

6. **Suprun M.O.** Korekcyjne navchannya uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennya ta rozvytok (druga polovyna XIX – persha polovyna XX st.): monohrafiya / M.O. Suprun. – K.: Vyd. PALYVODA A.V., 2005. – S. 7.

Шевченко В.Н. Современные тенденции развития специального образования в Украине и Польше.

В статье автор раскрывает современные тенденции развития специального образования в Украине и Польше. Автор отмечает, что современный этап инновационного развития общества отмечается формированием нового взгляда на образование. Процесс основательного реформирования системы образования, который сейчас происходит в Украине, не обходит стороной и специальное образование. Автор отмечает, что обеспечение прав и комфортных условий на образование детей с особыми потребностями является необходимой характеристикой демократического цивилизованного общества. Польша прошла этот путь в начале 90-х годов XX в., этим путем должна идти и Украина. Реализация прав на образование детей с ограниченными возможностями рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области специального образования как Украины, так и Польши. Автор дает характеристику двум системам образования, однако отмечает, что система специального образования в двух странах развивается своим путем, в результате чего каждый этап развития соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с особыми потребностями.

Ключевые слова: реформирование системы образования, специальное образование в Украине и Польше, интеграция и инклюзия, дети с особыми потребностями.

Shevchenko V.N. Modern trends in the development of special education in Ukraine and Poland.

In the article the author reveals the current trends in the development of special education in Ukraine and Poland. The author notes that the modern stage of the innovative development of society is marked by the formation of a new outlook on education. The process of thorough reform of the education system, which is currently taking place in Ukraine, does not bypass the special education. The author notes that ensuring rights and comfortable conditions for the education of children with special needs is a necessary characteristic of a democratic civilized society. Poland went this way in the early 90s of the 20th century, this way Ukraine should go. Realization of the rights to education of children with disabilities is considered as one of the most important tasks of the state policy in the field of special education in both Ukraine and Poland. The author gives a characterization of the two education systems, but notes that the special education system in two countries develops in its own way, as a result of which each stage of development corresponds with a certain period in the evolution of the state's relationship to persons with special needs.

Key words: education system reform, special education in Ukraine and Poland, integration and inclusion, children with special needs.

Стаття надійшла до редакції 07.11.2017 р.

Статтю прийнято до друку 08.11.2017 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Супрун М.О.

УДК: 376-056.3:373.2

Шеремет М.К., Базима Н.В.

РОЗУМІННЯ ТА ВИКОНАННЯ ІНСТРУКЦІЙ ДОШКІЛЬНИКАМИ З АУТИЗМОМ

Стаття присвячена проблемі організації ефективної та доступної допомоги дітям з аутизмом. В Україні проблеми комунікації та підвищення комунікативної активності дуже актуальна і активно досліджується. У статті безпосередньо розглядаються питання розвитку комунікативної діяльності дітей з аутизмом. Представлено аналіз досліджень мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії. Доведено, що всі діти з аутизмом мають особливості розвитку мовленнєвої діяльності різної інтенсивності. Особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей даної категорії рекомендується враховувати у навчально-виховному і корекційному процесах. Представлено аналіз мовленнєвого розвитку дітей даної категорії. Подані вимоги до мовлення дорослих, які оточують дитину з аутизмом.

Ключові слова: аутизм, аутистичні порушення, діти з аутизмом, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва активність, корекційна робота, корекційна педагогіка, спеціальна психологія, дефектологія, логопедія.

Українська корекційна педагогіка та спеціальна психологія в останні десятиліття виокремлює етап становлення вивчення аутизму та аутистичних порушень, представлений науковою школою академіка В. М. Синьова (зокрема, К. О. Островська, Г. М. Хворова, Д. І. Шульженко), де на перший

план ставиться вирішення найбільш актуальних питань з проблеми аутизму: корекція інтелектуального розвитку, формування соціальних компетенцій, розвиток комунікативної сфери. Актуальність зазначеної проблеми підтверджується багаточисельними публікаціями таких науковців та практиків, як Н. С. Андреева, Н. В. Базима, А. Л. Душка, М. А. Єрошова, Н. С. Івашура, Х. В. Качмарик, С. Ю. Конопляста, Я. М. Крет, В. І. Кротенко, З. П. Ленів, О. В. Літвінова, Н. В. Липка, І. П. Логвінова (І. П. Шептун), С. Д. Максименко, І. А. Марцинковский, О. І. Мякушко, А. Г. Обухівська, К. О. Островська, Л. К. Рибченко, М. В. Рождественська, О. І. Романчук, Х. Я. Сайко, Т. В. Сак, Г. Є. Сивик, В. М. Синьов, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, Ю. В. Товкес, М. В. Федоренко (М. В. Касьян), Г. М. Хворова, А. П. Чуприков, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, О. Є. Шульженко та ін.

Ставлячи за мету дослідження процесу формування мовленнєвої функції у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, нами було організовано та проведено психолого-педагогічний експеримент, що передбачав порівняльний аналіз мовленнєвої активності у старших дошкільників з аутистичними порушеннями та їх ровесників з нормальним розвитком мовлення та визначення особливостей мовленнєвої активності у дітей зазначеної категорії.

Для реалізації мети та завдань даного експерименту нами використовувались наступні методи: опитування батьків, вихователів, логопедів, психологів, корекційних педагогів; вивчення особових справ дітей; психолого-педагогічний експеримент, спрямований на вивчення мовленнєвої активності дітей.

Ми розробили опитувальний лист дослідження комунікативних навичок [7], який був запропонований для заповнення батькам, вихователям, логопедам, психологам, корекційним педагогам – тобто людям, які часто взаємодіють з дітьми з аутистичними порушеннями та можуть об'єктивно оцінити особливості їхньої поведінки та прояви комунікативних умінь. Узагальнивши отримані дані, ми підкріпили їх безпосередньо результатами обстеження дітей за розробленою нами методикою визначення рівня мовленнєвої активності дітей [2, 7], яка передбачала два етапи: обстеження імпресивної сторони мовлення та обстеження експресивної сторони мовлення.

Всього експериментом було охоплено 162 дитини старшого дошкільного віку : 76 дітей з аутистичними порушеннями та 86 дітей з нормальним мовленнєвим розвитком [7]. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормальним розвитком слугувало показником вікової норми, адже під час експериментального психолого-педагогічного вивчення особистості дитини з порушеннями у розвитку відправним пунктом, який дозволяє порівнювати норму з відхиленням, необхідно використовувати вікову норму розвитку дитини (відповідно до біологічного віку досліджуваної дитини з порушеннями у розвитку). Експериментальною базою дослідження виступили [7]: дошкільний навчальний заклад (ДНЗ) (ясла-садок) № 3 «Теремок» компенсуючого типу м. Кам'янець-Подільський, ДНЗ ясла-садок № 165 (державна дошкільна група для дітей зі спектром аутичних порушень) м. Львова, Благодійна організація «Школа-сходинки» для дітей з аутичним типом розвитку м. Києва, приватний навчальний заклад «Навчально-виховного об'єднання «Перлина» навчально-реабілітаційної школи-саду «Дитина з майбутнім» м. Києва.

У відповідності із загальним задумом експериментального дослідження на основі синтезованих даних про стан розвитку комунікативної діяльності загалом і мовлення зокрема, отриманих у процесі аналізу спеціальної літератури [5-6, 8-10 та ін.], було визначено основні компоненти мовленнєвої активності, куди ввійшли: мотивованість, ініціативність та змістовність [1-3, 7]; визначено рівні їх розвитку (високий, достатній, середній, низький, нульовий) [7]. Для з'ясування рівня сформованості кожного компоненту мовленнєвої активності були виділені відповідні критерії, до кожного за яких були визначені показники.

Вивчення протоколів обстеження дітей та опитувальних листів і аналіз та узагальнення результатів дало нам змогу умовно поділити обстежених дітей з аутистичними порушеннями на дві групи: діти, які користуються мовленням як засобом комунікації (діти, що використовують у мовленні переважно непоширені речення, фрази, словосполучення або слова) та діти, які не користуються мовленням як засобом комунікації (діти, які переважно користуються звуконаслідуваннями, звукокомплексами, лепетанням та вокалізаціями або не проявляють мовленнєвої активності взагалі), що у відсотковому відношенні складає таку нерівність: 36,9 % до 63,1 % відповідно. Результати представлені на діаграмі (рис.2.7):

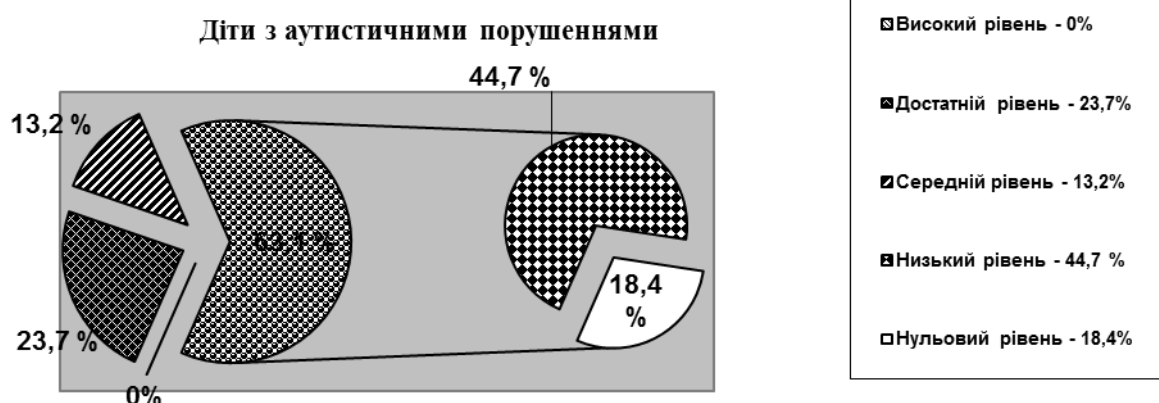


Рис. 2.7. Розподіл досліджуваних дітей з аутистичними порушеннями за показниками використання мовлення як засобу комунікації, у %

Кількість дітей з низьким та нульовим рівнем змістовності мовленнєвої активності склала 63,1 % (18,4 % та 44,7 % відповідно) від загальної кількості обстежених дітей з аутистичними порушеннями. Це діти, які не користуються мовленням як засобом комунікації (18,4 %) та діти, які у мовленні використовують лише звуконаслідування, звукокомплекси, лепетні слова та вокалізації (44,7 %). Нездатними до монологічного мовлення виявилось 57,9 % обстежених дітей (нульовий рівень змістовності мовленнєвої активності), а до діалогічного – 65,8 % обстежених дітей (нульовий рівень змістовності мовленнєвої активності). Розбіжності у відсотках пояснюються тим, що, наявність звуконаслідувань, звукокомплексів та вокалізацій як спроби дитини поділитися своїми враженнями та переживаннями та вживання мовленнєвих штампів чи ехолалій з метою встановлення контакту з оточуючими людьми розглядалось нами як прояв «своєрідного» монологічного мовлення; а здатність, відповідати на запитання навіть однослівно чи за допомогою звуконаслідувань, звукокомплексів та вокалізацій, використовуючи підказки та допомогу дорослого, з характерним використанням у відповіді мовленнєвих штампів та ехолалій розцінювалась як здатність до діалогічного мовлення.

Як відомо, вербальна комунікація найчастіше здійснюється у формі діалогу. Діалог – це активний двосторонній процес взаємодії, почерговий обмін репліками між комунікантами [4]. У процесі діалогу відбувається послідовна зміна комунікативних ролей: мовця (того, хто говорить) і реципієнта (того, хто слухає). У теорії комунікації структура процесу спілкування традиційно передбачає наявність таких елементів, як: джерело (комунікатор) – кодування інформації – повідомлення – декодування інформації – отримувач (реципієнт) [11]. Успішність вербального спілкування передбачає ефективність сприймання і розуміння сказаного, вміння дотримуватися почерговості під час розмови, граматично правильно оформляти словесне повідомлення, здатність чітко артикулювати різноманітні фонемі, починати і підтримувати розмову, очікуючи реакції співрозмовника і реагуючи на його слова.

У межах даної статті більш детально зупинимось на розумінні та виконанні вербальних інструкцій дошкільниками з аутизмом.

Перевірка здатності дітей розуміти та виконувати вербальні інструкції відбувалась у спонтанних умовах при спостереженні за дитиною та її проявами та у ході цілеспрямованого обстеження. Методика визначення рівня мовленнєвої активності дітей [2, 7] передбачала два етапи (обстеження імпресивної та експресивної сторін мовлення). Так як обстеження мовленнєвої активності передбачало переважно виконання інструкцій логопеда (дитина мала виконувати завдання, показувати відповідні картки, називати запропоновані малюнки та відповідати на запитання (якщо, звичайно це дозволяв зробити мовленнєвий розвиток), ми мали можливість дослідити виконання дітьми інструкцій у контексті спонтанної ситуації та виконання інструкцій поза контекстом ситуації.

Здатність виконувати ситуативні інструкції з'ясовувалась шляхом пасивної взаємодії з дитиною у природній ситуації. Під час обстеження логопед орієнтувався на невимушену поведінку дитини, на

діяльність і бажання, адаптуючи запитання та завдання до діяльності дитини без спроби змінити ситуацію будь-яким чином. Тобто, спостерігаючи за дитиною та її діяльністю, логопед пропонував виконати інструкцію, котра передбачала дещо видозмінене продовження діяльності дитини, прослідковуючи при цьому, чи виконується запропонована інструкція, і відмічаючи якість її виконання. Наприклад, розкладаючи картки із зображеннями тварин, логопед міг попросити дитину дати йому (або вказати на) картку із зображенням певної тварини; складаючи із кубиків башту чи потяг – попросити взяти кубик певного кольору, граючись іграшками – подати певну іграшку чи виконати певну дію.

Можливість виконувати неситуативні інструкції визначалась під час пропозиції виконати завдання, які передбачали припинення діяльності дитини або її зміну. Наприклад, логопед від час складання пазлів міг попросити принести ляльку; під час розглядання книжки – встати з-за столу, під час гри з іграшками – підійти та взяти ведмедика. Завданні підбиралися індивідуально для кожної дитини. Зверталася увага, наскільки якісно виконується запропонована інструкція, яка «виключала» дитину із ситуації, і чи виконується вона взагалі.

Крім того, здатність розуміти та виконувати вербальні інструкції відмічалася і під час обстеження імпресивної та експресивної сторін мовлення (показати чи назвати предмети чи їх зображення, показ частин тіла у себе чи іншої людини (наприклад, логопеда), частин тіла на малюнку (у намальованого хлопчика або дівчинки), показ зображень предметів за їх функціональним описом; показ на малюнках виконання відповідних дій (сидіти, гратися, їсти, спати, читати) за запитанням чи саме виконання названих дій (поплескай у долоні, намалюй сонечко, візьми іграшку і т.п.).

Здатність дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку до виконання ситуативних інструкцій виявилася наступною: високий рівень – 13,2 %, достатній – 39,5 %, середній – 5,3 %, низький – 28,8 % та нульовий – 13,2 %. Зокрема, Дмитро З. ігнорував дорослих до того часу, поки не завершував складати пазли або розфарбовувати малюнок. Запропонувати йому взяти той чи інший пазл або олівець не вдавалося, бо хлопчик був повністю зайнятий своїм завданням. Анжеліка А. не виконувала інструкції навіть тоді, коли не була зайнята, а просто ходила по кімнаті. Спроби запропонувати дівчинці навіть заняття, яке їй подобається, зазвичай закінчувалися невдачами. Серед дітей з нормальним розвитком мовлення 88,4% дітей відповідало високому рівню та 11,6% дітей – достатньому. Кількісні показники можна прослідкувати за таблицею 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл досліджуваних за показниками використання інструкції в контексті ситуації, у %

Рівні	Діти з нормальним мовленнєвим розвитком		Діти з аутистичними порушеннями	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	76	88,4	10	13,2
Достатній	10	11,6	30	39,5
Середній	–	–	4	5,3
Низький	–	–	22	28,8
Нульовий	–	–	10	13,2

Можливість виконувати неситуативні інструкції, які передбачали припинення діяльності дитини або її зміну, виявилась наступним чином: 7,9 % обстежених дітей, відповідало високому рівню, 31,6 % – достатньому, 7,9% – середньому, 34,2 % – низькому та 18,4 % – нульовому. Обстежені діти з аутистичними порушеннями переважно потребували підвищеної мотивації для припинення чи зміни діяльності за інструкцією експериментатора. Зокрема, Агнеліна Т., Марія М., Антон Г. виконували інструкції лише за умови задоволення їх бажань (цукерка чи улюблена іграшка). Наприклад, Даніель Б., Іван Д., Ірина Д., Марк Т., Роман Х. взагалі не реагували на присутність чи відсутність людей поряд. Порівнюючи з дітьми, які мають нормальний мовленнєвий розвиток, бачимо, що 83,7 % обстежених дітей виявило високий рівень, 14 % – достатній, а 2,3 % – середній. Кількісні показники представлені на таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл досліджуваних за показниками використання інструкції поза контекстом, у %

Рівні	Діти з нормальним мовленнєвим розвитком		Діти з аутистичними порушеннями	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	72	83,7	6	7,9
Достатній	12	14	24	31,6
Середній	2	2,3	6	7,9
Низький	–	–	26	34,2
Нульовий	–	–	14	18,4

Відомо, що людям з аутизмом характерні проблеми в обробці і розумінні вербальної інформації. Їх уповільнена обробка отриманої вербальної інформації не встигає за швидкістю мовлення, особливо у тих випадках, коли за один раз видається велика кількість інформації. Короткі чіткі речення вони розуміють найкраще. Довгі пояснення при отриманні нових знань можуть не допомогти, а, навпаки, призвести до утруднення усвідомлення знань, оскільки, по-перше, потрібна одночасно обробка за двома каналами: аудіальним і візуальним, а, по-друге, додаткові слова і словосполучення можуть відволікати увагу від основного.

Вплив вербальної комунікації накладає вирішальний відбиток на регулювання поведінки дітей, їх загальну та мовленнєву активність (О. В. Запорожець, О. Р. Лурія, М. К. Шеремет та ін.), тому ми вважаємо за необхідне усіляко підтримувати будь-які спроби дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку проявляти активність у спілкуванні. Адже поява активного мовлення у дитини значною мірою залежить від своєчасності переходу на новий рівень співробітництва з дорослим. Тому виникає необхідність стимулювання пріоритетів дитини, зокрема з аутистичними порушеннями, у спілкуванні з дорослим, у створенні спеціальних умов, спрямованих на активізацію комунікації. Будь-яка ініціатива з боку дитини у тому, що стосується мовлення, повинна, з одного боку, заохочуватися (важливо, щоб заохочення відповідало інтересам дитини, було для неї актуальним і бажаним), з іншого боку, кожне висловлювання має використовуватися як момент для навчання.

Загалом, до особливостей комунікативної активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку нами було віднесено: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; нестійкий інтерес до взаємодії з іншими людьми; обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей і властивостей предметів і просторово-часових відносин та уміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки або предмети; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; невідповідність віковим показниками використання у мовленні необхідних мовних одиниць; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення; присутність некомунікативного мовлення; обмеженість або відсутність вживання у мовленні слів «так», «ні»; недостатній лексичний запас (згідно вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні; обмежене розуміння і дотримання лексичних та граматичних норм рідної мови; зниження здатності дитини до словозміни і словотворчості; особливості використання інтонаційних засобів виразності і паузації; особливості зв'язного висловлювання; зниження можливості повно, послідовно, логічно викладати свої думки (доступним способом).

При відпрацювання уміння виконувати інструкції ми розробили декілька рівнів допомоги:

- пояснення виконання завдання на декількох схожих зразках із активним використанням наочного матеріалу;
- показ зразку дії або відповіді на схожому матеріалі з метою формування навичок відповіді за аналогією;
- вибір дії або відповіді з 2-3 варіантів;
- показ зразку дії або відповіді для репродуктивного відтворення;

- дія за наслідуванням або відображувальне промовляння відповіді;
- виконання завдання замість дитини з поясненням та спонуканням її до взаємодії [7].

Крім того, визначальне значення у роботі матиме виявлення провідних (тих, якими дитина користується найчастіше) та розвиток доступних (тих, якими дитина не користується або користується вибірково, але могла б користуватися ефективніше) навичок спілкування, що ляже у основу подальшої корекційно-виховної та психолого-педагогічної роботи з дітьми даної нозології. Дана робота буде забезпечуватись дотриманням принципів індивідуального і диференційованого підходу, що впливає із поліморфної природи аутистичних розладів.

Для забезпечення ефективного контакту з дитиною з аутистичними порушеннями необхідно [7]:

1) звертати увагу на міміку і емоційні прояви, вираженість соціальних емоцій (форми звернення за допомогою, реакцію на зміну діяльності, реакцію на оцінку або чуттєвість до оцінки дорослого) і їх адекватність, відмічати особливості спілкування з оточуючими, особливості адаптації до наявних умов;

2) відмічати можливість залучення дитини в індивідуальну і сумісну з дорослим ігрову чи іншу діяльність (побутову, пізнавальну тощо), наявність інтересу до запропонованих ігор і завдань та його тривалість, вибір іграшок чи предметів, адекватність їх використання, володіння знаково-символічними функціями, прояви ініціативи з боку дитини, здібність до співпраці, наявність мовленнєвих реакцій, що супроводжують діяльність;

3) забезпечувати достатнього емоційно забарвлення дидактичного матеріалу та іграшок, тобто такого, щоб реакція на них була, але не занадто сильною (використовується не тільки методично-дидактичний матеріал, а й різні аксесуари: намиста, гудзики, браслети, каблучки, ялинкова мішура, ліхтарики, ручки, пензлики, книжки тощо);

4) фіксувати, як дитина вступає в контакт, чи є в неї негативні реакції загального і мовленнєвого характеру (якщо є – потрібно уточнити причину їх виникнення).

Отже, з одного боку безпечний психо-емоційний простір, усвідомлення присутності дорослого, непряма ненав'язлива форма контакту у межах сприятливого сенсорно-ігрового контексту спілкування допомагатиме дитині з аутистичними порушеннями адаптуватися, а, з іншого боку, обраний логопедом контекст спілкування стане відправною точкою для формування й розвитку навичок комунікативної сфери та мовленнєвого спілкування. Фокус спільної уваги на предметі спілкування допомагатиме наповнити комунікативним смислом контекст взаємодії (гри, маніпулювання, конструктивної чи творчої діяльності), яка передбачатиме контакт між дорослим та дитиною.

Для розвитку мотивації до взаємодії з дорослими та ініціативності у спілкуванні ми рекомендуємо застосовувати заохочення (сенсорні, активні, соціальні) [1], ставлячи за мету перейти до переважного використання соціальних заохочень (похвали та соціальних знаків). Кожне заняття і кожна гра або вправа у межах одного заняття має проводитись настільки емоційно, наскільки це доцільно з кожною окремою дитиною, що, з одного боку, мотивуватиме дитину до продовження взаємодії, а з іншого – провокувало виникнення ініціативності у спробах ініціювати у ході спілкуванням з дорослим саме того виду діяльності, який був би найбільш актуальним, цікавим і бажаним для дитини.

Багаторазове повторення одних в тих самих ігор з різним лексичним наповненням, використання якого, крім забезпечення дидактичної мети, основоюватиметься на використанні особливостей дітей з аутистичними порушеннями (прагнення до повторення одного і того самого порядку, стереотипність, нетерпимість до нововведень та змін і т. ін.) сприятиме не лише розширенню пасивного словника, але й дасть змогу багаторазово відпрацювати одні й ті самі дії.

Важливе значення має дотримання спільних вимог до мовлення оточуючих дитину дорослих, що включають [3, 7]:

- правильність (чистота, відсутність мовленнєвих порушень);
- чіткість (чітка вимова, інколи навіть з перебільшеною артикуляцією звуків та виділенням наголошеного складу);
- простота (використання простих коротких фраз та речень з 2-4 слів);
- повторюваність (вживання одних і тих самих слів, словосполучень і речень декілька разів протягом одного заняття з закріпленням на наступних заняттях);

- багатство (використання різних інтонацій, різної сили голосу, зміни темпу мовлення, паузації).

Крім того, радимо активно використовувати короткі, чіткі, зрозумілі коментарі стосовно усього, що відбувалося з дитиною та навколо неї у момент взаємодії. Метою таких коментарів є покращення орієнтування дитини в навколишньому, формування зв'язку між об'єктами, діями і їх вербальним позначенням, сигналізування про комунікативну присутність співрозмовника, формування та активація мовленнєвої активності.

Підвищення рівня комунікативної активності (та безпосередньо робота над умінням виконувати інструкції) у дітей аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку повинно відбуватися за умов спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної та систематичної корекційно-розвивальної роботи.

Використана література

1. **Базима Н. В.** Застосування заохочень для підвищення мотивації до мовленнєвої діяльності / Н. В. Базима // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 27. – 242 с. – С. 13-17.
2. **Базима Н.В.** Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку // *Наук.-метод. ж-л «Логопедія»*. – 2015. – № 7. – С. 13-17.
3. **Базима Н.В.** Створення мовленнєвого середовища як умова формування мовленнєвої активності у дітей зі спектром аутистичних порушень. / Н. В. Базима // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – 371 с. – С. 5-8.
4. **Кучинский Г.М.** Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 304с.
5. **Никольская О. С.** Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
6. **Островська К. О.** Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія / Катерина Олексіївна Островська. — Львів : Триада плюс, 2012. – 520 с.
7. **Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку :** навчально-методичний посібник / М. К. Шеремет, Н. В. Базима. – К. : ДІА. – 2017. – 191 с.
8. **Тарасун В. В.** Аутологія: монографія. – К.: «МП Леся», 2014. – 580 с.
9. **Хаустов А.В.** Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М. : ЦПМССДиП. – 2010. – 84 с.
10. **Шульженко Д.І.** Аутизм – не вирок. / Діна Іванівна Шульженко. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.
11. **Эмоциональные и познавательные характеристики общения** / [отв. ред. В.А. Лабунская]. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1990. – 176 с.

References

1. **Bazyma N. V.** Zastosuvannya zaokhochen' dlya pidvyshchennya motyvatsiyi do movlennyevoyi diyal'nosti / N.V.Bazyma // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykhohiia. – 2014. – Vyp. 27. – 242 s. – S. 13-17.
2. **Bazyma N.V.** Obhruntuvannya metodyky formuvannya movlennyevoyi aktyvnosti u ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkil'noho viku // *Nauk.-metod. zh-l «Lohopediya»*. – 2015. – № 7. – S. 13-17.
3. **Bazyma N.V.** Stvorennya movlennyevoho seredovishcha yak umova formuvannya movlennyevoyi aktyvnosti u ditey zi spektrom autystychnykh porushen'. / N. V. Bazyma // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykhohiia. – 2014. – Vyp. 28. – 371 s. – S. 5-8.
4. **Kuchynskyy H.M.** Psykhohyya vnutrenneho dyaloha / H.M. Kuchynskyy. – Mynsk: Unyversytet-skoe, 1988. – 304 s.
5. **Nykol'skaya O. S.** Dety y podrostky s autyzmom. Psykhohycheskoe soprovozhdennye / O. S. Nykol'skaya, E.R.Baenskaya, M. M. Lybynh, Y. A. Kostyn, M. Yu. Vedenyna, A. V. Arshat'skyy, O. S. Arshat'skaya. – M. : Terevynf, 2005. – 224 s.
6. **Ostrov'ska K. O.** Zasady kompleksnoyi psykhohoho-pedahohichnoyi dopomohy dityam z autyzmom. Monohrafiya / Kateryna Oleksiyivna Ostrov'ska. — L'viv : Triada plyus, 2012. – 520 s.
7. **Rozvytok movlennyevoyi aktyvnosti ditey z autystychnymy porushennyamy starshoho doshkil'noho viku :** navchal'no-metodychnyy posibnyk / M. K. Sheremet, N. V. Bazyma. – K. : DIA. – 2017. – 191 s.
8. **Tarasun V. V.** Autolohiia: monohrafiya. – K.: «MP Lesya», 2014. – 580 s.
9. **Khaustov A.V.** Formyrovanye navykov rechevoy kommunykatsyy u detey s rasstroystvamy autystycheskoho spektra. Uchebno-metodycheskoe posobyе. – M. : TsPMSSDyP. – 2010. – 84 s.

10. **Shul'zhenko D.I.** Autyzm – ne vyrok. / Dina Ivanivna Shul'zhenko. – L'viv: Kal'variya, 2010. – 224 s.
11. **Emotsionalnyie i poznavatelnyie harakteristiki obscheniya** / [otv. red. V.A. Labunskaya]. – Rostov-na-Donu: Yzdatel'stvo Rostovskoho unyversyteta, 1990. – 176 s.

Шеремет М.К., Базыма Н.В. Понимание и выполнение инструкций дошкольниками с аутизмом

Статья посвящена проблеме организации эффективной и доступной помощи детям с аутизмом. В Украине проблемы коммуникации и повышения коммуникативной активности очень актуальны и активно исследуются. В статье непосредственно рассматриваются вопросы развития коммуникационной деятельности детей с аутизмом. Представлен анализ исследований речевого развития детей указанной категории.

Особое внимание уделяется определению направлений эффективной коррекционно-логопедической помощи, где чрезвычайно важное значение будут иметь данные, полученные при обследовании ребенка аутистическими нарушениями и при наблюдении за ее самостоятельной деятельностью. Указаны некоторые особенности коммуникативной деятельности и широкий спектр речевых нарушений у детей с аутизмом, которые значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям.

Ключевые слова: аутизм, аутистические нарушения, дети с аутизмом, речь, речевая деятельность, речевая активность, коррекционная работа, коррекционная педагогика, специальная психология, дефектология, логопедия.

Sheremet M.K., Bazyma N.V. Understanding and following instructions by children of preschool age with autism.

The article is devoted to the problem of organization of effective and accessible help for children with autism. The problems of communication and enhance the function of speech is very important in Ukraine. The article covers the issues of communication activity development of children with autistic spectrum disorders. The analysis of researches speech development of children of the mentioned category is presented in the article.

The main purpose of the article is to determine directions for adequate and effective educational and logopedic support, for which of particular importance are results of psychological and pedagogical assessment of a child with autism, observation of his or her independent activity. The article also lists specific features of communication activity and a wide range of communication disorders in children with autism, varying greatly in degree of complexity and onset.

Keywords: autism, autistic disorders, children with autism, speech, speech activity, correctional pedagogy, special psychology, defectology, speech therapy.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2017 р.

Статтю прийнято до друку 10.10.2017 р.