

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

Педагогічні умови підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи
з розвитку вербально комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями
емоційно-вольової сфери
(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ЗМП-ОПН 22
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки
(код і найменування спеціальності)

_____ / Юлія ДМІТРИЄВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Зоя ГИРИЧ
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Юлія ОЛІЙНИК
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри _____ / Наталія БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Ольга ЛИТВИН
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“16” червня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
другого (магістерського) рівня вищої освіти

студенту Юлії Юріївні Дмитрівій

1. Тема: Педагогічні умови підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери

затверджена наказом по академії № 4801-5/923 від “10” квітня 2025 року

2. Термін здачі закінченої роботи «11» червня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи/проекту: мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити методику корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери; об'єкт дослідження: розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери; предмет дослідження: методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери; завдання дослідження: проаналізувати стан дослідження проблеми в сучасній педагогічній науці; порівняти методики вивчення та розвитку стану вербальної комунікації; обґрунтувати модель і методику корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери; перевірити ефективність методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

4. Зміст роботи/проекту (перелік питань, які належить розробити): стан дослідження проблеми в сучасній педагогічній науці; результати порівняння методик вивчення та розвитку стану вербальної комунікації; модель та методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

5.Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

Керівник

(підпис)

Зоя ГИРИЧ

(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

(підпис)

Юлія ДМІТРІЄВА

(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Аналіз стану дослідження проблеми в сучасній педагогічній науці.	05.05.2025	
2	Порівняння методик вивчення та розвитку стану вербальної комунікації.	12.05.2025	
3	Обґрунтування моделі і розробка методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.	19.05.2025	
4	Перевірка ефективності методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.	31.05.2025	

Студент

(підпис)

Юлія ДМІТРІЄВА

(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

(підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Педагогічні умови підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної спеціальної педагогіки – підвищенню ефективності педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дошкільників із порушеннями емоційно-вольової сфери.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити методику корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Об'єкт дослідження: розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Предмет дослідження: методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

В роботі проаналізовано стан дослідження проблеми в сучасній педагогічній науці, порівняно методики вивчення та розвитку стану вербальної комунікації, обґрунтовано модель та розроблено методику корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери, перевірено ефективність методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Ключові слова: корекційно-педагогічна робота, розвиток вербальної комунікації, діти з порушенням емоційно-вольової сфери.

ABSTRACT

Topic of the Bachelor's Thesis: *"Pedagogical Conditions for Increasing the Effectiveness of Correctional and Pedagogical Work on the Development of Verbal Communication in Preschool Children with Emotional and Volitional Disorders."*

The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, intermediate, and general conclusions.

The work is devoted to an urgent issue in modern special pedagogy – enhancing the effectiveness of pedagogical work aimed at developing verbal communication in preschool children with emotional and volitional disorders.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop, and test a methodology for correctional and pedagogical work focused on the development of verbal communication in preschool children with emotional and volitional disorders.

The object of the study is the development of preschool children with emotional and volitional disorders.

The subject of the study is the methodology of correctional and pedagogical work for the development of verbal communication in children with emotional and volitional disorders.

The study analyzes the current state of research on this issue in modern pedagogical science, compares various methods of studying and developing verbal communication, substantiates a model, and develops a methodology for correctional and pedagogical work aimed at the development of verbal communication in children with emotional and volitional disorders. The effectiveness of the proposed methodology is also verified.

Keywords: correctional and pedagogical work, development of verbal communication, children with emotional and volitional disorders.

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	10
1.1. Особливості розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку.....	10
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дошкільнят з порушеннями емоційно-вольової сфери.....	14
1.3. Особливості розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.....	22
1.4. Психолого-педагогічна робота з формування та розвитку вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери.....	26
Висновки до розділу 1.....	40
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ.....	42
2.1. Мета, завдання, зміст і програма констатувального експерименту.....	42
2.2. Способи розвитку вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери.....	51
2.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	61
Висновки до розділу 2.....	64
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68

ВСТУП

Нині зростає кількість дітей із порушеннями поведінки, особливим емоційним розвитком. Все частіше серед дошкільнят виникають прояви агресії та самоагресії, негативізм, страхи, гіперактивність, відсутність довільної діяльності. У дитини також можуть спостерігатися стани занепокоєння та тривоги у ситуаціях, коли йому нічого не загрожує. Таких дітей вирізняє особлива чутливість та вразливість у контактах з навколишнім середовищем. Діти нерідко характеризуються невпевненістю в собі, а також низькою мотивацією до взаємодії, спільних ігор та спілкування.

Потреба комунікації одна із основних видів діяльності, важливим чинником становлення особистості. Усі психічні функції, на думку Л.С. Виготського розвиваються за допомогою спілкування та спільної діяльності.

Аналізуючи особливості процесу формування та розвитку вербальної комунікації у дітей при порушеннях емоційно-вольової сфери, необхідно відзначити, що діти даної категорії, в більшій мірі, ніж їхні однолітки з нормальним розвитком, відчувають труднощі у спілкуванні. У дітей цієї категорії часто проявляються проблеми у встановленні та підтримці комунікації. Жодна взаємодія і спілкування не буде результативним, якщо дитина не здатна розуміти емоційний стан співрозмовника, контролювати свої емоції, довільно регулюючи свою поведінку.

Розвиток комунікативних навичок є необхідною умовою інтеграції дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери в середовище тих, що нормально розвиваються, тому дана особливість вимагає спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги та підтримки. Для вирішення цього завдання потрібні ефективні корекційно-педагогічні методи та прийоми з розвитку вербальної комунікації у дошкільнят із даними порушеннями розвитку. Однак існуючі на сьогоднішній день методи та прийоми недостатньо апробовані та вимагають докладнішого розгляду. Таким чином, розвиток вербальної комунікації дітей із порушеннями емоційно-вольової

сфери є актуальною проблемою.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити методику корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Об'єкт дослідження: розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Предмет дослідження: методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в сучасній педагогічній науці.
2. Порівняти методики вивчення та розвитку стану вербальної комунікації.
3. Обґрунтувати модель та розробити методику корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.
4. Перевірити ефективність методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Гіпотеза: поєднання прийомів роботи з дітьми з труднощами афективного розвитку та вербально-поведінкового підходу може сприяти підвищенню ефективності педагогічної роботи щодо розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Методи дослідження:

- теоретичні: підбір, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури з проблемі дослідження.
- емпіричні: спостереження, аналіз документації на дітей, педагогічний експеримент.

Теоретичне значення: встановлено взаємозв'язок між глибиною порушень емоційно-вольової сфери та розвитком вербальної комунікації. Систематизована та структурована система, що включає в себе методи і прийоми, що відносяться до різних підходів в роботі щодо розвитку комунікативних навичок. Розроблено план занять з формування вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Практичне значення визначається можливістю широкого застосування розроблених методів та прийомів з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери у корекційно-педагогічній роботі. Ці дослідження можуть бути використані дефектологами, логопедами, корекційними педагогами та психологами, батьками дітей з особливостями в комунікативному розвитку.

Запропонована у роботі методика дослідження (опитувач «Оцінка рівня сформованості вербальних комунікативних навичок у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери») може бути використана педагогами та психологами для діагностики комунікативного розвитку дитини.

РОЗДІЛ 1

КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Особливості розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку

Українська наукова традиція має глибоку базу досліджень у сфері розвитку вербальної комунікації дошкільників. Найбільший внесок зробили такі вчені, як О. М. Богуш, Л. О. Шелестова, О. В. Кононко, С. О. Соловей, чії праці вплинули на зміст програм і методик мовленнєвого розвитку у закладах дошкільної освіти.

О. Л. Кононко досліджує мовленнєвий розвиток, соціалізацію та комунікативну діяльність дітей. У працях підкреслює значення розвивального мовленнєвого середовища в дитсадках.

Л. В. Артемова вивчає комунікативну компетентність і мовленнєву діяльність дошкільників. Наголошує на важливості спілкування як провідного чинника розвитку особистості дитини. Досліджує мовленнєвий розвиток у контексті художньо-мовленнєвої діяльності. Розглядає казку, поезію, драматизацію як засоби розвитку вербальної комунікації.

Л. Б. Шульга вивчала розвиток мовлення в системі дошкільної освіти, особливо в контексті виховання культури мовлення.

О. Я. Савченко, хоча більше працює у сфері початкової освіти, її концепції мовленнєвого розвитку мають значення для дослідження наступності між дошкільною та початковою освітою.

Основною знаковою системою вербальної комунікації є мова. Мова є однією з найбільш значущих вищих психічних функцій людини.

У процесі засвоєння суспільно-історичного досвіду ми активно користуємося мовленням, воно є необхідним та основним інструментом.

Воно допомагає дитині отримати накопичені досягнення людської культури. З розвитком мовлення у дитини пов'язане формування як особистості в цілому, так і всіх основних психічних процесів (сприйняття, мислення та ін.).

Мова виникає за наявності певних біологічних передумов, залежить від ряду факторів, перш за все, від нормальної роботи центральної нервової системи. Однак крім біологічних передумов становлення мови, важливими є і соціальні, оскільки вона формується лише в умовах комунікації дитини та дорослого. У ранньому та молодшому дошкільному віці емоційне спілкування з близьким дорослим є для дитини визначальним.

Розвиток мови відбувається як результат взаємодії дитини та навколишнього світу. Дитина є активним учасником взаємодії, активно засвоюючи мовні моделі дорослого. Розвиток мови безпосередньо пов'язаний зі спілкуванням, комунікацією. Л. С. Виготський визначав мову як засіб соціального спілкування, основною функцією якої є комунікативна функція.

Мотивація до комунікації формується під час взаємодії дитини з дорослими. Вона виникає вже в перші місяці життя дитини, в основі лежить задоволення життєвих потреб дитини.

У житті кожної людини мова має велике значення. Вчені виділяють три основні функції мови: комунікативну, або функцію повідомлення; сигніфікативну, або функцію позначення; функцію узагальнення.

Функція спілкування чи повідомлення – комунікативна функція мови – включає в себе її функції як засобу вираження та як засобу впливу. Вона полягає в тому, що за допомогою слів людина може свідомо повідомити про свої думки та почуття, а також про навколишню дійсність. Для спілкування також необхідна сигніфікативна (позначаюча) функція мови, оскільки слухач повинен розуміти звернену до нього мову, інакше втрачається цінність даного спілкування; почута, але незрозуміла інформація перестає бути повідомленням для нього. Третя основна функція мови – функція узагальнення. Вона виявляє себе у здатності людини до виділення суттєвих

ознак та їх узагальнення, а також віднесення предмета на основі узагальнення ознак до певної категорії.

Три перелічені функції мови відображають шаблі процесу розвитку мови в онтогенезі. Маленька дитина спочатку вступає в комунікацію з дорослим, вимовляє своє перше слово, звернене до дорослого, а потім протягом наступних кількох років опановує здатність використовувати вербальні засоби при взаємодії з оточуючими людьми, спочатку тільки з дорослими, а потім з іншими дітьми. Поведінка дитини в процесі оволодіння мовою також змінюється. У роботах А. В. Запорожця відображено взаємозв'язок розвитку мови та появи регуляторної функції поведінки. З розвитком мови планування та контроль діяльності переходять від дорослого до дитини.

Автори по-різному описують кількість етапів у становленні мовного спілкування, виділяють різні вікові періоди. Нами була обрана для опису особливостей становлення мовного спілкування у дітей дошкільного віку періодизація, запропонована М. І. Лісіною. Автор виділяє три етапи:

1. Підготовчий етап (довербальне спілкування): цей етап охоплює перший рік життя дитини і має визначальне значення у формуванні вербальної комунікації дитини. В основі цього етапу лежить емоційна взаємодія між дитиною та близьким дорослим. У цей період у дитини з'являється особлива увага до звуків мови дорослого, зв'язок мовних звуків з фігурою дорослої людини, формується пасивний словник дитини. До 6 місяців дитина починає реагувати на своє ім'я, а до 7 місяців з'являється розуміння простих мовних інструкцій з жестом дорослого. Перший етап включає дві форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісне (дитина використовує експресивно-мімічні засоби спілкування, спілкування перебуває під впливом провідної діяльності дітей) та ситуативно-ділове (спілкування відбувається на фоні маніпуляцій із предметами, основним засобом спілкування є предметні дії). У другому півріччі життя дитини у неї виникає необхідність у нових, вербальних засобах комунікації. У цей період

з'являються передмовні вокалізації, відбувається підготовка до оволодіння мовою.

2. Етап переходу з довербального до вербального: на початок другого року життя у дитини виявляються сформованими передумови розвитку імпресивної та експресивної мови. Цей етап триває зазвичай до 2,5 років. На цьому етапі з'являється розуміння мови та перші власні вербалізації – лепет, окремі слова та короткі фрази. Якщо дитина не отримує відповіді від дорослого, то може статися розрив між рівнем розвитку активної та пасивної мови. Також у дитини відзначається підвищена увага до мови оточуючих людей та збільшення мовної активності. У віці 1,5–2 років у дитини з'являється можливість об'єднати слова в просте речення. До кінця даного періоду обсяг речень збільшується до 3–4 слів.

3. Етап мовного спілкування або вербальної комунікації: у цей період мова розвивається переважно як спілкування. Дитина активно пізнає світ, задовольняє свої пізнавальні інтереси у вигляді комунікації. Форма спілкування при цьому також перебудовується – вона стає позаситуативно-особистісною і протікає на фоні провідної діяльності – гри. Дитині стає важливою допомога дорослого, його оцінка того, що відбувається, його особистість. Що стосується активного словника, то до кінця третього року життя налічується приблизно 100 слів. Активна мова дитини розвивається швидко, що пов'язано з провідною діяльністю дитини. При цьому важливим є не лише кількісне, але й якісне збільшення словника, розуміння значень слів.

Отже, дошкільний вік можна охарактеризувати як етап найактивнішого розвитку вербальної комунікації дітей. Дитина виявляє потребу у спілкуванні, мова слугує засобом задоволення її пізнавальних, ігрових потреб. У цьому віці дитина шукає емоційної підтримки дорослого, виявляє ініціативу до спілкування, спільних справ, ігор; реагує на реакцію дорослого та однолітків. Вербальна комунікація – основний засіб людського спілкування, яке відбувається за допомогою усного та писемного мовлення. Вербальні засоби комунікації – це живе, активне мовлення. Використання

вербальних засобів спілкування характерне лише для людини, таким чином вона висловлює свої думки, почуття, поведінку.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дошкільнят з порушеннями емоційно-вольової сфери

Емоційно-вольова сфера – це властивості особистості, що визначають зміст, якість та динаміку її емоцій та почуттів, а також вольових процесів. Емоції та воля несуть регулятивну функцію психічної діяльності дитини.

Місце емоційно-вольової сфери у психологічній структурі особистості, зв'язок з іншими сторонами психіки розглядається у роботах І. О. Синиці, Г. О. Балла, С. Д. Максименка, М. Д. Чепи, Л. Б. Лук'янової та інших вчених.

Емоції – це великий клас процесів внутрішньої регуляції психічної діяльності, яка може бути виражена в наступні прояви: переживання, відчуття приємного або неприємного, ставлення людини до навколишнього світу. До групи емоцій відносять афект, настрій, стрес, пристрасть. Емоції людини відображають її внутрішній стан, за допомогою аналізу емоційного стану дитини можна краще зрозуміти її, налаштуватися на взаємодію та комунікацію. За допомогою емоційних проявів людина також може впливати на того, на кого вони спрямовані. За контроль над емоціями відповідає вольове регулювання людини.

Розвиток емоцій тісно пов'язаний з розвитком мотивів поведінки, з появою у дитини нових потреб, інтересів. Протягом дошкільного віку відбувається не тільки глибока перебудова органічних потреб, а й засвоєння створюваних суспільством матеріальних і духовних цінностей, які за певних умов стають змістом внутрішніх спонукань дитини. Проте емоції не тільки висловлюють ті чи інші особливості мотивації поведінки дитини, а й відіграють істотну роль у реалізації цих мотивів.

Емоційний стан впливає на всі компоненти психіки: сприйняття, уяву, пам'ять, мислення. Вольові процеси також тісно пов'язані з емоціями. Емоції

впливають на усвідомлення мотиву, прийняття рішення та розгортання процесу досягнення мети. Тому для розвитку особистості дитини, її психіки необхідно підтримувати нормальний розвиток емоційно-вольової сфери дитини.

Воля є однією з психічних функцій і розглядається як самостійний процес, що полягає у можливості довільно контролювати свою поведінку. Вольова дія є цілеспрямованою дією, яка формується у людини в процесі діяльності, спрямованої на досягнення мети. Для неї необхідна цілеспрямованість і регулювання ходу дії відповідно до мети.

Вивчаючи вольові процеси, розглядаються вольові компоненти психічних процесів. Вольовий процес безпосередньо включений у дію та нерозривно пов'язаний з нею. Тому вивчення вольового акту безпосередньо переходить у вивчення дії.

Наявність у людини волі пов'язана з наявністю значущих для неї цілей та завдань. Чим значущіші та привабливіші для людини ці цілі, тим за інших рівних умов сильнішою буде її воля.

Функціональні компоненти системи вольової регуляції проявляються у: постановці цілей (системоутворюючий компонент); моделюванні (виділення необхідних умов, важливих для досягнення мети); програмуванні (подання складу дій, способів, якими вони будуть здійснюватися, та власне послідовності здійснення запланованих дій); оцінюванні та корекції результатів (на кожній стадії досягнення мети відбувається порівняння результатів із прогнозованими параметрами, прийняття рішення про можливість переходити до наступних етапів).

Основні закономірності розвитку сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, діяльності, які встановлено стосовно дитини з нормальним розвитком, поширюються і на дитину з порушеннями у розвитку (Л. В. Занков, Т. А. Власова, І. М. Соловйова, Т. В. Розанова, Ж. І. Шиф).

Емоційно-вольова сфера розвивається також відповідно до вікових норм. Вітчизняні психологи репрезентують розвиток емоційно-вольової

сфери як складний комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення даної сфери в контексті загальної соціалізації дитини.

Дитина вже при народженні має певні афективні реакції, які протягом онтогенезу трансформуються у складні емоційні процеси, що становить сутність подальшого розвитку людських почуттів.

Існують різні підходи до характеристики розвитку емоційної сфери дитини в онтогенезі. Родоначальником досліджень в галузі онтогенезу емоційної сфери є Д. Вотсон (поведінковий науково-теоретичний підхід, біхевіоризм). Він визначав емоцію як спадкову стереотипну реакцію організму на певну ситуацію (стимул), яка існує на ранніх етапах онтогенезу.

З погляду діяльнісного підходу, нормативно-вікове поле емоційного розвитку дитини становлять емоційні новоутворення. Онтогенез емоційного розвитку полягає у появі низки закономірних змін емоційної сфери, зумовлених її ускладненням і збагаченням. «Протягом дитинства емоції проходять шлях прогресивного розвитку, здобуваючи все багатший зміст і дедалі складніші форми прояву під впливом соціальних умов життя та виховання» [22].

Порушення у розвитку емоційно-вольової сфери можна помітити ще в дитинстві: у поведінці дитини вчасно не формуються посмішка, інтерес до людського обличчя, впізнавання близьких. Батьки малюка помічають слабку реакцію дитини на вплив ззовні, пасивність або надмірну збудливість у взаємодії з навколишнім світом. Однак ці прояви близькі люди часто пов'язують з її характером, а не з відхиленнями в емоційному розвитку [2]. Як правило, особливості емоційного розвитку стають очевидними до кінця раннього віку (до 3 років) – часу, коли батьки звертаються за медичною та педагогічною допомогою.

Спектр порушень емоційно-вольової сфери у дитячому віці надзвичайно великий. Найчастіше виявляються підвищеною емоційною збудливістю у поєднанні з вираженою нестійкістю вегетативних функцій, підвищеною чутливістю до подразників, що діють на органи чуття,

підвищеною виснаженістю нервової системи. Афективне збудження може виникати навіть під впливом звичайних тактильних, зорових та слухових подразників, особливо посилюючись у незвичній для дитини обстановці. У дошкільному віці діти відрізняються надмірною вразливістю, схильністю до страхів, причому в одних переважають підвищена емоційна збудливість, дратівливість, рухова розгальмованість, в інших – боязкість, сором'язливість, загальмованість. Найчастіше відзначаються поєднання підвищеної емоційної лабільності з інертністю емоційних реакцій.

При вивченні емоційно-вольових порушень проблематично виділити чітку межу між нормальним та порушеним станом емоційно-вольової сфери, оскільки певні поведінкові особливості можуть бути спричинені: віковими особливостями; тимчасовими проявами, зумовленими конкретною ситуацією; відхиленнями в емоційно-вольовій сфері; як якістю характеру; як індивідуальна особливість.

Виділяють 3 найбільш виражені групи так званих "важких" дітей, які мають проблеми в емоційно-вольовій сфері:

1. Агресивні діти. Більшість дітей іноді виявляють агресію, проте в цьому випадку звертається увага на ступінь прояву агресивної реакції, тривалість дії та характер можливих причин, що викликали афективну поведінку.

2. Емоційно розгальмовані діти. Діти, що належать до цього типу, на все реагують занадто бурхливо: якщо вони висловлюють захоплення, то в результаті своєї експресивної поведінки "заводять" весь клас; якщо страждають, їхній плач і стогін будуть занадто гучними та зухвалими.

3. Занадто сором'язливі, вразливі, образливі, боязкі, тривожні діти. Діти цієї групи соромляться голосно і явно висловлювати свої емоції, будуть тихо переживати свої проблеми, боячись звернути на себе увагу.

Порушення емоційно-вольової сфери можна розділити також на такі групи: порушення настрою та порушення поведінки.

Існує також клінічний підхід до класифікації емоційних розладів, докладно описаний у Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10).

Порушення емоційно-вольової регуляції частіше виявляються у таких групах порушень, як затримка психічного розвитку, аутизм та ін. Однак найважчі прояви порушення емоційно-вольової сфери спостерігаються при розладах аутистичного спектру (РАС).

Аутизм як симптом зустрічається при досить багатьох психічних розладах, але в деяких випадках він проявляється дуже рано, займає центральне, провідне місце в клінічній картині і чинить тяжкий негативний вплив на весь психічний розвиток дитини [27]. У таких випадках говорять про синдром раннього дитячого аутизму (РДА), який вважають клінічною моделлю особливого – спотвореного варіанту порушення психічного розвитку [5].

У ряді випадків спостерігаються не всі необхідні для встановлення діагнозу РДА клінічні характеристики, хоча не виникає сумнівів, що корекція повинна спиратися на методи, прийняті у роботі з аутичними дітьми; у такій ситуації нерідко говорять про аутистичні риси особистості. Вперше аутизм був виявлений як окреме порушення та описаний австрійським вченим Г. Аспергером у 1944 р., а у 1943 р. – американським клініцистом Л. Каннером. На підставі даних спостережень було виділено найбільш яскраві прояви аутизму:

1. Обмеження здатності до встановлення емоційних зв'язків, комунікації та соціальної взаємодії, так звана «екстремальна» самотність дитини.

2. Одноманітна поведінка, яка проявляється у прагненні дитини зберегти звичний стереотип навколишнього середовища, опір навіть найменшим змінам у житті, захопленість одноманітними моторними та мовними діями.

3. Ранній прояв особливого типу психічного розвитку дитини.

Існують також критерії аутизму, виділені Всесвітньою організацією охорони здоров'я, включені до МКХ-10 (Міжнародну класифікацію хвороб):

1. Певні порушення у сфері соціальної поведінки;
2. Порушення у сфері комунікації та вербальних здібностей;
3. Звуження інтересів та діяльності, які є одночасно специфічними для індивідуума та часто повторюються.

Вивченням даного синдрому, пошуком можливостей корекційної роботи з аутичними дітьми займалося багато фахівців різного профілю. З'ясовувалася поширеність синдрому, його місце серед інших розладів, перші ранні прояви, їх розвиток із віком, уточнювалися критерії діагностики. Проте у клініко-психологічній структурі РДА досі багато залишається незрозумілим. Не виявлено первинного, біологічного за своєю природою дефекту.

Найбільш обґрунтованою є точка зору, що належить В. В. Лебединському та О. С. Нікольській. На їхню думку, обмеження можливості дитини встановлювати взаємодію з навколишнім світом відбувається за рахунок низького психічного тону дитини: взаємодія обмежена надто швидким пересиченням, тому формування безперервної, цілісної картини навколишнього світу стає утрудненим, а часто й неможливим. Такий стан дитини є причиною виникнення безлічі страхів, сенсорних перевантажень, коли звичні більшості людей враження стають джерелами дискомфорту, неприємних відчуттів.

Психологічні механізми розвитку дитини з аутизмом були відображені у роботах В. В. Лебединського, О. С. Нікольської, Є. Р. Баєнської, М. М. Ліблінг та ін. Ці дослідники визначили різні групи дітей з аутизмом залежно від інтенсивності ураження базальної афективної сфери. Аутизм може виявлятися у чотирьох формах:

1. повна відчуженість від навколишнього світу;
2. активне заперечення навколишнього світу, неприйняття будь-яких контактів;

3. захопленість аутистичними інтересами;
4. надзвичайна складність організації спілкування та взаємодії.

Ці групи дітей характеризуються абсолютно різними типами поведінки. Ці групи також є різними рівнями у розвитку взаємодії з навколишнім світом. При ефективній корекційній роботі дитина піднімається за даними рівнями вгору, набуваючи можливості організації все більш складних та активних форм взаємодії. При погіршенні внутрішніх і зовнішніх причин можна спостерігати спрощення цих форм [1]. Перші прояви аутизму можуть бути помічені у дитини у віці до 1 року і оформляються зазвичай до 3 років.

До психолого-педагогічних характеристик аутичних дітей молодшого дошкільного віку можна віднести:

1. Підвищену сенсорну чутливість: дитина не переносить звичні побутові звуки, такі як звук працюючих побутових приладів, музичних іграшок; уникає тактильного контакту навіть з найближчими людьми; гидлива щодо ігор з водою, піском тощо; відчувається дискомфортно у приміщенні, що яскраво освітлюється, тощо. Разом з гіперчутливістю до певних сенсорних стимулів відзначається виражена зачарованість окремими враженнями: тактильними, зоровими, слуховими, вестибулярними, які прагне отримати якомога частіше. Слід зазначити, що дорослому вкрай проблематично підключитися до повторюваних ігор дитини, оскільки вона воліє грати на самоті.

2. Особливості взаємодії з близькими людьми: у дитини пізно з'являється "комплекс поживлення"; дитина приймає нехарактерну позу під час годування, здається негнучкою, непластичною; дитина не фіксує погляд на обличчі близьких людей, дивиться наче «крізь»; порушення формування прихильності.

3. Особливості моторного розвитку: запізнюється формування навички ходьби; відзначаються порушення ходи: ходьба на шкарпетках, розмахування руками, підстрибування; рухи дітей незграбні, химерні,

невідповідні за силою та амплітудою, також спостерігаються особливості дрібної моторики.

4. Особливості потреби в контактах з іншими людьми: дитина швидко пересичується, всіляко уникає контактів, аутична дитина може не реагувати на вторгнення іншої людини, її дотики, звернене мовлення.

5. Особливості інтелектуального розвитку: нерівномірність, парціальність розвитку – наприклад, відмінні обчислювальні здібності поєднуються з нездатністю зрозуміти сенс простого завдання. У дитини з аутизмом ступінь інтелектуальних порушень може бути різним: від нормального інтелектуального розвитку до помірної і навіть важкої інтелектуальної недостатності.

6. Особливості мовного розвитку: може виявлятися мутизм (повна відсутність мови); ехолалії (повторення слів, фраз); слова-штампи; фонографічність («папугова») мови, що може створити враження розвиненого мовлення; відсутність звернення у мовленні; нездатність підтримати найпростіший діалог; пізня поява особистих займенників та їх неправильне вживання; порушення семантики слів, граматичного ладу мови; порушення звуковимови та інші мовні прояви. Ці порушення, як правило, зумовлені недорозвиненням комунікативної функції мови.

7. Особливості гри: ігри мають стереотипний характер, частіше ґрунтуються на отриманні сенсорного досвіду, сюжетно-рольова гра самостійно не формується.

Це порушення розвитку можна більшою чи меншою мірою компенсувати, іноді за допомогою ефективної роботи фахівців вдається домогтися дуже високого рівня соціальної адаптації, проте деякі аутистичні риси все-таки зберігаються.

Отже, аналізуючи всі підходи до розгляду порушень емоційно-вольової сфери, слід зазначити, що автори виділяють низку психічних особливостей, властивих дітям даної категорії. Численні та різноманітні також поведінкові прояви. Ці порушення найчастіше виявляються при затримці психічного

розвитку, гіперактивності, аутизмі та інших порушеннях. Найбільш тяжкі прояви порушення емоційно-вольової сфери спостерігаються при розладах аутистичного спектру (РАС).

1.3. Особливості розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери

У дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери спостерігаються особливості процесу формування та розвитку вербальної комунікації [24]. Це проявляється, наприклад, у труднощах у встановленні контакту. Діти часто не здатні зрозуміти емоційний стан співрозмовника, контролювати свої емоції, довільно регулюючи поведінку. Розуміння емоційного стану оточуючих та контроль власного – складне завдання, що вимагає великих вольових зусиль, певного рівня психічного розвитку.

Слід зазначити, що труднощі у формуванні та розвитку вербальної комунікації можуть бути як мало вираженими, так і мати глобальний характер, будучи одними з найбільш глибоких і складних проблем у розвитку дитини з порушеннями емоційно-вольової сфери. Спостерігається пряма залежність стану вербальної комунікації від тяжкості проявів порушень емоційно-вольової сфери.

У спеціальній літературі найдокладніше описані особливості формування вербальної комунікації у дітей з найбільш тяжкими порушеннями емоційно-вольової сфери – у дітей з розладом аутистичного спектру [2, 3, 4, 28].

Діти з аутистичними порушеннями становлять велику групу порушень, неоднорідну за складом. Незалежно від глибини та форми розладу аутистичного спектру, всіх дітей об'єднують труднощі у комунікативних навичках; без спеціалізованої корекційно-педагогічної допомоги вони практично не розвиваються. Труднощі у взаємодії з навколишнім світом є однією з характерних ознак спотвореного розвитку дітей цієї категорії [1].

Вітчизняні та зарубіжні автори зазначають, що неповноцінними виявляються як мовленнєві (вербальні) засоби спілкування, так і невербальні (В. М. Башина, О. Богдашина, М. Ю. Ведіна, Ф. Р. Волкмар, К. С. Лебединська, В. В. Лебединський, О. С. Нікольська та ін.).

Проблеми з виникненням комунікації у аутичної дитини виникають вже в дитинстві – у дитини порушена здатність встановлювати емоційний контакт як з близькою людиною, так і надалі з іншими дітьми. У громадських місцях діти цієї категорії зазвичай не виявляють інтересу до оточуючих, не цікавляться спільними іграми, спілкуванням, не реагують на ініціативи оточуючих і навіть не дивляться на них [2].

У розвитку комунікації аутичної дитини виділяють [22] кілька етапів. Перший етап – довербального спілкування, коли дитина взаємодіє зі значущим дорослим за допомогою невербальних засобів комунікації, в основі цих взаємовідносин лежить емоційний зв'язок з близьким дорослим. У цей період аутичні діти мають ряд особливостей:

1. У дитячому віці дитина не стежить за джерелом звуку, не цікавиться мовою дорослого, мова для неї зливається з потоком звуків навколишнього середовища.

2. Комунікація за допомогою погляду не встановлюється, погляд дитини зловити досить важко, вона наче уникає його або дивиться крізь.

3. Дитина не заражається посмішкою дорослого та воліє спілкування вкрай дозовано, нерідко усуваючись та уникаючи тривалого контакту.

4. Дітей відрізняє не тільки емоційна, але й тактильна холодність – вони не прагнуть обіймів з дорослим, здається, що їм це неприємно.

5. Аутична дитина раннього віку може не завжди правильно визначати емоції дорослого та реагувати неадекватно: дитина може заплакати у відповідь на сміх дорослого. Дитину цікавить швидше інтенсивність емоцій дорослого, а не їх якість.

6. Домовленнєвий розвиток аутичних дітей також має низку особливостей. Гуління і лепет зазвичай з'являються, хоча характеризуються

бідністю, вони з'являються рідко і є засобом комунікації, дитина грається ними [28].

Ці ознаки характерні не для абсолютної більшості аутичних дітей і можуть бути скориговані.

На етапі вербального розвитку особливості комунікації дитини з розладом аутистичного спектру стають помітнішими. До 2–2,5 років характеризуються вже вираженими труднощами у взаємодії з оточуючими та характеризуються наступними проявами:

1. Відсутність вказівного жесту, спрямованого погляду у бік бажаного предмета.

2. Звернення до дорослого будь-якими (невербальними та вербальними) способами практично відсутнє.

3. Дитина не потребує емоційної реакції дорослого, не прагне поділитися своїм досвідом та переживаннями, тобто можна говорити про відсутність мотивації до комунікації у дитини з розладом аутистичного спектру [3].

4. Дитина часто не реагує на вербальні та невербальні звернення дорослого (міміку, вказівний погляд, мовленнєві звернення). Часто створює враження слабкочуючої, батьки нерідко стурбовані її станом слуху: дитина може не відгукуватися на своє ім'я, не реагувати на прості побутові інструкції.

5. Грубі порушення розуміння мови, як зазначають автори (О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг), відсутні. Труднощі пов'язані швидше з довільним регулюванням поведінки, в тому числі комунікативної: довільне регулювання уваги, сприйняття мови інших.

Говорячи про вербальний розвиток аутичних дітей, варто відзначити, що зазвичай окремі слова з'являються згідно з нормативними термінами. Однак у більшості випадків вони також не несуть комунікативної функції, дитина використовує їх без співвіднесення з об'єктом. Іноді перші слова є зовсім нетиповими для цього вікового етапу (ножиці, кит, булка тощо) [1].

Особливості формування та розвитку вербальної діяльності у аутичних дітей багато дослідників [2, 3, 28] розглядають відповідно до ступеня тяжкості дезадаптації. Автори відзначають, що мовленнєвий розвиток залежить від ступеня тяжкості афективної патології. До основних особливостей мовлення дітей з розладом аутистичного спектру автори відносять: присутність у мовленні ехолалій та неологізмів, схильність до автономного мовлення, труднощі у вживанні особистих займенників (або їх відсутність), слова вимовляються поза комунікацією.

У віці до 3 років може спостерігатися зростання активного словника дитини (дитина механічно запам'ятовує слова та фрази, що особливо вразили її, з мультиків або діалогів оточуючих, рядки з пісень та віршів), однак він не має стійкого характеру і також може відзначатися регрес набутих навичок. Самостійна мова часто (більше ніж у 50% випадків) не осмислена (діти погано усвідомлюють значення слів) [34].

Автори зазначають, що діти не просять вербально, користуючись дорослим як засобом отримання бажаного. Фрази також не носять комунікативного характеру. Дитина ніби коментує те, що відбувається, не бажаючи отримати відгук.

Фрази дітей з РАС набагато коротші, ніж у нормально розвиваються (вік від 3,5 до 10 років). Дуже часто вони складаються лише з іменника або «дієслово + іменник». Зберігаються ехолалії, які можуть використовуватися з метою комунікації. Однак ці вербальні характеристики не виконують головної функції – комунікативної, будучи часто способом аутоstimуляції.

Багато дітей з РАС, які мають збережений інтелект, поряд з правильною номінацією предметів та адекватним розумінням значень слів, можуть відчувати труднощі їх використання у повсякденному житті.

Безумовною є варіативність мовного розвитку залежно від індивідуальних особливостей дитини, від її інтелектуального розвитку, від ступеня тяжкості розладів афективної сфери та від часу початку корекційно-педагогічних робіт різних спеціалістів. Підбиваючи підсумки, варто ще раз

звернути увагу: комунікативна діяльність дітей з РАС страждає не тільки у вербальному, а й у невербальному плані. Дітям важко не тільки ініціювати контакт (не звертаються до інших людей, не діляться з ними інтересами) – як за допомогою мови, так і жестів, міміки і поз – але й підтримувати його (не реагують на звернення з боку оточуючих).

Отже, дослідниками зазначається, що мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери значною мірою залежить від ступеня тяжкості патології. Загалом, основними проявами специфіки вербальної комунікації у дітей цієї категорії вважають:

- відсутність мотивації до спілкування;
- нефункціональне використання мови;
- зниження рівня довільних процесів під час комунікативного акту;
- присутність у мові ехолалій та неологізмів;
- схильність до автономного мовлення.

Ці особливості вимагають спеціальної корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

1.4. Психолого-педагогічна робота з формування та розвитку вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери

Вивчення літературних джерел з проблеми дослідження показало, що нині існує кілька основних підходів щодо формування та розвитку вербальних комунікативних навичок у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери:

1. Прикладний аналіз поведінки (АВА) і, зокрема, вербально-поведінковий підхід (VBA) [2].
2. Рівневий підхід до корекції емоційних порушень [52].
3. Методика І. В. Ковалець та Т. Л. Лещинської по роботі з аутичними дітьми [25].

4. Лікування та освіта дітей з аутизмом та іншими розладами сфери комунікації (TEACCH) [50].

5. Ігрова методика С. Грінспена Floortime (DIR метод) [14].

6. Методика Son-Rise [21].

Зупинимося докладніше на особливостях застосування АВА та VBA терапії, рівневого підходу, а також методики, розробленої І. В. Ковалець та Т. Л. Лещинською.

Прикладний поведінковий аналіз (Applied behavior analysis, АВА) – одна з найвідоміших на сьогодні методик, яка застосовується в корекційній роботі з дітьми з РАС та іншими особливостями розвитку.

Підхід базується на основних принципах біхевіористської (поведінкової) терапії і дає можливість визначити фактори та наслідки поведінки, які визначають, контролюють, закріплюють і, найголовніше, змінюють певну поведінку.

З точки зору прикладного аналізу поведінки (АВА), будь-яка поведінка (а мова також розглядається як поведінка) пов'язана з факторами навколишнього середовища, у тому числі внутрішніми факторами індивіда. Тому на стадії планування навчання потрібно продумати та забезпечити певні умови для побудови ефективного навчального процесу. Основні фактори навколишнього середовища, які впливають на поведінку дитини під час навчання, можна умовно розділити на дві групи [36]:

Фізичні фактори:

- час: встановлюють час дня, коли дитина може займатися успішно; тривалість кожного заняття та перерв; кількість уроків щодня, на тиждень тощо;
- місце (приміщення): чи проходитиме заняття вдома або у спеціальній установі; у приміщенні або на вулиці; де саме;
- робоче місце (приміщення ретельно вивчають та створюють оптимальну обстановку): за столом або на підлозі; на великих чи маленьких стільцях; за столом, який стоятиме між дитиною та педагогом, або збоку;

посадити дитину обличчям до вікна чи стіни; чи будуть на стінах картини, квіти тощо;

- матеріали для навчання: безпечні для дитини та максимально відповідні змісту поточного заняття.

Соціальні чинники: присутність третіх осіб у кімнаті під час занять: аналізують потребу індивідуального або групового навчання; присутність на занятті батьків, інших родичів, дорослих та дітей, не залучених до процесу навчання; обмірковують необхідність присутності помічника вчителя.

Фахівці поведінкового аналізу стверджують, що для початку ефективного навчання необхідно спочатку встановити причини даної поведінки та замінити її на іншу, що відповідає цілям дитини, але є соціально прийнятною. Визначивши функцію небажаної поведінки, необхідно розробити стратегію щодо її запобігання та виправлення. Ефективність втручання залежить від безпомилковості розуміння функції поведінки. Автори [26, 31] виділяють чотири функції поведінки: доступ до бажаного, уникнення/ухилення, привернення уваги, аутостимуляція.

Отже, даний метод терапії спрямований на вирішення двох основних завдань [31]: зменшувати надлишки поведінки та формувати у дитини необхідні навички, яких немає.

Існує кілька стратегій для запобігання небажаної поведінки: зміна попередніх факторів, які зазвичай призводять до цієї поведінки; заохочення відсутності небажаної поведінки чи прояву соціально прийнятної поведінки; пряме втручання у те, що відбувається, якщо є небажана поведінка [29].

Базовий елемент навчання дітей у рамках прикладного аналізу поведінки – це добір індивідуальних підкріплень для дитини. Незважаючи на те, що необхідно поступово переходити до соціальних видів заохочення, дитина сама визначає ті види підкріплень, які мотивують її до навчання. Виділяють [16] наступні категорії мотиваційних стимулів: їжа, солодощі, напої; заняття; ігри; місця; люди. Заохочення має слідувати негайно після досягнення мети навчання для того, щоб його цінність не знижувалася.

Наступний важливий елемент навчання – формування навчальної поведінки. Вміння педагога керувати поведінкою дитини шляхом усвідомленого та цілеспрямованого підкріплення бажаної поведінки та формування мотивації прийнято називати навчальним контролем. Для його отримання необхідно викликати у дитини стійку асоціацію між приємними речами, заняттями та педагогом [31].

Переходячи безпосередньо до навчання, слід виділити такі прийоми ефективного навчання новим навичкам, як узагальнення навичок, використання підказок та виправлення помилок у навчанні.

При розробці плану уроку слід враховувати, за допомогою яких способів вчитель допомагає учневі опанувати нову навичку. Ця допомога може виражатися у використанні підказок, таких як моделювання, фізична підказка, словесна, жестова, візуальна. Виділяють три рівні використання підказок: повна, часткова, мінімальна [29, 36].

Наступний метод моделі – мінімізація та виправлення помилок. Існує кілька процедур виправлення помилок. Розглянемо чотириступеневу процедуру виправлення помилок: повна підказка – самостійна реакція – відволікаючий стимул – самостійна реакція. Наприклад, викладач запитує: «Хто це?», дитина відповідає неправильно: «Слон». Викладач підказує: «Це бегемот», дитина відповідає: «Бегемот». Потім викладач відволікає дитину іншим питанням (наприклад, запитує: «Як тебе звуть?»), а потім повторює питання «Хто це?», чекаючи правильної реакції.

Формування, розвиток спілкування, комунікації є одним із ключових навичок індивіда згідно з прикладним аналізом поведінки.

Отже, відзначимо, що основна ідея АВА терапії полягає в тому, що будь-яка поведінка веде до певних наслідків. Якщо останні (тобто наслідки) дитині подобаються, то вона знову буде здійснювати ті дії, які призвели до цього результату; якщо ж вони їй не подобаються, то – не буде.

Вербально-поведінковий підхід (VBA) побудований на дослідженнях, які стосуються сфери прикладного аналізу поведінки, він розвиває здатність

дитини вчитися функціональної мови. Під час навчання дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери мовним навичкам, підхід використовує методи прикладного аналізу поведінки.

З погляду вербально-поведінкового підходу експресивна сторона мови має такі складові [4]:

1. Навичка висловлення прохання є найважливішою навичкою, оскільки їй передують мотивація, а в результаті дитина отримує бажане.
2. Навичка позначення предметів – це вміння назвати те, що дитина бачить, чує, нюхає, відчуває, смак чого відчуває. Є наступним вербальним навичкою.
3. Наслідувальна навичка (ехоїчна) – це повторення почутих слів, що нагадує луну.
4. Інтравербальна навичка – це вміння відповідати на питання, що є діалоговою навичкою дитини. Також до цієї навички відносяться вміння заповнювати пропуски в піснях та віршах та відтворювати функціональні фрази, що стосуються повсякденного життя.

Чотири основні вербальні навички (операнти) формують експресивну сторону мови. Також вербально-поведінковий підхід розглядає невербальні навички (рецептивні) дитини.

У сучасній педагогіці та психології широко відомий рівневий підхід до корекції емоційних порушень (Лебединський В.В., Нікольська О.С., Баєнська Є.Р., Ліблінг М.М.). Автори виходять з положення про те, що порушення аутичних дітей в емоційній сфері є найбільш значущими для розвитку дитини, її когнітивних, мовленнєвих та інших навичок. У рамках цього підходу також існують дієві прийоми провокації мовленнєвої активності. Розглянемо деякі з них:

1. Використання наявних вокалізацій дитини. Аутична дитина найчастіше має обмежений запас звуків, складів, слів, якими грає, користуючись ними як засобом аутоstimуляції. Вони можуть нагадувати блькотливу мову. Педагог може включатися в гру дитини, наслідуючи їй і

провокуючи її увагу, інтерес та мовленнєву активність. Дитина під час такої гри може частіше дивитися на обличчя дорослого, стежити за його мімікою, артикуляцією, виявляти інтерес до його гри [3].

2. Внесення звуків, що вимовляються дитиною, до смислового контексту того, що відбувається зараз. Для цього, коли малюк вимовляє свій стереотипний звук чи склад, дорослий має доповнити його до відповідного за ситуацією слова.

3. Стимуляція мовленнєвої активності на тлі емоційного підйому: Взаємодія з дитиною на тлі підвищення її тону су може значно полегшити появу ехолалій. Швидше підхоплюються «афективно заряджені» слова, окремі вигуки, висловлювання, емоційно сказані дорослим. Наприклад, під час видування мильних бульбашок – булькання («буль-буль-буль»), репліки («ще», «хлоп», «лети», «лови-лови»); при грі з водою – «кап-кап», «плюх». Відтворені дитиною слова або їх уривки необхідно посилити своїм повторенням, додаючи ще потроху нові слова («але-о, конячка», «скачи швидше» тощо) [2]. Також у стані емоційного підйому малюка слід вимовляти за нього репліки, які підходять до ситуації за змістом, навіть якщо він мовчить.

Наступний підхід, який вирішує проблему формування та розвитку комунікативних навичок, описаний у посібнику «Дидактичне забезпечення корекційної допомоги дітям з аутистичними порушеннями» (Під редакцією І. В. Ковалець, Т. Л. Лещинської). В основі підходу лежить ідея про те, що неоднорідність дітей з порушеннями та нерівномірність їхнього розвитку вимагають корекційно-педагогічної допомоги залежно не від віку чи року навчання, а від можливостей кожної дитини.

В основі цієї методики лежать ідеї функціонального підходу. Його особливістю є акцентування уваги на профілактиці та подоланні обмежень повсякденної діяльності дитини. Зміст корекційно-педагогічної допомоги визначається змістом життєдіяльності дитини. Спосіб життєдіяльності визначається як набір умінь, які є складовою частиною щоденної поведінки

людини. Мета допомоги у процесі навчання комунікативним навичкам – формування способів вербальної та невербальної взаємодії дітей з оточуючими людьми. У рамках цієї методики вирішуються наступні завдання:

- формування потреби у комунікації та вмінь її ініціювати;
- формування вмінь розуміти мовленнєву інформацію;
- формування вмінь висловлювати власні потреби, думки та почуття, підтримувати та вести діалог;
- формування вмінь обмінюватися інформацією в процесі читання та письма.

Методика передбачає умовний поділ корекційно-педагогічної допомоги на 4 етапи (орієнтовний, елементарний, базовий та просунутий, або продовжений) [22, 24]. В основу виділення цих етапів покладено стадії формування вміння, які застосовуються для того, щоб показати прогрес порівняно з початковим рівнем свідомості у будь-якій галузі навчання: неусвідомлена невмілість, усвідомлена невмілість, усвідомлена вмілість, неусвідомлена (автоматизована) вмілість.

Зміст корекційно-педагогічної допомоги відрізняється широким діапазоном і включає як пасивну адаптацію до навколишньої дійсності, так і формування способів життєдіяльності, які забезпечують активність та автономність функціонування особистості. Педагог, використовуючи шкалу функціонування, оцінює, на якій стадії формування вміння знаходиться конкретна дитина в кожному з навчальних предметів, і вибирає потрібні етапи та завдання корекційно-педагогічної допомоги, які обслуговують зону її найближчого розвитку.

Опишемо основні навички, які набуває дитина до кінця проходження кожного етапу:

Таблиця 1.1

Етапи корекційно-педагогічної допомоги

Етапи розвитку комунікації	Опис комунікативних навичок дитини
1	2
Етап орієнтовний	Імітує звуки та інтонацію, запропоновані дорослим; просить знайому іграшку або предмет; імітує двоскладові слова; повторює односкладові слова; використовує два або більше спрощених слів; дивиться у бік джерела звуку; сміється у відповідь; висловлює почуття голоду, протесту чи невдоволення; припиняє дію у відповідь на слова «ні», «не можна»; обертається на своє ім'я; розпізнає три названі предмети та дві частини тіла людини; вказує на знайомий предмет на прохання; подає знайомий предмет; відповідає на запитання «Хто/що це?»; впізнає та показує знайомий предмет; впізнає і показує близьких людей на фотографії.
Етап елементарний	Наслідує артикуляційні рухи; імітує голоси тварин і звуки навколишнього середовища; повторює двоскладові слова; вимагає предмет, вказуючи на нього пальцем; називає предмети й дії у відповідь на запитання «Що (хто) це?», «Що робить?»; самостійно ставить подібні запитання; висловлює бажання, згоду та незгоду; будує фрази з 2–3 слів; супроводжує читання потішок мовними й немовними висловлюваннями; підходить, коли його звать; розпізнає частку «не»; обирає на прохання три предмети; виконує прості інструкції щодо рухів і дій із предметами; показує 3–5 частин тіла у себе та в ляльки; впізнає три і більше знайомих предмети; приносить предмети та виконує дії, зображені на фотографіях або малюнках.
Базовий етап	Відповідає на запитання щодо призначення та ознак предметів; називає частини тіла та осіб, відповідаючи на запитання про їхнє призначення; відповідає на запитання «Де?», «Куди?», «Коли?»; дає відповіді на запитання про себе; ставить подібні запитання; позначає місце розташування предметів; використовує займенники; вказує на належність об'єкта; називає тварин та їхніх дитинчат; називає геометричні тіла й фігури, основні кольори, розміри, смаки; називає частини доби та час; будує фрази з 3–5 слів; завершує фрази у віршах; переказує знайомі казки за допомогою дорослих; виконує побутові прохання й

Продовження табл.1

1	2
	інструкції, що складаються з трьох дій; обирає з чотирьох предметів за названою ознакою чи функцією; показує один предмет і групу предметів; дотримується плану дій, поданого у вигляді фотографій або малюнків.
Просунутий етап	Послідовно називає дні тижня, пори року та місяці поточного року; порівнює предмети за формою, величиною та іншими характеристиками, використовуючи слова «більше», «менше», «такої ж»; підбирає близькі та протилежні за значенням слова; добирає узагальнювальні слова до груп предметів; називає свою адресу; відповідає на запитання про себе, власний стан і настрій; описує зображення за планом; користується формами ввічливого звертання; розрізняє праву і ліву сторони тіла; повідомляє основну інформацію про себе та членів своєї родини; будує й складає речення.

Отже, в основі даної методики розвитку комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери лежить ідея про необхідність формування способів вербальної та невербальної взаємодії дітей з оточуючими відповідно до поточного рівня сформованості навичок дитини.

Наступна методика - лікування та навчання дітей з аутистичними та іншими порушеннями спілкування (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)) також є однією з найвідоміших методик, що використовується в роботі з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери (на прикладі дітей із РАС). Протягом багатьох років Е. Шоплер із групою фахівців займалися розробкою спеціальних методів діагностики дітей з аутизмом, а також складанням для них індивідуальних програм розвитку (ІПР), в основі яких лежали певні принципи:

1. Дослідження спрямоване на можливості та недоліки конкретної дитини в різних сферах пізнання.

2. Дослідження створювало базис для визначення «стратегій розвитку дитини», орієнтованих як на «досягнення короткострокових, так і довгострокових цілей у вихованні та лікуванні дітей».

3. Тренувальні завдання в рамках ІПР, яка є основною послідовністю роботи, є пристосованими до певної дитини [50].

Сама ІПР складається з кількох частин, а саме: розуміння емоцій та їх причин, розуміння механізмів отримання інформації, гра. Кожна з них має свої етапи, певний список вправ і стимульний матеріал. Підбір вправ здійснюється так, щоб формувалася як конкретна навичка, так і розвивалися інші здібності. Розвиток, відповідно до мети програми, здійснюється за кількома сферами: імітація, сприйняття, велика моторика, дрібна моторика, координація очей і рук, елементарна пізнавальна діяльність, мова, самообслуговування, соціальні відносини.

Методика передбачає визначення рівня розвитку тієї чи іншої сфери. Тож якщо дитина безмовна, тобто у неї відсутні перші звукові вирази, немає приголосних та з'єднання звуків, відсутні прості вигуки, слова (поява такої мовної діяльності спостерігається в нормі на першому році життя), то проводиться робота з формування перших дитячих слів. Наприклад, у збірнику вправ «Підтримка аутичних та відстаючих у розвитку дітей» [50] пропонується вправа «Перші слова», мета якої - навчити дитину говорити прості слова у смисловому зв'язку: мама садить дитину обличчям до себе на коліна, показуючи на себе, вимовляє «мама», потім бере ручку дитини і проводить по своєму обличчю, так само вимовляючи «мама». Заохочуються будь-які спроби наслідування; як тільки з'явиться контур слова, заохочення затримують, щоб дитина вимовила слово чіткіше. Потім вводяться інші слова (тато, м'яч, зайчик, мишка тощо); важливо, щоб вони були простими (в ідеалі з двох повторюваних складів).

Серед особливостей програми ТЕАСН необхідно відзначити наступне. Програма ТЕАСН реалізується з урахуванням достатньо суворої впорядкованості дій та деякого «ритуалізму» (комфортне середовище,

суворий розпорядок дня, всі речі розташовуються на певних місцях). Для засвоєння певного розпорядку (а також з метою комунікації) використовують «картки-підказки». Крім того, період адаптації займає чимало часу; на цьому етапі завдання спеціаліста полягає у тому, щоб включитися в діяльність (стереотипії) дитини (а не намагатися їх зупиняти, як у методиці АВА). Програма забороняє будь-який «натиск» на дитину або спонукання до діяльності [36].

Наступна методика, спрямована, зокрема, на розвиток комунікативних навичок дитини, - DIR Developmental (пов'язаний з розвитком), Individual-difference (індивідуальні відмінності), Relationship-based (заснований на відносинах) - розроблена одним з найбільших дослідників у галузі аутизму - З. Грінспеном.

Метою DIR-методу є формування «програми допомоги», яка б враховувала справжній рівень розвитку, на якому знаходиться конкретна дитина, особливості переробки інформації, а також взаємини, створені задля її розвитку. У самій назві методу закладено три поняття, які становлять дану концепцію:

1. «Закономірності розвитку» (developmental), які З. Грінспен пов'язує з 6 стадіями розвитку дитини: 1) саморегуляція та інтерес до світу (3 місяці); 2) контакт та спілкування (5 місяців); 3) навмисність та двостороння комунікація (9 місяців); 4) вирішення соціальних завдань, регулювання настрою та формування самосвідомості (13-18 місяців); 5) формування символів та використання слів і понять (24-30 місяців); 6) емоційне мислення, логіка і почуття реальності (36-48 місяців) [14].

Тут слід згадати про стратегію Floortime (ігрова терапія, яка є базовою для DIR-методу). Її метою є створення «емоційно значущої взаємодії у навчальних ситуаціях», які спрямовані на розвиток перерахованих вище 6-ти базових рівнів розвитку. Усі ігри мають комунікативну спрямованість.

При розвитку цілеспрямованої емоційної взаємодії рекомендується до будь-якої дії дитини ставитися як до цілеспрямованої: звуки чи лепетні слова,

мімічні вирази, які спостерігаються у дитини під час стереотипій, ускладнюються фахівцем, їм надається ігровий характер (безцільні плескання використовуються для танців, звукові ланцюжки можна вимовляти з різною інтонацією, доповнювати їх словами).

2. «Індивідуальні відмінності» припускають специфічні індивідуальні особливості переробки інформації конкретної дитини.

3. «Відносини» між дитиною та дорослим, які виникають у процесі навчання та сприяють ефективному розвитку дитини [14].

Нами також була вивчена методика Son-Rise, яка була запропонована батьками дитини з аутизмом Баррі та Самарією Кауфманами. Ідея методики полягає в тому, що, приєднуючись до стереотипної діяльності дитини, батьки отримують «ключ до розуміння» такої діяльності. Даний підхід сприяє встановленню зорового контакту, розвиває спільну діяльність дитини та матері (або іншої близької людини). Він спрямований на включення батьків у стереотипну гру, через що відбувається формування «активної комунікації» [41].

Необхідно також пам'ятати, що ефективна організація корекційно-педагогічного впливу забезпечує рух від цілей корекційної діяльності до її результатів. За педагогічний та корекційно-педагогічний процес несе відповідальність педагог. Його функція полягає у забезпеченні оволодіння дитиною соціальним досвідом корекції існуючих особливостей (порушень) розвитку. У дітей формуються способи діяльності, емоційні ціннісні орієнтації, знання, навички, вміння, адекватні можливостям дітей та соціальним вимогам поведінки. Головним у корекційно-педагогічній допомозі є педагогічна взаємодія, тобто спланований контакт між педагогом та вихованцем, наслідком якого є зміна його поведінки, діяльності, ставлення.

Отже, у сучасній педагогіці існує безліч методів та прийомів, спрямованих на формування та розвиток комунікативних навичок дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Ранній та дошкільний вік є часом активного розвитку вербальної комунікації дитини: з'являється потреба у спілкуванні з дорослим та іншими дітьми, шукає емоційної підтримки, оцінки дорослого, за допомогою мови дитина задовольняє свої потреби у грі, у дослідженні навколишнього світу.

Вербальна комунікація – основний засіб людського спілкування, яке відбувається за допомогою усної та письмової мови. Вербальні засоби комунікації – це жива, активна мова.

Діти з порушеннями емоційно-вольової сфери мають низку психічних, мовленнєвих та поведінкових особливостей.

Діти з порушеннями емоційно-вольової сфери також мають особливості формування та розвитку вербальної комунікації: вони більшою мірою, ніж їхні однолітки з нормальним розвитком, відчувають труднощі в комунікації, оскільки жодна взаємодія та спілкування не буде результативним, якщо дитина не здатна розуміти емоційний стан співрозмовника, контролювати свої емоції, довільно регулюючи свою поведінку. Тому у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери особливу увагу слід приділяти розвитку вербальної комунікації.

Дослідниками зазначається, що мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери багато в чому залежить від ступеня тяжкості патології. Найбільш тяжкі прояви порушення емоційно-вольової сфери спостерігаються при розладах аутистичного спектра (РАС). У спеціальній літературі особливості формування мови і, зокрема, вербальної комунікації найбільш докладно описані у дітей цієї категорії. Основними проявами специфіки вербальної комунікації у аутичних дітей вважають: відсутність мотивації до спілкування; діти не використовують мову з метою взаємодії з оточуючими; низький рівень довільних процесів під час комунікативного акту; присутність у мові ехолалій та неологізмів; схильність до автономного мовлення.

Очевидно, що у дітей даної категорії є низка складнощів у формуванні та розвитку вербальної комунікації, тому пошук шляхів її розвитку є

актуальним завданням. У сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці існує безліч методів і прийомів, спрямованих на формування та розвиток комунікативних навичок дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери. Дані підходи припускають різні способи та прийоми взаємодії з дитиною; кожен із підходів має свої сильні сторони. Пошук найбільш дієвих прийомів, їх об'єднання в єдину систему, яка б дозволила враховувати всі особливості дитини, комплексний підхід при розвитку вербальної комунікації - необхідне завдання для успішного навчання дитини. За допомогою цього дослідження буде знайдено комплекс найбільш ефективних прийомів, що належать різним підходам, спрямованих на формування та розвиток комунікативних вербальних навичок дитини.

Висновки до розділу 1

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив зробити низку узагальнень і висновків щодо сутності, завдань і напрямів корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери.

По-перше, встановлено, що порушення емоційно-вольової сфери негативно впливають на формування мовлення і комунікативної поведінки дитини, знижують мотивацію до спілкування, ускладнюють процеси емоційного реагування та взаємодії з дорослими і однолітками. Діти з такими порушеннями часто мають обмежений словниковий запас, недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення, утруднення у розумінні і використанні мовних засобів у соціальних ситуаціях.

По-друге, розвиток вербальної комунікації у зазначеної категорії дітей є складним і багатогранним педагогічним завданням, що потребує врахування як індивідуальних психофізіологічних особливостей, так і рівня сформованості мовленнєвої функції, емоційної регуляції та соціального досвіду. Ефективна корекційна допомога повинна бути комплексною, інтегруючи психолого-педагогічні, логопедичні, психотерапевтичні та соціальні підходи.

По-третє, важливим аспектом є створення безпечного та емоційно підтримувального середовища, у якому дитина відчуває себе прийнятою, має можливість вільно виражати свої емоції та потреби словами. Таке середовище забезпечує позитивну динаміку у формуванні навичок мовленнєвої взаємодії.

По-четверте, педагогічна робота має будуватися на принципах індивідуалізації, системності, послідовності, стимулювання мовленнєвої активності, використання ігор, казкотерапії, театралізації, інтерактивних форм навчання, що дозволяє активізувати не лише мовленнєву діяльність, а й емоційно-вольову сферу дитини.

Загалом, корекційно-педагогічна робота з розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери повинна не лише сприяти формуванню мовленнєвих навичок, а й підтримувати емоційний розвиток, формувати довіру до світу, впевненість у собі та здатність до соціальної взаємодії. Такий цілісний підхід є запорукою успішної соціалізації дитини та її подальшого особистісного розвитку.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ

2.1. Мета, завдання, зміст і програма констатувального експерименту

Мета констатувального експерименту – виявлення у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери особливостей розвитку вербальної комунікації.

Завдання:

1. Ознайомитись з методиками обстеження комунікативних навичок у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери та вибрати методику для проведення констатувального експерименту.
2. Розробити методику проведення констатувального експерименту.
3. Провести аналіз медичної документації дітей молодшого дошкільного віку з РАС.
4. Визначити рівень сформованості мотивації до спілкування з дорослими та однолітками, розуміння мовних повідомлень, а також рівень оволодіння вербальними комунікативними навичками у дітей експериментальної та порівняльної групи.
5. Встановити залежність тяжкості порушень емоційно-вольової сфери та рівня сформованості вербальної комунікації.
6. Провести констатувальний експеримент та здійснити кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Методи:

1. Теоретичні – аналіз та систематизація методичної літератури з проблеми дослідження, а також медичної документації.
2. Емпіричні – включене та не включене спостереження у процесі вільної діяльності (взаємодія з однолітками під час зміни, взаємодія дитини з

батьками), індивідуального заняття з дефектологом, групових занять; на основі отриманої інформації заповнення опитувальника «Оцінка рівня сформованості вербальних комунікативних навичок у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери»; бесіда з батьками.

Організоване нами дослідження проводилося з листопада 2024 року по грудень 2024 року на базі Дитячого багатопрофільного Центру «Хепі Кідс». У ньому взяли участь 6 дітей молодшого дошкільного віку (3-4 роки) з РАС та 6 дітей з нормальним розвитком.

За підсумками ознайомлення з медичними висновками лікаря-психоневролога та розмови з батьками були отримані наступні анамнестичні відомості про дітей. Проаналізувавши медичну документацію, у деяких дітей в анамнезі було виявлено: токсикоз першої, другої половини вагітності, внутрішньоутробна гіпоксія плода, наявність гіпоксії під час пологів, відставання в моторному та ранньому мовленнєвому розвитку, а також наявність травм у період раннього розвитку дитини.

Охарактеризуємо дітей експериментальної групи: особливості емоційно-вольової сфери, поведінкові особливості, особливості взаємодії з педагогом та навколишнім середовищем.

Усі діти під час проведення дослідження практично не вступали в контакт, за винятком випадків, коли вони хотіли отримати щось від педагога. Деякі з дітей справляли враження млявих, розгальмованих, таких, що не потребують уваги, зайнятих своїми обмеженими інтересами. Діти практично не досліджували навколишній простір, а перешкоди, що зустрічалися на шляху до виконання бажаного, припиняли їхні дії. Вони швидко перевтомлювалися від будь-яких активних контактів з оточуючими, навіть під час приємних занять швидко виснажувалися і втомлювалися.

Всім дітям цієї групи була притаманна польова поведінка. Навколишня обстановка притягувала дитину, просторова організація кабінету захоплювала її то в один, то в інший бік, переміщення та заняття були хаотичні, дитина була занурена лише в пошук сенсорних відчуттів.

У Максима Ч. та Кирила А. спостерігалися активні форми захисту від зовнішніх впливів - вони вислизали від будь-якої спрямованої в їхній бік дії, уникали взаємодії. За неможливості ухилитися, діти поводитися агресивно, демонструючи також самоагресію.

У деяких дітей були моторні стереотипії (змахи долонею перед обличчям, кружляння тощо) (Роберт П., Кирило А., Максим Ч.).

Максим Ч. та Давид Р. демонстрували найактивнішу неприязнь до оточення: спостерігалася агресія, негативізм та інші види небажаної поведінки. Зазначалася також прихильність до життєвих стереотипів, що склалися (маршрути, збереження порядку, прихильність до обстановки, одягу, продуктів).

У процесі педагогічного впливу було необхідно, як правило, підлаштовуватись під діяльність дітей. У процесі взаємодії дітям експериментальної групи належала провідна роль, дорослий займав позицію веденого (Давид Г., Кирило А., Максим Ч., Роберт П.). Керувати поведінкою дітей було практично неможливо.

Серед найяскравіших і найважчих проявів порушення емоційно-вольової сфери можна виділити наступні:

1. Агресія та самоагресія (Максим Ч., Давид Г., Рома К.).
2. Страхі, тривожність (Максим Ч., Кирило А., Рома К.).
3. Негативізм як реакція на невдачу, невпевненість у собі (Максим Ч., Давид Р.).
4. Вразливість у контактах з навколишнім світом, уникнення спілкування (Олексій М., Роберт П.).
5. Часті коливання настрою.
6. Демонстративна поведінка (Давид Г., Рома К., Максим Ч.).
7. Необхідність постійного тонізування (Олексій М., Роберт П.).

В основу складеного нами відповідно до роботи опитувальника «Оцінка рівня сформованості вербальних комунікативних навичок у дітей з

порушеннями емоційно-вольової сфери» були покладені наступні адаптовані методики:

1. «Вербально-поведінкова оцінна форма» (М. Л. Барбера) [4].
2. «Перелік діагностично значущих функціональних умінь у дітей з аутистичними порушеннями: комунікація та мова» (Ковалець І.В., Лещинська Т.Л.) [23].

Опитувальник «Оцінка рівня сформованості вербальних комунікативних навичок у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери» складається з 3 блоків:

1. Спілкування з оточуючими.
2. Мовленнєвий розвиток.
3. Комунікативні вербальні навички.

Перший блок – «Спілкування з оточуючими» введено з метою оцінки потреби дитини у взаємодії з дітьми та дорослими, використання дитиною вербальних та невербальних засобів спілкування.

Цей блок характеризує потребу дитини у взаємодії, прояв ініціативи до спілкування, спільних справ, ігор з дітьми та дорослими. Незважаючи на можливу відсутність у житті дитини вербальних навичок, вона може бути зацікавлена у взаємодії, привертати увагу оточуючих, з цікавістю дивитися в обличчя дорослому з метою отримання інформації. Також цей блок оцінює використання дитиною з метою комунікації різних засобів спілкування: предметно-дієвих, експресивно-мімічних та вербальних. Обстеження дітей проходило на індивідуальних та групових заняттях.

Другий блок – «Мовленнєвий розвиток» введений з метою оцінки розуміння зверненого мовлення, стану активного словника дитини, наявності мовленнєвої ініціативи та уваги до афективної сторони мови.

Обстеження дітей відбувалося в індивідуальній формі. Результати фіксувалися на бланку опитувальника. Наочний та стимульний матеріал: фотографії близьких людей дитини, картинки із зображеннями знайомих дитині предметів, цікаві для дитини предмети, іграшки (наприклад, машинки,

мильні бульбашки, прищіпки, гумові іграшки, олівці тощо). Під час проведення обстеження дитині надавалися такі інструкції: «іди сюди», «сідай», «підніми руки», «дай п'ять», «дай», «візьми», «поклади», «віднеси», «прибери», «покажи, де...».

Третій блок – «Комунікативні вербальні навички» введено з метою кількісної та якісної оцінки навичок активної мови.

1. Навичка прохання: оцінка здібності дитини словесно висловити прохання та кількості предметів/занять, які вона може попросити.

2. Навичка позначення предметів: оцінка можливості позначати (називати) щось у книзі або на картці та кількості названих предметів.

3. Навичка вербальної імітації: включає в себе оцінку здатності дитини наслідувати голоси тварин та звуки навколишнього середовища, а також повторювати за дорослим слова та фрази.

4. Інтравербальна навичка включає оцінку здібності дитини:

- відповісти на запитання «так» або «ні»;
- відповісти на питання, пов'язані з бажаннями і потребами, повсякденною діяльністю («Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Навіщо?», «Чому?»);
- поставити питання щодо ситуації нестачі інформації («Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Навіщо?», «Чому?»);
- називати знайомих людей, тварин, об'єкти, частини тіла; називати своє ім'я, вік, стать за проханням;
- заповнювати пропуски в жартах та функціональних фразах (наприклад, каже «Пух», коли чує «Вінні...»);
- відповідати на уточнюючі питання (без візуальних підказок і картинок) (наприклад, якщо запитати: «Що летить небом?», чи відповідь дитина «Пташка» або «Літак?»).

На даному етапі обстеження відбувалося в індивідуальній формі, також у формі бесіди з батьками дитини. Результати фіксувалися на бланку

опитувальника. Наочний та стимульний матеріал: картинки із зображеннями знайомих дитині предметів різних категорій (тварини, одяг, іграшки, транспорт, їжа тощо), предмети, що цікавлять дитину, іграшки (наприклад, машинки, мильні бульбашки, прищіпки, гумові іграшки, олівці тощо), книги про тварин і транспорт, сюжетні картинки.

Під час проведення обстеження дитині ставилися наступні питання: «Що ти хочеш?», «Ти хочеш...?», «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Навіщо?», «Чому?», «Як тебе звуть?», «Скільки тобі років?», та інструкції: «Скажи...», «Назви...». Як критерії оцінки рівня сформованості вербальних комунікативних навичок нами були введені наступні відповіді щодо кожного з питань блоків, яким присвоювалася різна кількість балів.

Таблиця 2

Критерії оцінки

Відповіді	Кількість балів
«ніколи»	0
«рідко»	1
«іноді»	2
«часто»	3

Результатом проходження кожного блоку є бальна оцінка. Опитувальник складається з 40 питань (перший блок – 13 питань, другий блок – 11 питань, третій блок – 16 питань).

На заключному етапі експерименту нами було проведено статистичну обробку даних, а отримані оцінки по кожному блоку об'єдналися у загальну оцінку рівня сформованості вербально-комунікативних навичок.

За результатами проходження опитувальника на основі бального оцінювання нами були умовно виділені такі рівні сформованості вербальних комунікативних навичок:

Таблиця 3

Інтерпретація результатів

Кількість набраних балів	Результат
0-40 балів	Низький рівень сформованості вербальних комунікативних навичок
40-80 балів	Середній рівень сформованості вербальних комунікативних навичок
80-120 балів	Високий рівень сформованості вербальних комунікативних навичок

Отримані результати оцінки рівня сформованості вербальних комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра.

Результати проходження трьох блоків дітьми експериментальної групи показали, що всі діти мають низький рівень сформованості вербальних комунікативних навичок - ніхто з дітей не набрав більше 40 балів. Нижче ми зупинимося на кожному блоці докладніше.

Всі діти з нормальним розвитком мають високий рівень сформованості вербальних комунікативних навичок. Учасники експерименту набрали в середньому близько 100 балів. Нижче ми також докладно опишемо результати проходження кожного блоку.

Першим блоком експерименту є оцінка рівня сформованості спілкування дітей з оточуючими людьми.

Блок «Спілкування з оточуючими». Результати показують, що у дітей з розладами аутистичного спектра практично відсутня потреба в спілкуванні з дорослими, і особливо з дітьми (максимальний результат – менше 20 балів). Діти неініціативні в ініціюванні спілкування, спільних занять. Вони не привертають увагу до себе, залишаючись пасивними учасниками взаємодії або виявляють негативізм по відношенню до іншої людини (Максим Ч., Кирило А., Давид Р.). Діти цієї групи користуються переважно предметно-дієвими (тягнуть дорослого за руку, одяг) або експресивно-мімічними (в основному, крик, мімікою та жестами користуються рідко) засобами

спілкування. Часто використовують дорослого як спосіб досягнення бажаного, взаємодія при цьому не має емоційного забарвлення (Льоша М., Максим Ч., Роберт П.).

Діти з нормальним розвитком, навпаки, привертають увагу дорослих та інших дітей для спільних занять, ігор, цікавляться їхнім зовнішнім виглядом, під час взаємодії використовують переважно мовні засоби спілкування (максимальний результат – понад 35 балів). При спробі отримати від співрозмовника інформацію, увагу діти дивляться в обличчя співрозмовнику, реагують на похвалу чи заборони. Аутичні діти здебільшого не реагують на похвалу, рідко – на заборони у звичній ситуації з боку дорослого. Більшості з них не потрібна емоційна підтримка дорослого (Льоша М., Роберт П., Кирило А.).

Другим блоком експерименту є оцінка рівня сформованості мовленнєвого розвитку дітей з РАС та тих, що нормально розвиваються.

Блок «Мовленнєвий розвиток». Результати проходження другого блоку показують, що мовленнєвий розвиток дітей з розладами аутистичного спектра також знаходиться на низькому рівні (максимальний результат – близько 10 балів). З результатів стало зрозуміло, що діти даної категорії погано розуміють звернене мовлення та виконують прості інструкції. Деякі з них користуються мовою нефункціонально – повторюють звуки, що сподобалися, не маючи мети вступити в комунікацію, цікавляться сенсорними відчуттями (Кирило А., Максим Ч.). Їхній активний словник або відсутній, або різко обмежений. У мовленні дітей із розладами аутистичного спектра повністю відсутні фрази.

Група дітей, що нормально розвиваються, має високі бали за даним блоком (25–30 балів), що свідчить про високе розуміння зверненого мовлення та розвинене активне мовлення дітей. Вони показують на інших людей та об'єкти за інструкцією, а також виконують прості інструкції з предметами.

Третім блоком експерименту є оцінка рівня сформованості вербальних комунікативних навичок.

Блок «Комунікативні вербальні навички». Результати показують, що у дітей експериментальної групи вербальні навички практично відсутні або знаходяться на низькому рівні порівняно з дітьми з нормальним розвитком (максимальний результат у дітей з РАС – 13 балів, у дітей з нормальним розвитком – 44 бали).

У дітей із розладами аутистичного спектра низькі показники за всіма навичками. Діти або не можуть нічого попросити вербально, або кількість слів обмежена (до 5 слів). Діти з нормальним розвитком просять бажане вербально (кількість слів – більше 20).

Навичка позначення предметів у дітей з РАС також не сформована або обмежена кількома словами, на відміну від дітей з нормальним розвитком.

Діти експериментальної групи рідко наслідують звуки і слова дорослого, для дітей із нормальним розвитком це не є проблематичним.

Аутичні діти рідко однозначно відповідають на питання, використовуючи відповідь «так» чи «ні», а також рідко чи будь-коли відповідають і ставлять питання, пов'язані з бажаннями та потребами, повсякденною діяльністю. Практично неможливим виявилось відповісти на питання, що стосуються імені дитини, а також її віку та статі. Діти з РАС, на відміну від тих, що нормально розвиваються, не підтримують ініціативу дорослого та не заповнюють пропуски в піснях та казках.

Також ми можемо оцінити та порівняти загальні результати за трьома блоками у дітей з РАС та з нормальним розвитком.

На основі результатів констатувального експерименту нами були виявлені особливості вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери. Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, можна дійти висновку про те, що вербальна комунікація дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери (на прикладі дітей з РАС) сформована на низькому рівні:

1. У дітей даної категорії відсутня або знижена порівняно з дітьми, що нормально розвиваються, потреба у комунікації як із дорослими, так і з дітьми. Вони не ініціюють спілкування, не виявляючи інтересу до спільних занять, ігор, емоційного контакту уникають.

2. Розуміння зверненої мови знижено, а активний словниковий запас або відсутній, або обмежений. Фразова мова відсутня.

3. Відсутня мотивація до виконання знайомих інструкцій.

4. Відсутня мотивація користуватися існуючим активним словником; для комунікації діти переважно використовують крик та інші види небажаної поведінки.

5. Комунікативні вербальні навички (навичка прохання, навичка позначення предметів, навичка вербальної імітації, інтравербальна навичка) розвинені на низькому рівні або відсутні.

Порушення комунікації у дітей цієї категорії є одними з визначальних. Тому необхідний пошук шляхів підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з її розвитку.

2.2. Способи розвитку вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери

Виходячи з виявлених у ході констатувального експерименту особливостей, ми визначили мету та завдання формувального експерименту.

Мета – формування та розвиток емоційно значущої комунікативної взаємодії дитини з оточуючими та навичок вербальної комунікації.

Відповідно до мети дослідження, ми виділили наступні завдання експерименту:

1. На основі вивчення методичної літератури підібрати методики та прийоми з формування та розвитку емоційно значущої взаємодії та навичок вербальної комунікації.

2. Апробувати розроблений комплекс вправ на дошкільниках експериментальної групи.

3. Провести контрольний експеримент.

Організоване нами дослідження проводилося протягом 2024-2025 рр. на базі Дитячого багатопрофільного Центру «Хепі Кідс». Експеримент проходив під час індивідуальних занять з дефектологом 2 рази на тиждень протягом 5 місяців з кожним учасником експериментальної групи.

У ході реалізації поставленої мети та завдань ми спиралися на наступні принципи спеціальної педагогіки:

1. Принцип науковості та об'єктивності: під час роботи з дитиною ми спиралися на наукову теоретичну та методичну літературу. Використовували лише достовірні, науково обґрунтовані методи та методики роботи з дітьми.

2. Принцип комплексності та системності: встановлення ієрархії у структурі порушень розвитку.

3. Принцип розвитку: будь-яка дитина перебуває у постійному розвитку. Тому важливо виділити індивідуальні особливості розвитку дітей експериментальної групи, проблеми, що виникають, позитивні та негативні тенденції.

4. Принцип корекційно-компенсуючої спрямованості: опора на здорові сили учнів, побудова корекційно-педагогічної роботи з використанням збережених аналізаторів, функцій та систем організму відповідно до специфіки та природи недоліку розвитку.

5. Принцип орієнтації на вік розвитку дитини: вік розвитку визначає досягнутий дитиною рівень розвитку, який може бути різним у різних сферах. Тому при роботі з дітьми ми орієнтувалися насамперед на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Це особливо важливо при підборі методів та методик роботи з дітьми експериментальної групи.

Для досягнення мети експерименту нами було розроблено модель формування та розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

В основі розробленого нами комплексу прийомів щодо формування та розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери лежали наступні адаптовані методики:

1. Вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): є формою прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА) і використовує його методи. Мета цього підходу - розвиток здібностей дитини вчитися функціонального мовлення. Методика ґрунтується на використанні підказок та заохочень бажаної поведінки та розглядає формування наступних вербальних навичок: навичка прохання, навичка позначення предметів, ехо-навичка (вербальна імітація), інтравербальні навички.

2. Методика, запропонована Баєнською Є.Р., що розглядає особливості корекційної допомоги дітям з особливим емоційним розвитком. В основі даної методики положення про те, що дитині з особливим емоційним розвитком необхідна спеціально організована структурована сенсорна організація простору. А також розвиток вербальних навичок дитини за допомогою використання аутоstimуляцій дитини, а також стимуляція мовленнєвої активності на фоні емоційного підйому.

Корекційно-педагогічна робота складалася із двох етапів. Метою першого етапу було встановлення емоційного контакту з дитиною та формування навчального контролю. Формування навчального контролю було спрямовано на появу у дитини мотивації взаємодіяти з дорослим, виконувати його інструкції та вступати в комунікацію. Ми розділили проходження першого етапу на чотири щаблі, які відображають ступінь засвоєння дитиною цього етапу. Детальний опис першого етапу роботи представлено в таблиці:

Таблиця 4

Перший (початковий) етап роботи

Щаблі	Опис напрямків роботи
Встановлення емоційного контакту дитини та дорослого	Робота з дитиною починається з поступового встановлення контакту з дитиною, забезпечення такого емоційного стану дитини, коли вона відчуває себе щодо безпеки і в нього не виникає захисних форм поведінки: дитина не кричить, не плаче, не тікає, не ховається і т.д. для кожної дитини дані форми поведінки є різними.
Діагностика інтересів дитини та заохочень	Підбір предметів, занять які є для дитини цінними, цікавими та мотиваційними.
Формування потреби в спілкуванні	Створення ситуацій, мотивують дитину взаємодіяти (Спонтанне навчання, розташування предметів, що цікавлять дитину, поза зоною її доступу), дотримання інтересів дитини, емоційне коментування того, що відбувається, сенсорна організація простору, заохочення будь-якої вербальної активності дитини.
Встановлення асоціативних пар між дорослим та інтересами дитини	Педагог контролює та є джерелом предметів та занять, які цікаві дитині.

За підсумками проходження цього етапу роботи дитина має стати активним учасником взаємодії, здатним виконувати дедалі складніші завдання. Щойно буде встановлено ініціативу дитини вступати у взаємодію з дорослим та підтримувати процес комунікації, слід переходити до навчання вербальним комунікативним навичкам. Мета цього етапу полягає в опануванні дитиною такими навичками, як розуміння зверненого мовлення, навичка прохання, навичка позначення предметів, ехоїчна навичка та інтравербальна навичка. Опанування цих навичок відповідає проходженню п'яти ступенів даного етапу. Детальний опис другого етапу роботи наведено в таблиці нижче.

Таблиця 5

Другий етап роботи

Щаблі	Опис напрямків роботи
Розвиток розуміння зверненої мови	Спілкування простими і зрозумілими інструкціями («дай», «сідай», «Візьми», «Підними руки», «Прибери», «Підійди», «Відкрий» і т.д.), робота з картками
	(збагачення пасивного словника дитини, вивчення основних категорій, дієслів (дитина вказує на певну картку на інструкцію «покажи, де», впізнає себе та знайомих людей на фотографіях).
Формування (розвиток) навички прохання	Навчання відбувається з допомогою окремих проб у спонтанних та навчальних ситуаціях на основі таблиці мотиваційних стимулів дитини; перенесення набутих навичок з іншими людьми та в різних ситуаціях, а також по відношенню до різних предметів та занять; ускладнення фрази шляхом заохочення лише складнішого варіанта прохання.
Формування (розвиток) навички позначати предмети	Як тільки дитина навчиться висловлювати прохання щодо кількох предметів, педагог може починати вчити його називати ці та інші предмети. Навичка позначення предметів: відпрацювання у навчальній ситуації відповіді на запитання «що це?» на картках та предметів, мають високий інтерес для дитини, потім відпрацювання навички на не мотиваційних предметах (вивчення основних предметів за категоріями). Використання в процесі навчання процедури перенесення, а також методу безпомилкового навчання (виправлення помилок та надання підказок), а також жетонної системи заохочення.
Формування (розвиток) ехоїчних навичок (вербальна імітація)	Ігри, спрямовані на стимуляцію звуконаслідування під час навчальної ситуації (використання рамок-вкладишів із зображенням тварин, транспорту, кубиків, іграшок і т.д.), а також час ігрової діяльності (ігри «Дідусь Єгор», «Велика черепаха», "ШалтайБолтай" і т.д.). Використання в роботі наявних вокалізацій дитини, емоційної тонізування дитини, заохочення будь-якої мовної активності.

<p>Формування/розвиток інтравербальних навичок (вміння відповідати на питання, заповнювати перепустки в піснях, віршах)</p>	<p>Вчити відповідати на запитання «Ти хочеш?», «Ти будеш?», пропонуючи у процесі взаємодії сильно мотиваційні предмети дитині, а також те, що дитина не любить (використовуючи інформацію з таблиці мотиваційних стимулів); під час навчання ставити запитання «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Навіщо?», «Чому?», розглядаючи картки із зображеннями предметів, людей та тварин, а також на сюжетних картинках; відпрацювання вміння дитини відповідати на питання, пов'язані з його віком, ім'ям, статтю, а також іменами знайомих людей</p>
---	---

При організації експерименту ми враховували, що на початкових етапах діти показують кращі результати під час виконання спонтанної діяльності, а не тієї, що задана педагогом. На початковому етапі доцільно ставити завдання корекційно-педагогічного впливу під час спонтанної діяльності дитини. Спрямована взаємодія стане можливою після тривалого періоду знайомства, який у кожної дитини буде індивідуальним за часом. Організація корекційно-педагогічної роботи в процесі виконання дитиною спеціально підібраних занять можлива після того, як педагог зможе встановити з дитиною емоційний контакт.

На основі перерахованих методик та виходячи з етапів проведення експерименту, нами було розроблено комплекс прийомів, які ми використовували у корекційно-педагогічній роботі:

1. Формування емоційного контакту.

Необхідною умовою є те, що дитині має бути з педагогом цікавіше, ніж без нього, тому кожна взаємодія з дитиною відштовхувалася від її інтересів і приносила їй новий досвід. У процесі формування емоційного контакту ми дотримувалися комфортної для дитини дистанції, регулювали гучність голосу та тактильний контакт по відношенню до кожної конкретної дитини. Ми дотримувалися описового мовлення, коментуючи те, що відбувається навколо, та уникали вимог під час перших занять з дитиною. Ми не примушували дитину до конкретної діяльності чи вступу в комунікацію.

2. Підбір заохочень.

Для формування мотивації до навчання та взаємодії ми на основі бесіди з батьками дитини та спостережень за нею в процесі вільної діяльності підбирали та фіксували у формі «Оцінка мотиваційних факторів» найбільш бажані предмети та заняття: улюблені страви/їжа/солодощі; улюблені напої; улюблені заняття (наприклад, дивитися телевізор, сидіти в певному місці, хитатися тощо); улюблені ігри (спільні, наодинці); місця, у яких любить бувати; люди, з якими любить проводити час. А також вказували на те, чим дитина любить займатися у вільний час і відзначали предмети та заняття, які дитина категорично не любить.

На основі отриманих даних проводиться тестування мотиваційних предметів (стимулів). Дитині надаються всі предмети, що її цікавлять, і фіксується порядок вибору предметів дитиною у таблиці з метою оцінки мотиваційної значущості стимулів. Це називається «Систематичне тестування «Множинний вибір».

3. Встановлення асоціативних пар між педагогом та інтересами дитини.

Педагог повністю контролював усі мотиваційні предмети та вирішував, коли та за яких умов дитина отримує доступ до них. У дитини повинна бути можливість отримати цікаві для неї предмети за умови співпраці з педагогом та виконання певних інструкцій (наприклад, дитина просить бажаний предмет вербально або отримує бажане відразу після того, як виконує інструкцію «сідай на стілець»). У разі труднощів дитини у виконанні цієї дії ми використовували одну з підказок.

4. «Безпомилкове навчання».

Безпомилкове навчання передбачає мінімізацію помилок у процесі навчання. Ми використовували процедуру виправлення помилки у чотири кроки. Вона складається з наступних кроків: демонстрація правильної відповіді дитині, потім підказати дитині правильну відповідь, потім переключити увагу дитини на щось інше, а потім повторити завдання.

Наведемо приклад. Наприклад, педагог запитує: «Хто це?», дитина відповідає: «Курка». Педагог моделює правильну відповідь: «Це качка», дитина повторює: «Це качка». Педагог відволікає дитину, лоскочучи, плескаючи в долоні тощо, а потім знову повторює питання: «Хто це?» та отримує правильну відповідь дитини. Таким чином, можна вважати, що навичка засвоєна.

Безпомилкове навчання передбачає не лише виправлення вже допущених помилок, а й спрямоване на їхнє попередження. З цією метою нами була використана система підказок: фізична підказка, моделювання, словесна, жестова та візуальна. Підказки були використані з різним ступенем інтенсивності та поступово зменшувалися в процесі навчання (від найбільшої до найменшої, від найменшої до найбільшої, підказки із тимчасовою затримкою). У роботі над розвитком вербальних навичок ми використовували переважно жестові, словесні та візуальні підказки.

Наприклад, якщо дитина не каже «сік» під час прохання, ми давали їй вербальну підказку, повторивши її три рази і розділивши паузами в одну секунду («сік» - секундна перерва; «сік» - секундна перерва; «сік»). Коли педагог вимовляє «сік» вдруге і втретє, необхідно піднести сік трохи ближче до дитини. Якщо дитина спробувала повторити за педагогом слово, то вона зробила це з використанням підказки.

5. Навчання за допомогою окремих проб.

Навчання нових навичок вербальної комунікації відбувалося за допомогою окремих проб. Наприклад, ми запитували: «Як тебе звуть? Що ти хочеш? Хто це?», що є відносно простою інструкцією і отримували таку ж просту реакцію, що складається з однієї відповіді. Для розвитку навички вербальної імітації ми починали з простих звуків, наприклад, «ма», «так». Якщо дитина повторювала прості звуки, переходили до односкладових слів, потім до слів, що складаються з кількох складів, і, нарешті, до фраз.

6. Введення жетонної системи заохочень.

Даний прийом полягає у відстроченому заохоченні дитини за серію виконаних завдань. Наприклад, заохочення надавалося за кожні 5 зібраних жетонів. Жетон давався дитині за виконання одного завдання. Це може бути відповідь на питання, виконання інструкції, а може мати на увазі виконання більш складного і тривалого за часом завдання. Складність і кількість завдань підбиралися індивідуально в кожному конкретному випадку. На етапі введення жетонної системи жетони ми надавали за виконання найменш складних завдань, які практично не вимагають зусиль від дитини. Поступово складність завдань зростала. Слід врахувати, що заохочення надавалися дитині негайно після виконання циклу завдань та повністю відповідали її інтересам на поточний момент. Матеріальні заохочення ми поєднували з соціальними, навіть якщо дані заохочення не є значущими для неї.

7. Використання процедури перенесення.

Навчання передбачало засвоєння нових навичок у навчальній ситуації, у спеціально створених умовах. Ми переносили засвоєні навички у природні умови. Для цього ми вибудовували взаємодію з батьками дитини для того, щоб батьки тренувалися у виконанні завдань удома, на вулиці. Наприклад, дитина навчилася за інструкцією «подивися на мене» дивитися в очі педагогу. Необхідно, щоб дитина виконувала цю ж інструкцію в будь-якому місці та з різними людьми.

8. Спонтанне навчання.

Цей прийом полягає в тому, що ми використовували для навчання не лише навчальні ситуації, ініційовані педагогом, але також застосовували більш природні ситуації, в яких дитина може відпрацювати отриману навичку. В рамках кожної з дій, що відбуваються при взаємодії з дитиною, ми передбачали можливості для комунікації, створюючи ситуації, в яких дитина зможе відпрацювати отримані навички. Для цього педагог визначав, чого може захотіти дитина в процесі будь-якої діяльності, а потім робив так, щоб у дитини з'явилася сильна мотивація до отримання бажаного, але не було можливості отримати це, не вступивши в комунікацію з педагогом.

Приклади подібних ситуацій: педагог їсть улюблені цукерки дитини, не пропонуючи їх їй; педагог грає із заводною іграшкою, потім зупиняється та чекає на ініціативу дитини; педагог кладе улюблену іграшку дитини у закритий прозорий контейнер і чекає, коли дитина звернеться за допомогою; педагог надуває мильні бульбашки, потім припиняє і закручує банку, очікуючи на реакцію дитини.

9. Використання наявних вокалізацій.

Перш ніж розпочати роботу з навчання дитини новим вербальним навичкам, ми проаналізували та врахували ті існуючі у дитини вокалізації, якими вона користується неусвідомлено. Зазвичай дитина видає звуки, використовуючи їх як аутоstimуляції. Ці звуки можуть нагадувати белькотливе мовлення (наприклад, окремі склади «па», «бі», «так»), окремі звуки («уууу»). Ми використовували вже наявні звуки дитини, наділяли їх значенням і по можливості пов'язували з приємними для дитини заняттями, предметами. Наприклад, звук «уууу» можна співвідносити зі звуком літака, який любить дитина.

10. Стимуляція мовленнєвої активності на тлі емоційного тонізування.

Взаємодія з дитиною на тлі підвищення її тону значно полегшувала появу імітації. У стані емоційного комфорту знижувалася тривожність дитини, негативізм, страх перед невдачею, що дозволяло їй «заразитися» емоційними вигуками, вигуками та словами педагога. Тому свою діяльність ми супроводжували короткими, яскравими, емоційно насиченими словами, фразами, звуками. Наприклад, під час гри з тваринами «топ-топ-топ», «стриб»; під час ігор з водою «буль-буль-буль»; шарудіння пакетами «шшш»; під час розгойдування дитини на гойдалці – «кач-кач» тощо.

Після проведення формувального етапу експерименту ми провели контрольний зріз, використовуючи методику констатувального експерименту. Результати контрольного експерименту представлені у п. 3.3. даного дослідження.

2.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Методика оцінки рівня сформованості вербальних комунікативних навичок була аналогічною методиці констатувального експерименту.

Отримані результати дозволили зробити висновок про ефективність методів та прийомів, що використовуються при формуванні та розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери. Було виявлено зростання рівня розвитку вербальної комунікації за всіма трьома блоками.

Аналіз результатів контрольного експерименту у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери показав суттєву динаміку в кожній дитини за всіма трьома блоками.

До проведення корекційно-педагогічної роботи з формування та розвитку вербальної комунікації всі діти експериментальної групи мали низький рівень сформованості вербальної комунікації (ніхто з учасників експерименту не набрав понад 40 балів). Після проведення формуючого експерименту троє учасників набрали понад 40 балів, що свідчить про високий рівень сформованості вербальної комунікації (89, 83, 80 балів). Інші учасники експерименту набрали 61, 44, 41 бал, що є показником середнього рівня сформованості вербальної комунікації. Нижче ми зупинимося на кожному блоці докладніше.

Першим блоком оцінки рівня сформованості вербальної комунікації є оцінка рівня сформованості спілкування дітей з оточуючими людьми до і після експериментальної роботи.

Результати показують, що у дітей збільшилася мотивація до спілкування. У кожній дитини з РАС спостерігається збільшення кількості балів. Двоє з учасників експериментальної групи (Максим Ч., Давид Г.) максимально наблизилися до результатів дітей, що нормально розвиваються, набравши більше 30 балів (раніше максимальний результат був меншим за 20 балів), що свідчить про їхню високу зацікавленість у контактах з

оточуючими. Більшості дітей потрібна емоційна реакція дорослого, вони реагують на похвалу та заборони.

Другим блоком експерименту є оцінка рівня сформованості мовленнєвого розвитку дітей з РАС до та після експериментальної роботи.

Результати проходження другого блоку показують, що мовленнєвий розвиток дітей з розладом аутистичного спектру також зріс порівняно з результатами констатуючого експерименту (максимальний результат – 28 балів, до експериментальної роботи – 11 балів). Результати кожної дитини суттєво зросли, що відображає покращення розуміння зверненого мовлення та виконання простих інструкцій, а також зростання активного словника дітей. Зменшилося використання мови нефункціонально. У ряді випадків з'явилося фразове мовлення.

Третім блоком експерименту є оцінка рівня сформованості вербальних комунікативних навичок до та після експериментальної роботи.

Результати показують, що вербальні комунікативні навички у дітей з РАС суттєво покращилися. Раніше вони практично були відсутні або знаходилися на низькому рівні; після експериментальної роботи середній результат дорівнює 22 балам.

Діти досягли успіху в розвитку навички прохання, навички вербальної імітації та навички позначення предметів. Однак у дітей з РАС, як і раніше, спостерігаються проблеми з інтравербальною навичкою: діти мають труднощі з однозначною відповіддю на запитання; діти, як і раніше, не ставлять питань у зв'язку з нестачею інформації та не відповідають на уточнюючі питання без візуальних підказок та картинок. Причиною є знижене розуміння мови, а також недостатній рівень зацікавленості у підтримці діалогових форм спілкування. Мова хоч і є засобом комунікації, проте не повною мірою. Дані навички слід продовжувати розвивати, дотримуючись використовуваних у роботі прийомів.

Також варто оцінити та порівняти загальні результати за трьома блоками у дітей з РАС до та після експериментальної роботи.

Розроблена система корекційно-педагогічного впливу з формування та розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери відповідає поставленій нами меті та завданням.

Емоційно значуща комунікативна взаємодія дитини з оточуючими була сформована – діти виявляли інтерес до вступу у комунікацію як із дорослими, так і з дітьми. Після проведеного формуючого експерименту сформувалися навички вербальної комунікації (навичка прохання; навичка позначення предметів; навичка вербальної імітації; інтравербальна навичка). Слід зазначити, що діти експериментальної групи, як і раніше, мають ряд труднощів у підтримці комунікації, що говорить про необхідність продовження корекційно-педагогічної роботи.

Проведена нами робота дозволила структурувати методи та прийоми з формування та розвитку вербальної комунікації, вибудувати систему корекційних занять, визначити етапи, забезпечити системність, цілісність та комплексність роботи. Це дозволило досягти високих результатів після проведення формуючого експерименту – половина учнів нині має високий рівень сформованості вербальної комунікації, інші учасники експерименту – середній рівень. До участі в експерименті абсолютна більшість дітей мала низький рівень сформованості вербальних комунікативних навичок.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження було розкрито та обґрунтовано методику розвитку вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери, а також проаналізовано результати її експериментального впровадження.

Констатувальний етап експерименту дав змогу виявити основні труднощі, з якими стикаються діти цієї категорії в процесі мовленнєвої взаємодії: обмежений словниковий запас, недостатній розвиток зв'язного мовлення, низький рівень мовленнєвої ініціативи, емоційна нестабільність, відсутність інтересу до комунікативної діяльності. Було визначено мету, завдання, зміст і програму подальшого формувального експерименту, які орієнтовані на поетапний розвиток вербальної комунікації з урахуванням індивідуальних можливостей та особливостей дітей.

У розробленій методиці акцентовано увагу на таких способах розвитку вербальної комунікації: створення емоційно безпечного середовища, застосування ігор та вправ на розвиток мовленнєвих ініціатив, залучення елементів арт-терапії, казкотерапії, комунікативних ситуацій, вправ на розвиток емоційного інтелекту, а також використання мультимедійних засобів. Особливе значення надано диференційованому підходу, поєднанню індивідуальної та групової роботи, співпраці з батьками й іншими фахівцями (психологами, логопедами).

Корекційно-педагогічна робота складалася із двох етапів. Метою першого етапу було встановлення емоційного контакту з дитиною та формування навчального контролю. Формування навчального контролю було спрямовано на появу в дитини мотивації взаємодіяти з дорослим, виконувати його інструкції та вступати в комунікацію. Після встановлення ініціативи дитини вступати у взаємодію з дорослим та підтримувати процес комунікації, слід переходити до навчання вербальних комунікативних навичок. Мета наступного етапу – в оволодінні дитиною такими

комунікативними навичками, як розуміння зверненого мовлення, навичка прохання, навичка позначення предметів, ехоїчна навичка, інтравербальна навичка.

Формувальний експеримент підтвердив ефективність запропонованої методики. Було зафіксовано позитивну динаміку за такими показниками: збагачення активного словника дітей, підвищення якості побудови зв'язного мовлення, активізація мовленнєвої ініціативи, підвищення рівня емоційної стійкості у комунікативних ситуаціях. Діти стали більш відкритими до спілкування, краще орієнтувалися у комунікативних намірах співрозмовника, використовували вербальні засоби для вираження власних почуттів і бажань.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що цілеспрямована, системна й особистісно орієнтована методика може ефективно сприяти розвитку вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери. У подальшому перспективним є розширення змісту програми з урахуванням вікових змін, а також інтеграція сучасних цифрових технологій у корекційно-розвивальний процес.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи проведене нами дослідження з пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери, ми дійшли наступних висновків:

1. Визначено, що актуальність проблеми пошуку шляхів підвищення ефективності розвитку вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери визначається зростанням кількості дітей з особливим емоційним розвитком, особливостями поведінки, а також необхідністю успішної інтеграції дітей даної категорії у середовище дітей, що нормально розвиваються.

2. Виявлено значний інтерес українських та зарубіжних дослідників до проблеми вивчення стану вербальної комунікації та пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з її формування. Однак у науковій літературі спостерігається недостатня кількість системних комплексних підходів, що містять практичні методи та прийоми з формування та розвитку вербальної комунікації.

3. За результатами проведеного констатуючого експерименту було виявлено, що вербальна комунікація дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери (на прикладі дітей з РАС) не сформована або сформована на низькому рівні та має ряд особливостей, що заважає їх успішному розвитку серед дітей, що нормально розвиваються.

4. У ході дослідження було розроблено модель формування вербальної комунікації у дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери, яка спирається на сучасні українські та зарубіжні методиками, а також на загальні психолого-педагогічні принципи. Корекційно-педагогічна робота складалася із двох етапів. Метою першого етапу було встановлення емоційного контакту з дитиною та формування навчального контролю. Формування навчального

контролю було спрямовано на появу в дитини мотивації взаємодіяти з дорослим, виконувати його інструкції та вступати в комунікацію. Після встановлення ініціативи дитини вступати у взаємодію з дорослим та підтримувати процес комунікації, слід переходити до навчання вербальних комунікативних навичок. Мета наступного етапу – в оволодінні дитиною такими комунікативними навичками, як розуміння зверненого мовлення, навичка прохання, навичка позначення предметів, ехоїчна навичка, інтравербальна навичка.

5. На основі сформованої моделі було проведено формуючий експеримент, результати якого відобразили суттєву динаміку у сформованості вербальної комунікації дітей експериментальної групи.

6. Високі експериментальні результати з підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи було досягнуто за рахунок структурованої, послідовної системи, що складається з ефективних методів та прийомів роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери.

7. Порівняння показників рівня сформованості вербальної комунікації у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери до та після корекційно-педагогічної роботи дозволило зробити висновок про ефективність проведеного експерименту та розробленої нами методики.

Таким чином, гіпотеза дослідження про те, що використання прийомів вербально-поведінкового підходу та методики роботи з дітьми з труднощами афективного розвитку може сприяти підвищенню ефективності педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери, підтверджено. Мета пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи з розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери досягнута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки у школі. - К., 1997.-305с.
2. Артемова Л.В. Комунікативна компетентність дітей дошкільного віку. – Київ, 2009.
3. Балл Г.О. Психологічна структура діяльності – К.: Наукова думка, 1989.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 137 с.
5. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
6. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
7. Боринець Н. І. Трудове навчання. Банк ідей для творчих проєктів / Н. І. Боринець: методичний посібник. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
8. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
9. Веремійчук І. М. Майструй і твори / І. М. Веремійчук. – К. :Либідь, 1998. – 72 с.
10. Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX - початок XX століття). - К., 2011. - 199с.
11. Від ремесла до творчості: Збірник. - К.: Час, 2008. - 152с.
12. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
13. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
14. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 196 с.
15. Волков І.П. Вчимо творчості // Педагогічний пошук / Упор. І.М. Баженова - К., 1988. - С. 90-126.

16. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
17. Воловик П.М. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці. -К.: Радянська школа. 1969. - 222с.
18. Гавриш М. Творчість на кожному уроці/ М. Гавриш // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2010. - № 4 - С. 54 - 58
19. Гедвілло О.І., Носова І.О., Ковальова Г.В. Індивідуальний підхід до навчання з практикуму в майстернях // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2008. - №2. - С.44-47.
20. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / За ред. С. П. Бондар. - 2-ге вид., доп. - К. : Стилос, 2001. - 256 с.
21. Гура О. І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 224 с.
22. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.
23. Збірники НАПН України та фахових журналів «Дошкільне виховання», «Проблеми сучасного підручника», «Початкова школа».
24. Зязюн і. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К. : МАУП, 2000. - 309 с.
25. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей // Завуч (Шкільний світ). – 2008. – № 2. – С. 9–10.
26. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 180 с.
27. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К. В. Касярум // Збірник наукових праць. – 2011. – Частина 1. – С. 99–105.
28. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання: теорія та методика : монографія / Г. І. Коберник. – К. : Наук.світ, 2002. – 231 с.

29. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань. - К. : Шкільний світ, 2010. - 120 с. - (Бібліотека «Шкільного світу»)
30. Кононко О.Л. Психологія дошкільника. – Київ: Академія, 2004.
31. Крамаренко, С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. - 2002. - № 5-6. - С. 7-11.
32. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Кремень. - К. : Грамота, - 2005. - 447 с.
33. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
34. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
35. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.
36. Лук'янова Л.Б. Саморозвиток особистості у відкритому освітньому середовищі – К.: 2010.
37. Максименко С.Д. Загальна психологія – К.: Центр навчальної літератури, 2004.
38. Масол Л. М. Пропедевтика художнього сприймання молодших школярів / Л. М. Масол // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді : зб. наук. статей / упор. Л. М. Масол. – К., 1996. – Вип. 1 – С. 41–48.
39. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
40. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. - 2005. - № 4. - С. 2-9.
41. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.

42. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
43. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
44. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.
45. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
46. Плохій З.П. Трудове виховання молодших школярів. - К.: Освіта, 2002. - 112с.
47. Поніманська Т.О. Художньо-мовленнєва діяльність дошкільників. – Київ, 2003.
48. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
49. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : [навч.метод. посіб. у 9 книгах] Книга 1. Інклюзивна освіта: вибір батьків / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К., 2010. – 70 с.
50. Робота з обдарованими дітьми. Сходінки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя/Упор. Гордіюк Н. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 152 с.
51. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
52. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
53. Савченко О.Я. Мовленнєвий розвиток дітей. – Київ: Освіта, 2007.
54. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
55. Синиця І.О. Психологія особистості – К.: Либідь, 1995.

56. Софій Н. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда // Підручник для директора. – 2007. – № 5. – С. 61–71.
57. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
58. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. шк., 2011. - Т 3. - 464 с.
59. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.
60. Теорія і практика формування дитячого колективу / уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 144 с.
61. Фіцула М.М. Педагогіка. - К.: Видавничий центр "Академія", 2002.- 528 с.
62. Хорунжий В.І. Методика трудового навчання в початкових класах. Частина II. - Олександрія: РВА "Світло", 1996. - 96 с.
63. Хорунжий В.І., Черніка Г.П. Методика трудового навчання в початкових класах. Ч. I. - Олександрія: РВА "Світло", 1996. - 96 с.
64. Цируль К.Ю. Ручна праця в загальноосвітній школі. К.:Райдуга, 2006.- 214с.
65. Чепа М.Д. Розвиток емоційної саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку – К.: 2008.
66. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
67. Шкода М.Н. Свята, традиції, звичаї українського народу. – Донецьк, 20
68. Шульга Л.Б. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. – Полтава, 2012.
69. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.