

УДК 159.947.5

ЦИМБАЛЕНКО Олена Олександрівна

*аспірантка Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
директор ГО «Центр АВА-терапії» (м. Київ)*

ЕТАПИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуті особливості формування в процесі психолого-педагогічної корекційної роботи вокального мовлення у дітей, що мають порушення спілкування, від повної відсутності мови до розгорнутого мовлення та вміння відстежувати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки. Наведено періодизацію та послідовність формування мовленнєвих навичок та розуміння причинно-наслідкових зв'язків у дітей із порушеннями спілкування, розроблену на підставі тривалого практичного досвіду. Представлено аналіз чинників, що можуть спричиняти вплив на формування вокального мовлення в дитини та практичні рекомендації щодо шляхів формування мовлення та необхідних мовленнєвих навичок у дітей, що мають порушення спілкування та інші вади розвитку дошкільного віку. Зокрема зроблено огляд засобів формування таких необхідних мовленнєвих навичок, як називання предмету, опис, вміння відповідати на питання та ін.

Ключові слова: порушення спілкування, відсутність мовлення, викликання мовлення

Постановка проблеми. Розвиток мовлення у дітей, що мають порушення спілкування, на сьогодні є однією з провідних складових психолого-педагогічної корекційної роботи з такими дітьми. Часто діти з порушеннями спілкування мають суттєві порушення мовного розвитку, які не піддаються логопедичній корекції саме через основну проблему – відмову від комунікативної взаємодії. Трапляються випадки, коли такі діти тривалий час займаються з логопедом постановкою звуків і навіть досягають значних успіхів на цьому шляху. Проте, незважаючи на наявність у репертуарі дитини всіх необхідних звуків, далі розвиток не просувається, дитина так і залишається на етапі ехо-реакції. Тобто вона повторює на вимогу звуки, але дану навичку не можна вважати мовленням, адже жодної функції мовлення – ані комунікативної, ані функції мислення –

вона не виконує. Часто ми можемо спостерігати, коли мовні навички в дітей із порушеннями спілкування наявні лише у вигляді ехолалій – дитина постійно чи час від часу повторює окремі слова, фрази чи вислови або навіть цитує напам'ять великі уривки з віршів, казок чи мультфільмів. Буває, що дитина підставляє цитати настільки вдало, що оточуючі сприймають дану навичку як повне розуміння контексту. Проте, як показує досвід, це не зовсім так. Саме у випадках, коли дитина не розуміє питання та смислового контексту, вона починає підставляти готові «шаблони» і те, що часом вони підходять, є більше співпадінням, ніж закономірністю. Внаслідок таких особливостей навіть питання наявності або відсутності мовлення у конкретної дитини, що має порушення спілкування, здатне викликати суперечки між різними спеціалістами або спеціалістами та батьками. Отже, питання формування та розвинення мовлення у дітей даної групи є вкрай важливим і потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та розвинення мовлення у дітей із аутизмом та порушеннями комунікації займають провідне місце в численних публікаціях вітчизняних та зарубіжних фахівців з корекційної педагогіки. Так, Л. Г. Нурієва пропонує навчати дітей із розладами аутистичного спектру через читання. При цьому вона радить починати саме з політерного читання, поступово переходячи до глобального. У своїй роботі «Развитие речи аутичных детей. Методические разработки» Л. Г. Нурієва пропонує певну послідовність дій щодо формування вокального мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру, починаючи з відсутності вокального мовлення та навичок навчальної поведінки (Нуриева, 2006). Запропонована методика, на наш погляд, має певні недоліки, а саме: подається лише один можливий сценарій розвитку подій, хоча всі діти з аутизмом мають суто індивідуальні особливості розвитку, зокрема розвитку мовлення. Також у даній методиці передбачається, що дитина з легкістю починає відтворювати звуки та слова на прохання, проте з нашого досвіду ми знаємо, що саме перехід від вокалізацій чи довільного звуконаслідування до ехо-реакції на прохання викликає серйозні ускладнення та протестні реакції. Ґрунтовно питання формування мовлення у дітей із порушеннями розвитку розглядається у роботах Ромени

Августової «Говори! Ты это можешь!» (Августова, 2015) та «В начале было слово» (Августова, 2014). У роботі «Говори! Ты это можешь!» Р. Августова (2015) представляє загальний огляд проблем формування та розвитку вокального мовлення у дітей з порушеннями розвитку, зокрема з синдромом Дауна. Автор зауважує на тому, що має значення не лише вміння говорити, але й те, про що говорити, тобто саме поєднання розвитку мовлення з когнітивним розвитком: «Я особливо підкреслюю неподільність і одночасність процесу оволодіння активним словником з оволодінням просторовими, часовими та іншими поняттями, здатністю до абстрагування і узагальнення, з підвищенням рівня уявлень від примітивних до все більш і більш складних» (Августова, 2015, с.3). Р. Августова також велику увагу приділяє читанню, але зосереджується на відміні від Л. Г. Нурієвої не стільки на технічному боці навички, скільки на розумінні текту, формуванні розуміння причинно-наслідкових зв'язків у дитини за допомогою аналізу текстів. Книга Р. Августової «В начале было слово» є логічним продовженням попередньої книги «Говори! Ты это можешь!». «В начале было слово» Р. Августової є детальним викладенням її методики, яка має певну логіку і послідовність та може використовуватися не лише для роботи з дітьми з синдромом Дауна, але і для інших категорій дітей, що мають порушення спілкування та порушення розвитку.

Велике практичне значення мають статті фахівців з прикладного аналізу поведінки за результатами експериментів щодо методик навчання низки мовних навичок дітей з порушеннями спілкування, опубліковані в «Journal of Applied Behavior Analysis». Так, у статтях висвітлюються способи роботи з недоречними вокалізаціями (Colon, Ahearn et al., 2012), формування вокального прохання за допомогою питання «що ти хочеш?» (Bowen, Shillingsburg, Carr, 2012), формування вокальних описів за допомогою питання «що це?» (Marchese, Carr, LeBlanc et al., 2012), формування довільних прохань та описів (Finn, Miguel, Ahearn, 2012), формування інтра-вербальних навичок (Fuchtman, Paden, 2012) і т.ін. Дані рекомендації мають не лише практичне значення, але й наукове, адже кожен експеримент є підтвердженням того, що навчання вокальної мови є можливим та ефективним за умови активної

комунікативної взаємодії між дитиною та учителем та чітко визначеної стратегії тренінгів.

На даний момент серед корекційних педагогів та спеціальних психологів поширена думка щодо переважно комунікативної функції мовлення, а відтак часом у тематичній літературі обстоюється необхідність надання дитині з порушеннями спілкування простіших порівняно з вокальною мовою інструментів для здійснення комунікації. Найвідомішою працею, що обстоює подібне твердження є книга Л. Фрост, Е. Бонді «Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS)» (Фрост, Бонди, 2011). Автори наполягають на тому, що первинною навичкою, з якої починається формування мовлення та заохочення дитини до комунікативної взаємодії, є вміння просити. Саме тому вони пропонують навчання дитини мовних навичок починати з навчання просити за допомогою карток із зображенням бажаної дії чи предмета. До цього твердження пристають вітчизняні фахівці Т. О. Куценко (2013), Т. Є. Єжова (2011) та ін. Виходячи зі свого практичного досвіду, ми дійшли висновку, що впровадження альтернативної системи комунікації для дітей з порушеннями спілкування потребує тих самих часових та трудових затрат, що й навчання їх вокальної мови. Проте вокальна мова має значно більший потенціал із точки зору соціальної значущості. Саме тому, працюючи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, ми не звертаємося до альтернативних засобів комунікації. Часом вони використовуються лише як допоміжні на певних етапах навчання.

Отже, наукові публікації щодо проблем формування та розвинення мовлення дітей із порушеннями спілкування охоплюють досить широке коло питань. Проте досі існує необхідність дослідження особливостей та послідовності формування мовних навичок у дітей, що мають порушення спілкування з урахуванням можливих індивідуальних відмінностей. Внаслідок цього корекційні заходи з формування мовлення у таких дітей часто мають несистематизований характер, важливі навички не формуються через відсутність чіткого плану дій та розуміння послідовності процесів із боку спеціалістів та бітьків. Саме тому ми вбачаємо за необхідне висвітлити свої напрацювання в цьому напрямку, які, на наш погляд, висвітлюють саме послідовні етапи формування

вокального мовлення у дітей із порушеннями спілкування та враховують індивідуальні особливості всіх груп дітей, у яких порушення спілкування супроводжуються порушеннями мовного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою статті є узагальнення та висвітлення власного практичного досвіду щодо формування вокального мовлення у дітей з порушеннями спілкування, а також надання рекомендацій щодо структури психолого-педагогічної корекційної роботи з формування вокального мовлення від повної його відсутності до розгорнутої фрази та вміння пояснювати причинно-наслідкові зв'язки.

Працюючи з дітьми, що мають порушення спілкування, ми можемо спостерігати певні особливості мовленнєвого та когнітивного розвитку, що є характерними практично для всіх дітей даної групи. Так, характерною є наявність власної системи комунікації, за допомогою якої дитину розуміють батьки та близьке оточення. Часто при спілкуванні з такою дитиною може бути присутнє навіть відчуття діалогу, коли дитина за допомогою виразу обличчя, небажаної поведінки та певних жестів чітко вказує на свої бажання, які оточуючі зазвичай миттєво виконують. У такій ситуації залучення засобів альтернативної комунікації, покликаних спростити для дитини висловлення її побутових потреб, видається дещо недоцільним. Крім того, варто зважати на те, що мовлення має не лише комунікативну функцію, а й функцію мислення, яка є не менш, а часто й більш важливою для повноцінного розвитку дитини і є однією з найбільш соціально значущих навичок. Зазвичай діти з порушеннями спілкування потребують не лише навчання мовлення, а й у подальшому цілеспрямованого розвинення когнітивних здібностей, навчання основних розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і т.ін. Використання з цією метою простих засобів альтернативної комунікації (піктограми, друкування, прості жести), є дуже незручним і майже неможливим. Навчання дітей із порушеннями спілкування повноцінної жестової мови потребує тих самих часових та трудових затрат, що й навчання дитини вокальної мови. При цьому сфера застосування та зручність саме вокальної мови є незрівнянно більшою. Тому ми, проводячи психолого-педагогічну корекційну роботу з дітьми з порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкіль-

ного віку, прагнемо зосередити зусилля на формуванні у них саме вокальної мови.

Протягом п'яти років ми проводили корекційну роботу з дітьми, що мають порушення спілкування та виявили певні закономірності у формуванні мовленнєвих навичок та розуміння причинно-наслідкових зв'язків у таких дітей, які спробували узагальнити. Важливим є те, що ці етапи виокремлені у тій послідовності, в якій відбувалась робота щодо розвитку мовлення дітей, що мають порушення спілкування, під час психолого-педагогічної корекційної роботи. Ми не мали контрольної групи, проте з огляду на тенденції та відомі ускладнення щодо мовленнєвого розвитку дітей даної категорії, вірогідно, що цей розвиток не міг відбутися без психолого-педагогічного втручання. Також необхідно пам'ятати, що всі етапи узагальнені приблизно і всі діти розвиваються індивідуально. Описуючи навички, якими має володіти дитина на певному етапі, ми не мали на увазі ехोलалії, які не є мовленнєвими навичками, а лише проявом стереотипної поведінки.

У розвитку мовлення та причинно-наслідкових зв'язків у дітей, що мають порушення спілкування раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку можна виділити наступні етапи:

I. Наявні вокалізації. Імітація на прохання голосних звуків та складів із губними приголосними: *м, б, п* (можливі варіанти з іншими приголосними, які дитині простіше вимовляти). Зазвичай у цей момент робота над ехо-реакцією потребує значних зусиль і стикається зі спротивом із боку дитини. Перехід до другого етапу здійснюється поступово, коли з коротких слів дитина починає називати перший склад: *мак – ма, бик – би* і т.ін. Традиційно робота з дитиною у цей період потребує найбільших зусиль через потужний спротив та протест, або навпаки ухилення та саботаж з боку дитини будь-яких вимог. Найважливішим завданням для психолого-педагогічної корекції на цьому етапі є робота не лише безпосередньо над мовними навичками, але й заходи, спрямовані на формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. Тому робота з дитиною, яка не говорить, має починатися зі встановлення керівного контролю, що передбачає вміння дорослого мотивувати дитину на виконання певних дій та вимог. Зазвичай робота починається з

висування дитині найпростіших вимог: сісти на стілець, скласти пірамідку, пазл, та ін. Важливо розуміти, що в даному контексті ми не навчаємо дитину сидінню, складанню пазлів чи пірамідки тощо, ми маємо переконати її, що виконання прохань дорослого є необхідним. Для досягнення цієї мети ми даємо найпростіші інструкції та наполягаємо на їх виконанні. Часом дитині можна допомагати фізично та пам'ятати, що на даному етапі нашою метою є співпраця з боку дитини, тому погоджуємося навіть на наближене виконання інструкцій. Цінним для нас має бути намагання дитини виконати прохання, а не точність виконання. В жодному випадку не варто відмінити інструкцію та переходити до наступної через те, що дитина «не хоче». Подібна реакція тільки закріпить поведінку дитини з метою ухилення і не дозволить нам просуватися у психолого-корекційній роботі до більш складних навичок. Дуже часто діти з порушеннями спілкування з легкістю і задоволенням погоджуються виконувати вправи, що передбачають маніпуляції з предметами, натомість вправи на моторну імітацію та ехо-реакцію викликають у них потужний протест. Знаючи дану особливість дітей, що мають порушення спілкування, доречним є чередування вправ на імітацію зі вправами, що передбачають маніпуляцію предметами (нанизування намиста, складання та перекладання предметів, сортер і т.ін.) і можуть використовуватися як мотиваційна діяльність. Також дуже радимо переходити до вправ на ехо-реакцію лише після того, як дитина почала без або з мінімальною фізичною допомогою виконувати вправи на моторну імітацію, адже навичка ехо-реакції є ускладненою формою навички моторної імітації. Починати роботу над ехо-реакцією, варто з голосних звуків та відкритих складів, що містять губні приголосні. Це обумовлено тим, що за виникнення ускладнень дитина може задіяти пальці та скласти губи потрібним чином для вимовлення звуку чи складу. Таким чином ми допомагаємо дитині зробити перші кроки в оволодінні вокальним мовленням. Репертуар звуків та складів поступово розширюється і можна переходити до другого етапу.

II. Повторення по складах чи звуках коротких слів: *мак, бик, дім, ему* і т.ін. Частина звуків можуть бути змазаними чи викривленими. Наявна старанність із боку дитини у повторенні звуків та складів. Навчання навички поєднувати склади та звуки

у слово під керівництвом педагога. Вміння вимовляти короткі слова «м'яч», «суп», «гуска», «на», «дай», «віддай» і т.ін. та використовувати їх у побуті з підказкою. Напрацювання словникового запасу з різних категорій предметів: тварини, їжа, іграшки і т.ін. На цьому та подальшому етапах дуже важливою є роль сім'ї. Жодні мовленнєві навички не будуть закріплюватись, якщо батьки не покажуть дитині, що з цими новими для неї знаннями робити в повсяденному житті, не будуть заохочувати її до використання мови протягом дня. Маючи певні шаблони щодо спілкування у родині, дитина буде продовжувати користуватися звичними засобами комунікації як такими, що потребують від неї менших зусиль. Лише зацікавлена родина може заохотити дитину робити над собою постійні зусилля для закріплення та автоматизації мовних навичок. Перш за все необхідно перестати сприймати з боку дитини будь-які звертання та прохання крім словесних, заохочувати дитину називати предмети, що її оточують, називати на її прохання те, на що вона показує і т.ін., таким чином розширюючи словниковий запас дитини та формуючи навичку навчатися мові з натурального середовища.

III. Формування навички будувати просте речення і коротку фразу: «*Миша спить*», «*муха летить*», «*великий дуб*», «*синій м'яч*» і т.ін. Відпрацювання та ускладнення навички. В цей період для дитини важливо навчитися описувати за фотографією свої дії: я мию руки, я чищу зуби, я їм і т.ін., а потім перенести цю навичку в життя. І знову ж таки найважливіша роль тут належить дорослим, що оточують дитину з порушенням спілкування. Саме вони протягом дня мають звертати увагу дитини на все, що відбувається навколо, та вчити її описувати побачене фразами та короткими реченнями. Також дуже важливо протягом дня ставити дитині питання «що ти зараз робиш?» та за потреби допомагати сформулювати відповідь. У цей момент ми не лише вчимо дитину будувати речення, але й допомагаємо їй навчитися усвідомлювати та контролювати власні дії.

IV. Вміння описувати малюнки реченнями та відповідати на прості питання. Наприклад: *Хлопчик миє руки. Хто миє руки? – Хлопчик. Що хлопчик робить? – Миє руки.* Вміння відповідати на питання «Що ти робиш?» стосовно себе. Вміння сортувати предмети за категоріями з поясненням: «суп – це їжа», «кінь –

це тварина» і т.ін. Вміння відповідати на прості питання за прослуханою казкою. Зазвичай це мають бути прості історії з невеликою кількістю тексту і великими реалістичними малюнками з невеликою кількістю деталей. Наприклад казки Сутєєва «Три котенка», «Утенок и цыпленок», «Мышонок и карандаш» або казки «Курочка Ряба», «Ріпка» і т.ін. Питання ставляться в процесі читання: *скільки було кошенят? Якого кольору кошенята? Кого вони побачили?* І т.ін. Відповідь дається з візуальною підказкою. На даному етапі дуже доречним є не лише читати дитині вголос, але й почати вчити дитину читання. Адже саме читання є важливим джерелом розширення мовного репертуару та поповнення інформації про світ для дитини з порушеннями розвитку. Працюючи з текстом, дитині з порушеннями спілкування легше оволодіти певними мовними конструкціями, навчитися відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки та ін.

V. Формування навички відстежувати та поспівувати причинно-наслідкові зв'язки. Вміння пояснити функціональне призначення предметів: чашка щоб пити, молоток щоб забивати цвяхи і т.ін. Вміння відповідати на питання про місце, пору року, цілі дії за малюнком. Наприклад: *Діти катаються на санчатах. Де вони катаються на санчатах? – На вулиці (гірці і т.ін.) А яка це пора року? – Зима. Чому ти так вважаєш? – Тому що лежить сніг і т.ін. Відповіді на питання щодо причин тих чи інших подій у казках чи побуті: Чому кошенята стали мокримі? – Бо стрибнули у воду. А навіщо вони стрибнули у воду? – Щоб піймати рибу. А де живе риба? – У воді. Кошенята піймали рибу? – Ні. А чому? – Тому що риба упливла.* Вміння переказувати невеличкі тексти з візуальними підказками, складати логічні ланцюжки з 3-4 малюнків і оповідання за ними. Даний етап є дуже важливим не лише для розширення мовного репертуару дитини, але й для формування в неї продуктивного мислення. Адже на початкових етапах психолого-педагогічна корекційна робота більше спрямована на навчання дитини з порушеннями спілкування певних шаблонів, як у поведінці, так і інших сферах, зокрема у мовленні. Наслідком цього є формування у такої дитини переважно репродуктивного мислення, спрямованого на відтворення знайомих шаблонів у всіх знайомих ситуаціях. Проте для формування самодостатньої автономної особистості цього є абсолютно недостатньо. Саме

тому ми маємо відійти від шаблонів та навчити дитину знаходити свої власні, доречні та соціально прийнятні рішення. Навчаючи дитину відстежувати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки у творах, картинах, побуті та ін. Ми закладаємо підґрунтя для формування у неї продуктивного мислення.

VI. Вміння знаходити спільні риси та відмінності предметів, виконувати завдання «що зайве» та пояснювати свою думку. Наприклад: червоний помідор і оранжевий апельсин. Спільне: форма (круглі). Відрізняються кольором та смаком. *Кінь, коза, м'яч, баран. Зайвий м'яч, адже це іграшка, а все інше – свійські тварини.* Вміння грати в асоціативне доміно і знаходити зв'язок між предметами, не прив'язуючись до шаблонів. Наприклад: *до зображення дощу підійде і парасолька, бо вона захищає від дощу, і морква, бо дощ поливає моркву і вона росте і т.д.* Важливим є вміння вибудовувати логічні ланцюжки. Відгадування загадок: *велике, червоне, кругле, росте на городі. – Помідор.* Вміння ставити прості питання: *де мама? хто це? що це?* І т.ін. На даному етапі дитина має навчитися не лише відповідати на поставлені питання, а й пояснювати власні асоціації та формулювати запит на необхідну інформацію, тобто задавати питання. Саме навичка задавати питання є однією з найскладніших для дітей, що мають порушення спілкування, адже в цьому випадку вони мають виступати ініціаторами комунікації. Часто відбувається так, що навичка задавати питання формується у процесі роботи над усіма попередніми етапами випадковим чином. Але часті випадки, коли дана навичка потребує цілеспрямованого навчання. Однією із ефективних вправ для навчання дитини навички задавати питання є гра в загадки. Дитина за допомогою педагога демонструє іншій дитині або дорослому картки із зображенням предметів, тримаючи картки зворотнім боком до себе. Таким чином дитина не бачить малюнку і за підказкою дорослого запитує другого учасника «що це?». Учасник відповідає, після чого дитина перевіряє, чи відповідь вірна. Для заохочення дитина, гра має бути емоційною, супроводжуватись жартами або врешті решт дитина почала ставити питання самостійно, без підказки.

Засвоївши вищезазначені навички, дитина матиме мовний репертуар, що дозволить їй спілкуватися з дорослими та

однолітками, висловлювати свої думки та побажання, отримувати потрібну інформацію та успішно інтегруватися в соціальне середовище.

Варто пам'ятати, що всі навички, про які йдеться, передбачають наявність комунікативної взаємодії з боку дитини та виконання тих чи інших дій на прохання. Наприклад: у випадку, коли у дитини наявні довільні ехोलалії у вигляді речень та коротких фраз, проте на прохання вона не може назвати тварин, ми не можемо віднести рівень мовленнєвих навичок такої дитини до четвертого етапу. Проте починати з такою дитиною роботу з імітації звуків, тобто першого етапу, також не актуально. В цьому випадку доцільніше починати роботу з третього етапу, тобто з навчання дитини називати предмети на прохання. Аналогічно у випадку наявності дитини вокалізацій у вигляді складів «ба-ба-ба», «ма-ма-ма», це не означає автоматично необхідність переходу до другого етапу, адже необхідно навчити дитину повторювати ці склади на прохання. Подібна психолого-педагогічна корекційна робота з дитиною, що має порушення спілкування, стає можливою у випадку усталення педагога як референтної особи. У протилежних випадках ми спостерігатимемо з боку дитини небажану поведінку з функцією уникання та не матимемо змоги ефективно розвивати в неї мовленнєві навички.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зважаючи на численні теоретичні та практичні дослідження щодо особливостей формування та розвитку мовлення в дітей, а також власний практичний досвід формування та розвитку мовлення в дітей з порушеннями спілкування, ми визначили певні закономірності в послідовності формування мовних навичок у дітей даної категорії. Зазначена систематизація сприяє більш ефективному плануванню психолого-педагогічної корекційної роботи та заходів, спрямованих на формування саме вокального мовлення як такого, що є найбільш адаптивною та доцільною формою мовної поведінки для успішної соціальної інтеграції дитини з порушеннями спілкування. Особливої уваги заслуговує той фкт, що робота з формування та розвинення вокального мовлення тісно пов'язана з заходами щодо формування навичок системного мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, знаходження та пояснення асоціацій та ін., а також формуван-

ням продуктивного мислення натомість репродуктивного, що формується внаслідок особливостей психолого-педагогічної корекційної роботи на ранніх етапах. Важливим аспектом корекційної роботи з формування і розвинення мовлення є залучення батьків до педагогічного процесу. Лише в поєднанні з родиною можливе перенесення в життя навичок, сформованих у штучному середовищі. В протилежному випадку сформовані навички не будуть закріплюватись і за відсутності занять через певний час розпадатимуться. На жаль, ми маємо численні приклади подібних прикрих ситуацій. Особливої уваги заслуговує процес формування вокальної мови в дітей старших семи років. Ми маємо одиничні вдалі випадки, проте наразі дане питання заслуговує більш детального вивчення.

Список використаних джерел

- Августова Р. В начале было слово / Р. Августова. – М.: Изд-во «Этерна», 2014. – 384 с.
- Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М.: Изд-во «Этерна», 2015. – 368 с.
- Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Изд-во «Теревинф», 2017. – 512 с.
- Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності / Т. Є. Єжова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. Праць. – 2011. – Вип.10 (8). – С. 77-84.
- Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра / Т. О. Куценко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4 (2). – С. 209-218.
- Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие и наглядные материалы / Л. Г. Нуриева. – М.: Изд-во «Теревинф», 2006. – 112 с.
- Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Изд-во «Теревинф», 2011. – 416с.
- Bowen, C. N., Shillingsburg, M.A., & Carr, J.E. (2012). The effects of the question «What do you want?» on mand training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 833–838.
- Colón, C. L., Ahearn, W. H., Clark, K. M., & Masalsky, J. (2012). The effects of verbal operant training and response interruption and

redirection on appropriate and inappropriate vocalizations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 107–120.

- Finn, H. E., Miguel, C. F., & Ahearn W. H. (2012). The emergence of untrained mands and tacts in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 265–280.
- Fuchtman, R., & Paden, A. (2012). A comparison of intraverbal training procedures for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 155–160.
- Marchese, N. V., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Rosati, T. C., & Conroy, S.A. (2012). The effects of the question «What is this?» on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 539–547.

References

- Avgustova, R. (2014). V nachale bylo slovo [There was a word at the beginning]. Moscow: Izd-vo «Jeterna» [In Russian].
- Avgustova, R. (2015). Govori! Ty jeto mozhesh'! [Talk! You can do this!]. Moscow: Izd-vo «Jeterna» [In Russian].
- Grinspen S., & Uider, S. (2017). Na ty s autizmom. Ispol'zovanie metodiki Floortime dlja razvitiya otnoshenij, obshhenija i myshlenija [Tutoyer with autism. The using of method “Floortime” for the development of attitude, communication and thinking]. Moscow: Izd-vo «Terevinf» [In Russian].
- Czhova, T. Ye. (2011). Al'ternativna komunikacija jak zasib social'noj reabilitacii ditej z obmezhenimi mozhlivostjami zhittedijal'nosti [Alternative communication as a tool of social rehabilitation of children with limited possibilities of vital activity]. Aktual'ni problemi navchannja ta vihovannja ljudej z osoblivimi potrebami : zb. nauk. Prac' [Actual problems of studying and upbringing of people with special needs: collection of scientific works], 10(8), 77-84 [In Ukrainian].
- Kucenko, T. O. (2013). Viktoristannja dopomizhnoï al'ternativnoï komunikacii pri navchanni ditej z rozladami autichnogo spektra [The use of supporting alternative communication while teaching children with autistic spectrum disorder]. Osvita osib z osoblivimi potrebami: shljahi rozbudovi [Education of persons with specific needs: ways of elaboration], 4(2), 209-218 [In Ukrainian].
- Nurieva, L. G. (2006). Razvitie rechi u autichnyh detej. Metodicheskoe posobie i nagljadnye materialy [The development of speaking of autistic children. Methodical hand-book and visual materials]. – Moscow: Izd-vo «Terevinf» [In Russian].
- Frost, L., & Bondi, Je. (2011). Sistema al'ternativnoj kommunikacii s pomoshh'ju kartocek (PECS). Rukovodstvo dlja pedagogov [The system of alternative communication by means of cards (PECS).

- Hand-book for pedagogues]. – Moscow: Izd-vo «Terevinf» [In Russian].
- Bowen, C. N., Shillingsburg, M.A., & Carr, J.E. (2012). The effects of the question «What do you want?» on mand training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 833–838.
- Colón, C. L., Ahearn, W. H., Clark, K. M., & Masalsky, J. (2012). The effects of verbal operant training and response interruption and redirection on appropriate and inappropriate vocalizations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 107–120.
- Finn, H. E., Miguel, C. F., & Ahearn W. H. (2012). The emergence of untrained mands and tacts in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 265–280.
- Fuchtman, R., & Paden, A. (2012). A comparison of intraverbal training procedures for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 155–160.
- Marchese, N. V., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Rosati, T. C., & Conroy, S.A. (2012). The effects of the question «What is this?» on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 539–547.

O. Tsymbalenko

STAGES AND METHODS OF DEVELOPING SPEECH IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS

The article discusses the development of vocal speech in children with social disorders from complete lack of speech to lack of detailed speech, ability to track and explain cause and effect relationships. The article also explores stages and order of speech development and understanding of cause and effect in those children, based on extended practical experience.

The article analyses the influences on development of verbal speech, and gives practical recommendations regarding therapies for development of speech and important speech skills in pre-school children with communication disorders.

In particular, the article gives an overview of therapies for developing skills such as: naming objects, describing objects, answering questions, etc. The offered system is aimed at increasing the effectiveness of psycho-educational therapy for children with communication disorders, in particular for children on autistic spectrum. A systematic approach to developing speech and cognitive skills allows for a more effective education and incorporation of such skills into daily life.

Keywords: *communication disorder, lack of speech, speech therapy, cause and effect, autism, autistic spectrum, autistic syndrome disorder.*

Надійшла до редакції 12.03.2018 р.