

2. Kolominskij Ja. L. Psihologija lichnyh vzaimootnoshenij v detskom kolektive / Ja. L. Kolominskij. – Minsk : MGU, 1969. – 146 s.
3. Moreno Ja. L. Sociometrija : Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve / Ja. L. Moreno ; per. s angl. A. Bokovikova ; nauch. red. R. Zolotovickij. – M. : Akadem. proekt, 2001. – 383 s.
4. Sergejeva N. V. Osoblyvosti vzajemodii' molodshyh pidlitkiv u malyh grupah shkoljariv / N. V. Sergejeva // Teoretyko-metodychni problemy vyhovannja ditej ta uchnivs'koj' molodi : Zbirnyk naukovykh prac'. – Vyp. 14, kn. I. – S. 469–477.
5. Sjedyh K. V. Chynnyky psihologichnoi' vzajemodii' v systemi sim'ja – shkola / K. V. Sjedyh // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – T. 7. – Vyp. 4. – K., 2005. – S. 187–194.

Received February 21, 2018

Revised March 14, 2018

Accepted April 10, 2018

УДК 159.947.5

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.395-413

О. О. Цимбаленко
e_tsymbalenko@ukr.net

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ

Tsymbalenko O. O. The therapy method for the development of communicational interaction in children with communicative disorders / O. O. Tsymbalenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostjuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 395–413.

O. O. Tsymbalenko. The therapy method for the development of communicational interaction in children with communicative disorders. The article offers a full description of psycho-educational therapy method that is aimed at development of communicational interaction in children with communicative disorders. It is noted this method is based on empirical

evidence, comparative analysis of successful therapeutic models developed and widely used by top practitioners in the psycho-educational sphere, who specialize in correctional rehabilitation of children with development disorders. Of course, all of them also have personal successful experience in correctional rehabilitation. The therapy is based on introducing a certain model of behaviour for adults that interact with the child. The offered model is aimed at engaging the child in emotionally significant interaction by developing adult leadership and instating the adult in question as the referential person (as in a trusted and respected figure they desire to interact with) for the child with social and communicative disorders. This intervention method relies in large on cooperation of child's caretakers and other adults in child's life, as consistency in behaviour is vital for both success of the intervention method and accurate research result. Experimental research was used to confirm the effectiveness of this method. The results clearly show a number of positive changes that appeared over the period of the experiment.

This was confirmed by results of structured observation and ATEC tests. Structured observation results show that after the experimental intervention, interaction models of children have been changed as the following: the number of voluntary interaction has increased, while the number of forced interaction has decreased. As a result of the intervention, some of the children started to initiate interaction, which was not occurring before that. ATEC test results have marked a significant score decrease across all categories of questions, in particular in «Speech / Communication Skills», and «Socialization», which were priorities in this research. This result testifies a significant progress in children and the effectiveness of this intervention method.

Key words: communication disorder, leadership and authority, referential person, emotionally significant interaction, communicational interaction.

О. О. Цимбаленко. Методика формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. У статті представлено опис методики психолого-педагогічної корекційної роботи, спрямованої на формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. Зазначено, що ця методика заснована на емпіричних спостереженнях, порівняльному аналізі успішних моделей корекційної роботи провідних фахівців у галузі психолого-педагогічної корекції та реабілітації дітей із порушеннями розвитку, в тому числі з порушеннями спілкування, а також власному успішному досвіду корекційної роботи. Методика передбачає використання певної моделі поведінки дорослих, які оточують дитину. Запропонована модель поведінки спрямована на залучення дитини до емоційно значущої взаємодії, формування авторитету значущого дорослого та становлення його як референтної особи для дитини з порушеннями спілкування. Для підтвердження ефектив-

ності цієї методики було проведено експериментальне дослідження. Результати експерименту свідчать про численні позитивні зміни, що відбулися в поведінці та розвитку дітей за період експериментального втручання, що підтверджено результатами структурованого спостереження і тестами АТЕС. Шляхом структурованого спостереження виявлено, що в результаті експериментального втручання якісно змінилися моделі взаємодії у дітей: зросла кількість епізодів активної взаємодії і знизилася кількість епізодів взаємодії під тиском. Унаслідок втручання частина дітей почала ініціювати взаємодію, чого на момент первинного спостереження не відбувалося. За результатами тестування АТЕС можна констатувати значне зниження балів за всіма категоріями запитань, зокрема в розділах «Мова / комунікативні навички» і «Соціалізація», які були пріоритетними для нас в цьому дослідженні. Такий результат свідчить про значний прогрес у дітей і ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: порушення спілкування, авторитет, референтна особа, емоційно значуща взаємодія, комунікативна взаємодія.

Постановка проблеми. Якщо говорити про порушення спілкування у дітей і пошуки ефективних засобів подолання цієї проблеми, все більше дослідників доходять висновку, що роль батьків і вчителів у цьому питанні не є достатньо дослідженою. Вивчаючи праці провідних дефектологів і педагогів, ми виокремили певні риси їхніх робіт, характерні для них усіх, незалежно від того, якої педагогічної моделі вони дотримуються чи до якої психологічної школи належать. Зокрема, йдеться про обов'язкове формування авторитету педагога та становлення його як референтної особи для учня. Паралельно з цим майже всі успішні педагоги й учителі наголошують на провідній ролі сім'ї у справі навчання та виховання дітей як тих, що розвиваються нормативно, так і дітей, що мають порушення розвитку, зокрема порушення спілкування. Працюючи тривалий час над питанням формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування, маючи значні практичні напрацювання у цьому напрямку, а також спираючись на доробок провідних зарубіжних і вітчизняних фахівців, ми виокремили необхідні структурні компоненти ефективної психолого-педагогічної корекційної роботи та провели експериментальне дослідження для підтвердження ефективності втручання, побудованого на запропонованих принципах. У цій статті ми висвітлили всі етапи нашого експериментального дослідження, навели аналітичні дані. Результати дослідження свідчать про високу ефективність розробленого нами підходу та заслуговують на детальне висвітлення.

Аналіз наукової літератури. Проблема порушень спілкування у дітей досліджується і вивчається фахівцями вже досить тривалий час. Наразі існує певна кількість моделей психолого-педагогічної корекції, покликаних подолати цю проблему. Проте, на жаль, за наявності численних свідчень щодо можливості повної або часткової реабілітації дітей із порушеннями спілкування, досі такі випадки є більше винятком, ніж правилом. Із метою віднайти механізм ефективного подолання порушень спілкування у дітей ми дослідили роботи таких видатних фахівців психолого-педагогічної корекції, як Бруно Беттельхейм, Івар Ловаас, Анна Салліван, А. С. Макаренко та Ромена Августова. Усі зазначені автори є не лише дослідниками, але й фахівцями, які застосовували власні методи на практиці й чиї здобутки у справі реабілітації дітей, що мали порушення спілкування, є задокументованими.

Бруно Беттельхейм став засновником спеціальної Ортогенетичної школи, у якій проживали та навчалися діти з порушеннями спілкування. У роботі «Детский аутизм: пустая крепость или рождение Я» Б. Беттельхейм описав процес роботи з формування комунікативної взаємодії у своїх вихованців, що призводив до суттєвих покращень стану дітей [3]. Учений є представником психоаналітичного напрямку психології, і саме на цьому підході базувався його метод корекційної роботи.

Ім'я Івара Ловааса дало назву методиці, що спирається на Прикладний аналіз поведінки і передбачає інтенсивні заняття впродовж 40 годин на тиждень, а також батьківські тренінги з метою забезпечення дітям безперервного навчання. Результати подібного втручання І. Ловаас опублікував у статті «Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children» [11] у 1987 році, яка й досі вважається основним науково підтвердженим свідченням ефективності Прикладного аналізу поведінки для реабілітації дітей з аутизмом.

Анна Салліван – учителька сліпоглухонімої дівчинки Хелен Келлер, що за участі Анни пододала порушення спілкування та затримку в розвитку, здобула вищу освіту і стала видатним громадським діячем. Анна використовувала авторську методіку, що передбачала корекцію небажаної поведінки, навчання соціально значущих навичок та тактильної мови. Історія життя Хелен Келлер та участь у ньому А. Салліван описана у їхній спільній книзі «Історія мого життя» [5].

Ромена Августова – видатний дефектолог, вона навчала та соціалізувала дітей із синдромом Дауна за власною методикою,

описаною в її працях «Говори! Ты это можешь!» [2] та «В начале было слово» [1]. Р. Августова велику увагу приділяла налагодженню саме комунікативної взаємодії з дітьми та розвитку мовлення і продуктивного мислення.

Знаний радянський педагог Антон Макаренко проводив реабілітацію та соціалізацію підлітків із девіантною поведінкою за власною методикою, що ґрунтувалася на залученні підлітків до соціально значущої діяльності [6; 7].

Кожен із згаданих авторів є визнаним фахівцем завдяки визначним досягненням у справі психолого-педагогічної корекції дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування. Ми провели порівняльний аналіз методів корекції, що застосовувалися цими авторами, та визначили, що основною спільною рисою для всіх них є визнання провідної ролі значущих дорослих для успішного навчання й розвитку дитини.

Аналізуючи наукові статті останніх років, у яких досліджується ефективність навчальних стратегій соціально значущих навичок дітей із порушеннями спілкування, ми також спостерігаємо, що значна роль у цих стратегіях надається саме взаємовідносинам педагогів або батьків із дитиною. Так, про важливість участі батьків у процесі психолого-педагогічної корекційної роботи наголошується у статті М. Сіллера, М. Свенсона, А. Гербера, Т. Гутмана та М. Сігмана «Метод опосередкованого батьківського втручання, спрямований на адаптацію батьківської поведінки задля збільшення прихильної поведінки у дітей із РАС: Результати рандомізованого клінічного випробування» [14]. У статті Дж. Ліфа та колег «Результати спостереження щодо вподобань дітей з аутизмом» описано серію експериментів, що ставили за мету виявити, чи може дорослий своїм прикладом впливати на розширення сфери інтересів дитини з порушеннями спілкування [15]. У результаті експерименту було виявлено, що зацікавленість дорослого певним предметом чи іграшкою здатна спонукати дитину з аутизмом також проявляти зацікавленість тим самим предметом. Роль батьківських моделей поведінки для навчання і виховання дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування, досліджують вітчизняні науковці Л. Руденко та М. Федоренко [9], а також Г. М. Хворова [10]. Дослідники вивчають різні аспекти життєдіяльності родин, які виховують дітей із порушеннями спілкування, та наголошують на значній ролі, яку відіграє модель поведінки батьків для навчання й виховання таких дітей. Проте на даному етапі питання ролі

батьків і значущого дорослого у процесі подолання порушень спілкування у дітей не є достатньо вивченим.

Мета нашого дослідження – експериментально підтвердити провідну роль значущого дорослого у формуванні здатності до комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування, а також розробити методику ефективної психолого-педагогічної корекційної роботи на підставі цих даних.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення ролі поведінкових моделей батьків і педагогів у процесі психолого-педагогічної корекції та навчання дітей, які мають порушення спілкування, нами було проведено структуроване спостереження. Ми спостерігали за дітьми в умовах індивідуальних і парних занять, що проводились педагогами ГО «Центр АВА-терапії» на базі цього закладу. Ми провели структуроване спостереження за 20 дітьми з порушеннями спілкування. В усіх випадках ми спостерігали тією чи іншою мірою відмову з боку дитини виконувати найпростіші інструкції. Цікавим є той факт, що дитина із задоволенням виконує певні маніпуляції самостійно, проте категорично відмовляється виконати те ж саме на прохання з боку дорослого. Результати первинного спостереження ми узагальнили у таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати структурованого спостереження
перед початком втручання. Кількісний та якісний аналіз
випадків взаємодії на початку втручання**

№ з/п	Ім'я дитини (зашифровано з етичних міркувань)	Випадків активної взаємодії	Випадків взаємодії під тиском	Випадків ініціювання взаємодії	Випадків відмови від взаємодії
1.	А	1	33	0	5
2.	В	1	30	0	6
3.	С	31	2	0	9
4.	Д	1	22	0	17
5.	Н	9	1	0	2
6.	І	5	2	0	8
7.	Ж	0	25	0	9
8.	К	14	5	0	7
9.	Л	3	19	0	19
10.	М	25	0	0	8
11.	Н	27	5	0	7
12.	О	1	1	0	5

Продовження табл. 1

13.	P	33	5	0	0
14.	Q	18	11	0	4
15.	R	26	9	0	5
16.	S	54	9	0	0
17.	T	3	52	0	6
18.	U	25	9	0	6
19.	V	20	13	0	0
20.	W	35	20	0	0

Під активною взаємодією ми розуміємо ситуації, коли дитина з готовністю відгукується на комунікативну ініціативу дорослого й активно взаємодіє. Випадки, коли взаємодія з боку дитини вимагає численних повторень інструкції та часом фізичної допомоги, ми віднесли до випадків взаємодії під тиском. Під ініціюванням взаємодії ми маємо на увазі ініціативу з боку дитини до спільної діяльності з педагогом. Випадки, у яких дитина активно протестує, відмовляється від виконання інструкції та від допомоги, використовуючи при цьому соціально неприйнятну поведінку, ми віднесли до випадків відмови від взаємодії.

Види поведінки, які діти використовували для уникання комунікативної взаємодії, ми також узагальнили та виклали у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати структурованого спостереження
перед початком втручання. Види поведінки, які діти
використовували для уникання комунікативної взаємодії**

№ з/п	Ім'я дитини	Опис поведінки з функцією уникання комунікативної взаємодії
1.	А	Плач, вокалізації
2.	В	Плач, уникання погляду
3.	С	Крик, спроби бити педагога, биття себе долонями по голові та биття головою об сторонні предмети
4.	Д	Відвертання, плач, часте кліпання очима
5.	Н	Плач, розкидання предметів
6.	І	Відвертання, мовчання, крик
7.	Ж	Плач, падання на підлогу
8.	К	Плач, падання на підлогу, розкидання предметів, биття педагога, кусання

Продовження табл. 2

9.	L	Крик, кусання власної руки, сповзання зі стільця, відвертання
10.	M	Крик, відвертання
11.	N	Крик, утеча, опір фізичній допомозі, сповзання зі стільця
12.	O	Плач, утеча
13.	P	Саботування інструкцій, очікування фізичної допомоги
14.	Q	Плач, крик
15.	R	Відвертання, крик, падання на підлогу, биття та дряпання педагога
16.	S	Опір фізичній допомозі
17.	T	Плач, сповзання зі стільця, падання на підлогу
18.	U	Плач, крик, сповзання зі стільця, падання на підлогу
19.	V	Саботування інструкцій, очікування фізичної допомоги
20.	W	Стереотипні рухи руками

Під час структурованого спостереження ми помітили, що навіть прості інструкції, що не вимагали від дітей жодного напруження, були здатні викликати протестну поведінку у вигляді активних агресивних проявів або, навпаки, саботажу, повної відстороненості та відмови від комунікації. Заохочення дитини до взаємодії вимагало серйозних зусиль із боку педагога. Отже, в усіх досліджуваних випадках ми можемо говорити про певні проблеми з установленням керівного контролю. Під керівним контролем ми маємо на увазі здатність дорослого мотивувати дитину до виконання конкретних вимог. Це поняття є ключовим у методі Прикладного аналізу поведінки (АВА – Applied Behavior Analysis), який на сьогодні є досить поширеним у сфері реабілітації дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. В процесі установлення керівного контролю педагогам і батькам пропонується всіляко долучатися до діяльності, що є для дитини мотиваційною, та поступово розширювати сферу її інтересів. Проте, на жаль, часто подібна тактика неефективна. Щойно дорослі намагаються ускладнити діяльність, спрямувати її у сферу, що є для дитини не достатньо цікавою, хоча й цілком необхідною, всі прояви протестної поведінки з метою ухилитися від небажаної діяльності знову повертаються. Ці заходи з установлення керівного контролю та формування у дитини комунікативної взаємодії можуть тривати роками, не приносячи стійкого результату.

Вивчивши доробок видатних педагогів, які успішно долали цю проблему (Р. Августова, Б. Беттельгейм, А. Салліван, І. Ловаас, А. С. Макаренко, Г. М. Хворова та ін.), та ґрунтуючись на власному тривалому досвіді психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення розвитку, зокрема порушення спілкування, на базі ГО «Центр АВА-терапії» ми дійшли висновку, що робота над формуванням комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування має відбуватися у такому порядку: 1) встановлення керівного контролю з боку значущого дорослого (педагога, батьків); 2) залучення дитини до емоційно значущої взаємодії зі значущим дорослим; 3) установа авторитету значущого дорослого (педагога, батьків) та усталення його як референтної особи для дитини, яка має порушення спілкування; 4) формування у дитини потреби у спілкуванні з авторитетним дорослим і трансформація її у перший мотив із потужною смислоутворювальною складовою; 5) формування комунікативної взаємодії, що автоматично посилюється задоволенням від спілкування з авторитетним дорослим; 6) узагальнення навички комунікативної взаємодії та поширення її на ширше коло дорослих (педагогів, батьків, членів родини) й однолітків.

Установа керівного контролю є суттєвим досягненням на первинних етапах психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення спілкування, та необхідною умовою успіху всієї подальшої роботи. Для встановлення керівного контролю ми використовуємо процедуру інтервенції, «гасіння» небажаної поведінки та посилення всіх наближених випадків комунікативної взаємодії. Процедура «інтервенції» передбачає створення умов для виконання дитиною простої інструкції. Для цього дорослий із дитиною мають перебувати в обмеженому збідненому просторі, покинути який дитина може лише за рішенням дорослого. Дитині висувуються прості вимоги, які вона має виконати, і не знімають інструкцію доти, доки її не буде виконано. При цьому дитині не пропонується жодних розваг, доки інструкцію не буде виконано. Зазвичай, процедура інтервенції є доречною та досить дієвою за повної відмови дитини від комунікативної взаємодії. За активних проявів протестної поведінки актуальним є застосування «гасіння» небажаної поведінки, яке ще має назву «припинення посилення». Метою цієї процедури є недопущення подальшого посилення небажаної поведінки, яке відбувається за умови досягнення дитиною певної мети, що переслідується шляхом небажаної поведінки. У нашому випадку

такою метою є уникнення комунікативної взаємодії, виконання інструкцій дорослого. Ми наполягаємо на виконанні інструкції дити, доки її не буде виконано принаймні в наближеному варіанті, можливо, з фізичною допомогою дорослого. Отже, припинивши посилення небажаної поведінки та навчаючи її альтернативної поведінки, а саме – співробітництва, посилюючи усі випадки виконання дитиною інструкцій шляхом надання стимулів, що є мотиваційними для дитини, ми виконуємо завдання першого етапу формування комунікативної взаємодії у дитини з порушенням спілкування – встановлюємо керівний контроль та отримуємо здатність мотивувати дитину на виконання певних видів діяльності.

Установивши керівний контроль, ми мусимо поглибити наше порозуміння з дитиною шляхом залучення її до емоційно значущої взаємодії. Варто зауважити, що емоційно значущою взаємодія мусить бути перш за все для дитини. Це поняття суттєво відрізняється від запровадженого С. Грінспеном поняття цілеспрямованої емоційної взаємодії [11, с. 86], адже цілеспрямована емоційна взаємодія з боку дорослих часто може носити гіпертрофований характер через надмірну демонстрацію емоцій і не лише не виступати значущою для дитини, а, навпаки, відлякувати. Емоційно значуща взаємодія не передбачає розважання дитини, вона має на меті відкрити для дитини нові форми комунікації. Така взаємодія формується у процесі спільної діяльності та щирої зацікавленості дитиною з боку дорослого. У процесі емоційно значущої взаємодії дуже важливою є повага дорослого до дитини, та в жодному випадку не поблажливості і жалість. Саме висування до дитини помірних вимог, допомога їй у подоланні перешкод, що обов'язково стають на шляху дорослішання, навчання та соціальної адаптації будь-якої дитини і дитини, що має порушення спілкування зокрема, можуть виступати як емоційно значуща взаємодія та слугувати запорукою встановлення значущого дорослого як авторитетної та референтної особи. Саме авторитетний дорослий стає для дитини тим провідником, який передає їй культурні здобутки минулих поколінь, залучає до суспільного життя, допомагає зрозуміти та прийняти норми соціального устрою. В певний момент внутрішній потяг до спілкування, який за вченням С. Д. Максименка ми можемо називати терміном «нужда» [8], здатний перетворитися на усвідомлену потребу дитини у спілкуванні з авторитетним дорослим. Саме спілкування з авторитетним дорослим і його схвалення здатні

стати для дитини з порушенням спілкування тим мотиваційним стимулом, що спонукатиме її до формування навички співробітництва та комунікативної взаємодії, набуття соціально значущих навичок, таких як вокальне мовлення, навички соціально прийнятної поведінки, навички самообслуговування, академічні навички. Оскільки для набуття соціально значущих навичок дитині, зазвичай, необхідно робити суттєві зусилля, метою яких є спілкування з авторитетним дорослим та отримання схвалення від нього, можемо говорити про те, що в цей момент у дитини з порушенням спілкування формуються перші мотиви з потужною смислоутворювальною складовою. Саме ці мотиви є запорукою формування у дитини мотиваційної системи, провідне місце у якій належить саме мотивам, у яких смислоутворювальна складова переважає над спонукальною, завдяки чому дитина здатна подолати порушення розвитку й успішно інтегруватися у соціальне середовище. У процесі набуття соціально значущих навичок під керівництвом авторитетного дорослого дитина з порушеннями спілкування набуває найважливішої навички – здатності до комунікативної взаємодії, що полягає у бажанні розуміти іншу людину та долучатися до спільної з нею діяльності. Набувши навичку комунікативної взаємодії з авторитетним дорослим, дитина здатна за активної підтримки оточення розширити навичку на коло інших найближчих дорослих та однолітків.

Програми дітей із порушеннями спілкування, які брали участь в експерименті, були побудовані з урахуванням означеної стратегії та були спрямовані на формування у дітей комунікативної взаємодії й розвинення соціально значущих навичок залежно від рівня розвитку кожної конкретної дитини. Програми застосовувались для навчання дітей, які брали участь в експерименті, впродовж 6 місяців. У результаті застосування програм майже в усіх дітей, які брали участь в експерименті, вдалося сформувати базові навички комунікативної взаємодії та співробітництва. На жаль, обмежені можливості експерименту не надали змоги досліджувати поведінку дітей у ситуаціях, відмінних від учбових, проте навіть за таких умов ми можемо бачити суттєві позитивні зміни у поведінці дітей, які навчалися за запропонованими експериментальними програмами. Найяскравішим свідченням позитивних змін є тестування АТЕС, що було проведено на початку спостережень і в кінці експериментального втручання.

Тест АТЕС, розроблений із метою оцінки ефективності втручання для дітей з аутизмом та розладами аутистичного спектру

американським Інститутом дослідження аутизму (ARI – Autism Research Institute), складається з чотирьох блоків запитань, на які дають відповіді дорослі, що живуть із дитиною, яка має аутизм, чи працюють із нею. Тест містить такі чотири субтести: I. Мова / спілкування (14 запитань); II. Товариськість (20 запитань); III. Сенсорна / когнітивна обізнаність (18 запитань); IV. Здоров'я / фізичний розвиток / поведінка (25 запитань). Саме розвиток дитини у чотирьох зазначених сферах дає змогу об'єктивно оцінити здатність дитини до комунікативної взаємодії, а також оцінити динаміку формування цієї здатності. Залежно від відповіді на запитання (вірно, частково вірно, невірно) нараховується кількість балів, яка сама по собі не може бути підставою для діагностування того чи іншого розладу розвитку. Через певні проміжки часу після початку втручання тест проводиться повторно. У випадку, якщо кількість балів зменшилася, ми можемо говорити про покращення стану й ефективність терапії. Саме тому в якості контролю за ефективністю психолого-педагогічної корекції дітей із порушеннями спілкування за запропонованою методикою ми використовували тест АТЕС.

Загальні результати тестування на початку експерименту та за результатами втручання ми узагальнили у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні результати структурованого спостереження перед початком і за результатами проведеного втручання згідно з тестуванням АТЕС

№ з/п	Ім'я дитини	Констатуючий експеримент					Формуючий експеримент				
		Мова / мовлення / комунікативні навички	Соціалізація	Сенсорні навички / пізнавальні здібності	Здоров'я / фізичний розвиток / поведінка	Загальний бал	Мова / мовлення / комунікативні навички	Соціалізація	Сенсорні навички / пізнавальні здібності	Здоров'я / фізичний розвиток / поведінка	Загальний бал
1.	А	28	5	3	37	133	17	13	20	12	62
2.	В	15	21	11	31	78	8	6	7	13	34
3.	С	13	30	18	14	75	1	4	2	4	11
4.	Д	27	40	2	33	132	16	19	16	18	69
5.	Н	26	21	23	21	91	20	11	17	11	59

Продовження табл. 3

6.	I	25	31	22	9	87	20	19	17	2	58
7.	J	26	36	35	31	128	2	6	4	6	18
8.	K	26	38	32	22	118	5	5	1	4	15
9.	L	28	40	36	38	142	23	22	28	25	98
10.	M	3	18	5	21	47	1	6	3	5	15
11.	N	26	38	36	19	119	20	19	17	17	73
12.	O	26	38	32	28	124	22	16	13	13	64
13.	P	24	34	33	22	113	21	12	16	12	61
14.	Q	24	36	31	27	118	13	9	12	9	43
15.	R	25	36	33	22	116	2	30	31	15	99
16.	S	26	29	26	16	97	15	5	9	5	34
17.	T	28	38	34	41	141	19	16	16	16	67
18.	U	28	38	34	41	141	23	16	16	16	71
19.	V	28	31	4	30	123	23	27	28	22	100
20.	W	23	27	31	18	99	16	6	16	14	52
21.	Усього	475	625	481	521	2222	287	267	289	239	1103

За результатами тестування ми бачимо суттєве зниження балів за всіма показниками в усіх дітей, які брали участь в експерименті, що свідчить про ефективність проведеного втручання. Загальний бал знизився фактично у 2 рази зі 2222 до 1103 балів.

Чіткіше зміни, що відбулися з дітьми, які мають порушення спілкування, внаслідок психолого-педагогічної корекційної роботи за запропонованими програмами, можна відслідкувати на діаграмі за результатами двох тестувань АТЕС (рис. 1).



Рис. 1. Діаграма результатів структурованого спостереження перед початком і за результатами проведеного втручання згідно з тестуванням АТЕС

Із представленої діаграми бачимо суттєве покращення ситуації майже в усіх сферах, зокрема у сфері соціалізації, яка є найважливішою й найінформативнішою для нашого дослідження. Сукупний бал соціальних навичок дітей із порушеннями спілкування, які брали участь в експерименті, знизився з 625 до 267 балів, тобто більше ніж у 2 рази.

Зміни, що відбулися з дітьми впродовж 6 місяців, були зафіксовані під час повторного структурованого спостереження (таблиця 4).

Таблиця 4

**Порівняння результатів структурованого спостереження
перед початком і наприкінці втручання.
Кількісний та якісний аналіз випадків взаємодії**

№ з/п	Ім'я дитини	Випадків активної взаємодії		Випадків взаємодії під тиском		Випадків ініціювання взаємодії		Випадків відмови від взаємодії	
		к	ф	к	ф	к	ф	к	ф
1.	А	1	40	33	4	0	1	5	0
2.	В	1	13	30	0	0	2	6	0
3.	С	31	24	2	0	0	0	9	0
4.	D	1	30	22	10	0	4	17	4
5.	Н	9	13	1	0	0	2	2	0
6.	І	5	9	2	1	0	0	8	2
7.	J	0	35	25	0	0	0	9	0
8.	К	14	20	5	0	0	2	7	0
9.	L	3	26	19	3	0	1	19	0
10.	M	25	24	0	0	0	7	8	1
11.	N	27	21	5	2	0	0	7	3
12.	O	1	17	1	1	0	1	5	2
13.	P	33	61	5	0	0	0	0	0
14.	Q	18	72	11	0	0	13	4	0
15.	R	26	12	9	4	0	0	5	5
16.	S	54	96	9	0	0	1	0	0
17.	T	3	12	52	9	0	0	6	0
18.	U	25	18	9	3	0	0	6	2
19.	V	20	15	13	31	0	0	0	0
20.	W	35	40	20	0	0	0	0	0
21.	Усього	332	598	273	68	0	34	129	19

Примітка: к – констатуючий експеримент; ф – формуючий експеримент.

За результатами спостереження, наведеними у таблиці 4, ми можемо побачити, які саме позитивні зміни відбулись у поведінці дітей, яких ми навчали. Суттєво збільшилась кількість випадків активної взаємодії, які замінили випадки взаємодії під тиском, що мали місце під час першого спостереження, з'явилися випадки ініціювання взаємодії з боку дітей, які були повністю відсутні під час першого спостереження, більше, ніж у 6 разів знизилась кількість випадків відмови від взаємодії з боку дітей. Яскраво ці тенденції ілюструє діаграма (рис. 2).



Рис. 2. Діаграма результатів структурованого спостереження перед початком і наприкінці втручання. Кількісний та якісний аналіз випадків взаємодії

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами структурованого спостереження за дітьми з порушеннями спілкування ми визначили основні типи протестної поведінки, що використовувалися ними з метою уникання комунікативної взаємодії. На підставі аналізу результатів роботи провідних вітчизняних і зарубіжних педагогів і дефектологів, а також успішного власного практичного досвіду нами була розроблена методика психолого-педагогічної корекційної роботи, спрямована на формування у цих дітей комунікативної взаємодії. Розроблена методика зосереджена, перш за все, на використанні певних моделей поведінки педагогами, батьками й інши-

ми значущими дорослими, які оточують дитину з порушеннями спілкування. Вона спирається на залучення дитини до емоційно значущої взаємодії та усталення авторитету значущого дорослого і становлення його як референтної особи для дитини з порушенням спілкування. Шляхом використання дорослими запропонованих моделей поведінки стає можливим залучити дитину з порушенням спілкування до взаємовідносин, що поступово призведуть до формування у неї стійкої навички комунікативної взаємодії, яка пошириться не лише на референтну особу, але і на коло інших дорослих та однолітків. Унаслідок застосування запропонованої методики ми отримали позитивні результати, підтверджені даними структурованого спостереження та тестування АТЕС, що використовується у світовій практиці для оцінки ефективності втручань, застосованих для абілітації та реабілітації дітей з аутизмом. Вважаємо за необхідне продовжити дослідження запропонованої методики з метою оцінки результатів через більші проміжки часу. Вже на даному етапі вважаємо доречним проведення просвітницької роботи з батьками дітей, які мають порушення спілкування, а також педагогічним складом, що працює з дітьми з подібними порушеннями з метою надання їм додаткових інструментів ефективної психолого-педагогічної корекції та формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування.

Список використаних джерел

1. Августова Р. В начале было слово / Р. Августова. – М. : Этерна, 2014. – 384 с.
2. Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М. : Этерна, 2015. – 368 с.
3. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – М. : Академический проект, 2013. – 480 с.
4. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М. : Теревинф, 2017. – 512 с.
5. Келлер Е. История моей жизни / Е. Келлер, А. Салливан. – М. : Захаров, 2003. – 272 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 560 с.
7. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М. : Учпедгиз, 1940. – 120 с.

8. Максименко С. Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії) / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.
9. Руденко Л. М. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей / Л. М. Руденко, М. В. Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – Вип. 9, т. 1. – С. 210–222.
10. Хворова Г. М. Формування батьківської компетентності в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку / Г. М. Хворова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 145–148.
11. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copyright. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.
12. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // Appl. Behav. Anal. – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.
13. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2015. – 44. – P. 897–922.
14. Siller M. A parent-mediated intervention that targets responsive parental behaviors increases attachment behaviors in children with ASD: Results from a randomized clinical trial / M. Siller, M. Swanson, A. Gerber, T. Hutman & M. Sigman // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2014. – 44. – P. 1720–1732.
15. Leaf J. B. Observational effects on the preferences of children with autism / J. B. Leaf, M. L. Oppenheim-Leaf, R. Leaf, A. B. Courtemanche, M. Taubman, J. McEachin, J. B. Sheldon, J. A. Sherman // Appl. Behav. Anal. – 2013. – 45 (3). – P. 473–483.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avgustova R. V nachale bylo slovo / R. Avgustova. – M. : Jeter-na, 2014. – 384 s.
2. Avgustova R. Govori! Ty jeto mozhesh'! / R. Avgustova. – M. : Jeter-na, 2015. – 368 s.
3. Bettel'hejm B. Pustaja krepost'. Detskij autizm i rozhdenie Ja / B. Bettel'hejm. – M. : Akademicheskij proekt, 2013. – 480 s.
4. Grinspen S. Na ty s autizmom. Ispol'zovanie metodiki Floortime dlja razvitija otnoshenij, obshhenija i myshlenija / S. Grinspen, S. Uider. – M. : Terevinf, 2017. – 512 s.
5. Keller E. Istorija moej zhizni / E. Keller, A. Sallivan. – M. : Zaharov, 2003. – 272 s.
6. Makarenko A. S. Pedagogicheskaja pojema / A. S. Makarenko. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2016. – 560 s.
7. Makarenko A. S. Lekcii o vospitanii detej / A. S. Makarenko. – M. : Uchpedgiz, 1940. – 120 s.
8. Maksymenko S. D. Teorija psihologii' nuzhdy (zhyttjevoi' energii') / S. D. Maksymenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny. – Vyp. 25. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2014. – S. 7–18.
9. Rudenko L. M. Teoretychnyj pidhid do vyvchennja bat'kivs'kogo stavlennja do autychnykh ditej / L. M. Rudenko, M. V. Fedorenko // Aktual'ni pytannja korekcijsnoi' osvity (pedagogichni nauky) : zbirnyk naukovykh prac' / za red. V. M. Syn'ova, O. V. Gavrylova. – Kam'janec'-Podil's'kyj : PP «Medobory-2006», 2017. – Vyp. 9, t. 1. – S. 210–222.
10. Hvorova G. M. Formuvannja bat'kivs'koi' kompetentnosti v korekcijsnij osviti ditej z polisystemnyj porushennjami rozvytku / G. M. Hvorova // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijsna pedagogika ta special'na psihologija : Zb. naukovykh prac'. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. – Vyp. 28. – S. 145–148.
11. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copy-right. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.
12. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // Appl. Behav. Anal. – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.

13. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2015. – 44. – P. 897–922.
14. Siller M. A parent-mediated intervention that targets responsive parental behaviors increases attachment behaviors in children with ASD: Results from a randomized clinical trial / M. Siller, M. Swanson, A. Gerber, T. Hutman & M. Sigman // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2014. – 44. – P. 1720–1732.
15. Leaf J. B. Observational effects on the preferences of children with autism / J. B. Leaf, M. L. Oppenheim-Leaf, R. Leaf, A. B. Courtemanche, M. Taubman, J. McEachin, J. B. Sheldon, J. A. Sherman // Appl. Behav. Anal. – 2013. – 45 (3). – P. 473–483.

Received February 26, 2018

Revised March 20, 2018

Accepted April 11, 2018

УДК 159.943

DOI10.32626/2227-6246.2018-41.413-422

Л. М. Чеканська

chaikachekanska@gmail.com

Диференційований підхід у навчанні дітей із різним типом функціональної асиметрії

Chekanska L. M. Differentiated approach in teaching children with different types of functional asymmetry / L. M. Chekanska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 41. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 413–422.

L. M. Chekanska. Differentiated approach in teaching children with different types of functional asymmetry. The results of the research are presented due to the necessity of developing a strategy of a differentiated approach to the development of children, taking into account their age, sex, and individual characteristics.