

УДК:376.36.17

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.5-18

**О.Б. Аль-Мряят**

shwadskaya.elena@gmail.com

## **ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

**Відомості про автора:** Аль- Мряят Олена, аспірант ІV курсу факультету «Корекційна педагогіка та психологія» кафедри «Спеціальна психологія» Національного Педагогічного Університету ім.М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна. У колі наукових інтересів: процеси формування графо- моторних навичок в учнів з аутичними розладами, інтенсифікація процесу навчання дітей з аутизмом, вивчення і створення нейропсихологічних моделей навчання осіб з аутичними розладами. E-mail: shwadskaya.elena@gmail.com

**Contact:** Al-Mrayat Olena, Postgraduate student of the IV course of the faculty "Correctional Pedagogy and Psychology" of the Department "Special Psychology" of the National Pedagogical University of M.P.Drahomanov, Kiev, Ukraine. Academic interests: the processes of forming graphing skills in students with autistic disorders, intensifying the process of teaching children with autism, studying and creating neuropsychological and training models for people with autism disorders. E-mail: shwadskaya.elena@gmail.com

**Відомості про наявність друкованих статей:** Аль-Мряят О.Б. Проблема раннього запобігання труднощам в оволодінні графічними навичками дітьми з РАС. Науковий часопис НПУ ім.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31. С.5-9. ; **Аль-Мряят О.Б.** Графічні навички як вагома умова успішного оволодіння письмом дітьми з РАС.Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців. Випуск 5. Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка. Навчально- науковий інститут педагогіки і психології. Суми. Видавництво СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2017. С.135-145.; **Аль-Мряят О.Б.** Корекційно-превентивна допомога дітям з аутизмом: види, проблеми, перспективи. Науково- методичний журнал Логопедія. Випуск 12, 2017.С.3-8.

**Аль-Мряят Олена Борисівна. Формування графо-моторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації.** У статті, базуючись на отриманих нами результатах провідних причин труднощів засвоєння графо- моторних навичок в учнів з аутизмом, представлено теоретичні засади напрямів інтенсифікації процесу їхнього

корекційного формування. Розкриті шляхи подолання різних варіантів енергетичного дефіциту мозкової організації та характерних для більшості дітей, які брали участь в експерименті, значних труднощів у формуванні здатності усвідомлено програмувати графо- моторні дії, вибирати способи й умови їхньої реалізації, контролювати їх реалізацією, оперативно реагувати для визначення помилок і своєчасної їхньої корекції.

**Ключові слова:** формування графо- моторних навичок в учнів з аутичними розладами, інтенсифікація процесу формування графо- моторних навичок, енергетичний дефіцит мозкової організації аутистів, причини труднощів засвоєння графо- моторних навичок молодших школярів з аутизмом.

**Аль-Мраят Елена Борисовна. Формирование графо-моторных навыков у детей с аутизмом: теоретические основы и пути реализации.** Основываясь на полученных нами результатах основных причин трудностей усвоения графо- моторных навыков у учащихся с аутизмом в статье представлены теоретические основы направлений интенсификации процесса их коррекционного формирования. Раскрыты пути преодоления разных вариантов энергетического дефицита мозговой организации и характерных для большинства детей, которые брали участие в эксперименте, значительных трудностей в формировании способности осмысленно программировать графо- моторные действия, выбирать способы и условия их реализации, контролировать их реализацию, оперативно реагировать для определения ошибок и своевременной их коррекции.

**Ключевые слова:** формирование графо- моторных навичок у учащихся с аутистическими расстройствами, интенсификация процесса формирования графо- моторных навыков, энергетический дефицит мозговой организации аутистов, причины трудностей усвоения графо- моторных навыков младшими школьниками с аутизмом.

**Al-Mrayat Olena Borysivna. Formation of graph-motor skills in children with autism: theoretical foundations and ways to implement.** In the article, based on the results obtained by us of the leading causes of the difficulties of learning graphic-motor skills at students with autism, the theoretical foundations of directions of intensification of the process to their correctional formation are presented. The ways of overcoming various variants of energy deficit of the brain organization are revealed. Also, most children who participated in the experiment are characterized by significant difficulties in forming the ability to consciously program graphic-motor actions, choose the ways and conditions for their implementation, control their implementation and respond promptly to identify errors and timely correction. The article discusses neuropsychological theories explaining the autism spectrum disorder, which are based on the leading symptom complexes of a given condition. Interest in studying the process of formation

of graph motor skills in autism was presented by the central binding theories, regulatory dysfunction and limbic theory. Also, in our research we adhered to the classical idea of A. Luria, Russel about the role of verbal processes in the development of the function of programming and self-control. Neuropsychological theories about the localization of mental phenomena and their relationship with the brain organization of emotions. The article emphasizes the importance of the process of succession in the formation of graph motor skill. It is emphasized that in the process of mastering this skill in writing activities by children with autism, there must be a transition to more complex differentiation. And the knowledge that was learned earlier must be integrated into the new system. It emphasizes the importance of using several directions of the methodology, which are aimed at the development of the successive component of the graft-motor skill with the subsequent purposeful transition to the simultaneous, integral component of writing for children with autism. Article, based on the results obtained by us of the leading causes of the difficulties of learning graphic-motor skills at students with autism, the theoretical foundations of directions of intensification of the process to their correctional formation are presented. The ways of overcoming various variants of energy deficit of the brain organization are revealed. Also, most children who participated in the experiment are characterized by significant difficulties in forming the ability to consciously program graphic-motor actions.

**Key words:** the formation of graphic motor skills in pupils with autistic disorders, the intensification of the formation of graphic motor skills, the energy deficit of the brain organization of pupils with autism, the causes of difficulties in mastering motor skills of pupils with autism.

**Постановка проблеми.** При розробці методики формувального експерименту, ми спиралися на уявлення про графо-моторну навичку як про складну ієрархічно організовану психомоторну систему, що здатна тимчасово і вибірково об'єднувати різні психічні системи в єдиний функціональний орган для забезпечення адекватної рухової поведінки дитини в постійно мінливих умовах. Враховувалося, що розвиток графічної моторики характеризується як процес оволодіння дитиною з аутизмом системою різних форм рухової дії, з яких більш пізні складні диференційовані форми є досконалішими та ефективнішими, але які не можуть бути утворені або повністю використані інакше, як на основі більш ранніх генералізованих рухових форм, в яких усунуті другорядні деталі та зацентровані найбільш суттєві елементи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичним підґрунтям навчального експерименту нами також визначено загальну структурно-функціональну модель мозку. Важливим для нас в даному разі був той факт, що якщо в другій, аферентній системі переробки графічної інформації, процеси йдуть від первинних до вторинних і

третинних зон, то в третій еферентна система забезпечує низхідний напрям, починаючись в найбільш високих – третичних і вторинних – зон, де формуються рухові плани і програми, з переходом до апаратів первинної рухової зони, яка посиляє підготовлені рухові імпульси на периферію. При цьому значимим для теоретичного обґрунтування формувального експерименту було існує узгодження положень функціональної організації мозкової діяльності з основними нейропсихологічними теоріями пояснення розладів аутичного спектру, які базуються на провідних симптомокомплексах даного розладу [Benovitz, 1990, Dawson, 1998, Lezak, 1995, Pennington, 1997, Friht, 1994, Baron-Gohen, 1997, Г. Шеперд, 1987; W. Nauta, 1971; А.С. Батуєв, 1981; К. Pribram, 1998, Р.І. Мачинський, Н.В. Дубровінська, 2003, О.Лурія, Russell (1997)].

Зокрема, теорією ослаблення центрального зв'язування стверджується, що когнітивна (в тому числі і перцептивна) обробка інформації аутистами відбувається частинами, а не цілісно, що зумовлює багато поведінкових особливостей, якими характеризується аутизм. Внаслідок цього сукцесивна обробка інформації здійснюється, зашкоджуючи розвитку більш економної та ефективної симультанної стратегії, яка необхідна, наприклад, для того, щоб прискорити виокремлення основного смислу у вербальній інформації і забезпечити цілісне написання слова, а не для того, щоб здійснювати детальний аналіз слова з цього вербального повідомлення або букв, з яких складаються слова цього ж повідомлення тощо.

При цьому доводиться, що моторні і моторно-графічні стереотипи, і соціальна відчуженість можуть бути скориговані в учнів з аутизмом саме в рамках нейропсихологічної теорії ослаблення центрального зв'язування [Pennington, 1997]. Результати цих досліджень дозволили передбачити можливість використання в корекційно-розвивальній роботі з цією категорією учнів методів, спрямованих на задіювання їх перцептивної організації [Lezak, 1995]. У даному разі важливою є та обставина, що при формуванні графо-моторних навичок повинна враховуватися фрагментарність стратегії сприймання аутиста і зниження у нього тенденції бачити предмет (знак, явище, ознаку, фігуру тощо) як єдине ціле, що є характерним для звичайної людини. Отже, в роботі з аутичними дітьми необхідно враховувати наявне у них порушення синтезу (симультанності) вже на елементарному рівні сприймання.

Іншими дослідженнями стану центрального зв'язування при аутизмі встановлено, що переробка інформації в аутистів здійснюється відносно незалежно від більш широкого контексту, в якому дається інформація [Friht, 1994, Baron-Gohen, 1997]. Ця обставина вимагає в роботі по формуванню графо-моторної навички в учнів з аутизмом приділяти увагу розвитку здатності об'єднувати різноманітну

поліморфну інформацію в єдине ціле [Benovitz, 1990, Harper, 1990 та Riven, 1995].

Теорія регулятивної дисфункції розглядає аутизм як прояв первинного порушення здібності програмувати і контролювати різні види діяльності і поведінку. У цьому зв'язку, розробляючи методику корекції формування графо-моторної навички, що забезпечується функціями програмування, регуляції і контролю активної психічної діяльності, ми виходили з положення, згідно якого дана функція є однією з чинників розвитку різних видів діяльності аутичної дитини, в тому числі і графічної та її адаптації до навколишньої дійсності [Г. Шеперд, 1987; W. Nauta, 1971; А.С. Батуєв, 1981; К. Pribram, 1998]. Завдяки системам регуляції та активізації здійснюється як просторовий, так і тимчасовий розподіл активності між різними частинами мозку, що забезпечує активаційний, мотиваційний та інформаційний аспекти діяльності [Р.І. Мачинський, Н.В. Дубровінська, 2003]. Здібність програмування і контролю включає в себе тісно пов'язані різні психічні операції: планування, роботу з інформацією, що зберігається в короткочасній пам'яті, підтримку одного ряду уявлень і переключення з одного ряду на інший, а також гальмування певних реакцій. У той же час всі ці операції при нормальному розвитку утворюють єдину високоорганізовану систему, яка є універсальною і відрізняється від таких базових функцій, як сприймання, пам'ять, мовлення, відчуття.

Окрім того, дотримуючись класичної ідеї О.Лурії, Russell (1997) про роль вербальних процесів в розвитку функції програмування і самоконтролю, ми при розробці формувального експерименту враховували, що у дітей з аутизмом може бути значно ослаблена здібність використовувати внутрішнє мовлення для утримання в свідомості послідовності виконання інструкцій, пов'язаних з формуванням графо-моторних навичок і застосування відповідних знань тощо і на їх основі здійснювати регуляцію своєї графічної діяльності. При порушенні внутрішнього мовлення в аутистів при відносно хорошому володінні граматиною і лексиною мовлення, характерними є труднощі в адекватному виборі і комбінуванні слів, речень в живому спілкуванні. Тобто, володіння формальними синтаксичними і семантичними мовленнєвими конструкціями не забезпечує аутисту достатньо ефективну й адекватну взаємодію в навчальному процесі. Таким чином, з метою підвищення ефективності комунікації у процесі формування графо-моторних навичок необхідне застосування спеціальних методик, які сприятимуть підвищенню якості зв'язку між тим, що говориться, з ситуаційним, соціальним і лінгвістичним контекстом.

Водночас важливим для нашого дослідження було врахування положення нейропсихології про те, що локалізація психічних явищ, відповідно якій вони мають динамічний характер, змінюючись під

впливом соціального досвіду, повністю стосується не тільки мозкової організації всіх психічних процесів, але й мозкової організації емоцій [Є. Хомська]. У цьому зв'язку в контексті інтенсифікації процесу формування графічних навичок у дітей з аутичними розладами важливе значення мало врахування проблеми труднощів в організації їхніх емоцій, оскільки науковці, практики і батьки дітей з аутизмом підкреслюють своєрідність емоційних явищ у дітей, зокрема таких їхніх базальних емоцій, як страх, агресія, аутоагресія, гнів тощо. У дослідженнях, присвячених нейропсихології емоцій дітей з аутизмом, доводиться, що емоційні явища у них є менш опосередковані, більш спонтанні, гірше керовані і тісно пов'язані з мотиваційними процесами. У цьому контексті при розробці методики формувального експерименту важливим було врахування ще однієї нейропсихологічної теорії пояснення аутизму – лімбічної теорії.

Лімбічна теорія поєднує в собі декілька теорій (біологічну, нейропсихологічну і поведінкову), в яких підкреслюється зв'язок між лімбічною системою й аутизмом. Ця ділянка мозку, на думку науковців, має особливий інтерес для аутології, оскільки тісно пов'язана з соціально-емоційними функціями людини, що, безумовно, впливає на процеси засвоєння різноманітної інформації, в тому числі і навчальної, оскільки лімбічна система забезпечує поєднання сенсорних і моторних схем з емоціями, а також утворює пам'ять. Крім того, лімбічна система, забезпечуючи синтез моторно-сенсорних схем емоцій і пам'яті, сприяє формуванню уяви [К.Ханнафорд]. Дослідження ролі порушень функціонування даної системи при аутизмі дали змогу з'ясувати, що саме розлади лімбічної системи відіграють значну роль в розвитку аутизму [Dawson,1998]. Автором переконливо показано, що при аутизмі порушується функція лімбічної системи (сенсо-моторні реакції, соціально-емоційні функції).

З урахуванням основних положень зазначених нейропсихологічних теорій в навчальному процесі учнів з аутичними розладами початкових класів забезпечувалося врахування специфіки корекції графо-моторної навички, що визначалася встановленими причинами труднощів її формування у даної категорії учнів. У доступній нам літературі ця проблема взагалі не висвітлена.

**Мета.** Визначити шляхи подолання різних варіантів енергетичного дефіциту мозкової організації та характерних для більшості дітей, які брали участь в експерименті, значних труднощів у формуванні здатності усвідомлено програмувати графо- моторні дії, вибирати способи й умови їхньої реалізації, контролювати їх реалізацією, оперативного реагувати для визначення помилок і своєчасної їхньої корекції.

**Виклад основного матеріалу.** Отже, основним при розробці формувальної методики було врахування того, який структурно-

функціональний компонент страждав первинно, призвівши до недостатньої сформованості графо-моторної навички.

Водночас ми передбачили, що для формування графо-моторних навичок в аутичних дітей є можливим також використання ряду особливостей їх пізнавальної діяльності. Так, поширене уявлення про те, що аутичні діти в цілому прагнуть відгородитися від зовнішнього світу, ми розглядали як результат їхньої надчутливості до сенсорних, емоційних, візуальних і слухових стимулів освітнього середовища. Тому в корекційно-розвивальній роботі враховувалося, що така дитина, сприймаючи весь ряд подій і його сенсорне наповнення, не встигає переробити і структурувати інформацію, пов'язану з процесом письма. Як наслідок, цей процес перетворюється в гіперстимуляцію і дитина значну кількість енергії витратить на підтримку захисту, який призводить до її швидкої енергетичної виснаженості у процесі письма. Крім того, в силу сенсорної незахищеності у дітей спостерігаються труднощі у пристосуванні до змін у навчальному процесі. Ми врахували, що слабкою стороною цього явища є те, що діти важко адаптуються, однак його сильною стороною, тобто тією, на яку ми спиратимемось у роботі, буде те, що пристосувавшись, учні почуватимуть себе спокійно в передбачуваному середовищі і будуть прагнути зберегти його постійність. Наслідком такого поведінкового консерватизму буде те, що їхні проблеми при формуванні графо-моторних навичок матимуть достатньо стійкий і систематичний характер, що дозволить педагогу передбачати їх поведінку і своєчасно коригувати проблеми, пов'язані з їхніми поведінковими реакціями і симптомами.

Узагальнення аналітичних матеріалів надали підставу у формувальній програмі виділити два етапи роботи – корекційно-підготовчий і основний, корекційно-розвивальний. Мета першого етапу: розробити і впровадити в навчальний процес спеціальну методику для забезпечення максимально можливого усунення дефіциту і/або корекції дисфункції блоків мозкової організації в учнів; мета другого етапу – інтенсифікувати процес формування у них графо-моторної навички.

Від початку планувалося, що корекційно-підготовчий етап, не пов'язаний безпосередньо з процесом засвоєння графо-моторної навички, спрямовуватиметься на забезпечення максимально можливого усунення дефіциту блоків мозкової організації. Введенню обов'язкового підготовчого етапу роботи ми надали виключне значення, оскільки проведення такої роботи дало можливість закласти основу для всебічної інтенсифікації процесу формування графо-моторної навички у школярів з аутизмом, визначеного інваріантними й індивідуальними програмами їхнього навчання.

Підґрунтям основного, корекційно-розвивального, етапу, спрямованого на інтенсифікацію процесу формування безпосередньо графічної навички, нами визначено ортогенетичний принцип розвитку

(принцип генетичної спіралі), який узагальнює уявлення про диференційно-інтеграційно-емоційний характер розвитку та про «пірамідальну» (від загального до окремого, від симультанного до сукцесивного) будову мозкових графо-моторних процесів. Оскільки визнано, що значна кількість порушень при аутизмі є наслідком домінування фрагментарної обробки інформації, коли складні стимули не сприймаються як зв'язне ціле, об'єднане єдиним смислом, важливим було (базуючись на результатах першого напряму роботи) розробити і застосувати методики, що полегшують перехід від фрагментарної до цілісної обробки графо-моторної інформації у процесі письма учнів з аутизмом.

Базуючись на зазначеному, корекційно-підготовчий етап, пов'язаний опосередковано з процесом оволодіння графічною навичкою, спрямовувався на забезпечення максимально можливого усунення дефіциту I блоку мозкової організації шляхом стимуляції в учнів ретикулярно-лімбічної формації. Такий зміст роботи є важливим, оскільки, як показують результати нашого дослідження, до швидкої енергетичної виснаженості у переважній більшості дітей з аутизмом призводило відгородження від зовнішнього світу через їхню надчутливість до сенсорних, емоційних, візуальних і слухових стимулів оточуючого світу. Такі діти сприймали весь ряд подій і його сенсорне наповнення, однак не встигали переробляти і структурувати навчальну інформацію. Як наслідок, навчальне середовище часто перетворювалося для них в гіперстимуляцію і діти значну кількість енергії витрачали на підтримку захисту, який мав вигляд відгородженості, апатії, підвищеного стомлення, що спричиняло труднощі формування графо-моторних навичок та їх застосування в різних видах письмових робіт.

З урахуванням зазначеного для забезпечення максимально можливого усунення значного дефіциту I блоку мозкової організації, виявленого у переважній більшості учнів, планувалися такі напрями корекційно-розвивальної роботи: а) стимуляція (стимуляція/ послаблення) енергетичного потенціалу організму дитини, який при аутизмі пов'язується з ретикулярною формацією, і б) корекція порушень соціально-емоційної поведінки, виникнення яких пов'язується з дисфункцією лімбічних структур, оскільки нами підтверджено, що при аутизмі в учнів порушується функція лімбічної системи, особливо сенсомоторні реакції і соціально-емоційні функції [Dawson, 1998].

Для забезпечення усунення дефіциту II блоку мозкової організації планувалася робота по корекції розвитку функції сприймання і переробки інформації, тобто формування функції центрального зв'язування з опорою на розвинену у даної категорії дітей сукцесивну синтетичну структуру. Передбачалося, що в основному ця робота спрямовуватиметься на підготовку кінетичної організації різних психомоторних операцій і дій, необхідних для здійснення процесу

письма, та розвиток кінетичних мелодій, що забезпечують плавне протікання їхньої моторної діяльності. Окрім цього, враховувалося, що така робота опосередковано може сприяти підвищенню результативності виконання конструктивно-образотворчої діяльності учнів, формуванню у них зорово-просторової пам'яті, отриманню доступних їм результатів розуміння інструкцій педагога, що мали складні логіко-граматичні структури, і є важливою умовою формування графічної діяльності. Водночас врахування в корекційно-розвивальній роботі якісної специфіки провідної недостатності синтетичних структур визначало особливу необхідність застосування відповідних методів і прийомів в процесі формування графо-моторних навичок у дітей з аутизмом.

Для досягнення максимально можливого усунення виявлених нами в учнів найбільших складних і багаточисельних порушень у формуванні III блоку мозкової організації, планувалася корекція програмування, регулювання і контролю виконання програми дій, тобто коригування у дітей регулятивної дисфункції. Базуючись на результатах сучасних нейропсихологічних досліджень, здійснених в рамках теорії регулятивної дисфункції, ми вважали, що в контексті оволодіння графо-моторними навичками підготовча робота по корекції функції програмування і контролю має проводитися в напрямку формування в учнів уміння інтегрувати і здійснювати вибіркочувачність, оперативну оцінку і вибір реакцій у відповідь на інформацію, що поступає, враховувати значну кількість особливостей ситуації. При цьому, базуючись на зазначених вище теоретичних положеннях, корекційно-розвивальна робота по формуванню графо-моторної навички спрямовувалася на корекцію функції програмування, регуляції і контролю діяльності із застосуванням поєднання якісного і кількісного підходів до аналізу результатів формування графо-моторної навички. Такий підхід нами аргументується ще і тим, що соціальна ситуація розвитку, а саме початок шкільного навчання, висуває підвищені вимоги до рівня сформованості саме довільної регуляції діяльності дітей. В таких умовах навіть незначний дефіцит функції програмування, регуляції і контролю впливає на можливість успішної адаптації дитини до навчальної ситуації та результати її навчальних досягнень. Нами виділено й описано компоненти програмування, регуляції і контролю, означені для корекції розвитку графічної діяльності. До компонентів програмування графо-моторної діяльності нами віднесені: можливість дитини з РАС засвоювати графо-моторні програми і можливість виробляти стратегію графо-моторної діяльності. До компонентів регуляції віднесені: можливість вибіркочувачності моторних реакцій, перемикання з одного елемента графо-моторної програми на інший і з програми на програму, можливість стійко дотримуватися загальної програми письма та контролювати своє виконання.

Отже, введенню обов'язкового підготовчого етапу роботи, передбаченого змістом корекційно-розвивального навчання, ми надали особливого значення, оскільки передбачали, що, спираючись на ключові положення зазначених нейропсихологічних теорій стосовно особливостей асинхронного розвитку цієї категорії учнів, педагог зможе ефективніше коригувати у них енергетичний дефіцит і формувати операції програмування, регулювання і контролю виконання програми дій, необхідних для здійснення графічної діяльності, а також певною мірою усувати вади їхньої соціальної поведінки. Як результат, проведення такої роботи, на нашу думку, сприятиме можливості закласти основу для інтенсифікації процесу формування графо-моторної навички у школярів з аутизмом, відповідно до вимог навчальної програми. Так, нами передбачалося, що запровадження змісту підготовчого етапу формування графо-моторної навички полегшить засвоєння і застосування основних категорій правил орфографії (конкретному використанню певних букв і способу, який дозволяє встановити правильне їхнє написання), оскільки, залежно від ситуації, учень спиратиметься або на зорову пам'ять (актуалізуючи графічний образ слова), або моторну пам'ять (якщо відпрацьовується моторний автоматизм написання слова), чи використовує, відповідно до індивідуальних можливостей, розгорнуту систему правил. Нами очікувалося, що досягнення більш високої сформованості і автоматизованості графо-моторної навички сприятиме не перемиканню уваги учня на виконання цієї операції, внаслідок чого підвищуватиметься ступінь довірливості контролю за виконанням інших операцій (фонематичного аналізу, виявлення орфограм тощо) та удосконалюватиметься точність і ефективність їхньої реалізації.

Урахування зазначених теоретичних положень, на наше переконання, дало можливість значною мірою визначити зміст подальшої роботи, спрямованої на розробку й удосконалення відповідних корекційних методик, що, в кінцевому результаті, на наш погляд, полегшить входження у шкільний простір дітей з аутизмом.

Другий, основний, корекційно-розвивальний, етап, що ґрунтувався на результатах проведення корекційно-підготовчого етапу, спрямовувався на розробку і впровадження методики, яка б сприяла інтенсифікації процесу оволодіння графо-моторними знаннями, вміннями і навичками дітьми з аутизмом, визначеними інваріантними та індивідуальними програмами їхнього навчання.

У даному випадку корекція розвитку графічної моторики нами розглядалася як процес оволодіння дитиною з аутизмом системою різних форм рухової дії, з яких більш пізні складні диференційовані форми мають бути досконалішими та ефективнішими, але які не можуть утворюватися чи повністю використовуватися інакше, як на основі більш ранніх генералізованих рухових форм, в яких усунуті другорядні

деталі та зацентровані найбільш суттєві елементи. Тому нами визнається, що на II-у етапі формування графо-моторних навичок в учнів з РАС має відбуватися згідно з універсальним диференційно-інтегральним законом розвитку. (І. Родін). Оскільки визнано, що значна кількість порушень при аутизмі є наслідком домінування фрагментарної обробки інформації, коли складні стимули не сприймаються як зв'язне ціле, об'єднане єдиним смислом, важливим було, базуючись на результатах першого напряму роботи, застосувати методики, що полегшують перехід від фрагментарної до цілісної обробки графо-моторної інформації у процесі письма учнів з аутизмом.

У психології в середині минулого століття Х. Вернер, сформулювавши ортогенетичний (від греч. Orthos – прямий) принцип розвитку, об'єднав і узагальнив уявлення про диференційно-інтеграційно-емоційний характер розвитку та про «пірамідальну» (тобто, від загального до окремого) будову мозкових інформаційних процесів. В основі ортогенетичної теорії розвитку Х. Вернера закладено положення про те, що всі організми породжуються із встановлених на мінімальному рівні функціональних структур. Вони синкретичні (неподільні, цілісні), ригідні (нездатні змінювати певну програму заздалегідь продуманих дій на ті, які вимагають нові умови) і лабільні (нестійкі). Розвиток йде за трьома ортогональними осями: від синкретичності по шляху диференціації; від ригідності до гнучкості; від лабільності до стабільності на кожному з трьох рівнів розвитку – сенсомоторному (фізіономічне сприйняття), перцептивному, інтелектуальному. Організм активно приймає і досліджує властивості середовища, завдяки чому відбувається фізіологічний і/або психічний розвиток і всі психічні процеси на кожному новому витку стають, з одного боку, більш диференційованими, а з іншого – більш інтегрованими, специфічними. За Х.Вернером, досвід організму, що розвивається, закріплюється в функціональних структурах, які були первинним джерелом взаємодії, що веде до якісного переходу від однієї стадії до іншої. У цьому, за Х. Вернером, укладається об'єктивна причина розвитку: організація попередніх стадій логічно має на увазі, але не містить в собі організацію подальших стадій, внаслідок чого на кожному новому витку всі психічні процеси стають, з одного боку, більш диференційованими, а з іншого – більш інтегрованими, специфічними. Згідно з поглядами Х. Вернера, процес розвитку – це перехід від недиференційованого функціонування до диференційованого, спеціалізованого та ієрархічно інтегрованого.

Концепція розвитку як зміни від нерозчлененої цілісності до внутрішньо диференційованої і структурованої системи, на переконання науковців, в цілому відповідає багатьом фактам, що спостерігаються. Разом з тим, сама загальна концепція розвитку стосовно дітей з аутичними розладами, на нашу думку, може бути сьогодні конкретизована і, в принципі, скоригована у зв'язку з розумінням

специфіки їхнього розвитку, що має у переважній своїй більшості інший шлях такого переходу, а саме: від початку розчленованої цілісності до її об'єднання. Отже, у цьому контексті з'являються нові проблеми, які нині можуть активно обговорюватися і вирішуватися. Зокрема, в процесі розвитку (і феномен аутизму є цьому підтвердженням) має місце не тільки перехід від первісної цілісності до подальшої розчленованості, але також варіанти виникнення нових систем та їхніх взаємин зі старими, коли нові цілісні системи можуть витіснити старі послідовні, розчленовані системи. У даному випадку для нашого дослідження було важливим, що новий (симультанний) системний рівень в учнів з аутизмом може виникати на основі добре розвиненої базової (сукцесивної) системи, ніби надбудовуючись над нею. Актуальним при цьому є те, що новий рівень може перебудувати базовий і багато в чому визначити його функціонування.

У процесі формування графо-моторної навички, як відомо, важливим є процес сукцесивності: визначення і вибір елементів букви, їхнього послідовного розташування на письмі, визначення послідовності букв у слові, слів у реченні тощо, вибір послідовності рухових операцій. Проте у процесі засвоєння цієї навички письма дітьми з аутизмом повинен мати місце перехід не тільки до більш складної диференціації, але й те, що було диференційовано раніше, повинно інтегруватися у новій системі. У даному разі важливим є забезпечити інтенсифікування цього процесу за допомогою правильно підібраної методики з визначенням етапів формування графо-моторної навички. Ми передбачили таку можливість у застосуванні декількох напрямів методики, перший з яких своїм змістом спрямовувався на розвиток сукцесивної, звуко-буквеної, складової графо-моторної навички, з подальшим цілеспрямованим переходом до симультанної, цілісної складової. У такому разі в процесі оволодіння графічними навичками необхідним було активне застосування як звуко-буквених, так і глобальних методів навчання письму.

**Висновки.** 1.3 урахуванням поставленої мети і зазначених теоретичних підходів при подальшій розробці методики формування графо-моторної навички в учнів з аутичними розладами нами використані методичні розробки Т. Ахутіної, М. Вашуленка, В.Мухіної, А.Корнєва, В.Тарасун, К.Янжул та інших науковців. Формування глобального способу письма у дітей з аутизмом планувалося здійснювати послідовно. При цьому ми враховували, що об'єднання в одночасні (симультанні) групи, які становлять основу цілісного образу букви, слова, речення, забезпечує зоровий і значною мірою тактильний аналізатори, які отримують послідовний ряд подразників. Тому значна увага нами була приділена додатковому розвитку перцептивного рівня симультанного синтезу. З цією метою нами було заплановано використання цілого ряду загальновизнаних вправ з тим, щоб застосувати їх диференційовано з урахуванням віку дітей і специфіки

функціонування не тільки їхніх аналізаторних систем, а й особливостей поведінки загалом і в конкретний відрізок часу. Завдання педагога полягало в тому, щоб своєчасно замінити завдання, яке викликало в аутиста його несприйняття, іншим завданням з цього ж ряду завдань.

2. У процесі впровадження навчального експерименту також вирішувалося одне з найважчих завдань в корекції розвитку дитини з РАС – це продовження встановлення і закріплення контакту з нею на основі виявлених її інтересів і здібностей. Коли ця задача вирішувалася позитивно, тоді можна було продовжувати будувати роботу з формування графо-моторних навичок у середньо- і навіть у низькофункціональної дитини з аутизмом з підвищеною агресією і польовою поведінкою, розкриваючи при цьому її потенційні можливості і виявляючи в неї особливий інтерес, навіть якщо цей інтерес мав дещо патологічний характер.

3. Водночас у процесі формування графо-моторної навички у дітей з РАС не можливо ухилитися від роботи з підвищення рівня сформованості у них здібності до соціальної взаємодії. Оскільки однією з основних ознак аутичної вади є емоційна депривація і недостатня або повна відсутність (обмеженість) потреби в контактах з оточуючими, важливо було у таких учнів врахувати виявлені нами (методом психолого-педагогічного спостереження під час виконання учнями навчальних завдань) вади сформованості переходів від форм регуляції поведінки ззовні (спонукальне мовлення, інструкція) до внутрішньої словесної регуляції (саморегуляції), а в майбутньому – до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій).

4. При цьому важливо було врахувати, що у дітей найкраще усвідомлюються і регулюються моторні компоненти емоцій (Є.Хомська). Базальні ж емоції, які протікають або короткочасно (емоційні реакції), або довготривало (емоційні стани), у значній мірі пов'язані з генетичними механізмами дитини і відносно мало підвладні соціальному тренінгу.

Базуючись на висвітлених теоретичних підходах, нами розроблялася система методик формування графічних навичок в учнів з аутичними розладами.

### Бібліографія

1. **Al-Mrayat O.** (2019). Features of forming graphic skills of children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of written language. *Science and Education a New dimension*, 2019, №2. 2. **Ахутина Т., Пылаева Н.** Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Издательский центр «Академия», 2003– С. 48-64. 3. **Baron-Gohen**, 1997. Is there “eye tongue”? Data from normal adults and adults with autism syndrome or Asperger syndrome. Simon Baron-Cohen, Sally Whewright and Teresa Jollif. Pages 311-331/Published Online: October 22, 2010. 4. **Robert M. Joseph, Eunice Kennedy Shriver Center, Waltham, MA, USA.**

Neuropsychological frameworks for understanding autism. International Review of Psychiatry (1999) 11, P.309 – 325. **5. Лурія А.** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурія – М.: 2012. – 432 с. **6. Тарасун В.** Аутологія: теорія і практика. Підручник/ В.В. Тарасун – К.: «Вадекс», 2018. – 580 с.

### References

**1. Al-Mrayat O.**(2019). Features of forming graphic skills of children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of written language. Science and Education a New dimension, 2019, №2. **2. Ahutina T., Pyilaeva N.** Diagnostika razvitiya zritelno-verbalnyih funktsiy.– М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2003– S. 48-64. **3. Baron-Gohen,** 1997. Is there “eye tongue”? Data from normal adults and adults with autism syndrome or Asperger syndrome. Simon Baron-Cohen, Sally Whewright and Teresa Jollif. Pages 311-331/Published Online: October 22, 2010.**4. Robert M. Joseph,** Eunice Kennedy Shriver Center, Waltham, MA, USA. Neuropsychological frameworks for understanding autism. International Review of Psychiatry (1999) 11, P.309 – 325. **5. Luriya A.** Vyisshie korkovyye funktsii cheloveka i ih narusheniya pri lokalnyih porazheniyah mozga / R.A. Luriya – М.: 2012. – 432 с. **6. Tarasun V.** Autologiya: teoriya I praktika. Pidruchnik/ V.V. Tarasun – К.: «Vadeks», 2018. – 580 с.

Received 16.03.2019

Accepted 16.04.2019

УДК 376.056.264–056.36:159.962

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.18-27

**О.Б. Бєлова**

alena.bielova77@gmail.com

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ТИПОВИМ ПСИХОФІЗИЧНИМ РОЗВИТКОМ ТА ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Бєлова Олена Борисівна кандидат, педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. Email: alena.bielova77@gmail.com

**Contact:** Bielova Olena the Profesor of Pedagogical Sciences, Kamyanets` - Podilskyi Ivan Ohienko National University, Department of Correction and Social Pedagogies and Psychology, Kamianets-Podilsky, Ukraine.

Email: alena.bielova77@gmail.com