

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

ДЕГТЯРЬОВА Вікторія Борисівна

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ
В ІГРОВИЙ СПОСІБ**

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
_____ В.Б. Дегтярєва
«___» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН АУТИЗМУ ЯК НАУКОВО-СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА	7
1.1. Розлади аутистичного спектру як наукова проблема.....	7
1.2. Особливості розвитку дітей з аутизмом дошкільного віку.....	11
1.3. Характеристика комунікативної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру.....	21
Висновки до розділу	28
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	30
2.1. Критерії та рівні комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.....	30
2.2. Організація та методика констатувального експерименту.....	35
2.3. Визначення стану комунікативних навичок у дітей з РАС.....	46
Висновки до розділу 2.....	51
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ЗАЗНАЧЕНОЇ КАТЕГОРІЇ В ІГРОВИЙ СПОСІБ.....	53
3.1. Комплекс ігор з розвитку комунікативних умінь у дітей з РАС дошкільного віку.....	53
3.2. Методика застосування ігрових методів у роботі з аутистичними дітьми.....	56
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	62
Висновки до розділу 3.....	69
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	80

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ПФП – психофізичні порушення;

PDD – первазивний розлад розвитку;

PDD – NOS – первазивний розлад розвитку без додаткових уточнень;

PAC – розлади аутистичного спектру;

DSM-IV – Американська психіатрична асоціація;

МКБ-10 – Міжнародна класифікація хвороб.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Аутизм і зараз залишається одним із самих маловивчених та незрозумілих явищ цілісного розвитку особистості, у зв'язку з яким неможливо застосовувати однозначні характеристики. Вчені і досі перебувають на початку шляху його вивчення. Діти з розладами аутистичного спектру багато років були позбавлені форм медико-психолого-педагогічної допомоги, які були доступні для інших осіб, оскільки аутизм є дуже суперечним явищем, як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Проблема аутизму досліджувалась та вивчалась в науковій, медичній, психологічній та педагогічній літературі протягом багатьох століть. Першими зарубіжними дослідниками цього явища були (Г. Аспергер, Л. Бендер, М. Брістоль, Л. Каннер, С. Харіс, Б. Хермілін). На пострадянському просторі проблему аутизму розробляли, видатні психіатри, педагоги-дефектологи, психологи (Е. Блейлер, Д.Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерський). В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як наукових, так і практичних працівників (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко).

Аналіз літературних дерел дозволяє узагальнити, що дитина з розладами аутистичного спектру відчуває дискомфорт при тривалій взаємодії з іншими, не бере участі в діалозі, не відповідає на спроби дорослого втрутитись в її монолог; контакт та комунікативний зв'язок з людьми відбувається лише за її потреби.

Поширеність розладів спектру аутизму коливається в межах 4-8 випадків на 10 тис. дітей, приблизно 0,04-0,08% від загальної кількості дітей, і в останні роки вчені помічають швидку тенденцію росту випадків дитячого аутизму по всій планеті. За офіційними статистичними даними, показник поширеності цієї патології в Україні, становить 2 на 10 тис. осіб (0,2%), проте цим цифрам мало довіряють, адже, на нашу думку, існує недосконала

організація роботи системи надання медичної допомоги та недосконалості діагностування дітей із психічними захворюваннями.

Актуальність та відносна невивченість даного феномену й зумовили вибір нашого магістерського дослідження **«Формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб»**

Зв'язок роботи з науковими темами. 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).

Метою дослідження є теоретичне узагальнення та експериментальна перевірка ефективності розробленого комплексу ігрових методів з формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру.

Завданням дослідження є:

1. З'ясувати сутність, причини та види аутизму, шляхом теоретичного аналізу наукової літератури, присвяченій цій проблемі.
2. Визначити критерії, рівні та методики діагностування стану комунікації дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.
3. Розробити програму з розвитку комунікативних навичок у дітей-аутистів дошкільного віку та методику проведення ігор з дітьми означеної категорії.
4. Експериментально перевірити ефективність застосування програми з формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру.

Предмет дослідження – формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають в тому, що було визначено критерії та рівні розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектру; розроблено корекційно-розвиткову програму «Перлинки», комплекси ігор та методику їх використання у формуванні комунікативних навичок дітей дошкільного віку розладами аутистичного спектру.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що матеріали проведеного дослідження можуть бути використані, як діагностичний інструмент визначення рівня сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; використанні корекційно-розвиткової програми «Перлинки», розроблених комплексів ігор у роботі з дітьми-аутистами.

Апробація результатів дослідження здійснено на VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (24 листопада 2021 року).

Публікації: Матеріали магістерської роботи висвітлені в 2 публікаціях.

Структура та обсяг магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (72) та 2 додатків на 6 сторінках. У тексті магістерської роботи містяться 3 таблиці та 9 рисунків. Основний зміст магістерської роботи викладено на 72 сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи – 85 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ФЕНОМЕН АУТИЗМУ ЯК НАУКОВО-СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

1.1. Розлади аутистичного спектру як наукова проблема

Діти, що мають розлади аутистичного спектра суттєво вирізняються від нормотипових дітей, та разом з тим вони відмінні і від дітей, що мають інші психофізичні вади. У більшості випадків дітям з РАС незрозуміло й нецікаво те, що роблять люди навколо них. Навколишню дійсність сприймають, як розмаїття непов'язаних між собою звуків, образів, подій, і це зумовлює у них тривогу і страх. Деякі з них у зрілому віці самі розповідають про це.

І сьогодні навколо явища «аутизм» існують числені міфи і недоречності. До 70-х років у психіатрії вважали, що такого діагнозу взагалі не існує, а сам аутизм – це дитяча шизофренія, або розумова відстаість; на рівні ж побутової психології таких дітей сприймають, як феномен і ототожнюють з дітьми індиго [56].

Найтипівіше визначення осіб з РАС як таких, що занурені у свій власний внутрішній світ. У більшості з нас, може скластися думка, що у кожного аутиста є свій внутрішній світ, у якому він живе і не хоче виходити «назовні», як альтернатива нашому. Це уявлення породжує передусім такі хибні думки, що аутичні особи таємничі, містичні; світ у якому вони перебувають затишний та комфортний для них самих, і чи варто їх виводити «назовні»?

Насправді ж особи з РАС живуть у нашому світі, але сприймають його по іншому. Зовнішню та внутрішню інформацію вони сприймають непослідовно, фрагментарно при цьому окремі враження докільки настільки захоплюють усі їхню увагу, що роблять їх нечутливими до сприймання всього іншого. Передусім особи з розладами спектру аутизму не мають здатності синтезувати фрагменти дійсності у повну реальну картину. А отже,

аутист перебуває у світі своїх чуттєвих вражень (образів, звуків, дотиків тощо) від навколишнього світу. Таке уявлення про особливості осіб з РАС дає можливість зрозуміти унікальність сприймання їх світу. Розуміючи це нам стають зрозумілі шляхи, за якими можна налагодити контакт з такою особою, та що може стати частиною ефективної програми розвитку цієї людини. І сьогодні головна проблема, яку гостро відчують родини з такими дітьми залишається їхня непристосованість і безпорадність у світі людей [17].

У 1946 році Б. Рімланд вперше ввів поняття «порушення нейророзвитку» у клінічну практику. Опис дослідження даного поняття, що були викладені у його книзі «Дитячий аутизм: синдром і його наслідки для нейронної теорії поведінки» заклав початок формування уявлення науковців про походження первазивних розладів розвитку, іншими словами «аутичних розладів». Послідовником Б. Рімланда став М. Хербарт, що зміг у 2005 році обґрунтувати сучасне визначення РАС, як поведінкового синдрому, який має біологічну основу [37].

Починаючи з 90-тих років XX століття, зусилля відомих спеціалістів у сфері аутизму Л. Вінг, К.Лорд, Е. Орніц, Х. Тайгер-Флушберг спрямовані на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, та пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку. Їх праці дали змогу виявити «первазивний» (наскрізний або спектральний) характер цього порушення. З власного дослідження проблематики та спираючись на численні наукові розробки дослідників вважаємо, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації.

Такої ж думки дотримуються й українські вчені, що займаються проблематикою аутизму (І. Марценківський, К. Островська, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та інші). Варто зазначити, що в науковій спільноті немає загальноприйнятих теорико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, та взаємозв'язку між ними [36; 44; 71].

Іде мова про поліетіологію та поліозологію синдрому. Підтверджено, що за різних форм поведінкової, біологічної або когнітивної дефіцитарності тип порушення психічного розвитку при дитячому аутизмі несе особливий характер.

Термінологія аутизму досить розманітна: аутизм, синдром Аспергера і PDD-NOS часто об'єднують у поняття «захворювання аутичного (аутистичного) спектра», «аутичні розлади», сам аутизм називають синдромом аутизму (синдромом раннього дитячого аутизму, синдромом дитячого інфантильного аутизму), раннім дитячим аутизмом, або просто дитячим аутизмом. У клінічній практиці вирази «аутизм», «розлади аутичного спектра» і PDD використовують як взаємозамінні. Українські автори по чергово використовують назви як аутичний, так і аутистичний. Для назви самого розладу використовуємо терміни аутизм, дитячий аутизм, порушення аутистичного спектра, розлади аутичного спектра (РАС), розлади за аутичним типом, спектр аутичних розладів, а також розвиток за аутичним типом як подібні.

Генетичний механізм осіб з РАС уперше був виявлений на прикладах різних моногенних спадкових синдромів, які супроводжувалися аутистичними ознаками – синдрому ламкої Х-хромосоми, хвороби Ретта і туберозного склерозу. Синдром ламкої Х-хромосоми викликається мутацією гена FMR1 (Xq27), хвороба ж Ретта – MECP2 (Xq28), що локалізовані у довгому плечі Х-хромосоми [56].

Попри те, що відомий дефектний ген, клінічна картина спричиненого ним розладу здатна суттєво варіювати залежно від характеру та місця аномалії будови гену. Відповідні аномалії полягають у зміні кількості повторів (англ. copy number variation – CNV) певного фрагмента ДНК розмір якого становить від однієї тисячі до декількох мільйонів нуклеотидів. Дане явище може відбуватися в межах одного гена, а може охопити певну декілька генів. ЗКП може викликати, як легкі поліфакторні розлади, так і досить тяжкі моногенні хвороби. Тяжкість ураження спричинена провокуючими

чинниками навколишнього середовища. В науковій літературі існують переконливі докази того, що визначальну роль у розвитку аутизму відіграють саме ЗКП фрагментів ДНК.

Аутизм, або ж РАС – це група достатньо відомих порушень вищої нервової діяльності. Ці порушення починають виявлятися у ранньому віці і полягають у розладі спілкування дитини з навколишнім середовищем, передусім з людьми. Дана самоізоляція призводить до затримки розвитку емоційної, мовленнєвої сфер, пізнавальних та поведінкових процесів. Аутизм – досить поширений розлад, і фіксується близько у 1%. У хлопчиків аутизм або ж його ознаки проявляються у 4 рази частіше, ніж дівчаток [69].

Розрізняють дві форми РАС, що спричинені рівнем генетичної залежності, а також поширенням: форма прямої генетичної визначеності аномалії та форма спадкової схильності до розладу. Між ними існують різноманітні проміжні форми. Дослідженнями встановлено, що у випадках схильності в етіології у осіб з РАС значущу роль відіграють провокуючі чинники навколишнього середовища, і в сучасному світі їх кількість тільки зростає. До перинатальних чинників, ми відносимо: вживанням алкоголю в період планування та протікання вагітності, курінням, насиченням не якісними продуктами харчуванням та монотонність їжі, загалом, стресогенні чинники, які супроводжують вагітність, забрудненням життєвого середовища та інше.

У контрольних вибірках визначається, що у дітей з аутизмом частіше зустрічаються літні батьки, цей факт наштовхує вчених на думку, що вік батьків теж здатний впливати на рівень ризику народження дитини з аутизмом. Вчені допускають можливість зростання кількості генетичних новоутворень у процесі гаметогенезу у даної категорії батьків.

Аутизм можуть спровокувати вірусні інфекції, зокрема краснуха. Багатолітні дослідження показали, що вакцинація дітей проти краснухи достовірно зменшує поширеність не лише краснухи, а й аутизму.

Клінічна картина осіб з аутизмом варіюється в залежності від рівня патологічного стану, рівня розвитку та біологічного віку дитини, відповідно до цього, дану групу ментальних вад вирішено називати розладами аутистичного спектру. Станом на сьогодні категорія РАС об'єднує в собі захворювання, які раніше мали назву ранній дитячий аутизм, аутизм Каннера, аутизм дитинства, нетиповий аутизм неспецифічний розлад розвитку, глибокий аутизм, розлад Аспергера та розлад дитинства. За результатами досліджень успадковуваність РАС варіює від 37% до 90%. Високий рівень успадковуваності свідчить про визначальну генетичну складову в етіології осіб з РАС. 15% випадків аутизму пов'язані з мутаціями генів. Численними дослідженнями встановлено, що кількість генів, причетних до аутистичних розладів, може досягати сотень. Сьогодні вченими ідентифіковано понад 100 генів, із яких близько 60 % домінантних, решта рецесивних. Гени, що пов'язані з аутизмом, виявлені майже в усіх хромосомах, окрім 13-ої, 18-ої, 21-ої та Y-хромосоми. Найбільше таких генів у Xхромосомі (45) та 17-ій (7); у решті аутосом – в середньому по 3 гени [33; 47].

Отже, аутизм (РАС) – це специфічний стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Аутизм – це не хвороба, тому її неможливо вилікувати.

1.2. Особливості розвитку дітей з аутизмом дошкільного віку

Дослідження психічного розвитку дітей проводилися багатьма вченими П. Бергман, Л. Вінг, А. Грінспен, А. Джеймс, С. Ескалона, В. Лебединський, що визначило початок вивчення синдрому і усвідомлення особливостей даної категорії дітей. Основною рисою аутизму була не контактність дитини. Це заважало їй проявити свою компетентність і реалізувати збережені здатності.

Сьогодні, вченими, дитячий аутизм розглядається як всеохоплююче порушення розвитку, та зачіпає всі сфери психіки дитини. А проблеми контакту дітей з РАС розглядаються в контексті цієї множинної дефіцитарності.

З метою визначення специфіки психічного дизонтогенеза при аутизмі багато досліджень були зосереджені на виявленні особливостей розвитку психічних функцій наймолодших дітей з аутизмом, що дало змогу ввести і описати поняття «ранній дитячий аутизм», дітей з аутизмом старшого віку до досліджень залучали з нормальним і високим рівнем інтелектуального розвитку (яких ще називали «функціональних» дітей з аутизмом).

Порушення активності спостерігалися в ранньому віці у багатьох дітей з аутизмом: батьки характеризували їх як млявих, спокійних, невимогливих – «здавалося, що в будинку не було дитини». Основою розладу Б. Беттельхейм бачив зниження спонтанної активності, В. Лебединський виділяв, як особливо значимий фактор для патогенезу синдрому – порушення тонічної складової психічних процесів.

Порушення вченими виявлялися і описувалися неоднозначно: як «зниження психічного та вітального тону» (С. Мнухін); «порушення рівня неспання» (Б. Рімленд); «порушення свідомості і активності» (Я. Лутц). Вчені сходяться у тому, що це свідчить про малий діапазон активності таких дітей, в якому дитина з аутизмом може сприймати все, що відбувається з нею.

У спостереженнях та психологічних дослідженнях виявлялася надзвичайна сензитивність дітей з РАС до подразників всіх модальностей. Це зазначали Е. Антоній, В. Баррі, П. Бергман, Л. Вінг, А. Грінспен, А. Джеймс, С. Ескалона, В. Лебединський, та в огляді психофізіологічних досліджень глибоко розумово відсталих аутичних дітей. Дослідники приводять дані про їх аномально високу чутливість до сенсорних стимулів. Виникали припущення, що саме зниження порогу сенсорного дискомфорту може

формувати у цих дітей вторинний захисний бар'єр, а аутизм може виступати захисною реакцією на «первинну тривогу».

Ф. Тустін вважає, що, стереотипні дії можуть проявлятися, як механізм захисту – стабілізації збудження чи заглушення неприсмних відчуттів [23; 28].

За нашими спостереженнями, ці діти є надмірно чутливими до сили та якості сенсорного враження: вони занадто точно розрізняють етологічні знаки небезпеки.

У своїх роботах Л. Вігн, А. Леві фіксують в аутичних дітей поріг дискомфорту при появі новизни. При повторенні стимулу у нормотипових дітей така реакція згасає, діти з РАС демонструють недостатнє звикання. Найменша зміна в оточенні такої дитини спричиняє стрес. Наукові роботи Дж. Річей, Е. Тінберген та Н. Тінберген вказують на низький поріг соціального уникнення цих дітей

Досить довго, за більш афективних проблем, що першочергово кидаються в очі, були приховані особливості розвитку когнітивної сфери дітей з аутизмом. На сьогодні загальноновизнано, що діти з РАС мають специфічні труднощі переробки і організації інформації, що зводиться до порушення формування картини світу таких дітей, та здатності зберігання її в дорослому житті особою з аутизмом.

Першопричина проблем когнітивної сфери осіб при аутизмі розглядається в особливості організації пізнавальних процесів, проблеми гнучкості і довільності поведінки, дисфункції процесів сенсорного сприйняття.

Серед причин порушення соціального розвитку та комунікації виділяють особливості мовленнєвого розвитку. На сьогодні висуваються та обговорюються гіпотези, що прямо зв'язують РАС з труднощами вибудовування цілісної картини навколишнього світу, так звана «фрагментарна картина світу». Передбачається, що навіть у

«високофункціонального» аутиста може бути порушена вроджена здатність сприймати іншу людину як партнера, який має свої бажання, наміри.

Сенсомоторний розвиток дитини з РАС надзвичайно своєрідний, проте в ранньому віці укладається в нормальні терміни, а інколи може виглядати як випереджаючий.

Як правило, спочатку моторний розвиток дитини з РАС не викликає занепокоєння. Дитина вчасно починає тримати голову, сідає, встає, ходить, проте в деяких випадках батьки можуть відзначати недостатню активність своєї дитини. Коли дитина самостійно починає ходити, часто дорослі помічають незграбність її рухів, що викликає підозру органічного ураження ЦНС.

Характерним для дітей з РАС є ходіння «навшпиньки». Воно може зберегтися надовго і епізодично проявлятися навіть при збереженій можливості пересуватися нормально [34].

Нами була помічена характерна особлива пластика таких дітей, що є відображенням проблеми регуляції моторного тону, поєднання м'явості і напруженості, «скутості». Діти з РАС відчувають труднощі ритмічної організації руху, їх узгодження, порушення координації рухів рук і ніг. Характерним є те, що подібна незграбність у рухах більш виражена при легких формах аутизму. Помічено, що при відсутності цілеспрямованих дій глибоко аутичні діти при польовій поведінці вправно і точно можуть розподіляти себе в просторі, добре розраховуючи рух, вони лазять по меблях, балансують, перестрибують, самостійно розгойдуються на гойдалках, люблять щоб їх підкидали, кружляли, при цьому можуть проявляти дивну спритність.

Уже в ранньому віці діти можуть застигати в особливих, улюблених, позах (наприклад, вниз головою), махати руками, стрибати на прямих ногах, або виконувати інші стереотипні рухи. Такі дії не мають ігрового сенсу, але надзвичайно захоплюють саму дитину і посилюються в ситуаціях радості чи тривоги.

У дітей з РАС порушений розвиток «корисних» моторних навичок. Навчити таку дитину навіть найпростішим побутовим або ігровим діям досить важко, батьки часто кажуть: він не неохоче або погано наслідує, хоча сам може розвинути майстерність в улюблених стереотипних діях. Це може бути перебирання і викладання в певному порядку дрібних об'єктів (паличок, кубиків мозаїки, сірників), вертіння предметів, маніпулювання ними.

У побуті діти з РАС проявляють дивовижну незграбність, із значним запізненням і труднощами оволодівають навичками самообслуговування. Навіть при відсутності негативізму страждає організація довільних цілеспрямованих дій. Нами помічено, як руки дитини стають млявими, незграбними, це ж стосується рухів всього тіла: дитині важко все – почати, зупинити дію, перемикатися і комбінувати, натомість сильна мотивація може навіть погіршити становище.

Неоднаразово нами було помічено, що діти з РАС чудово орієнтуються у сенсорних ознаках. Деякі діти до року можуть у великій купі дисків, книг знайти улюблену. Згодом самостійно можуть включати, виключати, переключати магнітофон, самостійно обирати улюблену пісню. В ранньому віці діти з РАС схильні розпізнавати кольори предметів. Пізніше більшість дітей з аутизмом також не відчують труднощів у виділенні розміру, геометричних і музичних форм. Серед дітей є особи, які рано навчилися розпізнавати і фіксувати форми написання букв і цифр, мали схильність до глобального читання та розв'язання математичних прикладів.

Випередження сприймання сенсорних вражень поєднується з затримкою розвитку уявлень про буденне оточення, їх фрагментарністю, недостатністю розвитку предметно і функціонально організованою картиною світу. Увага дитини зосереджується не на речі, а на її частині, сенсорно привабливій для дитини з РАС, або ефектному враженні (як приклад – колесо, що можна вертати). Діти з РАС знаходять заховані на малюнку позбавленого сюжетного змісту геометричні фігури легше ніж нормотипові діти чи розумово відсталі [12].

Типовим для цієї групи дітей є розвиток стереотипних дій, що відтворюють одні і ті ж відчуття. До них відносимо відчуття різних модальностей. Дитина з РАС може зосереджуватися на мерехтінні гірлянд, на колесі велосипеда, або русі барабана пральної машини, закриванні і відкриванні дверей, трясінні палички перед очима, рванні паперу на смужки. Можливі й більш складні захоплення – викладання послідовностей кубиків, мозаїки або рядів іграшок. Такі дії можуть бути як примітивними, так і досить витонченими. Об'єднує їх те, що вони стереотипні, дитина розсіяно або одержимо відтворює одну і ту ж дію, задовільняючи сенсорне враження. Ця стереотипна активність, має адаптивний сенс, надзвичайно важлива для неї і посилюється в моменти тривоги.

Численні клінічні і психологічні дослідження продемонстрували, що дорослі особи з РАС успішно соціалізуються. Ці дані свідчать про змінену чутливості таких дітей. У дослідженнях С. Барон-Коен О. Богдашина, У. Фріт відзначено, що зниження порогу дискомфорту проявляється при можливій відсутності реакції на біль і холод, і навпаки, підвищеній чутливості на вагомій враження, яким стає засіб стереотипної аутоstimуляції [29].

У. Голдфарб, Е. Шоплер висували припущення, що діти з аутизмом у ранньому віці підозрювалися в глухоті і сліпоті, і можуть менше використовувати дистантні аналізатори, адже здатні краще відчувати себе в середовищі обмеженому смаком, нюхом, тактильними відчуттями. М. Руттер довів, що діти з РАС аномально сприймають звук, світло, колір, біль, тепло, холод.

У класичних експериментах вивчення процесу запам'ятовування дітей з аутизмом Н. О'Коннор і Б. Хермелін також показали тенденцію цих осіб запам'ятовувати вербальну і невербальну інформацію в тому вигляді, в якому вона надійшла, і не перекодувати її в іншу модальність. Діти з РАС краще за інших запам'ятовують безглузді набори стимулів.

Так, Н. О'Коннор і Б. Хермелін встановили, що діти з аутизмом більш успішні у механічному запам'ятовуванні, відтворенні послідовності

предметів, представлених у випадковому порядку. Нормотиповим та дітям з порушеннями інтелекту властиво структурувати матеріал, об'єднувати в більші частини, що зовсім не характерно навіть «високофункціональним» аутичним дітям.

Помилки, яких дотримуються діти з РАС відображають тенденції механічної персеверації. Ю. Фріт зазначав, що у творчості дітей з РАС виявляються специфічні труднощі структурування матеріалу: при можливості вільно використовувати чотири кольори чи пластини ксилофона ці діти виробляють бідні стереотипні зразки, натомість як звичайні маленькі та навіть діти з порушеннями інтелектуального розвитку створюють більш варійовані та ігрові послідовності [37].

Виявлено успішну стратегію дітей з РАС, в складанні кубиків Кооса. У. Фріт і А. Шах експериментально довели, що аутичним дітям для успішного конструювання не обов'язкове використання зразка. Також, було виявлено, що при ускладненні завдання – більшенні його структурних частин, як і при зменшенні числа контрастних кордонів, у переважної більшості дорослих осіб з РАС час конструювання збільшується. Іншими словами, полегшення, чи то ускладнення роботи по аналізу і структуруванню цілісності не змінюють їх стратегії конструювання, та не впливають на їхню успішність. Вчені припускають, що конструювання для осіб з РАС відбувається, як монолітне відтворення зразка, без поділу на елементи та збірки нового цілого, який складається з виділених частин [67].

Зазвичай діти з РАС успішно виконують різні невербальні завдання. Проте вчені неоднаразово помічали порушення процесу розвитку цілісного осмислення, що проявляється у специфіці виконання цих дій. Однак вирішують вони ці завдання по іншому, орієнтуються більше на контури ліній малюнка, а не на його зміст. Г. Пріор повідомляє, що вони діють так само, як нормотипові однолітки, але в іншій стратегії, орієнтуючись не на зміст малюнка, а на контури його ліній. Діти з РАС здатні легко виділяти геометричні фігури і кольори на зображеннях, в житті ж показують, що вони

не пов'язують в їх виділенні цілісний змістовий контекст малюнка чи побутової ситуації. У. Фріт пояснює безсумнівну фрагментарність в організації картини світу при аутизмі ослабленням когнітивної сфери, що, відповідно, виявляється в процесах зорового сприйняття [35].

Р. Бертоне, Дж. Мотрон та інші, акцентують увагу на аномалії протікання базальних процесів зорового сприйняття, та порушення їх структури: на думку дослідників це проявляється в посиленій обробці елементарних зорових ознак та труднощах переходу до їх активної диференціації [57].

О. Нікольська, працюючи над проблемою дитячого аутизму виокремила чотири основні групи дитячого аутизму. Характер і ступінь порушень взаємодії із зовнішнім середовищем у дитини з підозрою на аутизм, та тип аутизму – були покладені в основу класифікації. Вченою було визначено, що до I групи дітей відносяться діти з відчуженістю від зовнішнього середовища, II групу дітей склали – діти з його відторгнення, до III групи віднесли дітей з його заміщення і IV групу дітей склали діти, що відчували – переважно гальмівний вплив з боку довкілля.

Відповідно до класифікації О. Нікольської, перша група дітей з аутизмом найважча: вони відчують цілковиту відчуженість від того, що відбувається навколо них. Діти майже не говорять. Фіксуючи поведінкові стани, вчена зазначила, що у афективних станах вони здатні вимовити короткі слова, однотипні фрази, в оточуючих може складатися враження, що діти цієї категорії частково розуміють мову. Досить частим є використання такими дітьми звуків немовного характеру: муркотіння, щебетання, свист та інше. Діти першої групи слабо реагують на зовнішні подразники, таких як біль, голод, холод. У ситуаціях, що можуть загрожувати їх життю, не виявляють страху. Уникають погляду в очі іншим. У дітей, що були віднесені до найскладнішої групи виявляють стереотиповість, або ж монотонність у поведінці (вони безцільно рухаються кімнатою, лазять по меблях). Протягом довгого періоду часу можуть спостерігати за молорухомими предметами

(сонячним промінем, що падає на підлогу, гойданням гілок, погодними явищами тощо) [41].

Друга група дітей з РАС здатна існувати маючи розклад із чітко зазначеними межами, у звичному устрої життя. Зміна звичних укладів, для таких дітей спричиняє дискомфорт та появу панічного страху. До другої групи, на думку автора відносяться діти, що часто воліють обходитися без мовлення. Спосіб комунікації для них властивий криком, або вказуванням пальцем на предмет, що їх цікавить. Розповсюдженим явище для даної категорії дітей – ехолалія. Спостерігаючи за такими дітьми зі сторони може здатися, що вони незграбні, що ноги та руки їх не підконтрольні їм самим, попри це іноді вони можуть досягти великої майстерності у діях певного характеру. Мислення цих дітей буквально, вислови співрозмовника мають бути чіткими, лаконічними. Наявність підтексту викликає труднощі розуміння.

Дітей третьої групи автор класифікації ознаменувала «книжкові» діти. У них яскраво проявляється затоплюваність певними інтересами. Більш сучасний термін «залипання»: діти протягом довгого періоду можуть говорити на одну тему, або малювати один і той же предмет. Діти третьої групи багато говорять і дуже часто транслюють літературні твори, цілі серії мультфільмів (не виключаючи рекламні паузи), зазвичай інтонація не відповідає тексту. Не здатні розуміти зміст викладеного тексту, не здатні чути співрозмовника, не схильні до побудови діалогу із ним. У більшості випадків мовлення цих дітей квапливе, «говорить захлинаючись». Вони здатні переставляти слова у монолозі, позбавляючи сенсу сказане. Діти з РАС, яких О. Нікольська віднесла до третьої групи під час спілкування можуть дивитися на співрозмовника, але не звертаються до конкретної людини, а до людини взагалі, не зважаючи на інтереси іншого.

Ці діти схильні у ранньому віці опановувати знаннями з певних лексичних тем і мають збагачений словниковий запас, натомість дуже часто вражають своєю дизорганізованістю у повсякденному житті. Діти майже не

володіють засобами самообслуговування, не прагнуть до засвоєння нового, бояться неочікуваних змін. Третя група дітей (за О. Нікольською) здатна прийняти новизну тільки під власним контролем. Діти «зациклюються» на промовлянні, відтворенні однотипних рухів, програванні неприємних ситуацій (бандити, пожежі, біжи тощо). Дані діти схильні відстоювати стереотипність власної поведінки.

Четверта група дітей з РАС на думку О. Нікольської, здатна встановити контакт очей зі своїм співрозмовником. Проте ця взаємодія не є стійкою, і тривалою у разі появи перешкоди, діти швидко припиняють контакт. Зазвичай діти з четвертої групи звертаються по допомогу та емоційну підтримку до близьких, рідних чи добре знайомих людей. Дослідниця описала надзалежність у дітей четвертої групи від дорослих. Стереотипність поведінки виступає засобом захисту. У дітей на перше місце виходить «правильність». Сказати не правду, обдурити, схитрувати – для цих дітей є неприйнятним, неправильним. Вони мають неабі які труднощі в організації спілкування та взаємодії з оточаючими. Це проявляється у тихому, нечіткому мовленні. Іноді може здатися, що дитина не розуміє просту інструкцію, хоча здатна активно реагувати на ситуацію, що зачепила її, або образила. Насамперед відчувається вразливість та беззахисність цих дітей [41].

Отже, О. Нікольська у власних наукових дослідженнях змогла виділити та описати чотири основні групи дітей з розладами аутистичного спектру.

Досвід взаємодії з дітьми даної групи змушує особливо уважно поставитися до цих даних. Можливо, саме аномальна фіксація на схоплюванні загального контуру викликає труднощі його диференціювання та перегруповання, і не дає можливість дітям перетворювати первинні зорові гешталти в цілісності вищого порядку. Дані тенденції можна виділити на базальному рівні зорового сприйняття, а також в більш складно організованих когнітивних процесах. Також відомі труднощі дітей з РАС в координації процесів сприйняття різних модальностей, як наприклад, труднощі підчас переходу від зорового зосередження до сприйняття

звукового сигналу. Діти постійно відчувать опір змінам сталості в своєму оточенні, фіксація їх у жорстких шаблонах, без диференціації взаємин і причинно-наслідкового зв'язку. На нашу думку, причина всіх цих проблем не стільки здатність до цілісного сприйняття, а скоріше, у труднощах активного аналізу і перегруповання вражень, що стають передумовою фрагментарності, побудови слабо осмисленої і не узагальненого сприйняття картини світу дітей з РАС.

Отже дитячий аутизм ґрунтується на наявності трьох основних порушеннях: недоліки соціальної взаємодії, недоліки взаємної комунікації, та наявність характерних стереотипних форм поведінки.

1.3 Характеристика комунікативної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру

Вагомим порушенням мовленнєвого розвитку дитини з РАС, на думку Р. Пола становлять труднощі розвитку невербальної комунікації. У ранньому віці, в цих дітей мало виражені гуління і лепет, які відрізняються за звучанням від нормотипових ровесників. Малюк грає звуками сам і менше ніж у нормі використовує в спілкуванні. До року такі діти мало користуються жестами, мімікою, як засобом звернення до близьких, вони не тягнуться на руки, не залучають та не привертають уваги до об'єкту гри.

Попри це, перші слова і фрази у дітей з РАС можуть з'явитися вчасно. У більшості, це не найтипівіші слова, такі як «мама», «тато», «дай», а складні, незвичайні, як правило, такі, які не використовуються для прямого звернення до близьких. Серйозні побоювання у батьків з'являються після року, коли проблеми розвитку мовленнєвої комунікації стають очевидні. Дитина не озивається на ім'я та не звертається сама до інших. Майже не використовує фрази, погано виконує елементарні інструкції. Це породжує у дорослих занепокоєння та сумніви в її здатності чути і розуміти звернене

мовлення. Зазвичай сумніви у низькому слухові дитини не підтверджуються, оскільки діти все ж реагують на звуки поза комунікацією, можуть виявляти інтерес до музичних творів. Діти з РАС характеризуються тривалою затримкою появи питань, особливо таких, як «коли» і «чому» [32].

У значної частини дітей з РАС, мовлення може практично не розвиватися, залишаючись на рівні мутизму. Під мутизмом варто розуміти не обов'язкову повну відсутність мовлення: дитина може мовчати зовсім, а може щебетати, чмокати, бурмотіти, скрипіти, щось інтонувати, але «на невідомій мові» і теж поза комунікацією. У цьому потоці звукових коливань інколи можуть вчуватися дещо змазані слова, якісь уривки цитат, можливо з улюблених мультфільмів тощо.

Деякі діти починають вимовляти слова поза комунікацією, у частини осіб – слова взагалі не з'являються. Учені не виключають, що з часом діти цієї категорії мають здатність до втрати слів взагалі.

Часте явище для дітей з РАС – ехолалія, пряме повторення почутих слів та фраз, часом з чітким відтворенням складних звукосполучень. Досить рідко зустрічаються випадки, коли дитина відповідає на питання не псуючи значення слів, особливо у спонтанних ситуаціях. Вагома проблема в тому, що такі можливості виявляються несподівано і для нас, не завжди фіксуються і точно не відтворюються дітьми знову.

Оцінити розуміння звернутого мовлення дитиною з РАС можна лише за непрямими ознаками, за змінами в поведінці тощо. У певної частини дітей мовлення здатне розвиватися, проте у багатьох залишається надовго ехолалічним, досить сухим (ніби телеграфні повідомлення), з труднощами освоєння першої особи. Діти з РАС часто уникають поняття «Я», проте можуть висловити власні бажання або відмову в другому, чи третьому обличчі (іде) та інфінітиві (покласти), часто діти схильні називати себе по імені (Коля хоче їсти). Такі діти можуть вживати цитати з висловлювань батьків, з казок, мультфільмів, пісень. Часто діти, що відчують голод можуть звернутися до дорослого з проханням типу «хочеш каші», а якщо

дитина сердиться: «Коля хоче битися». Зміст сказаного може бути зрозумілий лише близьким дитини. Так коли дорослі знають, що дитина під час страху чи надмірного стресу стереотипно повторює: «впала лампа», бо раніше пережила, як вибухнула над головою перегоріла електрична лампочка, і пережитий страх супроводжує її в подальших складних ситуаціях.

У дітей з РАС характерна стереотипність у вживанні освоєних мовленнєвих патернів: відтворення їх в одній формі, надмірна прихильність до звичної обстановки, до взаємодії з одними людьми. Ці діти, користуються для комунікації не значним набором цитат і штампів, і в такому руслі стереотипних захоплень можуть бути чутливі до фонематичної і ритмічної структури слова, повторювати слова, які складно звучать, проявляти інтерес до їх написання. Діти з РАС у більшість схильні до грамотного писемного мовлення.

Для частини дітей характерною є затримка мовленнєвого розвитку, в інших – може фіксуватися прискорення розвитку мовлення, проте цей факт не свідчить про відсутність у цієї категорії дітей з РАС проблем у комунікації. Діти, маючи багатий словниковий запас, вживаючи складні граматичні та синтаксичні форми, також не можуть вести діалог. З такими дітьми «важко розмовляти». Їх мовлення фонографічне, багато в чому будується на основі розгорнутих цитат з почутого від знайомих, близьких, з книг чи фільмів і представляють монологи з тем, що цікаві самій дитині.

Такі діти здатні задавати стеріотипні питання, та чекають на них певні, стереотипні відповіді. Навіть зовні благополучний мовленнєвий розвиток розвивається не так, як у нормотипових ровесників. У даній ситуації дитина починає і зупиняється на стадії монологу, так і не пройшовши, попередньо, стадію ситуативного мовлення. Цей монолог формується, як повідомлення дитини з її улюбленої теми [23].

Проблеми розвитку мовлення проявляються на фоні порушень розвитку засобів невербальної комунікації – інтонації, що також не підтримує комунікацію, адекватної жестикуляції та міміки.

У дітей з аутизмом характерною є особлива просодика: вокалізації мутичних дітей вкрай незвичайні, у розмовляючих дітей теж дивні інтонації, і наголоси. У. Фріт відзначав характерне незвичне звучання і зміни темпу, сили голосу висоти, та монотонності мовлення цих дітей. Діти відчують труднощі смислового наповнення власного висловлювання.

З дошкільного до дорослого віку у осіб з РАС проявляються складнощі у формуванні розгорнутих висловлювань. Це призводить до того, що особи з РАС намагаються відповідати короткими фразами. У категорії дітей, що володіють розгорнутим монологічним мовленням, які цитують у великих обсягах з першоджерел, все ж є проблеми з вільним викладом інформації. Діти з РАС дивують грамотністю, успішно вивчать іноземні мови, але часто свою рідну мову вони освоюють, як іноземну.

Проблеми застосування лінгвістичної компетентності в комунікації проявляється в розумінні, і в використанні мови. Виявлено, що діти з РАС здатні сприймати висловлювання менш повно, у порівнянні з нормотиповими однолітками, які мають подібний рівень невербального інтелекту, проте слабкість їх полягає у орієнтації на знання про події, що відбуваються, а не з труднощами розуміння порядку слів у реченні. Подібні дослідження в здатності сприйняти непряму інструкцію провели Д. Коен і Р. Пол. Вони з'ясували, що для осіб з РАС важливою проблемою є визначення наміру говорити.

Дітям з РАС характерна здатність до символічної комунікації і проблемою виступає саме її використання. К. Квілл та Х. Тагер-Флусберг спробували оцінити комунікаційну компетентність дітей з РАС, які перебували на ранніх стадіях розвитку експресивного мовлення, проводячи паралель з 30-ти місячною нормою й не змогли виявити відмінностей в загальній кількості відповідей. Дослідженням було зафіксовано, що діти з

РАС менше відгукуються на коментар дорослого, не намагаються знайти інформацію, а швидше імітують мовлення дорослих, коли дорослі намагаються забезпечити їх структурою відповіді, яка подана в формі простих речень.

Специфічна риса мовлення дітей з РАС – це стереотипність їх висловлювань, які малозрозумілі іншим людям, оскільки це коло вузьких інтересів дитини з РАС. Порушення активного цілеспрямованого використання мовлення дитиною з РАС не тільки стосується області комунікації. Також виникають проблеми вживання мовлення в цілеспрямованому міркуванні, в здійсненні функції планування і контролю.

Варто зазначити, що мовленнєва компетентність дитини з РАС, що проявляється в умовах стереотипного використання мовленнєвих навичок знижується, коли дитина починає намагатися будувати цілеспрямоване мовленнєве висловлювання. Доведено, що дитина з РАС здатна краще сприймати мовлення пасивно, легше реагувати на інструкцію. Добре відомо, що дитина може лише відтворювати мовлення в ехолалії, вживати штампи та мовленнєві патерни, говорити змазано і аграмантично, намагаючись спонтанно дати відповідь. Відомо, що навіть формальне оволодіння складними граматичними і синтаксичними формами мови і успішне використання дітьми з РАС цих фраз в монологіях, не здатні продемонструвати таку успішність при спробах організувати діалог.

В. Тарасун зазначає, що у дітей з розладами аутистичного спектру порушені процеси спілкування та соціалізації, які є взаємопов'язаними. Проблематичними стають зустрічі та уміння вступати в діалог з людьми в різних життєвих ситуаціях. Доведено (К. Лебединська, М. Семаго та інші), що у дітей з розладами спектру аутизму відсутній взаємозв'язок між рівнем розвитку комунікативних та мовленнєвих навичок.

Це означає, що дитина маючи велику кількість слів у своєму словниковому запасі, може не розуміти сенс сказаного та не використовувати лексику для спілкування. Розвиток мовленнєвих навичок у дитини з

аутизмом без комунікативної складової втрачає сенс. Неважливим стає кількість слів і фраз, які вимовляє дитина, якщо вона не може передати ними сутність власних думок, потреб і бажань. Порухений розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки проявляється у відсутності взаємодії з дорослим: дитина не використовує мовлення як засіб спілкування; не звертається з питаннями, не дає відповідь на запитання оточуючих і близьких для неї людей. Разом з цим може інтенсивно розвиватися автономне мовлення.

К. Лебединський, М. Семаго переконані, що на розуміння мовлення дитиною з розладами аутичного спектру впливають рівень концентрації уваги, інтелектуального розвитку, обсяг інформації наданої дитині, мотивація до набуття нових знань, складність побудови зверненого мовлення тощо.

Т. Куценко зазначає, що діти з аутизмом мають труднощі в розумінні мовлення, особливо це стосується побудови запитань. Немовленнєві діти з розладами аутистичного спектру, не роблять спроби компенсувати цей недолік вживаючи жести або міміку. Більшість, незважаючи на рівень розвитку мовлення дітей не можуть розпочати чи продовжити діалог, розвивати тему розмови, зважати на зворотну реакцію співбесідника.

Науковці виділили характерні ознаки розуміння мовлення дітьми у процесі нормального онтогенезу. Дитина з нормотиповим розвитком починає впізнавати материнський голос і реагувати на нього в період з 2-го по 5-й місяць життя. У 3-6 місяців – повертає голову, чуючи знайомий голос. У 4-6 місяців дитина починає реагувати на своє ім'я, повертаючи голову. Діти з розладами аутистичного спектру часто негативно реагують на емоційний контакт з батьками у віці немовляти. Вони не простягають руки, перебуваючи на руках у батьків, протестують проти фізичного контакту, намагається вирватися з обіймів дорослих, напружуються, відчують фізичний та емоційний дискомфорт.

Г. Розенгарт-Пупко вказала на те, що діти з нормальним розвитком можуть розуміти слова, які вказують на маніпуляції з предметом вже у 6-7

місяців, хоча розуміння назв цих предметів ускладнене. В той час, як дитина з розладами аутичного спектру слабо або взагалі не реагує на мовлення дорослого, не зосереджує свій погляд на дорослому, що говорить. Не реагуючи на словесне звернення, дитина з розладами аутистичного спектру стає чутливою до немовленнєвих звуків, що виступають для неї подразниками.

Д. Шульженко вважає недостатнє використання домовленнєвих засобів комунікації однією з перших ознак порушення мовлення у дітей з РАС [71]. Дитина може жестом повідомити про свої потреби, натомість не використовує вокалізацію як засіб привернення уваги дорослих. Вона не користується вказівним жестом, щоб показати цікавий або новий для неї предмет. Дані порушення розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з аутизмом вирізняють їх з-поміж ровесників та є типовими для РАС.

Д. Шульженко зазначає, що буквальне розуміння мовлення дітьми з аутизмом є однією з проблем розуміння зверненого мовлення. Значення слова дитина з РАС може назавжди закріпити за ситуацією, в якій вперше його почула. Причиною цьому можуть стати труднощі у відокремленні слова від контексту і вживання його у подальшому.

Викликають труднощі у дітей з розладами аутистичного спектру розуміння прихованого змісту тексту, переносних значень, розуміння емоцій, інтонації, жестів, іншої людини. Це зумовлено конкретним сприйманням образів, порушенням розвитку уяви, що впливає на розуміння прихованих значень. Діти з розладами аутистичного спектру здатні співвідносити тип поведінки з певною ситуацією, натомість різноманіття і неоднозначність людської поведінки їм важко зрозуміти.

У дітей з розладами аутистичного спектру порушене розуміння зверненого мовлення, вони не розуміють простих інструкцій. У процесі спілкування проявляється невміння орієнтуватися на реакцію інших.

Отже, комунікаційне втручання з раннього віку має стати відправною точкою для запобігання порушень мовлення і пізнання, а також для

покращення комунікативних навичок. Існують навички, що формуються рано, саме на їх розвиток, науковці й пропонують звертати особливу увагу, а саме:

- інтервенційні підходи встановлення і підтримування зорового контакту;
- спільна увага;
- імітація і соціальні посилення.

Усі вони призводять до взаємного реагування і забезпечують багате середовище для навчання.

Таким чином, значна частина дітей з розладами аутистичного спектру відчують значні труднощі в розвитку комунікаційної сфери. У деяких дітей-аутистів мовлення може бути наближеним навіть до норми, але ця категорія осіб не мвіє їх застосовувати у комунікації з іншими людьми.

Крім вербальної комунікації, дитина із РАС може використовувати інші способи для налагодження комунікативної взаємодії із оточуючими: плач, жести, погляд, вказування на бажаний предмет рукою дорослого, ехолалію (повторювання звуків та чужих слів), картинки із зображеннями.

Для формування комунікативних здібностей у дітей з розладами аутичного спектру важливим є створення можливостей, ситуацій для спілкування тощо.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений феномену аутизму як науково-соціальній проблемі. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1) термін «аутизм» характеризує якісні відмінності в розвитку особи, які проявляються в труднощах побудови соціальних стосунків, спілкуванні та особливій стереотипній поведінці, наявністю нетипових інтересів і форм

поведінки. До розладів аутистичного спектра (РАС) відносять: дитячий аутизм, атиповий аутизм, синдром Аспергера, органічний аутизм і аутистичний розлад. Всі ці терміни описують різні прояви одного порушення. Аутизм пов'язаний з низкою супутніх захворювань. За даними сучасних досліджень у близько 1% дітей діагностують розлади аутистичного спектру;

2) розвиток дітей з розладами аутистичного спектру має певну специфіку, яка проявляється в когнітивній, пізнавальній та емоційно-вольовій сферах. Численні порушення в розвитку дітей означеної категорії спричиняють серйозні поведінкові проблеми, які проявляються в стереотипності поведінки, тривожності, глибокому усамотненню, різноманітних страхах та інше. Ці стани можуть поєднуватися з підвищеною розгальмованістю, агресією, збудливістю, з негативною реакцією на будь-які зміни звичного способу життя, в тому числі на зміни в харчуванні, одязі, оточенні тощо;

3) комунікативна діяльність є основою для взаємозв'язку з іншими людьми. Дитина з розладами аутичного спектру відчуває дискомфорт при тривалій взаємодії з іншими, уникає участі в діалозі, не відповідає на спроби дорослого втрутитись в її монолог. Контакт та комунікативний зв'язок з людьми відбувається лише за її потреби. Крім звичних способів комунікації дитина із РАС може використовувати інші способи для налагодження комунікативної взаємодії із оточуючими: плач, жести, погляд, вказування на бажаний предмет рукою дорослого, ехолалію (повторювання звуків та чужих слів), картинки та зображення тощо.

РОЗДІЛ 2.

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Критерії та рівні розвитку дітей з аутистичного спектру

У міжнародних довідниках діагностики та статистики психічних розладів (DSM-IV Американської Психіатричної Асоціації і МКБ-10 Всесвітньої Організації Охорони здоров'я), прописаним критерієм аутизму визнано – наскрізне порушення розвитку, що проявляється у сферах соціальної взаємодії, комунікації і поведінки.

Сучасна психіатрична діагностика орієнтується на діагностичні критерії МКБ і DSM, що по відношенню до осіб з РАС застосовують поняття «критерії», а не «симптоми». У DSM-IV та в МКБ-10 – аутизм визначають синдромом, який охоплює типові соціальні порушення (якісні порушення функції спілкування й соціальної взаємодії) і ознаки різкої дисгармонії загального психічного розвитку, що ускладнює чи унеможливлює самостійне функціонування особи.

Для порівняння наведемо положення цих діагностичних довідників у розділі порушення сфери комунікації дітей з розладами аутистичного спектру у таблиці 2.1:

Таблиця 2.1.

Головні діагностичні критерії аутизму (за МКБ-10 та DSM IV-TR)

DSM IV-TR	МКБ-10
Якісні порушення у сфері комунікації: а) затримка чи повна відсутність вербального мовлення	Якісні аномалії у спілкуванні: а) затримка чи повна відсутність розмовного мовлення, та яке не супроводжується спробами

	компенсації жестикуляції, міміки
б) у осіб, що володіють адекватним мовленням, явне порушення здатності розпочати або підтримати розмову з іншими	б) відносна неспроможність розпочинати чи підтримувати бесіду;
в) стереотипії чи повторення в мовленні, ідіосинкразія	в) повторюване та стереотипне мовлення чи ідіосинкратичне використання слів і виразів
г) відсутність різноманітності у рольовій грі або у грі, що передбачає соціальну імітацію;	г) відсутність різноманітних спонтанних рольових чи наслідуваних ігор

Дані діагностичні критерії можуть застосовуватися виключно спеціалістами та фахівцями. Порівняльний аналіз діагностичних критеріїв демонструє їх подібність, вони принципово не вирізняються одне від одного. Подані класифікаційні положення лишаються початковою ланкою діагностування осіб на «аутизм», проте через певну неоднозначність їх справедливо критикують. У обох діагностичних довідниках вказано, що діти з РАС не вміють використовувати невербальні засоби з комунікативною метою. Насправді ця категорія дітей здатна хоч зрідка до контакту очима, до мімічних виразів тощо. Варто зазначити, що діти з РАС можуть (відповідно до свого рівня розвитку соціального інтелекту) контактувати з однолітками. Незважаючи на певні неточності цих діагностичних довідників, на сьогодні їм альтернативи немає. Відтак DSM-IV і МКБ-10 містять головні критерії розвитку осіб з РАС.

Беручи до уваги визначені критерії Всесвітньої Організації Охорони здоров'я ми приділяли основну увагу тим критеріям, які б дозволили зробити висновки з проблеми дослідження. Актуальними на нашу думку є наступні критерії:

- 1) сформованість навичок імітації;

2) сформованість навичок візуального сприймання, зіставлення, сортування;

3) розуміння зверненого мовлення.

Імітація є однією із перших навичок, що формується у дитини. Відповідно починати діагностування, а при необхідності і розвиток потрібно саме з неї. Завдяки імітації діти з аутизмом самостійно вчаться взаємодіяти з навколишнім, говорити, набувати елементарні навички самообслуговування.

У нормі діти можуть ще до року імітувати рухи, звуки, інтонацію голосу. Діти з аутизмом здатні імітувати дії дорослих, інтонацію їх голосу, відтворювати жести.

Навичка вважається сформованою у тому випадку, коли дитина з аутизмом зможе самостійно відтворити нові рухи, яких попередньо її не вчили. Хорошим показником імітації є спонтанна імітація (дитини здатна самостійно повторити рухи дорослих, без їх прохання чи залучення дитини до спільної справи). Так, наприклад, коли дитина з РАС заходить до ігрової кімнати та бачить педагога і дітей зайнятих справою (граються, бігають, розкладають іграшки на полиці тощо) самостійно до них підключається. Така сформованість навички імітації відповідатиме, на нашу думку, достатньому рівню.

Середній рівень сформованості навички імітації буде у тому випадку, коли дитина ситуативно, не системно включатиметься у процес наслідування, або ж потребуватиме незначної допомоги дорослого. Інколи такі діти потребують мотивації з боку дорослого.

Низький рівень сформованості навички імітації спостерігається у дітей, що зовсім не схильні до наслідування дій, рухів, артикуляції дорослих. Вони не залучаються до спільної діяльності, не наслідують дії колективу, віддають перевагу відстороненню та усамотненню.

Отже, рівень розвитку навичок імітації у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру буде диференціюватися нами на достатній, середній і низький рівні.

Навичка візуалізації, має також формуватися досить рано, і є однією із вагомих навичок домовленнєвих навичок. Перед тим, як дитина почне зіставляти слово з предметом (маємо на увазі розуміння мовлення, а потім і говоріння), дитина з аутизмом має фокусувати свою увагу на предметі, вирізняти його серед інших предметів, бачити його характеристики тощо.

До групи навичок візуалізації відносяться:

- візуальне сприймання;
- візуальне зіставлення;
- візуальне сортування.

Візуальні навички сформовані на достатньому рівні, у разі вміння дитини з розладами аутистичного спектру самостійно збирати піраміду; будувати вежу з кубиків у відповідності до зразка, або власного задуму; складати пазли; збирати іграшки з частин; помічати зміни у оточуючому середовищі, або на ігровому полі; продовжувати ряд з предметами у певній послідовності; зіставляти ідентичні та не ідентичні картки; сортувати за кольором, формою, характеристиками, категоріями та матеріалами з яких виготовлений предмет.

У випадку, коли дитина з розладами аутистичного спектру потребує допомоги, роз'яснення, вказівки дорослого під час виконання поставлених завдань, витрачає забагато часу на їх виконання – рівень сформованості її навичок візуалізації відповідатиме середньому рівню.

Низький рівень сформованості візуальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру характерний тим дітям, які зовсім не підтримують зоровий контакт з дорослим, не комунікують з ним та приступають до виконання завдань після довгих вмовлянь, потребують постійного контролю та допомоги від дорослого під час виконання завдань. Також до цього рівня будуть віднесені діти, які відмовляються виконувати поставлені завдання.

Отже, рівень розвитку візуальних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру буде диференціюватися нами на достатній, середній і низький рівні.

Розуміння мовлення є однією із важливих навичок дитини з розладами аутистичного спектру, адже не розуміючи значення слова, дитина не буде вживати його правильно. Вміння дитини повторювати і промовляти слова за іншими не вважається взаємодією та комунікацією.

Достатній рівень сформованості розуміння зверненого мовлення в дітей з розладами аутистичного спектру буде вважатися у тому випадку, якщо дитина впевнено, самостійно та швидко буде реагувати на власне ім'я, впізнаватиме на фотокартках рідних та близьких, виконуватиме без допомоги дорослого двокомпонентні інструкції.

До середнього рівня розвитку мовлення будуть віднесені діти з аутизмом, які здатні виконувати однокомпонентну інструкцію, потребують допомоги при виконанні двокомпонентних інструкцій, зазвичай реагують на власне ім'я та називають рідних.

Низький рівень розуміння зверненого мовлення передбачає, що дитина не реагує на власне ім'я, не комунікує з дорослим, не до кінця розуміє інструкцію, а відповідно не може її виконати.

Отже, рівень розвитку розуміння зверненого мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру буде диференціюватися нами на достатній, середній і низький рівні.

Таким чином, для об'єктивного діагностування стану сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру нами визначено такі критерії, як сформованість навичок імітації; сформованість навичок візуального сприймання, зіставлення, сортування; розуміння зверненого мовлення.

Стан розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру буде диференціюватися нами на достатній, середній і низький рівні.

2.2. Організація та методика констатувального експерименту

З метою визначення сформованості рівня комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру нами був проведений констатувальний експеримент.

Для реалізації поставленої мети нами визначені наступні завдання:

- 1) підібрати та адаптувати (за необхідності) діагностичні методики, що дозволять об'єктивно визначити стан комунікативної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру;
- 2) визначити процедуру організації та методику проведення констатувального дослідження;
- 3) обрати експериментальну базу, кількість учасників констатувального експерименту, визначити термін проведення констатувального експерименту;
- 4) визначити стан сформованості комунікаційної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру.

Для практичної реалізації визначених завдань, у цій частині магістерської роботи ми спробуємо детально описати діагностичні методики роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру та процедуру організації та методику проведення констатувального дослідження.

Спираючись на літературні джерела, нами були визначені наступні методики, які допоможуть продіагностувати рівень розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС, у відповідності до визначених критеріїв:

– за критерієм «сформованість навичок імітації» – ми будемо застосовувати методику анкетування батьків дітей з розладами аутичного спектру «Формування навичок комунікації у дітей з РАС»;

– за критерієм «сформованість навичок візуального сприймання, зіставлення, сортування» ми будемо використовувати методику Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення»;

– за критерієм «розуміння зверненого мовлення» нами буде використана методика Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення».

Обстеження дітей та анкетування батьків буде проводитися в індивідуальній формі.

Вважаємо за необхідне, більш детально зупинитися на кожній з них. Метою анкетування батьків, було визначення рівня комунікативних дій дітей з розладами аутистичного спектру. Батькам буде запропоновано 9 питань, які стосуватимуться комунікативної взаємодії їх дітей з оточуючими людьми, а також буде приділятися увага ігровій діяльності дітей з розладами аутистичного спектру. Наведемо питання, що лягли в основу анкетування батьків:

1. Чи насторожує Вас рівень взаємодії Вашої дитини з рідними?
2. Чи проявляє дитина вміння відтворювати рухи, артикуляцію інших?
3. Чи проявляє ваша дитина ініціативу у взаємодії з однолітками?
4. Чи помічали Ви, як ваша дитина наслідує дії інших ? Якщо так зазначте що саме?
5. Чи помічали Ви, як грається Ваша дитина? Якщо так, то чим саме, або з ким?
6. Чи проявляє дитина самостійність у виборі іграшок? Якщо так, то що саме оберає для гри?
7. Чи здатна дитина проводити прості маніпуляції з іграшками (машинка, пірамідка, кубик) ?
8. Чи залучається Ваша дитина у гру організовану іншими дітьми та дорослими?
9. Чи помічали Ви, як дитина самостійно імітує дії інших у різних ситуаціях? Якщо так, то що саме?

Зауважимо, що більшість питань вимагають ствержувальної відповіді «так», «ні». Проте є питання, які спонукають батьків давати розгорнуті відповіді.

Відтак, за стверджувальна відповідь «Так», розгорнуті роз'яснення тощо будуть оцінюватися у 3 бали. За невпевнену, невизначену відповідь нараховуємо – 2 бали. У разі категоричної, негативної відповіді «ні», відмови від надання роз'яснень нараховуємо – 1 бал.

Відповідно до відповідей батьків, рівень комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру буде розподіляться на три рівні: низький, середній та достатній. При підрахунку балів, якщо всі відповіді були оцінені в 1 – 13 балів, то це є свідченням проте, що в дітей сформовані комунікативні навички на низькому рівні; у разі нарахування від 14 до 22 балів, це є свідченням того, що стан комунікації дітей перебуває на середньому рівні; якщо за відповіді батьків було нараховано від 23 до 27 балів, це є свідченням засвоєння комунікативних навичок дітей з аутизмом на високому рівні (Додаток А).

Для обстеження навичок імітації та візуалізації дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру нами була обрана, адаптована та буде впроваджена методика Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення».

Згідно методичних рекомендацій автора методики, обстежувати навичку доцільно лише тоді, коли дитина може зосередитися на інструкції чи демонстрації дорослого. З цією метою варто привернути увагу дитини і надати інструкцію «Зроби як я», «Повтори за мною» чи «Повтори». Варто зауважити, якщо дитина з високим рівнем розвитку, то можна інструкцію усунути, просто продемонструвавши потрібний рух.

Діагностування має містити наступні матеріали: до 5 карток предметів чи картинок, із зображенням дій. У своїй методиці Х. Ткач рекомендує наступні предмети: ложка, молоток, горнятко, дзвіночок, гребінець, кубик. Для діагностування імітації видиху варто застосувати – свічку, вату, мильні бульбашки. Діагностування варто проводити у два етапи.

Нами було адаптовано цю методику. Було вирішено, що для більш чіткого діагностування навички варто впровадити трирівневу шкалу

засвоєння. Відтак обстежуючи навички імітування у дітей дошкільного віку з РАС, ми визначали їх сформованість за шкалою:

- сформовано у повній мірі;
- малосформовано (не докінця сформовано);
- не сформовано.

Всі дані будуть фіксуватися у таблицю, а бали – підраховуватися. Запропонована шкала буде відповідати визначеним нами рівням: достатньому, середньому та низькому.

Можемо стверджувати, що дитина має достатній рівень засвоєння навички імітації, за умови коли більшість показників, як то імітація дій з предметами, рухів великої моторики, імітація рухів артикуляції, емоцій та дрібної моторики, імітація видування, імітація від третьої особи, двокомпонентна та трикомпонентна імітація. Всі ці навички у дитини з розладами аутистичного спектру сформовані у повній мірі. Дитина самостійно, швидко і впевнено здатна справитися з поставленим завданням.

Досліджуючи навички у дітей з РАС, ми фіксуємо, що більшість представлених навичок слабосформовані, не докінці сформовані, або дитина не впевнено відтворює задані дорослим завдання, можемо стверджувати, що рівень засвоєння дитиною цих навичок – середній. Також ми відносимо засвоєння дітьми навичок імітації на середньому рівні, якщо дитина часто потребує допомоги дорослого, не здатна з першого разу справитися із поставленим завданням, чи витрачає більше часу на простіші завдання.

Низький рівень засвоєння вмінь імітації фіксуємо, коли дитина дуже важко іде на контакт з дорослим, не спроможна виконувати дії без постійного контролю з боку дорослого, дуже складно і довго зосереджує свою увагу на дорослому. Навички імітації у такому випадку можуть проявлятися зрідка, проте в більшості випадків носять ситуативний характер.

На нашу думку, досліджувати навички імітації потрібно починати з дій із предметами. На першому етапі варто діагностувати імітацію дій з предметами, без вибору предмету. Ми ставимо предмет перед собою,

імітуємо його рух, ідентичний предмет стоїть перед дитиною. У разі, коли ви помітили, що дитина відволікається на предмет, що поруч, і не звертає увагу на інструкції, доцільно протестувати навичку імітації на прикладі одного предмету. Важливо правильно давати дитині інструкцію, у нашому випадку інструкція буде «Зроби, як я». Ставлячи перед дитиною і собою кубик, даємо інструкцію «Зроби, як я». Давши дитині інструкцію, враховуємо час на реакцію. 2 – 3 секунди будить досить для обробки дитиною даної вказівки. Отриманий результат фіксуємо у таблиці: сформовано, слабосформовано, несформовано.

На наступному етапі потрібно ускладнити завдання. Виставляємо 3 предмета із зазначених в матеріалах для обстеження, знову даємо вказівку «Зроби, як я». Для прикладу виставляємо 3 предмети із списку – машинку, молоток, гребінець. Даємо дитині інструкцію «Зроби, як я» – і стукаєте молотком. Це завдання для дитини буде більш складним. Дитина обирає правильний предмет, і виконує правильну дію. Обстежувати варто декілька рухів, змінюючи предмети, для більш обґрунтованого визначення рівня сформованості даної навички. Результати фіксуємо у таблиці.

Обстеження рухів великої моторики проводимо аналогічно. Спершу привертаємо увагу дитини і даємо їй інструкцію «Повтори» чи «Зроби, як я». Виконуємо декілька рухів – поплескати, пострибати, покружляти, кивнути головою «Так», закрити обличчя долонями тощо. Звертаємо увагу на виконання дитиною заданої вказівки, фіксуємо результат.

Обстеження рухів артикуляції, дрібної моторики та проявів емоцій проводимо за аналогічною схемою. Демонструємо дитині зразок, даємо вказівку «Повтори», слідкуємо за виконанням дитиною поставленого завдання, фіксуємо результат у таблиці. Для обстеження рухів дрібної моторики доцільно показати наступні дії: стиснути кулак, показати великий палець, замок, доторкнутися вказівними пальцями до щік тощо. Для обстеження артикуляційної моторики варто застосувати наступні вправи:

показати язик, відкрити рот, «поцокати», облизати губи тощо. Емоції для відтворення варто обрати наступні: радість, злість, страх, плач.

Двокомпонентна та трикомпонентна імітація – це здатність дитини зімітувати, послідовно продемонструвати два чи три рухи. Важливо стежити за тим, чи не повторює дитина за вами кожен рух по одинці. Наприклад, якщо ви показали один рух, і дитина зразу починає його відтворювати, а потім знову за вами показує наступний рух – це не буде двокомпонентною імітацією. Слід звертати увагу, щоб дитина зконцентрувала власну увагу на ваших діях, запам'ятала їх послідовність і потім відтворила. Лише за таких умов можна стверджувати, що навичка у дитини сформована. Результати обстеження фіксуємо у таблиці.

Найскладнішою навичкою імітації – є імітація за картинкою чи за третьою особою. Цією вправою варто закінчувати діагностування навичок імітації. Дитині даємо вказівку «Зроби, як на картинці», показавши зображення», чи «Зроби, як (він, діти, мама)». Слідкуємо за виконанням дитиною поставлених завдань. Фіксуємо результат у таблиці.

Дослідивши рівень сформованості навичок імітації, варто обстежити навички візуалізації, до якого ми віднесли навички візуального сприймання, навички візуального зіставлення та навички сортування. У методичних вказівках Х. Ткач зазначає необхідне обладнання до якого віднесено: пірамідки, кибики, набори лего (LEGO), пазли (puzzle), картинки, за якими дитина складатиме аналогічні моделі, коробка з дрібними предметами.

Цей критерій ми також будемо діагностувати з методикою Х. Ткач «Обстеження мовлення дітей з розладами аутистичного спектру та тяжкими порушеннями мови». Показники сформованості кожного пункту будемо записувати у таблиці, що має три рівні засвоєння дитиною певної навички.

Навичку вважатимемо засвоєною, коли дитина буде самостійно та швидко виконувати вказівки дорслого. Складність поставлених завдань, не буде заважати дитині впевнено виконати їх. Сформованість навички відповідатиме достатньому рівню розвитку комунікативних умінь.

Не докінця сформованою комунікативну навичку, або малосформованою вважаємо навичку коли дитина самостійно буде здатною виконувати більш прості завдання за інструкцією дорослого, а складніші завдання (при збільшенні кількості предметів, складні варіації тощо) викликатимуть у дитини труднощі, а самотужки дитині складно з ними справитися, і вона потребуватиме допомоги дорослого. В такому випадку варто відносити засвоєну навичку, як навичку середнього рівня.

Не засвоєною комунікативну навичку будемо вважати у тому випадку, коли дитині з розладами аутистичного спектру складно сконцентрувати увагу на предметі, інструкції, що перед нею ставиться. Це викликає у дитини обурення, не бажання виконувати дане завдання. В такому випадку навичку відносимо, до низького рівня сформованості.

Обстежуючи навички візуального сприймання, ми будемо пропонувати дитині нанизати кільце піраміди на стержень, побудувати вежу із кубиків, тримати пінцет у одній руці та витягати дрібні предмети з коробки, малювати каракулі, складати пазли, складати іграшки з деталей чи складати за зразком модель із ЛЕГО тощо.

При нанизуванні кільця на стержень піраміди, першочерговим буде завдання – звернути увагу на піраміду, взяти у руку кільце, надіти на стержень. Отриманий результат фіксуємо у таблиці.

При обстеженні будування вежі слід звертати увагу скільки кубиків дитина може скласти один на один. Кубики слід підбирати без гострих кутів, без рельєфів та відповідного розміру для того, щоб дитині зручно було тримати у руці.

При обстеженні пінцетного захвату звертаємо увагу, як дитина його тримає, чи може брати ним предмети, чи залучає великий, вказівний та середній пальці.

Обстежуючи навичку вміння діставати предмет із коробки, банки на початковому етапі варто брати прозорі ємкості і класти в них мотиваційний предмет, щоб у дитини сформувалося бажання його дістати.

При обстеженні навички у дітей складати пазли починаємо діагностування за принципом – від простого до складного. Тобто на початковому етапі даємо дитині пазл з 2-4 фрагментів, після того, як переконалися, що дитині не складно це зробити самій, підбираємо пазли на 5-10 фрагментів. Лише тоді варто запропонувати дитині пазли на 20 елементів. На нашу думку, 20 фрагментів пазлів є достатнім для дитини з розладами аутистичного віку у віці 4-5 років.

Обстежуючи вміння складати іграшку з деталей доцільно обрати конструктор ЛЕГО чи подібні конструктори. Спочатку необхідно показати готову конструкцію, елементи з яких вона складена, при потребі можна показати дитині, як ви її збирали. Починати доцільно з 3-4 деталей, поступово збільшуючи їх кількість.

Також необхідно включити в обстеження і вміння складати з деталей силует людини. Спочатку доцільно підібрати прості завдання, наприклад зібрати силует людини із 2-4 частин, потім ускладнювати. Використовувати можна деталі магнітні, дерев'яні, паперові із застібками і шнурками.

Діагностиці підлягає вміння продовжувати ряд послідовностей. Обстеження даної навички полягає в тому, що дитині дається низка предметів в певній послідовності та інструкція «Продовж ряд». Наприклад: круг – трикутник – круг – трикутник – круг тощо. На початкових етапах діагностування варто давати 2 предмети, які по чергово змінюються. Якщо ви побачили, що дитина може справитися з цим завданням, збільшуємо кількість предметів до 3-4.

Пристаючи до обстеження навички візуального зіставлення дитині необхідно підготувати наступні матеріали: ідентичні предмети однакового кольору, не ідентичні предмети, що можуть різнитися текстурою, розміром, кольором тощо. Ця навичка полягає в тому, що дитина один предмет чи картинку зіставляє з іншими.

Для обстеження навички зіставлення ідентичних предметів чи карток ми викладаємо перед дитиною три картинки чи ставимо три предмети, даємо

в руку ідентичний предмет чи картку і даємо дитині інструкцію «Знайди такий». Після першої інструкції допускається демонстрація дорослим виконання дії. У разі, коли дитина зіставляє предмети з 3-х предметів, поступово збільшуємо кількість до 10-15 предметів чи карток. Спершу потрібно перевіряти навичку на предметах, коли впевнилися, що дитина може виконати інструкцію з 15 предметів, переходимо на картки.

Зіставлення не ідентичних предметів з картками. Інструкція ідентична до попередньої навички. Ставимо перед дитиною 3 предмети і даємо в руки 3 картки з їх зображеннями (вони можуть бути не ідентичними), інструкція у дитини «Знайди». Завдання дитини зіставити предмет та картинку. Наприклад на столі у дитини стоїть машинка, м'яч, брязкальце, ці ж предмети зображені на картинках. Ускладнюємо завдання збільшуючи кількість предметів для зіставлення.

Зіставлення предметів за символом та контуром проводимо як і попередні завдання.

Зіставлення різних картинок з однією дією. Даємо дитині три картинки з різними діями, даємо 3 картинки з аналогічними діями та даємо інструкцію знайти серед них відповідні. Доцільно перевіряти навичку даючи дитині більшу кількість карток дій.

Зіставлення за логічним зв'язком проводимо в наступний спосіб: дитину просимо підібрати логічні за змістом предмети чи картки. Даємо інструкцію: «Дай, що підходить», або «Закінчи фразу» («Шапка і шарф», «Яблуно і яблуко» тощо). Коли переконалися, що дитині вдається виконати завдання, ускладнюємо його, збільшуючи кількість логічних ланцюжків.

Навичку зіставлення за зразком частини і цілого, тестувати можна за заданими дитині інструкціями «Від чого це?», «Знайди, куди підходить» або «Машина і ...». Дитина має діяти у відповідності до заданих інструкцій. Навичка вважається сформованою, коли дитина самотійно може з'єднати частину з цілим предметом.

Для обстеження навички сортування варто підготувати такі матеріали: картинки чи предмети одного кольору, форми, предмети різних матеріалів та предмети різних категорій.

Почати діагностику цієї навички слід з обстеження вміння сортувати за кольором та формою. Для роботи підійдуть будь які сортери, або ж ми ставимо перед дитиною 3 контейнери, позначаємо який колір чи форму будемо в них класти. Даємо дитині інструкцію «Клади такий», «Синій до синього». Задання дитини розкласти предмети у відповідності до кольору чи форми. Навичка вважається сформованою, коли дитина самотійно, швидко може розкласти за принципом подібності до 20 предметів. Отримані результати фіксуємо у таблиці.

У такій відповідності проводимо обстеження вмінь сортувати предмети з основними характеристиками (гаряче – холодне, мокре – сухе тощо), за функціональним призначенням (те, що літає – літак, ветоліт, аероплан тощо), за матеріалом з якого виготовили (метал, скло, дерево тощо). Ставимо перед дитиною до 3-х предметів, та даємо вказку «Дай те, що з дерева», «Де металевий предмет» тощо. Поступово навичку ускладнюємо збільшуючи кількість предметів до 15. Навичка вважається сформованою, коли дитина серед 15 предметів самотійно, правильно та швидко знайде ті, що відповідають поставленій інструкції.

Діагностування вмінь сортувати за категоріями радимо проводити в такий спосіб. Виставити 3 предмети перед дитиною. Назвати їх, і вказати до якої категорії відносяться (собака – це тварина; огірок – це овоч; машина – транспорт). Даємо інструкцію «Постав собаку до тварин» тощо. Результати сформованості навички фіксуємо у таблиці.

Обстеження навички розуміння зверненого мовлення ми продовжимо за методикою Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення». Мета нашого діагностування встановити, чи розуміє дитина наші прохання або вказівки. Для цього не

обов'язково, щоб дитина вміла говорити, достатньо вказати той предмет чи показати прохання про який іде мова.

Необхідний матеріал нам знадобиться в залежності від рівня розуміння дітьми зверненого мовлення. Варто мати у своєму педагогічному арсеналі картинки з зображенням груп предметів(тварини, посуд, їжа тощо), предмети та список інструкцій.

Почати потрібно обстеження з реакції дитини на ім'я. Для цього буде достатньо кілька разів покликати дитину по імені у ситуаціях, коли між вами немає зорового контакту. Доцільно у незначний термін 20-30 хвилин покликати дитину, особливу увагу звертайте на те, щоб дитина не була зайнята мотиваційними для неї справами. Коли дитина ігнорує – варто уточнити у батьків. Якщо дитина звертає на це увагу, повертається, чи відповідає – навичка розуміння мовлення вважається сформована. Відповідно до поданої інструкції визначаємо чи розрізняє дитина рідних та близьких людей.

Обстеження розуміння двокомпонентних інструкцій таких, як «іменник – іменник», «іменник – дієслово», «дієслово – дієслово». Ця навичка передбачає, що дитина зможе виконати інструкцію з двома предметами чи дві дії одночасно. Наприклад: «Дай ручку і книжку», «Підійди і візьми» тощо.

Таким чином, обрані нами критерії комунікативної заємодії дитини з розладами аутистичного спектру нами буде діагностуватися за адаптованою методикою Х. Ткач «Обстеження мовлення дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» та опитування батьків дітей з аутизмом за анкетой «Формування навичок комунікації у дітей з РАС».

Методика діагностування дітей-аутистів буде проводити в індивідуальній формі з обов'язковим попереднім інструктуванням цих осіб.

2.3. Визначення стану комунікативних навичок у дітей з РАС

Констатувальний етап експерименту нами проводився у психолого-логопедичному центрі «Без меж» для дітей з особливими освітніми потребами у смт. Чабани Київської області. Діагностику проводили на сформованість комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, а саме на сформованість навичок візуалізації, імітації та розуміння зв'язного мовлення.

Діагностиці підлягали вихованці центру, діти у віці 3-5 років з діагнозом F 84 (розладами аутистичного спектру), у кількості 8 осіб (6 хлопчиків та 2 дівчинки). У діагностуванні взяли участь 19 осіб, з них 11 – дорослих (батьки дітей з аутизмом – 8 осіб та 3 спеціалісти центру (практичний психолог, логопед, вихователь).

Діагностування проводилося у жовтні 2020 року. Для об'єктивного визначення рівня сформованості комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру, на констатувальному етапі дослідження ми впровадили такі методики, як анкетування батьків «Формування навичок імітації у дітей з РАС» та методику Х. Ткач «Обстеження мовлення дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення».

Отриманий результат опитування батьків затвердив, що більшість батьків відчують тривогу і стурбованість рівнем взаємодії своїх дітей з оточуючими. Більшість батьків помічають, що діти не намагаються комунікувати, наслідувати дії дорослих, віддаючи перевагу самотності.

Аналіз анкетування показав, що 75 % дітей з розладами аутистичного спектру набрали менше 13 балів, відтак, це є показником низького рівня сформованості навички імітування дітей з аутизмом. Натомість 25 % дітей, набрали від 14 до 22 балів. Ці показники відповідають середньому рівню розвитку. Нажаль, відповідно до опрацьованих анкет, жодна дитина не набрала понад 23 бали, тому достатньому рівню сформованості навички імітації відповідає 0%.

Таким чином, комунікативні здібності дітей з розладами аутичного спектру на початок констатувального експерименту відповідають таким показникам (відповідно до анкетних даних батьків): 75 % – низький рівень сформованості; 25 % – середній рівень сформованості; 0 % – достатній рівень сформованості (Рис. 2.1).

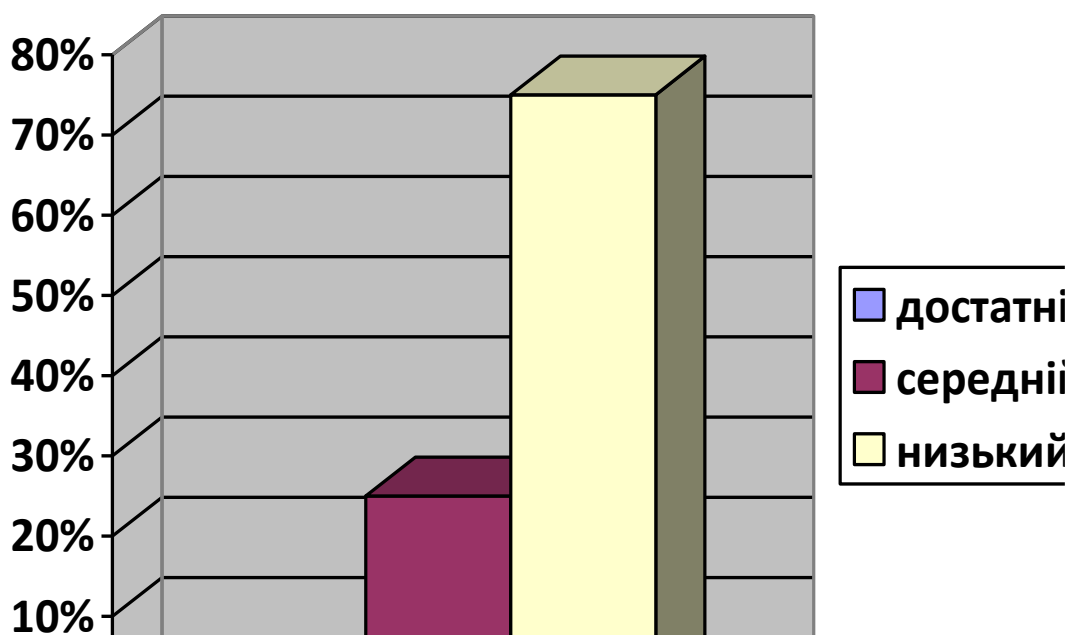


Рис. 2.1. Стан сформованості навичок імітації на констатувальному етапі (згідно анкетування батьків)

Аналіз діагностування комунікативних навичок, а саме навички візуального сприймання, зіставлення та сортування, за методикою Х. Ткач «Обстеження мовлення дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення», певною мірою підтверджує занепокоєність батьків. Спеціалісти центру, в особі практичного психолога, логопеда та вихователя групи зійшлися на думці, що більшість дітей обраної групи не бажає комунікувати з оточуючими віддаючи перевагу усамітненню. Незначна частина дітей здатна імітувати рухи за проханням дорослого, в більшості випадків ці імітації носять спонтанний характер.

Обстеження навичок візуалізації продемонструвало, що більшість дітей розрізняє кольори та форми, менша частина дітей має уявлення про характеристики предметів, не засвоює їх сортування відповідно до категорій, 2 дітей можуть зіставляти предмети з аналогічними зображеннями, одна дитина вміє зіставляти малюнок із його символом. Складання іграшки з 2-3 деталей засвідчим, ця навичка сформована у 4 дітей обраної групи. Жодна дитина не здатна виконати двокомпонентну інструкцію, 5 дітей здатні виконати однокомпонентну інструкцію.

Опрацювавши результати отриманого обстеження навички візуалізації у дітей з розладами аутистичного спектру маємо наступні показники: у 37,5 % дітей мають середній показник; у 62,5 % показник візуалізації згідно методики Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» має низький рівень» (Рис. 2.2).

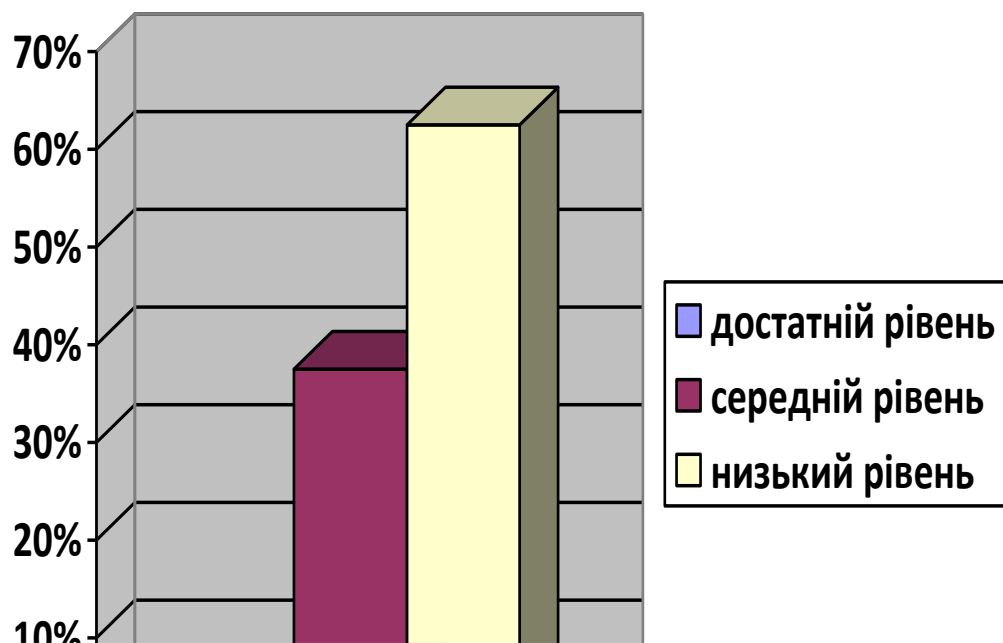


Рис. 2.2. Стан сформованості навичок візуального сприймання (відповідно до методики Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення»)

Обстежуючи навичку зверненого мовлення дітей, фахівці центру переконалися, що переважна більшість дітей не розуміють його. Так, наприклад обстежуючи вміння дитини реагувати на власне ім'я, лише 3 дитини відкликалися, усвідомлюючи, кличуть саме їх. Іншим дітям необхідне багаторазове повторення.

Опрацювавши отримані результати обстеження за методикою Х. Ткач «Обстеження мовлення дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» маємо, що рівень сформованості комунікативних навичок у дітей обраної нами групи відповідає наступним показникам: 0 % дітей відповідають достатньому рівню, 25 % мають показникам середнього рівня сформованості комунікативних навичок; 75 % дітей мають низький рівень комунікації (Рис. 2.3).

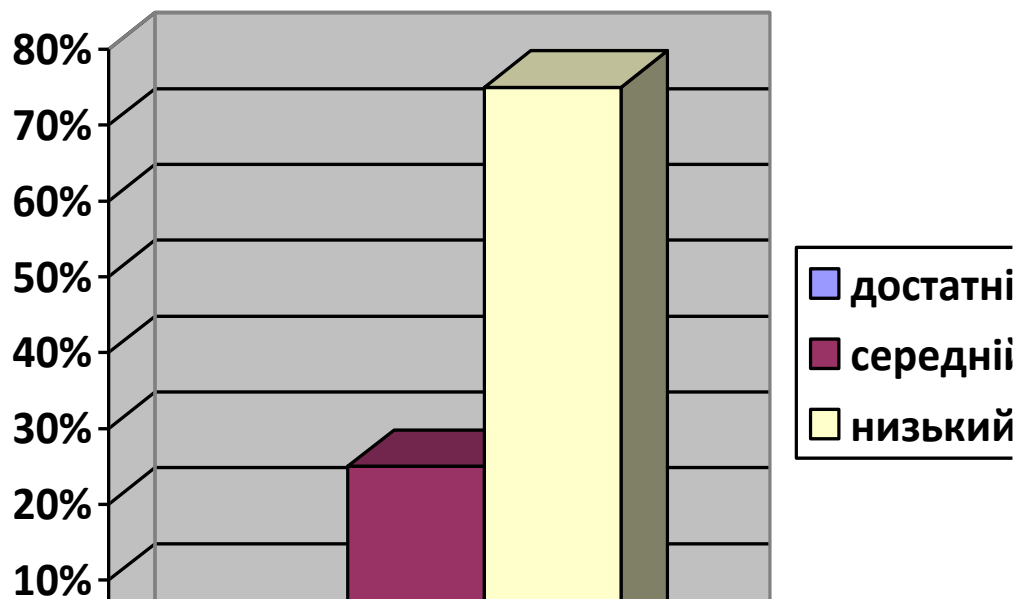


Рис. 2.3 Стан сформованості навичок зверненого мовлення відповідно до методики Х. Ткач «Обстеження мовлення дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення»

Для узагальнення результатів за усіма обраними діагностичними методиками, нами було використано формулу середнього арифметичного,

показники по кожному рівню поділили на кількість критеріїв і отримали середні дані (див. табл. 2.1)

Таблиця 2.1

Узагальнені показники стану комунікативних навичок дітей з аутизмом на констатувальному етапі (за всіма критеріями)

Критерії	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%
Сформованість навичок імітації	75	25	0
Сформованість навичок візуального сприймання, зіставлення, сортування	62,5	37,5	0
Розуміння зверненого мовлення	75	25	0
Узагальнений показник	70,9	29,1	0

Як показують результати зведеної таблиці, на констатувальному етапі дослідження, показники стану комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру такі: 70,9 % дітей даної категорії перебувають на низькому рівні, 29,1 % дітей мають середній рівень (Рис.2.4).

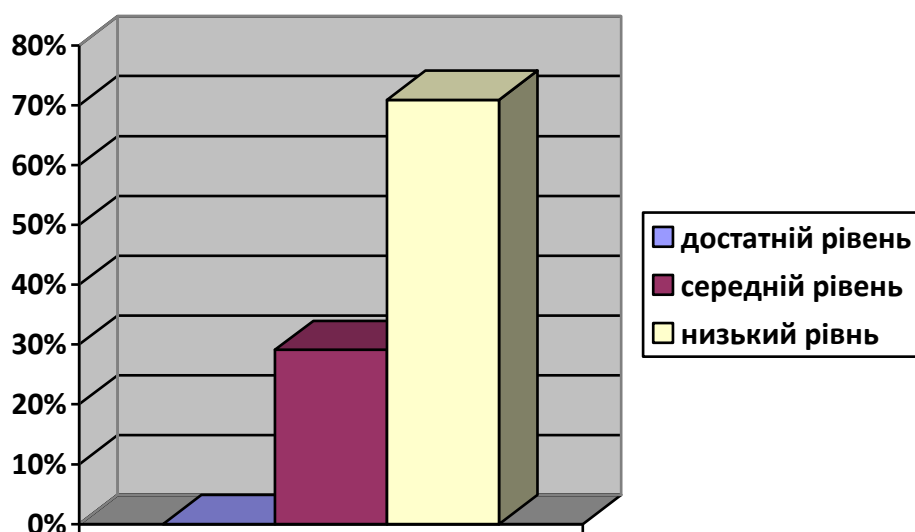


Рис. 2.4. Стан сформованості комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру за всіма критеріями

Отже, у констатувальному дослідженні взяло участь 8 дітей дошкільного віку з діагнозом F 84 (розлади аутистичного спектру) та 11 дорослих (батьки дітей з розладами аутистичного спектру та спеціалісти закладу (практичний психолог, логопед, вихователь). Констатувальне дослідження проводилося на базі психолого-логопедичного центру для дітей з особливими освітніми потребами «Без меж» (сmt. Чабани, Київської області).

На цьому етапі цього експеременту були вжиті наступні методики: анкетування батьків дітей з розладами аутичного спектру «Формування навичок комунікації у дітей з РАС» та «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» (за Х. Ткач).

Результати дослідження обраної нами групи дітей показали, що 70,9 % дітей з аутизмом відповідають низькому рівню сформованості комунікативних навичок та 29,1% дітей з аутизмом мають середній рівень.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений вивченню стану сформованості комунікативних навичок дітей з аутизмом на констатувальному етапі дослідження. У результаті проведеної роботи було встановлено:

1) для об'єктивного визначення стану комунікативних навичок дітей з аутизмом нами було використані наступні методики: анкетування батьків дітей з розладами аутичного спектру «Формування навичок комунікації у дітей з РАС» та «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» (за Х. Ткач).

Критеріями для об'єктивного визначення ми обрали: сформованість навичок імітації (обстежували за анкетною батьків «Формування навичок комунікації у дітей з РАС»); сформованість навичок візуального сприймання, зіставлення, сортування («Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач); розуміння зверненого мовлення («Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» за методикою Х. Ткач).

Для диференціації станів сформованості комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру ми обрали такі рівні: низький середній та достатній;

2) базою констатувального дослідження було визначено психолого-логопедичний центр для дітей з особливими освітніми потребами «Без меж» (сmt. Чабани, Київської області). У дослідженні взяли участь 19 осіб (8 з них – діти з діагнозом F 84 (розлади аутистичного спектру), 11 дорослих – це батьки дітей з РАС та фахівці центру);

3) аналіз констатувального етапу експерименту дає підстави стверджувати, що 70,9 % дітей мають низький рівень сформованості комунікативних вмінь та 29,1 % дітей з аутизмом відповідають середньому рівню.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ЗАЗНАЧЕНОЇ КАТЕГОРІЇ В ІГРОВИЙ СПОСІБ

3.1. Комплекс ігор з розвитку комунікативних умінь у дітей з РАС дошкільного віку

У процесі експериментального навчання, з метою формування початкових навичок комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб, на нашу думку, необхідно використовувати ігрову технологію навчання. Вона є особливим методом навчання, що передбачає засвоєння знань та вмінь на основі взаємодії педагога і дитини методом ігрової діяльності. Тобто досягати певного результату у формуванні комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру ми плануємо через ігровий метод навчання. На основі ігрового методу навчання ми розробили комплекс ігор спрямованих на формування у дітей навичок імітації, візуалізації та розвитку зверненого мовлення.

З метою реалізації поставлених задач нами була розроблена програма формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру «Перлинки». До цієї програми входила низка комплексів ігор. Програма з формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру «Перлинки» розрахована на 1 рік використання у групах із 4-х годинним перебуванням дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Максимальна кількість занять – 80. Представлені у ній ігри мають впроваджуватися на заняттях спеціалістами-дефектологами закладів дошкільної освіти.

Згідно програми, заняття з дошкільниками зазначеної категорії повинні тривати не більше 20 хвилин. У день діти мають відвідувати не більше 3-х занять. Перерви між заняттями 10-15 хвилин.

За один тиждень діти повинні прийняти участь у одній рольовій грі, взяти участь у двох будівельно-конструктивних заняттях, у двох заняттях з використанням дидактичних ігор.

За програмою діти повинні долучатися до ігор з водою, крупами та піском щоденно, періодично змінюються один з іншим. Ми вважаємо, що доцільно проводити ці заняття останніми за розкладом. Танцювально-рухливі та тілесно-орієнтовані ігри та заняття повинні бути застосовані – щоденно (у формі ранкової гімнастики, на заняттях – у формі пальчикових ігор, та у вільний час між перервами).

Програма з розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектру, складена з урахуванням психофізичних особливостей та вікових можливостей дітей даної категорії. У ній особливу увагу приділено формуванню у дітей з аутизмом навичок імітації, візуалізації, розвитку зверненого мовлення.

Структура програми з формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру «Перлинки», базується на п'яти комплексах ігор, що спрямовані на формування комунікаційних навичок у аутистичних дітей.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на них:

1. Комплекс танцювально-рухливих та тілесно-орієнтованих ігор – спрямований на формування у дітей навичок імітації, розуміння мовлення, відтворення рухів згідно зразка. До цієї групи ігор відносимо руханки, пальчикові ігри, ігри народно-хороводного характеру тощо.

2. Комплекс ігор з водою, піском та крупами, який спрямований на формування у дітей уявлень про властивості та характеристики предметів.

3. Комплекс будівельно-конструктивних ігор мета, яких сформувати у дітей уявлення про побудову з частини цілого, вміння відтворювати за

зразком, вчити будувати прості конструкції з різних матеріалів (кубики, цеглинки, конструктори лего тощо).

4. Комплекс дидактичних ігор спрямованих на формування у дітей сенсорних еталонів, навичок сортування, вміння зіставляти та порівнювати предмети, групувати їх тощо.

5. Комплекс рольових ігор, адже ця гра бере свій початок з імітації, наслідування дій інших, дитина з розладами аутистичного спектру може самотійно грати з предметом поступово наповнюючи свою гру певним сюжетом, розподіляє ролі між задіяними в ній іграшками.

До комплексу тілесно-орієнтованих та тілесно-рухливих ігор ми віднесли наступні: руханки «Ми плещімо в долоді», «Якщо весело живеш, то роби так», «Тук - тук», «Скік та скок», «Вверх та вниз»; пальчикові ігри: «Зайці», «Ось цей пальчик найменший», «Сорока-ворона», «Капуста», «Гуту-ту, гуту- ту»; народно-хороводні ігри «Іменинний пиріжок», «Подольночка», «Мак», «Кую-кую чобіток», «Катруся» та інші.

До комплексу ігор з водою, піском та крупами ми віднесли такі ігри, як: «Сліди на піску», «Пасочки», «Відшукай, що сховано», «Намалюєм сонечко», «Замок на піску», «Пливе-тоне», «Хто більше насіє», «Кораблики на воді» та інші.

Комплекс будівельно-конструктивних ігор містить наступні ігри: «Збудуй башточку», «Чия башточка вища», «Склади квадрат», «Покажи, що ти будуєш», «Кольорова розвага», «Добудуй, те чого не вистачає» та інші.

Комплекс дидактичних ігор з формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру містить наступні ігри: «Склади квадрат» (за методикою Нікітіних), «Знайди тінь», «Продовж ряд», «Що зникло», «Чого не стало», «Де чия тінь», «Постав куди підходить», «Збири з частин ціле», «Чия це частина», «Що із чого», «Що зайве», «Назви одним словом», «Знайди такого ж кольору» та інші.

Приклади рольових ігор, що були включені до нашої програми з формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку в ігровий спосіб: «Магазин», «Чаювання» та інші.

Програму адресовано спеціалістам, що опікуються проблемами розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом.

Отже, розроблена нами програма з формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом «Перлинки» розрахована на 1 рік використання у групах із 4-х годинним перебуванням дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Максимальна кількість занять – 80. Представлені у ній ігри мають впроваджуватися на заняттях спеціалістами-дефектологами закладів дошкільної освіти.

Згідно програми, заняття з дошкільниками зазначеної категорії повинні тривати не більше 20 хвилин. У день діти мають відвідувати не більше 3-х занять. Перерви між заняттями 10-15 хвилин.

Корекційно-розвиткова програма «Перлинки» базується на наступних видах ігор: танцювально-рухливих, тілесно-орієнтованих, будівельно-конструктивних, дидактичних, рольових та іграх з водою, піском і крупами.

3.2. Методика застосування ігрових методів у роботі з аутистичними дітьми

На формувальному етапі нашого навчання ми впроваджували розроблений нами комплекс ігор на базі психолого-логопедичного центру для дітей з особливими освітніми потребами «Без меж» (сmt. Чабани, Київської області).

На основному етапі ми визначилися формувати у дітей-аутистів комунікативні навички в ігровий спосіб.

На нашу думку, гра – це засіб об'єднання дитячого колективу, залучення кожної конкретної дитини у ігровий процес. Головна перевага ігор

для дітей з аутизмом наявність мотиваційного предмету. Те, що викличе у дитини бажання відтворювати, імітувати, робити згідно інструкції чи зорової підказки. На нашу думку гра зможе стати початком розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру.

Кожен вид ігор ми подавали дітям дозовано, у певний час, попередньо складавши для них візуальний розклад. Коли діти бачили послідовність у якій буде протікати їх день у центрі, вони реагували спокійніше на зміну видів діяльності.

Відтак кожного ранку, діти центру виконували зарядку-руханку під музичний супровід. Накладений на музику текст та демонстрація дорослим вправ спільно з дітьми, давали їм підказки, як діяти. Відразу зазначимо, що у певної частини дітей такий вид ігор викликав супротив.

Особливу увагу ми приділяли у своїй роботі пальчиковим іграм. На нашу думку, дітям з аутизмом гратися в такий спосіб доцільно на заняттях, у вільний час, на прогулянках.

Цей вид ігор добре підходить, як для найменших дітей з розладами аутистичного спектру, так і для більш старших, адже більшість із них добре засвоюється на потішках. До того ж пальчикові ігри викликали інтерес у дітей. Під час пальчикових ігор, діти з розладами аутистичного спектру знайомилися з частинами власного тіла, усвідомлювали можливості власних рук, ніг, шиї тощо.

Під час формувального експерименту відбувалося формування навичок імітації й під час народних ігор. Найпростіша і найзрозуміліша, як нам здається, гра для дітей з аутизмом – це «Іменинний пиріжок». Маємо потребу зупинитися на ній більш детально, описавши її хід.

Гра «Іменинний пиріжок». Діти стоять у великому колі, одна дитина (іменинник) – по середині. На слова дорослого:

Принесли у дитсадок
Іменинний пиріжок
(діти ходять по колу).

Ось такий вузенький,
 (руки піднімають уперед, долоні одна проти одної),
 Ось такий низенький,
 (присідають, руки відводять уперед долонями вниз),
 Ось такий широкий,
 Ось такий високий.
 (Стають навшпиньки – руки піднімають у сторони).

Вихователь і діти звертаються до іменинника, проговорюючи:

Друже, часу ти не гай.

Кого любиш, обирай.

Дитина в колі відповідає:

Я люблю, звичайно, всіх,

Але Віку більш за всіх.

Дитина, яку назвали, виходить у коло.

Вихователь проговорює:

Дуже весело у нас,

Потанцюєм кілька раз.

Діти, стоячи на місці та поклавши руки на пояс, виконують танець.

Не менш цікаві та зрозумілі дітям з аутизмом були такі народні ігри, як «Подольночка», «Каравай» та інші. Всі ці ігри були включені до нашого комплексу ігор.

Кожен день ми планували та проводили з дітьми-аутистами ігри з крупами, водою та піском. Ці ігри почергово змінювалися. Зауважимо, що граючись з сипучими крупами, піском та макаронними виробами, дітям означеної категорії ми давали інструкції, типу: «Знайди», «Шукай», «Дай», «Дістань». На цих іграх ми називали кожну дитину по імені і давали відповідні вказівки, тим самим формували у них вміння реагувати на власне ім'я (що, на нашу думку, є вкрай важливим для дітей з розладами аутистичного спектру).

Ігри з водою, на нашу думку, дають дітям уявлення про характеристики предметів (мокрый – сухий, теплий – холодний, легкий – важкий). Так в ігровий спосіб, дошкільники розуміли, що предмет на столі, у сухому піску – сухий, а у воді – мокрий; занурюючи у воду камінець і пінопласт бачили, що є предмети, які опускаються на дно, а є ті, що плавають вгорі.

Комплекс спланованих будівельно-конструктивних ігор, ми впроваджували в роботу з дітьми із розладами аутистичного спектру також кожен день. Починали роботу із знайомства дітей з різними видами будівельного матеріалу та конструкторів. На прикладі цих ігор ми вчили виконувати двоскладову інструкцію «Неси кубик», «Дай цеглинку» та трискладові інструкції «Постав собачку і котика» (на прикладі конструктора лего «Ферма») тощо.

Діти з часом розуміли, як з маленьких частин побудувати велику конструкцію. Починали візуально зіставляти зразок з покладеним перед ними матеріалом. Конструктор лего «Транспорт» давав дітям уяву, як з частин (колеса, кузов) побудувати машину.

Дидактичні ігри включали в заняття кожен день. Детально зупинимося на деяких з них. Гру «Склади квадрат» (за методикою Нікітіних) починали з першого рівня. Спочатку для прикладу показували, як скласти ігрове поле. Далі вчили дітей робити це самостійно, даючи по одній частині цілого та вказували «Шукай», «Клади». Так, як квадрати за методикою мають різні кольори ми відпрацьовували навички сортування предметів за кольором. Після того, як дитина вчилася самостійно викладати всі 6 квадратів на ігровому полі, ми переходили до складнішого рівня. І так далі. Зауважимо, що ця гра має 3 рівні.

Гра «Знайди тінь» спрямована на формування у дітей уявлення про символ предмету. Ми починали знайомити дітей з цією грою тоді, коли переконувалися, що дитина вміє зіставляти предмет з подібним предметом та картою. Спершу знайомили дітей з предметами, а потім вчили шукати його

тінь. Вказівкою до гри дитини були слова «Знайди тінь». У такий же спосіб ми вчили дітей грати у гру «Де чия тінь» та «Знайди за контуром».

Вважаємо за необхідне зупинитися на таких іграх, як: «Що зайве» та «Назви одним словом». Вони спрямовані на вміння групувати предмети. Ми навчали дітей переконавшись, що запропоновані предмети дітям знайомі. За зразком діти об'єднували їх в одну групу. Наприклад: кіт, собака, корова – це тварини. Кіт – це тварина, корова – це тварина, собака – це тварина. Хто – це? Кіт. Засвоївши цю гру, дитина розуміла, що машина – це не тварина. Лише тоді ми переходили до гри «Що зайве», даючи дитині інструкцію «Дай зображення тварини», або «Дай зображення не тварини».

Значний вплив на формування комунікаційних навичок у дітей-аутистів відіграє рольова гра. Заздалегідь продуманий педагогом ігровий задум та створення ігрового простору для дітей наповненого необхідними наочностями здатні перетворити будь-яку гру, на ігровий прийом спрямований на формування у дітей навичок імітації.

Для формування комунікаційної компетенції у дітей з РАС ми обрали наступні рольові ігри «Чаювання», «Магазин». На нашу думку, вони стати дієвим інструментом у розв'язанні поставлених педагогічних задач.

Залучення дітей до колективної взаємодії ми реалізовували через рольову гру «Чаювання». В цій грі діти набували правил етикету під час прийому їжі, гостинності. Мало місце і формування навичок зверненого мовлення у цій грі.

Не менш захоплюючою грою була гра «Магазин». Адже у дітей є соціальний досвід відвідування магазинів з власними родинами. Діти у грі відтворювали знайомі дії. Для проведення гри ми створювали ігрове середовище, з відповідними атрибутами та іграшками.

На початку впровадження рольові ігри носили предметний характер (діти, здебільшого гралися іграшкою на самоті), яка потім переростала у рольову з розвитком ігрового сюжету.

Незважаючи на те, що рольова гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, діти з розладами аутистичного спектру у межах своїх вікових потреб мають здатність її підтримувати. Вона допомагає дітям з РАС оволодіти життєвоважливими знаннями і вміннями. У грі формується моральний та розумовий розвиток дитини, а головне – становлення її особистості.

Комплексний метод керівництва ігровою діяльністю передбачає два основних етапи:

1. Виникнення гри на основі вражень дітей у процесі ознайомлення із суспільними явищами, поглиблення і розвиток її за допомогою іграшок та заміників.

2. Активізація педагогічно доцільного змісту ігор – знань, моральних уявлень, творчості, самостійності, за допомогою рольового спілкування вихователя з дітьми, введення правил колективної гри.

Для забезпечення правильної організації та проведення рольової гри, на нашу думку, необхідна:

- чіткість та послідовність планування навчально-виховної роботи з керівництва творчими іграми;
- зв'язок між навчанням на заняттях, творчими іграми та працею, спрямованими на задоволення потреби гри;
- складання перспективного планування підготовки сюжетно-рольових ігор на рік;
- конкретизація ігрової ситуації, безпосередньо вихователем у період гри, спираючись на знання та вікові особливості дітей, конкретну ситуацію, досвід, такт, педагогічну майстерність.

Таким чином, методика формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб передбачає врахування психофізичних і вікових особливостей кожного дошкільника цієї категорії, чіткого й послідовного планування ігрової діяльності таких дошкільників,

формування зв'язку гри з працею, особистим досвідом дитини, поетапне вивчення правил ігор, поступове ускладнення ігрового процесу тощо.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Для визначення ефективності використаних нами ігрових методів навчання дітей з розладами аутистичного спектру комунікативної взаємодії ми провели контрольний експеримент. Ця частина експерименту була проведена у жовтні 2021 року. У ньому були задіяні учасники констатувального експерименту, а саме 8 дітей з діагнозом F-84 (розлади аутистичного спектру), 11 дорослих (8 осіб – батьки дітей з аутизмом та 3 спеціалісти центру). Діагностування навичок сформованості комунікації у дітей з РАС проводилося за такими методиками: анкетування для батьків дітей з розладами аутичного спектру «Формування навичок комунікації у дітей з РАС» та методики «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач.

Базою для проведення контрольного етапу експерименту ми обрали психолого-логопедичний центр для дітей з особливими освітніми потребами (сmt. Чабани, Київської області).

Аналізуючи опитування батьків за анкетою «Формування навичок комунікації у дітей з РАС», ми помітили незначне покращення результатів. Частина батьків помітила, що діти, хоч і з певними складнощами, починають комунікувати з оточуючими. Приємна динаміка спостерігається з умінням дітей з аутизмом імітувати рухи, як дорослих, так і однолітків. Діти частіше почали звертати увагу, на те коли їх кличуть. За даними батьків у дітей з'явилися елементарні навички маніпулювання предметами. Батьки зазначили, що діти можуть знайти серед декількох іграшок відповідне зображення, можуть побудувати за зразком прості конструкції. Хоча, як

зазначають батьки, більшість часу, діти віддають перевагу самоті, тиші та приглушеному світлу.

Опитування батьків за анкетною «Формування навичок комунікації у дітей з РАС» свідчить, що 37,5% дітей набрали від 14 до 17 балів, і відповідають середньому рівню сформованості комунікативних навичок, а 62,5% дітей мають (на думку батьків) менше 13 балів, що відповідає низькому рівню.

Таким чином, на контрольному етапі експерименту, анкетування батьків показало, що 62,5 % дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру перебувають на низькому рівні; 37,5 % дітей обраної категорії мають середній рівень сформованості комунікативних навичок. Жодна дитина з аутизмом (на думку батьків) не має достатнього рівня розвитку комунікації (Рис. 3.1).

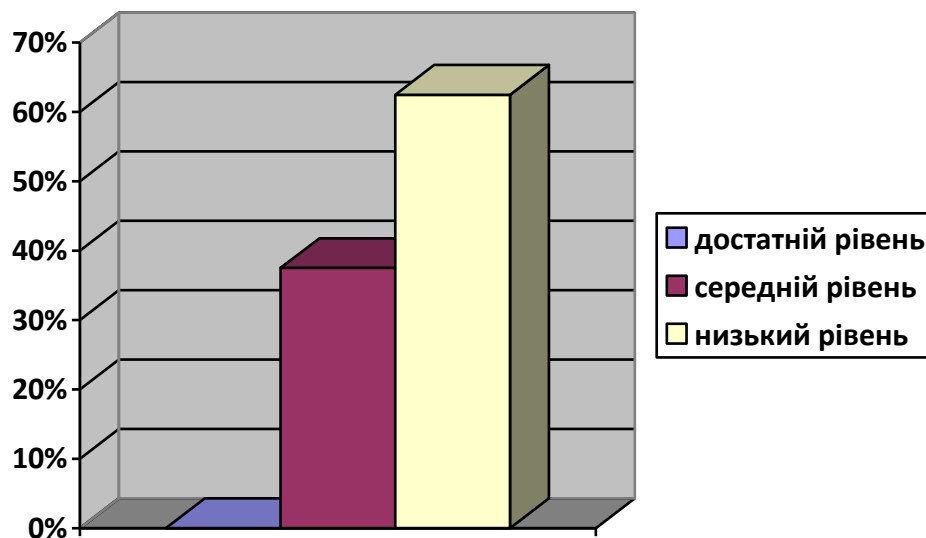


Рис.3.1 Стан сформованості навичок імітації у дітей з аутизмом на контрольному етапі (згідно анкетування батьків)

Аналіз діагностичного обстеження комунікаційних навичок дітей з аутизмом на контрольному етапі експерименту відповідно до методики Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» підтвердив позитивну динаміку нашого

експерименту. У дітей частіше почало з'являтися бажання наслідувати дорослих та однолітків, з'явилося більше мотиваційних предметів, що спричинило виникнення бажання виконувати задану інструкцію, збільшилися випадки коли діти розуміли і виконували двокомпонентну вказівку. Зазначені в комплексі ігри на розвиток візуального зіставлення допомогли більшій частині дітей орієнтуватися у силуетах та контурах предметів. Неодноразове проведення ігор з водою дало дітям уявлення про характеристику предметів.

Відтак, фахівці сходяться у тому, що кількість дітей обраної нами групи набула якісно нових комунікаційних вмінь. Методика Х. Ткач «Обстеження розвитку мовлення дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» дала можливість обстежити і сформувати результати комунікативних навичок, за критерієм «сформованість навичок візуалізації» дітей з аутизмом на контрольному етапі діагностування.

Нами отримані такі результати: 4 дитини показали середній рівень комунікативних вмінь – це становить 50 % від загальної кількості дітей і 4 дитини мають низький рівень сформованості комунікаційних вмінь, що становить 50 % від загальної кількості дітей, які брали участь в експерименті (Рис. 3.2).

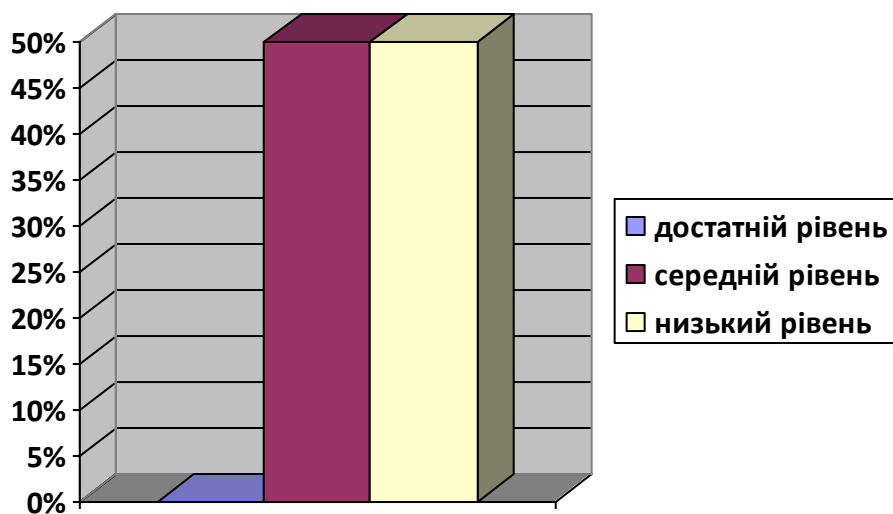


Рис. 3.2 Стан сформованості навичок візуалізації за методикою Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення»

Обстеження навичок дітей з розладами аутистичного спектру з розуміння зверненого мовлення проводилося за методикою Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» і передбачало визначити відсоток дітей, які реагують на власне ім'я, можуть обрати відповідний предмет, виконати однокомпонентну, двокомпонентну інструкцію тощо.

Спеціалісти закладу спершу діагностували навичку у дітей задіюючи мотиваційний предмет, після чого досліджували розуміння мовлення на немотиваційному для дитини предметі. Діагностування показало, що певна частина реагує на своє ім'я, може виконати однокомпонентну та двокомпонентну інструкцію. Значно менша частина дітей змогла виконати трикомпонентну інструкцію, адже це складніша навичка, та потребує від дитини розуміння мовлення та уваги. За результатами дослідження категорії «розуміння зв'язного мовлення» 0 % дітей з розладами аутистичного спектру засвоїли навичку «сформованості розуміння зв'язного мовлення» на достатньому рівні, 37,5% дітей мають середній рівень, 62,5% засвоїли дану навичку на низькому рівні (Рис. 3.3).

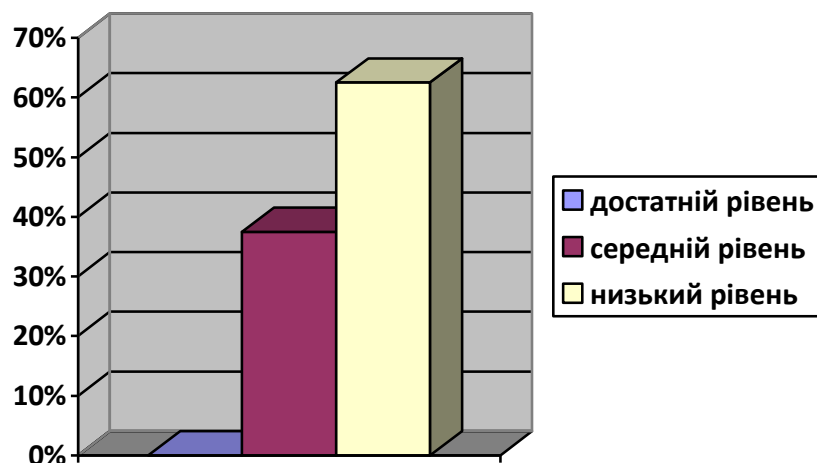


Рис. 3.3 Стан сформованості розуміння зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектру за методикою Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення»

Для узагальнення результатів за всіма діагностичними методиками на контрольному етапі дослідження, ми використали формулу середнього арифметичного показника, додали всі показники та поділили їх на кількість критеріїв. У такий спосіб отримали середні дані (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Узагальнені показники стану комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру на контрольному етапі дослідження (за всіма критеріями)

Критерії	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%
Сформованість навичок імітації	62,5	37,5	0
Сформованість навичок візуального сприймання, зіставлення, сортування	50	50	0
Розуміння зверненого мовлення	62,5	37,5	0
Узагальнений показник	58,4	41,6	0

Як, бачимо на контрольному етапі нашого експерименту 41,4 % дітей з аутизмом мають середній рівень сформованості навичок розуміння зверненого мовлення, 58,4% дітей з аутизмом мають низький рівень (Рис.3.4).

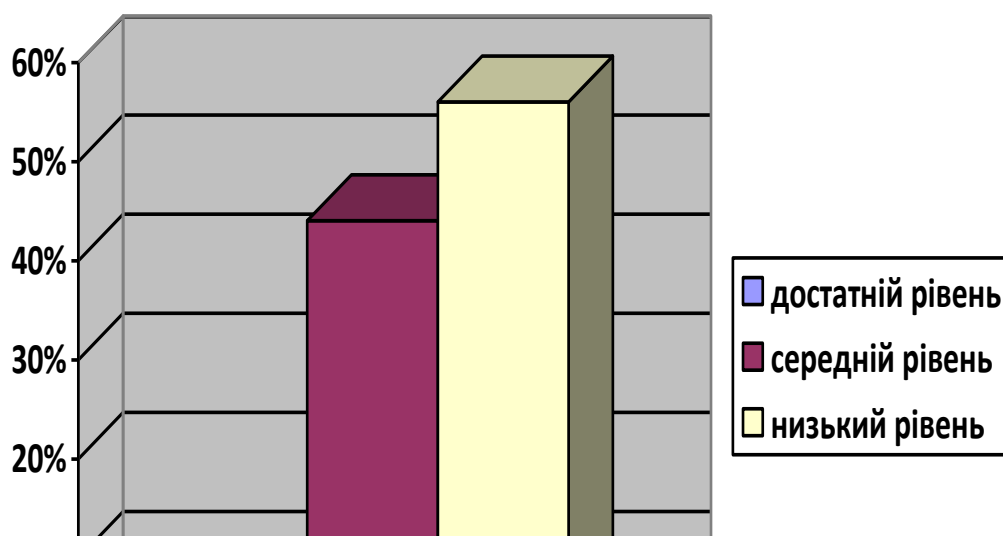


Рис.3.4. Узагальнені показники стану комунікативних вмінь дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру на контрольному етапі (за всіма критеріями)

Отже в результаті проведеного формувального експерименту було встановлено позитивну динаміку змін у розвитку формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Після використання корекційно-розвиткової програми «Перлинки» було встановлено, що 58,4 % дітей перебувають на низькому рівні та 41,6 % дітей з аутизмом мають середній рівень розвитку комунікативних умінь.

Порівнюючи стан сформованості комунікаційних умінь дітей з розладами аутистичного спектру на констатувальному та контрольному етапах дослідження відзначимо, що показники низького рівня зменшилися на 12,5 % ($70,9 - 58,4 = 12,5$). Відповідно показники середнього рівня збільшилися на 12,5 % ($41,6 - 29,1 = 12,5$) (Рис. 3.5).

Таким чином нами було проведене контрольне дослідження на базі психолого-логопедичного центру для дітей з особливими освітніми потребами «Без меж» (сmt. Чабани, Київська область).

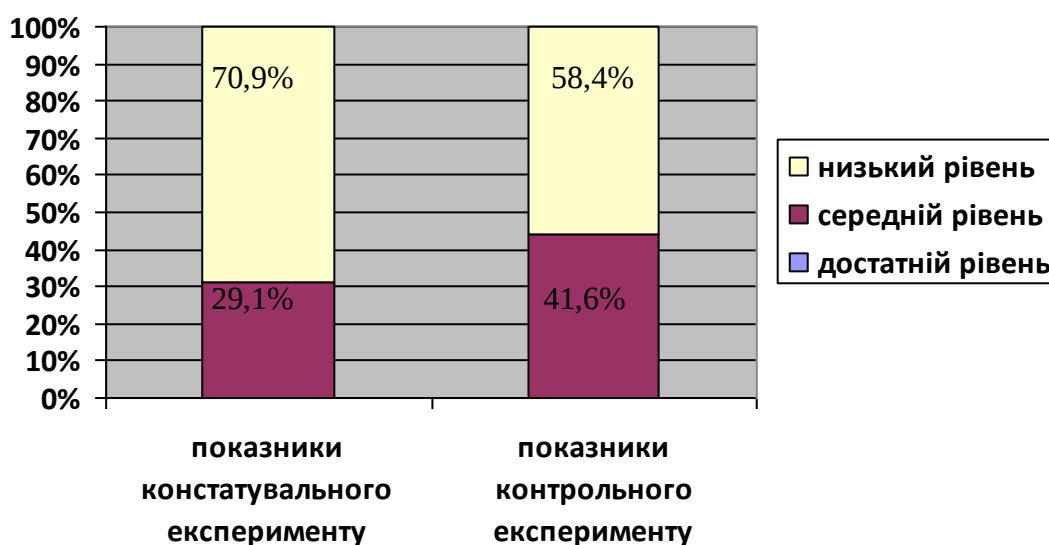


Рис. 3.5. Динаміка змін стану комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру на констатувальному та контрольному етапах дослідження

У експерименті прийняли участь 11 дорослих осіб (батьки та фахівці центру (практичний психолог, логопед, вихователь) та 8 дошкільнят з розладами аутистичного спектру (з діагнозом – F 84). Разом 19 осіб.

Під час контрольної перевірки було використано ті ж самі методики, що й на констатувальному етапі, а саме: анкетування батьків дітей з розладами аутистичного спектру «Формування навичок комунікації у дітей з РАС» та методика Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення».

Контрольний експеримент показав позитивну тенденцію зниження низького рівня комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Ми встановили, що на низькому рівні ще перебуває 58,4% дітей зазначеної категорії, та у 41,6 % дітей з розладами аутистичного спектру комунікативні вміння сформовані на середньому рівні.

Впровадження ігрових методів навчання дало змогу знизити кількість дітей з низьким рівнем комунікативних навичок – на 12,5 %, і відповідно

підняти показники середнього рівня розвитку сформованості комунікативних навичок дітей з аутизмом на 12,5 %.

Відзначимо, що показник достатнього рівня комунікативних навичок дітей дорівнює 0, що свідчить про складність діагнозу дітей з аутизмом та надалі буде стимулювати нас до плідної, активної роботи з формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці впливу комплексу ігрових методів навчання комунікативним навичкам дітей з розладами аутистичного спектру. Проведене дослідження дало змогу дійти наступних висновків:

1) розроблена нами програма з формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом «Перлинки» розрахована на 1 рік використання у групах із 4-х годинним перебуванням дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Максимальна кількість занять – 80. Представлені у ній ігри мають впроваджуватися на заняттях спеціалістами-дефектологами закладів дошкільної освіти. Згідно програми, заняття з дошкільниками зазначеної категорії повинні тривати не більше 20 хвилин. У день діти мають відвідувати не більше 3-х занять. Перерви між заняттями 10-15 хвилин. Корекційно-розвиткова програма «Перлинки» базується на наступних видах ігор: танцювально-рухливих, тілесно-орієнтованих, будівельно-конструктивних, дидактичних, рольових та іграх з водою, піском і крупами;

2) методика формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб передбачає врахування психофізичних і вікових особливостей кожного дошкільника цієї категорії, чіткого й послідовного планування ігрової діяльності таких дошкільників, формування

зв'язку гри з працею, особистим досвідом дитини, поетапне вивчення правил ігор, поступове ускладнення ігрового процесу тощо;

3) контрольний експеримент показав позитивну тенденцію зниження низького рівня комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Ми встановили, що на низькому рівні ще перебуває 58,4% дітей зазначеної категорії, та у 41,6 % дітей з розладами аутичного спектру комунікативні вміння сформовані на середньому рівні.

Впровадження ігрових методів навчання дало змогу знизити кількість дітей з низьким рівнем комунікативних навичок – на 12,5 %, і відповідно підняти показники середнього рівня розвитку сформованості комунікативних навичок дітей з аутизмом на 12,5 %.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення науково-педагогічних джерел з проблематики формування навичок комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб дали наступні висновки:

1) комунікація – це процес обміну інформацією (поглядами, емоціями, поглядами тощо) між особами, спілкування за допомогою вербальних та невербальних засобів, що має на меті передавання чи отримання інформації.

Розвиток дітей з аутизмом має певну специфіку, що проявляється в особливостях поведінки, емоційно-вольової, пізнавальної та діяльнісної сферах. Порушення в розвитку цих дітей призводять до серйозних проблем у сфері комунікації, які проявляються в зануренні з собою, стереотипності поведінки, відчуженості тощо. Ці стани можуть поєднуватися з підвищеною розгальмованістю, збудливістю, агресією тощо;

2) для об'єктивного визначення стану сформованості у дітей з аутизмом комунікативних навичок нами було використано такі методики, як: анкета для батьків «Формування навичок комунікації у дітей з РАС» та методика Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення».

Критеріями об'єктивного визначення стану сформованості комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру було визначено: сформованість навичок імітації, сформованість навичок візуалізації та розуміння зверненого мовлення.

Для диференціації станів соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру нами визначено такі рівні, як: низький, середній та достатній;

3) для формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру нами був розроблено програма з формування комунікативних навичок у дошкільників такої категорії «Перлинки». Програма розрахована на 1 рік використання у групах із 4-х годинним

перебуванням дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Згідно програми, заняття з дошкільниками-аутистами повинні тривати не більше 20 хвилин. У день діти мають відвідувати не більше 3-х занять. Перерви між заняттями 10-15 хвилин.

Корекційно-розвиткова програма «Перлинки» базується на наступних видах ігор: танцювально-рухливих, тілесно-орієнтованих, будівельно-конструктивних, дидактичних, рольових та іграх з водою, піском і крупами. Методика формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб передбачає врахування психофізичних і вікових особливостей кожного дошкільника цієї категорії, чіткого й послідовного планування ігрової діяльності таких дошкільників, формування зв'язку гри з працею, особистим досвідом дитини, поетапне вивчення правил ігор, поступове ускладнення ігрового процесу тощо;

4) для перевірки ефективності корекційно-розвиткової програми «Перлинки» було проведено контрольний експеримент, який засвідчив позитивний результат. Було встановлено, що на низькому рівні ще перебуває 58,4% дітей зазначеної категорії, та у 41,6 % дітей з розладами аутистичного спектру комунікативні вміння сформовані на середньому рівні.

Впровадження ігрових методів навчання дало змогу знизити кількість дітей з низьким рівнем комунікативних навичок – на 12,5 %, і відповідно підняти показники середнього рівня розвитку сформованості комунікативних навичок дітей з аутизмом на 12,5 %.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алвин Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом пер. с англ. Ю. В. Князькиной. М.: Теревинф, 2004. 208 с.
2. Артемова Е. Э. Логопедическая работа с детьми с ранним детским аутизмом. *Логопедия*. 2009. № 4. С. 48–52.
3. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме. *Дефектология*. 2005. № 2. С. 46–56.
4. Базима Н. В. До проблеми обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 5–10.
5. Базима Н. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 3–8.
6. Базима Н. В. Мовленнєва активність як елемент формування активної взаємодії зі світом у дітей з аутистичними порушеннями: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2013. № 22 (2). С. 178–187.
7. Базима Н. В. Особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності у дітей з аутизмом. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова*. Київ, 2011. № 18. С. 7–9.
8. Базима Н. В. Особливості породження і сприймання мовленнєвого висловлювання у дітей з аутистичними проявами: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2012. № 21 (1). С. 14–19.
9. Базима Н. В. Особливості розвитку мовленнєвої функції у дітей з раннім дитячим аутизмом. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спец. Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2011. № 17. С. 3–8.

10. Базима Н. В. Створення мовленнєвого середовища як умова формування мовленнєвої активності у дітей зі спектром аутистичних порушень. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спец. Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Київ, 2014. № 28. С. 5–8.
11. Базима Н. В. Формування мотивації мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спец. Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова.* Київ, 2013. № 23. С. 10–14.
12. Байкіна Н. Г. Засвоєння навчальної програми учнями з порушенням спектра аутизму: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2010. 342 с.
13. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами. К.: Сварог, 2017. 306 с.
14. Бин Дж., Оулдфилд А. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр. М.: Теревинф, 2000. 112 с.
15. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К.: Слово, 2008. 187 с.
16. Додзина О. Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом. 2004. № 6. С. 44–53.
17. Доленко О. В. Аутизм в дошкольном детстве - открытый разговор. Запорожье: Печатный мир, 2009. 140 с
18. Дубовик К. В. Співвідношення між розладами мовленнєвого розвитку та руховими функціями у дітей і з затримкою психічного розвитку та розладами спектра аутизму. *Архів психіатрії.* 2016. Т. 22, № 2. С.133–134
19. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм. СПб., 2004. 202 с.
20. Иванова Н. Н. Как узнать аутизм? *Дефектология.* 2002. № 2. С. 27–32.

21. Касьян М. В. Вплив музичної терапії на дітей з розладами спектру аутизму. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спец. психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2013. № 24. С. 292–296.
22. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності. Корекційна освіта. Суми: Унів. кн., 2016. 392 с.
23. Конопляста С. Ю. Особливості психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з аутизмом. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2014. № 27. С. 89–93.
24. Косенко Ю. М. Особливості проведення дидактичної гри на уроках історії у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2012. № 21. С. 130–134.
25. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2007. 608 с.
26. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. № 4 (2). С. 209–218.
27. Куценко Т. О. Дослідження рівня розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. № 3 (1). С. 70–75
28. Куценко Т. Системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом. *Дефектологія*. 2011. № 2. С. 41–44.
29. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
30. Лещук Г. Соціальна робота з дітьми із розладами аутичного спектру: комунікативний аспект. Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка Україна. *Social Work and Education*. 2016. №3 (2) . С. 26–33.

31. Лильин Е. Т. Детская реабилитология: учеб. пособие для системы послевуз. проф. образования врачей. М.: Литтерра, 2011. 640 с.
32. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 48–51.
33. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектру аутизму. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 40–44.
34. Мальцев Д. В. Расстройства спектра аутизма у детей с дефицитом фолатного цикла: монография. К.: Центр учеб. лит, 2016. 136 с.
35. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб: Речь, 2007. 288 с.
36. Марцинковський І.А., Марцинковська І.І Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії. *Український НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології*. 2018. №4(98). С.75–83.
37. Млодик И. Ю. Чудо в детской ладошке или неруководство по детской психотерапии. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
38. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М.: Академия, 2005. 400 с.
39. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. М.: Флинта: МПСИ. 208. 376 с.
40. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей. *Дефектология*. 1995. № 2. С. 22–29.
41. Никольская О.С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.
42. Никольская О.С., Веденина М.В. Особенности психического развития детей с аутизмом. М. Альманах «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования, *Детский аутизм: пути понимания и помощи*. Москва, 2014. №18. С. 247–249.
43. Нотбом Э. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом. К.: Сварог, 2017. 148 с.

44. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. М.: Класс, 2007. 336 с.
45. Островська К. О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму. *Практ. психологія та соціальна робота*. 2013. № 5. С. 52–56.
46. Островська К. О., Химко М. Б. Проблеми психологічної діагностики аутичних дітей. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 38 с.
47. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов. М.: Владос, 2003. 240 с.
58. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 416 с.
49. Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В. Генетика розладів аутичного спектру. *Світ медицини та біології*. 2017. №1 (59). С. 208–211.
50. Рибак Ю. В., Муращук О. М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_1/15.pdf
Дата звернення: Вересень 12, 2021.
51. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учеб-метод. Пособие. СПб.: Речь, 2011. 432 с.
52. Семенова Т. Розвиток мовлення аутичних дітей в умовах спеціальної школи-інтернату. *Дефектолог*. 2010. № 5. С. 10–15.
53. Скрипник Т. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутичного спектра. *Дефектологія*. 2013. № 2. С. 7–11.
54. Скрипник Т. Особливості встановлення взаємодії з аутичними дітьми. *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 46–48.

55. Скрипник Т. Особливості психічних процесів в аутичних дітей. *Дефектологія*. 2008. № 1. С. 19–22.
56. Скрипник Т. Структура та підґрунтя методики музичної терапії для дітей з аутизмом. *Дефектологія*. 2007. № 1. С. 26–29.
57. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. К.: Фенікс, 2010. 320 с.
58. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
59. Сухіна І. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 41–48.
60. Товкес Ю. В. Особливості первинного етапу формування мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7574/Tovkes.pdf?sequence=1>. Дата звернення: Серпень 29, 2021.
61. Товкес Ю. В. Патопсихологічні особливості невербального та вербального мовлення аутичних дітей. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальної психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2013. № 23. С. 410–413.
62. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. *Дефектология*. 2004. № 4. С. 69–74.
63. Хворова Г. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дітинин з аутизмом. *Дефектологія*. 2009. № 2. С. 22–25.
64. Хворова Г. Особливості корекційно-розвивального навчання дітей з аутизмом. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 4–8.
65. Хуснутдинова-Жербер, Л. Дети не от мира сего. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. С. 54–56.

66. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. М.: ТЦ Сфера, 2005. 320 с.
67. Шах А, Фріт У. Чому аутисти демонструють чудові результати щодо завдання проектування блоку? *Дитяча психологічна психіатрія*. 1993. №34 (8). С.51–64.
68. Шеремет М. К. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім.М.П.Драгоманова*. Київ, 2014. № 26. С. 275–281.
68. Шишова Т. Детский аутизм. *Будь здоров!* 2010. № 4. С. 56–62.
69. Шульженко Д. І. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень *Логопедія*. 2013. № 4. С. 87–93.
70. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 122 с.
71. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.
72. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия: практ. пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: Теревинф, 2004. 136 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для батьків дітей з розладами аутичного спектру

«Формування навичок комунікації у дітей з РАС»

1. Чи насторожує Вас рівень взаємодії Вашої дитини з рідними?
2. Чи проявляє дитина вміння відтворювати рухи, артикуляцію інших?
3. Чи проявляє ваша дитина ініціативу у взаємодії з однолітками?
4. Чи помічали Ви, як ваша дитина наслідує дії інших ? Якщо так зазначте що саме?
5. Чи помічали Ви, як грається Ваша дитина? Якщо так, то чим саме, або з ким?
6. Чи проявляє дитина самостійність у виборі іграшок? Якщо так, то що саме оберає для гри?
7. Чи здатна дитина проводити прості маніпуляції з іграшками (машинка, пірамідка, кубик) ?
8. Чи залучається Ваша дитина у гру організовану іншими дітьми та дорослими?
9. Чи помічали Ви, як дитина самостійно імітує дії інших у різних ситуаціях? Якщо так, то що саме?

За стверджувальна відповідь «Так», розгорнуті роз'яснення тощо будуть оцінюватися у 3 бали. За невпевнену, невизначену відповідь нараховуємо – 2 бали. У разі категоричної, негативної відповіді «ні», відмови від надання роз'яснень нараховуємо – 1 бал.

Відповідно до відповідей батьків, рівень комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру буде розподіляться на три рівні: низький, середній та достатній. При підрахунку балів, якщо всі відповіді були оцінені в 1 – 13 балів, то це є свідченням проте, що в дітей сформовані комунікативні навички на низькому рівні; у разі нарахування від 14 до 22 балів, це є свідченням того, що стан комунікації дітей перебуває на

середньому рівні; якщо за відповіді батьків було нараховано від 23 до 27 балів, це є свідченням засвоєння комунікативних навичок дітей з аутизмом на високому рівні.

Додаток Б

Комплекс ігор з водою, піском та крупами для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

Пісочні малюнки

Запропонуйте дитині малювати на піску кумедні фігурки (квіточки, тваринки, чоловічки тощо). Спочатку розрівняйте пісок долонею. Намалюйте фігурку самі, потім візьміть пальчик дитини і запропонуйте намалювати так само. Можна і використовувати паличку. За допомогою пісочних малюнків можна закріпити геометричні фігури, назки предметів, що зображуєте.

На піску можна створювати зображення методом друкування (вдавлювання). Щоб видавлювати на піску контурні або об'ємні зображення, потрібно спочатку за допомогою лопатки, дощечки або долонь розрівняти вологий пісок, підготувавши таким способом гладку поверхню. А далі, злегка втискаючи в пісок формочки, а потім обережно знімаючи їх, друкувати на ньому різні зображення. Можна використовувати звичайні формочки для піску, бажано різного розміру і форми: круглі, квадратні, овальні, у вигляді зірочок, листочків, інших предметів і тварин. Комбінуючи відбитки різної форми і величини, ви зможете складати з них візерунок і навіть картину.

Пісочні хованки (варіант гри «Що в кавсолі»)

Візьміть невеликі іграшки з якими можна гратися у піску та сховайте в їх так, щоб дитина не бачила. Запропонуйте їй знайти ці іграшки. Спочатку можна просто знайти всі іграшки в піску. А потім можна руками віднайти фігурку та на дотик відгадати її.

Просіювання, пересипання

Зверніть увагу дитини на те, що пісок може бути сухим і вологим. Сухий пісок розсипається – з нього не можна нічого побудувати, але зате його можна просівати через сито. Змішайте з піском у ємності дрібні предмети (каштани, камінці, іграшкові фігурки для піску). Використовуйте сито та ємність для дрібних предметів, які відділили від піску. Покажіть дитині, як сухим піском можна виміряти обсяг різних форм і навіть пляшечок з вузькою шийкою, насипаючи туди пісок через лійку. Покажіть, як через вузьке горлечко пляшки пісок висипається назад довше, ніж через широке. Розкажіть дитині, що на цьому принципі засновані пісочний годинник. У давні часи, коли ще не було інших годин, саме пісочний допомагали людям відміряти час.

Пасочки

Цікаві ігри можна запропонувати дітям з вологим піском. Для цього вологий пісок іграшковою лопаткою накладають в відерце або формочку і утрамбовують його зворотною стороною лопатки. Потім переверніть формочку, притримуючи пісок долонею, перемістіть на рівну поверхню, постукайте лопаткою по її дну і обережно зніміть формочку. “Пасочка” готова. Прикрашати свої пасочки з піску дитина може за допомогою камінчиків, жолудів, насіння, черепашок, шишок, травинок або інших природних матеріалів.

Можна запропонувати дитині “спекти” багато пиріжків різного розміру і форми, а потім порахувати їх. Організуйте в пісочниці гру в «Пекарню»/ «Хлібний магазин». Виконуючи замовлення покупців, продавець буде продавати половинки і навіть четвортинки хліба. Таким чином, дитина познайомиться в грі з новими для нього математичними поняттями.

Іншим разом візьміть з собою на прогулянку набір іграшкового посуду, з якої малюк зможе пограти в «Кафе». Маленький кухар готуватиме обіди з трьох страв для своїх ляльок. Тут пісок виступатиме вже не тільки в ролі

борошна і тіста, але і в якості крупи, солі і цукру. Для приготування перших і других страв кухареві знадобиться вода, а трава, квіти і листя стануть в нагоді для салатів.

За допомогою піску можна приготувати безліч страв для святкової гостини під час гри «Сім'я». Завдання дорослого в цій грі полягає в тому, щоб підказати дитині тему (сюжет) для нової гри «День народження», «Вечеря в сім'ї» тощо.

Будуємо замки з піску

Як побудувати замок з піску ?! Побудувати палац і навіть замок з піску з високими вежами і шпильми можна і дуже незвичайним способом. Для цього треба набрати половину відерця піску, а потім налити туди ж воду, довівши «будівельну суміш» до консистенції манної каші. Капаючи великими краплями мокрий пісок на свою споруду, можна нарощувати її вгору в формі вежі.

Будівельну суміш з піску з водою можна помістити в поліетиленовий мішок, у якого відрізаний куточок, і видавлювати її через отвір. Останній спосіб нагадує прикрасу торта кремом за допомогою кулінарного шприца. Існує і ще один незвичайний спосіб ліплення з мокрого піску. Його можна порівняти з роботою скульптора.

Дослідники

Старшим дітям для дослідження піску можна дати лупу. Насипавши трохи піску на білий аркуш паперу, разом з дитиною уважно розгляньте піщинки під лупою. Зверніть увагу дитини на те, що вони різної форми і розміру. Розкажіть дитині, як утворюється пісок. Піщинки – це крихітні камінчики, які виходять від тертя і ударів один об одного великого каміння.

Також зверніть увагу дитини на те, що властивості у вологого піску зовсім інші, ніж у сухого: вологий пісок – іншого кольору (він темніший);

вологий пісок важкий. Зробіть терези з палички та шнурочка, насипте у однакові ємності сухий та вологий пісок, зважте.

Ігри з водою «Поливалки»

Візьміть пластикову пляшку і зробіть в ній отвори знизу. Наливайте туди воду, а потім поливайте такою лієчкою квіти і травичку. Можна поекспериментувати і зробити дірочки в бічній частини пляшки, спостерігати, як звідти литиметься вода. Діти дуже люблять такі поливалки! Головне, забезпечити доступ до води, звідки можна знову і знову наливати воду в пляшку-лійку!

Вилови мене

Наливаємо в будь-яку ємність (таз, відерце, миску) воду, додаємо туди всілякі предмети, які вам попадуться на очі (шишки, формочки, кришечки, трубочки, прищіпки), а також ємність без води. Даємо ложку дитині і показуємо, як виловлювати всі предмети.

Завдання дитини: виловити всі предмети з води і перекласти їх в суху ємність! Малюкам молодшого віку можна кидати предмети побільше, а також дозволяти спочатку виловлювати їх руками!

Водоспад

Для цієї гри вам знадобляться будь-які іграшки, за допомогою яких можна переливати воду: лійка, маленька мисочка, невеликий глечик або простий пластиковий стакан. Малюк набирає воду в ємність і, виливаючи її, створює галасливий водоспад з бризками. Зверніть увагу малюка, що чим вищий водоспад, тим голосніше він «шумить».

Тоне – не тоне

Візьміть предмети з різних матеріалів: метал, дерево, пластик, гума, тканина, папір, мочалка.

Опускаючи по черзі різні предмети, спостерігайте разом з дитиною, занурюються вони в воду і що з ними відбувається.

Що тоне, а що ні? Поясніть дитині, чому.

Миємо іграшки

Дайте дитині невелику ємність з водою та пластмасові іграшки. Покажіть, як можна їх помити.

На вулиці здорово мити формочки для пісочниці, іграшковий посуд, машинки або маленьких пупсів.

Плюх-плюх

Коли дитина засвоїть правила поводження з водою, покажіть їй, як ручками шльопати по водичці, примовляють: плюх-плюх!

Можна починати можна наливши трохи водички на пласку поверхню – так малюк зможе її розмазувати.