

Логопед пропонує дітям наприкінці заняття вимовити фразу "Прощайте, птахи!" з різною інтонацією (радісно, сумно, неохоче, здивовано тощо).

Висновки.

Отже, застосування театралізовано-ігрової діяльності як засобу корекції мовленнєвих вад у дошкільників з ФФН здійснює позитивний вплив на розвиток емоційної експресивності, експресивного мовлення, уяви, підвищує ефективність корекції комунікативної сфери, формування основ образного мислення на етапі підготовки дітей до процесу навчання у школі.

Таким чином, театралізоване-ігрове середовище для дитини з ФФН забезпечує комплекс психолого-педагогічних умов, що сприяють задоволенню провідних потреб віку; максимальній корекції, компенсації порушень розвитку мовлення і попередження вторинних відхилень; ціленаправленому соціально-емоційному розвитку, формуванню механізмів свідомої регуляції власної поведінки та взаємодії з оточуючими, пізнавальних та творчих потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемова Л.В. Теарализированные игры дошкольников: [кн. для воспитателя детского сада]. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высш. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001. – 248 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь// Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2. С. 6. – 361.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
5. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
6. Таранова Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: Игры, упражнения, занятия. – Ставропольсервисшкола, 2003. – 96 с.
7. Тарасун В.В. "Логодидактика" Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
8. Теарализована діяльність дошкільників. Художньо-естетичний розвиток. /Упор. Л.А. Шик. – Х. : Вид. Група «Основа», 2011. – 176 с.
9. Теарализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: [уч.-метод.пособие] /под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.
10. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М., 1999. – 160 с.
11. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. – К.: КНТ, 2006.

УДК 159.922.76

**НАВИЧКИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ
З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

Логвінова І.П.

У статті автором висвітлено результати експериментального вивчення навичок невербальної соціальної взаємодії дітей з РСА у контексті їх спілкування з дорослим. Приділяється увага особливостям реципрокної двосторонньої комунікації, навичкам соціальної уваги, вмінню невербально виражати прохання. Порівнюються та аналізуються прояви і сформованість цих навичок у дітей з РСА молодшого і старшого дошкільного віку.

Стаття описує результати експериментального дослідження особливостей формування невербальних соціальних навичок в дошкільників з аутизмом в контексте їх об'єктивного спілкування з дорослими. Автор акцентує увагу на особливостях навичок реципрокного взаємодія, соціальної уваги, соціальної регуляції. В дослідженні порівнюються та аналізуються їх проявлення у дітей молодшого і старшого дошкільного віку.

This article describes the results of experimental research of nonverbal social interaction skills in children with autistic spectrum disorders in the context of their communication with adults. Special attention is paid to particular qualities of reciprocal interaction, social attention and nonverbal requests skills. The author compares and analyzes those skills' manifestations in preschool age children with ASD.

.Ключові слова: аутизм, невербальні засоби спілкування, навички невербальної соціальної взаємодії, невербальна комунікація, соціальна увага, реципрокна двостороння взаємодія, соціальна регуляція, зоровий контакт .

Ключевые слова: аутизм, невербальные средства общения, навыки невербального социального

взаємодія, невербальна комунікація, соціальне внимание, указательний жест, реципрокне двустороннє взаємодія, зрительний контакт.

Key words: Autism, non-verbal means, nonverbal social interaction skills, nonverbal communication, social attention, reciprocal interaction, eye gaze, gesture.

Сучасні підходи до розуміння дитячого аутизму, результати досліджень (С.А. Морозов, Є.Р. Баєнська, О.А. Янушко, Л.М. Шипіцина, В.М. Башина, Ф.Аппе, В.Е. Каган, П. Філліпек, О.С. Аршатська, Н.В. Сімашкова, О.М.Мастюкова, К.А. Quill, L. Watson, B. Schaffer, A. Wetherby, P. Mundy) свідчать про виняткову значущість проблеми в аспекті формування комунікативної та соціальної сфер дітей з розладами спектру аутизму (далі – РСА). Дослідниками доведено [2,3,4,5], що при аутичному варіанті розвитку стійкі ускладнення комунікативної діяльності спостерігаються вже з раннього віку у вигляді зниження комунікативної спрямованості поведінки (S.Tortora), мотивації до спілкування (Ж.М.Глозман), затримки формування комунікативної потреби (В.Є. Каган), у вигляді труднощів в оволодінні вербальними та невербальними засобами спілкування (L.Wing), відсутності комунікативних установок на співрозмовника й утримання контакту з ним (К.А. Quill). Перераховані прояви порушеного формування комунікативної діяльності безпосередньо впливають на оволодіння дитиною з РСА базовими комунікативними і соціальними навичками, що, у свою чергу, ускладнює розвиток комунікативної та інших психічних сфер дитини: особистісної, пізнавальної, емоційної, соціальної. Відтак, актуальним постає вивчення особливостей становлення комунікативної діяльності дітей з РСА з раннього віку. Зокрема важливою є оцінка стану сформованості основних навичок невербальної соціальної взаємодії, оскільки вони формуються у перші два роки життя дитини [6, с.40], і, на нашу думку, є пріоритетними у пошуку і розробці ефективних методів психокорекції комунікативної та соціальної сфери дитини з РСА.

Така постановка питання дозволила нам сфокусуватися на меті нашого дослідження: проаналізувати стан сформованості основних навичок невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з РСА. Для реалізації поставленої мети нами застосовувалася методика «Оцінка соціальних і комунікативних навичок дітей з аутизмом» К.А. Quill.

В експерименті брали участь 29 дітей з РСА віком від 3 до 4 років і 33 дитини з РСА 6-7 років (всього 62 випробуваних). Дослідження проводилося на базі ДНЗ № 59, ДНЗ № 41 м. Полтави, на базі ССС «СПРЦ «Подолання» м. Києва. Реалізація методики відбувалася шляхом опитування батьків і педагогів дітей з РСА, спостереження за дітьми з РСА у ході спонтанної комунікації з ними і прямого організованого моделювання ситуацій взаємодії.

Як зазначає К.А. Quill, протягом першого року життя у нормі діти вчаться ініціювати соціальну взаємодію, підтримувати реципрокну двосторонню почерговість, виражати прохання, запит, вимогу доступними для них комунікативними засобами, розділяти спільний інтерес з іншим стосовно об'єкта. У той же час, вони вже можуть невербально відповідати на соціально-комунікативну ініціативу інших, їх прохання чи коментарі [5, с. 67]. Розвиток невербальної соціально-комунікативної поведінки в наступні роки життя відмічається наростаючою здатністю до реципрокної взаємодії, вдосконаленням вміння координувати використання погляду і жестів, оволодінням вербальними комунікативними засобами. При аутизмі у першу чергу порушуються навички ініціювання контакту, страждає гнучкість взаємодії, здатність розділяти спільну увагу, дотримуватися почерговості [6, с. 8].

У ході експериментального дослідження аналіз стану невербальної соціальної взаємодії у дітей з РСА включав оцінку наступних навичок: 1) *соціальна увага*; 2) *реципрокна двостороння взаємодія*, 3) *соціальна регуляція (на прикладі здатності ініціювати невербальний контакт)*.

За визначенням К.А. Quill, соціальна увага являє собою вміння фокусуватися на залежній від контексту інформації або на соціальних повідомленнях співрозмовника, і, згідно цієї інформації, формулювати та передавати повідомлення у відповідь [6, с. 73]. У ході спостереження ми досліджували стан сформованості соціальної уваги у дошкільників з РСА за такими показниками: *наявність візуального відгуку і зміни пози при зверненні на ім'я; здатність відгукуватися на вказівний жест співрозмовника; здатність проявляти уважність в індивідуальній діяльності із знайомою і незнайомою людиною (протягом мінімум десяти хвилин)*.

Результати за показником *візуального відгуку на ім'я* були наступними: лише 3% дітей з РСА 6-7 років могли припинити свою діяльність і встановлювати зоровий контакт із дорослим у відповідь на звертання по імені. У той час, як ніхто з дітей з РСА 3-4 років не продемонстрував сформованої навички соціальної уваги при звертанні до нього по імені. 60,6% дітей з РСА 6-7 років і 79 дітей з РСА 3-4 років не реагували на співрозмовника зовсім; 36,3% дітей з РСА 6-7 років і 20,7% дітей з РСА 3-4 років могли проявляти соціальну увагу вибірково, залежно від умов комунікативної ситуації (наприклад, після багаторазового повтору, за умови використання дорослим додаткових сигналів, залежно від інтонації, гучності голосу дорослого тощо).

Простежувати за вказівним жестом дорослого могли 7% дітей з РСА 3-4 років і 18% дітей з РСА 6-7 років. Вибірково під час спілкування реагувати на вказівний жест співрозмовника могли 32% дітей з РСА 3-4 років і 30,3% дітей з РСА 6-7 років. Решта не проявляли соціальної уваги у ситуаціях, коли співрозмовник запрошував їх розділити інтерес стосовно об'єкту, не дивилися на об'єкти, які вказівним жестом показував дорослий і самі не намагалися запросити дорослого, щоб розділити з ним свій інтерес.

Порушення здатності зосереджуватися на співрозмовнику і проявляти уважність у процесі спілкування з ним переважала в аутичних дітей молодшого віку: лише 10,3% дітей з РСА 3-4 років могли підтримувати увагу при прямому контакті із знайомим дорослим, 3,4% – із незнайомим. У той час, як відсоток дітей з РСА 6-7 років був значно більшим: 57,5% проявляли уважність при спілкуванні зі знайомим дорослим і 15% – із незнайомим протягом, мінімум, десяти хвилин.

Отримані результати аналізу навичок соціальної уваги дозволили дійти висновку, що найнижчий рівень сформованості соціальної уваги відмічався у дітей з РСА молодшого дошкільного віку. У групі аутичних дошкільників обох вікових категорій найбільше труднощів спостерігалось при необхідності невербального відгуку на ім'я (у вигляді встановлення зорового контакту, зміни пози, припинення діяльності, мімічної виразності) та при вимозі проявляти уважність у взаємодії із незнайомою людиною. Серед дітей з РСА спостерігалось зниження здатності фокусуватися на комунікативній інформації, яка спонтанно виникала у вигляді вербального чи невербального повідомлення під час спілкування.

Наступною складовою навичок невербальної соціальної взаємодії у дітей з РСА, яку ми досліджували, стали навички *реципрокної двосторонньої взаємодії*, тобто здатності до почергової зміни і балансування комунікативних ролей (того, хто ініціює і того, хто реагує на комунікативне повідомлення). Реципрокність являє собою вміння визначати сигнал, коли починати і закінчувати свою вербальну або невербальну репліку під час спілкування [6, с.17]. Це своєрідний обмін невербальними діями (поглядом, жестами та іншими повідомленнями) з метою ініціювання спілкування та підтримки взаємодії. Для вивчення його стану були визначені такі показники: 1). *здатність дітей з РСА використовувати повторювані погляди для підтримки соціальної взаємодії*; 2). *повтор власної поведінки для підтримки спілкування, вираження і розділення інтересу*; 3). *повтор дій з іграшкою, щоб підтримати спільну діяльність*.

За показником *комунікативного використання повторюваних поглядів* діти з РСА 3-4 років розподілилися наступним чином: 20,7% впевнено вміли підтримувати контакт через використання погляду, 43% – робили це вибірково, у 38% дітей така здатність не спостерігалася зовсім. Діти із РСА 6-7 років за цим критерієм мали певні відмінності: найменша їх кількість – 15% – не демонстрували вміння використовувати погляд з метою підтримки соціальної взаємодії, у 63,6% – взаємодія через погляд носила вибіркового характеру, тобто якість їх візуальної комунікації залежала від комунікативних умов. 21% дітей використовували зоровий контакт для підтримки соціальної взаємодії майже в усіх комунікативних ситуаціях.

У той же час за показником *повтору власної поведінки з метою підтримки спілкування* були отримані наступні результати: серед дошкільників із РСА 3-4 років достатній рівень сформованості вміння підтримувати контакт через повтор своєї поведінки не спостерігався у жодного, в той час як 6% дітей з РСА 6-7 років демонстрували таке вміння. Вибіркова реципрокність була зафіксована в 17,2% дітей із РСА 3-4 років, і 36,3% дітей із РСА 6-7 років. Решта – 86,2% дітей із РСА 3-4 років, і 57,5% дітей із РСА 6-7 років не виявляли здатності підтримувати взаємодію з іншим шляхом повтору власної поведінки.

За показником *здатності повторювати дії з іграшкою, щоб підтримати спільну діяльність з дорослим* результати засвідчили, що: серед дошкільників із РСА 3-4 років таке вміння спостерігалось у 7% дітей, а також у 3% дітей із РСА 6-7 років. Переважаюча більшість – 86,2% дітей із РСА 3-4 років і 75,7% дітей із РСА 6-7 років – демонструвала відсутність вміння підтримувати контакт у такий спосіб. Для решти – 7% дітей з РСА 3-4 років і 21% дітей з РСА 6-7 років – була характерною часткова сформованість вміння реципрокної взаємодії.

Таким чином, констатувальне дослідження засвідчило знижений рівень сформованості навичок реципрокної взаємодії у дошкільників з РСА обох вікових груп. Для дітей з РСА 6-7 років, які демонстрували вищі показники реципрокної двосторонньої взаємодії порівняно з молодшими дошкільниками з РСА, характерною була вибіркковість використання погляду, поведінки та ігрових дій з метою підтримки контакту. Діти з РСА 3-4 років переживали набагато більші труднощі при необхідності підтримувати спілкування шляхом повторення власної поведінки чи гри. Під час взаємодії вони могли на короткий час зацікавитися способом гри з об'єктом, який їм демонстрував дорослий, а потім поверталися до свого власного способу маніпуляції, не намагаючись повторити те, як грався дорослий і не намагаючись зацікавити його своєю грою.

Наступним показником основних навичок невербальної соціальної взаємодії у дітей з РСА, який ми досліджували, були навички невербальної соціальної регуляції [6, с. 73]. Q.Qwil у своїй методиці визначила їх, як комунікативно-соціальну поведінку, що використовується людиною з метою вплинути на партнера по спілкуванню, аби отримати від нього відповідь/ реакцію. Така поведінка може бути загальноприйнятною (з

використанням жестів, зорового контакту, вказівного жесту, слів) або ненормованою (крик, штовхання, тягнути за руку, аутоагресія тощо).

У зв'язку з цим, ми досліджували невербальну соціальну регуляцію (а точніше те, в який спосіб діти з РСА під час спілкування намагалися викликати відповідну реакцію у партнера) на прикладі комунікативної ситуації вираження прохання. Взаємодію, в яку вступали діти з РСА з метою невербального вираження прохання, ми аналізували залежно від способів, яким вони надавали перевагу, щоб щось попросити: 1) використання крику, штовхання, тягне за руку; 2) приносить і дає предмет з метою виразити запит; 3) використання вказівного жесту, 4) поєднує зоровий контакт і погляд, щоб виразити прохання.

Вивчення навичок невербальної соціальної регуляції на прикладі вираження прохання дозволило дослідити загальну здатність дітей з РСА повідомляти про свої потреби адекватним шляхом з використанням доступних комунікативних засобів. У процесі спостереження дошкільники з РСА умовно розділилися на дві групи: ті, хто, виражаючи прохання (нормованим чи ненормованим способом), намагалися використовувати доступні їм вербальні чи невербальні засоби для комунікативного повідомлення, і тих, хто не намагався повідомити дорослому про свою потребу, бажання, запит, вимогу тощо. Серед дітей з РСА 3-4 років таких, що не демонстрували спроб звертатися до співрозмовника, виражаючи прохання хоча б якими-небудь способами було 14%, серед дошкільників 6-7 років – 6%. Решта – 86% дітей з РСА 3-4 років і 94% дітей з РСА 6-7 років могли вступати у взаємодію, щоб повідомити про свій запит, вимогу чи бажання. Аналіз результатів методики Q.Qwіl засвідчив, що 45% дітей з РСА 3-4 років та 33% дітей з РСА 6-7 років під час прямого контакту могли просити щось в іншої особи, використовуючи штовхання, крики та недиференційовані жести, які поза контекстом ситуації було важко розцінити як прохальні. 38% дітей з РСА 3-4 років і 60,5% дітей з РСА 6-7 років робили це вибірково, демонструючи виражені труднощі у здатності передавати комунікативне повідомлення. Їх крик, штовхання й інші невербальні засоби часто було важко диференціювати як такі, що носять комунікативний зміст. Часто діти з РСА виражали непряме невербальне прохання через дотик, скорочення дистанції, брали дорослого за руку, підводили до потрібного їм об'єкта, чекали або поєднували чекання з криком. При цьому вони не пояснювали, що саме їм потрібно, не намагалися перевірити, чи дорослий зрозумів їхнє повідомлення, не комбінували дотик із зоровим контактом.

Виразити прохання, даючи предмет дорослому могли 3,4% дітей з РСА 3-4 років і 12% дітей з РСА 6-7 років. 27,6% дітей з РСА 3-4 років і 30,3% дітей з РСА 6-7 років робили це вибірково. Більшість – 69% дітей з РСА 3-4 років і 57,5% дітей з РСА 6-7 років – не могли виразити прохання в такий спосіб.

Здатність дітей з РСА виразити запит до співрозмовника шляхом вказування на предмет виявилася найбільш порушеною: жоден з групи дітей з РСА 3-4 років не продемонстрував сформованості такого вміння, вибірково – 17,2%, решта – 83% – зовсім не могли виразити прохання (запит, вимогу), використовуючи вказівний жест. Серед дітей з РСА 6-7 років 15% дітей виражали прохання, вказуючи на предмет, 24% дітей з РСА робили це вибірково, у 60,6% здатність використання вказівного жесту з метою вираження запиту/ вимоги була відсутня.

Найбільше труднощів діти з РСА демонстрували у здатності поєднувати зоровий контакт і жести, щоб виразити прохання, запит чи вимогу до співрозмовника. Лише 17,2% дітей з РСА 3-4 років і 15% дітей з РСА 6-7 років могли робити це вибірково, жоден серед дітей з РСА 3-4 років не проявляв такого сформованого вміння, 9% дітей з РСА 6-7 років демонстрували стійку здатність комбінувати погляд і жести, щоб щось попросити. Проте більшість – 83% дітей з РСА 3-4 років і 75,7% дітей з РСА 6-7 років не володіли таким умінням взагалі.

Труднощі соціальної регуляції у дітей з РСА обох вікових категорій проявлялися у переважанні використання для вираження прохання таких ненормованих сигналів, як крик, штовхання тощо. Серед групи дітей з РСА 3-4 років використання вказівного жесту, здатність комбінувати погляд і жести при вираженні прохання була нульовою. Лише незначна частина дітей з РСА 3-4 років демонстрували вибірковість у їх використанні. У той же час, невеликий відсоток дітей з РСА 6-7 років вміли просити нормованими невербальними способами – жестами, дотиком, вербально.

Поряд з цим спостерігалось характерне зниження соціальної регуляції у дітей з РСА у вигляді специфічності використовуваних ними способів впливу на дорослого з метою отримати реакцію від нього. Наприклад, діти з РСА не дивилися на співрозмовника, коли зверталися до нього, не перевіряли поглядом, чи співрозмовник почув і зрозумів прохання. Використовуючи комунікативний жест чи рух, дошкільники з РСА здебільшого скеровували погляд в напрямку об'єкта, а не в напрямку учасника взаємодії, до якого зверталися. При цьому вони не чергували погляд, переводячи його то на співрозмовника, то на об'єкт.

Проведене дослідження навичок невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з РСА дозволило нам констатувати порушення сформованості їх основних навичок невербальної соціальної взаємодії, що проявлялося у вигляді стійкого зниження рівня соціальної уваги, розладів реципрокної двосторонньої взаємодії та здатності до соціальної регуляції. Діти з РСА переживали значні труднощі при потребі фокусуватися на співрозмовнику, виявляти інтерес до партнера по спілкуванню, утримувати соціальну увагу достатню кількість

часу в ході взаємодії з дорослим. Вони не могли дотримуватися почергової зміни комунікативних ролей, оскільки їх здатність до реципрокної двосторонньої взаємодії характеризувалася стереотипністю, негнучкістю та обмеженістю. Більшість із них не демонстрували вміння використовувати погляд, повторювати власну поведінку, дії з іграшкою з метою підтримки контакту. Спостереження показали, що найбільш збереженою все ж виявилася сфера візуальної реципрокної взаємодії – порівняно з іншими комунікативними ситуаціями найчисельнішою була група дітей з РСА, як молодшого, так і старшого дошкільного віку, що вибірково могли використовувати погляд для підтримки спілкування з дорослим.

У дітей з РСА спостерігалися труднощі соціальної регуляції. Діти демонстрували нездатність цілеспрямовано виражати прохання вербальним чи невербальним способом, підбирати такий спосіб вираження прохання, який би був адекватний до ситуації і зрозумілий співрозмовнику. Використовувані ними невербальні сигнали часто були зрозумілі лише вузькому колу людей, носили специфічний характер у вигляді криків, різних форм дезадаптивної поведінки, проявів агресії/ аутоагресії, посиленні стереотипних рухів, вокалізацій, загального емоційного занепокоєння.

Таким чином, на основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що для дітей з РСА, як молодшого, так і старшого дошкільного віку є характерним зниження рівня основних навичок невербальної соціальної взаємодії, а, особливо, соціальної уваги, реципрокності спілкування та соціальної регуляції. Таке зниження проявляється у вигляді затримки соціального і комунікативного розвитку ще з раннього віку і залишається стійким протягом всього дошкільного періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) /Е.Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2007. – (Особый ребёнок). – 112с.;
2. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208с.;
3. Каган В.Е. Аутизм у детей. – М., 1981;
4. Эмоциональные и познавательные характеристики общения/Отв. ред. В.А.Лабунская. Ростов-на-Дону. Издательство Ростовского университета, 1990. – 176с.;
5. Tortora, Suzi. Dancing dialogues. Kansas. Paul H. Brookes Publishing Co., 2006;
6. Quill, K.A. Do-watsch-listen-say: social and communication intervention for children with autism. London. Paul H. Brookes Publishing Co., 2009.

УДК: 376:316.77

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

Лямина И.П.

У статті автор розкриває поняття «спілкування», «невербальні засоби спілкування», онтогенез протомови, а також використання альтернативних засобів комунікації в корекційній роботі.

В статье автор раскрывает понятия «общение», «невербальные средства общения», онтогенез протоязыка, а так же использование альтернативных средств коммуникации в коррекционной работе.

The article develops the meaning of "communication", "non-verbal means of communication" and "ontogenesis of proto-language". Author also describes alternative means of communication in speech and mental therapy.

Ключові слова: спілкування, невербальні засоби спілкування, протомова.

Ключевые слова: общение, невербальные средства общения, протоязык.

Keywords: communication, non-verbal means of communication, proto-language

Речь ребёнка социально обусловлена, не является врожденной способностью. Она формируется в процессе онтогенеза. Именно в речевом общении реализуется «генетическая программа» овладения речью. Это отмечает А.М.Шахнарович (1985): «Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слова как знака языка» [16,с.132].

Речь возникает на определенном этапе развития ребенка. Весь период речевого развития до трех лет считается сензитивным, т.е. особо чувствительным как к восприятию речи окружающих, так и к влиянию разных факторов внешней и внутренней среды. В данный период речевая коммуникация формируется наиболее быстро и, что главное, полноценно.

Сроки появления и темп развития речи зависят от того, как сформировалась деятельность общения у детей на довербальном уровне, так как именно они подготавливают основу для более сложного взаимодействия,