

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЛИТОВЧЕНКО Анастасія Олексіївна

**АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ
ДО ШКОЛИ ЗАСОБОМ ВІЗУАЛЬНОГО РОЗКЛАДУ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ Ю. М. Косенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____ А. О. Литовченко
«___» _____ 2021 року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	8
1.1. Підготовка до школи – важливий етап діяльності майбутнього школяра.....	8
1.2. Особливості розвитку дітей з аутизмом у дошкільний період.....	14
1.3. Шляхи адаптації дітей із розладами аутистичного спектра до нових умов перебування.....	31
1.4. Формування навичок самообслуговування в дітей із розладами аутистичного спектра в сучасній педагогіці та психології.....	35
Висновки до розділу 1.....	39
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	42
2.1. Критерії, рівні та методики діагностування адаптації до школи дітей із розладами аутистичного спектра.....	42
2.2. Рівень адаптації дітей з аутизмом до нового навчального закладу.....	57
Висновки до розділу 2.....	62
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВІЗУАЛЬНОГО РОЗКЛАДУ В АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ОЗНАЧЕНОЇ КАТЕГОРІЇ ДО ШКОЛИ	64
3.1. Візуальний розклад як педагогічний інструмент адаптації до школи дітей з аутизмом.....	64
3.2. Методика складання та застосування візуального розкладу.....	69
3.3. Аналіз результативності формувального експерименту.....	77
Висновки до розділу 3.....	84
ВИСНОВКИ.....	87

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Актуальність дослідження. В освітньому просторі України за останні роки набирає актуальності проблема навчання дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), яка полягає у тому, що розлади аутистичного спектру протягом останніх десятиліть привертають все більшу увагу фахівців різного профілю. Значущість питань до цієї проблеми обумовлена як певними досягненнями в області клінічного вивчення дітей з РАС, так і низькою вивченістю практичних питань терапії та психолого-педагогічної корекції.

У вітчизняній психології вперше про порушення аутистичного спектру прозвучали в роботах Г. Сухаревої. Категорія дітей з розладом аутистичного спектру вивчалася наступними дослідниками: В. Башиною, С. Морозовим, L. Kanner, M. Rutter та іншими. У сучасній психології термін РАС використовується, перш за все, зарубіжними авторами, зокрема, в класифікації DSM-IV, а також в роботах К. Гілберг, Л. Вінг, Ю. Фриз та інших. У сучасній українській психолого-педагогічній літературі, цей термін зустрічається в дослідженнях таких авторів, як Т. Куценко, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та інші. Термін РАС є найбільш загальним для категорії дітей з порушенням аутистичного спектру і об'єднує в собі як класичні варіанти аутизму, так і більш легкі порушення аутистичного спектру.

Розвиток корекційно-навчальних методів визначається тим, що в даний час розлад аутистичного спектру стає не лише клінічною, але, в першу чергу, психолого-педагогічною проблемою. В основі адаптації дитини до вимог соціуму і мікроколективу освітнього закладу лежить зрозумілість соціальних ситуацій, передбачуваність та адекватність комунікації. Практично всі дослідники феномену РАС засвідчують, що одним з головних порушень, що перешкоджає успішному розвитку, адаптації та соціалізації дитини з даним типом дизонтогенезу, а також, відсутність потреби та здатності до

спілкування, що виявляється у вигляді: ухилення від контакту, відставанні або відсутності мовлення, нездатності зав'язати або підтримати розмову, відсутності діалогових форм взаємодії, нерозумінні своїх і чужих переживань та інших специфічних особливостей.

Зазначені ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливило налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, до якого готують як саму дитину, так і те середовище, в яке вона залучається.

Перед освітньою установою постають такі завдання: навчання, виховання, розвиток особистості та, зокрема, вищих психічних функцій у дітей з розладом аутистичного спектру з метою їх успішної адаптації.

Як бачимо, проблема розвитку комунікативних навичок у дітей з р набуває особливої актуальності. Виявлені невідповідності у теоретичному обґрунтуванні актуальності питання навчання та виховуванні осіб з порушенням емоційно-вольової сфери та методичного забезпечення організації освітнього середовища обумовили вибір теми дослідження **«Адаптація дітей з розладами аутистичного спектру до школи засобом візуального розкладу»**.

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити ефективність використання візуального розкладу у підготовці дітей з порушенням аутистичного спектру до навчання у школі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести аналіз науково-педагогічної літератури з питань розвитку дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та підготовки їх до організованого навчання у школі.
2. Визначити критерії, рівні та розробити методика діагностики готовності до шкільного навчання дітей з розладами аутистичного спектру.
3. Розробити візуальний розклад та програму адаптації дітей розладом аутистичного спектру до шкільного навчання.
4. Експериментально перевірити ефективність розробленої програми адаптації підготовки дітей з РАС до навчання в школі.

Об'єкт – процес адаптації до шкільного навчання дітей з розладами аутистичного спектру.

Предмет – адаптація дітей з розладами аутистичного спектру до навчання в школі засобом візуального розкладу.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні рівнів адаптації та комунікації дітей з розладами аутистичного спектру у інклюзивному класі; адаптації методики діагностування стану розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС; методики застосування візуального розкладу на уроках та перервах.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої програми адаптації дітей з розладом аутистичного спектру до шкільного навчання; можливості застосування методики діагностування стану розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС; можливості застосування візуального розкладу на уроках та перервах у навчальному закладі.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів,

аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (82), 6 додатків на 6 сторінках. У роботі міститься 5 таблиць і 11 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 103 сторінок, з них – 89 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1. Підготовка до школи – важливий етап діяльності майбутнього школяра

Підготовка до шкільного навчання – це сформованість усіх психічних процесів дитини старшого дошкільного віку, які необхідні для адаптації, навчання та успішного переходу до систематичного організованого шкільного навчання.

Діти 5-7 років хочуть іти до школи, адже в них переважає зовнішня мотивація: «Я матиму яскраві та цікаві підручники», «Я подарую вчительці букет квітів», «Я знайду нових друзів» тощо. Саме в такому віці в дитини починається «криза семи років». Головним завданням цього періоду є подолання кризи та перехід до нової суспільно важливої та суспільно оцінюваної діяльності навчання. Дуже важливо, щоб ці зміни в житті дитини узгоджувалися з її внутрішньою потребою.

На думку О. Усової, дошкільник має володіти вмінням виокремити навчальне завдання та перетворити його на самостійну мету пізнавальної діяльності. Це передбачає здатність проявляти допитливість і спостережливість, дивуватися та шукати причини поміченої новизни.

До кінця дошкільного віку дитина вже є особистістю. Вона добре усвідомлює свою статеву належність, знаходить місце в просторі й часі. Дитина орієнтується в сімейно-родинних стосунках і вміє будувати стосунки з дорослими та однолітками: має навички самовладання, може підпорядкувати себе обставинам, бути непохитною у своїх бажаннях. У такої дитини вже розвинена рефлексія.

Найважливішим досягненням у розвитку особистості дитини виступає переважання почуття «Я мушу» над мотивом «Я хочу». До кінця дошкільного віку особливого значення набуває мотиваційна готовність до навчання в школі, прийняття нової соціальної ролі – школяра.

Перш за все дитина повинна мати бажання йти до школи, тобто мотивацію до навчання. Важливо, щоб була сформована соціальна позиція школяра: він має вміти взаємодіяти з однолітками, виконувати вимоги вчителя, контролювати свою поведінку, а також основним здобутками дошкільного дитинства вважається вміння грати в рольові, сюжетні й, що актуально для школи, ігри за правилами. І найголовніше: дитина повинна мати добрий розумовий розвиток, який є основою для успішного опанування шкільних знань, умінь і навичок, а також для підтримки оптимального темпу інтелектуальної діяльності. Вольова готовність дошкільника до навчання в школі наприкінці дошкільного віку – це вже сформовані основні елементи вольові дії – внутрішньовольові зусилля, необхідні для певної діяльності.

Ефективність навчання дитини та успішний розвиток особистості багато в чому залежать від правильного врахування рівня підготовки її до навчання в школі. Загалом готовність дитини до навчання в школі передбачає інтелектуальну, особистісну, соціально-психологічну, емоційно-вольову складові:

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів – здатністю узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, робити висновки. Дитини повинна мати певну широту уявлень, у тому числі образних і просторових, відповідний мовленнєвий розвиток, пізнавальну активність.

Вивчення особливостей інтелектуальної сфери можна почати з дослідження пам'яті – психічного процесу, нерозривно пов'язаного з розумовим. Для визначення рівня механічного запам'ятовування дається довільний набір слів, наприклад: рік, слон, меч, мило, сіль, галас, рука,

підлога, весна, син. Дитина, прослухавши весь цей ряд, повторює ті слова, які запам'ятала.

Рівень розвитку просторового мислення можна виявити різними способами. Ефективною та зручною є методика О. Венгера «Лабіринт». Дитині потрібно знайти шлях до певного будиночка серед інших неправильних шляхів і тупиків лабіринту. У цьому їй допомагають образно задані вказівки, повз яких об'єктів (дерев, кущів, квітів, грибів) вона пройде [52].

Емоційно-вольова готовність до шкільного навчання. Важлива сторона готовності до школи належить до сфери самосвідомості особистості дитини. Виникає активне, дієве ставлення до власних емоцій, змінюється вся самосвідомість дитини та її самооцінка. Л. Виготський вважав вольову поведінку соціальною, а джерело розвитку волі дитини вбачав у взаєминах дитини з навколишнім світом. При цьому провідну роль у соціальній обумовленості волі він відводив мовному спілкуванню дитини з дорослими. Одним із центральних питань волі є питання про мотиваційну обумовленість тих конкретних вольових дій і вчинків, на які людина здатна в різні періоди свого життя [18].

Протягом дошкільного дитинства ускладнюється характер вольової сфери особистості та змінюється її питома вага в загальній структурі поведінки, що проявляється в зростанні прагнення долати труднощі. Розвиток волі в цьому віці тісно пов'язаний зі зміною мотивів поведінки. У дошкільному віці дитина опиняється перед необхідністю подолання труднощів, що виникають, і підпорядкування своїх дій поставленій меті. Це призводить до того, що вона починає свідомо контролювати себе, керувати своїми внутрішніми й зовнішніми діями, своїми пізнавальними процесами та поведінкою загалом.

Отже, є підстави вважати, що вже в дошкільному віці виникає воля. Звичайно, вольові дії дітей дошкільного віку мають свою специфіку: вони

співіснують із діями несвідомими, імпульсивними, що виникають під впливом ситуативних почуттів і бажань [59].

Особистісна готовність до шкільного навчання. Для успішного навчання дитина перш за все має прагнути нового шкільного життя. На появу такого бажання впливає ставлення близьких дорослих до навчання як до важливої змістовної діяльності, що є набагато більш важливою за гру дитини дошкільного віку. Впливає і ставлення інших дітей, сама можливість піднятися на нову вікову сходинку в очах молодших і зрівнятися зі старшими. Прагнення дитини посісти нове соціальне становище веде до формування її внутрішньої позиції.

Внутрішню позицію школяра можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою; тобто таке ставлення до школи, коли причетність до неї дитина переживає як її власну потребу «Хочу до школи». Така позитивна спрямованість дитини на школу як на власне навчальний заклад – найважливіша передумова благополучного входження її в шкільно-навчальну дійсність, тобто прийняття нею відповідних шкільних вимог і повноцінне залучення до навчального процесу.

Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання

Величезне значення для психологічної готовності дитини до школи має формування сфери її відносин із дорослими та однолітками, ставлення до самої себе.

У працях О. Кравцової були виділені труднощі, із якими стикаються діти, які не готові до школи. Найбільш загальним показником готовності особистісно-соціальної сфери дитини є її ставлення до шкільного навчання. Дуже важливим виявляється те, що дитина знає про школу, чи сформувалася позитивна установка на школу, учителя, навчання тощо. Причини труднощів дитини часто полягають або у сфері спілкування з дорослими (нерозуміння умовності запитань учителя), або у сфері взаємодії з однолітками (невміння слухати товариша), або у сфері власної самосвідомості. У сфері спілкування з

дорослими до кінця дошкільного віку відбуваються значні зміни. Якщо спробувати позначити їх одним словом, це буде довільність. Спілкуючись і взаємодіючи з дорослим, дитина починає орієнтуватися не тільки на безпосередні відносини з ним, але й на певні завдання, норми, правила, які вона свідомо приймає. Спілкування набуває певного контексту, стає позаситуативним. Прояв цих змін можуть побачити в найрізноманітніших ситуаціях спілкування дітей із дорослими – і на уроці, і в повсякденному побуті, і в іграх з участю дорослого.

Інша, не менш важлива сторона пов'язана зі спілкуванням і взаємодією з однолітками. Для виявлення здатності дитини встановлювати змістовні контакти одне з одним і взаємодіяти в ситуації спільної діяльності в психології використовуються найрізноманітніші методики та прийоми.

К. Ушинський був одним із перших, хто порушив проблему готовності до школи у вітчизняній літературі. Представляючи готовність до школи як наявність у дитини сукупності певних показників розвитку таких психічних функцій, як увага, пам'ять, уява і мислення, він визначив низку протипоказань до початку навчання дитини в школі, а саме: слабкість уваги, уривчастість і незв'язність мови, погана вимова слів [66]. Л. Виготський також зробив чималий внесок у вивчення готовності до шкільного навчання. Особливість його поглядів полягає в тому, що він розглядав дошкільний етап розвитку в сукупності з новим життєвим етапом розвитку дитини, тобто з етапом шкільного навчання. Адже в дошкільному періоді в дитини формуються всі передумови для навчання в школі: уявлення про число, кількість, природу й суспільство. Крім того, у дошкільному періоді інтенсивно розвиваються всі вищі психічні функції: сприйняття, пам'ять, увага та мислення [18].

У працях Л. Виготського є два істотні моменти: по-перше, він вважав, що передумови до конкретного виду, типу та рівня навчання в дитини слід закладати в дошкільному періоді, а по-друге, обов'язковим є розвиток вищих

психічних функцій дитини як однієї з основних передумов шкільного навчання. До того ж Л. Виготський указував на те, що результативність навчання дитини формується не тільки на базі змін окремо взятих психічних функцій, але й на перебудові функціональних зв'язків і відносин. Таким чином, рівень розвитку психічних функцій є тільки передумовою шкільного навчання, а ось успішність шкільного навчання обумовлена стратегією побудови навчального процесу з урахуванням цих передумов [18].

Д. Ельконін вважав, що вольове регулювання поведінки народжується в рольовій грі в колективі дітей. Це дозволяє дитині піднятися на більш високий рівень розвитку, ніж вона це може зробити в грі наодинці, тому що колектив у цьому випадку корегує порушення в наслідуванні передбачуваного образу, у той час як самотійно здійснити такий контроль дитині буває ще дуже важко [15].

У працях О. Кравцової у характеристиці психологічної готовності дітей до школи основний акцент робиться на ролі спілкування в розвитку дитини. Виділяються три сфери: ставлення до дорослого, до однолітка й до самої себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи та певним чином співвідноситься з основними структурними компонентами навчальної діяльності [15]. Н. Салміна, як показник психологічної готовності також виділила інтелектуальний розвиток дитини [31].

Таким чином, можна сказати, що формування готовності до шкільного навчання – це комплексне завдання, яке охоплює всі сфери життя дитини. Отже, психологічна готовність до школи є лише одним з аспектів зазначеного завдання, у межах якого можна виділити такі підходи:

- формування в дітей певних навичок і вмінь, необхідних для навчання в школі;
- розвиток новоутворень і змін у психіці дитини;
- дослідження генезису окремо взятих компонентів навчальної діяльності та виявлення шляхів їх формування;

– розвиток сформованості в дитини вміння свідомо підпорядковувати свої дії словесним указівкам дорослого та їх послідовне виконання. Це вміння пов'язано зі здатністю дитини опанувати загальний спосіб виконання словесних указівок дорослого.

Отже, підготовка дітей до школи має бути всебічною, забезпечувати формування системи якостей, які засвідчать їхню психологічну готовність до життя й діяльності в шкільних умовах.

1.2. Особливості розвитку дітей з аутизмом у дошкільний період

Дослідження останніх десятиліть свідчать про зростання розладу аутистичного спектра й подібних до нього розладів, які становлять зараз 15-20 дітей на 10 тисяч дитячого населення (Д. Вольф, Е. Меш). Багато років тривають дослідження з виявлення причин розвитку синдрому та уточнення його психологічної структури (Г. Аспергер, В. Башина, Л. Вінг, В. Каган, Л. Каннер, І. Лукашова, К. Лебединська, О. Нікольська, М. Раттер, С. Немирівська та інші).

Автори по-різному трактують поняття «аутизм». Наводимо деякі визначення цього поняття.

Аутизм як форма мислення й особливостей когнітивної діяльності: аутизм (греч. *autos* – сам) – життєва установка і не завжди усвідомлюваний поведінковий принцип. Сприйняття навколишнього світу, а також потенційний (як правило, переважаючий) і здійснюваний вплив на нього заломлюються через морально-психологічні координати й світоглядний камертон власного Я і його миттєвих станів [64].

Аутизм як хвороблива форма психологічної самоізоляції: аутизм – крайні форми порушення контактів, відступів від реальності у світ власних

переживань, де аутистичне мислення підпорядковане афективним потребам, його довільна організація порушена [36].

Аутизм як стан, що супроводжує інші психічні розлади: Аутизм – поняття, що означає крайню форму та стан психологічного відчуження, що виражається у відстороненні, «відході», «втечі» від контактів із дійсністю й зануренні в замкнутий світ власних переживань, коли довільна організація мислення порушується через її підпорядкування афективній потребі. Стан, характерний для шизофренії.

Аутизм як психічний розлад: аутизм – психічний розлад, який класифікується за DSM-IV як стійка затримка розвитку [9]. Аутизм – розлад, що виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку й характеризується вираженням і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування, а також обмеженими інтересами й діями, що повторюються [19].

Під «розладами аутистичного спектра» розуміють стани, схожі з аутизмом, за яких відзначаються більш м'які ознаки й симптоми, або клінічна картина проявляється не повною мірою [29]. Розлади аутистичного спектра (РАС) – комплекс психологічних характеристик, що описують широке коло аномальної поведінки й ускладнень у соціальній взаємодії та комунікаціях, а також обмежених інтересів і поведінкових актів, що часто повторюються [35].

Термін «аутизм» належить О. Блейлеру, який першим вжив його для визначення категорії егоцентричного мислення при шизофренії [46], а описав «аутистичні порушення емоційного контакту маленьких дітей» Л. Каннер, якому належить термін «ранній дитячий аутизм» із причин раннього (від народження) прояву цього синдрому. На думку К. Гілберта, «використання терміна «аутизм» є не зовсім правильним, оскільки він включає в себе доволі хибний зв'язок із шизофренією» [21].

К. Гілберт, Т. Пітерс зазначали, що аутизм – це порушення, яке містить не одну дисфункцію як, наприклад, за специфічного метаболічного розладу. Аутизм є комплексним порушенням більшою мірою, ніж епілепсія і розумова відсталість. Аутизм є симптомним проявом дисфункції мозку, яка може бути викликана різними ураженнями.

На думку авторів (О. Баєнська, В. Лебединський, М. Ліблінг, О. Нікольська), аутизм – це, по-перше, екстремальна самотність дитини, порушення її емоційного зв'язку навіть із найближчими людьми; по-друге, крайня стереотипність у поведінці, що проявляється як консерватизм у відносинах зі світом, страх змін у ньому та велика кількість однотипних афективних дій, інтересів; по-третє, особливе мовлення та інтелектуальна недорозвиненість, виражене зниження порогу афективного дискомфорту, панування негативних переживань, стан тривоги, страху перед тим, що оточує [35].

Ранній дитячий аутизм (РДА) – це особлива форма порушеного психічного розвитку з нерівномірністю формування різних психічних функцій, зі своєрідним емоційно-поведінковим, мовленнєвим та іноді інтелектуальним розладами, за якої передусім порушено формування емоційного контакту дитини з навколишнім світом [49]. Основною ознакою аутизму є неконтактність дитини, яка проявляється вже на першому році життя: порушені всі форми довербального спілкування, не формується зоровий контакт, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає руки, щоб її взяли на руки, як це має робити малюк. Синдром раннього дитячого аутизму (РДА) вважають клінічною моделлю особливого варіанта психічного розвитку.

При ранньому дитячому аутизмі окремі психічні функції розвиваються вповільнено, у той час як інші – патологічно прискорено. Так, нерідко не за віком багатий словниковий запас поєднується з абсолютно нерозвинутою комунікативною функцією мовлення (тобто дитина не користується

мовленням у своїй прямій функції — для спілкування). РДА – клінічний синдром, уперше описаний Л. Каннером . Його основними ознаками є [58]:

- природжена нездатність дитини до встановлення афективного контакту за допомогою погляду, міміки, жесту, не обумовлена низьким інтелектуальним рівнем;
- стереотипність поведінки;
- незвичайні реакції на подразники (дискомфорт або поглиненість враженнями);
- порушення мовленнєвого розвитку;
- ранній прояв – до 30-го місяця життя.

У психолого-педагогічній науці аутизм посідає місце в групі загальних розладів психологічного розвитку. Ця група характеризується значними якісними відхиленнями в соціально-комунікативній сфері, стереотипним комплексом дій.

Дитячий аутизм – загальне порушення розвитку (спотворена форма дизонтогенезу), що характеризується [48]:

- аномаліями й затримками в розвитку, що проявляються в дитини у віці до трьох років;
- психопатологічними змінами в усіх трьох сферах: соціальна взаємодія, функції спілкування та поведінка.

Атиповий аутизм – загальне порушення розвитку (спотворена форма дизонтогенезу), що відрізняється від дитячого аутизму віком, у якому починається розлад, або відсутністю тріади патологічних порушень, необхідної для постановки діагнозу дитячого аутизму (до цього типу аутизму можуть відносити атиповий дитячий психоз, розумову відсталість із рисами аутизму).

Синдром Ретта – поява цього синдрому на сьогодні відома тільки в дівчат. Він характеризується нормальним раннім розвитком (до 7 – 24 місяців) із подальшою втратою набутих навичок (мова, локомоторні навички,

уповільнення росту голови). За умови зупинки соціального та ігрового розвитку інтерес до спілкування може зберігатися. Майже в 100 % випадків супроводжується розумовою відсталістю.

Синдром Аспергера – розлад невизначеної нозології, що характеризується такими ж якісними аномаліями соціальних взаємодій, які характерні для аутизму, у поєднанні з обмеженістю, стереотипністю, монотонністю інтересів і занять. Відмінність синдрому Аспергера від аутизму в першу чергу полягає в тому, що відсутня звичайна для нього затримка розвитку мови й пізнання. Цей розлад часто поєднується з вираженою незграбністю. Спостерігається тенденція до збереження вищезазначених змін у підлітковому та зрілому віці.

Аутизм, що розвивається в дитини, починає проявлятися у віці 15 місяців і повністю формується до трьох років. Батьки, які стурбовані відсутністю в малюка інтересу до різних занять та ігор, мають перевірити дитину на наявність таких симптомів [29; 41]:

- відмова від тактильного контакту з батьками;
- відсутність мовлення до трьох років;
- дитина вважає за краще бути сама, ніж із ким-небудь;
- дитина відмовляється контактувати з навколишнім світом або не виявляє цікавості до цього, у неї відсутні або слабо розвинені навички невербального спілкування;
- малюк не дивиться в очі;
- жести дитини дивні та скоріше нервові;
- дитина говорить, але монотонно, неначе повторює завчений текст;
- порушення обробки сенсорної інформації (гіпер - і/або гіпочутливість до певних сенсорних подразників).

Аутизм може бути як у м'якій, так і в гострій формі.

Основними ознаками є такі:

1. Відсутність потреби в контактах з оточенням.

2. Відстороненість від зовнішнього світу.

3. Слабкість емоційного реагування на близьких, навіть матір, аж до повної байдужості до них (афективна блокада).

4. Нездатність диференціювати людей і предмети. Нерідко таких дітей вважають агресивними: коли вони хапають іншу дитину за волосся або штовхають її, як ляльку. Такі дії вказують на те, що дитина погано розрізняє живий і неживий об'єкт.

5. Недостатня реакція на зорові й слухові подразники часто примушує батьків звертатися до офтальмолога або сурдолога. Проте те, що на перший погляд здається слабкою реакцією дитини на зорові або слухові сигнали, є помилкою. Діти з аутизмом, навпаки, дуже чутливі до слабких подразників.

6. Схильність до збереження незмінності того, що оточує (феномен тотожності за Л. Каннером).

7. Неофобія (страх перед усім новим) виявляється в дітей із РАС дуже рано. Діти чутливі до зміни місця проживання, перестановки ліжка, не люблять новий одяг і взуття.

8. Одноманітна поведінка зі схильністю до стереотипних, примітивних рухів (обертання кистей рук перед очима, перебирання пальців, згинання й розгинання плечей, розгойдування тулубом або головою, підстрибування на носках тощо).

9. Мовленнєві порушення в дітей з розладами аутистичного спектру різноманітні. У важких формах розладу аутичного спектру спостерігається мутизм (повна втрата мовлення), у деяких хворих відзначається підвищений вербалізм, який проявляється у вибіркового ставленні до певних слів і виразів. Дитина постійно вимовляє вподобані нею слова. Дуже типовою для дітей з розладом аутистичного спектру є зорова поведінка, що проявляється в непереносимості погляду в очі, спостерігається «блукаючий погляд» або погляд «повз». Для РАС характерне переважання зорового сприйняття на периферії поля зору. Наприклад, від дитини з розладом аутистичного спектру

важко сховати необхідний їй предмет, і тому багато батьків і педагогів відмічають, що «дитина бачить предмети потилицею» або «крізь стінку».

10. Одноманітні ігри в дітей з розладом аутистичного спектру є стереотипними маніпуляціями з неігровим матеріалом (мотузки, гайки, ключі, пляшки тощо). У деяких випадках використовуються іграшки, але не за призначенням, а як символи тих або інших об'єктів. Діти з розладом аутистичного спектру можуть годинами одноманітно крутити предмети, перекладати їх із місця на місце, переливати рідину з однієї посудини в іншу. Діти з розладом аутистичного спектру активно прагнуть самотності, почувають себе помітно краще, коли їх залишають самих. Контакт із матір'ю в них може бути різним. Разом з індіферентністю, за якої діти не реагують на присутність або відсутність матері, можлива також симбіотична форма контакту, коли дитина відмовляється залишатися без матері, виражає тривогу за її відсутності, хоча ніколи не буває ласкава з нею. Афективні прояви в дітей із РАС бідні й одноманітні. Афект задоволення виникає в дитини найчастіше тоді, коли вона залишається сама й зайнята описаними вище стереотипними іграми.

У виділених клініко-психологічних варіантах розладу аутистичного спектру бувають різні патогенетичні механізми формування цього порушення розвитку, різний характер генетичного патогенного комплексу. Таким чином, ці клініко-психічні варіанти розладу аутистичного спектру необхідно знати та враховувати під час складання індивідуального плану корекції та психолого-педагогічного супроводу дитини.

О. Нікольська, виділила чотири основні групи раннього дитячого аутизму. Основними критеріями поділу обрано характер і ступінь порушень взаємодії із зовнішнім середовищем і тип самого аутизму [47].

У дітей I групи йтиметься про відчуження від зовнішнього середовища, II – їх відкидання, III – заміщення і IV – переважно гальмівний вплив на дитину з боку її довілля.

Як показали дослідження, діти з розладом аутистичного спектру цих груп різняться за характером і ступенем первинних розладів, вторинних і третинних дизонтогенетичних утворень, у тому числі гіперкомпенсаторних (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Групи раннього дитячого аутизму (за О. Нікольською)

I група	II група	III група	IV група
Підвищена можливість відволіктися від навколишнього світу; виражена пасивність щодо сенсорних подразників; відсутність зорового контакту; наявність «польової» поведінки; мутизм, відсутність потреби у вербальних контактах. (Відчуженість від навколишнього світу як провідний патопсихологічний синдром)	Виражена чутливість до зовнішніх стимулів; активне відторгнення світу у вигляді аутостимуляції та моторних стереотипів; прояв вимогливості до організації стереотипного середовища проживання; наявність страхів; автономна гра. (Відкидання зовнішнього середовища як провідний патопсихологічний синдром)	Прояв вираженої конфліктності поведінки; швидка виснаженість у будь-якій діяльності; виражена вибірковість у контактах; наявність невмотивованих страхів; безадресне мовлення, не спрямоване на співрозмовника; погляд крізь людину. (Заміщення з метою протистояння афективній патології)	Прояв сензитивності та підвищеної вразливості в контактах; потреба в позитивній оцінці та емпатії; візуальний контакт не постійний і має переривчастий характер; сімбіотичний зв'язок із близькими; мовлення може мати згасаючий характер. (Підвищена вразливість під час взаємодії з навколишнім світом як основний патопсихологічний синдром)

Особливості загальної моторики: заняття фізкультурою. Труднощі дитини з розладом аутистичного спектра, у тому числі в навчанні, багато в чому обумовлені дефіцитом або неправильним розподілом психофізичного

тону. Дитині необхідні спеціальні заняття з моторного розвитку або хоча б включення епізодів таких занять до гри. Тому в ігровій кімнаті завжди мають бути спортивний комплекс, гірка, м'ячі різних розмірів, спеціальні спортивні снаряди. Учитель, який працює з дитиною, може підібрати вправи відповідно до її індивідуальних проблем: гіпер- або гіпотонус, недостатня координація рухів, невміння тримати рівновагу. Для розвитку фізичних здібностей використовують чотири основні прийоми: [45]

1. По-перше, необхідно чітко планування, поступове формування стереотипу заняття (тобто дитина спочатку катається з гірки, потім вчиться влучати м'ячем у ціль).

2. По-друге, кожна вправа обігрується, прив'язується до інтересів дитини. Так, наприклад, потяг до темряви можна використовувати, змусивши дитину проповзти через спеціальний тунель, виготовлений з тканини; пристрасть до лічби, цифр реалізується в нарахуванні балів за кожне завдання за спеціальною шкалою, яку може придумати сама дитина; а її інтерес до перелічування знайомих зупинок, станцій метро може допомогти переводити дитину від однієї вправи, одного спортивного снаряда до іншого («Приїхали на нову станцію»).

3. По-третє, заняття легше проводити, коли всі його елементи пов'язані єдиним сюжетом, наприклад, розігрується «подорож» або «спортивне змагання».

4. По-четверте, використовується такий зрозумілий прийом, як правильне позитивне підкріплення: «чесно зароблене» яблуко або печиво, бали або очки, «перемога» над уявним суперником (у ролі якого може бути іграшка) і, нарешті, просто емоційне захоплення вчителя, матері. Із цього набору ми вибираємо найбільш важливе для дитини. Дитині з РАС необхідні постійні фізичні навантаження для підтримки психофізичного тону, зняття емоційної напруженості.

Особливості розвитку мовлення. Використання вокалізації з метою спілкування починається задовго до того, як дитина набуває здатності вимовляти слова. У нормі виділяють такі стадії розвитку: [59]

1. Від 0 до 1 місяця. Недиференційований плач. Перша реакція на довкілля, результат тотальної тілесної відповіді.

2. Від 1 до 5-6 місяців. Диференційований плач. Голодний плач, плач, пов'язаний із болем у животі тощо.

3. Від 3 до 6-7 місяців. Гуління. Стадія вокальної гри. Дитина і слухає звуки навколо неї, і продукує їх сама. Проте аналіз спектрографії цих звуків показав, що вони об'єктивно відрізняються від звуків дорослої мови, навіть коли мати намагається імітувати гуління дитини.

4. Від 6 до 12 місяців. Лепет, повторення чутних звуків, складів.

5. Від 9 до 10 місяців. Ехолалії. Повторення звуків, які дитина чує. Відмінність від лепету полягає в тому, що дитина повторює те, що безпосередньо чує від іншого індивіда.

Для раннього розвитку дитини з аутизмом характерні такі особливості: плач важко інтерпретувати, гуління обмежене або незвичайне (швидше нагадує виск або крик), відсутня імітація звуків.

Мовленнєві розлади найвиразніше видно після трьох років. Мовлення деяких дітей з ООП зберігається такою на все життя, але і в тих випадках, коли мова розвивається, у багатьох аспектах вона залишається аномальною. На відміну від нормотипових дітей, спостерігається тенденція повторювати одні й ті самі фрази, а не конструювати оригінальні висловлювання. Типові відстрочені або безпосередні ехолалії. Виражені стереотипії і тенденція до ехолаліїв призводять до специфічних граматичних феноменів. Особисті займенники повторюються так само, як чуються, тривалий час відсутні такі відповіді, як «так» або «ні». У мові таких дітей не рідкісні перестановки звуків, неправильне вживання прийменникових конструкцій [59].

Можливості розуміння мовлення в дітей з аутизмом також обмежені. У віці близько одного року, коли діти полюбляють слухати, як із ними розмовляють, діти з аутизмом звертають увагу на мовлення не більше, ніж на будь-які інші шуми. Упродовж тривалого часу дитина не в змозі виконувати прості інструкції, не реагує на своє ім'я. У той самий час деякі діти з аутизмом демонструють ранній і бурхливий розвиток мовлення. Вони із задоволенням слухають, коли їм читають, запам'ятовують довгі уривки тексту майже дослівно, їхнє мовлення справляє враження недитячого завдяки використанню великої кількості виразів, властивих мовленню дорослих. Проте можливості вести продуктивний діалог залишаються обмеженими. Розуміння мовлення багато в чому ускладнене через труднощі розуміння переносного значення, підтексту, метафор. Такі особливості мовленнєвого розвитку більшою мірою характерні для дітей із синдромом Аспергера [60].

Особливості інтонаційної сторони мовлення також вирізняють цих дітей. Часто їм важко контролювати гучність голосу, їхнє мовлення сприймається як «дерев'яне», «нудне», «механічне». Порушені тон і ритм мовлення. Таким чином, незалежно від рівня розвитку мовлення при аутизмі в першу чергу страждає можливість використання мови з метою спілкування. Крім того, слід підкреслити, що відхилення від нормального онтогенезу спостерігаються вже на стадії прелінгвістичного розвитку.

Особливості невербальна комунікація. Спостереження за здоровими немовлятами виявляють зв'язок між специфічними рухами рук, напрямком погляду, вокалізацією та лицьовою експресією. Уже у віці 9-15 тижнів активність рук у певній послідовності пов'язана з іншими поведінковими діями. Наприклад: вказівна поза до або після вокалізу під час взаємодії з матір'ю обличчям до обличчя, стискання кисті під час вокалізації, розчеплення пальців у ті моменти, коли немовля відводить погляд від її обличчя. Результати експериментальних досліджень поведінки дітей показують зв'язок розвитку жестів із рівнем розвитку мовлення [59].

У тих випадках, коли відсутнє гудіння й обмежені можливості зорового контакту, що характерно для аутизму, цей підготовчий етап протікатиме аномально, і це позначиться на розвитку низки психічних функцій. Дійсно, у більш старшому віці виявляються помітні труднощі невербальної комунікації, а саме: використання жестів, мімічної експресії, рухів тіла. Дуже часто відсутній вказівний жест. Дитина бере батьків за руку й веде до об'єкта, підходить до місця свого звичного перебування й чекає, поки їй дадуть предмет. Таким чином, уже на ранніх етапах розвитку в дітей з аутизмом наявні ознаки спотворення специфічних природжених поведінкових дій, характерних для інших дітей.

Особливості уваги. Труднощі з організацією уваги в дитини починають проявлятися вже в ранньому віці. До року може виявитися, що дитина мало приділяє уваги соціальним стимулам і неохоче зосереджується разом із дорослим на загальній дії з іграшкою. Труднощам об'єднання уваги в дитини з розладом аутистичного спектра та іншої людини надається особливе значення (П. Манді та інші), вони проявляються вже на ранніх етапах розвитку й передують більш явним проявам аутизму. Складність залучення дитини до гри впливає з порушення розвитку взаємної координації уваги: дитина не починає переводити погляд за вказівкою близької людини, не вчиться сама використовувати вказівний жест, до року не відгукується на своє ім'я, не регулюється простою інструкцією [59].

Пізніше порушення уваги характерні для всіх дітей з аутизмом, однак залежно від тяжкості дизонтогенезу вони проявляються в різному ступені та в різній формі. Спостереження показують, що навіть за відсутності активної уваги до подій діти багато сприймають і запам'ятовують пасивно: чують не слухаючи, бачать не дивлячись, користуючись не центральним, а периферичним зором. Це можна припустити, оскільки поведінка часто показує, що вони враховують інформацію, на яку, здавалося б, не звернули увагу. Часто говорять, що від них не можна нічого приховати. І пізніше, якщо

вербальний контакт із дітьми встановлюється, вони можуть багато чого повідомити з того періоду їхнього життя, коли здавалися байдужими до того, що відбувається. Залучити їхню увагу доволно й утримати зосередження в цей час майже неможливо, тому для організації найпростіших форм взаємодії доводиться спочатку слідувати за дитиною в її поведінці, сприймаючи можливість розділити з нею короткий інтерес. І вже на основі цього слід працювати над розвитком можливості взаємної координації уваги. Діти з РАС доволно зосереджуються та не поділяють із дорослим свій інтерес до об'єкта або дії. Проте заважає їм не розсіяна «польова» поведінка, а навпаки, занадто сильна захопленість сенсорними враженнями. Цей відомий феномен «зачарованості», на наш погляд, навряд чи може розглядатися як звичайний прояв активного зосередження дитини на яскравих і цікавих явищах, швидше за все дитина сама захоплена враженням і не може відірватися від нього, поки інтерес не зміниться перенасиченням. Увага цих дітей також вкрай сенсibilізована щодо найменших ознак появи об'єкта їхнього страху. Відвернути дитину, переключити її в цьому випадку неможливо, як і відвернути її від ознак загрози порушення звичного стереотипу оточення й порядку. Діти суворо контролюють цілісність і збереження звичного стереотипу життя, відстежуючи найменші відхилення в порядку та не розділяють їх на значущі й незначущі. У цих випадках гнучке переключення уваги, координація дій, відстеження зворотного зв'язку, довольна організація дитині мало доступні. Поділ інтересу з дитиною більш можливий у стабільних, звичних для неї умовах і в разі підключення не до найбільш захоплюючих її занять.

У випадках так званого «функціонального» аутизму проблеми уваги дитини також пов'язані з труднощами довольної організації, діалогу, взаємної координації уваги. В одних випадках це спричинено надцінними інтересами дитини, які теж скоріше самі володіють нею, «захоплюють» її, а також типовими для неї монологічними формами поведінки, довольне втручання в

які дитина сприймає як загрозу цілісності програми. В інших випадках дитина легше втягується в довільну взаємодію, однак при цьому демонструє базальні проблеми організації уваги: труднощі зосередження та швидку виснаженість; труднощі концентрації і початку дії в потрібний момент (відомо, що дитині часто буває легше включитися та виконати інструкцію, відповісти на запитання не тоді, коли воно поставлено, а дещо пізніше).

Характерно, що сильна мотивація до дії часто не допомагає, а з великою ймовірністю дезорганізує дитину.

Особливості пам'яті дітей з аутизмом. Батькам і фахівцям помітна одна з особливостей пам'яті дитини, а саме: поведінка дітей у тому, що для них важливо, приємно або страшно. Наприклад, дитина може реагувати на найменші ознаки того, що родина збирається на автомобільну прогулянку: беруть ключі, і вона попереду всіх біжить до машини. Дитина в деталях фіксує звичну обстановку й порядок дій, що й демонструє, коли втручаються щонайменші зміни в навколишній обстановці. Вона на роки запам'ятовує свій переляк і формує стійкі страхи певних місць, об'єктів, дій, конкретних слів і фраз. Так, дитина у віці одного року, злякавшись птахів, що вилетіли з-під її візка, і в старшому дошкільному віці відмовляється гуляти в парку, де це сталося. Про дітей, які використовують мову в найбільш примітивному «телеграфному стилі», батьки часто кажуть, що вірші вони пам'ятають і читають «кілометрами» [65].

У школі діти можуть дивувати вчителів здатністю легко запам'ятовувати великі обсяги навчального матеріалу, але також і тим, що прагнуть відтворити його близько до тексту підручника. Типові труднощі актуалізації наявних знань виникають під час запитання, поставленого в незвичній формі. Відомі також можливості накопичення величезного масиву даних у межах стереотипних інтересів дітей.

Гарна пам'ять завжди розглядалася як один з «острівців здібностей» дитини з аутизмом. Типові чудова музична пам'ять, можливість

запам'ятовувати й відтворювати складні орнаменти, наводяться приклади здатності робити з пам'яті дуже точні й акуратні малюнки (C. Park, L. Selfe), досконально запам'ятовувати написання слів («абсолютна грамотність»), номери та схеми маршрутів транспорту. І завжди блискуча пам'ять дітей з аутизмом розглядалася як механічна.

У класичних експериментах вивчення стратегій запам'ятовування аутистичних дітей, Б. Гермелін і Н. О'Коннора також указувалося на вміння дітей із РАС запам'ятовувати вербальну й невербальну інформацію в тому вигляді, у якому вона надійшла, і не перекодовувати її в іншу модальність, як і в більш абстрактні коди організації інформації. Діти з розладом аутистичного спектру краще за інших запам'ятовують безглузді набори символів, інші діти стають більш успішними за можливості організувати й в такий спосіб редукувати інформацію. Однак те, що допомагає в запам'ятовуванні нормотиповим дітям, дітьми з РАС не використовується.

Особливості сприйняття. Зорове сприйняття. Погляд крізь об'єкт. Відсутність стеження поглядом за предметом. Зосередженість погляду на «безпредметному» об'єкті: світловій плямі, ділянці блискучої поверхні, візерунку шпалер, килима, мигтінні тіней. Затримка на етапі розгляду своїх рук, перебирання пальців біля обличчя. Розгляд і перебирання пальців матері. Наполегливий пошук певних зорових відчуттів. Стійке прагнення споглядання яскравих предметів, їхнього руху, гортання сторінок. Тривале викликання стереотипної зміни зорових відчуттів (під час вмикання й вимикання світла, відкривання й закривання дверей, рухів дверцят, вертіння коліс, пересипання мозаїки тощо). Раннє розрізнення кольорів. Малювання стереотипних орнаментів. Зорова гіперчутливість: переляк, крик у разі вмикання світла, розсовування штор; прагнення бути в темряві [77].

Слухове сприйняття теж характеризується певними особливостями. Так, за наявної гіпочутливості ми можемо спостерігати відсутність реакції на звук або прагнення звукового відчуття: м'яття й розривання паперу,

шелестіння целофановими пакетами, розгойдування дверей. За гіперчутливості навпаки – страхи окремих звуків, відсутність звикання до звуків, що лякають. Може спостерігатися рання любов до музики, її роль у дотриманні режиму, компенсація поведінки. Добрий музичний слух. Гіперчутливість – негативна реакція на музику.

Тактильна чутливість. Змінена реакція на мокрі пелюшки, купання, причісування, підстригання нігтів, волосся. Погана переносимість одягу, взуття, прагнення роздягтися. Задоволення від відчуття розривання, розшарування тканин, паперу, пересипання круп. Дослідження того, що оточує, переважно за допомогою обмацування[77].

Смакова чутливість. Непереносимість багатьох страв. Прагнення неїстівного. Смоктання неїстівних предметів, тканин. Дослідження того, що оточує, за допомогою облизування.

Нюхова чутливість. Гіперчутливість до запахів. Дослідження того, що оточує, за допомогою обнюхування.

Пропріорецептивна чутливість. Схильність до маріонетковості напруженого тіла, кінцівок, ударами себе по вухах, затисканням їх під час крику, ударами головою об візок, спинку ліжка. Потяг до гри з дорослим на зразок кружляння, підкидання.

Моторика. Порушення м'язового тонузу спостерігається на першому році життя. Може бути наявний як гіпертонус, так і гіпотонус. Моторний вигляд: рухова загальмованість, млявість або жвавість, збудливість. Повільність, незграбність, поривчаста маріонетковість рухів. Незвичайні фаціозність, плавність рухів, спритність під час лазіння, балансування. Затримка у формуванні навички жування. Слабкість реакції на допомогу дорослого при формуванні навичок сидіння, повзання, вставання. Затримка в розвитку ходьби (тривалий інтервал між повзанням і початком ходьби). «Несподіваність» переходу до ходьби. Активність у ходьбі. Страх ходьби.

Початок бігу одночасно з початком ходьби. Час виявлення, прояву. Тривалість та ефективність застосування масажу [67].

Особливості бігу: імпульсивність, особливий ритм, стереотипне переміщення із застиганнями. Біг із широко розставленими руками, навшпиньках. Особливості ходи: «дерев'яна» (на ногах, що не гнуться), поривчаста, за типом заводної іграшки тощо. Різниця моторної спритності в звичній обстановці й поза нею. Рухові стереотипи: розгойдування в колісці, одноманітні повороти голови. Ритмічні згинання й розгинання пальців рук. Наполегливе, тривале розгойдування: стінки манежу, на іграшковій конячці, гойдалці. Кружляння навколо своєї осі. Махаючі рухи пальцями або всією кистю. Розряди стрибків тощо. Химерний малюнок рухової стереотипії.

Відсутність вказівних жестів, рухів головою, що означають або заперечення, або погодження, жестів вітання або прощання. Труднощі в імітації рухів дорослого. Спротив у прийнятті допомоги в процесі навчання рухових навичок. Міміка (у тому числі за фотографіями в цьому віці). Гіпомімічність: бідність мімічних комплексів (посмішка, переляк, плач тощо). Напруженість, неадекватні гримаси.

Інтелектуальний розвиток. Незвичайна виразності свідомості погляду в перші місяці життя. Нерозуміння простих інструкцій. Погане зосередження уваги. «Польова» поведінка з хаотичною міграцією, нездатність зосереджуватися, відсутність відгуку на звернення. Надвибірковість уваги. Надзосередженість на певному об'єкті. Безпорадність в елементарному побуті. Затримка формування навичок самообслуговування, труднощі навчання навичок, відсутність схильності до імітації чужих дій.

Відсутність інтересу до функціонального значення предмета. Значний для віку запас знань в окремих галузях. Любов до слухання, читання, потяг до вірша. Переважання інтересу до форми, кольору, розміру над образом взагалі. Інтерес до знака: тексту книги, букви, цифри, інших позначень. Умовні позначення в грі. Переважання інтересу до зображеного предмета над

реальним. Схильність да фантазій, ігор, інтереси до окремих галузей знань, природи тощо. Незвичайна слухова пам'ять (запам'ятовування віршів, інших текстів). Незвичайна зорова пам'ять (запам'ятовування маршрутів, розташування знаків на аркуші, грамплатівці, рання орієнтація в географічних картах). Особливості тимчасових співвідношень: однакова актуальність вражень минулого й сьогодення. Різниця «кмітливості», інтелектуальної активності в спонтанній і заданій діяльності [59].

1.3. Шляхи адаптації дітей із розладами аутистичного спектра до нових умов перебування

Більшість дослідників указують на величезну кількість проблем, із якими стикаються під час вступу до школи не тільки дитина з розладом аутистичного спектра, але і її сім'я, і фахівці, що займаються її освітою. Уже з першого дня в школі така дитина демонструє масу проявів: аутистичні реакції, регресивні симптоми, емоційні розлади. На основі аналізу власних спостережень і теоретичної літератури ми виділили кілька причин шкільної дезадаптації в дітей із РАС [82; 77; 63].

1. Із початком відвідування школи в житті дитини з РАС, яка має тенденцію до формування жорстких стереотипів поведінки й розпорядку, вноситься безліч нових елементів. Сама будівля школи, приміщення класу, велика кількість дорослих та однолітків є незнайомим, а отже, лякає. До цього додається й розставання з матір'ю або іншим близьким дорослим на досить великий проміжок часу. У багатьох випадках цей дорослий був провідником дитини в навколишній світ, його заступником і перекладачем, основним знаряддям контакту з іншими людьми. А зараз, залишившись сама, дитина демонструє весь спектр порушень у комунікативній і соціальній сферах.

2. Слід зазначити про зміну режиму дня й харчування дитини. Найчастіше дитина з розладом аутистичного спектру вживає досить обмежений набір продуктів, який може бути надано в домашніх умовах, але далеко не завжди є в шкільній їдальні. У найбільш успішних випадках діти поступово звикають до нової їжі, але іноді період адаптації може затягнутися на час усього навчання.

3. У процесі навчання в школі дитині доводиться засвоювати безліч нових правил. Цьому можуть перешкоджати порушення не тільки у сфері соціальної взаємодії, а й довільної регуляції діяльності та функції самоконтролю. У зв'язку з новою соціальною позицією школяра до довільності дитини висувається набагато більше вимог, ніж раніше. Їй доводиться вчитися сидіти на уроці, вставати й відповідати на вимогу вчителя, відтворювати той чи інший навчальний матеріал за інструкцією, що досить проблематично для дитини з розладом аутистичного спектру.

Отже, необхідно допомогти дитині в формуванні стійкого адекватного стереотипу шкільної поведінки.

Збереження просторової організації життя дитини допоможе уникнути багатьох поведінкових проблем. Розгубленість, тривога зменшаться, якщо дитина чітко засвоїть своє основне місце занять і те, що вона має робити в усіх інших місцях школи, де буває. Для цього стане в пригоді альтернативна комунікація PECS, а саме картки із зображеннями, за допомогою яких ми пояснюємо дитині з розладом аутистичного спектру план кожного окремого уроку, розклад уроків на тиждень, час, коли приходимо до школи та повертаємося додому, коли йдемо до їдальні, перерви між уроками, і так само, коли настають канікули, свята протягом шкільного року.

Плануючи заняття з дитиною з РАС, необхідно пам'ятати про її високе психічне перевантаження та фізичне виснаження. Тому для неї важливо організувати індивідуальний адаптований ритм занять, можливість

своєчасного переключення й відпочинку. Для цього в школах з інклюзивними класами існують кімнати відпочинку (ресурсна кімната).

Опора на сенсорні аналізатори, додатково використовувати «сенсорні літери», фонетичну ритміку, кубики, кульки тощо.

Робота за розкладом, створення особливого режиму дня для дитини з розладом аутистичного спектру є необхідною умовою її розвитку та адаптації в умовах шкільного навчання. Різні явища навколишнього світу й події, що відбуваються з дитиною з розладом аутистичного спектру, часто в її свідомості не пов'язані з певними тимчасовими рамками. У неї не формується структура часу, вона ніби «розгублена» в часі. У результаті розуміння послідовності подій виявляється несформованим. Звичні для людей вербальні способи пояснень деяких подій для дітей з розладом аутистичного спектру недостатні. У дитини з РАС погано сформоване розуміння мови, а точніше, вона не завжди співвідносить слова й об'єкти, дитина не розуміє (у прямому сенсі), що й чому має відбуватися. Тому необхідно враховувати, що дитині часто буває недостатньо слів, потрібна наочність.

Ураховуючи всі особливості розвитку та адаптації дітей з розладом аутистичного спектру, ми виділяємо їхні особливі освітні потреби з урахуванням власних спостережень та теоретичної літератури. Особливі освітні потреби дітей з аутизмом полягають:

- у періоді індивідуалізованої підготовки до шкільного навчання;
- в індивідуально дозованому введенні в ситуацію навчання в групі дітей;
- у супроводі асистента вчителя;
- у спеціальній роботі педагога щодо встановлення та розвитку емоційного контакту з дитиною, що дозволяє надати їй допомогу в осмисленні того, що відбувається;

- у створенні умов навчання, що забезпечують сенсорний та емоційний комфорт дитини;
- у дозуванні введення в життя дитини новизни і труднощів;
- у дозуванні навчального навантаження з урахуванням темпу та працездатності;
- в особливо чіткій і впорядкованій тимчасово просторовій структурі освітнього середовища, що підтримує навчальну діяльність дитини;
- у спеціальному відпрацюванні форм адекватної навчальної поведінки дитини, навичок комунікації та взаємодії з учителем;
- у постійній допомозі дитині на уроці в осмисленні знань і вмінь, що засвоюються;
- у проведенні індивідуальних і групових занять із психологом, а за необхідності – із дефектологом і логопедом;
- в організації занять, що сприяють формуванню уявлень про навколишній світ, відпрацюванні засобів комунікації соціально побутових навичок;
- в індивідуалізованій оцінці досягнень дитини з урахуванням її особливостей;
- у психологічному супроводі, налагоджуванні взаємодії сім'ї та освітнього закладу.

Таким чином, аналіз наукової літератури свідчить, що шляхи адаптації дітей із розладами аутистичного спектра до нових умов перебування полягають в формуванні стійкого адекватного стереотипу шкільної поведінки, збереженні просторової організації життя дитини, чіткому засвоєнню свого основного місця занять, використання засобів альтернативної комунікації (картки PECS), врахування високого психічного перевантаження та фізичне виснаження, організація індивідуального адаптованого ритму занять, можливість своєчасного переключення й відпочинку.

1.4. Формування навичок самообслуговування в дітей із розладами аутистичного спектра в сучасній педагогіці та психології

Для того щоб розпочати процес навчання, передусім слід вибрати конкретну мету й визначити метод, за допомогою якого ця мета буде досягнута. Це звично і зрозуміло в тих випадках, коли дітей навчають академічних навичок: письма, читання, лічби тощо. Складніше сформулювати завдання в навчанні навичок, необхідних для самостійного життя, тим більше, якщо планується навчати дитину з розладом аутистичного спектру. Навичка – це компонент дії людини, який вона виконує свідомо, що виробляється в процесі його виконання. Самообслуговування – уміння обслуговувати саму себе, задовольняти свої побутові потреби власними силами [27].

Самообслуговування – процес взаємодії особи зі світом, що її оточує. Це не означає, що воно обмежується лише накопиченням уявлень про дійсність і збагаченням життєвого досвіду, воно також включає оволодіння вміннями й навичками, які потрібні їй для самостійного життя [30].

Оскільки навички самообслуговування – це дії, які спрямовані на самих себе, то в маленьких дітей цей процес пов'язаний з одяганням, роздяганням, прийманням їжі й дотриманням елементарних правил особистої гігієни (наприклад, миття рук) [14].

С. Козлова і Т. Куликова виробили культурно-гігієнічні групи навичок, якими має оволодіти дитина в дошкільному віці:

- навички догляду за своїм тілом (умивання, миття рук тощо);
- навички приймання їжі (акуратно брати їжу, прожовувати їжу, користуватися столовими приборами, серветкою тощо);
- навички дотримання порядку в приміщенні, користування одягом і догляду за ним (швидко вдягатися й роздягатися, тримати речі охайними й чистими тощо) [27].

Ці навички розвиваються під впливом виховання за конкретного рівня розвитку в дитини деяких психофізичних можливостей. До них належать:

- загальна моторика (уміння сідати, вставати, ходити, підніматися та спускатися сходами);
- дрібна моторика (уміння штовхати, тягнути, перевертати предмет, тримати його й випускати з рук, грати з водою, опускати предмети в отвір у коробці, брати дрібні предмети двома пальцями, виконувати нескладні пальчикові ігри);
- зорово-слухова увага (уміння дивитися та приходити, коли звуть, слухати казки, відповідати на запитання доступним способом);
- мислення (уміти впізнавати предмети; виконувати прості вказівки, доручення; уміти імітувати, тобто наслідувати дії дорослих).

У варіативних програмах дошкільних навчальних закладах в тих розділах, які стосуються трудового виховання, ставиться ряд завдань із формування санітарно-гігієнічних навичок відповідно до віку дітей. Так, Програма виховання і навчання в дитячому садку під редакцією М. Васильєвої, В. Гербової, Т. Комарової [13]:

1. Перша молодша група (від 2 до 3 років). Продовжувати навчати дітей під контролем дорослого, а потім самостійно мити руки після забруднення та перед прийманням їжі, ретельно витирати обличчя й руки особистим рушником. Навчати за допомогою дорослого приводити себе в порядок. Формувати навичку користування індивідуальними предметами (носовою хусткою, серветкою, рушником, гребінцем, горщиком). Щоб полегшити дитині засвоєння нових навичок, необхідно робити цей процес доступним, цікавим і захопливим.

2. Друга молодша група (від 3 до 4 років). Привчати дітей стежити за своїм зовнішнім виглядом. Нагадувати їм, як правильно користуватися милом. Продовжувати навчати охайно мити руки, обличчя, вуха; ретельно витиратися після умивання, вішати рушник на місце, користуватися

гребінцем і носовою хусткою. До кінця року діти мають володіти простими навичками поведінки під час умивання. Навчати полоскати рот після їжі.

3. Середня група (від 4 до 5 років). Продовжувати виховувати в дітей охайність, звичку стежити за своїм зовнішнім виглядом. Контролювати, щоб не були втрачені навички самостійно умиватися, мити руки з милом перед прийманням їжі, у міру забруднення, після користування туалетом. Закріплювати вміння користуватися гребінцем, носовою хусткою. Привчати дітей під час кашкання та чхання відвертатися вбік, прикривати рот і ніс хусткою. Удосконалювати навичку полоскати рот після їжі.

4. Старша група (від 5 до 6 років). Виховувати звичку стежити за чистотою тіла, охайністю одягу, зачіски. Виховувати звичку самостійно чистити зуби, стежити за чистотою нігтів, під час кашкання та чхання закривати рот і ніс хусткою, відвертатися вбік.

5. Підготовча до школи група (від 6 до 7 років). Виховувати звичку швидко та правильно умиватися, насухо витиратися, користуючись тільки індивідуальним рушником, чистити зуби, полоскати рот уранці та після приймання їжі, мити ноги перед сном, правильно користуватися носовою хусткою, стежити за своїм зовнішнім виглядом, користуватися гребінцем, стежити за чистотою одягу та взуття.

Успішніше навички самостійності формуються в дітей раннього й молодшого дошкільного віку. Після цього все, чого набула дитина, необхідно постійно закріплювати й розширювати. Саме в цих вікових групах діти починають проявляти самостійність у самообслуговуванні. У дітей з емоційно-вольовими порушеннями формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно й довільно. Таких дітей потрібно навчати цих навичок, необхідна робота фахівців, в основі якої має бути спеціальна програма, що враховуватиме можливості дитини. Тільки через наслідування засвоєння навичок відбуватися не буде. Розвиток навичок самообслуговування є для дитини з аутизмом особливою проблемою.

Складність навчання таких навичок пов'язана з порушеннями контакту, труднощами в довільному зосередженні та страхами. Дітям з розладами аутистичного спектру іноді нелегко звикати до нових незнайомих видів їжі, одягатися, мити руки, привчатися до туалету, тому що вони не в повному обсязі володіють своїм тілом [10].

Дуже важливе завдання педагогічної роботи з дітьми, які мають РАС, – засвоєння гігієнічних навичок, до яких належать навички самообслуговування. Своєчасна поява в дітей цих навичок є відображенням їхньої початкової соціалізації та адекватного розвитку.

Для успішного формування навичок самообслуговування необхідні:

- чіткий режим дня;
- уміння раціонально організувати оточення;
- постійне керівництво дорослих.

Основні методи для навчання навичок самообслуговування:

- особистий приклад дорослих;
- показ, пояснення;
- заохочення дітей під час процесу навчання;
- бесіди з батьками;
- вправи в діях, дидактичні ігри, ігрові прийоми;
- багаторазовий повтор вивчених дій.

Робота з формування навичок самообслуговування здійснюється на індивідуальному зайнятті, а також підтримується під час групових занять і в домашній обстановці. Для кожної дитини створюється індивідуальна програма розвитку, до якої за запитом батьків може входити формування навичок самообслуговування. Якщо в учня наявні які-небудь особливості розвитку, вони також ураховуються під час складання ланцюжка поведінки для формування цих навичок.

Таким чином, формування навичок самообслуговування є важливим показником адаптації дитини з розладами аутистичного спектру до умов

школи. Для цього науковці рекомендують виробляти культурно-гігієнічні групи навичок, а саме: навички догляду за своїм тілом (умивання, миття рук тощо); навички приймання їжі (акуратно брати їжу, прожовувати їжу, користуватися столовими приборами, серветкою тощо); навички дотримання порядку в приміщенні, користування одягом і догляду за ним (швидко вдягатися й роздягатися, тримати речі охайними й чистими тощо). Для формування й розвитку зазначених навичок, у дітей-аутистів необхідно розвивати загальну моторику, дрібну моторику, зорово-слухову увагу, мисленнєву діяльність, уміння впізнавати предмети, виконувати прості вказівки, доручення, наслідувати дії дорослих тощо.

Висновки до розділу 1

Організація навчальної поведінки є невід'ємною частиною педагогічної роботи з усіма дітьми, які мають порушення розвитку. Проте із жодною категорією дітей педагогу не доводиться працювати так довго над вирішенням цієї проблеми, як із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра.

1) Порушення формування емоційної сфери при РАС, яке проявляється в порушенні контакту, стереотипності поведінки, особливій вразливості та страхах, іноді – в агресивності й негативізмі, призводить до особливих труднощів довільного зосередження такої дитини, складності організації її поведінки. Не вирішивши завдання організації навчальної поведінки дитини з РАС або вирішивши його лише частково, педагог не зможе згодом домогтися від дитини продуктивної роботи на заняттях, свідомого засвоєння нею навичок читання й письма. Тому першим необхідним етапом педагогічної роботи з підготовки до школи слід вважати формування навчальної поведінки та навичок самообслуговування дитини. У дітей з

емоційно-вольовими порушеннями формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно й довільно. Таких дітей потрібно навчати цих навичок, необхідна робота фахівців, в основі якої має бути спеціальна програма, що враховуватиме можливості дитини. Тільки через наслідування засвоєння навичок відбуватися не буде. Розвиток навичок самообслуговування є для дитини з РАС особливою проблемою. Складність навчання таких навичок пов'язана з порушеннями контакту, труднощами в довільному зосередженні та страхами. Ці особливості в дітей із РАС, можливо, пов'язані з будь-якими нав'язливими ідеями або страхами, які посідають одне з провідних місць у формуванні аутистичної поведінки дітей. Багато звичайних навколишніх предметів, явищ і деякі люди викликають у них постійне почуття страху. Ознаки сильного страху в цих дітей часто бувають викликані причинами, які пересічному спостерігачеві здаються незрозумілими. Якщо все ж спробувати зрозуміти, що відбувається, то виявиться, що нерідко почуття страху виникає в результаті нав'язливої ідеї. Аутистичні страхи деформують предметність сприйняття навколишнього світу.

2) Науковці визначили наступні шляхи адаптації дітей з аутизмом до навчання в школі: формування стійкого адекватного стереотипу шкільної поведінки, збереження просторової організації життя дитини, чітке засвоєння основного місця занять, використання засобів альтернативної комунікації (картки PECS), врахування високого психічного перевантаження та фізичне виснаження, організація індивідуального адаптованого ритму занять, можливість своєчасного переключення й відпочинку.

3) Формування навичок самообслуговування є важливим показником адаптації дитини з розладами аутистичного спектру дл умов школи. Для цього науковці рекомендують виробляти культурно-гігієнічні групи навичок, а саме: навички догляду за своїм тілом (умивання, миття рук тощо); навички приймання їжі (акуратно брати їжу, прожовувати їжу, користуватися

столовими приборами, серветкою тощо); навички дотримання порядку в приміщенні, користування одягом і догляду за ним (швидко вдягатися й роздягатися, тримати речі охайними й чистими тощо). Для формування й розвитку зазначених навичок, у дітей-аутистів необхідно розвивати загальну моторику, дрібну моторику, зорово-слухову увагу, мисленнєву діяльність, уміння впізнавати предмети, виконувати прості вказівки, доручення, наслідувати дії дорослих тощо.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

2.1. Критерії, рівні та методика діагностування адаптації до школи дітей із розладами аутистичного спектра

Проаналізувавши наукові джерела з теми дослідження, ми дійшли висновку, що організація навчальної поведінки є невід'ємною частиною педагогічної роботи з усіма дітьми, які мають порушення розвитку. Проте із жодною категорією дітей педагогу не доводиться працювати так довго над вирішенням цієї проблеми, як із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра. Порушення формування емоційної сфери при розладі аутистичного спектра, яке проявляється в порушенні контакту, стереотипності поведінки, особливій вразливості та страхах, іноді – в агресивності й негативізмі, призводить до особливих труднощів довільного зосередження такої дитини, складності організації її поведінки. Не вирішивши завдання організації навчальної поведінки дитини з РАС або вирішивши його частково, педагог не зможе згодом домогтися від дитини продуктивної роботи на заняттях, свідомого засвоєння нею навичок читання й письма. Тому першим необхідним етапом педагогічної роботи з підготовки до школи слід вважати формування навчальної поведінки дитини. Під час роботи з формування шкільного навчання в дітей з розладом аутистичного спектра ми будемо використовувати візуальний розклад. Завдяки візуальному розкладу дитина з РАС навчатиметься звертатися по допомогу до дорослих, розуміти інструкції вчителя, реагувати на звернене мовлення, може копіювати дії однолітків, зосереджуватися.

У психологічній готовності до шкільного навчання можна виділити такі базові складники: інтелектуальна готовність (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до навчання); особистісна готовність (мотивація, воля, емоції, спрямованість особистості, самосвідомість); соціальна готовність (комунікативна та соціальна компетентність). У нашому дослідженні ми виходили з необхідності для дітей з розладом аутистичного спектру саме наявності особистісної та соціальної готовності.

Для дослідження сформованості цих компонентів ми використовували адаптовану до нашої мети методичку «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» (VABS Classroom Edition). Вона була розроблена в 1985 р. колективом авторів на чолі із С. Спарроу. Це одна з найбільш поширених формалізованих методик, що оцінюють рівень розвитку адаптивної поведінки. Шкала зручна для клінічної практики, дозволяє виявити рівень функціонування дитини у сфері адаптивної поведінки, оцінити його відповідність встановленим віковим нормам [55].

Вайнлендська шкала адаптивного поведінки використовується для дітей віком від 3 до 12 років. Цей варіант шкали розроблений спеціально для дітей, які відвідують навчальний заклад.

У методиці «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» під поняттям «адаптивна поведінка» мають на увазі щоденну діяльність дитини, яка забезпечує її взаємодію з іншими людьми та здатність піклуватися про себе. Із віком адаптивна поведінка змінюється, зменшується залежність від оточення дитини та допомоги близьких. Кожному віковому періоду відповідають певні навички, важливі для адаптації в сім'ї, школі, дитячому садку та взагалі в соціумі [55].

Крім того, шкала деталізує загальний рівень адаптивності, розглядаючи можливості дитини в чотирьох сферах: навички спілкування, навички повсякденного життя, навички соціальної поведінки, моторні навички.

Стандартизована форма шкали – VABS Interview Edition, 1984 (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Стандартизована форма шкали – VABS Interview Edition

Шкали	Субшкали	Зміст
Навички спілкування	Розуміння	Уміння слухати, розуміти почуте та виконувати інструкцію
	Відтворення	Вербальні та невербальні навички усної комунікації, використання абстрактних понять, вербалізація думок
	Письмо	Навички читання й письма
Навички, які проявляються в повсякденному житті	Навички самообслуговування.	Навички самообслуговування та особистої гігієни, уміння піклуватися про власне здоров'я
	Хатні обов'язки	Допомога по веденню хатнього господарства. Поведінка в суспільстві
	Поведінка в суспільстві	Просторово-часове орієнтування, навички поведінки в громадських місцях, місцях громадського харчування, у школі, на вулиці, у тому числі з точки зору власної безпеки. Уміння користуватися грошима, телефоном
Навички соціальної поведінки	Міжособистісні стосунки, взаємодії	Розпізнавання й вираз емоцій. Наслідування. Навички встановлення контакту в соціально-прийнятних формах. Дружба. Позитивне сприйняття оточуючих, належність до соціальних груп і спілкування в їхніх межах
	Гра й дозвілля	Уміння організувати гру, перегляд телевізора, прослуховування радіопередач, наявність хобі. Спільне з іншими дітьми проведення часу, уміння ділитися і співпрацювати з іншими дітьми.

Шкали	Субшкали	Зміст
	Знання правил етикету та правил соціальної, суспільної поведінки	Дотримання суспільних правил і норм, у тому числі дотримання етикету. Прояв відповідальності перед іншими, вміння контролювати власну поведінку, вміння зберігати таємниці
Моторні навички	Загальна моторика	Координація рухів тіла і окремих його частин (голова, тулуб, кінцівки). Сидіння, ходьба, біг, ігрова активність
	Образотворча діяльність і конструювання	Маніпуляція з предметами: малюнка й конструктивна, діяльність руками та пальцями рук

Використовуючи цей варіант шкали, Н. Зверева та Д. Шорикова дійшли таких висновків:

1. Рівень розвитку емоційно-особистісної сфери дітей з розладом аутистичного спектру має зв'язок із рівнем соціальної адаптації. Діти успішно розпізнають емоції та засвоюють методику статево-вікової ідентифікації, яка характерна більш високим показником за субшкалами «Міжособистісна взаємодія» і «Навички співпраці».

2. Визначає відповідність рівня соціальної адаптації за шкалою VABS і рівня інтелектуального та емоційного розвитку дітей з РАС[77].

Методика складається з чотирьох шкал: «навички спілкування», «навички, які проявляються в повсякденному житті», «навички соціальної поведінки» і «моторні навички». У свою чергу, кожна шкала складається з декількох субшкал. У таблиці 2.1 представлено структуру та зміст VABS Classroom Edition [77].

Для констатувального дослідження, нами був розроблений алгоритм проведення тестування в межах діагностичного обстеження. Було виділено три діагностичні блоки (етапи):

1) індивідуальне обстеження з дитиною в кабінеті;

2) спостереження за дитиною в кабінеті (під час її перебування на інших заняттях);

3) спостереження за дитиною у групі.

У першому блоці виділено сім етапів: 1) ознайомча бесіда; 2) діагностування уміння слухати і розуміти інструкції, рівня обізнаності дитини; 3) діагностика вербальних навичок за допомогою методики «Переказ тексту»; 4) діагностика вміння користуватися предметами в процесі творчої діяльності дитини; 5) діагностика особливостей фізичної діяльності; 6) діагностика моторних навичок; 7) заключний етап.

У другому блоці діагностуються особливості великої моторики, координація рухів тіла та окремих його частин (голови, тулуба), навички ходьби, здатність спускатися сходами.

У третьому блоці відбувається спостереження за дитиною під час групової роботи. У цьому блоці оцінюються комунікативні навички дитини, наприклад уміння ділитися та співпрацювати з іншими дітьми, навички встановлення контакту в соціально прийнятних формах.

У першому блоці першого етапу тестування необхідно проводити індивідуальну бесіду з дитиною. За допомогою нижченаведених параметрів бесіди діагностуються особливості вербальних і невербальних навичок усної комунікації, використання абстрактних понять, вербалізація думок дитини (Додаток А).

Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на параметрах бесіди.

1. Показує розуміння значення хоча б 10 слів (наприклад, бере книгу, коли її запитують «Де твоя книга?»).

2. Розповідає про пережитий досвід у деталях (важлива кількість деталей, а не граматика та артикуляція).

3. Називає імена або прізвища друзів, знаменитих людей (президент) або назви держав, коли її запитують.

4. Називає свої ім'я та прізвище, коли її запитують.
5. Називає день і місяць свого народження, коли її запитують.
6. Називає номер телефону, коли її запитують.
7. Називає свою адресу, включно з містом і регіоном, коли його запитують.

У першому блоці другого етапу тестування ми провели індивідуальну бесіду з дитиною. За допомогою нижченаведених параметрів бесіди діагностуються особливості вміння слухати, розуміти почуте та виконувати інструкцію (Додаток Б).

Зокрема:

1. Показує розуміння значення слова «ні».
2. Показує розуміння значення слова «так».
3. Правильно показує хоча б одну з великих частин тіла, коли її запитують (наприклад, голова, руки, ноги, ніс, рот).
4. Показує правильно всі частини тіла, коли її запитують (наприклад, голова, обличчя, очі, ніс, рот, руки, ноги, кисті рук, пальці, лікті, зуби, вуха, язик, шия, коліна, пальці ніг, живіт, волосся).
5. Уважно слухає інструкцію до завдання.
6. Діє за інструкцією, яка містить дію та об'єкт (наприклад: «Візьми свою книгу», «Знайди своє взуття»).
7. Діє за інструкцією, що містить конструкцію «якщо—то» (наприклад, пропозицію може бути складено як: «Якщо тобі холодно, то ти одягаєш светр»).
8. Копіює звуки, які вимовляє дорослий протягом декількох секунд, після того як їх почує (наприклад, «бух-бух», «ма-ма», «ва-ва»).
9. Указує на переваги, усно або жестом, коли їй надається вибір (наприклад, «Ти хочеш піти в магазин або подивитися телевізор?»).
10. Називає щонайменше 20 знайомих об'єктів без прохання дорослого.

11. Використовує фрази, з'єднує дієслово й іменник, або два іменників. (наприклад, «Світлана йде», «Стілець Михайла»).

12. Ставить запитання, які починаються зі слів: що? де? хто? коли? чому? (дитина має використовувати всі ці слова).

13. Називає, який із представлених об'єктів більше (наприклад, дитина правильно відповідає на запитання: «Хто більше — кішка чи мишка?»).

14. Розрізняє лівий і правий бік.

У першому блоці третього етапу тестування необхідно провести індивідуальну бесіду з дитиною. За допомогою нижченаведених параметрів бесіди діагностуються особливості вміння слухати, розуміти почуте за методикою «Переказ тексту». (Додаток В).

Вважаємо за необхідне навести ці параметри:

1. Уважно слухає розповідь, хоча б протягом 5 хвилин. Розповідає основну частину відомої історії, казки.

2. Використовує слова «за» і «між» як прийменники у фразах (наприклад, «за дошкою», «між дошкою та вікном»).

3. Використовує фрази або пропозиції, що містять слова «але» і «чи».

4. Висловлює свої думки різними шляхами без допомоги дорослого (наприклад, дитина говорить: «Вона чудова людина, я маю на увазі весела, добра й доброзичлива»).

У першому блоці четвертого етапу тестування, необхідно провести індивідуальну бесіду з дитиною. За допомогою нижченаведених параметрів бесіди діагностуються особливості просторово-часового орієнтування, навички поведінки в громадських місцях, місцях громадського харчування, у школі, на вулиці, у тому числі з точки зору власної безпеки; умінні користуватися грошима, телефоном (Додаток Г).

– Показує розуміння функції годинника як електронного, так і циферблатного (наприклад, дитина дивиться на годинник і може запитати: «Котра година?»).

У першому блоці п'ятого етапу тестування необхідно провести індивідуальну бесіду з дитиною. За допомогою нижченаведених параметрів бесіди діагностуються особливості вміння маніпуляції з предметами: малюнка образотворча й конструктивна, діяльність руками й пальцями рук (Додаток Д).

1. Знає назви основних кольорів.
2. Малює форми олівцем або крейдою.
3. Використовує ластик без псування паперу.
4. Відкриває й закриває ножиці однією рукою.
5. Відрізає від аркуша паперу шматок.
6. Акуратно розрізає аркуш паперу самостійно по лінії.
7. Вирізає складні елементи за допомогою ножиць (наприклад, паперових ляльок, картинки з журналу).

У другому блоці діагностичної програми необхідно провести спостереження за дитиною. За допомогою нижченаведених параметрів спостереження діагностуються особливості великої моторики, координація рухів тіла та окремих його частин (голови, тулуба, кінцівок), зокрема навички ходьби, здатність спускатися сходами (Додаток З).

Вважаємо за необхідне навести ці параметри:

1. Ходить самостійно без допомоги й підтримки.
2. Піднімається сходами, наступаючи на кожную сходинку обома ногами.
3. Спускається сходами, наступаючи на кожную сходинку обома ногами.
4. Спускається сходами, чергуючи ноги без допомоги дорослого (дитина може користуватися поручнями).

На наступному етапі діагностичної програми необхідно спостерігати за роботою дитини в групі. Перевага цього способу полягає в тому, що під час групової роботи, є можливість спостерігати відразу за декількома дітьми. Це дозволяє зменшити час обстеження. Слід звернути увагу на характер

спілкування дитини з однолітками, вихователем, її мовленням, особливістю ігрової діяльності.

1. Копіює почуті раніше фрази дорослих (наприклад, у грі з ляльками одна каже іншій: «Кохана, я вдома»).

2. Звертається хоча б до двох знайомих людей на ім'я або прізвисько (до батьків звертається «мама», «тато»).

3. Розрізняє людей за характеристиками або соціальними ролями (наприклад: «Це сестра Марійка»).

4. Посміхається та сміється у відповідь на позитивну пропозицію (дитина має розуміти, а не тільки реагувати на голос).

5. Грається іграшками та іншими предметами сама або з іншими людьми.

6. Виявляє інтерес до діяльності інших.

7. Грає в прості ігри на взаємодіє з іншими.

8. Бере участь хоча б в одній грі або діяльності разом з іншими.

9. Бере участь у рольових іграх або грається сама (наприклад, гра в «школу», яка передбачає кілька ролей і кілька етапів).

10. Грає в настільні ігри або інші ігри, що вимагають навичок і прийняття

рішень (наприклад, шашки, комп'ютерні ігри).

11. Дотримується правил гри без нагадування.

Оцінка шкільної мотивації дітей з РАС здійснюватиметься за тестуванням за такими компонентами, як: поведінковий, соціальний (комунікативні навички, бесіда з батьками), особистісний (бесіда з дітьми про школу). Кожен компонент буде оцінюватися окремо, що в результаті дозволить нам виділити певні рівні готовності до школи та шкільної мотивації. Також будуть використовуватися дані, взяті з особистих справ, розмови з батьками, вихователями. Також враховуватиметься вік дитини, час прийому до дитячого закладу, рівень комунікації з однолітками. Вважаємо за

необхідне більш детально зупинитися на вище зазначених компонентах:

– Відповідь дитини, що свідчить про її позитивне ставлення до оточуючих, умення слухати і розуміти інструкції, вміння користуватися предметами в процесі творчої діяльності, виконання фізичних вправ, моторних навичок, рівня обізнаності дитини, оцінюється в 4 бали.

– Нейтральний (середній) рівень оцінюється в 2-2,5 бала.

– Відповідь, що свідчить про негативне ставлення дитини до оточуючих, уміння слухати й розуміти інструкції, уміння користуватися предметами в процесі творчої діяльності, виконання фізичних вправ, моторних навичок, рівня обізнаності дитини, оцінюється в 0 балів.

Максимально можлива оцінка – від 10 до 40 балів.

– 35 – 40 балів – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. Такі діти відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати всі висунуті школою вимоги. Вони дуже чітко дотримують вказівок учителя, сумлінні та відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки або зауваження.

– 30 – 35 балів – середній рівень, хороша шкільна мотивація.

Найбільш типовий рівень для молодших школярів, які успішно опанують навчальну діяльність. Відповідаючи на запитання, вони виявляють меншу залежність від суворих вимог і норм.

– 29 – 20 балів – нижче за середній, позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше ігровою діяльністю.

Такі учні досить добре почувають себе в школі, однак найчастіше ходять туди, щоб спілкуватися з друзями, учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані меншою мірою, і навчальний процес їх мало приваблює.

– 19 – 10 балів – низька шкільна мотивація.

Такі школярі відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття.

На уроках вони часто займаються сторонніми справами, іграми, відчують серйозні труднощі в навчальній діяльності. Діти перебувають у стані нестійкої адаптації в школі.

Нижче за 10 балів – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Такі діти відчують серйозні труднощі в школі: вони не можуть упоратися з навчальною діяльністю, відчують проблеми в спілкуванні з однокласниками, у відносинах з учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в якому для них нестерпне. В інших випадках учні можуть проявляти агресивні реакції, відмовляючись виконувати ті або інші завдання, дотримуватися певних норм і правил.

Аналіз методики тестування «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» дасть нам можливість виокремити найбільш важливі критерії у визначенні первинного рівня навичок самообслуговування, шкільної мотивації та готовності до шкільного навчання дітей з розладом аутистичного спектру, а саме:

- вербальна комунікація;
- невербальна комунікація;
- рівень та узгодженість інтелектуальних відповідей;
- використання предметів (образотворчої діяльності й конструювання);
- адаптація до змін (навички соціальної поведінки);
- володіння тілом (моторні навички).

Для диференціації стану мотивації навчання, комунікації з однолітками та дорослими, навичок самообслуговування учнів із РАС нами було визначено такі рівні (за методикою тестування «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки»):

- високий;
- середній;
- нижче середнього;

– низький.

За критерієм «Вербальна комунікація» рівні будуть визначатися наступним чином:

1. Високий рівень, вербальна комунікація відповідає віку й ситуації.

2. Середній рівень порушення вербальної комунікації. Затримка мови. Значна частина мови є осмисленою, проте можуть бути наявними деякі ехолалії або заміни займенників. Іноді використовуються дивні, незвичайні слова або жаргон.

3. Нижче середнього рівня порушення вербальної комунікації. Мова може бути відсутня. Якщо мова наявна, то це поєднання деякої неосмисленої комунікації, дивних слів, наприклад жаргону, ехолалій, заміни займенників. Неосмислена мова може включати постійну постановку запитань або стурбованість певними темами.

4. Низький рівень порушення вербальної комунікації. Осмислене мовлення відсутнє. Дитина може верещати, вимовляти дивні звуки, копіювати голоси тварин, видавати звуки, що віддалено нагадують мовлення, або постійно використовувати деякі неприродні слова й фрази.

За критерієм «Невербальна комунікація» рівні будуть визначатися наступним чином:

1. Високий рівень використання невербальної комунікації відповідає віку й ситуації.

2. Використання невербальної комунікації порушено на середній рівень. Незріле використання невербальної комунікації. Дитина може нечітко показувати або домагатися того, що хоче, у ситуаціях коли дитина того ж віку може використовувати більш специфічний жест, щоб дати зрозуміти, що вона хоче.

3. Використання невербальної комунікації порушено в стані нижчого за середній рівень. Загалом дитина не може висловити свої потреби або бажання невербальним способом і не може зрозуміти невербальну

комунікацію інших людей.

4. За низького рівня порушено використання невербальної комунікації. Дитина використовує тільки дивні й незвичні жести, які не мають очевидного значення, або не виявляє розуміння жестів і виразу обличчя інших людей.

За критерієм «Рівень та узгодженість інтелектуальних відповідей.» рівні будуть визначатись наступним чином:

1. Високий рівень інтелектуальне функціонування нормальне й дитина рівномірно розвинена в різних галузях. Інтелектуальні прояви дитини відповідають віку.

2. Інтелектуальне функціонування порушено за середнього рівня. Дитина не така кмітлива, як діти того ж віку, навички приблизно однакові в усіх галузях.

3. Нижче за середній рівня порушення інтелектуального функціонування. Дитина не така кмітлива, як діти того ж віку, проте в одній або декількох сферах інтелекту дитина функціонує близько до норми.

4. Низький рівень порушення інтелектуального функціонування. Незважаючи на те, що дитина не така кмітлива, як однолітки, в одній галузях вона функціонує навіть краще, ніж діти того ж віку.

За критерієм «Використання предметів (образотворча діяльність та конструювання)» рівні будуть визначатись наступним чином:

1. Високий рівень. Відповідне використання іграшок та інших предметів. Дитина проявляє нормальний інтерес до іграшок та інших предметів, що відповідає її віку й навичкам, і використовує ці іграшки за призначенням.

2. Середній рівень. Використання іграшок та інших предметів порушено. Дитина може проявляти незвичний інтерес до іграшки або грати з нею незвичним або більш дитячим способом (поплескувати, смоктати тощо).

3. Нижче за середній рівень. Порушення використання та інтересу до іграшок і предметів. Дитина може проявляти незначний інтерес до іграшок та

інших предметів або використовувати іграшку або інший предмет незвичним способом. Вона може фокусуватися на деякій незначній частині іграшки, може бути захоплена (зачарована) віддзеркаленням світла від об'єкта, постійно рухати деякі частини предмета або грати з предметом незвичним способом.

4. Низький рівень. Невідповідне використання, інтерес до іграшок та інших предметів. Дитина може демонструвати поведінку, описану вище, із високою частотою та інтенсивністю. Коли дитина зайнята такою активністю, її важко відвернути.

За критерієм «Адаптація до змін (навички соціальної поведінки)» рівні будуть визначатись наступним чином:

1. Високий рівень. Реакція на зміни відповідає віку. Коли дитина помічає або коментує зміни в усталеному порядку речей й вона приймає ці зміни без особливого стресу.

2. Середній рівень. Реакція на зміни незначним чином порушена. Коли дорослий намагається змінити завдання, дитина може продовжувати попередню активність або продовжувати використовувати той самий матеріал.

3. Нижче середнього рівня. Дитина активно опирається змінам в усталеному порядку, намагається продовжувати попередню активність, її важко від цього відвернути. Вона сердиться або виглядає нещасною, коли порушується звичний порядок.

4. Низький рівень. Порушення відповідної віку реакції на зміни (важка реакція). Якщо зміни форсувати, дитина проявляє дуже значне невдоволення або відмовляється співпрацювати та відповідає істерикою.

За критерієм «Володіння тілом (моторні навички)» рівні будуть визначатись наступним чином:

1. Високий рівень. Володіння тілом відповідає віку. Дитина рухається вільно, спритно, її координація відповідає віку.

2. Володіння тілом порушено в середньому рівні. Можуть бути наявними деякі незначні дивацтва, такі як незграбність, що повторюється в русі, погана координація або поява незвичних рухів.

3. Нижче за середній рівня порушення володіння тілом. Дитина демонструє дивну або незвичну для свого віку поведінку, яка може включати дивні рухи пальцями, незвичні положення тіла або пальців, щипання тіла, самоагресію, розгойдування, розкручування, ходіння навшпиньки тощо.

4. Низький рівень. Дитина демонструє дивацтва, такі як незграбність, дивні рухи пальцями, незвичні положення тіла або пальців, щипання тіла, самоагресію, розгойдування, розкручування, ходіння навшпиньки тощо. Такі інтенсивні й часто повторювані рухи є ознаками серйозного порушення використання тіла. Така поведінка може бути наявною, незважаючи на спроби перешкоджати цьому або залучати дитину до іншої діяльності.

Таким чином, для об'єктивного визначення стану сформованості готовності до навчання в школі дітей з розладом аутистичного спектру нами було підібрано та адаптовано під психофізичні можливості таких дітей методику тестування «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки».

Для диференціації стану мотивації навчання, комунікації з однолітками та дорослими, навичок самообслуговування учнів з розладом аутистичного спектру нами було визначено такі рівні: високий, середній, нижче середнього, низький. А також виокремлено найбільш важливі критерії у визначенні первинного рівня навичок самообслуговування, шкільної мотивації та готовності до шкільного навчання дітей із РАС, а саме: вербальна комунікація; невербальна комунікація; рівень та узгодженість інтелектуальних відповідей; використання предметів (образотворчої діяльності й конструювання); адаптація до змін (навички соціальної поведінки); володіння тілом (моторні навички).

Нижче представлено аналіз результатів, список дітей, результати опитування/бесіди з батьками, виконання окремих завдань

експериментального етапу дослідження, в якому взяли участь 3 дитини з розладом аутистичного спектру експериментальної групи.

2.2. Рівень адаптації дітей з аутизмом до нового навчального закладу

Для виконання поставлених завдань було проведено дослідження в комунальному закладі «Новопокровський ліцей» Новопокровської селищної ради Чугуївського району Харківської області.

Перший етап (2020 р.) – аналіз науково-літературних джерел із проблеми дослідження, мети і завдань дослідження.

Другий етап (2021 р.) – побудова та проведення обстеження дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектру, розробка програми роботи та проведення констатуючого експерименту, розгляд і аналіз отриманих даних, перехід до формувального експерименту.

Метою дослідження було визначення первинного рівня навичок самообслуговування, шкільної мотивації, комунікації та готовності до шкільного навчання дітей із РАС.

У психологічній готовності дітей з розладом аутистичного спектру до шкільного навчання можна виділити такі базові складники: інтелектуальна готовність (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до научуваності); особистісна готовність (мотивація, воля, емоції, спрямованість особистості, самосвідомість); соціальна готовність (комунікативна та соціальна компетентність). У нашому дослідженні ми виходили з необхідності для дітей із РАС саме наявності особистісної та соціальної готовності. У дослідженні взяло участь три дитини з РАС (Табл. 2.2.)

Таблиця 2.2

Список дошкільників з РАС, які брали участь у констатувальному

експерименті

Ім'я дитини	Вік дитини	Ступінь прояву аутизму
Аріна К.	8 років	Друга група
Микола В.	7 років	Третя група
Давід А.	7 років	Четверта група

На основі аналізу даних тестування зі слів батьків були складені індивідуальні характеристики інтелектуальної готовності, особистісної готовності, соціальної готовності, самообслуговування дітей з розладом аутистичного спектру.

Аналіз тестування Аріни К. Свідчить про те, що: в дівчинки низька мотивація до виконання соціально-побутових навичок та вмінь; дитина виконує прохання в залежності від настрою, за власним бажанням. Мовлення наявне як поєднання деякої неосмисленої комунікації, дивних слів, наприклад ехолалії, заміни займенників. Дивацтва в неосмисленому мовленні можуть включати постійну постановку питань або стурбованість певними темами. Використання невербальної комунікації порушено в середньому рівні. Незріле використання невербальної комунікації: дитина не може в повній мірі користуватися вказівним жестом, чітко показувати або домагатися того, що хоче, у соціально – побутових ситуаціях. Низький рівень порушення інтелектуального функціонування, незважаючи на те, що дитина не така кмітлива, як однолітки, в одних галузях знань вона функціонує навіть краще, ніж діти того ж віку. Навички використання предметів (образотворча діяльність й конструювання) нижче за середній рівень, порушення використання та інтересу до іграшок і предметів. Дитина може проявляти незначний інтерес до іграшок та інших предметів або може використовувати іграшку та інший предмет незвичним способом. Вона може фокусуватися на деякій незначній частині іграшки, може бути захоплена (зачарована) віддзеркаленням світла від об'єкта, постійно рухати деякі частини предмета

або грати з предметом незвичним способом. Низький рівень адаптації до змін (навички соціальної поведінки). Дитина демонструє важку реакцію на зміни. Якщо зміни форсувати, вона проявляє активне невдоволення або відмовляється співпрацювати й відповідати істерикою. Володіння тілом (моторні навички), дитина демонструє дивну або незвичну для свого віку поведінку, яка може включати дивні рухи пальцями, незвичайні положення тіла або пальців, щипання тіла, самоагресію, розгойдування, розкручування, ходіння навшпиньки.

Аналіз тестування Миколи В. за результатами тестування ми з'ясували, що Микола має середній рівень порушення вербальної комунікації. Затримка мовлення. Значна частина мовлення використовується осмислено, проте можуть бути наявними деякі ехолалії або заміни займенників. Іноді вживаються дивні, незвичні слова або жаргон. Використання невербальної комунікації порушено в середньому рівні. Незріле використання невербальної комунікації, дитина може нечітко показувати або домагатися того, що хоче, у ситуаціях, коли дитина того ж віку може використовувати більш специфічний жест, щоб дати зрозуміти, що вона хоче. Інтелектуальне функціонування порушено в середньому рівні. Дитина не така кмітлива, як діти того ж віку, навички приблизно однакові в усіх областях. Використання предметів (образотворча діяльність та конструювання). Відповідне використання іграшок та інших предметів. Дитина проявляє нормальний інтерес до іграшок та інших предметів, що відповідає її віку й навичкам, і використовує ці іграшки за призначенням. Середній рівень адаптації до змін (навички соціальної поведінки). Відповідь на зміни незначним чином порушена. Коли дорослий намагається змінити завдання, дитина може продовжувати попередню активність або використовувати той самий матеріал. Володіння тілом (моторні навички) порушені нижче за середній рівень. Дитина демонструє дивну або незвичну для свого віку поведінку, яка може включати дивні рухи пальцями, незвичні положення тіла або пальців,

щипання тіла, самоагресію, розгойдування, розкручування, ходіння навшпиньки.

У Давіда А. тестування виявило залежність від словесної підказки. Хлопчик може виконувати деякі дії тільки після нагадування або інструкції, але вербальна комунікація відповідає віку й ситуації. Значна частина мовлення використовується осмислено, проте може бути наявною ехолалія. Використання невербальної комунікації порушено в середньому рівні. Незріле використання невербальної комунікації, дитина може нечітко показувати або домагатися того, що хоче, у ситуаціях, коли дитина того ж віку може використовувати більш специфічний жест, щоб дати зрозуміти, що вона хоче. Інтелектуальне функціонування нормальне, дитина рівномірно розвинена. Використання предметів (образотворча діяльність й конструювання): порушення використання та інтересу до іграшок і предметів. Дитина може проявляти незначний інтерес до іграшок та інших предметів або використовувати іграшку або інший предмет незвичним способом. Вона може фокусуватися на деякій незначній частини іграшки, може бути захоплена (зачарована) віддзеркаленням світла від об'єкта, постійно рухати деякі частини предмета або грати з предметом незвичним способом. Відповідь на зміни незначним чином порушена. Коли дорослий намагається змінити завдання, дитина може продовжувати попередню активність або використовувати той самий матеріал. Володіння тілом відповідає віку. Дитина рухається вільно, спритно, її координація відповідає віку (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати діагностики шкільної мотивації

Ім'я дитини	Бесіда з дитиною	з	Рівень готовності до навчання	до в	Тестування за методикою «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки»
-------------	------------------	---	-------------------------------	------	---

		школі	Високий рівень	Середній рівень	Нижче за середній рівень	Низький рівень
Арина К.	Спортивний майданчик, ресурсна кімната	Низький	–	–	22 бали	–
Микола В.	Спортивний майданчик, ресурсна кімната	Нижче середнього рівня готовності	–	33 бали	–	–
Давід А.	Спортивний майданчик, ресурсна кімната	Нижче середнього рівня готовності	–	35 бали	–	–

Батьки зазначають, що їхнім дітям дуже складно дотримуватися певних норм та правил поведінки. У декількох дітей досі головним залишаються ігровий мотив та ігрова діяльність, а звідси впливає негативне ставлення до школи та труднощі під час виконання шкільних завдань й вимог вчителя.

Із таблиці ми бачимо, що більшість дітей не готові до шкільного навчання. Вони не усвідомлюють, навіщо потрібно ходити до школи, не розуміють правил поведінки, не готові до соціальної взаємодії.

У деяких учнів відсутній інтерес до школи, це зумовлено їхньою незрілістю та бажанням грати. Через свої бажання вони не можуть адекватно сприймати навчальний процес та вказівки педагога. Вірогідно, що ці діти відчуватимуть труднощі в шкільному навчанні, тому необхідно звернути увагу на покращення мотиваційного та особистісного компонента навчання.

Таким чином, більшість дітей не готові до шкільного навчання. Вони не усвідомлюють, навіщо потрібно ходити до школи, не розуміють правил поведінки, не готові до соціальної взаємодії. У деяких учнів відсутній інтерес до школи, це зумовлено їхньою незрілістю та бажанням грати. Через свої бажання вони не можуть адекватно сприймати навчальний процес та вказівки

педагога. Усе це свідчить про те, що мотиви цих дітей сформовані меншою мірою, і навчальний предмет їх мало приваблює.

Під час роботи з формуванню навичок підготовки до школи дітей з розладами аутистичного спектру ми будемо використовувати візуальній розклад. За його допомогою дитина з РАС навчається звертатися по допомогу до дорослих, розуміти інструкції вчителя, реагувати на звернену до неї мову, може копіювати дії однолітків, зосереджуватися. Оскільки головну роль в адаптації та готовності до школи відіграє саме соціальна та особистісна готовність, то впровадження візуального розкладу допоможе дитині з розладами аутистичного спектру зорієнтуватися в правилах.

Висновки до розділу 2

Робота з дітьми з розладами аутистичного спектру доводить, що вирішення проблем таких дітей потребує суто адресної допомоги, адже кожна дитина з РАС потребує корекції та супроводу, які спрямовані на вирішення лише її проблем. Проте певне узагальнення напрямів роботи можливе:

1. У констатувальному експерименті взяли участь троє дітей з різним ступенем аутистичних проявів (за О. Нікольською), II група, III група, IV група. Усі діти навчаються у першому класі комунального закладу «Новопокровський ліцей» Новопокровської селищної ради Чугуївського району Харківської області.

2. Для об'єктивного визначення готовності дітей з розладом аутистичного спектру до навчання в школі нами було адаптовано методичку «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» (VABS Classroom Edition), яка дозволяє об'єктивно визначити рівень шкільної мотивації й адаптації до нових умов дітей з розладами аутистичного спектру.

3. Методика «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» надала нам можливість виокремити найбільш важливі критерії у визначенні первинного рівня навичок самообслуговування, шкільної мотивації та готовності до шкільного навчання дітей із РАС, а саме: вербальну комунікацію, невербальну комунікацію, рівень і узгодженість інтелектуальних відповідей, використання предметів (образотворча діяльність й конструювання), адаптація до змін (навички соціальної поведінки), володіння тілом (моторні навички).

4. Аналіз даних констатувального експерименту дає підстави стверджувати, що 33,3 % — це одна дитина з РАС, адаптована до навчання в школі на низькому рівні, та дві дитини — це 66,6 % — на рівні нижче за середній. Дітей з високими показниками на цьому етапі дослідження не було виявлено.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВІЗУАЛЬНОГО РОЗКЛАДУ В АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ОЗНАЧЕНОЇ КАТЕГОРІЇ ДО ШКОЛИ

3.1. Візуальний розклад як педагогічний інструмент адаптації до школи дітей з аутизмом

PECS – поширений метод альтернативної комунікації для невербальних дітей і дорослих з аутизмом.

Комунікаційна система обміну зображеннями, або PECS (Picture Exchange Communication System, Бонді і Фрост) – це модифікована програма прикладного поведінкового аналізу (АВА) із раннього навчання невербальної символічної комунікації. Ця програма не навчає усного мовлення безпосередньо, проте таке навчання сприяє розвитку мови в дитини з аутизмом – деякі діти після початку програми PECS починають використовувати спонтанне мовлення. Програма PECS була розроблена програмою Делавера з аутизму. Навчання за системою PECS відбувається в природному для дитини середовищі, у класі або вдома, під час її типових занять протягом дня. Навчання дитини такої комунікації відбувається з використанням позитивної поведінкової підтримки, яку називають прийом піраміди. Техніки навчання включають різні стратегії АВА, такі як об'єднання в ланцюг, підказки, моделювання та модифікації навколишнього середовища [84].

Навчання PECS не обмежується віком, але для нього існує невелика кількість критеріїв. Таким чином, можна запропонувати PECS як 45-річній людині з когнітивними порушеннями, так і дворічній дитині без когнітивних порушень [5].

PECS – це система обміну картками, за допомогою якої дитина, що не розмовляє звертається з проханнями або коментарями. А візуальний розклад – це інструмент, яким користуються вчителі й батьки для кількох цілей: іноді для того, щоб допомогти дитині структурувати своє дозвілля, іноді для того, щоб підготувати його до майбутніх змін, іноді для того, щоб визначити кількість завдань, які дитина має виконати, і таким чином зменшити її мотивацію до уникнення цих завдань.

Одним з основних компонентів структурованого середовища є візуальна підтримка, що передбачає використання наочних стимулів, які несуть у собі ту необхідну інформацію, яку дитині з розладами аутистичного спектру важко сприймати на слух й утримувати в пам'яті. Візуальна підтримка широко застосовується під час корекційної роботи з розвитку здібностей до комунікації, допомагаючи дитині як сприймати повідомлення, так і продукувати їх за допомогою наочних засобів. Альтернативна комунікація PECS використовується в разі таких проблем:

- порушенні слуху (додаткова комунікація завжди використовувалася в середовищі глухих – це мова жестів);
- рухові порушення, що створюють моторні труднощі (дизартрія, анартрія, апраксія);
- інтелектуальні проблеми, що впливають на здатність засвоєння вербальних символів через обмеження можливостей пам'яті, уваги, абстрактного мислення (розумова відсталість);
- емоційні проблеми й порушення контакту (розлад аутистичного спектру), що обмежують здатність до сприйняття слів співрозмовника, а також здатність висловити думки за допомогою абстрактних символів, знаків, вироблених слів;
- специфічні органічні проблеми артикуляцій (людям із синдромом Дауна низький тонус артикуляційних м'язів заважає опанувати вербальне мовлення);

- прогресуючі захворювання (наприклад, м'язова дистрофія, множинний склероз);
- набуті захворювання або травми (у результаті аварій або інсульту);
- тимчасові обмеження мовних можливостей (наприклад, через трахеотомію) [5].

Візуальний розклад для дитини з РАС – це наочне відображення того, що відбудеться протягом дня або під час якогось одного заняття або події. Візуальний розклад не стільки інформує про майбутні події, скільки спрямовує до діяльності в певній її послідовності, а також може мати різні види візуальної підтримки, серед яких: розклад усього розпорядку дня; розклад певних видів діяльності або занять; розклад конкретних процесів або завдань. При цьому зазначені види включатимуть у себе декілька послідовних кроків. Візуальний розклад може супроводжувати різні види діяльності, наприклад, забезпечувати послідовне виконання побутових дій, а також навчальних та навіть ігрових і творчих завдань. Крім того, візуальний розклад здатен вирішувати різні проблеми й компенсувати різні дефіцити дітей, що використовують його. Візуальний розклад допомагає дітям сприймати інформацію, яку вони не можуть зрозуміти на слух; допомагає тримати її в пам'яті, а також дозволяє впоратися з тривожністю, даючи стабільність і розуміння подальших подій [8]. Незважаючи на безліч переваг, запровадження візуального розкладу в життя дитини з розладами аутистичного спектру не можна назвати легким завданням. Цей процес вимагає ретельної діагностики можливостей його освоєння конкретною дитиною, оцінки її соціального середовища та ресурсів для впровадження цієї системи, а також комплексного й планомірного підходу щодо її впровадження та реалізації. Візуальний розклад є відображенням подій протягом дня, у ньому можуть і мають бути використані малюнки, що знайомі дитині [14].

Візуальний розклад – це спосіб утримати в полі уваги всі заняття й дії,

які потрібно здійснювати протягом дня. Це також зручний спосіб засвоювати складні комплексні навички та вміння, серед яких може бути все що завгодно:

- чищення зубів;
- гігієна перед сном;
- сам процес відходу до сну;
- самотійна гра;
- приготування бутерброда, яєчні;
- користування туалетом без допомоги дорослих;
- послідовність виконання завдань на уроці тощо.

Візуальний розклад занять – це один із найважливіших складових компонентів структурованого навчального середовища, який повідомляє учню з РАС, які заняття проводитимуться і в якій послідовності. Візуальний розклад важливий для дітей з аутизмом через такі причини [14]:

- допомагає подолати труднощі, які є результатом слабкої послідовної пам'яті та організувати час учня;
- допомагає дітям із проблемами мовлення зрозуміти вимоги вчителя;
- знижує рівень тривожності в дітей з розладами аутистичного спектру, а отже частоту поведінкових проблем за допомогою високого рівня передбачуваності;
- розклад демонструє, який вид діяльності відбувається в певний період часу (наприклад, перерва після уроку), а також готує учнів до можливих змін;
- допомагає учню самотійно перейти від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди йому необхідно попрямувати після закінчення конкретної роботи. Візуальний розклад може використовуватися в усіх зонах (клас, ігрова кімната, кабінет логопеда тощо);
- візуальний розклад використовує стратегію «спочатку – потім», тобто «Спочатку ти робиш ..., потім ти робиш ...» (але не «якщо – тоді»). Така

стратегія дозволяє модифікувати, за необхідності змінити те, що очікується від учня «спочатку» (вправа, вид діяльності, завдання). Модифікації можуть знадобитися в частині завершення завдання, більшої або меншої допомоги вчителя, залежності від змін у стані учня та його здатності сприймати інформацію. Потім учень може перейти до наступного виду діяльності, який також зазначений у візуальному розкладі.

Для дитини з розладами аутистичного спектру необхідний індивідуальний розклад, крім загального класного розкладу. Індивідуальний розклад дасть учневі важливу інформацію у візуальній формі, до розуміння якої він підготовлений. Під час складання візуального розкладу для дитини з РАС необхідно уважно поставитися до обсягу розкладу (кількість включених видів діяльності). Кількість пунктів у розкладі може бути змінено в разі, якщо якийсь із майбутніх видів діяльності викликає в учня тривогу, якщо відбувається перевантаження інформацією в конкретний момент часу [14].

Цілі використання візуального розкладу:

- побудова функціонуючої системи комунікації;
- розвиток навички самостійно та зрозуміло доносити до слухача нову для нього інформацію;
- розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів.

Таким чином, комунікація – це не лише мовлення. Є багато додаткових засобів, які полегшують як розуміння, так і вираження думок. Цими засобами користуються всі люди, коли процес комунікації ускладнений: вони вдаються до жестикуляції, писемного мовлення та символічних зображень (картинки, фотографії, малюнки, значки, піктограми, система символів). Ці засоби надають у розпорядження дитини, яка не розмовляє, інструмент, що дозволяє їй висловити свої бажання, потреби, почуття. Такі системи допомагають забезпечити досить ефективну комунікацію на всіх рівнях життєдіяльності дитини (домашнє оточення, її навчання, спілкування з однолітками,

спілкування за межами дому й дошкільного закладу, школи, взаємодія з персоналом під час відвідування магазинів, кінотеатрів, кафе). Крім того, системи альтернативної та аугментативної комунікації служать «містком», який в перспективі дозволяє дітям, що не розмовляють, перейти до комунікації за допомогою мовлення.

3.2. Методика складання та застосування візуального розкладу

Проаналізувавши можливості учнів з розладами аутистичного спектру щодо рівня сформованості навчальної поведінки після спеціального навчання, а також результати спостереження шкільної поведінки, мотивації та адаптації, ми склали та впровадили програму візуального розкладу.

Нами була здійсненна психолого-педагогічна робота, завдання якої спрямовані на формування навчальної поведінки:

1. Співпраця з дорослими та однолітками.
2. Організація навчального дня (заняття, режимні моменти).
3. Організація поведінки на занятті.
4. Організація свого навчального простору за партою.

Для вирішення поставлених завдань поряд із традиційними методами корекційно-педагогічної роботи з дітьми з РАС нами використовувався візуальний розклад як один із методів навчання.

Для дітей з розладами аутистичного спектру візуальний розклад – це спосіб утримати в полі уваги всі заняття й дії, які потрібно здійснювати протягом дня, а якщо проговорити кожну картинку з розкладу, то це може знизити рівень істерик протягом дня, оскільки дитина вже знає, що на неї чекає, і має відчуття контролю за ситуацією [5].

Добре структурований візуальний розклад якісно покращує життя дитини, тому що має такі переваги:

– Найсильніші сторони – для розвитку та навчання. Візуальний аналізатор найбільш розвинений в більшості дітей із РАС. Розклад дозволяє вивчати нове та автоматизувати вже вивчене, спираючись на сильні сторони дитини.

– Виключення зайвих мовленнєвих подразників, що зменшує сенсорні перевантаження.

– Не потрібно запам'ятовувати швидко, багато і надовго. Це дозволяє дитині засвоювати нові комплексні навички в індивідуальному ритмі, адже картинки завжди перед очима.

– Фіксація початку вирішення проблеми та результату зусиль. Ілюстрації пояснюють, із чого починати будь-який складний для дитини процес і чим повинен закінчуватися ланцюжок її дій.

– Зниження тривожності завдяки передбачуваності майбутнього, у тому числі в нових обставинах. Розклад робить передбачає вивчений алгоритм дій і вперше здійснюваний процес. Це є особливо цінним, коли дитина потрапляє в нові для неї ситуації та обставини (інше приміщення, інші люди тощо). Така передбачуваність знижує загальну тривожність від невідомості майбутнього.

– Підвищення самооцінки. Це автоматична перевага дитячої самостійності. За допомогою візуальних підказок шлях до самостійності стає коротким і найбільш безпечним.

– Перші відправні точки до навчання читання. Коли ілюстрації слідує зліва направо, розклад може стати першим кроком на шляху до читання. Коли слово супроводжується картинкою, навчитися читати значно легше.

Введення нами карток здійснювалося послідовно й поетапно. На початковому етапі учням надавалася допомога в запам'ятовуванні, щоб учень розумів, яку дію виконує та або інша картка. На початку роботи дітей знайомили з картками-символами: якщо на картках зображений предмет

тарілка й ложка, то це означає, що треба йти в їдальню. Якщо на картках зображені зошити й підручники, то сідаємо за парту. Потім відпрацьовуємо ці картки: якщо зображено встати, то говоримо дитині, що потрібно встати. Після адаптаційного періоду, коли основні норми поведінки на занятті були засвоєні, нами були запропоновані індивідуальні правила. Спочатку картки прикріплялися на дошці, після того, як діти звикали до них, то індивідуально для кожної дитини на парті прикріплювали певні картки.

Для вирішення завдання «Співпраця вихователя й дитини» ми застосовували візуальну підказку (картку) «Чекай» (див. рис. 3.1)



Рис. 3.1 Візуальна картка «Чекай»

Таку картку ми використовували, коли дитині необхідно було відповісти на запитання вихователя після підняття руки, під час ігор із переходом ходів. Прийоми роботи, які ми використовували:

- покрокове навчання (поступове збільшення часу очікування);
- використання таймерів і годинників, які наочно демонструють, скільки часу залишилося чекати (див. рис. 3.2);



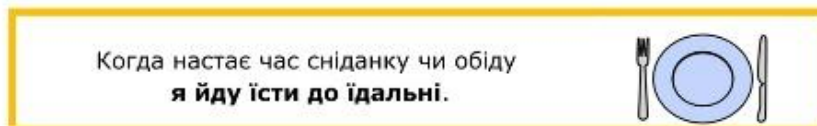
Рис. 3. 2. Візуальна картка «Підніми руку»

Такі картки ми застосовували, щоб дитина змогла привернути до себе увагу вихователя, відповісти на запитання, при цьому на навчальному етапі ми проговорювали й показували на картку: «Я піднімаю руку, коли хочу відпочити, вийти, попросити допомоги або відповісти на запитання». Ця навичка ускладнена тим, що дитина спочатку не розуміла важливість відповіді на запитання вихователя й виконання його інструкції, оскільки учень не розуміє, що виконав завдання, або тим, що знає відповідь на запитання, але не розуміє важливості передачі цієї інформації вихователю. По-друге, підняття руки не призводить до моментальної уваги вчителя. Іноді потрібно почекати якийсь час, перш ніж учитель звернеться до учня з піднятою рукою.

Коли дитина навчилася навички підняття руки, для неї вводилося нове правило: дитина відповідає тільки після підняття руки. На цьому етапі ми нагадували про правило піднятої руки, перш ніж поставити запитання. Якщо дитина, як і раніше, вигукувала відповідь із місця, то ми ігнорували таку поведінку, показуючи на картку «Підніми руку». Якщо дитина піднімає руку у відповідь на запитання вчителя, то ми дивилися на дитину, заохочуючи підняття руки, і просили її відповісти.

Наступний етап – ми вчили дитину піднімати руку й чекати. У такій ситуації ми робили навмисну паузу після поставленого запитання, потім просили дитину відповісти. Якщо дитина, піднявши руку, одразу вигукує відповідь, ми ігнорували таку відповідь, знову показуючи на картки «Підніми руку» і «Чекай».

Для виконання завдання організації навчального дня нами були розроблені картки, які ми застосовували на перерві та в позакласний час. Картки, які використовуються для перерви: «Я буду грати в лото/доміно, лего, настільний футбол». «На перерві буду малювати фарбами/фломастерами». Картки, які використовуються в їдальні: «У їдальні я сиджу тихо, а коли я поїв, я відношу за собою посуд» (див. рис. 3.3).



У їдальні треба дотримуватися порядку, тому я:



Я добре поїв та чемно поведився у їдальні. Я – молодець!

Рис. 3.3. Візуальна підтримка «У їдальні»

Картки, які застосовуються після відвідування туалету, наприклад: «Я митиму руки: засукати рукава, відкрити кран, змочити руки водою, намити руки за допомогою мила, змити мило з рук, закрити кран, витерти руки рушником» (див. рис. 3.4, 3.5).



Рис. 3.4. Візуальна підтримка «Правила гігієни»



Рис. 3.5. Візуальна підтримка «Правила гігієни»

Нами були запропоновані наочні картинки («Грати разом», «Не можна кусатися», «Не щипати», «Не брати чужі речі», «Мене ображали»). Такі нагадування розташовувалися збоку від дошки. Після деякого адаптаційного періоду, коли основні норми поведінки на уроці були засвоєні, нами були запропоновані індивідуальні правила, які розташовувалися на парті учня (див. рис. 3.6).



Рис. 3.6. Візуальні картки «Індивідуальні правила»

У дітей питали, чим вони займатимуться на перерві, пропонуючи їй показуючи варіанти, які були зображені на картинках. Після адаптаційного часу ми запитували в дітей, чим вони займатимуться на перерві, після чого дитина сама відповідала: «На перерві я буду ...».

Для режимного моменту, коли дітям потрібно було перевдягатися на заняття фізкультури, ми використовували набір карток: «Я знімаю штани, сорочку, взуття», «Я вішаю речі на стілець», «Я одягаю футболку, шорти, шкарпетки, кросівки». Такі картки ми застосовували поетапно, промовляючи.

Далі для організації поведінки на занятті ми використовували картки «Чекаю свою чергу». Мета такої картки – навчити дитину розуміти, коли вона починає виконувати свою частину роботи, коли вона має закінчити її виконувати й передати право дії іншій дитині. Ми застосовували такі картки, коли діти по черзі читали фрагменти тексту, по черзі виконували вправи на занятті фізкультури, мили руки або чекали черги в туалет. Щоб сформувати досвід дотримання черговості, ми спочатку формували в дитини уявлення про дотримання черговості, показуючи на картку та промовляли: «Я чекаю чергу, коли учень переді мною закінчить (будь-яку дію)».

Для вирішення завдання організації свого навчального простору за партою нами були розроблені наочні картинки («Я дістаю ручку», «Я дістаю щоденник і пенал», «Я засовую стілець», «Руки на парті», «Вішати рюкзак на гачок», «Забираю завдання на край столу»). Коли діти заходили в клас, нами проговорювалося: «Я дістаю з портфеля: щоденник, пенал, зошити. Я кладу сніданок на полицю, ставлю стілець, сідаю в коло» (див. рис. 3.7, 3.8.). Кожна інструкція супроводжувалася показом на картку, як тільки діти діставали один із предметів, картка забиралася, тим самим показуючи, що ще залишилося дістати. До кожного речення ми додавали символ-картинку, а потім поступово прибирали текст, і для нагадування залишалися тільки символи-картинки. Такі нагадування розташовувалися збоку від дошки. Після деякого адаптаційного періоду, коли основні норми поведінки на уроці

були засвоєні, нами були запропоновані індивідуальні правила, які розташовувалися на парті дитини.



 ЗОШИТИ	 ПІДРУЧНИКИ	 РУЧКА	 ОЛІВЕЦЬ	 ЛАСТИК	 ЛІНІЙКА
 КОЛЬОРОВИЙ ПАПІР	 ПЛАСТИЛИН	 ПЕНЗЛИК	 АЛЬБОМ	 НОЖИЦІ	 КЛЕЙ
 ПЕНАЛ	 ФАРБИ	 КОЛЬОРОВІ ОЛІВЦІ	 ДОСКА ДЛЯ ЛІПЛЕННЯ	 ВОДА	 ИГРАШКА
 СПОРТИВНА ФОРМА	 ЗМІННЕ ВЗУТТЯ	 ПЕРЕКУС	 ТЕЛЕФОН	 НОСОВИЧОК	 СЕРВЕТКИ

Рис. 3.7. Візуальні картки «Шкільне приладдя»

 МАТЕМАТИКА	 НАВЧАННЯ ГРАМОТИ	 ФІЗКУЛЬТУРА	 ПРИРОДОЗНАВСТВО	 ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я	 УКРАЇНСЬКА МОВА
 ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ	 ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО	 ІНОЗЕМНА МОВА	 ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ	 МУЗИКА	 ІНФОРМАТИКА
 РИТМІКА	 ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ	 КОРЕКЦІЙНИЙ РОЗВИТОК	 каліграфія	 РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ	

Рис. 3.8. Візуальні картки «Розклад уроків»

Отже, для вирішення завдання організацію поведінки на занятті ми використовували візуальний розклад, щоб допомогти дітям з розладом аутистичного спектру зрозуміти, чого їм очікувати протягом усього навчального дня. Такий розклад розміщувався на класній дошці або на парті біля дитини. Усі види діяльності позначалися невеликою картинкою та розміщувалися в розкладі в певній послідовності. Після закінчення заняття картинка знімалася з дошки та робочого місця дитини. Як ілюстрації у візуальному розкладі ми використовували фотографії, на яких дитиною виконуються дії, та схематичні малюнки. Для дошкільників, які вміли читати та розуміли прочитане, ми використовували написаний розклад.

Після впровадження візуального розкладу на уроках та перервах ми спостерігали позитивну динаміку змін. Зокрема, у дітей із РАС зросли показники з таких критеріїв оцінювання: «Мотивація до навчальної діяльності» та «Адаптація в школі».

3.3. Аналіз результативності формульовального експерименту

Для визначення ефективності впровадження візуального розкладу для дітей з розладами аутистичного спектру на уроках та перервах було проведено формульовальний експеримент. Ця частина експерименту проводилася в 1 семестрі 2021-2022 навчального року.

До формульовального експерименту було залучено троє учнів першого класу комунального закладу «Новопокровський ліцей» Новопокровської селищної ради Чугуївського району Харківської області.

Із метою перевірки ефективності методики було використано альтернативну комунікацію PECS, а саме візуальний розклад. Метою контрольної перевірки було виявлення рівня сформованості розвитку рівнів адаптації та комунікації дітей із РАС в інклюзивному класі після

застосування вищезазначеної методики. У контрольному дослідженні взяли участь ті самі учні, що й в констатувальному експерименті.

Було використано діагностувальне тестування, що й під час констатації стану розвитку комунікативних навичок в учнів першого класу, а саме методику тестування «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» (VABS Classroom Edition). Метою контрольної перевірки було виявлення рівня сформованості адаптації до змін (навичок соціальної поведінки), вербальної та невербальні комунікації, інтелектуального функціонування, використання предметів (образотворча діяльність та конструювання), володіння тілом (моторні навички), після застосування вищезазначеної програми.

Наприкінці експериментальної роботи ми провели повторне обстеження дітей за вищезазначеною методикою та анкетування батьків.

Зведені дані констатувального та контрольного обстеження представлені у таблиці 3.1. та наочно відображені на стовпчикових діаграмах, окремо на кожну дитину. Параметри, які ми виділили як важливі в роботі та які створюють оптимальний фон для навчання дітей із РАС, є такими:

1. Співпраця з дорослими і однолітками.
2. Організація навчального дня (заняття, режимні моменти та ін.).
3. Організація поведінки на занятті.
4. Організація свого навчального простору за партою.

Таблиця 3.1

Дані констатувального та контрольного дослідження

	Співпраця з дорослими та однолітками	Організація навчального дня	Організація поведінки на занятті	Організація свого навчального простору за партою

Етапи експерименту	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Арина К.	1	7	1	7	7	10	1	8
Микола В.	8	10	8	15	9	20	8	15
Давід А.	10	15	7,5	17	10	20	7,5	15

Рівень сформованості адаптації до змін (навичок соціальної поведінки), вербальної та невербальної комунікації, інтелектуального функціонування, використання предметів (образотворча діяльність та конструювання), володіння тілом (моторні навички) дітей із РАС за допомогою тестування за методикою «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» та впровадження візуальної підтримки.

В ході повторного тестування ми виявили, що: у Аріни К. спостерігається мотивація для виконання соціально-побутових навичок та вмінь нижче за середній рівень. Дитина виконує прохання за настроєм, але за допомогою візуальних карток вона виконує завдання без прохання. Мовлення присутнє, але це поєднання деякої неосмисленої комунікації, дивних слів, наприклад ехолалій, заміни займенників. Дивацтва в неосмисленому мовленні можуть включати постійну постановку запитань або занепокоєність певними темами. Використання невербальної комунікації порушено в середньому рівні. Дитина може нечітко показувати те, що хоче, іноді за допомогою візуальних карток. Нижче за середній рівень порушене інтелектуальне функціонування в письмі, Аріна функціонує навіть краще, ніж у дітей того самого віку. Навички використання предметів (образотворча діяльність та конструювання) на середньому рівні, порушення використання та інтерес до іграшок й предметів. Дитина фокусується на незначній частині

іграшки, може бути захоплена (зачарована), постійно рухати деякі частини предмета або грати з предметом незвичним способом. Використання олівців, ножиць, зошитів сягає середнього рівня. Середній рівень адаптації до змін (навички соціальної поведінки). Дитина не виявляє важку реакцію на зміни після пояснення та застосування візуальних карток. Якщо не застосовувати візуальну підтримку, дитина відмовляється співпрацювати і відповідає істерикою. Це пояснюється тим, що вона не розуміє послідовності подій. Володіння тілом (моторні навички): у дитини залишилася дивна або незвична поведінка, яка може включати дивні рухи пальцями, незвичні положення тіла або пальців, щипання тіла, самоагресію, розгойдування, розкручування, ходіння навшпиньки тощо.

Нижче представлена діаграма порівняння констатувального та контрольного обстеження Аріни К. (див. рис. 3.9).

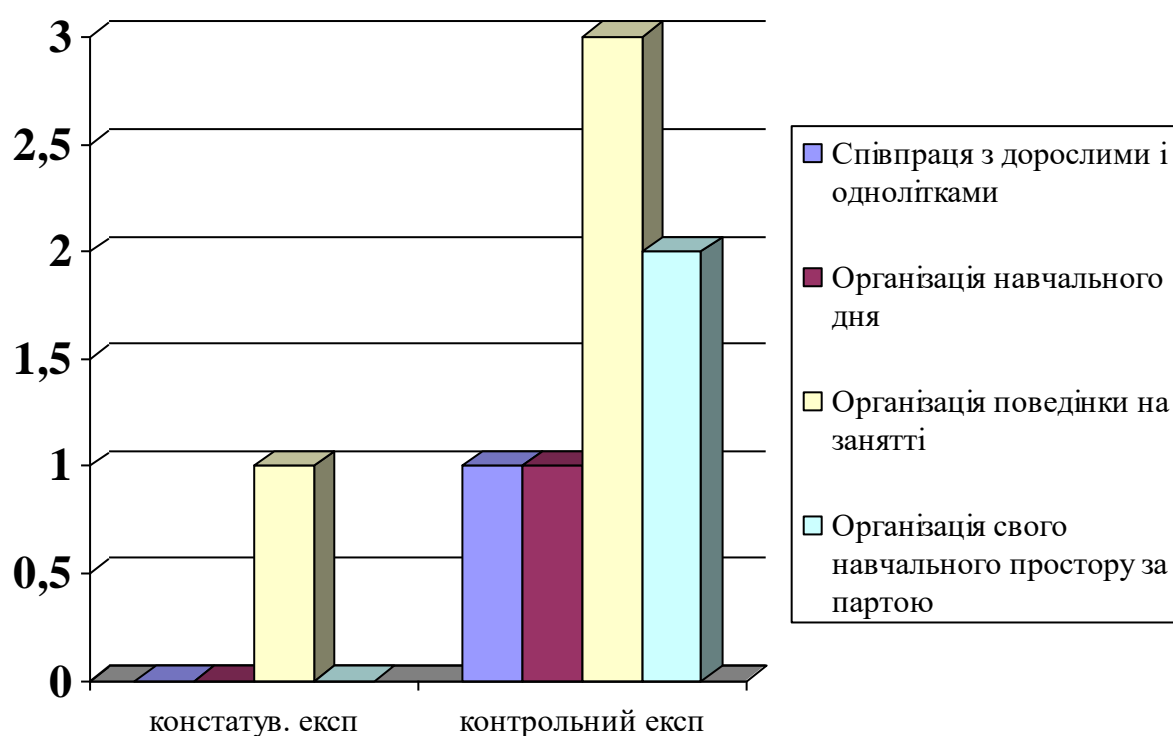


Рис. 3.9. Результати експериментального навчання за допомогою візуального розкладу (Аріна К.)

За результатами тестування ми з'ясували, що Микола В., має середній рівень порушення вербальної комунікації. Значна частина використовуваного мовлення є осмисленою, проте наявні ехолалії та заміни займенників. Іноді використовуються дивні, незвичні слова. Використання невербальної комунікації порушено в середньому рівні, дитина може чітко показувати візуальну картинку того, що хоче. Інтелектуальне функціонування порушено в середньому рівні. Дитина не така кмітлива, як діти того ж віку, навички приблизно однакові в усіх галузях знань. Використання предметів (образотворча діяльність та конструювання) на високому рівні, відповідне використання іграшок та інших предметів. Дитина проявляє нормальний інтерес до іграшок та інших предметів, який відповідає її віку й навичкам, і використовує ці іграшки за призначенням. Середній рівень адаптації до змін (навички соціальної поведінки). Реакція на зміни незначним чином порушена, але після пояснення за допомогою візуальних картинок соціальна ситуація стає зрозумілою для дитини. Коли дорослий намагається змінити завдання, дитина може продовжувати попередню активність, але після зняття візуальної картинки з планшетки розуміє, що завдання виконали. Володіння тілом (моторні навички) порушено нижче за середній рівень. Дитина демонструє дивну або незвичну для свого віку поведінку, яка може включати дивні рухи пальцями, незвичні положення тіла або пальців, щипання тіла, самоагресію, розгойдування, розкручування, ходіння навшпиньки.

Нижче представлена діаграма порівняння констатувального та контрольного обстеження Миколи В.(див. рис. 3.10).

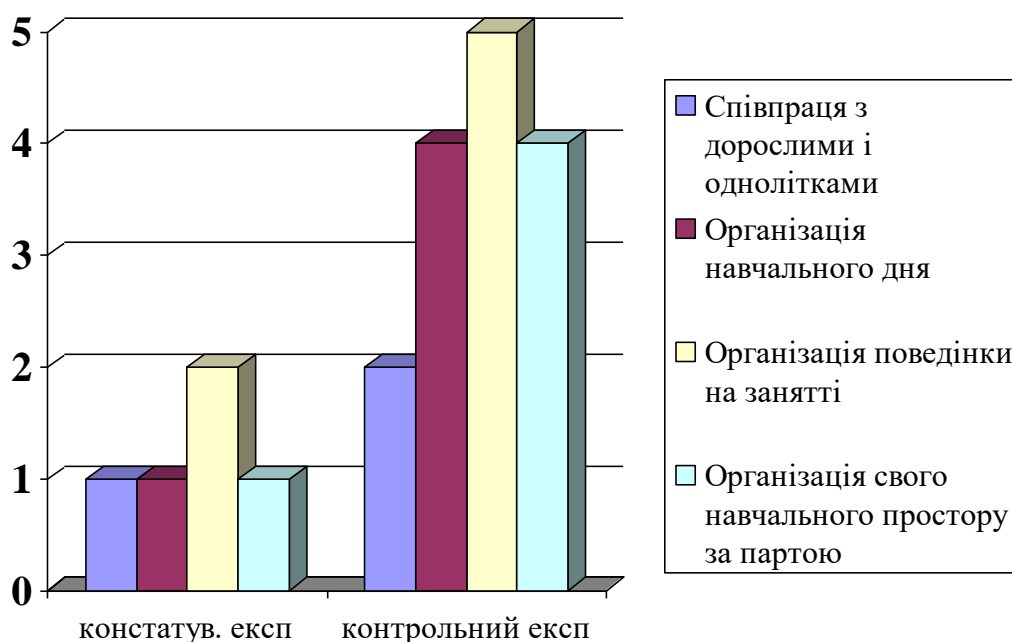


Рис. 3.10. Результати експериментального навчання за допомогою візуального розкладу (Миколи В.)

у Давіда А. тестування показало, що залежна від словесної підказки, дитина може виконувати деякі дії тільки після нагадування або інструкції, але вербальна комунікація відповідає віку і ситуації. Значна частина використовуваного мовлення є осмисленою, проте можуть бути наявними ехолалії. Використання невербальної комунікації порушено в середньому рівні. Використання невербальної комунікації, дитина може чітко показувати візуальну картинку того, що хоче. Інтелектуальне функціонування на високому рівні. Використання предметів (образотворча діяльність та конструювання) на високому рівні, відповідне використання іграшок та інших предметів. Дитина проявляє інтерес до іграшок та інших предметів, який відповідає її віку й навичкам, і використовує ці іграшки за призначенням. Середній рівень адаптації до змін (навички соціальної поведінки). Реакція на зміни злегка порушена, але після пояснення за допомогою візуальних картинок соціальна ситуація стає зрозумілою для дитини. Коли дорослий намагається змінити завдання, дитина може

продовжувати попередню активність, але після зняття візуальної картинки з планшетки розуміє, що завдання виконали. Володіння тілом розвинене на високому рівні. Дитина рухається вільно, спритно, її координація відповідає віку.

Нижче представлена діаграма порівняння констатувального та контрольного обстеження Давіда А. (див. рис. 3.11).

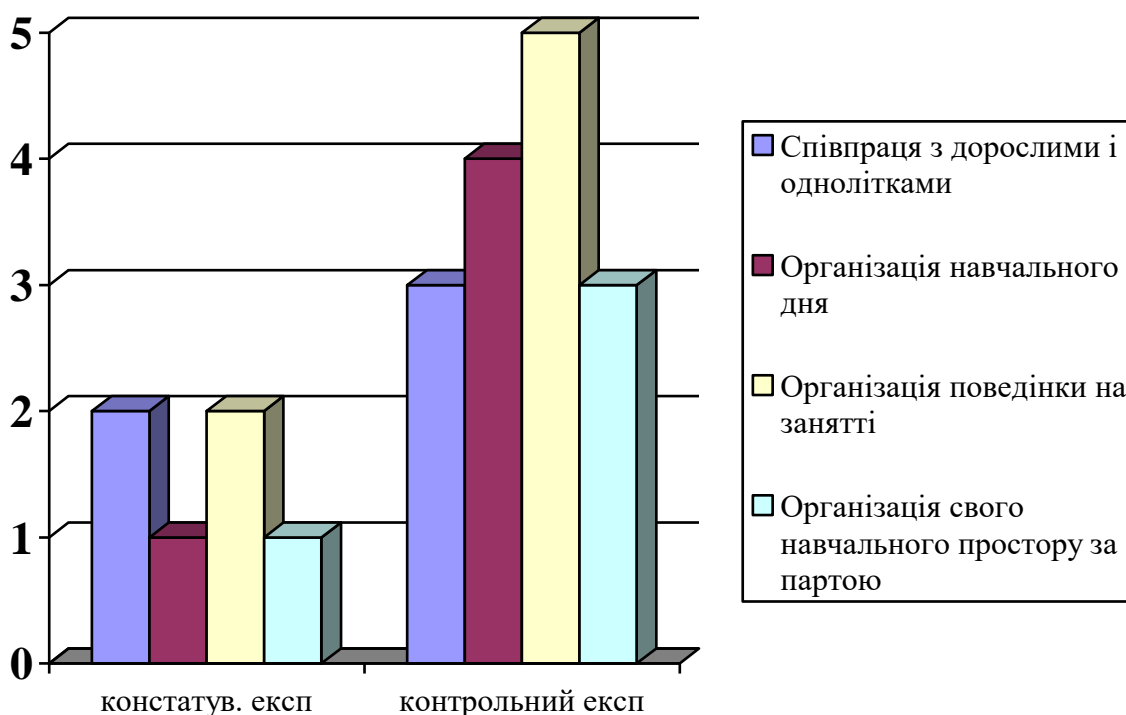


Рис. 3.11. Результати експериментального навчання за допомогою візуального розкладу (Давіда А.)

Отже, у результаті проведеного формувального експерименту було встановлено позитивну динаміку змін у розвитку комунікативних навичок у дітей з розладом аутистичного спектру. Після роботи за методикою альтернативної комунікації PECS, а саме візуальним розкладом у комунальному закладі «Новопокровський ліцей» Новопокровської селищної ради Чугуївського району Харківської області, було виявлено, що Арина К.

має низький рівень, Микола В. – нижче за середній рівень, Давід А. – нижче за середній рівень комунікативних навичок.

Порівнюючи стан розвитку комунікативних навичок у дітей із РАС на констатувальному та контрольному етапах дослідження, відзначимо позитивну динаміку. Зокрема, показники такі: Арина К. має нижче за середній рівень, Микола В. – середній рівень, Давід А. – середній рівень комунікативних навичок.

Експеримент довів, що використання візуального розкладу є ефективним. Зазначимо, що найбільших змін зазнали такі навички:

- організація навчального дня (заняття, режимні моменти та інші);
- організація поведінки на занятті;
- організація свого навчального простору за партою.

Ми вважаємо, що це пов'язано з можливістю формалізувати ці навички і вони найлегше вкладаються в методику візуального розкладу. Позитивні зрушення у співпраці з дорослими та однолітками відбулись, проте їх не можна вважати результатом прямого впливу нашої методики. Вони були незначними, і ми відносимо їх до «побічного» ефекту, пов'язаного із загальною структуризацією діяльності й покращеною можливістю передбачати наступність подій. Організація часу впродовж дня, організація робочого місця, відпрацьовані шаблони поведінки у взаємодії дають дитині з розладом аутистичного спектру більш високий рівень передбачуваності подій, і як наслідок, дитина стає спокійнішою та більш зацікавленою в діяльності.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці впливу візуального розкладу альтернативної комунікації PECS адаптації та

комунікації дітей із РАС в інклюзивному класі. Проведене дослідження дало змогу дійти таких висновків:

1. Навчання за допомогою альтернативної комунікації PECS не обмежується віком, але для нього існує невелика кількість критеріїв. Таким чином, можна запропонувати PECS як 45-річній людині з когнітивними порушеннями, так і дворічній дитині без когнітивних порушень.

Навчання системи PECS відбувається в природному для дитини середовищі, у класі або вдома, під час її типових занять протягом дня. Незначні зрушення відбувалися у структурі співпраці з оточуючими людьми, проте цей напрям необхідно опрацьовувати, оскільки він найменш алгоритмізований і потребує постійної корекції залежно від постійних змін умов спілкування.

2. Візуальний розклад за системою Альтернативної комунікації PECS – це послідовність картинок, фотографій, слів, чисел, які відображають етапи подій або занять. Ці картки є своєрідною формою комунікації із дитиною з розладом аутистичного спектру. Вони застосовуються в груповій та індивідуальній роботі з дітьми, а також у режимних моментах. Візуальний розклад занять – це один із найважливіших складових компонентів структурованого навчального середовища, який повідомляє учню із РАС, які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Візуальний розклад важливий для дітей з розладом аутистичного спектру – це спосіб утримати в полі уваги всі заняття й дії, які потрібно здійснювати протягом дня, а якщо проговорити кожну картинку з візуального розкладу, то це може знизити рівень істерик, оскільки дитина вже знає, що на неї чекає, і має відчуття контролю ситуації.

3. Контрольне дослідження було проведено на базі комунального закладу «Новопокровський ліцей» Новопокровської селищної ради Чугуївського району Харківської області. У експерименті взяли участь троє дітей із різним ступенем аутистичних проявів за О. Нікольською, II група, III

група, IV група. Під час контрольного зрізу було адаптовано та використано методику «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» (VABS Classroom Edition).

Аналіз контрольного зрізу показав позитивний вплив застосування візуального розкладу. Контрольний зріз встановив, що 33,3 % дітей ще перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, 53,3 %. Дітей з високими показниками під час дослідження не було виявлено.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі проведено психолого-педагогічне узагальнення та практичне апробування методики «Візуальний розклад» у підготовці дітей із РАС до шкільного навчання.

1. Аналіз сучасних світових і вітчизняних науково-практичних підходів до вирішення проблеми підготовки дітей з розладом аутистичного спектру до навчання в школі.

Дослідження наукових джерел дає нам можливість стверджувати, що порушення формування емоційної сфери при розладі аутистичного спектру, яке проявляється в порушенні контакту, стереотипності поведінки, особливій вразливості, іноді – в агресивності й негативізмі, призводить до труднощів довільної уваги дитини із РАС, організації її поведінки. Не вирішивши завдання організації навчальної поведінки дитини з розладом аутистичного спектру, педагог не зможе згодом домогтися від дитини продуктивної роботи на заняттях, свідомого засвоєння нею навичок читання й письма. У дітей з емоційно-вольовими порушеннями формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно й довільно. Діти з РАС потребують навчання цих навичок, роботи фахівців, в основі якої має бути спеціальна програма, яка враховуватиме можливості дитини. Визначено, що корекційне виховання дітей з розладом аутистичного спектру, має спиратися на сукупний досвід загальної та вікової психології, спеціальної педагогіки та психології, принципи спеціальної дидактики, використовувати різноманітні засоби корекції, що застосовуються у вітчизняній і світовій практиці.

За допомогою аналізу наукових джерел із цього питання ми дійшли висновку, що дитина із РАС сформує найбільш важливі для перебування в школі та спілкування з педагогами й однолітками адаптивні вміння й навички, а саме: навички самообслуговування, перебування в приміщенні зі знайомими та незнайомими людьми, вміння звертатися по допомогу до

дорослих, розуміти інструкції вчителя, реагувати на звернену мову, копіювати дії однолітків, зосереджуватися, розповідати про свої емоції.

2. Для диференціації стану розвитку мотиваційних і навчальних (первинних) навичок, навичок самообслуговування, організації власної діяльності та оточення нами було визначено такі рівні: високий, достатній, середній, нижче за середній та низький.

Для об'єктивного визначення готовності дітей з розладом аутистичного спектру до навчання в школі нами було адаптовано методика «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» (VABS Classroom Edition), яка дозволяє об'єктивно визначити рівень шкільної мотивації та адаптації до нових умов дітей із РАС.

Методика «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» дала нам можливість виокремити найбільш важливі критерії у визначенні первинного рівня навичок самообслуговування, шкільної мотивації та готовності до шкільного навчання дітей з розладом аутистичного спектру, а саме: вербальна та невербальна комунікація, рівень та узгодженість інтелектуальних відповідей, використання предметів (образотворча діяльність та конструювання), адаптація до змін (навички соціальної поведінки), володіння тілом (моторні навички).

3. Візуальний розклад за системою Альтернативної комунікації PECS – це послідовність картинок, фотографій, слів, чисел, які відображають етапи подій або занять. Ці картки є своєрідною формою комунікації з дитиною з РАС. Вони застосовуються в груповій та індивідуальній роботі з дітьми, а також у режимних моментах. Візуальний розклад занять – це один із найважливіших складових компонентів структурованого навчального середовища, який повідомляє учню з розладом аутистичного спектру, які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Візуальний розклад занять важливий для дітей із РАС – це спосіб тримати в полі уваги всі заняття й дії, які потрібно здійснювати протягом дня, а якщо проговорити кожен картинку

з розкладу, це може знизити рівень істерик, оскільки дитина вже знає, що на неї чекає, і має відчуття контролю за ситуацією.

4. Візуальний розклад був упроваджений в комунальному закладі «Новопокровський ліцей» Новопокровської селищної ради Чугуївського району Харківської області. В експерименті взяло участь троє дітей із різним ступенем аутистичних проявів за О. Нікольською (1985—1987), II група, III група, IV група. Після одного року дії програми було встановлено, що 33,3 % (одна дитина з РАС) адаптовано до навчання в школі на нижчому за середній рівні, і 66,6 % (дві дитини) — на середньому рівні. Дітей з високими показниками під час дослідження не було виявлено.

Упровадження візуального розкладу позитивно вплинуло на розвиток комунікації та адаптації. Відповідно потреб були розроблені візуальні розклади, які ставали опорою в навчанні дітей і підказкою під час організації певних видів діяльності. Із часом візуальні розклади спрощувалися і ставали сигнальними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев В.Г. Мотивація поведення и формування личности. Москва: 1976. 410 с.
2. Аутизм. Методы лечения тяжелого психического отклонения. *Азбука здоровья*. 2002. № 5. 23–24 с.
3. Аутизм: Практические рекомендации для родителей. Москва: Сигнал, 2002. 200 с.
4. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. Под. Ред. С.А.Морозова (материалы к спецкурсу). Москва: Сигнал, 2003. 210 с.
5. Аутизм, АВА терапия, прикладной анализ поведення АВА. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://autismaba.blogspot.com/2011/08/chto-takoe-aba-terapija.html> Дата звернення: червень 10, 2021.
6. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Москва: Падейя, 2000. 120 с.
7. Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. Москва: Полиграф Сервис, 2001. 122 с.
8. Башина В. М. Ранний детский аутизм. *Исцеление*. Москва, 1993. С.33–39.
9. Бонди Э., Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Москва: Теревинф, 2011. 30 с.
10. Брюс Л., Бейкер О. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. Москва: Теревинф, 2000. 435 с.
11. Биковська О. Створюємо дитині можливість набувати особистісний досвід організації своєї самостійної діяльності. *Освіта*. 2015, № 2-3. С. 40–41.
12. Базима Н. В. До проблем обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 5–10.

13. Васильева М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду. Москва: *Мозаика-Синтез*, 2007. 208 с.
14. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. *Дефектология*. 1997. № 2. С. 31–40.
15. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 189 с.
16. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2012. 360 с.
17. Волков Б. С, Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте: СПб.: Питер, 2008. 260 с.
18. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
19. Грабовська С. Л., Островська К.О. Проект програми комплексної допомоги дітям із спектром аутизму та їх сім'ям. *Матеріали науково-практичної конференції «Допомога дитині з аутизмом: проблеми та шляхи вирішення»*. Львів, 2009 с. С.54–58.
20. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. Минск: Четыре четверти, 2007. 34 с.
21. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов. М.: Владос, 2003. 144 с.
22. Ерніязова В. В. Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Ерніязова В. В. К.: 2003. 19 с.
23. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://ap.uu.edu.ua/article/102>. Дата звернення: січень 25, 2021.

24. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь особому ребенку. Книга для педагогов и родителей. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 96 с.
25. Зиннхубер Х. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития, игры и упражнения: от 4 до 7 лет. М.: Теревинф, 2009. 160 с.
26. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Т. В. Сак. К.: Плеяди, 2011. 168 с.
27. Козлова С. А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2005. 416 с.
28. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. 132 с.
29. Купчак О. М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизм. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 11–19.
30. Каган В. Е. Психогенні форми шкальної дезадаптації. *Питання психології*. 1984. № 4. С.12–20.
31. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 57 с.
32. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами*. 2013. № 4. С. 33–36.
33. Коэн Ш. Жизнь с аутизмом.. М.: Институт общегуманитарных Исследований, 2008. 240 с.
34. Кипхард Э.-Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009. 112 с.

35. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 197 с.
36. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
37. Лебединская К. С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. *Дефектология*. 1987. № 6. С. 10–16.
38. Лопатіна Г. О. Методичні основи системи спілкування за допомогою обміну картками. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.* – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 110–113.
39. Либлинг М. М. Диагностика аффективного развития аутичного ребенка в процессе психологического обследования. *Материалы международной научно-практической конференции памяти К.С. Лебединской.* М., 1995. 71 с.
40. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом. *Дефектология*. 1998. № 1. С. 69–80.
41. Логінова І. П. До проблем формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектру аутизму. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 163–168.
42. Манелис Н. Г., Аксенова Е. И., Богорад П. Л. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.
43. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
44. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру. Методичний посібник. Суми: НВВ СОІППО. 2016. 60 с.

45. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей. *Дефектология*. 1995. № 2. С. 8–17.
46. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма. *Журнал невропатологии и психиатрии*. 1980. № 10. С. 1542-1544.
47. Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 342 с.
48. Никольская О. С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. М.: Академия, 1985. 208 с.
49. Островська К. О., Химко М. Б. Гіперактивність із дефіцитом уваги у дітей з аутизмом: прояви та способи допомоги. Методичний посібник. Львів.: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 40 с.
50. Островська К. О., Химко М. Б. Проблеми психологічної діагностики аутичних дітей. Методичні рекомендації. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 38 с.
51. Островська К., Рибак Ю. Реабілітація дітей із спектром аутизму у центрі денного перебування. Львів, Тріада плюс. 2010. 136 с.
52. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. 200 с.
53. Питере Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Владос, 2003. 238 с.
54. Руководство практического психолога: готовность к школе: развивающие программы. М.: Академия, 1997. 146 с.
55. Сайфутдинова Л. Р. Шкала Вайнленд как метод комплексной оценки адаптивного функционирования детей с нарушениями развития. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://cyberleninka.ru>. Дата звернення: березень 27, 2021.

56. Сергеева І. В. Індивідуальні особливості емоційної сфери особистості й емоційної регуляції діяльності педагогів. Проблеми загальної та педагогічної психології: *Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. К., 2003. Т.5. Ч.4. С. 272–282.

57. Семаго Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. М.: Школьная книга, 2010. 132 с.

58. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

59. Сибилева Л. В. Психологическое исследование детей дошкольного возраста: учебно-практическое пособие. Л. В. Сибилева. Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2015. 225 с.

60. Скрипник Т. Аутизм як форма девіантної поведінки. Проблеми загальної та педагогічної психології. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка*, К., 1995. Т. XI, Ч. 7. С. 457–464.

61. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис...д-ра психол.наук : 19.00.08 Скрипник Тетяна Вікторівна; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2010. 385 с.

62. Стребелева Е, Венгер А., Екжанова Е. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2001. 246 с.

63. Скрыпник Т. В., Куценко Т. О., Риндер І. Д., Недозим І. В. Зміст корекційно-розвиткових занять для дітей з аутизмом в спеціальних загальноосвітніх закладах. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навчально-методичний посібник. Київ, 2014. 304 с.

64. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ, 2004. 104 с.

65. Ульянова Р. К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми. *Педагогический поиск*. 1999. № 9. С 33–37.
66. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 221 с.
67. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. *Сборник упражнений для специалистов и родителей*. Издательство БелАПДИ. 1997. 144 с.
68. Шеремет М. К Проблеми та перспективи спеціальної освіти: *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: серія соціально-педагогічна*. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2007. С. 101–103.
69. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальвія, 2010. 234 с.
70. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ, 2009. 382 с.
71. Шульженко Д. І., Ліснічук О. В. Робота гувернера-психопедагога з корекції інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 250с.
72. Шульженко Д. І. Діагностико-диференціальні тенденції аутизму: *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. ун-ту: серія соціально-психологічна*. 2007. Вип. 5 С. 333–338.
73. Шульженко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. *Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів*. 2008. №1. С. 9–15.
74. Шульженко Д. І., Шеремет М. К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 86–92.
75. Шахнарович А. М., Юрьева К. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). М.: Наука, 1990. 168 с.

76. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. *Сборник упражнений для специалистов и родителей*. Издательство БелАПДИ «Открытые двери», Минск, 1997. 106 с.

77. Шорикова Д. Ю. Оценка социальной адаптации детей с синдромом детского аутизма. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://www.medpsy.ru>. Дата звернення: грудень 15, 2020.

78. Эльконин Д. Б. Детство и общество. СПб.: Леносто, 1992. 589 с.

79. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

80. Эльконин Д. Б, Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

81. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: Интор, 1998. 110 с.

82. Янушко Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта. *Аутизм и нарушения развития*. 2004. № 3. С 44–50.

ДОДАТКИ

Додаток А

Адаптовані питання першого блоку

Перший етап

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>1. Показує розуміння значення хоча б 10 слів (наприклад, бере книгу, коли її запитують дитину «Де книга?»).</p> <p>2. Розповідає про пережитий досвід у деталях. (важлива кількість деталей, а не граматика та артикуляція).</p> <p>3. Називає імена або прізвища друзів, знаменитих людей (президент) або назви держав, коли її запитують.</p> <p>4. Називає своє ім'я та прізвище, коли її запитують.</p> <p>5. Називає день і місяць свого народження, коли її запитують.</p> <p>6. Називає номер телефону, її запитують. (код міста не означає 2 бали).</p> <p>7. Називає свою адресу, включно з містом і регіоном, коли її запитують.</p> <p>8. Вимовляє слова чисто, без додаткових звуків.</p> <p>9. Визначає день тижня, коли її питають.</p> <p>10. Називає дату (день тижня, число, місяць, рік), коли її запитують.</p> <p>11. Розпізнає емоції, такі як: страх, радість, смуток, гнів. (наприклад, дитина може сказати «Мені сумно!»).</p> <p>12. Називає улюблені ТВ-програми, коли її запитують.</p>	<p>Вчитель: «Вітаю. Сьогодні ми з тобою трохи пограємо. Сідай і давай почнемо. Скажи, як тебе звати? А як звать маму / тата? Скільки тобі років? Ти такий дорослий (а), а ти знаєш, коли ти народився (лася)? Яка пора року зараз? Яке сьогодні число? А день тижня? Чи знаєш ти адресу свого проживання? У тебе є телефон? За яким номером тобі можна зателефонувати? Який у тебе зараз настрій? Чим тобі подобається займатися? Чи дивишся ти телевізор? Яка твоя улюблена програма?».</p>

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>13. Ходить самостійно без допомоги і підтримки.</p> <p>14. Забирається (спускається) на високі предмети навколишнього середовища і / або частини ігрового обладнання. (Наприклад, шведська стінка, канат, паркани).</p>	

Додаток Б

Спостереження другого етапу в першому блоці дослідження

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>1. Розуміє значення слова «ні».</p> <p>2. Розуміє значення слова «так».</p> <p>3. Точно показує хоча б одну частину тіла, коли її запитують (наприклад, голова, руки, ноги, ніс, рот).</p> <p>4. Показує точно всі частини тіла, коли її запитують. (дитина показує голову, обличчя, очі, ніс, рот, руки, ноги, кисті рук, пальці, лікті, зуби, вуха, язик, шию, коліна, пальці ніг, живіт, і волосся).</p> <p>5. Уважно слухає інструкцію до завдання.</p> <p>6. Діє за інструкцією, що містить дію і об'єкт. (Наприклад, «Візьми свою книгу», «Знайди своє взуття»).</p> <p>7. Діє за інструкцією, що містить конструкцію «якщо –то» (наприклад, пропозицію може бути складено як : «Якщо тобі холодно, то одягаєш светр»).</p> <p>8. Копіює звуки, які вимовляє</p>	<p>Вчитель запитує: «Я покажу тобі картинку (зображення людини), а ти скажи, хто це? Чи є у неї руки? А голова? А у тебе де голова? А де в тебе права рука? А ліва нога? Покажи зуби, а рот, вуха, шию, живіт. А що зображено на цьому малюнку? (малюнок із зображенням тварин). Це вовк, то де заєць? Що сказав пес? М'яу-мяу? Ні! А що? Так, правильно гав -гав. А хто тобі більше подобається з цих тварин? А хто більше - кішка чи мишка? »</p>

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>дорослий протягом декількох секунд, після того як їх почує (наприклад, «бух-бух», «ма-ма», «ва-ва»).</p> <p>9. Указує на переваги, усно або жестом, коли їй надається вибір (наприклад, «Ти хочеш піти в магазин чи подивитися телевизор?»).</p> <p>10. Називає щонайменше 20 знайомих об'єктів без прохання дорослого.</p> <p>11. Використовує фрази, з'єднуює дієслово й іменник, або два іменники. (наприклад, «Світлана йде», «Стілець Михайла»).</p> <p>12. Ставить запитання, які починаються зі слів: що? Де? хто? коли? чому? (дитина має використовувати всі ці слова).</p> <p>13. Називає, який з представлених об'єктів більше (наприклад, дитина правильно відповідає на запитання: «Хто більше - кішка чи мишка?»).</p> <p>14. Розрізняє лівий і правий бік.</p>	

Додаток В

Спостереження третього етапу в першому блоці дослідження

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>1. Уважно слухає розповідь, хоча б протягом 5 хвилин.</p> <p>2. Слухає інструкції, що містять дію і об'єкт (наприклад, «Візьми свою книгу», «Знайди своє взуття»).</p> <p>3. Виконує пропозиції, які</p>	<p>Вчитель: «Давай я почну розповідати тобі казку, а ти її продовжиш: «Жили-були дід і баба. І була у них Курочка Ряба. Знесла курочка яєчко, та не просте, а золоте. Дід бив - не розбив. Баба била - не розбила. А що було далі? А це хто зображений в книжці</p>

<p>складаються з чотирьох і більше слів.</p> <p>4. Розмовляє повними реченнями, які мають підмет та присудок. Речення граматично правильно оформлені.</p> <p>5. Висловлює прості звернення або пропозиції. (наприклад, «Давай підемо на дитячий майданчик».)</p> <p>6. Може переносити пережитий досвід в слова або прості фрази, використовуючи предмет.</p> <p>7. Розповідає основну частину відомої історії, казки.</p> <p>8. Використовує слова «за» і «між», як прийменники у фразах (наприклад, «за дошкою», «між дошкою та вікном»).</p> <p>9. Використовує фрази або пропозиції, що містять слова «але» і «чи».</p> <p>10. Висловлює свої думки різними шляхами без допомоги дорослого (наприклад, дитина говорить: «Вона чудова людина, я маю на увазі весела, добра і доброзичлива»).</p>	<p>(ілюстрація в книжці), що він(а) робить? А де мишка?»</p>
---	--

Додаток Г

Спостереження четвертого етапу в першому блоці дослідження

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>1. Показує розуміння функції годинника як електронного, так і циферблатного (наприклад, дитина дивиться на годинник і може запитати: «Котра година?»)</p>	<p>«Давай будемо малювати. Поглянь, що це? (годинник). А для чого він потрібен? Якого він кольору? А якого кольору небо? Чи можеш ти намалювати годинник і небо, або</p>

<p>2. Знає назви основних кольорів.</p> <p>3. Малює форми олівцем або крейдою.</p> <p>4. Використовує ластик без псування паперу.</p> <p>5. Відкриває і закриває ножиці однією рукою.</p> <p>6. Відрізає від аркуша паперу шматок.</p> <p>7. Акуратно розрізає аркуш паперу самостійно по лінії.</p> <p>8. Вирізає складні елементи за допомогою ножиць (наприклад, паперових ляльок, картинки з журналу).</p>	<p>щось інше? Ось тут можна трохи витерти (даємо ластик). Що ти намалював? Порахуй кількість предметів, зображених на малюнку (дати малюнок, де зображено щонайменше 10 предметів)? А давай виріжемо твій малюнок ».</p>
--	--

Додаток Д

Спостереження п'ятого етапу в першому блоці дослідження

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<p>1. Ходить самостійно без допомоги й підтримки.</p> <p>2. Перестрибує через невеликий об'єкт (наприклад, через палицю або маленьку іграшку)</p> <p>3. Бігає, плавно змінюючи напрямок і швидкість. (наприклад, грає в гру «Дождики» або намагається зловити м'яч).</p> <p>4. Забирається на ліжко або залазить з нього, залазить на стійкий стілець дорослого без сторонньої допомоги.</p> <p>5. Забирається на низькі ігрові предмети (наприклад, на гойдалку)</p> <p>6. Забирається на високі предмети навколишнього середовища і / або частини ігрового обладнання.</p>	<p>«Давай трохи розінемося. Давай встанемо. Пострибаємо на одній нозі? А зараз спробуй застрибнути на стілець (маленький стільчик). Я зараз буду кидати тобі м'ячик, а ти – ловити. А тепер давай пограємо в перешкоди. Перед тобою лежать дощечки (папір) - це каміння, а килим – лава. Тобі необхідно стрибати на камінці, щоб не впасти в лаву».</p>

(наприклад, шведська стінка, канат, паркани)

Додаток 3

Спостереження шостого етапу в першому блоці дослідження

№	Твердження з методики	Запитання вчителя
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Копіює складні рухи, які він бачив раніше (наприклад, підмітає підлогу, забиває цвяхи, витирає посуд. Копіює тільки рухи, відповідних предметів (мітла, молоток і т.д.) 2. Грає з іграшками та іншими предметами сам або з іншими людьми. 3. Виявляє інтерес до діяльності інших. 4. Грає в прості ігри та взаємодіє з іншими (наприклад, хованки). 5. Будує об'ємну споруду, принаймні з п'яти частин. (вона має бути схожа на будинок або місто, дитина повинна називати споруду відповідним чином) 6. Складає мозаїку, принаймні з 6 частин. 	<p>«Відпочив? Тепер можемо і далі позайматися за столом. Сідай. Ось перед тобою кубики. Давай з них побудуємо що-небудь. (вчитель буде окремо від дитини) А що це ти побудував? Чи знаєш ти як забивають цвяхи? Як? На цих кубиках є малюнок, якщо їх правильно скласти – отримаємо відповідь. Давай спробуємо».</p>