» – стимуляція слухового сприйняття, тактильної чутливості.

3. «Доторкнись до тепла» – формування асоціацій між словом і відчуттям.

Побудова занять має відповідати принципам комунікативно-діяльнісного підходу: необхідно створювати природні ситуації спілкування, чергувалися види діяльності, комбінувати різні методи й поступово ускладнювати форми роботи. Комплексний підхід передбачає інтеграцію

кількох завдань у межах одного заняття.

На підготовчому етапі корекційно-педагогічної роботи необхідно застосовувати різноманітні методи та умови, спрямовані на формування в дитини початкових навичок спілкування. Під час демонстрації предметів основна увага повинна зосереджуватися на залученні дитини до об'єкта, розвитку її зорової фіксації та формуванні початкового розуміння мовленнєвих сигналів. Виконання дій із предметами мало на меті розвиток розуміння лексичних одиниць, що позначають рухи, стани та ознаки дій, а також формування асоціативних зв'язків між словом і дією.

Навчання виконанню простих доручень сприяє становленню уміння самостійно висловлювати прохання та ініціювати контакт із дорослим. Для підкріплення змісту висловлювань потрібно використовувати різні наочні засоби – предметні картинки, реальні об'єкти, іграшки, що забезпечують додаткову опору для розуміння. Опосередковане спілкування через ляльку або інші ігрові персонажі стимулює прояв ініціативності, формує соціально орієнтовану поведінку та збагачує арсенал невербальних засобів комунікації.

Метод коментування дій дитини застосовується як інструмент розвитку мовленнєвого сприйняття та підготовки до активного мовлення. Послідовне вербалізування дій дорослим створює зразки мовного супроводу діяльності, сприяє виникненню асоціацій між жестом, дією та словом, формуючи підґрунтя для подальшого використання необхідних жестів і слів у комунікативних ситуаціях.

Початковий етап

Цей етап був спрямований на формування мовленнєвих навичок і сенсомоторних еталонів, необхідних для становлення комунікативної діяльності. Особлива увага приділялася розвитку стратегії комунікативної поведінки з використанням невербальних засобів спілкування та звукоутворювальних елементів.

Заняття необхідно проводити щоденно, індивідуально або в малих групах (2–3 дитини), тривалістю від 10 до 40 хвилин залежно від стану дитини.

Кожне заняття має включати різноманітні вправи та ігри, спрямовані на розвиток передумов комунікації.

Структура заняття складається з трьох частин:

1. Вступно-мотиваційна (1–3 хв.) – встановлення емоційного контакту, ритуал вітання.
2. Операційно-виконавча – реалізація програмних завдань через логопедичні прийоми.
3. Оціночно-рефлексивна (2–5 хв.) – підбиття підсумків, оцінювання та рефлексія.

Приклади вправ:

1. «Послухай і знайди» – розвиток слухового сприйняття.
2. «Хто говорить?» – формування здатності до впізнавання звуків.
3. «Повтори за мною» – тренування наслідування міміки та рухів.

Рівень сформованості комунікативної діяльності зумовлює диференціацію завдань за обсягом матеріалу, складністю дій та часом виконання. Для дітей із нижчим рівнем розвитку необхідно розробити індивідуальні мікропрограми, що враховують особливості порушень.

Робота необхідно будувати з урахуванням типу мовленнєвого дефекту (сенсорна чи моторна алалія, порушення слуху, інтелектуальна недостатність, анартрія, РДА), що зумовлює варіації у виборі методів стимуляції.

Різний рівень сформованості комунікативної діяльності не мовленнєвих дітей також зумовлює необхідність диференційованого підходу у проведенні корекційно-педагогічної роботи. Ускладнення змісту завдань для дітей першої та другої груп потрібно здійснювати за такими параметрами:

1. Збільшення обсягу пропонованого матеріалу.
2. Розширення спектра дій, необхідних для його опрацювання;
3. Подовження часу, відведеного на виконання завдань.

Для дітей третьої, менш продуктивної групи, необхідно розробляти індивідуальні мікропрограми навчання, які, зберігаючи загальну спрямованість корекційних цілей, враховують специфіку окремих порушень.

Робота з цими дітьми передбачає додаткові заходи, спрямовані на підвищення загальної активності, залучення до емоційно насичених ситуацій, а також збагачення сенсорних вражень через зорову, вестибулярну та тактильну стимуляцію.

Враховуючи характер мовленнєвого дефекту, логопедичні прийоми мають варіюватися відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини. Так, робота з дітьми із сенсорною алалією має бути спрямована на розвиток усвідомленого аналізу мовленнєвого потоку, удосконалення фонематичного сприйняття та формування розуміння мовних структур. Під час занять необхідно уникали використання надмірно інтенсивних звукових стимулів (плескання, тупання, стукотіння), оскільки такі подразники діти сприймають переважно як вібрацію, а не як акустичне явище.

У роботі з дітьми з моторною алалією провідним завданням є формування мотиваційної основи для висловлювання, стимулювання мовленнєвої ініціативи, розвиток психічної активності та формування відбитої (ехолалічної) мови як проміжного етапу становлення власного мовлення.

З дітьми з порушеннями слуху логопедична робота ґрунтується на активному використанні наслідування та предметно-практичної діяльності, побудованої на емоційно забарвленій взаємодії з дорослим. Значна увага приділяється уточненню характеру звуків і розвитку здатності до їх розрізнення.

Для дітей з інтелектуальною недостатністю ключовим напрямом роботи є розвиток наочного мислення, розширення уявлень про навколишній світ і закріплення практичних знань про предмети та явища дійсності.

У роботі з дітьми, які мають анартрію, важливим є поєднання логопедичних і нейропсихологічних прийомів. Основні зусилля спрямовувати на розвиток просодики, артикуляційної моторики, формування м'язового контролю через масаж органів артикуляції та стимуляцію функцій рук і загальної моторики.

Робота з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, потребує

особливо обережного і поступового підходу. На початковому етапі головним завданням є зняття емоційно-негативного ставлення дитини до дорослого. У процесі встановлення контакту фахівець має утримуватися від прямих спроб привернути зорову увагу або словесного звертання. Після формування позитивного ставлення до логопеда важливо враховувати схильність таких дітей до швидкого виснаження у спілкуванні, тому їм потрібно надавати можливість короткого відпочинку без повного розриву контакту.

Під час вестибулярних вправ використовувати фіксацію моментів емоційного задоволення через погляд, усмішку дорослого, досягаючи у дитини елементарної реакції у відповідь.

На початковому етапі реалізації програми застосовується комплекс вправ, спрямованих на розвиток уваги, пам'яті, оптико-просторових уявлень і наочно-дієвого мислення, що становить основу формування комунікативної діяльності. Використання різноманітних прийомів педагогічного впливу дозволяє уникати стереотипних наслідувальних дій і сприяє формуванню здатності переносити набуті вміння у контекст реального спілкування. Позитивне підкріплення у формі коротких словесних схвалень або доброзичливих невербальних сигналів стимулює ініціативу та підвищує мотивацію дітей до комунікативної активності.

Тренувальний етап

Цей етап спрямований на закріплення первинних комунікативних навичок і розвиток мовленнєвої активності. Основна мета — навчити дитину використовувати набуті засоби комунікації для вираження потреб, бажань, емоцій.

Приклади вправ:

1. «Скажи, що робимо» – поєднання слова й дії.
2. «Гра у магазин» – ініціювання прохання.
3. «Голосні потяги» – розвиток голосу та дихання.

Заключний етап

Метою є систематизація й узагальнення сформованих навичок.

Завданням логопеда є переведення комунікативної поведінки дитини на більш свідомий рівень, формування стійкої потреби у спілкуванні.

Приклади вправ:

1. «Розкажи, що робимо» – розвиток діалогічного мовлення.
2. «Привітай друга» – соціальні форми спілкування.
3. «Гра у ролі» – інсценування побутових ситуацій.

Основні напрями формування передумов комунікативної діяльності:

1. Розвиток слухового сприймання.
2. Формування здатності до використання невербальних компонентів комунікації.
3. Розвиток зорово-моторної координації, дрібної та артикуляційної моторики.
4. Формування зорово-просторового аналізу та синтезу.
5. Розвиток сенсорно-перцептивної діяльності.
6. Формування функцій голосу та дихання.
7. Розвиток почуття ритму.
8. Розвиток імпресивного та експресивного мовлення.

Формування комунікативних навичок у дітей із відсутністю мовлення є складним, багаторівневим процесом, який вимагає системного підходу, послідовності етапів і тісної взаємодії логопеда, дитини та сім'ї.

Поетапна програма забезпечує перехід від емоційно-сенсорних реакцій до свідомих форм вербального спілкування. Результативність визначається не лише обсягом засвоєного мовного матеріалу, а й розвитком ініціативності та позитивного ставлення до спілкування.

ВИСНОВКИ

1. Проведене дослідження показало, що у немовленнєвих дітей відзначаються як загальні, так і специфічні особливості передумов до комунікативної діяльності.

Недостатність комунікативної компетенції та дефіцитарність мовних здібностей, що є у немовленнєвих дітей, визначають важливість комунікативної спрямованості корекційно-розвивальної роботи.

У зв'язку з цим особливу актуальність набуває необхідність використання в корекційній роботі раціональних засобів комунікації, нових підходів до засобів, організаційних форм та прийомів навчання.

2. Експериментальне вивчення дозволило виявити специфіку формування комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, що проявляється в якісній недосконалості всіх компонентів думки – мовленнєвої діяльності; дати варіативну характеристику як у структурній основі, і у процесі оперування мовними знаками, поліморфної групі немовленнєвих дітей; встановити кореляцію сформованості комунікативної діяльності з рівнем активності, діяльності та емоційно-вольової сфери; визначити за допомогою експрес-діагностики потенційні можливості формування комунікативної діяльності для корекційної роботи та передбачити його перспективи. У свою чергу, дослідження оцінки комунікативної діяльності та її якісних характеристик дозволило вказати ступінь виразності та домінування у безмовної дитини тієї чи іншої психологічного механізму. Проведений аналіз психологічної природи комунікативної діяльності дозволив виявити та дослідити її рівневі параметри – емоційно-чуттєві переживання, наявність загальної активності, використання невербальних засобів комунікації.

3. На основі отриманих результатів науково обґрунтовано принципи, зміст, засоби та прийоми поетапного формування мовних навичок та сенсомоторних еталонів як засобу розвитку передумов до комунікативної діяльності. Запропонована система буде сприяти розвитку розуміння мови,

збільшенню активного словника, поліпшенню фонематичного сприйняття, зменшенню труднощів просторового сприйняття, конструктивного праксису, симультанного зорового гнозису і орального праксису, розширенню рамок комунікації з використанням міміки, жестів і знаково комунікативної сфери діяльності немовленнєвих дітей

4. У загальному комплексі заходів щодо формування передумов до комунікативної діяльності важливим напрямом є робота з батьками, форми та зміст роботи з ними визначаються ступенем їхньої готовності до співпраці та носять диференційований характер. Продуктивність корекційної роботи гарантована лише за наявності зворотний зв'язок із боку батьків.

Дослідження проблеми формування передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей не вичерпує всіх питань, пов'язаних із комунікативним та мовним розвитком дітей даної категорії, воно має перспективи подальшого розвитку. Отримані результати дозволяють найповніше уявити досліджувану проблему, що має діагностичне та прогностичне значення, визначити диференційовані підходи корекційного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГДРУ : методичний вісник / Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Недозим І. В., Баташева Н. І. Київ, 2018. 23 с.
2. Баташева Н. І. Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.) Київ : «Наша друкарня», 2018. С. 17–21.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 342 с.
4. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.
5. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Одеса : Ярослав, 2004. 176 с.
6. Богуш А. М., Трифонова О. С. Формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
7. Белова О. Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2010. С. 92–100.
8. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дисс... докт. пед.. наук. 13.00.03. Київ, 2019. 568 с.
9. Бужинецька К. Б. Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями. Практична психологія в інклюзивному середовищі : Матеріали і всеукраїнської наукової інтернет-конференції 21 лютого 2019 р. Переяслав-Хмельницький : Видавець Я. М. Домбровська, 2019. 258 с.

10. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.

11. Гаврилова Н. С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 57–63.

12. Гаврилова Н. С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець Подільський : ТОВ Друк Сервіс, 2011. 200 с.

13. Галецька Ю. В. Особливості використання піктограм в практиці спеціальних дошкільних закладів Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. 2013. С. 33–35.

14. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

15. Голос безмовленнєвої дитини : посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації / Шрамко Л. М., Куриленко І. М., Ковальчук І. П. та ін. Суми, 2018. 44 с.

16. Грабовська С. Л., Островська К.О. Генералізація соціальних умінь у осіб з порушеннями аутистичного спектра. Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку : Матеріали науково-практ. конф. з міжнародною участю (31 серпня – 1 вересня 2012 р.). Львів, 2012. С. 36–40.

17. Діомідова Н. Ю., Марєєва Т. В., Мінько Н. П. Практичні засади застосування арттерапії та артпедагогіки як методів інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами. Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка, 2021. Вип. 39. С. 143–146.

18. Довідник педагога-психолога / за ред. О. П. Вірчин. Харків, 2012. 401 с.
19. Євдокимова Н., Чеканова О. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2020. Випуск 34. С. 99–108.
20. Захарчук Н. В. Проблема культури та міжкультурної комунікації у філософо-соціологічному аспекті. Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка, 2008. Вип. 3. С. 174-177.
21. Зозуля І. Є., Бухрякова М. М. АВА-терапія як один з корекційних методів для роботи з дітьми з аутизмом. International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”, 2017. №10(26), Vol.3. С. 45–50.
22. Ігнат'єва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті : акмеологічні засади, сучасні реалії : збірник наук. праць за матеріал. Наук.-практ. конф. (м. Ізмаїл : 15 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 47–51.
23. Інклюзія від А до Я: порадник для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів / Упор. Н. Заєркова, А. Трейтяк. Київ, 2021. 58 с.
24. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
25. Кисла О. Ф., Кулажко М. А. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов освітньо-виховного простору. Інноваційна педагогіка, 2019. Вип.15. Т.1. С. 101–104.
26. Ковальова О. А. Обґрунтування структури та змісту соціально-комунікативної компетентності. ScienceRise. Педагогічна освіта, 2015. №11(5). С. 12–18.

27. Козігора М. А. Психологічна готовність дитини до навчання в школі. Інноваційна педагогіка : наук. журн. Одеса, 2019. Вип. 16. Т. 2. С. 65–68.
28. Колодько А.О. Особливості встановлення контакту та взаємодії з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за допомогою ігрової діяльності. Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами : Збірник наукових праць за матеріалами регіонального науково-практичного семінару / За заг. ред.. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 98–101.
29. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Тарасун В., Куценко Т., Недозим І. та ін. Міністерство освіти і науки України. Національна академія педагогічних наук України. Інститут спеціальної педагогіки. Київ, 2013. 200 с.
30. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом: методичні рекомендації / уклад. Литвяк Д. М., Зленко Л. О. Чернігів, 2020. 78 с.
31. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
32. Кукуруза Г. В. Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: Автореферат дис.. д-ра психол. наук: 19.00.04. Харківська мед. акад. післядипломної освіти. Харків, 2013. 35 с.
33. Маркова Л. В. Стратегія формування потреби у спілкуванні у дітей з розладами аутистичного спектра. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / За заг. ред.. Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 211–218.
34. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис..докт. психол. наук. 19.00.08. Київ, 2017. 502 с.

35. Марценковський І. А., Бікшаєва Я. Б., Ткачова О. В. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму : методичні рекомендації. Київ, 2009. 46 с.

36. Мілевська О. П. Логотренінг як форма роботи зі стимуляції у дітей мовленнєвих механізмів різного рівня. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2010. Вип.14. С.51–74.

37. Москалик С.В. Створення безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти : методична розробка. Недогарки, 2022. 49 с.

38. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сім'ї, яка має дитину з аутизмом. Сучасні проблеми практичної психології у Волинському регіоні : матеріали VIII наук.-практ. семінару (24 жовтня 2013 р.). Луцьк : Вежа-Друк, 2013. С. 41–47.

39. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Ч. II / За заг. ред. Колупаєвої А. А. Вид. 2-ге, допов. і переробл. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 198 с.

40. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу / Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л., Недозим І. В., Омельченко І. М., Орлов О. В. : навчально-методичний посібник / за ред.. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко, 2020. 435 с.

41. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектра : методичний посібник / укл. Л. О. Прядко. Суми : НВВ СОІППО, 2016. 60 с.

42. Недозим І. В.,Скрипник Т. В. Забезпечення оптимальної адаптації дитини з розладами аутичного спектра до дошкільного навчального закладу Практичний психолог : Дитячий садок. № 11. Київ,2013. С. 10–17.

43. Недозим І. В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра : дис...канд. психол. наук. Київ, 2019. 222 с.

44. Недозим І. В. Принципи роботи з дитиною з розладами аутичного спектра. Практичний психолог : дитячий садок. №5. Київ, 2013. С. 26–30.
45. Омельченко І. М. Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку : структура, чинники недорозвитку, умови формування: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2012. Випуск 20. С. 380–390.
46. Освіта аутистів : від міфу до реальності : навчально-наочний посіб. / Уклад. Т. Скрипник. Київ : «Гнозіс», 2014. 24 с.
47. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
48. Островська К. О. Терапія і навчання аутичних дітей. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць. Київ : Університет «Україна», 2004. №1 (3). С.528–534.
49. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: Навчальний посібник, 2017. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.
50. Островська К. О., Островський І. П., Сайко Х. Я. Індивідуальний маршрут дитини з розладами спектру аутизму : навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 52 с.
51. Павлова Н. В. Формування комунікативної активності у немовленевих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Одеса, 2017. 210 с.
52. Пікульська С. В., Зобенько Н. А. Вплив психологічного комфорту на ефективну соціалізацію та навчальну успішність молодших школярів. Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка-2019» : зб. матеріалів XXI Всеукраїнської наукової конференції молодих учених / гол. редкол. : О.В. Черевко. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2019. С. 314–316.

53. Піроженко Т. О. Комуникативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 152 с.

54. Поради родинам щодо отримання важливої інформації: перші 100 днів після діагностування аутизму у дитини / ред. Марценковський І. О., Скрипник Т.В. Київ, 2019. 101 с.

55. Порадник з питань організації освітнього процесу в початкових класах закладів загальної середньої освіти / уклад. М. Ю. Кірик та ін. Матеріали інструктивно-методичної наради «Початкова освіта в нових реаліях: досвід, ризики та перспективи». Ужгород : ЗППО, 2022. 81 с.

56. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна, 2019. 300 с.

57. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комуникативність: категоріальний аналіз. Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2010. №2. С. 5–8.

58. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України в редакції від 04.05.2023, № 2868-IX. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14#Text>.

59. Про охорону дитинства: Закон України в редакції від 03.08.2023. № 3022-IX. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>.

60. Ранній дитячий аутизм : навчально-методичний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. / А. П. Чуприков, М. І. Винник, Я. Т. Багрій. Івано-Франківськ : Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії, 2005. 48 с.

61. Рибалко В. В., Литовченко О. В. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності: навчально-наочний посібник / Укладач Т. Скрипник. Київ : «Гнозіс», 2014. 26 с.

62. Розлуцька Г., Драч А. Педагогічна взаємодія з батьками учнів у реалізації педагогіки партнерства у концепції «Нова українська школа». Педагогічні інновації у фаховій освіті, 2019. Вип. 10. С. 157–162.

63. Самчук Л. С. Мовна особистість як категорія соціальної філософії : дис...кандид. філос.. наук. Одеса, 2021. 185 с.
64. Сімко А. В. Альтернативна комунікація. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 144 с.
65. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
66. Сімко А. В. Особливості проведення діагностичної процедури в альтернативній комунікації. Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А. І.): Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, 29 жовтня 2024 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В. 2024. С 153–158.
67. Сімко А. В. Формування комунікативних навичок у дітей з розладом аутистичного спектру. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. Гаврилова. Вип. 15. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О. В. 2024. С. 124–132.
68. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / за ред. Сухіної І. В. Київ–Чернівці : «Букрек», 2017. 192 с.
69. Тарасун В. Аутологія. Теорія і практика: підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.
70. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ : Науковий світ, 2004. 100 с.
71. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

72. American Psychiatric Association (APA): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR). URL: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>.

73. Bondarenko V., Danylchenko V., Khudiakova N., Krynets, O. Methodological approaches to professional training of future patrol officers. Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Perspectives, 2019. No. 2. P. 80–88.

74. Giunti Psychometrics Ukraine: Про класифікатор DSM-V. URL: <https://giuntipsy.com.ua/news/pro-klasyfikator-dsm-v-161>.