

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А. С. МАКАРЕНКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СІДЕНКО ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 373.2.015.31:159.922.76-056.34(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ  
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

01 – Освіта/Педагогіка

016 – Спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Ю. О. Сіденко

Науковий керівник: **Колишкін Олександр Володимирович**, кандидат  
педагогічних наук, доцент

Суми – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності.** – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 – освіта/педагогіка, спеціальності 016 – спеціальна освіта. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2021.

У дисертації представлено результати дослідження процесу формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

У роботі запропоновано інтерпретацію змісту понять «пізнавальна готовність», «корекційні технології». На основі теоретичного аналізу дефініцій поданих понять доведено, що визначення терміна «корекційні технології» в педагогічній базі понять не представлено. З метою уникнення наукових розбіжностей щодо тлумачення ключового поняття дослідження в роботі запропоновано його авторське визначення.

Корекційні технології – це сукупність прийомів і методів, спрямованих на корекцію особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку з метою розкриття особистісного потенціалу в процесі пізнання навколишньої дійсності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: комплексно досліджено процес формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; уточнено зміст складових пізнавальної готовності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку в умовах спеціального закладу дошкільної освіти; розроблено програму

формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (РАС).

На констатувальному етапі дослідження пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС визначено критерії, показники, рівні сформованості пізнавальної готовності. Критеріями виступили: слухова пам'ять, довільна увага, продуктивна уява, логічне мислення, зорове сприйняття. Показниками є: здатність запам'ятовувати перелік слів на слух, уміння концентрувати увагу на завданні, здатність уявити ціле, спираючись на частини зображення, уміння правильно побудувати послідовність подій за сюжетом, здатність правильно відтворити цілісність зображення. Визначено три рівні сформованості пізнавальної готовності: високий, середній, низький. Обрані діагностичні методики дослідження рівнів компонентів пізнавальної готовності: О. Бернштейна, О. Лурії, Р. Немова, К. Торенса. Результати констатувального етапу дослідження продемонстрували такі рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС: високий рівень – 18,4%, середній рівень – 25,5%, низький рівень – 56,1%.

Розроблено педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС: використання корекційних технологій (програма ТЕАССН, АВА-терапія, метод альтернативної комунікації PECS, сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI); створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів на всіх етапах взаємодії дітей з РАС старшого дошкільного віку; виокремлення завдань відповідно до індивідуальних особливостей та можливостей дітей з РАС старшого дошкільного віку; системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності в дітей з РАС старшого дошкільного віку; розробка стратегій упровадження програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з РАС.

На формувальному етапі експерименту розроблено програму формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку «Пізнайко». Програма включала три етапи: підготовчий, формувальний та підсумковий. Метою підготовчого етапу було структурування простору, установлення емоційного контакту, формування навчального контролю. Основа підготовчого етапу полягала у використанні корекційних технологій (АВА-терапії, програми ТЕАССН, RDI); створенні емоційного контакту та виявленні мотиваційних стимулів. Формувальний етап передбачав розвиток дрібної моторики, формування навичок читання, компонентів пізнавальної готовності, сенсорного досвіду, створенні візуальної підтримки.

У процесі формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС застосовувалися такі педагогічні умови: виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями старших дошкільників з РАС; системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності; АВА-терапія, програма ТЕАССН, PECS, сенсорна інтеграція.

Підсумковий етап полягав у виявленні рівня сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС шляхом діагностичних методик та розробки стратегій упровадження комплексної програми «Пізнайко». З метою підвищення рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку в основу програми було покладено принципи: цілеспрямованості, єдності діагностики та корекції, індивідуального та диференційованого підходу. Корекційна робота здійснювалася у формі індивідуальних та підгрупових занять: ігри та вправи на зменшення тривожності, агресивності, гіперактивності, бесіди та залучення батьків дітей з РАС до корекційного процесу, індивідуальне консультування. Засобами формування пізнавальної готовності виступили: навчальні матеріали, дидактичні завдання, візуальна підтримка, алгоритми дій, картки PECS.

На основі результатів формувального етапу експерименту виявлено позитивні зміни в рівнях сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС. Результати дослідження рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру продемонстрували наявність високого рівня в дітей ЕГ – 40,7 %, на відміну від результатів КГ – 24,2 %; середній рівень продемонстрували 41,4 % дітей ЕГ, а діти КГ – лише 29,1 %; низький рівень показали діти ЕГ 17,9 %, на відміну від дітей КГ – 46,7 %.

Отримані дані статистичного аналізу підтверджують, що впроваджена програма «Пізнайко» сприяла ефективній динаміці розвитку компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС експериментальної групи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використано під час укладання навчальних програм та розробленні посібників для навчання дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Цей практичний і наочний матеріал може бути використано корекційними педагогами, логопедами, вихователями, а також студентами психолого-педагогічних напрямів підготовки під час вивчення дисциплін, пов'язаних з особливостями дітей означеної нозології та під час проходження педагогічних практик.

**Ключові слова:** пізнавальна готовність, розлади аутистичного спектру, педагогічні умови, діти старшого дошкільного віку, програма розвитку, навчальна діяльність.

## ABSTRACT

**Sidenko Yu. O. Pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with autism spectrum disorders.**

– Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 01 – Education/Pedagogy, specialty 016 – Special Education. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Sumy, 2021.

The thesis presents the results of research of the process of forming cognitive readiness for learning of senior preschoolers with autism spectrum disorders.

The paper offers interpretation of the content of the concepts of “cognitive readiness” and “correction technologies”. Based on the theoretical analysis of the definitions of the concepts presented in the paper, it is proved that the definition of the term “correction technologies” in the pedagogical base of concepts is not presented. In order to avoid scientific differences in the interpretation of the key concept of the study, its author’s definition is proposed in the work.

Correction technologies are a set of techniques and methods aimed at correcting the peculiarities of the development of senior preschool age children with autism spectrum disorders in order to reveal personal potential in the process of learning about the surrounding reality.

The scientific novelty of research is that for the first time: the process of formation of cognitive readiness for learning of senior preschool age children with autism spectrum disorders has been comprehensively studied; the content of the components of cognitive readiness of senior preschoolers with autism spectrum disorders has been clarified; the pedagogical conditions of forming cognitive readiness for learning of children with autism spectrum disorders of senior preschool age in the conditions of a special institution of preschool education are substantiated; the program of formation of cognitive readiness for learning of children of senior preschool age with autism spectrum disorders (ASD) is developed.

At the ascertaining stage of research of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD, criteria, indicators, and levels of formation of cognitive readiness are defined. The criteria were: auditory memory, voluntary attention, productive imagination, logical thinking, visual perception. Indicators included the ability to memorize a list of words phonetically, the ability to focus on the task, the ability to imagine the whole based on parts of the image, the ability to correctly construct a sequence of events on the plot, the ability to correctly

reproduce the integrity of the image. Three levels of cognitive readiness formation are defined: high, medium, low. The diagnostic methods for studying the levels of cognitive readiness components (proposed by M. Bernstein, A. Lurii, R. Nemov, K. Thorens) are selected. The results of the observational stage of the study showed the following levels of formation of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD: high level – 18,4 %, medium level – 25,5 %, low level – 56,1 %.

Pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD are developed: the use of correction technologies (TEACCN program, ABA-therapy, the method of alternative communication PECS, sensory integration, Relationship Development Intervention (RDI); establishing emotional contact and determining motivational stimuli at all stages of interaction of children with ASD of senior preschool age, selection of tasks according to individual features and capabilities of children with ASD of senior preschool age; systematicity and sequence of formation of components of cognitive readiness for learning in children with ASD of senior preschool age; development of the strategy for implementing the program of cognitive readiness for learning in senior preschool children with ASD.

At the molding stage of the experiment, a program for the formation of cognitive readiness for learning of children with autism spectrum disorders of senior preschool age “Piznaiko” was developed. The program included three stages: preparatory, molding and final. The purpose of the preparatory stage was to structure the space, establish emotional contact, form learning control. The basis of the preparatory stage was the use of correction technologies (ABA-therapy, TEACCH program, RDI); creating emotional contact and identifying motivational stimuli. The molding stage involved development of fine motor skills, formation of reading skills, components of cognitive readiness, sensory experience, creation of visual support.

In the process of forming cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD the following pedagogical conditions were applied:

separation of tasks according to individual features and possibilities of senior preschoolers with ASD; system and sequence of forming components of cognitive readiness for learning; ABA-therapy, TEACCH program, PECS, sensory integration.

The final stage was aimed at identifying the level of formation of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD through diagnostic techniques and developing strategies for implementing a comprehensive program “Piznaiko”. In order to increase the level of cognitive readiness for learning of senior preschool age children, the program was based on the principles of purposefulness, unity of diagnostics and correction, individual and differentiated approach. Correctional work was carried out in the form of individual and subgroup classes: games and exercises to reduce anxiety, aggression, hyperactivity, conversation and involvement of parents of children with ASD in the correctional process, individual counseling. The means of forming cognitive readiness included learning materials, didactic tasks, visualization, algorithms of actions, PECS cards.

Based on the results of the molding stage of the experiment, positive changes in the levels of formation of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD were revealed. The results of the study of levels of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with autism spectrum disorders showed a high level in children of the EG – 40,7 %, in contrast to the results of the CG – 24,2 %; a medium level was demonstrated by 41,4 % of the EG children, and the CG children – only 29,1 %; 17,9 % of the EG children showed a low level, in contrast to CG children – 46,7 %.

The obtained data of statistical analysis confirm that the implemented program “Piznaiko” contributed to the effective dynamics of the development of the components of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with ASD of the experimental group.

The practical significance of the study is that its results can be used in the development of curricula and manuals for teaching children with autism spectrum disorders of senior preschool age. This practical and visual material can be used by

special education teachers, speech therapists, educators, as well as students of psychological and pedagogical fields of training in the study of disciplines related to the characteristics of children of this nosology and during teaching practice.

**Key words:** cognitive readiness, autism spectrum disorders, pedagogical conditions, children of senior preschool age, development program, learning.

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

#### *Статті у наукових фахових виданнях України*

1. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 30. С. 78-83.

2. Почкун Ю. О. Прикладний аналіз поведінки як засіб корекції психофізичного розвитку дітей з аутизмом. *Педагогічні науки: зб. наук праць*. Херсон: ХДУ, 2017. № 73. С. 138-142.

3. Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей із аутистичними порушеннями. *Інноваційна педагогіка*. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2018. № 6. С. 95-100.

4. Почкун Ю. О. Дослідження стану пізнавальної готовності дошкільників з аутистичними порушеннями до навчальної діяльності. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 14. С. 156-162.

#### *Статті у закордонних виданнях*

5. Sidenko Y., Kolyshkin O. The use of corrective technologies in the process of preparing senior preschoolers with autism spectrum disorder for learning activities. *EUREKA: Social and Humanities*. Estonia Tallin, 2020. Vol. 3. P. 47-52.

6. Sidenko Y. The study of the levels of cognitive readiness for learning of senior preschoolers with autism spectrum disorders. Poland Czestochowa: *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, 2020. Vol.3. P. 158-163.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

7. Почкун Ю. О. Корекційні освітні технології для дітей з порушеннями аутичного спектру. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали II Міжнар. онлайн-конф. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Т. 1. С. 104-106.

8. Почкун Ю. О. Теоретичні аспекти застосування новітніх корекційних освітніх технологій в роботі з аутичними дітьми. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*: матеріали IV Міжнар. заочної наук.-практ. конф. студентів та молодих учених. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 5. С. 255-261.

9. Почкун Ю. О. Проблеми спілкування у роботі з аутичними дітьми. *Академічна культура дослідника*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 152-155.

10. Почкун Ю. О. Сучасні аспекти формування пізнавальної готовності у аутистичних дітей. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*: зб. наукових праць. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 6. С. 334-340.

11. Почкун Ю. О. Сучасні корекційно-розвиткові технології роботи із аутистичними дітьми. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 154-158.

12. Почкун Ю. О. Особливості організації програми-ТЕАССН для дітей з аутистичними порушеннями. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 146-150.

13. Почкун Ю.О., Колишкін О.В. Проблема підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*: зб. наукових праць. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 7. С. 139-145.

14. Почкун Ю. О. Освіта дітей з аутистичними порушеннями. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 121-124.

15. Почкун Ю.О.Труднощі підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності. *Діти з особливими освітніми потребами в освітньому просторі*: зб. матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. Київ: Симоненко О.І., 2019. С. 178-181.

16. Sidenko Y. Pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness for learning in senior preschoolers with autism spectrum disorders. *Scientific horizon in the context of social crises: proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference*. Tokyo. Japan. 2020. №2 (29). P. 54-57.

17. Sidenko Y. Ways of improving the effectiveness of implementing pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness for learning in children of senior preschool age with autism spectrum disorders. *Scientific horizon in the context of social crises: proceedings of the 1th International Scientific and Practical Conference*. Hamburg, German. 2020. №3 (30). P. 42-46.

## ЗМІСТ

<b>СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>14</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>15</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....</b>	<b>21</b>
1.1. Пізнавальна готовність дітей з розладами аутистичного спектру як наукова проблема.....	21
1.2. Концептуальні підходи до вивчення педагогічних умов в теорії спеціальної освіти.....	39
1.3. Використання корекційних технологій у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.....	50
Висновки до розділу 1.....	69
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>71</b>
2.1. Організація та зміст експериментального дослідження.....	71
2.2. Методика та зміст констатувального етапу дослідження.....	85
2.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження.....	90
Висновки до розділу 2.....	101
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>104</b>
3.1. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.....	104
3.2. Шляхи покращення ефективності реалізації педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.....	110

3.3. Методичні рекомендації щодо впровадження в корекційно-розвитковий процес педагогічних умов у формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.....	129
Висновки до розділу 3.....	159
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>161</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>166</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>186</b>

## **СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**РАС – розлади аутистичного спектру**

**МКХ-10 – Міжнародна класифікація хвороб**

**АВА - прикладний аналіз поведінки**

**PECS – система альтернативної комунікації**

**RDI – розвиток міжособистісних стосунків**

**TEACCH – структуроване навчання**

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасний етап розвитку теорії і практики спеціальної освіти характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей з розладами спектру аутизму. Гостро постає питання діагностики розладів аутистичного спектру та виявлення особливостей формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності, психічних функцій, розвитку емоційно-вольової сфери, соціальних відносин, комунікативної поведінки, що має велике науково-практичне значення. Перед психолого-педагогічною наукою стоїть необхідність створення педагогічних умов навчання та виховання, які б підвищували рівень пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Деякі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у наукових працях О. Аршатської, Н. Базими, Ю. Бондаренко, М. Ліблінг, К. Лебединської, І. Мамайчук, К. Островської, Л. Рибченко, В. Синьова, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Устименко-Косоріч, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Хворової, D. Asperger, H. Baron-Cohen, D. Cohen, C. Gillberg, J. Gould, S. Harris, L. Kanner, E. Schopler, F. Volkmar, L. Wing та інших. На думку вчених, наявність розладів аутистичного спектру призводить до появи особливих труднощів у побудові корекційного підходу, розробці педагогічних умов, формуванні когнітивного компоненту, соціалізації, навчальної поведінки.

У дослідженнях Н. Базими [9] вивчалися психолого-педагогічні умови та корекційно-розвивальна методика формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Дослідниця Л. Рибченко [124] зосереджувала увагу на процесі організації корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру у дошкільних та шкільних спеціальних та інклюзивних навчальних закладах. Учена Т. Скрипник [148] присвятила свою монографію феноменології аутизму, розробила комплексну програму розвитку дітей з розладами аутистичного

спектру. У наукових доробках К. Островської [102] визначалися основні проблеми психологічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру. Дослідниця В. Тарасун [155] розробила навчальний посібник щодо концепції розвитку, навчання і соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру, а Д. Шульженко [188] описала генезис понять і категорій розладів спектру аутизму. Втім, відкритими залишаються питання загальних уявлень щодо змісту пізнавальної готовності, взаємозв'язку її структурних компонентів, узгодженості діагностичного інструментарію та розроблення педагогічних умов, спрямованих на формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру.

Актуальність означеної проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконується в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (наказ СумДПУ імені А. С. Макаренка № 27 від 27 січня 2016 року, державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 18 червня 2020 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес підготовки дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування пізнавальної готовності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку до навчальної діяльності.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні і експериментальній перевірці педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Мета дослідження зумовила необхідність вирішення таких **завдань**.

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості стану пізнавальної готовності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку до навчальної діяльності.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування пізнавальної готовності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності.

4. Визначити шляхи ефективної реалізації педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

5. Перевірити ефективність педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Для реалізації мети й поставлених завдань у дисертаційному дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених **методів**:

- *теоретичні*: системний аналіз – для вивчення проблеми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру в спеціальній освіті; поняттєвий аналіз та узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, тестова діагностика, аналіз психолого-педагогічної документації, вивчення продуктів діяльності суб'єктів і об'єктів корекційних програм;

- *статистичні* – кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних, методи статистичного аналізу для перевірки гіпотез критерій  $\chi^2$ .

**Теоретичну основу дослідження** становлять: генетичний підхід до вивчення особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко); теорії про єдність біологічного і соціальних факторів у психічному розвитку дитини (Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн); концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом (Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова); теоретичні положення щодо корекційного навчання та виховання дітей з обмеженнями психофізичного розвитку (В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, Г. Коберник, В. Лапшин, В. Лубовський, Н. Малофєєв, М. Певзнер, Б. Пузанов, В. Синьов, Е. Стребелева, М. Шеремет); теорія розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); особистісно зорієнтований підхід (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Савченко, І. Якиманська).

**Наукова новизна дослідження** полягає у тому, що *вперше*: комплексно досліджено процес формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; уточнено зміст складових пізнавальної готовності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку в умовах спеціального закладу дошкільної освіти; розроблено програму формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використано при укладанні навчальних програм та розробленні посібників для навчання дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Цей практичний і наочний матеріал може бути

використано корекційними педагогами, логопедами, вихователями, а також студентами психолого-педагогічних напрямів підготовки під час вивчення дисциплін, пов'язаних з особливостями дітей означеної нозології та під час проходження педагогічних практик.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося на базі комунальної установи Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34», м. Суми; консультативно-методичного центру «Довіра» на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми; інклюзивно-розвивального мовного центру «Крок» м. Чернігів; Полтавського обласного навчально-реабілітаційного центру, м. Полтава; комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» м. Харків).

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалося на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016); «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2016); «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (Суми, 2017); «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (Суми, 2018); «Проблеми навчання, виховання та корекції розвитку дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями в інклюзивних закладах освіти» (Київ, 2018); «DIR Floortime, ерготерапія і сенсорна інтеграція для всіх» (Київ, 2018); «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Переяслав-Хмельницький, 2018); «Формування навичок діагностики (STAT) та науково-обґрунтованих втручань (RIT) для дітей раннього віку з розладами спектру аутизму» (Житомир, 2018); «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019);

«Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019); «АВА-терапія. Питання-відповіді» (Суми, 2020); *всеукраїнських*: «Розвиток мовленнєвої активності дітей із аутизмом» (Київ, 2017); «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Суми, 2017); «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2017); *обласних*: «Рівні можливості для людей з особливими потребами» (Суми, 2016); «Лікувально-корекційно-реабілітаційні технології нового покоління» (Суми, 2016); «Готовність педагогічних працівників загальноосвітнього закладу до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії: питання теорії і практики» (Суми, 2018); «Альтернативні методики комунікації. Запуск мовлення» (Суми, 2018); *вебінари*: «DIR Floortime діагностика» (США, 2019); «Розвиток мовлення в безмовленнєвих дітей. Поведінковий підхід» (Львів, 2019); «Розвиток мовлення у дітей з аутизмом методами АВА терапії» (Львів, 2019).

**Публікації.** Основний зміст і результати дослідження висвітлено в 17 наукових публікаціях автора: 4 статті у наукових фахових виданнях, 2 статті в міжнародному науковому фаховому виданні, 11 тез доповідей.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (233), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 268 сторінок, з них, основний текст викладено на 166 сторінках. Робота містить 16 рисунків та 14 таблиць.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

### 1.1. Пізнавальна готовність дітей з розладами аутистичного спектру як наукова проблема

Аналіз літературних джерел [4; 21; 50; 76; 97; 144; 156; 175; 191] свідчить, що термін «готовність» як особливий стан особистості, привертає увагу багатьох науковців, але не має чіткого визначення. На сьогодні вживання поняття «готовність» є предметом вивчення у контексті різних наук: педагогіки, психології, юриспруденції, соціології, філософії і т. ін., обумовлюючи комплексний підхід до постановки цього питання. У сучасній науці [18; 39; 43; 53; 59; 97; 134] виділяють багато характеристик терміна «готовність» дитини до навчання у школі.

Як один із перших дослідників Л. Виготський визначав, що готовність до шкільного навчання полягає не стільки в кількісному запасі уявлень, скільки в рівні розвитку пізнавальних процесів. Бути готовим до шкільного навчання означає передусім узагальнювати і диференціювати у відповідних категоріях предмети і явища навколишнього світу. Згідно з дослідженнями, на період переходу дитини від дошкільного віку до шкільного у неї виникають певні новоутворення, що дозволяють їй успішно брати участь у діяльності, характерній для наступного етапу розвитку, який пов'язаний із систематичним шкільним навчанням [33].

Дослідниця І. Любарська визначала, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено особливостями нової

соціально-психологічної позиції дитини з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою [76].

На думку видатного психолога О. Запорожця, готовність до навчання у школі є цілісною системою взаємозв'язаних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступеня сформованості механізмів вольової регуляції дій [50]. Дослідниця Л. Божович визначала готовність до школи як певний рівень розвитку мисленнєвої діяльності, пізнавальних процесів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності та соціальної позиції школяра [18].

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [17].

Під поняттям «готовність до школи» Н. Степанова розуміє комплексну, багаторівневу освіту, що охоплює всі сфери життя дитини і визначається біологічними, психологічними, соціальними критеріями. На думку дослідниці, діагностика готовності до навчання в школі повинна виходити з таких принципів: неперервність у розвитку здібностей, можливостей дитини; розуміння, наскільки вона готова до навчання; комплексний характер психолого-педагогічної діагностики, сутність якої полягає в інтеграції та взаємозв'язку компонентів, що досліджуються (інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток дитини, бажання навчатися, здатність встановлювати контакти з дорослими й однолітками тощо); оптимальна кількість показників (компонентів), які досліджуються [151].

Науковець Л. Іщенко визначає готовність до навчальної діяльності як психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини,

який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя. Це усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя учня, зменшення труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності [166].

Під процесом підготовки дитини до школи Б. Андрієвський розуміє систему педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до навчальної діяльності розглядається як комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, що забезпечує здатність брати участь у навчанні [4].

У дошкільника не може бути повною мірою сформовано «шкільні якості», але, на думку знаних учених (Д. Ельконіна, О. Запорожець, О. Леонтьєва, В. Мухіна), у нього має бути сформовано здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань [39; 49; 50; 91].

У наукових дослідженнях зарубіжних психологів поняття «готовність до школи» визначається як система характеристик, що дозволяють опанувати навчальну програму за рахунок оптимального повноцінного психічного розвитку (Й. Шванцара [221], D. Ackerman [194], S. Dockett [203], E. Graue [210], P. Helzinger [220] та інші). Більшість науковців займаються вивченням інтелектуального потенціалу дитини, виявленням розумового розвитку, дослідженням готовності дитини до навчання у школі, діагностуванням розвитку психічних процесів дитини за допомогою тестових методик L. Ames [198], C. Parkinson [222], E. Szudra [223].

Отже, спільним для терміна «готовність до школи» є результат загального психічного розвитку дитини упродовж усього її дошкільного життя. Таким чином, «готовність до школи» визначається комплексним

показником психічної зрілості – розвиненості окремих психічних функцій, що головним чином характеризують розвиток дитини в інтелектуальному та емоційному плані.

Складовими компонентами готовності дитини до навчання у школі є: пізнавальна (інтелектуальна), мотиваційна, емоційно-вольова, особистісно-психологічна готовності [105].

Для дефінітивно-понятійного аналізу терміна «пізнавальна готовність» доцільно розглянути сутність поняття «пізнання». Спроби висвітлення поняття «пізнання» досліджено у працях багатьох українських науковців, зокрема, Ю. Грошевого, Л. Казміренка, В. Коновалової, М. Костицького, Б. Романюка, та багатьох інших, які пропонували своє бачення розмежування понять: знання, пізнання, доказування, спеціальні знання. Вчені зазначають, що пізнання є творчою діяльністю людини, орієнтованою на отримання достовірних знань про світ [114].

У філософії «пізнання» розглядається, як суспільно-історичний процес здобування, нагромадження і систематизації знання про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ. В узагальненій формі пізнання подається як процес взаємодії суб'єкта і об'єкта. В суб'єкт-об'єктному відношенні суб'єкт виступає активною стороною процесу – він обирає об'єкт, визначає щодо нього свою мету, спрямовує на об'єкт свої пізнавальні здатності і відображає, трансформує та відтворює його в своїй свідомості у вигляді чуттєвих або раціональних образів, понять і суджень. У свою чергу, об'єкт вимагає адекватних його природі засобів відображення, обумовлює зміст своїх ідеальних образів, що є визначальною умовою істинності знання. Основою пізнання виступає, по-перше, спостереження, коли має місце безпосередній контакт суб'єкта та об'єкта, через органи відчуття і сприйняття, які є джерелом первинної інформації про об'єкт; по-друге, мислення та розум, які опосередковують об'єкт і надають осмислення відчуттям та сприйняттям [168].

Значне відображення поняття «пізнання» окреслено у педагогіці. Воно трактується як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. Пізнання є специфічною, вищою формою відображення. На відміну від нижчих форм відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні – для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини [38].

Пізнання у повсякденній діяльності досліджувалося у психології та вважається, деякою мірою, подібним до наукового пізнання: у повсякденній ситуації доводиться спиратися на певні виявлені закономірності життя, при взаємодії з новим – на певні гіпотези, які не завжди усвідомлено формулюються. Ці гіпотези перевіряються практикою, у разі їх не підтвердження змінюються, і, відповідно до них, виробляються нові дії [181].

Враховуючи результати аналізу наукової літератури, можемо констатувати, що пізнавальна готовність – це така готовність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності та характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника.

Пізнавальна готовність до навчання складається з багатьох взаємозв'язаних компонентів розумового і мовленнєвого розвитку дітей. Єдність загального рівня розвитку психічних процесів (сприйняття, мислення, уяви, уваги, пам'яті), пізнавальної діяльності, пізнавальних інтересів; досить широкий запас усвідомлених, систематизованих уявлень та елементарних понять про навколишній світ; розвинене мовлення, навички елементарної навчальної діяльності у дітей становлять пізнавальну готовність до навчання у школі. Це все є результатом систематичного формування узагальнених уявлень, на основі яких дошкільники орієнтуються

в доступних для їхнього розуму явищах природи і суспільного життя, спеціальної підготовки до шкільних уроків читання, мови та математики, а також формування належного рівня пізнавальної діяльності. Інтелектуальний розвиток розуміємо як складну динамічну систему кількісних і якісних змін, що відбуваються у пізнавальній діяльності дитини у зв'язку з віком і збагаченням життєвого досвіду, з індивідуальними особливостями її психіки [1]. Компонентами пізнавальної готовності є психічні процеси: пам'ять, увага, сприйняття, мислення, уява. Пізнавальну готовність дітей з особливостями психофізичного розвитку до школи розглядали дослідники спеціальної педагогіки та психології:

- наукові положення А. Басова, І. Гілевич, К. Коровіна, Б. Корсунської, Є. Леонгард, Л. Носкова, Н. Морозової, Е. Речицької, М. Шеремет та інших, щодо психолого-педагогічного вивчення та підготовку дітей з порушеннями слуху, їх відбір у спеціальні заклади та підготовку до інтеграції у середовище дітей із збереженим слухом;

- дослідні роботи М. Іполітова, Е. Мастюкової, Н. Сімонової та інших, щодо формування психолого-педагогічних передумов навчальної діяльності у дошкільників із дитячим церебральним паралічем;

- практичні вивчення Т. Дегтяренко, Л. Вавіної, щодо значення дошкільного виховання, розвитку та корекції психологічних передумов підготовки дітей із порушеннями зору до навчання у школі;

- погляди В. Лубовського, щодо проблеми інтеграції осіб з глибокими та комплексними порушеннями у загальну та спеціальну освіту;

- наукові праці А. Воронкової, І. Козіної, О. Усанової, щодо психолого-педагогічного вивчення дошкільників з мовленнєвими вадами, розвитку у них психічних процесів, позитивної мотивації до пізнавальної діяльності;

- теоретичні та практичні дослідження В. Бондаря, О. Гаврилушкіної, Г. Капустіна, С. Летуновської, Н. Морозової, В. Синьова, С. Шевченко, І. Чумакової та інших, щодо різних аспектів (змістових, мотиваційних та дійових) навчання, виховання та підготовки дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку до школи, а також формування необхідних передумов цього процесу у різних видах діяльності та під час навчальних занять;

- положення про готовність дитини з особливими освітніми потребами, дітей з розладами аутистичного спектру до навчання в інклюзивній школі (К. Островська, А. Хворова, А. Чуприкова, Д. Шульженко та інші). Проте проблему формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку в сучасному корекційному процесі комплексно не досліджено.

У процесі корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру спеціальні заклади дошкільної освіти спираються на закон «Про спеціальну освіту» [120], комплексну програму розвитку дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму «Розквіт» [55], програму розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру за Д. Шульженко [189].

Сутність розладу спектру аутизму являє собою недорозвинення мозкових структур, особливо лімфатичних, регулюючих емоційно-мотиваційну сферу психіки. Етіологія дітей з розладами аутистичного спектру є різнорідною групою станів, починаючи від конституціонально-генетичної його природи (синдром Каннера) і закінчуючи грубим органічним ураженням мозку у пренатальний або постнатальний період розвитку, сполучаючись із психоорганічною симптоматикою й порушеннями інтелектуального розвитку. Часткові прояви розладу спектру аутизму можливі й у клініці диференційованих форм олігофренії (при синдромі Х-ламкості, пуринозах), а також прогресуючих органічних захворюваннях [5].

Спектр аутистичних розладів – це «багатоманітний різновид відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть острах) дітей з розладами аутистичного спектру вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням», – стверджує Д. Шульженко [188].

Клініка дітей з розладами аутистичного спектру характеризується диспропорційністю розвитку дитини вже на ранніх етапах онтогенезу. Особливо вираженою вона стає на 2-3-му році життя. Первинна недостатність емоційно-мотиваційних компонентів психіки позначається не тільки в порушенні комунікації, повноцінного адаптивного поведіння, але й в порушеному розвитку всіх, у тому числі, пізнавальних функцій.

При органічних варіантах дітей з розладами аутистичного спектру (МКХ-10–F84.1) описана симптоматика поєднується з додатковими психоорганічними симптомами пізнавальної сфери і поведінки: слабким інтелектуальним розвитком, порушенням інтелектуального розвитку, синдромами психомоторного розгальмування і порушення, грубим недорозвиненням мовлення [37].

Вчена Донна Вільямс виділяє низку специфічних проблем у соціальній взаємодії, комунікації і дивної поведінки – симптомах розладів аутистичного спектру:

1. Проблеми контролю (що належать до здатності відповідно реагувати на світ і на самого себе):

- неконтрольованість дій;
- одержимість чим-небудь;
- відчуття сильного занепокоєння, страху.

2. Проблеми толерантності, терплячості (що належать до здатності витримати світ і себе):

- сенсорна гіперсензитивність;
- емоційна гіперсензитивність.

3. Проблеми зв'язку (належать до здатності усвідомлювати світ і себе):

- проблеми уваги;
- проблеми сприйняття;
- проблеми інтеграції систем;
- проблеми інтеграції лівої-правої півкуль.

Донна Вільямс стверджує, що діти з розладами аутистичного спектру, при спільності симптомів у трьох основних сферах можуть мати різні причини для виникнення однакових симптомів [189].

Останнім часом в українській спеціальній психолого-педагогічній літературі з'явилися праці, в яких вітчизняні вчені робили спроби вирішити питання допомоги сім'ям, що виховують дітей з розладами спектру аутизму. Зокрема, вченими В. Тарасун та Г. Хворовою представлено комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з розладами аутистичного спектру [155]. Водночас невирішеною залишається проблема розробки спеціальних корекційної-розвивальних та корекційно-превентивних методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з розладами спектру аутизму, і адаптації методик навчання, що застосовуються в освітній практиці інших країн.

Дослідниця В. Тарасун стверджує, що функціональна недостатність навчальних здібностей дитини з розладами аутистичного спектру є першопричиною труднощів шкільного навчання, тому роботу щодо запобігання виникнення неуспішності потрібно починати з виявлення та розвитку тих психофізіологічних механізмів, що забезпечують формування і розвиток самих навчальних здібностей. «Вчитель має йти від завдання розвинути в учня загальні групи операцій, або так звані загальні компоненти психічної діяльності, що не залежать від специфічних особливостей предмета» [157].

На думку академіка В. Бондаря, «сама педагогічна діагностика дітей з розладами аутистичного спектру є першою найважливішою ланкою вивчення їхніх здібностей, умінь, навичок, мотивів діяльності та поведінки, вчинків тощо» [22]. Тобто, всього того, «що максимально розкриває особистісний розвиток дитини з розладами аутистичного спектру на тлі сучасних соціокультурних реалій і забезпечує виконання концептуальних засад дитиноцентризму в спеціальній освіті».

Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) розроблено критерії, які притаманні дітям з розладами аутистичного спектру:

- якісні порушення у сфері соціальної поведінки;
- якісні порушення здібності до спілкування;
- обмежені моделі поведінки, інтересів та видів діяльності, що повторюються і є стереотипними [154].

У наукових працях В. Лебединського визначено соціально-психологічні особливості дітей з розладами спектру аутизму, серед яких:

- несформованість соціальних, комунікативних і мовленнєвих навичок, відсутність їх соціального використання;
- порушення у структурі рольових та соціально-імітаційних ігор;
- низька синхронність і відсутність взаємності у спілкуванні;
- недостатність гнучкості мовленнєвого висловлювання;
- відносна відсутність творчості та фантазії у мисленні;
- відсутність емоційної реакції на вербальні та невербальні спроби інших людей спілкуватись з дитиною;
- порушене використання тональності та виразності голосу для модуляції спілкування;
- відсутність супровідної жестикуляції, що має функцію посиленого та допоміжного значення при мовленнєвій комунікації [66].

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т. Скрипник доходить висновку, що «у спектр аутистичних розладів потрапляють діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих можливостей. Незалежно від рівня мовленнєвого й інтелектуального розвитку, найхарактернішою ознакою дітей з розладами аутистичного спектру є брак соціальних якостей. Друга істотна відмінність цієї категорії дітей – вибірковість сприйняття навколишнього світу (гіперфокус уваги), що позначається на їхніх реакціях на зовнішню інформацію» [145].

Розумові здібності дітей з розладами аутистичного спектру можуть бути різними. В одних випадках інтелект збережений, але розвинений

негармонійно, в інших – мають місце інтелектуальні порушення, але серед таких дітей є й обдаровані. Проте у всіх випадках є своєрідна нерівномірність їх психомоторного розвитку [140]. Також для дітей з розладами аутистичного спектру «характерна нецілеспрямована рухова активність, яка виявляється в стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх кутів очей. Рухове заспокоєння може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі» [146].

Науковець Р. Шрам відзначав, що «інтелектуальні порушення не є обов'язковими для дітей з розладами аутистичного спектру. Такі діти нерідко можуть мати інтелектуальні задатки, навіть бути обдарованими в різних сферах: володіти абсолютним музичним слухом, грати в шахи, малювати, рахувати. Однак для їх інтелектуальної діяльності в цілому властиві порушення цілеспрямованості, труднощі в концентрації уваги. Спостерігається певна химерність мислення, схильність до символіки» [187].

Один із підходів представлено у працях Д. Шульженко, яка запропонувала типологію особистості дітей з розладами аутистичного спектру. В основу покладено особистісний сенс спрямування дитини, вирізняє сім окремих типів особистості за такими показниками: світосприйняття дитиною довкілля, як одиниці самосвідомості, взаємодія з живими і неживими об'єктами та рівень залежності від них, когнітивні та креативні стилі, особливості комунікації, наявність різних системоутворюючих реактивних і тривожних факторів та їхньої взаємодії, що впливають на поведінку дитини та керують її розвитком. Означена психологічна класифікація типів дітей з розладами аутистичного спектру є першою спробою, зверненою до динаміки цілісної психічної організації дитини в ситуаціях, які змінюються за її діяльності та життя» [189]. Вчена виділила:

- тип симбіотичного спрямування особистості. Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини (матері, батька,

братів, сестер тощо). Тобто, дитина може соціально реалізовуватися лише у присутності конкретної людини, якої вона потребує;

- тип лінгвістичного спрямування особистості, який характеризується сформованим мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом та орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовної особистісної диспозиції;

- тип інтелектуального спрямування особистості, що характеризується дещо звуженою сферою реалізації цієї здатності й неспроможності до поширення розумових умінь на інші аспекти життєдіяльності;

- тип комунікативного спрямування особистості. Характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і спілкуватись як за умов мовленнєвої диспозиції, так і поза нею; водночас у дитини ще не сформовано механізми комунікативних дій;

- тип динамічно-орієнтованого спрямування особистості на розвиток здібностей, який характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо);

- тип індіферентного спрямування особистості. Характеризується байдужою формою сприйняття навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій;

- тип реактивно-тривожного спрямування особистості, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів, побоювань у критичних для аутичної дитини ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення чималої кількості людей у натовпі, незвичайний перебіг подій; незнайомі, а відтак – небезпечні, в розумінні дитини, місця чи обставини) [189].

У наукових працях В. Лебединського, В. Лубовського, О. Нікольської [66; 69; 95] та інших зазначається, що діти з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку мають високий рівень розвитку пам'яті. Проте

сам процес запам'ятовування має ізольований характер, в його використанні виявляється виражена автономія. Дослідники відзначають гарну механічну пам'ять, яка створює умови збереження емоційних переживань. Інформація зберігається цілими блоками, не переробляється та застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому сприймалася. Саме емоційна пам'ять стереотипізує сприйняття навколишнього світу: діти легко запам'ятовують відчуття, що надходять через всі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх, шкіру та прагнуть до постійного одноманітного їх отримання [62; 111]. Головною проблемою є неможливість фіксації зв'язку між процесами та явищами у процесі запам'ятовування дітей з розладами спектру аутизму.

До проблеми розвитку уяви дітей з розладами аутистичного спектру зверталася Л. Вінг, яка виокремлювала такі порушення:

- нездатність використовувати уяву у грі з предметами, іграшками, з дітьми та дорослими;
- тенденція вибирати дрібні або неістотні частини предметів, явищ у навколишньому оточенні, що привернули їхню увагу, замість цілісного розуміння того, що відбувається (наприклад, зацікавленість прикрасою, а не людиною; коліщатком, а не всім іграшковим поїздом; вимикачем, а не всім електроприладом; реакція на шприц при ігноруванні людини, яка робить укол);
- деякі діти з розладами аутистичного спектру мають обмежений запас дій, які вони можуть повторити (імітувати), наприклад, з телепередач, але вони проводять ці дії постійно і не здатні внести зміни за пропозицією інших дітей. Їхня гра може видаватися дуже складною, але при уважному спостереженні вона виявляється дуже жорсткою і стереотипною. Деякі дивляться мильні опери або читають книги за певною тематикою, наприклад, наукову фантастику, але їхній інтерес обмежений і незмінний [229].

Як стверджує Д. Шульженко, «сприйняття навколишнього світу в дитини з розладами аутистичного спектру не сфокусовано, їй важко уявити навіть свою кімнату або знайому місцевість; вона не може визначитися, наприклад, в тому, що вона любить їсти, але при цьому виявляє обізнаність у

більш складних питаннях, наприклад, знати все про динозаврів. Дитина не вміє систематизувати свій досвід, їй важко виділити будь-які розгорнуті сюжети з свого життя, важливі та цікаві події минулого, мрії про майбутнє» [189]. Фрагментарність сприйняття ускладнює формування сенсорних образів, наочно-образного мислення, формування уявлень і понять, тим самим спотворює сприйняття оточуючого світу. Викривлене сприйняття характеризується труднощами виділення суттєвих ознак предметів, їх диференціації, передусім проблемам у вихованні та навчанні дітей з розладами аутистичного спектру.

Важливою характеристикою є сенсомоторний розвиток дітей з розладами спектру аутизму. Характерними є труднощі у виконанні довільних точних дій, порушення в прийнятті пози, використанні експресивних жестів, при збереженні жестів, спрямованих на управління поведінкою іншої людини.

Характерними проявами сенсорних порушень при розладах спектру аутизму є:

1) фрагментарність сприймання зовнішньої інформації (фіксація на певних зорових об'єктах, звукових чи дотикових враженнях) за нездатності сприйняти цілісну ситуацію;

2) труднощі одночасного сприймання інформації, яка надходить від різних органів відчуття (якщо бачить, то не чує, якщо чує, то не відчуває);

3) занижена чи завищена чутливість на певні зовнішні подразники. Йдеться про те, що порушеним є сприймання стимулів, яке організовує нервову систему. Внаслідок таких сенсорних порушень мозок не здатний усвідомити інформацію, що надходить через органи чуття, і узагальнити її в образи сприймання, а потім – у поняття [55].

Діти з розладами аутистичного спектру мають порушення довільної уваги. Їм складно переключатися з одного виду діяльності на інший, сконцентрувати увагу на певному предметі. Спостерігаються труднощі скерування уваги на інструкцію дорослого та виконання довільних дій.

Зорова увага дітей з розладами аутистичного спектру вибіркова та короткочасна, дитина дивиться наче повз людей і відноситься до них як до неживих предметів. Водночас їй характерна підвищена вразливість, її реакції на те, що оточує часто непередбачувані і незрозумілі. Дитина з розладами спектру аутизму може не зауважувати відсутності близьких родичів, батьків і надмірно хворобливо і збуджено реагувати навіть на незначні переміщення і перестановки предметів в кімнаті [55].

На думку Е. Блейлера, у дітей з розладами аутистичного спектру послаблене логічне мислення і переважає аутистичне. Дослідник виділив чотири групи переваг аутистичного мислення над логічним [15]:

- у дитини, яка розвивається, логічні форми мислення формуються поступово, а аутистичні фантазії дають можливість розібратися в окремих ситуаціях;

- у світоглядних, релігійних, емоційних, сенсорних та інших питаннях, які недоступні нашому розумінню і логіці, нестандартне, оригінальне аутистичне мислення, що відбувається від загального (дедуктивного) до одиничного є більш ефективним інструментом у вирішенні цих питань;

- у ситуаціях сильних афектів, де логіка відступає на задній план;

- там, де ослаблений асоціативний зв'язок, і треба інакше вирішити проблему.

З цими твердженнями не погоджується Д. Шульженко, яка зазначає, що тип аутистичного мислення притаманний не тільки дітям з розладами аутистичного спектру. Вчена вважає, що у повсякденному житті кожна людина користується аутистичним мисленням та виділяє такі властивості:

- ігнорування тривожної дійсності і перешкод;

- осмислювання всього оптимістично;

- замикання у самому собі;

- аутистичне захисне пристосування [188].

Дослідниця наголошує, що порушення мислення у дітей з розладами аутистичного спектру носять вторинний характер і зумовлені такими чинниками:

- недостатня потреба у контакті з тими, хто їх оточує;
- слабкість сполук;
- емоційні порушення;
- недорозвинення комунікативної мови;
- недостатність активної уваги;
- особливості сприйняття [189].

У дослідженнях особливостей мислення у дітей з розладами аутистичного спектру В. Лебединським виявлено переважання перцептивних узагальнень попри досить високий рівень розвитку понятійного мислення.

Важливе місце у психології і нейропсихології займає розробка проблеми взаємозв'язку мислення і мовлення, зокрема проблема переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише дитині з розладами спектру аутизму смислу до словесно оформленої і зрозумілої будь-якому слухачеві системи значень, що формується у мовленнєвому висловлюванні [191].

Значну увагу розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектру приділила Н. Базима, яка вказувала на порушення комунікативної функції мовлення, що проявляється у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабка або повна відсутність реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нерозуміння простих побутових інструкцій і зверненого мовлення), неможливості адекватно формувати мовленнєве висловлювання та взаємодіяти відповідно до ситуації [9]. Дослідниця стверджувала, що серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку дітей з розладами спектру аутизму є:

- мутизм (відсутність мовлення);

– ехолалії (повторення почутих слів та фраз) – повторення можуть бути одразу після почутого або відірвані у часі, тобто відтворення почутого не одразу, а через деякий час;

– слова-штампи, фрази-штампи, фонографічність (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих) мовлення – ці особливості мовленнєвого розвитку при гарній пам'яті створюють ілюзію розвинутого мовлення;

– відсутність у мовленні звертання, нездатність до ведення діалогу при достатньому розвитку монологічного мовлення;

– автономність мовлення (дитина називає себе у 3-й особі і говорить про себе відособлено);

– пізня поява у мовленні особистих займенників, особливо «я», і їх неправильне використання (говорячи про себе, дитина говорить «він», «вона» або «ти», а про інших може іноді сказати «я»);

– порушення семантичної сторони мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквальності, звуження розуміння значення слів);

– широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів);

– нездатність до словотворчості;

– порушення синтаксичної будови мовлення;

– порушення граматичної будови мовлення;

– порушення звуковимови;

– порушення мелодики мовлення: голос надто тихий або надто голосний;

– порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного переносу) та деякі інші [9].

Одним з найважливіших факторів при розладах аутистичного спектру є порушення мотивації. В процесі соціально комунікативного розвитку дітей означеної категорії інша людина не стає мотивом для взаємодії. Внутрішня мотивація не регулюється соціальними і когнітивними формами поведінки.

Часто поведінка дітей з розладами аутистичного спектру регулюється тільки задоволенням власних потреб [48].

У дослідженнях К. Лебединської та О. Нікольської визначено чотири групи різних типів поведінки дітей з розладами спектру аутизму.

Перша група відрізняється відсутністю мовлення, польовою поведінкою (поведінка в такої дитини керується випадковими емоціями і стимулами зовнішнього оточення, а не власними потребами, внутрішніми правилами або поставленими перед собою цілями), майже повним відчуженням від світу, не демонструє вибірковості у контактах з оточуючими. Спостерігається страх звуків, дотику.

Друга група – неприйняття жодних контактів і змін, які не піддаються поведінці дитини. Активне прагнення зберегти постійність навколишнього середовища, комунікативних і мовленнєвих форм. Мовлення скандоване. Основна проблема – екстремальна вибірковість. Побутові навички засвоюються важко, але міцно. Велика кількість рухових стереотипів. Невербальний інтелект може бути в нормі. Пасивний мовленнєвий запас набагато ширший за активний, що проявляється у ситуаціях, коли дитині важливо, щоб її зрозуміли. Дуже чітко проявляються страхи, характер яких залежить від біографії кожної дитини.

Третя група – виглядають дуже товариськими. Ці діти занурені в одну і ту ж справу, багато і добре говорять, але звертаються до абстрактного співрозмовника. Їм не потрібний зворотній контакт, вони рідко прагнуть, щоб їх зрозуміли. Мовлення монологічне, словниковий запас багатий, мовлення для них є аутоstimуляцією, а не джерелом інформації. Для цих дітей важливі гострі відчуття, пов'язані з яскравою поведінкою дорослого, тому вони вдаються до провокацій.

Четверта група: розлад аутистичного спектру проявляється у найбільш легкій формі, діти схожі на «загальмованих», відсталіх у психічному розвитку. Чутливі до відносин з батьками, мовлення уповільнене. Легше встановлюють контакт очима. Етапи розвитку максимально наближені до

норми [64].

В. Тарасун та Г. Хворова зауважують на складності контролювання поведінки таких дітей з боку дорослих і можливі прояви неадекватних до ситуації реакцій: похвлявання і сміх, переляк і плач, стереотипне рухове і мовленнєве збудження, швидка пренасичуваність і т. ін. [155].

Отже, проблема формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру є актуальною, адже немає узгодженості підходів та методів, враховуючи специфіку корекції виявлених недоліків і порушень в психофізичному розвитку. Результати аналізу наукових досліджень дозволяють дійти висновку, що діти з розладами аутистичного спектру мають спотворений розвиток компонентів пізнавальної готовності: пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви, порушення у сфері соціальної поведінки та здібності у спілкуванні. Отже, педагогічний вплив необхідно здійснювати на усунення і запобігання вторинних дефектів та усвідомлення дитиною власного дефекту як умови розкриття нею своїх компенсаторних можливостей.

## **1.2. Концептуальні підходи до вивчення педагогічних умов в теорії спеціальної освіти**

Для дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку необхідне створення спеціальних педагогічних умов, що зможуть забезпечити формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності. Поняття «педагогічні умови» досліджувалося в різних аспектах, залежно від того, як науковці уявляють структуру, компоненти та пропонують реалізувати їх в освітньому середовищі. Дослідженням педагогічних умов займалися В. Андреев, Ю. Бабанський, А. Вербицький, М. Данилова, А. Дьомін, І. Зязюн, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна, А. Литвин, А. Найн,

С. Рубінштейн, В. Сластьоніна, Н. Стеріхова, А. Хуторський, Н. Ярмаченко та інші [3; 7; 21; 34; 43; 70; 125].

Вчені, які досліджували умови, спрямовані на розв'язання конкретних завдань: створення адаптивного корекційно-розвиткового середовища (Т. Давиденко, С. Конопляста, К. Островська, Л. Рибченко В. Тарасун, Т. Шамова); «гнучкої» реакції на зміни, які відбуваються в суспільстві (В. Лазарєв, К. Островська, І. Шалаєв, Т. Шамова); підвищення ефективності педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, В. Євдокимов, І. Прокопенко).

На думку Ю. Бабанського, поняття «умова» є загальнонауковим. Ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу [7]. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» умови визначаються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [162].

Дослідник Р. Немов визначив поняття «умова» через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що характеризують психологічний розвиток людини та прискорюють або уповільнюють його й впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [93].

У дослідженнях В. Андрєєва зазначається, що педагогічні умови – це «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [5].

Аналіз науково-педагогічних джерел, проведений в дослідженнях Є. Воробйової, розкриває, відповідно до різних підходів, сутність поняття «педагогічні умови»:

- філософський (те, від чого залежить дещо інше (зумовлене), суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого за необхідністю мають виконуватись певні дії);

- дидактичний (сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання);

- виховний (середовище, в якому відбуваються ті чи інші педагогічні процеси) [34].

У дослідженнях Н. Боритко педагогічні умови визначаються як зовнішні обставини, що істотно впливають на перебіг педагогічного процесу, свідомо сконструйованого педагогом, і передбачають досягнення певного результату [24].

Дослідниця К. Островська розуміє «педагогічні умови» як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [101].

За результатами дослідження Л. Рибченко, «педагогічні умови» трактуються як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що забезпечують ефективність і результативність навчально-виховного процесу дітей з розладами аутистичного спектру. Так, до зовнішньої складової педагогічних умов, дослідниця віднесла комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання; внутрішньою складовою вважає мотивацію, наявність навчальних інтересів та зацікавлень [125].

З інших позицій підходить до трактування «педагогічних умов» Т. Гуцан, яка зазначає, що «педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології» [43].

Спираючись на дослідження А. Литвина, можна дійти висновків:

- педагогічні умови є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;

- вони відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;

- у структурі педагогічної умови присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу;

- належне обґрунтування педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу [70].

Педагогічні умови поділяються на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні умови забезпечують функціонування педагогічної системи та включають нормативно-правову базу освітньої сфери, виступають як одна з причин, що спонукають учасників педагогічного процесу до адекватних проявів себе в ньому. Вони можуть змінюватися [125].

Суб'єктивні умови впливають на процеси функціонування і розвитку педагогічної системи, рівень узгодженості їх дій, показують потенціал суб'єктів педагогічної діяльності, ступінь значущості цільових пріоритетів та основних чинників освіти для учнів та вихованців і т. ін. Класифікуючи «педагогічні умови» як об'єкт впливу, розглядають загальні та специфічні умови, що сприяють якісному функціонуванню та розвитку педагогічної системи [125].

Загальні умови складаються з соціальних, економічних, культурних, географічних і т. ін. Специфічні умови включають: особливості соціально-демографічного складу учнів; місцезнаходження закладу освіти; його матеріальні ресурси, обладнання навчально-виховного та розвиваючого процесів; виховні можливості оточуючого середовища та ін. Класифікація за особливостями регіональних, місцевих умов має важливу роль. Вона характеризується специфікою навчального закладу, педагогічним середовищем, наявністю необхідних спеціалістів, рівнем кваліфікації кадрів, ступенем оснащеності освітнього процесу (кабінети, навчальні посібники, обладнання). Необхідність обліку просторових умов, що становлять середовище функціонування педагогічної системи, обумовлено реалізацією принципу єдності загального, одиничного та особливого в наукових

дослідженнях та дає можливості при визначенні напрямів функціонування та розвитку конкретної педагогічної системи [124].

Виступаючи як один з компонентів педагогічної системи, педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітніх та матеріально-просторових, впливають на процесуальний і особистісний аспекти цієї системи, забезпечують її функціонування та розвиток. Аналіз науково-педагогічних досліджень показав, що вчені поділяють педагогічні умови за різними видами, що забезпечує функціонування та розвиток педагогічної системи. В цих дослідженнях найчастіше зустрічаються організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні умови [126].

Організаційно-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (заходів впливу), що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи (цілісного процесу) [125].

Педагогічні умови поділяються за своєю цільовою спрямованістю на:

- 1) організаційні (відповідна класна кімната, оптимальне освітлення, якість меблів і навчального приладдя, наявність необхідних наочних посібників і літератури);
- 2) гігієнічні (відповідне положення зошита на парті й ручки в руці);
- 3) навчальні (мотивація, приклад педагога, доступність змісту матеріалу й темпу письма, послідовність і систематичність тощо) [124].

На думку вітчизняного педагога та вченого В. Синьова, «корекційний процес з дітьми, що мають розлади спектру аутизму, має здійснюватися за спеціально створеними психолого-педагогічними умовами».

Психолого-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища (заходів впливу), які спрямовані на розвиток та соціальну адаптацію дітей з розладами аутистичного спектру. Дидактичні умови розглядаються як цілеспрямований

відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей [125].

У наукових працях В. Синьов виокремив психолого-педагогічні умови для дітей з розладами аутистичного спектру:

- врахування індивідуальних особливостей дитини;
- характер сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток дитини з розладами спектру аутизму;
- розуміння всіма учасниками соціальної комунікації (батьками, родичами, друзями сім'ї, педагогами, тренерами та іншими людьми, які оточують дитину) про можливості дії негативних факторів їхнього особистого впливу на світосприймання, виникнення страхів, фобій, агресії та самоагресії дитини;
- унеможливлення процесу усамітнення дитини, як такого, що всіх влаштовує і, до речі, який пояснює використання дитиною з розладами аутистичного спектру особливих прийомів впливу: провокації і маніпуляції в якості основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети;
- визначення структури індивідуальної діяльності дитини за основними її компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, поточний та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок;
- врахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення у гру, тощо) [143].

У дослідженнях Р. Лифа та Д. Макэнена зазначається, що для створення умов успішної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру необхідно:

- супровід, підтримка та розвиток індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів та забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками;

- визначення та використання вмінь, знань та навичок дитини з розладами аутистичного спектру в організації та проведенні основних сенситивних видів діяльності;

- активізація пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляду телевізійних програм, до яких у дитини сформовано мотивацію;

- вербалізація всіх практичних дій дитини, процесів її життєдіяльності та заохочення до спільної співпраці з іншими людьми [131].

Академік та видатний вчений В. Синьов підтримує їх думку і вважає, що умовами успішної роботи з дітьми з аутизмом є:

- використання морального досвіду близьких людей, зрозумілого для дітей з розладами аутистичного спектру в процесі корекційного виховання;

- надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення;

- інтеграція дітей з розладами спектру аутизму в усі громадські заходи, які створюються та пропонуються для дітей державою;

- створення «екологічного середовища спілкування» для дітей з розладами аутистичного спектру, яке відповідало б рівню її розуміння різного типу ситуацій та мотивувало її бажання бути учасником навчального, ігрового, творчого, комунікативного процесу;

- забезпечення безперервного, систематичного, узгодженого та скоординованого повноцінного емоційного забарвленого процесу життя дітей з розладами аутистичного спектру між спеціалістом та батьками (опікунами) з урахуванням рівня їх тривоги, можливостей мовлення та розуміння ними нюансів ситуацій;

- упередження можливих тривог, страхів, неадекватних реакцій дітей з розладами спектру аутизму на незнайому ситуацію або на незрозумілу для них поведінку людей;

- стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку дітей з розладами аутистичного спектру та формування їх когнітивних і креативних стилів;

- розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування [142].

На думку В. Тарасун, першочерговими умовами для здійснення розвитку, навчання і соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру постають такі завдання:

- вивчення природи дитинства дитини з розладами аутистичного спектру як соціокультурного феномену (а не просто явища);

- аналіз закономірностей, механізмів і умов засвоєння дітьми з розладами аутистичного спектру здобутків освіти і культури як процесу, здійснення якого можливе на основі поняття про детермінацію і самодетермінацію психічного розвитку;

- визначення культурно-утворюючих засад проектування корекційно-розвивального і превентивного навчання цієї категорії дітей;

- виявлення джерел особистісного зростання дітей з розладами аутистичного спектру і значущих для неї дорослих в умовах сімейного виховання;

- організація навчального процесу і особливого педагогічного середовища;

- координація співпраці спеціалістів і родини дітей розладами спектру аутизму;

- уточнення системи психолого-медико-педагогічного супроводу;

- визначення організаційно-економічних аспектів розвитку, навчання і соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру [155].

Значну увагу приділяла дослідженню педагогічних умов Л. Рибченко, яка виокремила педагогічні умови роботи дітьми, що мають розлади аутистичного спектру старшого дошкільного та молодшого шкільного віку:

1. Дотримання основних принципів соціально-педагогічної роботи:

1.1. Принцип природовідповідності. Діти з розладами аутистичного спектру індивідуальні та мають певні особливості. Урахування їх у навчально-виховному процесі – одна із умов успішної педагогічної взаємодії, в процесі якої спостерігається динаміка розвитку дітей з розладами спектру аутизму.

1.2. Принцип гуманізму та демократизації. Основа цього принципу полягає у доброзичливості, турботі, чуйності, допомозі і підтримці, визнанні дитини з розладами аутистичного спектру як особистості, яка має свої права.

1.3. Принцип систематичності. Вимагає наступності у вивченні матеріалу, забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань дітей з розладами аутистичного спектру

1.4. Принцип взаємодії. Сутність цього принципу – в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає рівність психологічних позицій, гармонійність, взаємну гуманістичну спрямованість, активність педагога та дітей з розладами спектру аутизму, взаємну емпатійну налаштованість, проникнення у світ почуттів і переживань один одного, готовність до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним. У процесі педагогічної взаємодії активність суб'єктів визначає її динаміку та зміст.

1.5. Принцип позитивного сприйняття. Полягає у підтримці позитивно-моральних проявів, всього позитивного, що притаманне дитині з розладами аутистичного спектру. Вселяти віру в її сили, підтримувати, коли з'являються проблеми, негаразди.

2. Організація навчально-виховного та розвивального середовища:

- проведення педагогічних консиліумів спільних нарад, круглих столів з обговорення проблемних питань виховної та профілактичної роботи;
- узгодження змісту роботи навчальної та виховної роботи.

3. Створення досвідом позитивного соціального середовища щодо роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру:

- проведення консультацій, тренінгів, спрямованих на розвиток учнів із аутизмом та подолання проблем і труднощів;

- створення ситуації успіху, емоційного комфорту для підтримання навчального настрою: стимулювання процесів самопізнання, самовдосконалення учнів;

- формування адекватної самооцінки особистості шляхом активного осмислення учнем індивідуальності, поведінки й діяльності в соціумі;

- сприяння адаптації та успішній соціалізації: намагатися попередити та усунути труднощі, з якими стикається дитина з розладами аутистичного спектру;

- набуття досвіду, соціальної поведінки та вміння керувати собою й своїми емоціями; стимулювання соціальної активності учнів;

- активне включення дітей з розладами аутистичного спектру у життєдіяльність закладу освіти, що дозволяє їм попередити проблеми й негаразди, які можуть виникати;

- залучення батьків та близького оточення до виховної діяльності, що уможливорює гармонізацію стосунків з дітьми.

#### 4. Професійна підготовка та обмін:

- набуття нових знань і технологічних умінь у результаті самоосвіти.

[125].

Особливу увагу на створення умов для безперешкодного навчання, звертала Т. Скрипник, яка виділила групи ресурсів підготовки середовища спільного навчання дітей з розладами аутистичного спектру та дітей з нормативним розвитком.

1. Предметно-просторові ресурси – структурування простору та урахування важливих предметів для перетворення середовища. Створення сприятливих умов для дітей з розладами аутистичного спектру передбачає визначення певних зон діяльності та їх меж за допомогою візуальних опор, щоб зробити середовище зрозумілим, керованим, сприяти увазі та розумінню завдання.

2. Організаційно-сміслові ресурси – структурування різних сфер діяльності, адаптація навчальних підходів, збільшення часу на виконання завдань, модифікація навчальних завдань.

3. Соціально-психологічні ресурси – забезпечують задоволення потреб дітей з розладами аутистичного спектру в сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі позитивного настрою, довірливого, доброзичливого спілкування і розуміння один одного [147].

Для успішного здійснення корекційної роботи з дитиною з розладами аутистичного спектру дошкільного віку Д. Шульженко виділяє такі педагогічні умови:

- позитивний емоційний контакт дорослого і дитини;
- застосування способів передачі інформації, а також вибір завдань, які відповідають інтелектуальним та віковим можливостям дитини;
- вибір відповідного доступного для сприйняття дитиною способу подання інформації [191].

У практичному досвіді триває постійний пошук відповідних моделей навчання дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку. Для цієї категорії дітей повинні бути розроблено та впроваджено ефективні педагогічні умови корекційної роботи, які б враховували нейропсихологічні та психолого-педагогічні характеристики дітей з розладами аутистичного спектру.

Отже, можемо зробити висновок, що «педагогічні умови» – це зовнішні та внутрішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток навчально-виховного процесу з дітьми з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, що вимагає певного упорядкування – організації. Організація розуміється як процес досягнення визначеності в зовнішніх і внутрішніх відносинах, необхідної для забезпечення стійкості систем у змінному середовищі проживання.

Таким чином, аналіз педагогічних досліджень К. Островської, В. Синьова, Т. Скрипник, Л. Рибченко, В. Тарасун, Д. Шульженко

продемонстрував необхідність удосконалення визначення педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Педагогічні умови мають бути взаємопов'язаними та сприяти підвищенню рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у дослідженні ефективності застосування корекційних технологій, як однієї із умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

### **1.3. Використання корекційних технологій у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку**

Технологізація сучасної освіти – об'єктивний процес, що відбувається у освітньо-виховних системах багатьох країн у відповідь на низку завдань, які ставить перед ними суспільство. На необхідності правильно визначати мету педагогічної роботи, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами наголошував Я. Коменський [161]. Елементи технологічного підходу містяться і в працях численних видатних закордонних та вітчизняних педагогів, таких як: Й. Песталоцці, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський [161].

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань організації та управління навчального процесу, методів та засобів педагогічної роботи. Своїм походженням вона зобов'язана реалізації педо-технічних ідей, які висловлювали на зламі ХХ ст. засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), представники індустріальної педагогіки (Д. Тейлор, Ф. Гілберт) [7].

Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології є використання системного аналізу у вирішенні практичних питань педагогічної роботи. У широкому розумінні, вибір педагогічної технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем.

Слово «технологія» грецького походження й означає «знання про майстерність». Поняття «педагогічна технологія» зараз має низку варіантів – «технологія навчання», «освітні технології» тощо, які широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань. Аналіз еволюції цього поняття дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті. Трансформація терміна – від «технології в навчанні» до «технології освіти», а потім до «педагогічної технології», що відповідає зміні його змісту.

Термін «педагогічна технологія» вперше використовується в 20-х рр. ХХ ст. у дослідженнях з педології, заснованих на працях з рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький) [169]. Тоді ж використовувався і термін «педагогічна техніка», яка, за Педагогічною енциклопедією 30-х років, визначається як сукупність прийомів та засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять [123].

Запровадження перших програм аудіовізуального навчання в США в 30 рр. ХХ ст. не тільки започаткувало технологічну революцію в освіті, а й відкрило дискусію, яка триває дотепер, про сутність, предмет, концепції, дефініції, парадигми і джерела розвитку нової галузі педагогічної науки – педагогічної технології. П. Мітчелл визначає педагогічну технологію як галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних та потенціально відтворюваних педагогічних результатів. Автор дійшов висновку щодо існування концептуальної мозаїки значень педагогічної технології:

педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація та технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія педагогічного планування. Його визначення дало змогу сформулювати основне завдання педагогів-технологів: оптимальний розподіл людських, матеріальних та фінансових ресурсів для одержання бажаних педагогічних результатів [70].

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [173]. М. Кларін визначав педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети [123].

У теперішній час у розумінні та використанні терміна «педагогічна технологія» існує декілька різних позицій:

1. Педагогічні технології як розробка та застосування технічних засобів, інструментарію, апаратури, навчального обладнання для навчального процесу (Р. де Киффер, Б. Лихачьов, М. Мейер, С. Смирнов).

2. Педагогічна технологія розуміється як процес комунікації та спосіб виконання навчальної задачі, що містить біхевіористські методи та системний аналіз для покращення навчання (В. Беспалько, С. Гібсон, А. Кушнір, В. Монахов, Т. Сакамото, Б. Скіннер, В. Сластьонін, М. Чошанов).

3. Педагогічна технологія розглядається як широка галузь знань, що відповідає за конструювання оптимальних навчаючих систем та спирається на дані соціальних, управлінських та природничих наук (С. Ведемейер, В. Гузеев, Д. Ели, М. Ераут, Р. Кауфман, П. Підкасистий, Р. Стакенас).

4. Четверта позиція представляє багатоаспектний підхід та пропонує розглядати декілька значень педагогічної технології одночасно (В. Давидов, М. Кларін, П. Митчел, Г. Селевко, К. Силбер, Р. Томас, Д. Финн) [123].

Педагогічні технології, зазвичай, відображають прийняту в різних країнах систему освіти, її загальну цільову та змістовну спрямованість, організаційні структури та форму, відображені в державних нормативних документах, зокрема – в освітніх стандартах. Крім того, поняття «педагогічна технологія» належить до всіх розділів педагогіки (соціальна, дошкільна, шкільна, вузівська, спеціальна, тощо) [115]. Г. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології:

1. Концептуальна основа.
2. Змістовна частина педагогічного процесу:
  - а) мета навчання – загальна і конкретна;
  - б) зміст навчального матеріалу;
3. Процесуальна частина – технологічний процес:
  - а) організація навчального процесу;
  - б) методи та форми навчальної діяльності учнів;
  - в) методи та форми роботи педагога;
  - д) діяльність педагога з управління процесом засвоєння матеріалу;
  - е) діагностика навчального процесу [9].

У контексті нашого дослідження є доцільним використання визначення «корекційні технології», як сукупності прийомів і методів, спрямованих на корекцію особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку з метою розкриття особистісного потенціалу в процесі пізнання навколишньої дійсності.

У спеціальній педагогіці використовуються специфічні принципи, які відображають найважливіші концептуальні положення освіти осіб з особливими освітніми потребами. Ці принципи є системою узагальнених та сталих вимог, що визначають характер та особливості організації корекційно-педагогічного процесу та управління пізнавальною діяльністю суб'єктів спеціальної освіти. За О. Новак, до них належать [97]:

- принцип педагогічного оптимізму;
- принцип ранньої педагогічної допомоги;

- принцип корекційно-компенсуючої спрямованості освіти;
- принцип соціально-адаптуючої спрямованості освіти;
- принцип розвитку мислення, мовлення та комунікації як засобів спеціальної освіти;
- принцип діяльнісного підходу у навчанні та вихованні;
- принцип диференційованого та індивідуального підходу.

О. Шпек виділяє такі принципи спеціальної дидактики [108]:

- принцип диференційованого врахування індивідуальності особистості (індивідуалізація);
  - принцип цілісного, активного ознайомлення з навчальним матеріалом;
  - принцип забезпечення необхідної допомоги в структуруванні (структурування навчальних цілей);
  - принцип опори на життєвий досвід та наочність, у тому числі – на матеріалі інших навчальних предметів, та в подібних ситуаціях (наочність та перенесення);
  - принцип вимоги до учня має відповідати стану та послідовності ступенів розумового розвитку (відповідність рівню розвитку);
  - принцип опори на відповідний мовленнєвий супровід (супровід діяльності мовленням);
  - принцип соціальної мотивації навчання.

Дидактичні принципи, які визначають педагогічний процес, обумовлюють методи навчання (педагогічні методи) – засоби навчальної роботи педагога та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на вирішення різноманітних дидактичних завдань та оволодіння матеріалом, що вивчається. У педагогічному методі виділяють окремі педагогічні прийоми – складові частини або окремі сторони методу [154].

Поняття «метод навчання» характеризує змістовно-процесуальний, або внутрішній бік навчального процесу. Водночас форма навчання як дидактична категорія, визначає зовнішній бік організації педагогічного

процесу, який пов'язаний з кількістю суб'єктів, часом та місцем навчання, а також – порядком його здійснення [123].

Методика у спеціальній освіті розуміється, як система методів, принципів, засобів, прийомів та форм педагогічної роботи з особами з особливими освітніми потребами, спрямованих на компенсацію їх набутих чи вроджених порушень [108].

Дослідник В. Синьов зазначає, що принципи спеціальної освіти в корекційно-педагогічному процесі реалізуються у відповідних методах та прийомах, а також в освітніх технологіях [140]. Спеціальна педагогіка відрізняє в процесі освіти людини з особливими освітніми потребами спеціальні освітні технології, методи навчання та виховання.

Дидактика спеціального навчання користується як загальнопедагогічним арсеналом методів та прийомів навчання, так і своїми, специфічними для кожної категорії осіб з особливими освітніми потребами, методами та прийомами корекційно-педагогічної роботи, з яких складаються спеціальні освітні технології. Аналіз методів навчання, що використовуються у загальній та спеціальній дидактиці, показує, що найбільш придатними для використання в спеціальних корекційно-освітніх технологіях є наочні та практичні методи навчання, тому що діти з розладами аутистичного спектру, краще сприймають інформацію візуально.

Характеризуючи методи виховання, які можуть бути використано в спеціальних корекційно-освітніх технологіях для дітей з розладами аутистичного спектру, проаналізуємо три основні групи методів виховання, прийняті у загальній та спеціальній дидактиці осіб з особливими освітніми потребами [142]:

- інформаційні методи (бесіди, консультування, використання засобів масової інформації, літератури та мистецтва і т. ін.);
- практично-дієві методи – привчання, вправлення, ситуації, що виховують, гра, ручна праця, образотворча та художня діяльність, нетрадиційні методи – іпотерапія (корекційно-педагогічна допомога за

допомогою коней), дельфінотерапія (корекційно-педагогічна допомога за допомогою дельфінів), тощо;

- спонукально-оцінювальні методи (педагогічна вимога, заохочення, винагорода, засудження, покарання).

Найбільш дієвими методами, для дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, є практично-дієві методи виховання. Наприклад, метод привчання використовується при формуванні стійких навичок самообслуговування, соціальної поведінки, самоорганізації тощо. Цей та інші практично-дієві методи (гра, виховні ситуації) застосовуються у поєднанні з різними інформаційними методами [129].

Адекватність сприйняття виховної інформації залежить як від складності її змісту, так і від сенсорних можливостей дитини. На початкових етапах спеціальної освіти виховні можливості бесід, розповідей, читання художньої літератури набагато нижчі, ніж в системі загальної освіти. Недорозвиток мовлення (зокрема, його комунікативної функції), інтелектуальна недостатність, бідність життєвого та соціального досвіду не дозволяють більшості дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку повною мірою засвоювати морально-етичний потенціал народних казок, розуміти сенс літературних текстів та ін. У зв'язку з цим, велику виховну значущість мають методи, які дозволяють спиратися на візуальну інформацію, що супроводжується роз'ясненнями педагога [159].

Спонукально-оцінювальні методи також реалізуються у практично-дієвому варіанті та супроводжуються зрозумілим для дитини словесними та адекватними матеріальними заохоченнями. До того ж, цінність матеріального заохочення поступово має зменшуватись: ласощі, іграшка – абстрактні замітники (зірочка, жетон та ін.) – тільки словесне заохочення.

Починаючи з 90-х рр. ХХ ст., почали з'являтися дослідження, спрямовані на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу дітей з розладами аутистичного спектру, пошуку першопричин, дало змогу виявити «первазивний» (наскрізний або спектральний) характер цього порушення

(L. Wing, E. Ornitz, V. Hermelin & N. O'Connor, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord) [218; 223; 224; 233]. Більшість дослідників схиляються до тієї думки, що розлади спектру аутизму дітей старшого дошкільного віку позначаються на усіх рівнях психічної організації. Такої ж самої думки дотримуються й українські дослідники, які займаються вивченням дітей з розладами аутистичного спектру (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.) [102; 145; 155; 179; 188].

Особливу увагу в наукових працях приділяють медичним, психологічним та педагогічним аспектам розладу аутистичного спектру щодо його розуміння, особливостей та шляхів корекції розвитку дитини з розладами аутистичного спектру О. Баєнська, С. Конопляста, К. Лебединська, О. Нікольська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Л. Шипіцина [8; 64; 129; 148; 156; 173; 179; 183; 184].

На основі етіопатогенетичного підходу, К. Лебединською виділено декілька варіантів розладів аутистичного спектру:

- дитячий аутизм при різних захворюваннях ЦНС (органічний аутизм) – проявляється в психічній інертності дитини, в руховій недостатності, а також у порушеннях уваги і пам'яті;

- психогенний аутизм характеризується порушенням контакту з оточуючими, емоційною інфантильністю, пасивністю, відсутністю диференційованих емоцій, затримкою розвитку мовлення і психомоторики. Встановлено, що при нормалізації умов виховання цей варіант аутизму може зникнути;

- аутизм шизофренічної етіології – спостерігається виражена дисоціація психічних процесів, стирання меж між суб'єктивним і об'єктивним, занурювання в світ внутрішніх хворобливих переживань і патологічних фантазій тощо;

- аутизм при захворюваннях обміну речовин;

- аутизм при хромосомній патології [64].

Враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, з метою корекції їх психічного стану, доцільним є запровадження сучасних корекційних технологій.

Застосування корекційних технологій розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку необхідно здійснювати послідовно, взаємопов'язано з метою розв'язання педагогічних задач, планомірного та послідовного втілення заздалегідь спроектованого педагогічного процесу, спрямованого на досягнення максимально можливого рівня життєвої компетентності.

Аналіз літературних джерел [79; 115; 173; 189] показав, що на сьогодні психолого-педагогічна корекція розвитку дітей з розладами аутистичного спектру не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик. Як стверджує Т. Скрипник, найбільш визнаними корекційними технологіями роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру, є:

- прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА);
- структуроване навчання ТЕАССН (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children);
- сенсорна інтеграція;
- розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI);
- холдінг-терапія;
- метод «Son-Rise»;
- середовищний підхід (І. Захарова);
- нейропсихологічний підхід;
- методи альтернативної та підтримувальної комунікації;
- музико- й арт-терапія;
- метод ТОМАТІС;
- кінезотерапія;

- терапія за допомогою тварин (анімалотерапія) тощо [148].

В контексті дослідження, формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами спектру аутизму, однією з умов є застосування таких корекційних технологій: програма TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children), прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), сенсорна інтеграція, метод альтернативної комунікації (PECS), розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI).

TEACCH (терапія і навчання дітей з розладами спектру аутизму) – це комплексна програма допомоги людям з розладами аутистичного спектру, спрямована на досягнення ними максимально високого ступеню самостійності та інтеграції у суспільство. Підтримку й допомогу виконують у сферах, які особливо значущі для самостійного та наповненого сенсом життя: комунікації, соціальної компетенції, життєво-практичних навичок, трудової діяльності, поведінки у вільний час [148].

TEACCH-програма є іншим поширеним у світі видом роботи, який спрямований на полегшення соціально-побутової адаптації дитини з розладами аутистичного спектру за допомогою візуальної організації зовнішнього середовища.

Первинний акцент робиться на формуванні здатності дитини залишатися на своєму місці і зосереджуватися на завданні, тому що це є необхідною передумовою для самостійної, незалежної від дорослого, діяльності дитини з розладами спектру аутизму. Однак необхідно зазначити, що хоча фахівці, які працюють за програмою TEACCH, вважають, що візуальна організація середовища зменшує залежність дитини від дорослого, є небезпека виникнення залежності від організованої ситуації. Потрапляючи в неструктуроване середовище, дитина з розладами аутистичного спектру може виявитися безпомічною. І все ж принципи організації навчального середовища, розроблені у форматі програми TEACCH, можна розцінювати як корисний досвід [115].

Основними компонентами ТЕАССН-програми є положення про те, що корекційний процес повинен бути науково обґрунтованим, мати дослідницький характер, а також про необхідність взаємодії з батьками і відхід від спеціальних установ до спеціалізованих структур при звичайних дошкільних та шкільних закладах. Основною структурною одиницею ТЕАССН є «клінічний» (корекційно-діагностичний) центр, в якому проводиться наукова, діагностична, корекційна робота. Органи освіти мають бути кураторами закладів, в яких навчаються діти з розладами аутистичного спектру, здійснювати підготовку та перепідготовку спеціалістів, навчання батьків, координувати відповідні програми.

Методика ТЕАССН ґрунтується на структуруванні простору, візуалізації форм комунікації, розумінні простору та зміни активних фаз часу; підтримці та постійному супроводі, який охоплює всі вікові етапи життя (рання діагностика і втручання, дошкільне, шкільне виховання, професійна підготовка, працевлаштування, створення місць проживання, соціальний захист). Важливою при цьому є компетентність батьків і спеціалістів – усіх, хто взаємодіє з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру (С. Lord, G. Mesibov, T. Peters, E. Schopler, L. Watson). Необхідна адаптація методик оперантного навчання і програми ТЕАССН у межах традиційного підходу до емоційної корекції дітей з розладами спектру аутизму [148].

Першими кроками у ході навчання мають бути встановлення контакту з дитиною, дослідження її можливостей, особливостей її інтересів, а також робота із загальної організації її поведінки. При формуванні установки у дитини на виконання вимог дорослого і зацікавленості в цьому, спочатку доводиться використовувати найпростіші природні потреби. Наприклад, якщо дитина з розладами аутистичного спектру хоче пити, можна запропонувати їй спочатку сісти на стілець. Часто у відповідь на спробу дорослого щось зажадати від дитини, вона починає вередувати, може закричати, вдарити. Якщо дорослий скасовує свою вимогу у відповідь на її

крики, такий спосіб домогтися свого може закріпитись у свідомості дитини [186].

Спостереження поведінкових терапевтів доводять, що найкраще закріплюється поведінка, яка заохочується не щораз, а час від часу. Це, до речі, стосується і небажаної поведінки. Наприклад, якщо у відповідь на примху дитина після довгих відмовлянь все-таки одержує те, чого вимагає, дуже ймовірно, що надалі вона буде використовувати той самий спосіб досягнення бажаного. Більшість дослідників сходяться на тому, що для дитини з розладами аутистичного спектру особливо важливо не встановлювати кілька заборон одночасно, а частіше намагатися переключати її увагу, а в деяких випадках, як пропонують фахівці програми ТЕАССН, виділити в квартирі якесь місце, де можна робити щось недозволене [222].

При навчанні важливим є ритм заняття. Дитина з розладами аутистичного спектру нездатна дуже довго залишатись у ситуації, коли від неї потрібна довільна увага і виконання довільних дій. Тренування на початку можуть бути дуже короткими (3–5 хв), але необхідно, щоб дитина відразу відчула успіх.

Зменшенню тривожності, впорядкуванню поведінки дитини з розладами спектру аутизму сприяє і почасова організація її життя. Існування чіткого розпорядку дня, сімейних звичок і традицій, коли послідовність подій є передбачуваною, – цього варто неухильно дотримуватися щодня (харчування, прогулянка, сон, заняття тощо).

У процесі формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку програма ТЕАССН сприяє:

- розвитку максимальної самостійності. Розробка індивідуальних програм зайняття проводиться з акцентом на незалежну діяльність учня (для цього і використовується система візуальних «підказок»), а самі завдання підбираються з урахуванням рівня розвитку дитини;

- налагодженню ефективного контакту з іншими людьми. Велика увага в програмах ТЕАССН приділяється розвитку комунікативних навичок (спілкування, ігри) соціально прийняттого рівня. Діти контактують не лише безпосередньо з педагогом, але і між собою, для чого розроблено спеціальні групові завдання;

- розвитку інтелекту, шкільних навичок і індивідуальних талантів дитини. У рамках ТЕАССН-програми існують завдання на формування вміння читати, писати, вважати, орієнтуватися в часі і просторі і т. ін. [226].

ТЕАССН-підхід фокусується на внутрішніх чинниках та індивідуальній специфіці кожної окремої дитини з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. В основі методу ТЕАССН покладено фундаментальні теоретичні та емпіричні дослідження, присвячені проблемі аутизму, його проявам, особливостям, причинам виникнення і ймовірному результату.

Аналіз ТЕАССН-підходу до корекції дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку показав, що задеклароване «вільне і незалежне життя» потребує системної корекційної роботи в спеціально створених для цього психологічних умовах. Необхідно не тільки технічно опрацювати способи адаптації дитини до світу, але й створювати педагогічні умови, адекватні особливостям психіки дитини з розладами спектру аутизму. Вирішення лише завдань розвитку навичок самообслуговування, комунікації (вербальної або невербальної), шкільних та мовленнєвих навичок на практиці не відповідають основним принципам (положенням) програми ТЕАССН і унеможливають формування свідомого, зрозумілого, критичного, динамічного ставлення до оточуючого світу і особисто до себе.

Прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА) вважають одним з найефективніших методів роботи з дітьми, які мають розлади спектру аутизму, на основі якого побудовано багато програм у школах і центрах (особливо в США, Канаді, Бельгії, Швеції, Ізраїлі) [148].

Вони носять комплексний характер та охоплюють медикаментозну, психологічну та педагогічну корекцію.

Поведінкова терапія є основою абсолютної більшості програм, метою яких є психолого-педагогічна корекція дітей з розладами спектру аутизму. АВА-терапію доцільно здійснювати систематично: зміцнювати бажану поведінку, вдосконалювати навички адаптування та зменшити небажану поведінку. Навчання відбувається поступово, тобто складні навички поділяються на компоненти, які викладаються окремо, а нові навички перетинаються з раніше освоєними так, що процес навчання схожий на побудову піраміди. Участь сімей в терапії дитини дуже важлива і здійснюється через регулярний контакт та обмін інформацією між інструктором та батьками дітей [10].

Методика передбачає створення зовнішніх умов, які сприяють індивідуальному формуванню бажаної (заданої) поведінки в різноманітних аспектах (соціально-побутовий розвиток, оволодіння навчальними предметами, виробничими навичками, мовленнєвий розвиток). Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а негативний – ігнорується або карається. У дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку часто спостерігається недосконала поведінка – наявність агресивних реакцій, спрямованих на себе та інших, спалахів гніву, стереотипних дій, що спричиняють шкоду дитині та іншим. Автори підкреслюють важливість процедури конструювання поведінки у тій частині програми, яка веде до позитивних зрушень у поведінці дитини [187].

Відпрацьовані навички відшліфовуються вдома ще до того, як дитина братиме участь у колективній діяльності. Таким чином, навички відпрацьованої поведінки зі звичних домашніх умов переносяться в середовище дитячого садка. Для того, щоб поведінкова терапія дала позитивний результат, її повинно бути представлено всіма зацікавленими особами, які працюють і виховують дитину. При цьому зазначимо, що при

зниженні інтенсивної поведінкової терапії (менше 40 годин на тиждень) виявлено низький відсоток дітей, які досягають норми як за інтелектуальним рівнем, так і за шкільною успішністю [100].

Ефективність застосування прикладного аналізу поведінки є достатньо високою – до 50–60% вихованців стають спроможними оволодіти програмою масової школи, одержують можливість працювати достатньо успішно для того, щоб забезпечити своє існування, вони вступають до коледжів й університетів. Відомі випадки, коли люди з розладами спектру аутизму професійно й успішно займаються наукою (Т. Грандін, США – професор біології), літературою (Д. Уідьямс, Австралія – письменник), суспільною діяльністю (І. Юхансон, Швеція) та інші. Проте частіше вони оволодівають професіями, що не потребують спілкування з іншими людьми (садівника, поштаря, тощо). Визначено, що коли навчена чомусь людина з розладами аутистичного спектру, то в силу своєї схильності до стереотипів та в міру своїх інтелектуальних можливостей, вона буде працювати так, як її навчили, хоча це не виключає і творчого підходу до справи. У тих випадках, коли дитину з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку вірно виховують і навчають, то суспільство одержує відповідальну за свою роботу людину, якою б ця робота не була – від фізика-теоретика до двірника [148].

Метод АВА-терапії сприяє формуванню пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку в таких напрямках:

- формування навичок, які заміщують проблемну поведінку. Збільшується бажана поведінка і зменшується прояв небажаного поведінки;
- підвищення здатності зосереджуватися на виконанні завдань і збільшення мотивації до навчання;
- підвищення концентрації уваги, зорового контакту;
- покращення когнітивних навичок;
- невербальна і вербальна імітація;
- розвиток загальної та дрібної моторики;

- розуміння мовлення;
- називання предметів і дій;
- уміння класифікувати предмети (розкладання карток з собакою та кішкою в одну стопку, а карток з ложкою і виделкою – в іншу; знаходити пару; символічні дії, типу: «покажи, як ти ...» (дитина робить вигляд, що надягає шапку/причісується/гасить пожежу/кермує); правильно вживати займенники «я стою» – «ти стоїш» тощо) [226].

Процес сенсорної інтеграції починається з перших тижнів життя плоду і найінтенсивніший перебіг має до кінця дошкільного віку. Теорія сенсорної інтеграції наголошує на великому значенні правильного формування та інтеграції основних систем органів чуття: дотику, відчуття руху, смаку, зору і слуху. Саме від успішного перебігу цього процесу залежить становлення рухової координації двох частин тіла, здатність до планування рухів, увага, а також емоційна рівновага. У подальшому все це стає підґрунтям таких складних психічних процесів як мовлення, здатність до читання, рахування чи письма [197].

Науковий співробітник Північно-Каліфорнійського Університету доктор Ен Джин Айерс, ще у 60-х рр., ХХ ст., визначила, що поняття «сенсорна інтеграція» відтворює результат процесу надходження до мозку сигналів від внутрішнього і зовнішнього середовища. У цьому процесі мозок розпізнає, відбирає, інтерпретує, групує цю інформацію [148]. Послідовний продуманий вплив на чуттєві, смакові органи чуття та відчуття руху в напрямі їх стимуляції й інтеграції, виконують у формі гри, але насправді – це система занять, завдяки якій нервовий устрій стає здатним інтегрувати чуттєві враження та використовувати їх практично. Безпосереднє завдання цієї системи занять – навчити мозок правильно реагувати на зовнішні подразники. При цьому використовують оснащення різного типу: гойдалки, платформи для тренування рівноваги, великі м'ячі та валики, скейтборди, тощо.

Сенсорні ігри тренують зорове сприйняття, розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, формують уявлення про колір, форму, величину, просторове розташування предметів, збільшують словниковий запас дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку. Розвиток зорового та слухового сприйняття, розуміння зверненого мовлення здійснюється в процесі пізнання дитиною з розладами спектру аутизму предметів і явищ навколишньої дійсності, тобто розвиток мовлення і розвиток пізнавальних процесів здійснюється одночасно. Сенсорна інтеграція допомагає розвинути такі уміння та психологічні утворення, як здатність до концентрації, організації вражень, абстрактного розмірковування, самоконтролю, тобто – усього того, щоб можна було нормально функціонувати в повсякденній життєдіяльності, у дитинстві, родині, а з часом – у дорослому житті [226]. Таким чином, використання прийомів сенсорної інтеграції в процесі формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку сприяють задоволенню потреби дитини з розладами спектру аутизму в усвідомленні себе, навколишнього предметного світу, забезпечують розвиток моторних, мовних, комунікативних, пізнавальних, сенсорних умінь.

Система PECS (Picture Exchange Communication System) дає змогу спілкуватися з іншими людьми, а саме: передавати своє прохання, відповідати на питання, коментувати, описувати навколишнє середовище тощо. PECS – альтернативна система комунікації, спрямована допомогти набутти комунікативні вміння дітям з обмеженою комунікативною здатністю. У цій системі діти для комунікативних цілей використовують символи, зображені на картках. Систему PECS розробили А. Bondy та L. Frost спеціально для дітей з розладами спектру аутизму та іншими комунікативними порушеннями. Оволодіння системою PECS передбачає, що дитину вчать використовувати символ (малюнок на картці з відповідним підписом) для того, щоб просити бажаний предмет [170].

Доведено, що хоча PECS застосовують для дітей, у яких нема вербальної комунікації, зорового контакту, здатності до імітації, називання предметів, унаслідок навчання дитина починає виявляти ініціативу у спілкуванні та включається в соціальну взаємодію. Головне у навчанні комунікації: дитина має зрозуміти, що для вираження своєї потреби можна іншій людині вказати на потрібну картку, і треба діяти саме так, а не плакати чи демонструвати істеричну поведінку. Як тільки дитина починає розуміти сенс комунікації, є надія, що вона почне використовувати звичайне мовлення з тією самою ціллю. Ще один позитивний момент у використанні PECS. Часто діти з особливостями розвитку мають вади мовлення, і тому навколишні люди погано їх розуміють. А повідомлення на картках зрозуміле всім, навіть незнайомим людям [170].

Оволодіння системою PECS передбачає, що дитину з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку вчать використовувати символ (малюнок на картці з відповідним підписом) для того, щоб просити бажаний предмет. Під час формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку застосування системи альтернативної комунікації PECS покращує:

- зоровий контакт;
- концентрацію уваги;
- гнучкість мислення;
- міцність запам'ятовування назв предметів;
- готовність до сприйняття інформації;
- здатність до комунікації [226].

Програма «Розвиток міжособистісних стосунків» (Relationship Development Intervention, RDI) базується на моделі динамічного інтелекту, розробленій доктором наук Стівеном Гутстейном (Steven Gutstein) [148]. За його теорією, діти з розладами аутистичного спектру використовують статичний інтелект (здатність знати інформацію й запам'ятовувати факти), що спричиняє тверде і статичне уявлення про світ, тоді як у них не

розвинений динамічний інтелект (здатність до гнучкого і творчого реагування на нові ситуації). За допомогою динамічного інтелекту у людини гнучке мислення, здатність бачити перспективи, сприймати зміни; вона спроможна інтегрувати зовнішню інформацію (наприклад, слухати і дивитися одночасно), ураховувати різні чинники, коли приймає рішення. Ці здібності суттєві для орієнтування в реальному світі. У цьому контексті розвиток динамічного інтелекту – ключ до покращення якості життя дітей з розладами спектру аутизму [226].

Призначення програми: опрацювати методи й засоби успішної взаємодії в соціальних стосунках. Головна ідея полягає у тому, що діти з розладами аутистичного спектру можуть брати участь у справжніх емоційних стосунках, якщо помагати їм поступово і формувати їх систематично. Ця допомога полягає у відпрацюванні типових складників таких соціальних контактів: здатності до відгуку, відповідних емоційних реакцій, цікавості до інших людей, наявності спільної уваги, співпраці, розподіленого досвіду тощо. Важливим напрямом програми є робота з родиною, яка полягає в тому, що спочатку аналізують наявні стосунки між батьками та дітьми, а потім консультанти прагнуть підтримати членів родини, допомогти їм розвинути потрібну взаємодію і стилі комунікації [146].

У контексті формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку застосування програми розвитку міжособистісних стосунків покращує:

- здатність до гнучкості мислення (адаптації до зміни ситуації та нових обставин);
- передбачення наслідків діяльності на основі минулого досвіду;
- контроль власної поведінки в умовах соціуму;
- можливість одночасно сприймати інформацію (наприклад, слухати і дивитися одночасно).

Таким чином, однією з умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку є застосування корекційних технологій: програма TEACCH, прикладний аналіз поведінки (АВА), сенсорна інтеграція, метод альтернативної комунікації (PECS), розвиток міжособистісних стосунків (RDI). Програма (TEACCH, PECS) сприяє структуруванню простору, візуальній підтримці, розвитку пам'яті, метод (АВА-терапії) покращує стійкість концентрації уваги, формує навчальну поведінку, метод (RDI) сприяє розвитку мислення, сенсорна інтеграція розвиває уяву і сприйняття.

### **Висновки до розділу 1**

Узагальнення проблеми формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності здійснено на основі єдності наукових підходів, що дало можливість сформулювати такі висновки.

На основі аналізу наукових досліджень визначено стан проблеми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. З'ясовано, що до визначення поняття «пізнавальна готовність» зверталось багато дослідників у різних галузях освіти. З метою уникнення наукових суперечностей щодо визначення ключового поняття дослідження в роботі запропоновано його авторську інтерпретацію.

Сутність поняття «пізнавальна готовність» визначається, як готовність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності та характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника. Формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру немає узгодженості,

враховуючи спектр особливостей розвитку компонентів пізнавальної готовності.

Теоретичний аналіз показав недостатність визначення педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, що обумовлює тему дослідження. Зазначено, що для дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного необхідно створювати спеціальні педагогічні умови, які б враховували нейропсихологічні та психолого-педагогічні характеристики дітей з розладами аутистичного спектру та підвищували рівень пізнавальної готовності до навчальної діяльності.

У дослідженні корекційні технології визначаються, як сукупність прийомів і методів, спрямованих на корекцію особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, з метою розкриття особистісного потенціалу в процесі пізнання навколишньої дійсності.

Доведено, що програма ТЕАССН, прикладний аналіз поведінки (АВА), сенсорна інтеграція, метод альтернативної комунікації (PECS), розвиток міжособистісних стосунків (RDI) виступають однією з умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

**РОЗДІЛ 2**

**ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО  
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ  
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ  
ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**2.1. Організація та зміст експериментального дослідження**

Аналіз наукових джерел свідчить, що процес формування пізнавальної готовності дітей з РАС до навчальної діяльності має багато питань щодо узгодженості діагностичного інструментарію та розроблення педагогічних умов, спрямованих на формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності даних дітей. Це зумовлює необхідність експериментального вивчення рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

З метою реалізації завдання було розроблено програму психолого-педагогічного експерименту, що здійснювався упродовж 2016–2019 рр. та складався з трьох етапів:

- теоретико-аналітичного (2016–2017 рр.);
- діагностико-моделюючого – констатувального (2017–2018 рр.);
- апробаційно-узагальнюючого – формувального (2018–2019 рр.).

На теоретико-аналітичному етапі відбувалось вивчення та аналіз рівнів теоретичної та практичної дослідженості зазначеної проблеми для конкретизації мети та завдань дослідження; вивчалися філософські, психолого-педагогічні, спеціальні наукові джерела з проблеми; конкретизувались предмет і завдання дослідження; визначалися адекватні меті та завданням педагогічні умови.

На другому, діагностико-моделюючому, етапі відбувалась вивчення рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Обрано критерії з відповідними показниками, рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру; розроблено педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС; визначено зміст формувального етапу.

На апробаційно-узагальнюючому етапі визначалася міра результативності обраних педагогічних умов. Проведено зрізи, спрямовані на діагностику отриманих результатів формувального експерименту, та їх статистичну обробку з метою з'ясування динаміки рівнів сформованості пізнавальної готовності учасниками експерименту.

Метою констатувального етапу дослідження стало вивчення рівнів сформованості пізнавальної готовності дітей з розладами спектру аутизму до навчальної діяльності з урахуванням рівнів її базових компонентів. В основу дослідження базових компонентів пізнавальної готовності покладено: пам'ять, увагу, уяву, мислення та сприйняття.

Відповідно було поставлено завдання:

1. Визначити критерії, показники, рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.
2. Здійснити обстеження дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку з метою визначення у них рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності.
3. Узагальнити одержані результати.
4. Обґрунтувати педагогічні умови для формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

У дисертаційному дослідженні використано такі методи дослідження: теоретичні: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі спеціальної освіти з метою визначення теоретико-методологічних засад дослідження; емпіричні: збір анамнестичних даних для визначення пре- та постнатальних факторів впливу на психологічний розвиток; статистичні: математична система обробки отриманих даних.

Дослідження проводилося на базі КУ Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34», м. Суми; консультативно-методичного центру «Довіра» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми; інклюзивно-розвивального мовного центру «Крок», м. Чернігів; Полтавського обласного навчально-реабілітаційного центру, м. Полтава; КЗ «Харківська спеціальна школа № 2» м. Харків.

Усього експериментом на цьому етапі було охоплено 62 дитини старшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму від 5 до 7 років.

Мета констатувального дослідження не передбачала уточнення діагнозу в обстежуваних дітей з розладами аутистичного спектру, враховувалися наявні на час обстеження медичні та психолого-педагогічні дані.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, відповідно до поставлених завдань та власних пошукових розвідок, дав змогу узагальнити діагностичну методикау дисертаційного дослідження, яка складалася з двох частин.

Перша частина констатувального етапу експерименту полягала у дослідженні психолого-медико-педагогічної документації дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Чітко сформовані запитання, сприяли економії часу, який витрачався на обстеження індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Проаналізувавши методикау «Профіль соціального розвитку

дитини» (В. Авер'янов, А. Козленко) [1], методику «Психолого-освітній профіль» (PEP-R): методику CARS (Childhood autism rating scale) – шкала оцінювання розладу аутистичного спектру (E. Schopler, R. Reichler, V. Renner) [228], картку психолого-педагогічного вивчення дітей з розладами спектру аутизму (Д. Шульженко) [191], опитувальник СНАТ (Checklist for Autism in Toddlers) [148], було розроблено опитувальний лист (додаток А) для корекційних педагогів, що включав дослідження реалізації процесу формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Виявлено, що формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру базується на комплексній програмі розвитку дітей з розладами аутистичного спектру «Розквіт» [55]. Зміст програми полягає у розвитку сенсорного сприйняття, розширенні та уточненні знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної готовності (пам'яті, уваги, уяви, мислення та сприйняття), розвитку комунікативної та мовленнєвої функції, корекції емоційного розвитку. Робота корекційних педагогів здійснюється шляхом індивідуального та диференційного підходів до дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Процес формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру ґрунтується на таких засадах, як:

- ставлення до особистості в контексті її унікальності, цілісності та неоднозначності проявів;
- гнучкість та індивідуальне планування навчального процесу;
- особливі вимоги до педагога, який виконує корекційний процес: чутливість до індивідуальних проявів дітей з розладами аутистичного спектру, вміння їх розуміти, підхоплювати, обігрувати, змінювати стиль взаємодії з дитиною відповідно до наявного у неї стану; прагнення до оволодіння великим репертуаром поведінкових проявів, що передбачає долавання меж власних стереотипів, розвиток акторської майстерності,

здатності самим стати своєрідним «інструментом», який може у будь-який момент привертати і підтримувати увагу дитини з розладами спектру аутизму, захопити її тією діяльністю, яку пропонують, створювати для неї простір самовиявлення в зовнішньому світі; спрямованість на успіх, вміння бачити позитивні зрушення у розвитку дитини [55].

Пізнавальну готовність до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру формують у процесі навчально-виховної, ігрової діяльності, демонстрації малюнків, роздаткового матеріалу, проведенні арт-терапевтичної роботи, під час занять з сенсорної інтеграції.

Друга частина констатувального етапу експериментального дослідження передбачала дослідження рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами спектру аутизму. В процесі вивчення особливостей компонентів пізнавальної готовності: пам'яті, уваги, уяви, мислення та сприйняття дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, було виділено критерії, показники та рівні їх сформованості.

Критерії дають змогу визначити особливості сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності; показники визначають особливості компонентів пізнавальної готовності; рівні дозволяють оцінити розвиток компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Враховуючи комплексність та системність підходу до вивчення рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, на констатувальному етапі дослідження в основу покладено нейропсихологічні та психологічні тести, які було модифіковано та адаптовано залежно від індивідуальних особливостей.

Результати констатувального етапу дослідження обчислювалися за формулою середнього арифметичного – суму всіх значень набору поділено на кількість елементів набору. Частковими випадками середнього арифметичного є середні генеральної сукупності і вибіркове середнє.

Вибіркове середнє – це характеристика певного вибіркового розподілу, в цьому випадку, вибіркове середнє – середнє арифметичне вибірки [130].  
Основна формула:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i = \frac{1}{n} (x_1 + \dots + x_n)$$

**Рис. 2.1. Обчислення результатів констатувального експерименту.**

Відповідно, метою формувального експерименту стало впровадження педагогічних умов, розробка комплексної програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру (РАС) та оцінка ефективності застосування педагогічних умов з означеною категорією дітей.

Для досягнення мети було визначено такі завдання:

1. Перевірити ефективність застосування педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС.
2. Розробити комплексну програму розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС.
3. Здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС до та після проходження навчання за розробленою програмою.

Виходячи із завдань формувального експерименту, було розроблено комплексну програму розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру «Пізнайко». Програму формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС було впроваджено з вересня 2018 р. по травень 2019 р., контрольний експеримент було проведено у вересні-листопаді 2019 р. Експериментальна група із 29 дітей з РАС працювала за програмою розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності

«Пізнайко», а контрольна група – 33 дитини з РАС, працювали за програмою «Розквіт». Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальної та контрольної групи дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Тривалість заняття – 45 хвилин. Впровадження комплексної програми розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності «Пізнайко» в загальному обсязі налічувало 108 корекційно-розвиткових занять.

Перевірка ефективності впровадження педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС обчислювалася за допомогою методу статистичних гіпотез критерієм  $\chi^2_{сп}$  [130]:

$$\chi^2_{сп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{i=L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$$

**Рис. 2.2. Обчислення результатів формувального експерименту за критерієм  $\chi^2$ .**

де  $N$  – кількість дітей експериментальної групи,  $M$  – кількість дітей контрольної групи,  $L$  – кількість рангів (рівнів),  $n_i$  – кількість дітей експериментальної групи  $i$ -го рангу,  $m_i$  – кількість дітей контрольної групи  $i$ -го рангу,  $L = 2$  і критичне значення  $\chi^2_{кр} = 5,99$ .

Методика проведення дослідження була аналогічна констатувальному етапу експерименту. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями, показниками та рівнями, що в констатувальному дослідженні.

Діагностика компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами спектру аутизму – надзвичайно складна процесуальна дія, спрямована на вироблення багатофункціональної стратегії, тактики і регуляторних механізмів взаємодії між дитиною і фахівцем.

У зв'язку з труднощами діагностики рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку опорою стали правила І. Мамайчук [78]:

1. Обстеження має проводитись в одному й тому самому місці.
2. Необхідно виключити прямий примусовий підхід до дитини. Не варто наполягати і картати дитину, навіть якщо вона відмовляється виконувати завдання.
3. Обстеження обов'язково має проводитись у присутності матері. Перед обстеженням необхідно попередити матір про неприпустимість примусового контакту.
4. Якщо дитина виявляє виражений негативізм або страх, рекомендується запропонувати їй вибрати іграшку. Не варто робити зауваження, якщо вона вийшла з-за столу, ходить кабінетом, тощо.
5. У присутності дитини не треба збирати анамнез, оскільки діти дуже чутливі щодо реакції матері при опитуванні.
6. Для покращення контакту з дитиною потрібно спіймати її погляд, повторювати за нею її стереотипні дії або звуки.
7. Завчасно із зони досяжності для дитини мають бути прибрано предмети, що б'ються або гострі, а також вода, їжа і т. ін.
8. Якщо дитина збуджена, не чує або не хоче чути педагога, слід перейти на шепітне мовлення.
9. У разі, якщо дитина демонструє виражений негативізм у відповідь на прохання чи завдання, доцільно підключити до процесу обстеження третю особу, наприклад ляльку, з набору лялькового театру, і звертатися з проханнями до ляльки, заохочуючи її виконувати завдання. Це активізує дитину з аутизмом.
10. Не варто відбирати іграшку, якщо дитина бере її в рот або обнюхує.
11. Через свою гіперчутливість діти з розладами аутистичного спектру тонко реагують на сторонні шуми, зорові стимули. Тому в кабінеті має бути м'яке освітлення, тиша, відсутні неприємні запахи.

12. Зниження психічного тону в дітей із розладами аутистичного спектру виявляється в тому, що дитина не витримує навіть найменшого напруження і швидко виснажується. Тому рекомендується дати дитині відпочити від виконання завдань.

Якщо дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку не реагує на смислове підкріплення використання нею звуків – не варто припиняти роботу. Дослідження В. Тарасун та Г. Хворової свідчать, що дитина з розладами аутистичного спектру інколи розуміє набагато більше, ніж може висловити. Науковці описують випадки, коли діти даної нозологічної групи через деякий час здатні відтворити матеріал, при засвоєнні якого вони, здавалося, не концентрували увагу і не проявляли зацікавленості [155]. А тому дуже важливою є робота з пояснення їй сенсу того, що відбувається навколо, взаємин людей, причин і наслідків подій та явищ. Покращують сприйняття дитиною з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку виразні жести, яскрава міміка, чітка артикуляція дорослого.

Умови до проведення дослідження:

1) Перед початком виконання завдання передувала словесна інструкція і супроводжувалась відповідна реакція дитини з розладами аутистичного спектру або її відсутність (через небажання виконувати завдання чи нездатність відреагувати).

2) Інструкції давались чітко, коротко і зрозуміло, простим спонукальним реченням. Відсутність реакції протягом 3-5 секунд після інструкцій передбачала повторення інструкції.

3) Під час обстеження особлива увага зверталася на поведінку, діяльність і бажання до діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Для з'ясування рівнів сформованості кожного компонента пізнавальної готовності було виділено відповідні критерії, до кожного за яких було визначено показники (табл.2.1.)

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії та показники рівнів сформованості пізнавальної  
готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС.**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Пам'ять	Слухова пам'ять	Запам'ятовування переліку слів на слух
Увага	Довільна увага	Концентрація уваги на завданні
Уява	Продуктивна уява	Правильна побудова цілого спираючись на частини зображення
Мислення	Логічне мислення	Опис логічної послідовності подій за сюжетом
Сприйняття	Зорове сприйняття	Відтворення цілісності зображення

Рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру оцінювалися за допомогою діагностичних методик О. Бернштейна, О. Лурії, Р. Немова, К.Торенса [63; 137; 164; 165]. Необхідно зазначити, що у всіх запропонованих діагностичних тестах використано лише їх структуру, комплексність та напрями вивчення. Всі діагностичні тести адаптовано до індивідуальних особливостей старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, також розроблено власні діагностичні матеріали, критерії, показники, оціночні рівні (додаток Б).

*Пам'ять*

*(За методикою О. Лурії)*

*Критерій:* слухова пам'ять.

*Показник:* запам'ятовування переліку слів на слух.

*Матеріал:* 10 слів, не пов'язаних одне з одним за змістом.

*Методика проведення.* В процесі обстеження слухової пам'яті старших дошкільників з розладами аутистичного спектру необхідно дотримуватись виразності, повільного темпу, не поспішаючи вимовляти слова. Робити паузи після кожного слова 1-2 секунди. Якщо дитина з розладами аутистичного спектру відволікається, то не потрібно робити зауваження в момент обстеження. Особливістю модифікації методики слугували підібрані слова, що були простими у вимові та стосувалися соціально-побутового оточення старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Після проведення тесту необхідно проаналізувати поведінку та визначити рівні запам'ятовування запропонованих слів. За кожне правильно відтворене слово нараховується 1 бал.

*Інструкція:* «Послухай уважно слова, які я прочитаю і запам'ятай. Назви слова, які запам'ятав».

*Рівні:*

**Високий:** дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку запам'ятала 6-10 слів.

**Середній:** дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку запам'ятала 4-5 слів.

**Низький:** дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку запам'ятала 1-3 слів.

*Увага*

*(За методикою Р. Немова)*

*Критерій:* довільна увага.

*Показник:* концентрація уваги на завданні.

*Матеріал:* коректурна таблиця, олівець, секундомір.

*Методика проведення.* Дитині з розладами аутистичного спектру пропонувалася коректурна таблиця, в якій необхідно знайти і викреслити предмети. Особливість модифікованої методики полягає у тому, що дослідник використовував аркуш паперу, який сприяє виокремленню рядків,

де треба знайти вказаний предмет. Другий етап дослідження полягав у пошуку двох предметів, але вже без допомоги. Особлива увага зверталася на те, скільки раз дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку відволікається. Секундомір сприяв визначенню кількості зосередження уваги, на запропонованому завданні.

*Інструкція:* «Подивись уважно на таблицю. Тобі необхідно викреслити предмет, який я зараз назву. Не поспішай! Починай! Закінчили!»

*Рівні:*

Високий: кількість помилок 2-4, стійкість уваги висока.

Середній: кількість помилок 5-8, стійкість уваги середня.

Низький: кількість помилок 8-10, стійкість уваги низька.

*Уява*

*(За методикою К. Торенса)*

*Критерій:* продуктивна уява.

*Показник:* правильна побудова цілого спираючись на частини зображення.

*Матеріал:* картки з намальованими невизначеними фігурами, папір, кольорові олівці.

*Методика проведення.* В процесі обстеження старших дошкільників з розладами аутистичного спектру пропонується розглянути фігури. Кожна фігура подавалась окремо, щоб зменшити кількість відволікань. Особлива увага приділялася продуктивній діяльності та доцільності зображення відповідно характеристикам предмету чи істоти.

*Інструкція:* «Подивись уважно. Я даю тобі картку з намальованою фігурою, а ти домалюй так, щоб вона була схожа на предмет або істоту».

*Рівні:*

Високий: на основі заданого фрагменту дитина з розладами аутистичного спектру домальовує ціле зображення.

**Середній:** на основі заданого фрагменту, дитина з розладами аутистичного спектру не повністю формує цілісні зображення, відсутні деякі фрагменти.

**Низький:** намагається уявити, але не може скомпонувати фрагменти в ціле зображення.

### *Мислення*

*(За методикою О. Бернштейна)*

**Критерій:** логічне мислення.

**Показник:** опис логічної послідовності подій за сюжетом.

**Матеріал:** серії сюжетних картинок із зображенням послідовності подій.

**Методика проведення.** Дитині з розладами аутистичного спектру пропонувалася серія картинок, які необхідно було викласти у певній послідовності. Особливості зазначеної методики полягають в тому, що під час виконання завдань дитиною з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, головна увага зверталась не тільки на кінцевий результат, але й на аналіз та виконання протягом всього часу. Під час виконання завдань, діти з розладами аутистичного спектру хаотично намагалися складати картинку (метод проб і помилок), це свідчило про відсутність плану та порушення логічного мислення у старших дошкільників з розладами спектру аутизму.

**Інструкція:** Подивися, перед тобою лежать картинки, на яких намальовано якусь подію. Порядок картин переплутано. Що було спочатку? А що потім? Тобі треба здогадатися, як їх поміняти місцями, щоб стало зрозуміло, що намалював художник. Подумай, переклади картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім склади по них розповідь про подію, що тут зображено».

**Рівні:**

**Високий:** дитина самостійно розташувала послідовність подій і склала розповідь.

Середній: дитина самостійно розташувала послідовність подій, але не склала розповідь.

Низький: дитина самостійно не розташувала послідовність подій.

### *Сприйняття*

*(За методикою Р. Немова)*

*Критерій:* зорове сприйняття.

*Показник:* відтворення цілісності зображення.

*Матеріал:* картинки із зображенням тварин, предметів, у яких не вистачає істотної деталі.

*Методика проведення.* Дитині з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку пропонувалася серія картинок. Враховуючи попередній досвід, необхідно на кожній з картинок визначити, якої деталі не вистачало. Модифікація методики полягала у підборі картинок, враховуючи зону найближчого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

*Інструкція:* «Подивись на малюнок. Якої деталі не вистачає?»

*Рівні:* Високий: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку назвала всі деталі предметів, яких не вистачало на картинці.

Середній: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку назвала більше половини невивстаючих деталей предметів.

Низький: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку назвала менше половини невивстаючих деталей предметів.

На основі визначених діагностичних методик, можемо узагальнити рівні розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру:

Високий рівень: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку запам'ятовує 6-10 слів; стійкість уваги висока, під час

виконання завдань допускає 2-4 помилки; уявляє цілісне зображення; розташовує послідовність подій, складає розповідь; сприйняття цілісного зображення без помилок.

Середній рівень: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку запам'ятовує 4-5 слів; стійкість уваги середня, допускає 5-8 помилок; не повністю формує цілісні зображення, відсутні деякі фрагменти; розташовує послідовність подій, але не складає розповідь; називає більше половини невивстаючих деталей предметів.

Низький рівень: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку запам'ятовує 1-3 слова; стійкість уваги низька, допускає 8-10 помилок; не може скомпонувати фрагменти в ціле зображення; не виділяє послідовності подій; називає менше половини невивстаючих деталей предметів.

Отже, у дослідженні виявлено мету, завдання та методику констатувального та формувального етапів дослідження: критерії, показники, рівні пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Підібрано діагностичні методики та розроблено діагностичні завдання, які сприяють виявленню компонентів пізнавальної готовності (пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття) до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

## **2.2. Методика та зміст констатувального етапу дослідження**

Констатувальний етап експерименту передбачав дослідження рівнів пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності.

Обстеження рівня сформованості пам'яті проводилося за методикою «10 слів» О. Лурія. Отримані результати свідчать, що переважна кількість дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку

потребували повторної інструкції, не могли сконцентруватися на запам'ятовуванні слів, часто відволікалися. Результати дослідження пам'яті у дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку, за тестом О. Лурія «Запам'ятай 10 слів»: високий рівень показали 10 дітей, які запам'ятали 6-10 слів (16,1%), середній рівень показали 19 дітей, які запам'ятали 4-5 слів (30,6%), 33 дитини (53,3%) показали низький рівень, які запам'ятали 1-3 слова. У таблиці 2.2. представлено рівні сформованості пам'яті дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

*Таблиця 2.2*

**Результати вивчення рівня сформованості пам'яті  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Критерій</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Слухова пам'ять	16,1	30,6	53,3

Другим етапом діагностики стало обстеження особливостей уваги старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Труднощі у виконанні завдання виникали через недостатній рівень розвитку довільної уваги. У результаті отриманих даних, за методикою Р. Немова «Знайти і викреслити» встановлено, що у дітей з розладами аутистичного спектру переважає низький рівень концентрації уваги. Довільна увага виникала під час мотивації до виконання запропонованого завдання. Під час виконання запропонованих завдань у більшості старших дошкільників з розладами аутистичного спектру спостерігалася недостатня концентрація і стійкість уваги, вони часто відволікалися, втомлювалися. Високий рівень показали 12 дітей, у яких наявні 2-4 помилки (19,3%); середній рівень показали 15 дітей, у яких 5-8 помилок (24,2%); низький рівень показали 35 дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, у яких 8-10

помилки (56,5%). Результати обстеження уваги старших дошкільників з РАС представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати вивчення рівня сформованості уваги  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Критерій</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Довільна увага	19,3	24,2	56,5

Третій етап полягав у діагностиці уяви, яка обстежувалася за методикою К. Торенса. Визначалися труднощі в здатності уявити ціле спираючись на частини зображення. Замість цілісного розуміння предмета діти з РАС вибирали неістотні частини, які не стосуються предметів. За результатами обстеження, високий рівень показали старші дошкільники, які повністю відтворили зображення – 9 (14,5%); середній рівень показали діти, в яких була частково відсутня цілісність предмета – 14 (22,6%); низький рівень показали діти, які не змогли відтворити зображення предметів – 39 (62,9%). У таблиці 2.4. представлено результати обстеження уяви дітей з РАС.

Таблиця 2.4

**Результати вивчення рівня сформованості уяви  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Критерій</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Продуктивна уява	14,5	22,6	62,9

На четвертому етапі, за методикою О. Бернштейна «Послідовність подій», досліджувався рівень розвитку мислення у старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. В процесі виконання завдань діти з

розладами аутистичного спектру не розуміли інструкції або виконували завдання хаотично. Високий рівень показали 11 (17,7%) дітей з розладами аутистичного спектру, які самостійно склали послідовність подій; середній рівень показали 17 (27,5%), у яких виникали труднощі у викладанні послідовності та словесної інтерпретації своєї діяльності; низький рівень продемонструвало 34 дитини (54,8%) з РАС, які не змогли самостійно викласти послідовність подій. Результати обстеження мислення дітей з РАС представлено у таблиці 2.5.

*Таблиця 2.5*

**Результати вивчення рівня сформованості мислення  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Критерій</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Логічне мислення	17,7	27,5	54,8

Останнім етапом вивчення пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку стало обстеження сприйняття за методикою Р. Немова «Чого не вистачає на малюнках?». Під час проведення обстеження в деяких дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку спостерігалось фрагментарне сприйняття запропонованих завдань. За результатами обстеження, високий рівень показали 15 (24,2%) дітей з розладами аутистичного спектру; середній рівень – 14 дітей (22,6%); низький – 33 дитини (53,2%). Результати обстеження сприйняття дітей з РАС представлено у таблиці 2.6.

Отримані результати діагностичного дослідження показали низький рівень розвитку компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Таким чином, можемо констатувати, що для підвищення рівня пізнавальної

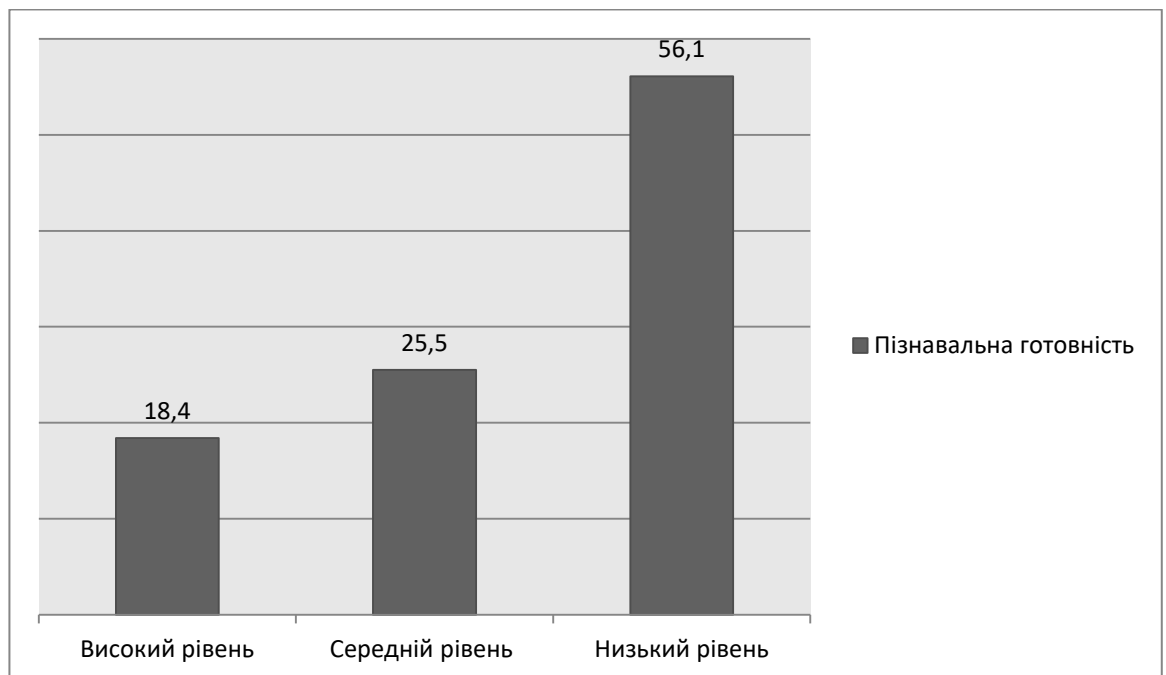
готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру необхідно створювати спеціальні педагогічні умови.

Таблиця 2.6

**Результати вивчення рівня сформованості сприйняття  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Критерій</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Зорове сприйняття	24,2	22,6	53,2

Узагальнені рівні дослідження пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку наведено на рис.2.3.



**Рис. 2.3. Узагальнені рівні сформованості пізнавальної готовності старших дошкільників з РАС.**

Отримані результати якісного аналізу та кількісної обробки даних, дали можливість визначити рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Експериментальні дані засвідчили варіативність та мозаїчність

компонентів пізнавальної готовності. Доведено, що діти з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку мають низький рівень пізнавальної готовності до навчальної діяльності і потребують спеціально організованих педагогічних умов з урахуванням індивідуальних особливостей. Необхідно визначити педагогічні умови підвищення рівнів компонентів пізнавальної готовності (пам'яті, уваги, уяви, мислення та сприйняття) до навчальної діяльності, які будуть ефективні в роботі з старшими дошкільниками з розладами аутистичного спектру.

### **2.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження**

Формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку досить складний та кропіткий процес, що потребує систематичності проведення занять, організації навчального середовища та послідовності виконання завдань. Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив програми «Пізнайко» на рівень сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС.

Визначення рівня сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС старшого дошкільного віку включало обстеження компонентів пізнавальної готовності: пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття.

У процесі обстеження слухової пам'яті було виявлено, що високий рівень показали 41,4% дітей ЕГ, які запам'ятали найбільшу кількість слів на відміну від 21,2% дітей КГ, у яких виникали труднощі. Діти з РАС старшого дошкільного віку, які частково запам'ятовували матеріал та показали середній рівень в ЕГ – 44,8%, а в КГ дітям було важко зосередитися, лише

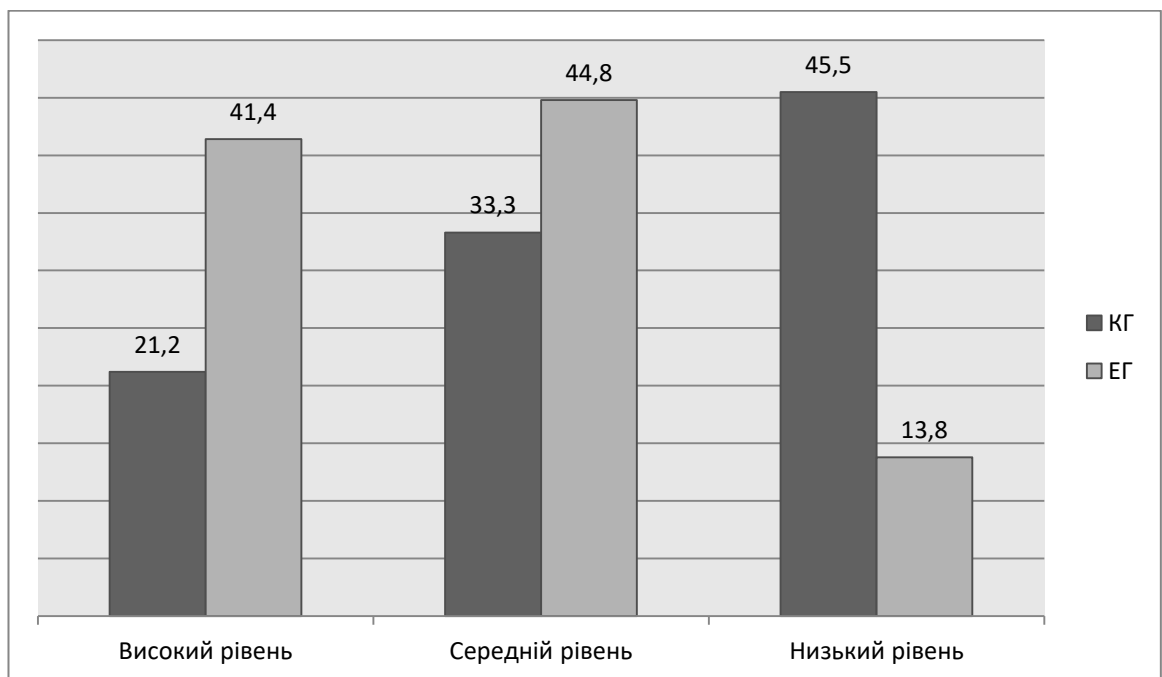
33,3%. Низький рівень показали діти ЕГ, які запам'ятали 1-3 слова – 13,8% дітей, а діти КГ потребували повторної інструкції – лише 45,5% дітей з РАС старшого дошкільного віку (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7

**Порівняння рівнів сформованості слухової пам'яті  
старших дошкільників з РАС (у %).**

Рівні	КГ	ЕГ	Різниця
високий	21,2	41,4	20,2
середній	33,3	44,8	11,5
низький	45,5	13,8	31,7

Результати обстеження стану слухової пам'яті як компоненту пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС старшого дошкільного віку представлено на рис 2.4.



**Рис. 2.4. Порівняння рівнів сформованості слухової пам'яті  
старших дошкільників з РАС (у %).**

Для перевірки гіпотез використовували критерій  $\chi^2$ . Розраховували емпіричне значення критерію за формулою:

$$\chi_{\text{сп}}^2 = 29 \cdot 33 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{12}{29} - \frac{7}{33}\right)^2}{12 + 7} + \frac{\left(\frac{13}{29} - \frac{11}{33}\right)^2}{13 + 11} + \frac{\left(\frac{4}{29} - \frac{15}{33}\right)^2}{4 + 15} \right] = 7,63$$

За обчисленнями отримали  $\chi_{\text{сп}}^2(7,63) > \chi_{\text{кр}}^2(5,99)$ . Тобто, на загальноприйнятому рівні значущості  $\alpha = 0,05$  приймали за нульову гіпотезу – рівні сформованості слухової пам'яті контрольної та експериментальної груп не співпадають. Отже, підтверджується ефективність застосування програми «Пізнайко» для формування компоненту пізнавальної готовності – слухової пам'яті дітей з РАС старшого дошкільного віку.

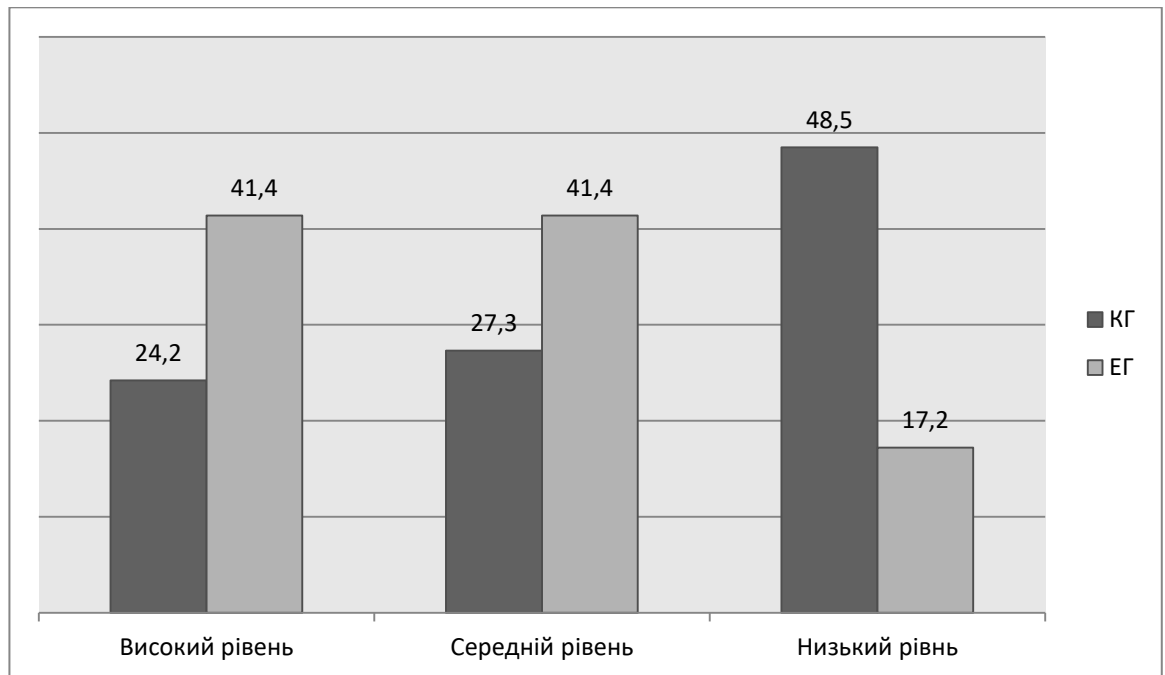
Дослідження рівня сформованості довільної уваги старших дошкільників з РАС передбачало здатність зосереджувати увагу на виконанні завдань. У процесі обстеження виявлено такі показники: високий рівень показали діти, які допустили найменшу кількість помилок у виконанні завдання: ЕГ – 41,4%, а дітям з КГ було важко зосереджуватися на завданні, лише 24,2%. Середній рівень показали діти з РАС, які у виконанні завдання зробили 5-8 помилок: ЕГ – 41,4%, а діти з КГ потребували повторної інструкції з боку дорослого, постійно відволікалися, лише 27,3%. Діти з РАС, які допустили найбільшу кількість помилок, показали низький рівень: ЕГ – 17,2%, а діти з КГ потребували допомоги дорослого та повторної інструкції, лише 48,5%. Результати обстеження довільної уваги старших дошкільників з РАС представлено у таблиці 2.8.

*Таблиця 2.8*

**Порівняння рівнів сформованості довільної уваги  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Рівні</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>Різниця</b>
високий	24,2	41,4	17,2
середній	27,3	41,4	14,1
низький	48,5	17,2	31,3

Результати обстеження довільної уваги, як компоненту пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС старшого дошкільного віку представлено на рис 2.5.



**Рис. 2.5. Порівняння рівнів сформованості довільної уваги старших дошкільників з РАС (у %).**

За критерієм  $\chi^2_{\text{сп}}$ :

$$\chi^2_{\text{сп}} = 29 \cdot 33 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{12}{29} - \frac{8}{33}\right)^2}{\frac{12}{29} + \frac{8}{33}} + \frac{\left(\frac{12}{29} - \frac{9}{33}\right)^2}{\frac{12}{29} + \frac{9}{33}} + \frac{\left(\frac{5}{29} - \frac{16}{33}\right)^2}{\frac{5}{29} + \frac{16}{33}} \right] = 12,27$$

Отримали  $\chi^2_{\text{сп}}(12,27) > \chi^2_{\text{кр}}(5,99)$ . Тобто, на загальноприйнятому рівні значущості  $\alpha = 0,05$  нульова гіпотеза – рівні сформованості довільної уваги контрольної та експериментальної груп не співпадають. Отже, підтверджується ефективність застосування програми «Пізнайко» для формування компоненту пізнавальної готовності – довільної уваги дітей з РАС старшого дошкільного віку.

Обстеження рівня сформованості продуктивної уваги старших дошкільників з РАС відбувалося за методикою К. Торенса. Високий рівень показали старші дошкільники з розладами аутистичного спектру, які змогли

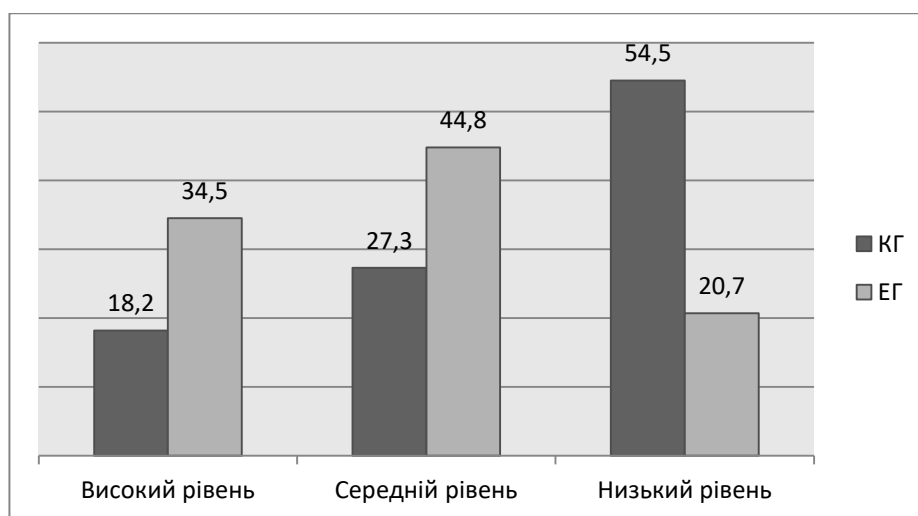
повністю відтворити зображення: ЕГ – 34,5%, а діти КГ лише 18,2%. Середній рівень показали діти, в яких частково зображено цілісність предмета: ЕГ – 44,8%, а діти КГ потребували повторної інструкції, лише 27,3%. Діти, які не змогли відтворити зображення предметів, показали низький рівень: ЕГ – 20,7%, а діти КГ потребували допомоги дорослого, повторної інструкції, показували труднощі у виконанні завдання, лише 54,5%. Результати обстеження продуктивної уяви старших дошкільників з РАС представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Порівняння рівнів сформованості продуктивної уяви  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Рівні</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>Різниця</b>
високий	18,2	34,5	16,3
середній	27,3	44,8	17,5
низький	54,5	20,7	33,8

Результати обстеження продуктивної уяви, як компоненту пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС старшого дошкільного віку представлено на рис 2.6.



**Рис. 2.6. Порівняння рівнів сформованості продуктивної уяви  
старших дошкільників з РАС (у %).**

За критерієм  $\chi^2$  :

$$\chi_{\text{сп}}^2 = 29 \cdot 33 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{10}{29} - \frac{6}{33}\right)^2}{10 + 6} + \frac{\left(\frac{13}{29} - \frac{9}{33}\right)^2}{13 + 9} + \frac{\left(\frac{6}{29} - \frac{18}{33}\right)^2}{6 + 18} \right] = 7,48$$

За критерієм  $\chi_{\text{сп}}^2$  отримали такі дані  $\chi_{\text{сп}}^2(7,48) > \chi_{\text{кр}}^2(5,99)$ . Тобто, на загальноприйнятому рівні значущості  $\alpha = 0,05$  нульова гіпотеза – рівні сформованості продуктивної уяви контрольної та експериментальної груп не співпадають. Отже, підтверджується ефективність застосування програми «Пізнайко» для формування компоненту пізнавальної готовності – продуктивної уяви дітей з РАС старшого дошкільного віку.

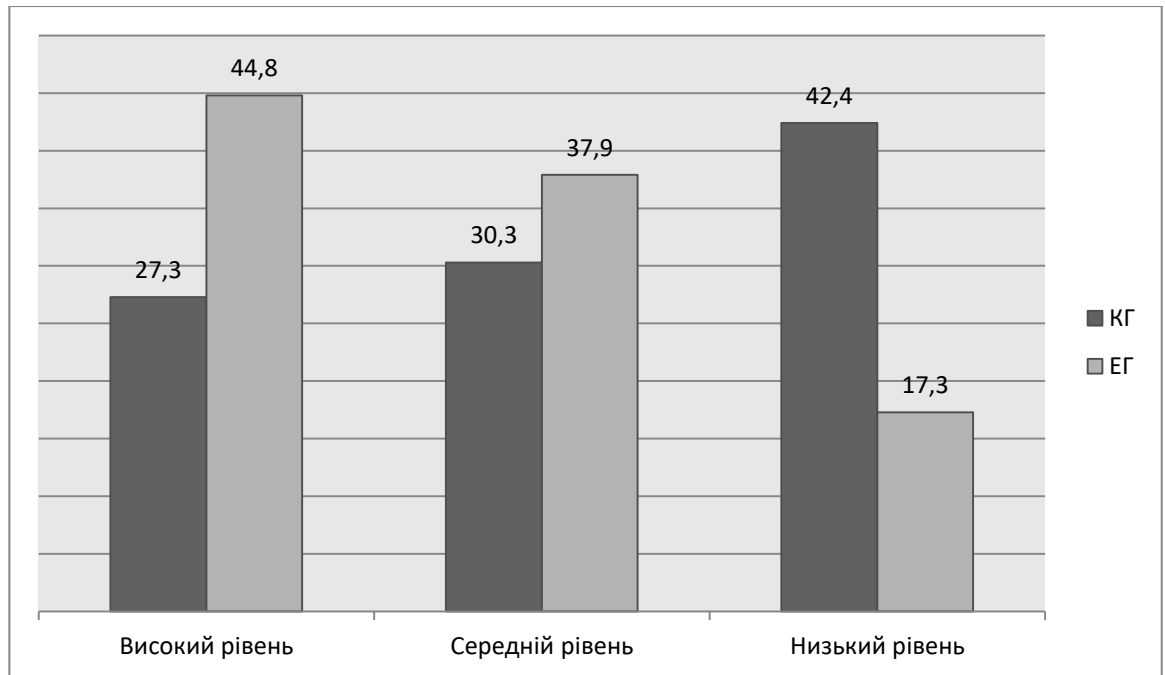
В обстеженні логічного мислення старших дошкільників з РАС отримали високий рівень діти ЕГ – 44,8%, а в КГ – лише 27,3% діти, які змогли визначити послідовність подій. Середній рівень показали 37,9% дітей ЕГ, а в КГ – лише 30,3 % дітей, у яких виникали труднощі у викладанні послідовності та словесної інтерпретації своєї діяльності. Низький рівень показали діти з РАС, які не змогли самостійно викласти послідовність подій, потребували повторної інструкції та допомоги дорослого: в ЕГ – 17,3%, а в КГ – 42,4%. Розрахунки представлено у таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Порівняння рівнів сформованості логічного мислення  
старших дошкільників з РАС (у %).**

<b>Рівні</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>Різниця</b>
високий	27,3	44,8	17,5
середній	30,3	37,9	7,6
низький	42,4	17,3	25,1

Результати обстеження логічного мислення, як компоненту пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС старшого дошкільного віку представлено на рис 2.7.



**Рис. 2.7. Порівняння рівнів сформованості логічного мислення старших дошкільників з РАС (у %).**

За критерієм  $\chi^2_{\text{сп}}$ :

$$\chi^2_{\text{сп}} = 29 \cdot 33 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{13}{29} - \frac{9}{33}\right)^2}{\frac{13}{29} + \frac{9}{33}} + \frac{\left(\frac{11}{29} - \frac{10}{33}\right)^2}{\frac{11}{29} + \frac{10}{33}} + \frac{\left(\frac{5}{29} - \frac{14}{33}\right)^2}{\frac{5}{29} + \frac{14}{33}} \right] = 13,15$$

Отримали такі дані  $\chi^2_{\text{сп}}(13,15) > \chi^2_{\text{кр}}(5,99)$ . Тобто, на загальноприйнятому рівні значущості  $\alpha = 0,05$  нульова гіпотеза – рівні сформованості логічного мислення контрольної та експериментальної груп не співпадають. Отже, підтверджується ефективність застосування програми «Пізнайко» для формування компоненту пізнавальної готовності – логічного мислення дітей з РАС старшого дошкільного віку.

Обстеження рівня сформованості зорового сприйняття старших дошкільників з РАС відбувалося за методикою Р. Немова. Високий рівень показали діти, які назвали всі деталі невивстаючих предметів: в ЕГ – 41,4%, а діти КГ – лише 30,3%; середній рівень показали діти, які потребували повторної інструкції та назвали більше половини невивстаючих деталей предметів: в ЕГ – 37,9%, а в КГ – лише 27,3%; низький рівень показали діти,

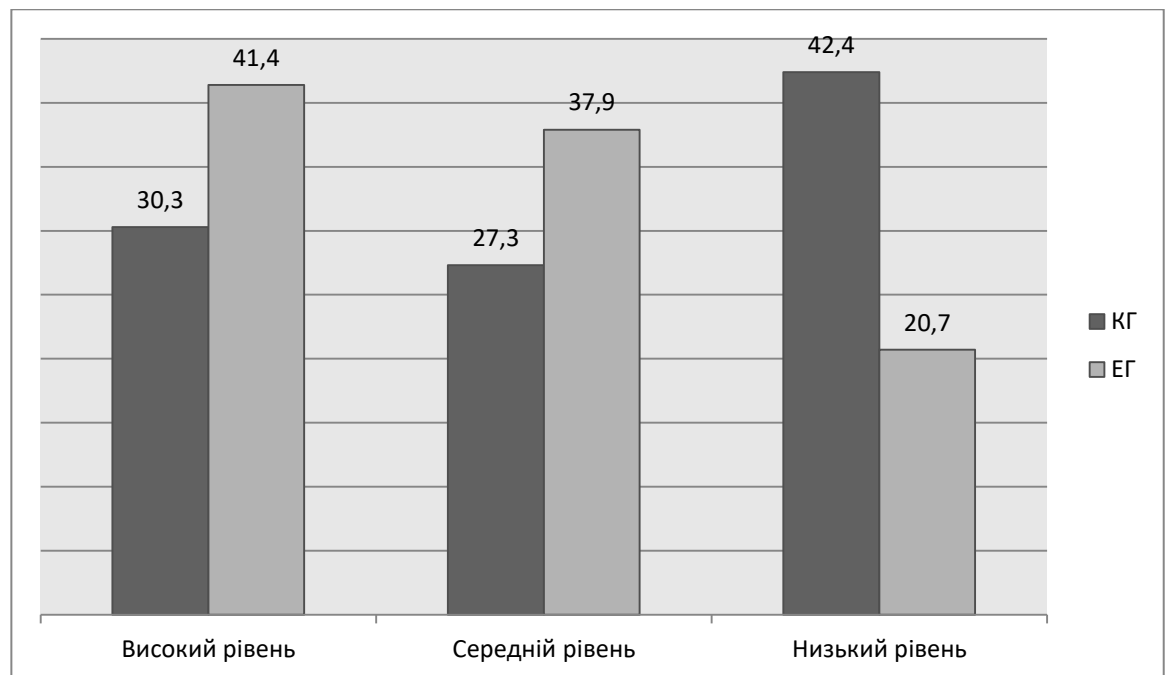
які потребували допомоги дорослого та назвали менше половини невивстаючих деталей предметів: в ЕГ – 20,7%, а в КГ лише 42,4%.

Таблиця 2.11

**Показники рівня сформованості зорового сприйняття  
старших дошкільників з РАС (у %).**

Рівні	КГ	ЕГ	Різниця
високий	30,3	41,4	11,1
середній	27,3	37,9	10,6
низький	42,4	20,7	21,7

Результати обстеження зорового сприйняття, як компоненту пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС старшого дошкільного віку представлено на рис 2.8.



**Рис. 2.8. Порівняння рівнів сформованості зорового сприйняття старших дошкільників з РАС (у %).**

За критерієм  $\chi^2_{сп}$ :

$$\chi^2_{сп} = 29 \cdot 33 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{12}{29} - \frac{10}{33}\right)^2}{12 + 10} + \frac{\left(\frac{11}{29} - \frac{9}{33}\right)^2}{11 + 9} + \frac{\left(\frac{6}{29} - \frac{14}{33}\right)^2}{6 + 14} \right] = 8,23$$

Отримали  $\chi^2_{сп}(8,23) > \chi^2_{кр}(5,99)$ . Тобто, на загальноприйнятому рівні значущості  $\alpha = 0,05$  нульова гіпотеза – рівні сформованості зорового сприйняття контрольної та експериментальної груп не співпадають. Отже, підтверджується ефективність застосування програми «Пізнайко» для формування компоненту пізнавальної готовності – зорового сприйняття дітей з РАС старшого дошкільного віку.

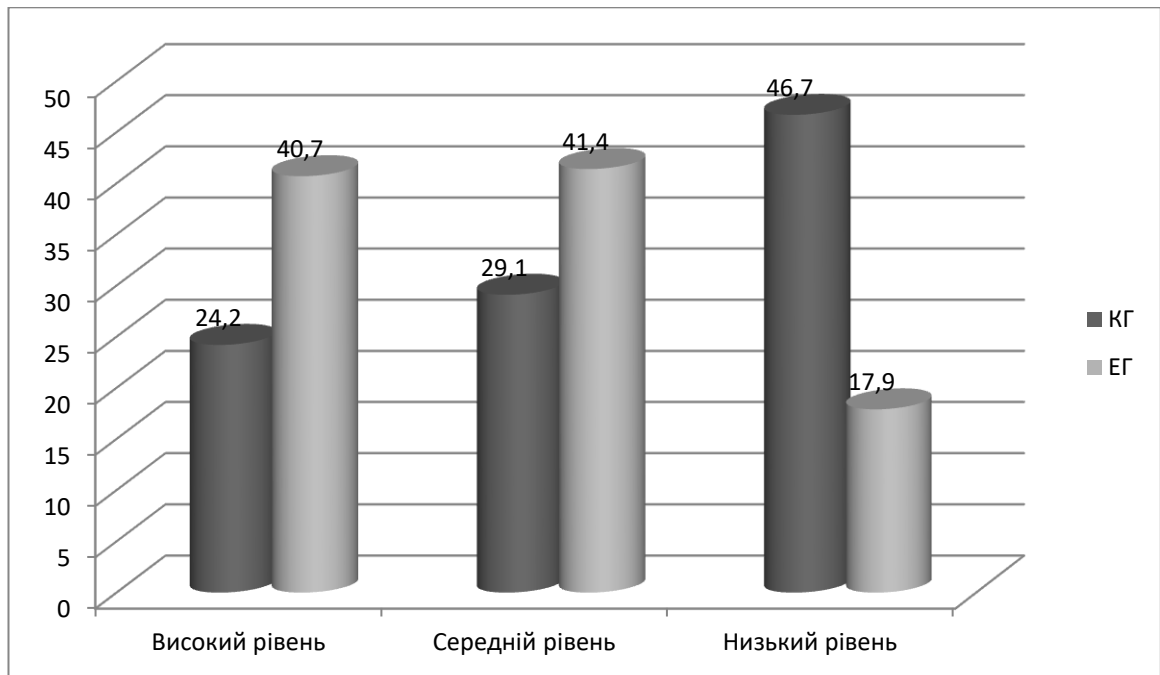
Результати проведеного дослідження засвідчили, що рівні пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру КГ значно нижче, ніж у ЕГ. Таким чином, можемо констатувати, що впроваджені педагогічні умови та програма «Пізнайко» є ефективними, оскільки підвищують рівні розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Враховуючи отримані результати, можемо узагальнити рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС за допомогою середнього арифметичного (табл. 2.12.).

*Таблиця 2.12*

**Узагальнені рівні пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС (у %).**

<b>Рівні</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>Різниця</b>
високий	24,2	40,7	16,5
середній	29,1	41,4	12,3
низький	46,7	17,9	28,8

Результати узагальнених рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку представлено на рис 2.9.



**Рис. 2.9. Порівняльний аналіз рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС КГ та ЕГ.**

Аналізуючи результати формувального експерименту та порівнявши їх із результатами констатувального експерименту, відмітили ряд суттєвих відмінностей, а саме, визначили неістотну динаміку розвитку пізнавальної готовності КГ дітей з РАС у порівнянні з позитивною динамікою ЕГ старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Порівняльну характеристику результатів констатувального та формувального експерименту представлено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Узагальнені результати рівнів сформованості пізнавальної  
готовності протягом експерименту КГ та ЕГ дітей з РАС (у %).**

Компоненти пізнавальної готовності	Рівні	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	
			КГ	ЕГ
Слухова пам'ять	високий	16,1	21,2	41,4
	середній	30,6	33,3	44,8
	низький	53,3	45,5	13,8
Довільна увага	високий	19,3	24,2	41,4
	середній	24,2	27,3	41,4
	низький	56,5	48,5	17,2
Продуктивна уява	високий	14,5	18,2	34,5
	середній	22,6	27,3	44,8
	низький	62,9	54,5	20,7
Логічне мислення	високий	17,7	27,3	44,8
	середній	27,5	30,3	37,9
	низький	54,8	42,4	17,3
Зорове сприйняття	високий	24,2	30,3	41,4
	середній	22,6	27,3	37,9
	низький	53,2	42,4	20,7

Отримані дані засвідчують, що високий рівень розвитку слухової пам'яті дітей з РАС КГ збільшився лише на 5,1%, а дітей ЕГ – на 25,3%; середній рівень у дітей КГ збільшився лише на 2,7%, а у дітей ЕГ – на 14,2%; низький рівень у дітей КГ зменшився лише на 7,8%, а в ЕГ – на 39,5%. Результати розвитку довільної уваги показали, що високий рівень збільшився у дітей КГ лише на 4,9%, а у дітей ЕГ – на 22,1%; середній рівень у дітей КГ збільшився лише на 3,1%, а у дітей ЕГ – на 17,2%; низький

рівень у дітей КГ зменшився лише на 8%, а в ЕГ – на 39,3%. Виявлення динаміки розвитку продуктивної уяви старших дошкільників з РАС показали, що високий рівень у дітей КГ збільшився лише на 3,7%, а у дітей ЕГ – на 20%; середній рівень у дітей КГ збільшився лише на 4,7%, а в ЕГ – на 22,2%; низький рівень у дітей КГ зменшився лише на 8,4%, а в ЕГ – на 42,2%. Високий рівень розвитку логічного мислення старших дошкільників з РАС КГ збільшився лише на 9,6%, а у дітей ЕГ – на 27,1%; середній рівень у дітей КГ збільшився лише на 2,8%, а в ЕГ – на 10,4%; низький рівень у дітей КГ зменшився лише на 12,4%, а в ЕГ – на 37,5%. Результати рівня розвитку зорового сприйняття засвідчують, що високий рівень старших дошкільників КГ збільшився лише на 6,1%, а у дітей ЕГ – на 17,2%; середній рівень у дітей КГ збільшився лише на 4,7%, а в ЕГ – на 15,3%; низький рівень зменшився у дітей КГ лише на 10,8%, а в ЕГ – на 32,5%.

Таким чином, отримані результати засвідчують ефективність реалізації педагогічних умов для підвищення рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС за програмою «Пізнайко».

## **Висновки до розділу 2**

Результати констатувального та формувального етапів експериментального дослідження пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектра дали змогу дійти таких висновків.

У ході емпіричного дослідження пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектра визначено критерії, показники, рівні сформованості пізнавальної готовності. Критеріями виступили: слухова пам'ять, довільна увага, продуктивна уява, логічне мислення, зорове сприйняття. Показниками є: запам'ятовування переліку слів на слух, концентрація уваги на завданні, правильна побудова цілого

спираючись на частини зображення, опис логічної послідовності подій за сюжетом, відтворення цілісності зображення. Визначено три рівні сформованості пізнавальної готовності: високий, середній, низький. Обрано та адаптовано діагностичні методики обстеження рівня компонентів пізнавальної готовності: О. Бернштейна, О. Лурії, Р. Немова, К. Торенса.

Відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності у дітей дошкільного віку з РАС, на констатувальному етапі експерименті виявлено: високий рівень 18,4 %, середній рівень 25,5%, низький рівень 56,1%. Результати констатувального дослідження показали низький рівень сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Реалізація в корекційно-розвитковому процесі педагогічних умов, спрямованих на перевірку ефективності експериментальної програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС, пройшла успішно. Результати дослідження рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку показали, що високий рівень ЕГ – 40,7%, а КГ – 24,2%; середній рівень ЕГ – 41,4%, а КГ – 29,1%; низький рівень ЕГ – 17,9%, а КГ – 46,7%.

Експериментально підтверджено, що проведення корекційно-розвиткової роботи за розробленою програмою «Пізнайко», показало наявність якісних змін у рівнях сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС. Отже, після проведеного експерименту показники рівня сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС зросли як в контрольній, так і в експериментальній групах, проте в контрольній спостерігалася низька динаміка.

Базуючись на отриманих результатах проведеного дослідження, можна дійти висновку, що в експериментальній групі відбулися значні позитивні

зміни. Статистично не значущі позитивні зрушення у старших дошкільників з РАС контрольної групи пояснюються відсутністю цілеспрямованої роботи в цьому напрямі.

Таким чином, аналіз даних, отриманих завдяки прикінцевим зрізам, довів, що впровадження педагогічних умов та реалізація запропонованої програми, спрямованої на формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру сприяли ефективності зазначеного процесу, що підтверджують дані заключної діагностики.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру

Важливими шляхами досягнення поставленої мети дослідження є розробка та впровадження в навчальний процес педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Педагогічні умови є суттєвим чинником ефективності, оскільки саме вони створюють необхідні обставини, в яких формуються досліджувані явища. На думку О. Хохліної, організація корекційного навчання повинна базуватись на підготовці та створенні умов, необхідних як для роботи над вивченням учнями програмового матеріалу, так і для корекції особливостей розвитку згідно з попередньо поставленою спеціальною метою заняття та предметом корекції (певна складова пізнавальної, емоційно-вольової сфер, діяльності особистості) [124].

Аналіз літератури з проблеми дав можливість створити основу для виявлення педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру:

- використання корекційних технологій (програма ТЕАССН, АВА-терапія, метод альтернативної комунікації PECS, сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention,

RDI);

- створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів на всіх етапах взаємодії дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку;

- виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку;

- системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності у дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Отже, першою умовою у дослідженні виступило *використання корекційних технологій*. Під цією умовою розуміємо систематичне впровадження елементів корекційних технологій у процес роботи з дітьми старшого дошкільного віку з РАС.

Застосування програми ТЕАССН сприяло структуруванню та організації корекційно-розвиткового середовища. Кабінет для корекційно-розвиткових занять поділявся на спеціальні зони: навчальна, ігрова, зона сенсорної стимуляції. Під час різних видів діяльності біля кожної з цих зон прикріплювалися візуальні опори (пиктограми, стрічки на підлозі), що покращували працездатність на занятті, розуміння, який вид діяльності відбувається та допомагали скеровувати увагу під час зміни діяльності. Навчальна зона відокремлювалася стрічкою, біля стіни – робочий стіл та стільчики для дитини і дорослого, а навчальні матеріали – у контейнерах в стелажі та шафі. Важливим був візуальний алгоритм дій, який сприяв розумінню старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, що буде відбуватися на занятті. Зона сенсорної стимуляції дала змогу налаштувати дитину з РАС до заняття або відпочити після виконання завдань. Ігрова зона сприяла зосередженню уваги на предметах, формуванню нових навчальних знань. Завдяки створеним умовам структурування

простору, покращувалася здатність формувати пізнавальну готовність до навчальної діяльності дітей з РАС.

Впровадження прикладного аналізу поведінки (АВА) налаштовувало дитину на заняття, сприяло формуванню навчальної поведінки, скеруванню уваги до поставлених завдань, підвищенню якості проведення заняття. Основою АВА-терапії був зв'язок поведінки старших дошкільників з розладами аутистичного спектру і середовища, в якому вони перебувають. Головною ознакою навчання, за методом АВА-терапії, став принцип повторення. Через постійне повторення діти з РАС старшого дошкільного віку краще засвоювали навчальний матеріал, що давало змогу формувати цілісні знання для підвищення рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності. Метод АВА-терапії дозволяв впроваджувати послідовність застосування системи вправ, підвищував динаміку ефективності навчання дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Застосування елементів методу АВА-терапії у роботі з старшими дошкільниками з РАС дозволило:

- покращити компоненти пізнавальної готовності (пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття) до навчальної діяльності з дітьми зазначеної категорії у корекційно-розвитковому процесі;
- спрямовувати небажану поведінку в більш гармонійне русло, що покращує ефективність проведення індивідуальних занять;
- встановлювати розуміння значення слова, через його функціональне застосування;
- визначити мотивацію до формування пізнавальної готовності, навички внутрішньої дисципліни, ініціативності, швидкості реакцій та ключових стимулів.

Використання методу альтернативної комунікації PECS покращувало налаштування взаєморозуміння «дитина – вчитель». У процесі корекційно-розвиткових занять дитина з РАС старшого дошкільного за виконані завдання отримувала жетони. Застосування методу альтернативної

комунікації PECS дозволило налагодити комунікацію, упорядкувати систему запропонованих завдань, розробити розклад видів діяльності та зменшити рівень тривожності у старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Метод сенсорної інтеграції сприяв організації сенсорного середовища, що дозволяв уникнути вражень, які негативно впливають на взаємодію дитини з оточенням. Головну увагу приділялось наповненню корекційного середовища стимулами, що спонукали дитину з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку до певних, запланованих педагогом, дій і задаючи їм потрібну послідовність. Програма RDI дозволяла закріплювати отримані знання та навички враховуючи минулий досвід. Детально розглянуто застосування корекційних технологій, як однієї з умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС, в першому розділі.

Таким чином, вищевказані корекційні технології, сприяли корекції небажаної поведінки, формуванню пізнавальної готовності до навчальної діяльності: розвитку довільної уваги, слухової пам'яті, продуктивної уяви, логічного мислення, зорового сприйняття, посидючості, налагодженню комунікативного контакту із старшими дошкільниками з РАС.

Другою умовою формування досліджуваного явища було визначено *створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів* на всіх етапах взаємодії дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Встановлення контакту відбувалося шляхом підбору ігор (Додаток В). Наприклад, гра «Привіт! До побачення!». Головною метою було налагодження емоційного контакту, розвиток навичок наслідування, виховання ввічливості, бажання спілкуватися з оточуючими людьми. Хід гри полягав у тому, що педагог постійно вітався перед заняттям «Привіт!» та прощався «До побачення!» використовуючи жести. Цей ритуал повторювався регулярно.

Мотиваційні стимули допомагали скерувати увагу, налагодити емоційний контакт. У кожного старшого дошкільника з РАС були свої стимули (заохочення), які сприяли кращому формуванню пізнавальної готовності. Стимули підбиралися, коли дитина з РАС робила те, що їй подобається, а педагог спостерігав. Вони були різних видів: харчові, сенсорні, предметні (іграшки), або наліпки з улюбленими персонажами мультфільмів. На початкових етапах навчання застосовувалися надмірні позитивні заохочення, а після опанування відповідного завдання закріплювалася навичка з меншою частотою і кількістю заохочень, поступово переходячи від зовнішньої мотивації до внутрішньої.

Використовуючи заохочення у роботі із старшими дошкільниками з розладами аутистичного спектру, необхідно пам'ятати: щоб уникнути перенасичення потрібно користуватися різноманітними заохоченнями, чергуючи і комбінуючи їх. Якщо у дитини з РАС старшого дошкільного віку виникає хвилювання через невдачу – не варто її карати, адже вона сама себе карає власним переживанням. Тобто, у дитини формується мотивація до уникнення неприємних переживань, яка, у свою чергу, має, за допомогою педагога, перерости у мотивацію до виконання того чи іншого завдання, до вироблення відповідної навички [9].

Третьою умовою формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру є *виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями.*

Кожна дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку індивідуальна, має свій неповторний внутрішній світ, темп розвитку, тому необхідно враховувати її характерні особливості. В процесі виконання завдань розроблено індивідуальну схему для старших дошкільників з РАС в якій було передбачено:

- кількість завдань, які треба виконати на занятті;
- час виконання завдання;

- визначення, наскільки вони просуваються у роботі і коли необхідно закінчити.

Схеми роботи було представлено візуально на зрозумілому рівні для кожної дитини з РАС старшого дошкільного віку. В процесі корекційно-розвиткової роботи застосовувалися картинки, символи, числа, кольори, що передають інформацію. Кожне виконане завдання відмічалось певним кольором для того, щоб дитина з РАС розуміла, скільки ще залишилося. Підготовані для занять завдання завжди варто розміщувати у одній і тій самій послідовності: найчастіше зліва направо. Зліва завжди знаходяться невиконані завдання, а справа – виконані. Кількість виконуваних завдань було підібрано так, щоб їх можна було виконати за один етап. Таким чином, за кількістю невиконаних завдань дитина могла розуміти, скільки ще залишилось зробити.

Після успішно завершеного завдання для старших дошкільників з РАС пропонувалися мотиваційні жетони, які вони збирали протягом всього заняття, для отримання мотивації (харчової, предметної, сенсорної). З урахуванням індивідуального підходу до старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, було розроблено та адаптовано окремі завдання, запропоновані власні авторські розробки, для формування пізнавальних компонентів (пам'яті, уваги, уяви, мислення та сприйняття), які поділені на блоки (А, Б, В, Г, Д) (Додаток В).

Заняття проходили в першу половину дня, три рази на тиждень, тривалістю 45 хвилин. Роботу було спрямовано на корекцію і розвиток пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС, кожне завдання було підібрано згідно з індивідуальними особливостями.

Останньою педагогічною умовою у нашому дослідженні було обрано *системність та послідовність* формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності у дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Будь-яку інформацію, що подається дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, повинно бути структурно систематизовано у логічній послідовності відповідно до корекційного, розвивального чи ігрового характеру. Послідовність формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності полягала в засвоєнні навчального матеріалу таким чином, щоб кожне завдання змісту навчальної програми було логічно пов'язане з попереднім. Отже, головний акцент спрямовано на засвоєння нових знань, ураховуючи попередній досвід. Система формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру передбачала невеликий обсяг запропонованих завдань, які розбивалися на менші кроки та реалізовувалися послідовно. Якщо дитина з РАС деякий час не відвідувала заняття, то процес корекційної роботи розпочинався з перевірки здобутих знань, адже часто спостерігається часткова втрата раніше сформованих знань, умінь та навичок.

Таким чином, можемо дійти висновку, що визначені педагогічні умови: використання корекційних технологій, створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів, виокремлення завдань, згідно з індивідуальними особливостями та можливостями, системність та послідовність сприяють формуванню пізнавальної готовності до навчальної діяльності підібрані, обґрунтовані та відповідають потребам старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності.

### **3.2. Шляхи покращення ефективності реалізації педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку**

Виходячи із завдань формувального експерименту, було розроблено комплексну програму розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру

«Пізнайко». Програма складалася з трьох блоків: концептуального, організаційно-методичного та результативно-оцінювального. У першому блоці програми описано основні підходи та принципи формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС. Програма «Пізнайко» передбачала застосування індивідуального (врахування індивідуальних особливостей) та диференційного (поділ дітей з РАС за подібними характеристиками здібностей) підходів у процесі корекційно-розвиткової роботи з старшими дошкільниками з розладами аутистичного спектру.

Концептуальний блок полягав у виокремленні підходів (індивідуальний та диференційований) для здійснення корекційно-розвиткової роботи та обґрунтуванні принципів. Для підвищення рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку в основу програми було покладено принципи:

- *принцип цілеспрямованості* полягав у визначенні етапів формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС та способів досягнення передбачуваного результату;
- *принцип єдності діагностики та корекції* дозволяв ефективно проводити корекційно-розвиткову роботу з урахуванням даних та рівня розвитку пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС;
- *принцип наочності* сприяв у застосуванні зорових та слухових сприймань, тактильні та моторні відчуття в процесі вивчення нової теми;
- *принцип доступності знань* враховував індивідуальний підхід до розробки завдань (від простого до складного), з урахуванням особливостей дітей з РАС;
- *принцип міцності знань формування вмінь і навичок* полягав у правильній організації свідомості та активності старших дошкільників з РАС, систематизації та послідовності знань, зв'язку теоретичних знань з практичними навичками.

Другий блок, «Організаційно-методичний», передбачав упровадження педагогічних умов та програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС. У «Результативно-оцінювальному» блоці зазначалися критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, що детально описано у другому розділі. Модель формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС представлено на рис. 3.1.

Програма формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності «Пізнайко» включала етапи та відповідні завдання:

#### 1. Підготовчий етап.

Мета: структурувати освітній простір, здійснити корекцію небажаної поведінки, формувати відносини педагог-учень.

##### *1.1. Структурування освітнього простору.*

Структурування освітнього простору полягала у розподіленні робочого кабінету на зони: навчальну, ігрову, зону сенсорної стимуляції, що сприяє організації корекційно-розвиткового процесу дітей з РАС.

Завдання:

- формувати уявлення про розподіл освітнього простору на певні зони: навчальну, ігрову, зону сенсорної стимуляції та відпочинку;
- навчити виконувати діяльність у відповідній зоні освітнього простору;
- розвивати здатність співвідносити дидактичні матеріали відповідній зоні освітнього середовища.

##### *1.2. Встановлення емоційного контакту з дитиною з РАС.*

Перший етап було спрямовано на засвоєння дитиною з РАС стереотипу заняття. Корекційний педагог організовує ігрову зону, в якій дитина почуває себе вільно, без обмежувальних правил. Дитина з розладами аутистичного спектру починає гратися іграшками, а спеціаліст поступово включається в сумісну діяльність.



**Рис. 3.1. Експериментальна модель формування пізнавальної готовності старших дошкільників з РАС**

Альтернативою цього етапу є ритмічні ігри з емоційною кульмінацією, які супроводжуються руховими діями. Ритмічні ігри відіграють важливу роль в організації поведінки дитини з РАС. Ігри проводяться в одному і тому ж порядку, щоб дитина запам'ятала їх послідовність. Ритм, заданий корекційним педагогом, допомагає дитині з розладами аутистичного спектру організувати свою активність. У цьому випадку дитині не дається інструкція, а створюється таке середовище, в якому вона долучається до гри, та може відтворювати задані рухи. Роль дитини з РАС може бути як активною, так і пасивною. В процесі взаємодії необхідно проявляти ініціативу, але не бути нав'язливим, робота для встановлення контакту має проводитися поступово.

Завдання:

- формувати цілеспрямовану активність;
- розвивати довільну увагу;
- формувати позитивне ставлення до взаємодії;
- розвивати імітацію;
- сприяти формуванню базового відчуття безпеки і довіри до людей.

Враховуючи зазначені завдання, необхідно дотримуватись таких правил:

- дотримуйтесь чіткої вимови, використовуйте мінімальну кількість слів, а в деяких випадках зовсім не використовуйте мовне супроводження діяльності дитини з РАС. Це допоможе посилити увагу до звуків, зробить ваше мовлення запам'ятовуючим;
- застосовуйте емоційно забарвлені слова: «Так!», «Ой!», «Ура!», «Ого!», «Ай-я-яй!»;
- не говоріть часто слово «молодець», адже для дитини з РАС на етапі встановлення контакту, це нічого не значить. Краще застосовувати: «Ти впорався!», «У тебе все вийшло!», «Спробуй ще!»;
- коли візуальний контакт встановлено, необхідно працювати над формуванням жестів: так – ні, привіт – до побачення, позначення жестами деяких слів: «Зупинись!», «Ще!», «Іди сюди!» і т. ін.

Таким чином, дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку починає краще розуміти свої емоції, уявляти результати своїх дій, стає більш відкритою до спілкування з оточуючими людьми.

### *1.3. Формування навчального контролю.*

В процесі взаємодії з дитиною з РАС необхідно вибудувати стосунки таким чином, що на занятті головний корекційний педагог. Якщо виникає небажана поведінка не треба підкріплювати її стимулами (не заспокоювати, коли дитина з РАС плаче; не реагувати, якщо дитина з РАС впала на підлогу, але слідкувати за безпекою, знизити рівень травмувань). На цьому етапі необхідно формувати контроль над бажаними стимулами старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Це означає, що в процесі роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру, тільки корекційний педагог має доступ до заохочення, самостійно вирішує в який момент його використати. Формування навчального контролю передбачає використання чітких і зрозумілих інструкцій, послідовності та системності проведення корекційно-розвиткової роботи. Заохочувати поведінку дитини з РАС необхідно в тому випадку, коли вона виконала інструкцію. Чим послідовніше буде інструкція, тим частіше дитина буде обирати бажану навчальну поведінку, враховуючи минулий досвід.

Завдання:

- розвивати слухове сприйняття;
- формувати навчальну поведінку;
- розвивати вміння переключати увагу з однієї діяльності на іншу;
- сприяти мотивації до комунікації та взаємодії.

Головне правило формування навчального контролю – не підбігати по кожному плачу, не реагувати на істеричку та невдачу дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Зачекайте, коли дитина заспокоїться, тоді можна підійти та виявити причину такої поведінки.

## 2. Формувальний етап.

Мета: формувати пізнавальну готовність старших дошкільників з РАС до навчальної діяльності.

### 2.1. Розвиток дрібної моторики.

Розвитку дрібної моторики сприяють: пальчикова гімнастика, масаж кистей рук колючими м'ячиками, щітками, техніка «Су-Джок» робота з природними матеріалами. Старші дошкільники з розладами аутистичного спектру індивідуальні: в одних – гіперчутливість, в інших – гіпочутливість. Тому роботу необхідно починати поступово, враховуючи ці особливості. Якщо дитина з РАС відчуває дискомфорт, то необхідно змінити тактику та працювати з більш лояльними матеріалами. Наведемо деякі приклади дидактичних матеріалів, що покращують розвиток дрібної моторики:

«Сухий душ» – гімнастичне кільце з різнокольоровими стрічками, яке підвішується до стелі. Стимулює тактильні відчуття шляхом сприйняття простору та свого тіла, допомагає зняти емоційне напруження.

«Ялинка» – двостороння тактильна панель. По обидві сторони прикріплені різні тактильні предмети та матеріали, що сприяють розвитку дрібної моторики дітей старшого дошкільного віку з РАС.

«Тактильний ящик» – сприяє розвитку логічного мислення, продуктивної уваги, слухової пам'яті. За допомогою тактильного ящика старші дошкільники з РАС тренують дрібну моторику, вчать правильно співвідносити розмір, кількість, величину, колір предметів. Головна мета цього завдання, навчити на дотик розрізняти особливості предметів.

Розвиток дрібної моторики сприяє кращій підготовці руки до письма у дітей з РАС. Для того, щоб вдосконалити графічні навички письма, необхідно постійно тренувати дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Завдання можуть бути підібрані таким чином, щоб дотримуватися принципу «від простого – до складного». З переліку запропонованих завдань можуть бути лабіринти, що супроводжуються інструкцією: «Допоможи машинці знайти свій гараж»; зигзаги: «Знайти

будиночки тварин»; штрихування: «Подивись на грибочок. Заштрихуй грибочок лініями за зразком»; обведи по контуру (тварина, рослина, геометрична фігура); з'єднай точки; з'єднай цифри. Також пропонуються трафарети для наведення простих графічних ліній, цифр та букв.

Для кращого захвату ручки чи олівця пропонуються спеціальні насадки, які допомагають формувати графічні навички письма. Найкращому сприйняттю та засвоєнню графічних символів сприяє робота з солоним тістом, пластиліном, робота з паличками. Дітям пропонується за зразком з паличок викласти геометричні фігури, або з тіста зліпити букву чи цифру, або знайти та зробити фрагмент, якого не вистачає.

Враховуючи вищезазначене можна виокремити завдання:

- формувати тактильні відчуття;
- розвивати пам'ять, довільну увагу, продуктивну уяву, логічне мислення, цілісність сприйняття;
- формувати графічні навички;
- сприяти мотивації до виконання завдань.

Отже, розвиток дрібної моторики є важливим чинником у формуванні пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС.

## 2.2. *Формування навичок читання.*

У дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку часто спостерігаються навички «глобального читання». Тобто, дитина запам'ятовує символи слова, навіть не знаючи літер, може відтворити, яке слово написано. Передумовами розвитку формування навичок читання є вивчення алфавіту. Для кращого запам'ятовування символів букв можна застосовувати тісто або пластилін. Діти з РАС вчать ліпити символи букв, які в подальшому будуть використовувати у читанні та письмі.

Вивчення алфавіту розпочинається з карток, магнітної дошки з літерами, які потім поєднуються у слова, а слова поєднуються у прості речення. Коли дитина з розладами аутистичного спектру старшого

дошкільного віку розуміє значення слова, може його прочитати, тоді слід працювати з сюжетними малюнками, казками «Ріпка», «Курочка ряба», «Колобок» та ін. Тобто, формувати уявлення про зв'язок слова з предметом чи персонажем, а також використовувати власний досвід. Таким чином формується зв'язок за принципами від слова до фрази, від фрази до побудови речення.

В якості зосередження уваги на читанні необхідно застосовувати закладку, яка сприяє виокремленню рядка тексту. Якщо дитина з розладами аутистичного спектру відмовляється читати, то не варто її обвинувачувати, примушувати. Необхідно переключити діяльність для того, щоб у дитини з РАС не сформувати негативне ставлення до процесу читання. Можна застосовувати метод спільного читання – коли корекційний педагог починає читати перше речення, а дитина з РАС продовжує наступне. Таким чином діти з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку відчувають підтримку у спільній діяльності.

Завдання:

- формувати знання алфавіту;
- вчити поєднувати букви у складі;
- формувати вміння поєднувати складі у фрази;
- розвивати фразове читання переходячи до побудови речення.

### 2.3. *Формування компонентів пізнавальної готовності.*

Формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру відбувалося шляхом вивчення тем: «Елементарні математичні уявлення», «Навколишній світ», «Тварини», «Птахи», «Рослини», «Комахи», «Їжа та посуд», «Овочі. Фрукти. Ягоди», «Одяг та взуття», «Транспорт», «Професії», «Пори року».

Вивчення теми «Елементарні математичні уявлення» передбачало визначення кількості, величини та форми предметів.

*Завдання, що сприяли розвитку кількості предметів:*

- вчити розрізняти цифри, співвідносити їх за кількістю предметів;
- вчити розрізняти поняття «більше – менше»;
- формувати вміння рахувати до 10 шляхом перекладання, дотиком вказівного пальця;
- вчити відповідати на питання «Скільки?»;
- формувати елементарні математичні операції шляхом утворення числа за допомогою додавання або вилучення лічильного матеріалу.

Для знайомства дитини з РАС старшого дошкільного віку із складом числа треба використовувати палички, деталі конструктора, геометричні фігури, грибочки, яблучка, квіти та ін. Наприклад, палички для рахунку, з яких робляться будиночки. У його віконце кладеться дві палички. Завдання необхідно проводити в ігровій формі, якому передує інструкція: «Подивись, зелена паличка – це тато, а червона – мама. Скільки мешканців живе у будинку?». Це цифра «2», яка розкладається на цифри «1» і «1». В такий спосіб можна розкладати числа в межах 10-ти. Ознайомлення зі складом числа є важливим фактором для подальшого формування простих арифметичних дій: додавання та віднімання, а також формуванні понять більше – менше.

*Завдання щодо формування величини предметів:*

- вчити розрізняти поняття «великий - маленький», «довгий – короткий», «високий - низький» враховуючи тактильне, слухове, зорове сприйняття, засобом порівняння предметів між собою;
- розвивати вміння співвідносити предмети за величиною;
- формувати вміння визначити величину предмета за допомогою вербальної інструкції «Дай великий кубик», «Принеси маленьку ляльку»;
- вчити співвідносити та порівнювати між собою предмети за

величиною.

Старших дошкільників з РАС необхідно знайомити зі знаками: плюс «+», мінус «-», дорівнює «=», більше «>», менше «<». Роботу слід проводити на формуванні вміння порівнювати числа. Наприклад, три більше двох. Для того, щоб визначити на скільки, необхідно три відняти два, тобто більше на один. Або порівняти два однакових числа. В цьому випадку виконання арифметичних дій не потребується, формується уявлення, що числа однакові і між ними необхідно поставити знак «=» і т. ін. В якості допоміжних матеріалів застосовуються палички, геометричні фігури, яблучка, грибочки, тварини, тощо.

*Головними завданнями у процесі формування елементарних математичних уявлень про форму предметів виступили:*

- розвивати вміння групувати предмети за формою, кольором та розміром;
- вчити розрізняти об'ємні предмети від плоских, формувати вміння співвідносити між собою;
- формувати вміння знаходити зайвий предмет серед інших;
- вчити утворювати геометричні фігури за зразками крапок, трафаретів в процесі штрихування, вирізання, зображення.

*Тема «Навколишній світ» спрямована на вирішення таких завдань:*

вчити відокремлювати своє «Я», знати поняття «мій», «твій», «наш», «чужий»;

- розвиток здібностей виділяти людей за статевими ознаками (дівчинка – хлопчик, мама – тато, брат – сестра, дідусь – бабуся);
- формувати знання про своїх батьків (Як звати? Де працюють? В якій країні проживають? В якому місті? На якій вулиці? Який номер будинку?).

*Тема «Тварини»*

Завдання:

- вчити класифікувати тварин на свійських та диких;

- формувати вміння знаходити тварин та їх малят;
- вчити знаходити тварин по тіням;
- розвивати вміння диференціювати тварин за зовнішніми ознаками (голова, шия, лапи, хвіст);
- формувати доброзичливе ставлення до тварин.

#### *Тема «Птахи»*

Завдання:

- вчити виділяти особливості зовнішнього вигляду птахів, вміти їх розрізняти;
- формувати знання про диких та свійських птахів;
- вчити співвідносити між собою тварин та птахів на картинках, малюнках у книжках;
- формувати уявлення про будову тіла птахів (голова, тіло, лапи, крила, дзьоб).

#### *Тема «Рослини»*

Завдання:

- формувати знання про трави, дерева, кущі;
- розвивати вміння диференціювати за ознаками трави, дерева, кущі;
- формувати знання про дерева (2-3) та вчити відрізняти їх між собою;
- формувати знання про види квітів (2-3) та вчити розрізняти їх між собою за зовнішніми ознаками.

#### *Тема «Комахи»*

Завдання:

- вчити розрізняти комах за зовнішніми ознаками (муха, тарган, комар);
- розвивати вміння співвідносити фігурку комахи із зображенням;
- вчити узагальнювати слово «комахи» та вміти вирізняти їх серед інших.

#### *Тема «Їжа та посуд»*

Завдання:

- вчити класифікувати посуд за призначенням (столовий, кухонний, чайний);
- розвивати вміння співвідносити частини посуду (кришка, носик, ручка);
- формувати знання прийомів їжі згідно з частиною доби.

*Тема «Овочі. Фрукти. Ягоди»*

Завдання:

- формувати поняття «ягоди»;
- вчити розрізняти між собою ягоди (малина, полуниця, смородина.)
- вчити співвідносити муляжі овочів, фруктів, ягід з картинкою;
- вчити узагальнювати поняття: овочі, фрукти, ягоди;
- формувати вміння групувати за узагальнюючим словом овочі, фрукти, ягоди.

*Тема «Одяг та взуття»*

Завдання:

- формувати знання про сезонний одяг та взуття;
- формувати уявлення про догляд (прання, прасування, чистка) та зберігання в спеціальному місці (шафа, поличка) одягу і взуття;
- розвивати вміння слідкувати за зовнішнім виглядом та формувати бережливе ставлення до одягу та взуття.

*Тема «Транспорт»*

Завдання:

- формувати узагальнюючі поняття: водний, наземний, повітряний транспорт;
- вчити класифікувати транспорт за його видом;
- формувати елементарні знання про техніку безпеки на дорозі та в транспорті.

### *Тема «Професії»*

Завдання:

- формувати знання про види професій (вчитель, лікар, поліцейський, пожежник та ін.);
- розвивати вміння класифікувати професії за певним набором предметів;
- формувати знання про професії людей, які знаходяться в близькому оточенні дитини з РАС.

### *Тема «Пори року»*

Завдання:

- формувати знання про частини доби (ранок, день, ніч);
- вчити підбирати картинки із зображеннями відповідній частині доби;
- формувати знання про особливості діяльності людей в певну частину доби (ранок – прокидаються, снідають та ін.).
- формувати уявлення про день тижня, число, місяць, рік.

#### *2.4. Формування сенсорного досвіду.*

Завдання:

- вчити складати візерунок з дрібних геометричних фігур;
- формувати вміння орієнтуватися на аркуші паперу вгору – вниз, вліво – вправо;
- розвивати вміння доповнювати цілісне зображення предмета, виокремлюючи серед інших деталей, відповідні частини;
- вчити виділяти суттєві ознаки зайвого предмета у запропонованому ряді;
- розвивати вміння складати геометричні фігури із частин;
- формувати вміння сортувати кольори (червоний, жовтий, зелений, синій, білий, чорний);
- розвивати тактильні відчуття (колючий – гладенький та ін.).

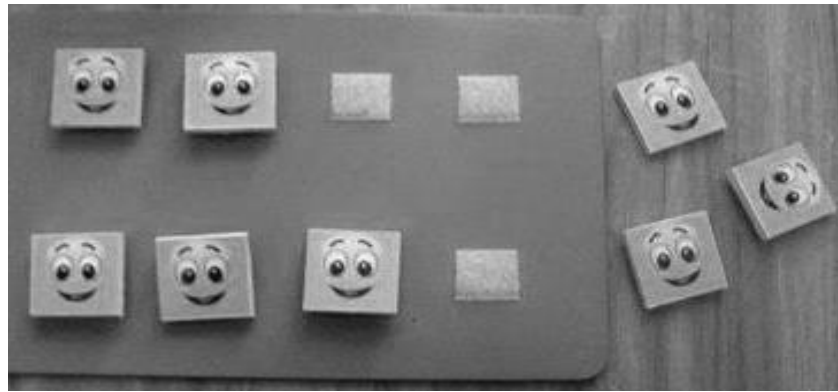
## 2.5. Створення візуальної підтримки.

Візуальна підтримка полягає в використанні картинок для того, щоб повідомити інформацію дитині з РАС. Деяким дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку важко розуміти і виконувати вербальні інструкції. Візуальні підказки сприяють зменшенню небажаної поведінки, тривожності, стресу. Використання візуальної підтримки допомагає дітям з РАС розуміти, що буде відбуватися в даний момент, а що потім. В цьому випадку дитина з РАС відчуває безпеку, зниження тривожності, оскільки розуміє, що з нею буде відбуватися протягом дня (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Візуальна підтримка режиму дня дітей з РАС [109]**

Під час здійснення корекційної роботи візуальна підтримка сприяє кращій організації корекційно-розвиткової роботи з старшими дошкільниками з РАС. Заняття розпочинається з того, що педагог пропонує обрати види діяльності, які б хотіла здійснювати дитина з розладами аутистичного спектру. Та навпаки, коли педагог розподіляє завдання в певній послідовності, разом з дитиною вибирають заохочення, які вона зможе отримати після виконання серії завдань. Це можуть бути жетони (рис. 3.3), інші заохочення (рис. 3.4). Зазначені картки прикріплюються на спеціальний планшет.



**Рис. 3.3. Мотиваційні жетони у роботі з дітьми з РАС**

 БАРНЯ	 ШОКОЛАД	 M&M'S	 КИНДЕР СЮРПРИЗ	 ХЛОП'Я	 ПРЯНИК
 КЮЛЮРУЗНЬЕ ПАЛОЧКИ	 ОРЕХИ	 МОРОЖЕНДЕ	 ЧЕРНОСЛИВ	 СЕМЕЧКИ	 АРАХИС
 СУХОФРУКТЫ	 ЧУПА ЧУПС	 КОЗИНАКИ	 ЗЕФИР	 КОНФЕТЫ	 ПЕЧЕНЬЕ
 КУРАГА	 ИЗЮМ	 ТОРТ	 ЧАПСЫ	 ВАФЛИ	 СУХАРИ

**Рис. 3.4. Харчові заохочення для дітей з РАС [109]**

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку покращується завдяки введенню структурованого візуального підкріплення. Візуальні підказки сприяють:

- формуванню чіткої структури заняття;
- роботі за принципом «від простого до складного»;
- корекції небажаної поведінки (спочатку завдання, потім заохочення);
- розвитку вміння розуміти, слухати та виконувати вербальні інструкції;
- вмінню обирати бажаний вид діяльності.

Картки для візуальної підтримки на занятті представлено на рис. 3.5.





 ПИСАТИ	$1+2=$ $5-1=$ $8+2=$ $10-1=$ $3+3=$ $1+0=$ $9-1=$ $6+1=$ $3+2=$ $3-1=$ РАХУВАТИ	 МАЛЮВАТИ ОЛІВЦЯМИ	 МАЛЮВАТИ ФАРБАМИ	 МАЛЮВАТИ КРЕЙДОЮ	 ВИДУВАТИ МИЛЬНІ БУЛЬБАШКИ
 СКЛАДАТИ ЛОТО	 ЧИТАТИ	 ЛІПИТИ	 СКЛАДАТИ ПАЗЛИ	 СКЛАДАТИ МОЗАІКУ	 СБУДУВАТИ З КУБИКІВ
 ПРОХОДИТИ ЛАБІРИНТ	 СПІВАТИ	 ГРАТИ РАЗОМ	 ТАНЦОВАТИ	 ВИРІЗАТИ	 РОБИТИ АПЛІКАЦІЮ
 СОРТУВАТИ ЗА РОЗМІРОМ	 СОРТУВАТИ ЗА ФОРМОЮ	 СОРТУВАТИ ЗА КОЛЬОРОМ	 СОРТУВАТИ ЗА КІЛЬКІСТЮ	 ПИСАТИ НА ДОЩЦІ	 ВИТИРАТИ ДОЩКУ

Рис. 3.5. Візуальний план роботи з дітьми з РАС

Вищезазначені картки допомагають побудувати корекційно-розвитковий процес формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Візуальна підтримка старших дошкільників з розладами аутистичного спектру сприяє кращому орієнтуванню в навичках самообслуговування (рис. 3.6), правилах поведінки на занятті, за столом, на вулиці (рис. 3.7).



Рис. 3.6. Поетапна інструкція навичок самообслуговування дітей з РАС

### 3. Підсумковий етап.

Мета: виявити рівень сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру шляхом діагностичних методик.



**Рис. 3.7. Правила поведінки під час обіду дітей з РАС [109]**

Зазначені компоненти програми «Пізнайко» мають бути взаємопов'язаними, дотримуватися послідовності викладу тем формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

В процесі впровадження комплексної програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності «Пізнайко», дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, кожен етап був одним із елементів корекційних технологій: програми TEACCH, АВА-терапії, методу альтернативної комунікації PECS, сенсорної інтеграції, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI). Заключним етапом комплексної програми «Пізнайко» є визначення рівня сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з РАС.

Враховуючи вищезазначене можемо узагальнити комплексну програму формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, виокремивши етапи, мету та педагогічні умови (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Програма формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності  
дітей з РАС**

<b>Етапи</b>	<b>Мета</b>	<b>Педагогічні умови</b>
<p><i>Підготовчий:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- структурування освітнього простору;</li> <li>- встановлення емоційного контакту;</li> <li>- формування навчального контролю.</li> </ul>	Структурувати освітній простір, здійснити корекцію небажаної поведінки, формувати відносини педагог-учень.	АВА-терапія, програма ТЕАССН, RDI; створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів.
<p><i>Формувальний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток дрібної моторики;</li> <li>- формування навичок читання;</li> <li>- формування компонентів пізнавальної готовності;</li> <li>- формування сенсорного досвіду;</li> <li>- створення візуальної підтримки.</li> </ul>	Формувати пізнавальну готовність до навчальної діяльності.	Виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями; системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності; АВА-терапія, програма ТЕАССН, PECS, сенсорна інтеграція.
<p><i>Підсумковий,</i></p>	Виявити рівень сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності шляхом діагностичних методик.	

Таким чином, основними етапами формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру виступають:

1. Структурування освітнього простору.
2. Встановлення емоційного контакту.
3. Формування навчального контролю.
4. Розвиток дрібної моторики.
5. Формування навичок читання.
6. Формування компонентів пізнавальної готовності.
7. Формування сенсорного досвіду.
8. Створення візуальної підтримки.

Отже, шляхом реалізації педагогічних умов є розроблена та описана програма «Пізнайко», яка є продуктивною та дієвою. Вона підвищує рівні пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, що демонструють результати формувального експерименту.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо впровадження в корекційно-розвитковий процес педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру**

Ефективність програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності «Пізнайко» залежить як від фахівців, так і від найближчого оточення дітей з розладами аутистичного спектру. З метою залучення до корекційно-розвиткового процесу вихователів та батьків було розроблено методичні рекомендації. Головною умовою стало покращення якості життя старших дошкільників з РАС, їх сімей, роботи фахівця, зниження рівня стресу, навчання навичкам і зменшення проблемної поведінки. Побудова подібної системи може значно вплинути на здатність

дитини з розладами аутистичного спектру сприймати навчальну інформацію, керувати своєю повсякденною діяльністю, швидко переключатися з однієї діяльності на іншу, розуміти очікування від поведінки, а також висловлювати свої бажання і потреби.

### *1. Візуальний розклад.*

Візуальний розклад – це набір карток або написаних слів, на які орієнтується дитина з РАС під час самостійного виконання завдання. Візуальний розклад може бути детальним, в якому розписано кожен дію або більш загальним, що включає позначення окремих завдань. Основною метою візуального розкладу є виконання старшими дошкільниками з РАС послідовних дій без прямих інструкцій або підказок з боку фахівців чи батьків. Використання візуального розкладу у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру дозволяє усвідомити послідовність подій, а також організувати чіткий розпорядок дня. При зверненні старших дошкільників з РАС до свого розкладу за інформацією збільшується гнучкість і здатність впоратися з життєвими негараздами в майбутньому. Візуальний розклад зменшує небажану поведінку і покращує співпрацю з близьким оточенням старших дошкільників з РАС. Може включати завдання, які дитина любить виконувати, бути організований таким чином, щоб дитина з розладами аутистичного спектру змогла чергувати виконання більш складних завдань з більш легкими і мотиваційними.

У візуальний розклад можна включити не тільки такі завдання, які дитина з РАС може виконати самостійно, але й ті, що будуть мотивувати її проявити ініціативу і звернутися до оточуючих з проханням або з пропозицією до спільної діяльності. Наприклад, дитина з РАС в розкладі може побачити завдання, в якому повинна покликати брата і показати йому намальований малюнок або пограти разом з другом в м'яча. Можливість самостійно переходити від одного заняття до іншого, орієнтуватися на розклад, а не на керівництво з боку іншої людини (фахівця, батьків) або його вербальні підказки, дозволяє збільшити незалежність дитини з РАС. Таким

чином, візуальний розклад допомагає старшим дошкільникам з розладами аутистичного спектру, в яких труднощі у розумінні мовлення і соціальної взаємодії, структурувати своє дозвілля і орієнтуватися у світі, який постійно змінюється.

Візуальну підтримку може бути представлено у вигляді розкладу, списків, послідовності зображень, фотографій та інших візуальних об'єктів, які можуть передати зрозумілу інформацію дітям з РАС для подальшого використання. Метою візуальної підтримки є:

- покращення розуміння сприйнятої інформації;
- можливість передбачити конкретну діяльність, місце, подію;
- визначати послідовність дій (що, як і коли очікується);
- мотивація на подальшу діяльність;
- зменшення потреб в слухових або тактильних підказках.

У процесі підготовки візуального розкладу необхідно визначити індивідуальні особливості кожної дитини з РАС, він має бути зрозумілим та простим у використанні. Розклад може бути організовано у форматі «зверху-вниз» або «зліва-направо», а також в нього повинна бути закладена для дитини з РАС можливість відзначити, що певний вид діяльності закінчений. Наприклад, викреслити або позначити завдання як виконане, перемістити картку із завданням в конверт або коробку «виконане», провести лінію, що відокремлює виконане від невиконаного. У кожен конкретний момент часу перед дитиною повинні бути представлено два пункти розкладу, щоб вона поступово зрозуміла, що види діяльності передують один за одним, а не кожен сам по собі. Для візуалізації розкладу можна використовувати різні формати в залежності від індивідуальних потреб конкретної дитини з РАС.

До першого з видів формату візуальної підтримки можемо віднести розклад предметів. Такий розклад найбільш доречно застосовувати для старших дошкільників з РАС, у яких відсутні або низько розвинені комунікативні навички. Найпростіший спосіб використовувати візуальний розклад з предметів – дати дитині предмет незадовго до наступного завдання.

Дитина бере предмет і використовує його під час наступної діяльності. Найголовніше, визначити, який невеликий предмет може використовуватися під час кожного заняття, або який предмет може символізувати ту чи іншу подію. Наприклад, працювати за столом означає олівець, грати – червона машинка та ін.

Одним із варіантів візуальної підтримки старших дошкільників з РАС може бути розклад з малюнків або фотографій. Дитина буде готова до розкладу з фотографій в тому випадку, якщо може правильно співвідносити картинку або фотографії один з одним (наприклад, в простій грі «Лото»). Деяким дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку простіше розпізнавати фотографії, в той час як іншим легше працювати з малюнками. Малюнки або фотографії повинні розташовуватися в вертикальну або горизонтальну лінію за допомогою липкої стрічки, магнітів або інших пристосувань, відображаючи послідовність занять або подій. Дитина з РАС повинна зняти з розкладу одну картинку або фотографію, покласти зображення в спеціальну кишеньку або просто перевернути, після чого може переходити до заняття, яке вона символізує.

Якщо дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку часто відволікається, варто використовувати парний розклад. Цей тип візуального розкладу означає, що необхідно розробити пари зображень для кожного заняття. Одне із зображень розміщується в тому місці, куди прямує дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку (наприклад, якщо йде малювати, то відповідна картинка вішається на двері кабінету або біля столу). Дитина підходить і знімає картинку з розкладу, після чого співвідносить з такою ж самою картинкою в потрібному місці. Таким чином, оптимальний формат візуального розкладу повинен бути найпростішим і зрозумілим, з яким старші дошкільники з розладами аутистичного спектру зможуть впоратися в будь-якому емоційному стані. Формат візуального розкладу необхідно змінювати по мірі розвитку в дитини з РАС старшого дошкільного віку нових навичок.

При складанні візуального розкладу для дітей з РАС необхідно враховувати його довжину (кількість включених видів діяльності), що залежать від індивідуальних особливостей старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Кількість пунктів у розкладі може бути змінено, якщо якийсь із майбутніх видів діяльності викликає у дитини тривогу, якщо відбувається перевантаження інформацією в конкретний момент часу. Наприклад, дитину збуджує перспектива «часу відпочинку» в розкладі. Якщо на самому початку дня дитина з РАС побачила в розкладі «час відпочинку», то її увага поглинена цією перспективою і в результаті протягом всього часу вона буде нетерплячою, не зможе зосередитися на актуальних видах діяльності. В такому випадку, візуальний розклад повинен складатися всього з декількох пунктів, що передують часу відпочинку. Довжина розкладу повинна залежати від потреб і можливостей дітей з розладами аутистичного спектру. Деякі здатні користуватися розкладом на весь день, в той час як інші, можуть відчувати перевантаження від занадто великого обсягу інформації. Дітям з РАС старшого дошкільного віку потрібно бачити лише один або два символи майбутніх подій одночасно.

Якщо діти з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку мало розуміють звернене мовлення, то для навчання необхідно вкладати предмет або картинку в руку і фізично підказувати (стоячи позаду), яку діяльність будуть здійснювати. Дуже важливо ніколи не стояти перед дитиною з РАС, це може змусити дитину розраховувати на підтримку дорослого, а не на розклад. При розміщенні всіх занять і подій у візуальному розкладі необхідно дотримуватися послідовності, особливо в тих випадках, коли відбувається щось несподіване. Особливість старших дошкільників з розладами аутистичного спектру в тому, що вони дуже швидко звикають до режиму дня і погано реагують на зміни. Це може призвести до небажаної поведінки. Використовуючи розклад, можна продемонструвати, які зміни в звичному розпорядку мають бути, як вони будуть відбуватися і, в свою чергу, навчити дитину з РАС більшій гнучкості і прийняттю змін.

Послідовність візуального розкладу використовує стратегію «спочатку-потім», тобто спочатку дитина з РАС виконує завдання, потім отримує заохочення. Така стратегія дозволяє при необхідності змінити те, що очікується від дитини з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку «спочатку» (вправа, вид діяльності, завдання). Можна використовувати це в частині завершення завдання, частково за допомогою фахівця, в залежності від змін в стані дитини та її здатності сприймати інформацію. Потім вона може перейти до наступного виду діяльності, який є в візуальному розкладі. Наприклад, у дитини з РАС є смужка з послідовністю чисел від 1 до 10, прикріплених до неї липучкою. Зліва знаходяться завдання, також помічені числами. Спочатку вона повинна наклеїти числа із смужки на завдання. Таким чином, дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку встановлює для себе порядок, в якому далі буде виконувати ці завдання.

## *2. Візуальна інструкція.*

Дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку необхідно презентувати завдання так, щоб вони мали змогу виконати його послідовно, спираючись на візуальну інструкцію. Візуальна інструкція допомагає провести серію послідовних кроків для досягнення поставленої мети. Візуальні інструкції можуть мати різні форми:

- дидактичні матеріали – завдання, які визначають необхідні дії (наприклад, складати геометричні фігури з частин: частини геометричних фігур лежать зліва, а основа для вкладання стоїть праворуч, тобто знову дотримується послідовність зліва направо);
- графічне зображення (наприклад, намальовані контури тарілок і приладів для їжі, на які старші дошкільники з РАС повинні поставити реальні предмети);
- малюнки предметів (наприклад, картинки іграшок або одягу на тих місцях, куди дитина з РАС повинна їх покласти, в процесі формування навички тримати в порядку свої речі);

- письмова інструкція (покроковий опис виконання завдання або послідовних дій, наприклад, правильного написання слова);
- зразок завершеного завдання (наприклад, завдання, виконане іншою дитиною).

### *3. Візуальна чіткість.*

Метою візуальної чіткості є виділення частин інструкції та ключових матеріалів. Завдання повинно бути побудовано так, щоб в самій побудові містилася підказка, на яких деталях варто зосередити увагу. Такі деталі виділяються кольором, картинками, цифрами або буквами. Візуальна чіткість сприяє самостійній роботі дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку без спрямовуючої підказки дорослого. Візуальна чіткість має проявлятися в обмеженні об'єктів на робочому місці дитини з РАС лише тими матеріалами, які необхідні для виконання конкретного завдання. Приклади візуальної чіткості: використання колірної коду (у кожній дитини свій колірний ідентифікатор і за кольором вона може знайти свою шафу для зберігання речей, робочих матеріалів, місце за столом під час прийому їжі).

### *4. Візуальні підказки.*

Візуальна підказка – це послідовність детальних дій, спрямованих на отримання певного результату. Візуальна підтримка звільняє дитину з РАС старшого дошкільного віку від абстракції і послідовності подій у часі, що, в свою чергу, робить візуальний розклад. Все, що абстрактно – робиться видимим за допомогою карток, схем або предметів, які мають більш низький рівень абстракції, що не так відсторонені від того, що дитина безпосередньо бачить.

Візуальні підказки у роботі із старшими дошкільниками з розладами аутистичного спектру:

- вчать справлятися зі змінами;
- роблять мислення більш гнучким (стає менше стереотипних моделей поведінки в результаті більш активної участі в різних видах діяльності);

- підвищують рівень самостійності (чим більш самостійною стає дитина з РАС, тим менше у неї невдач і проблем в поведінці);

- передбачають можливість показати проміжні кроки, що знімає проблему, пов'язану з розумінням і послідовністю подій.

До візуальних підказок відноситься таймер, який сприяє розумінню тимчасових рамок: очікування, відпочинок, закінчення, тобто звуковий сигнал на таймері попереджає про закінчення якої-небудь дії, або скільки хвилин залишилося до закінчення.

Як комунікативні підказки можна використовувати таблички з друкованим текстом, що розміщуються у відповідних місцях. Наприклад:

- табличка «Допоможи» – в робочій зоні дитини з РАС;
- табличка «Дай пити» – на пляшці з водою;
- табличка «Відчини двері» – на входних дверях;
- табличка «Давай гратися» – в ігровій зоні;
- табличка «Одягатися» – на двері шафи для одягу і. т .ін.

До соціально-поведінкових підказок можуть відноситися ілюстровані списки правил поведінки. Правила поведінки ілюструються за допомогою наочних зображень тих дій, які можна і не можна робити в спеціальному закладі дошкільної освіти, а також серії картинок, що ілюструють алгоритм соціальних дій. Наприклад, у роздягальні можуть бути розміщено такі послідовні картинки: хлопчик взуває черевики, хлопчик одягає куртку, хлопчик одягає шапку, хлопчик виходить на вулицю.

Великі труднощі у дітей з РАС старшого дошкільного віку викликає перехід від одного виду діяльності до іншого. Якщо дитина з РАС не була підготовлена заздалегідь, то зміна місця або діяльності неодмінно спровокує небажану поведінку, в цьому випадку таймер дасть можливість підготуватися до зміни подій.

##### *5. Стимули (заохочення).*

Система жетонів полягає в негайному підкріпленні бажаної реакції дитини за допомогою наклейки, фішки або «жетона». Старші дошкільники з

розладами аутистичного спектру «збирають» жетони, щоб потім їх обміняти на первинні заохочення або більш істотну винагороду. Система жетонів може бути ефективна як при роботі з групою, так і на індивідуальних заняттях, і дозволяє навчити дитину з РАС дотримуватися правил, частіше проявляти ініціативу на заняттях, і багатьом іншим навичкам. Якщо у дитини буває проблемна поведінка, жетони/заохочення необхідно частіше надавати, коли вона веде себе так, як потрібно. Якщо до визначеного часу дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку не була знайома з системою заохочення, спочатку варто надавати їх набагато частіше, ніж, якби ви вже давно застосовували подібну систему. Чим частіше дитина отримує заохочення після бажаної поведінки, тим частіше ця поведінка буде проявлятися.

У процесі використання заохочень та жетонів під час роботи з небажаною поведінкою старших дошкільників з РАС необхідно дотримуватися таких правил:

1. Ясно сформулюйте свої очікування. При введенні системи заохочень (жетонів) дитина з РАС повинна точно розуміти, яких реакцій від неї чекають, і яким навичкам навчають. Слід періодично проводити перевірку, наскільки добре дитина розуміє ваші вимоги.

2. Переконайтеся, що дитині з РАС зрозумілий сенс заохочення (жетона). Щоб заохочення стало дійсно значущим для дитини об'єктом, вона повинна точно розуміти, що воно символізує. Коли ви переконалися, що дитина точно розуміє, чого ви від неї хочете, почніть з того, що будете надавати одне заохочення (жетон) за кожну правильну реакцію. Надаючи дитині заохочення, обов'язково прокоментуйте, за що ви його даєте. А потім відразу ж надайте заохочення в обмін на жетон. Таким чином, в свідомості дитини образ жетона (заохочення) буде асоціюватися з отриманням заохочення.

3. Заохочення, які дитина отримує після збору жетонів, повинні бути значущими. Щоб визначити, які види заохочень будуть найбільш значущими

для дитини, при введенні системи жетонів використовують різні види опитувальників інтересів і переваг. Чим більш значущим буде заохочення, тим з більшим азартом дитина буде збирати жетони, щоб його дістати. Використовуйте декілька видів заохочень, щоб вони не набридли. Будь-яке заохочення можна використовувати для формування нових навичок. Наприклад, якщо дитині з РАС старшого дошкільного віку подобається, щоб її дуже міцно обіймали, можна об'єднувати це з переглядом книги. Якщо подобається дивитися на обертання предметів, то слід обирати іграшки та дидактичні ігри, де є рухомі деталі.

#### *б. Послідовність та стереотипність.*

Прихильність до стереотипів старших дошкільників з розладами аутистичного спектру може виступати як слабкою стороною, так і потужним інструментом, що допомагає впоратися зі стресом. Розробка нових ритуалів і стереотипних дій, порядок в предметах, поведінка за суворим сценарієм є особливістю розладів аутистичного спектру. Стереотипи виконують дуже важливу функцію – привносять порядок, структуру і передбачуваність, що допомагає керувати тривожністю дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. З цієї причини порушення стереотипних дій може викликати дуже сильний стрес. Іноді величезний стрес викликають навіть незначні зміни, наприклад, перехід від одного заняття до іншого. Найчастіше можна спостерігати:

- труднощі через будь-які зміни у фізичному оточенні (наприклад, розташування меблів в кімнаті);
- присутності нових або відсутності знайомих людей;
- жорсткі переваги щодо їжі (наприклад, їсть продукти тільки одного певного кольору);
- одягу (носить одяг тільки з певної тканини) або повсякденних предметів (користується виключно одним видом м'яких засобів);
- потреба в стереотипах щодо повсякденних подій (наприклад, під час прийому їжі або при укладанні спати).

Такі стереотипи можуть перетворитися на справжні ритуали, коли дитина з РАС старшого дошкільного віку потребує дуже детального дотримання всіх умов і послідовності дій. Якщо дитина з РАС старшого дошкільного віку прийшла збуджена, в поганому настрої на заняття, не треба дотримуватися запланованого порядку виконання завдань. У цьому випадку необхідно застосовувати індивідуальний підхід у процесі проведення заняття з дитиною з РАС. У такому стані дитина не зможе виконувати завдання, а може стати тривожною або агресивною. Вміння фахівця швидко переключитися з запланованого порядку дій на інший, підвищує рівень ефективності формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

#### *7. Структурування освітнього простору.*

Структурування забезпечує організацію освітнього простору старших дошкільників з РАС. Чіткі фізичні та індивідуальні кордони допомагають зрозуміти, що кожне середовище простору має свій початок і кінець. Ступінь структурування простору залежить від рівня самоконтролю дитини з РАС, а не від рівня розвитку когнітивних навичок. Чим більш самостійними стають діти з РАС, тим рівень структурування простору поступово знижується. Структурування простору може включати декілька елементів:

##### 1. Місцезнаходження.

Структурований простір необхідно організовувати у всіх приміщеннях, в яких дитина з РАС проводить час, включаючи ігрові майданчики, спальні, коридори.

##### 2. Дизайн.

Чіткі візуальні і матеріальні кордони: меблі (книжкові шафи, полиці, столи, килимки) повинні бути розставлені так, щоб позначити наявність декількох зон за різним призначенням. Для візуального позначення меж можна використовувати різні за кольором покриття для підлоги або кольорову клейку стрічку для підлоги. Якщо розставити меблі так, щоб позначити чіткі межі різних за призначенням зон, це знизить для дитини з

РАС старшого дошкільного віку можливість хаотично пересуватися приміщенням.

Візуальні кордони можна вводити в середині конкретних зон. Наприклад, під час гри діти з РАС перебувають на території, обмеженій килимовим покриттям або кольоровою клейкою стрічкою на підлозі. Це полегшує старшим дошкільникам з розладами аутистичного спектру розуміння того, що цей конкретний вид діяльності відбувається в цій зоні. Під час прийому їжі дітей з РАС можна розмістити таким чином, щоб у кожного було своє місце, позначене конкретним кольором. Візуальні кордони допоможуть дітям з РАС старшого дошкільного віку краще орієнтуватися в просторі і менше покладатися на допомогу дорослих. Важливо, щоб різні матеріали і допоміжні засоби зберігалися поза зоною видимості дітей з РАС, але в той же час так, щоб фахівець легко міг дістати і застосувати потрібний йому матеріал.

В організації ігрового простору важливо забезпечити можливість для соціальної взаємодії і комунікації між старшими дошкільниками з РАС. Ці умови особливо важливі, оскільки діти з РАС часто не мотивовані на соціальну гру. Устаткування ігрової зони включає: однотонний килим, шафу (стелаж з іграшками та іграми), ігровий стіл. В ігровій шафі знаходяться тільки ігрові предмети та іграшки. Для кожного виду іграшок виділяється окрема полиця. Наприклад, на одній полиці розташовуються м'які іграшки, на іншій – іграшковий посуд, на третій – настільні ігри та ін. Однією з умов організації ігрового простору є наявність у ньому улюблених іграшок та ігрових матеріалів старших дошкільників з РАС.

Для того, щоб ігровий простір був привабливим, необхідно підбирати цікаві для дитини з РАС, барвисті (але не строкаті), знайомі та зручні у використанні ігрові матеріали. В ході навчання використовуються різноманітні іграшки та ігри, які забезпечують можливість навчання різним ігровим діям. Наведемо умовний поділ необхідних ігрових матеріалів для старших дошкільників з РАС:

- іграшки для конструювання: кубики, конструктори, мозаїки, залізниця, автодорога і т. ін.;
- механічні заводні, музичні кнопкові іграшки, спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв'язків і т. ін.;
- ігрові матеріали для функціональних, символічних, сюжетно-рольових ігор: машинки, гаражі, літаки, кораблики, ляльковий будиночок, іграшкові меблі, посуд, продукти, одяг, набір лікаря, перукаря, іграшкові тварини і т. ін.;
- ігрові матеріали для рухливих (спортивних) ігор: м'які ігрові модулі, гойдалки, батут, гірка, басейн з кульками, кеглі, обручі і т. ін.;
- настільні і дидактичні ігри: лото, доміно, пазли, дошки з вкладишами, пірамідки і т. ін.

В ігровій зоні повинні розташовуватися тільки ті матеріали і предмети меблів, які необхідні для організації корекційного заняття. Важливо, щоб іграшки та ігри перебували в закритих шафах, щоб не відволікати увагу дитини з РАС від діяльності. Предмети меблів, а також великогабаритні ігрові матеріали (гірка, батут, басейн з кульками) необхідно розташовувати так, щоб в центрі залишалася простора ігрова зона.

При організації навчального простору важливо забезпечити можливість концентрації уваги старших дошкільників з РАС на навчальній діяльності та формуванні стереотипу навчальної поведінки. Для цього спочатку використовується індивідуальна форма роботи, потім здійснюється поступовий перехід на групову.

На першому етапі роботи з формування стереотипу навчальної поведінки, навчальний простір необхідно облаштувати таким чином, щоб дитина з РАС не відволікалася від виконання завдань. Основний принцип організації робочого місця – обмеження простору. На цьому етапі робочий стіл знаходиться безпосередньо біля стіни, на якій закріплено візуальний розклад. Дитину саджають обличчям до дошки, а дорослий знаходиться позаду нього, надаючи необхідну допомогу. Таким чином, соціального

контакту і комунікації не відбувається, старший дошкільник з РАС повністю концентрується на виконанні навчального завдання.

На наступному етапі робочий стіл необхідно посунути від стіни, а дорослому переміститися в зону видимості дитини з РАС (положення між візуальною дошкою і столом). На цьому етапі соціальна взаємодія посилюється. У цей час старші дошкільники з РАС вчать переключати та розподіляти увагу між навчальним завданням і педагогом.

На третьому етапі заняття доцільно проводити в малій групі, що складається з двох старших дошкільників з РАС. Навчальний простір організовується таким чином, що вони знаходяться поруч, навпроти візуальної дошки. Старші дошкільники з РАС виконують добре знайомі і цікаві завдання. У них з'являється можливість спостерігати і імітувати дії один одного, відчутти себе частиною маленького соціуму. Коли у дитини з РАС сформувався стереотип навчальної поведінки в малій групі, тоді можливо долучати старших дошкільників з РАС до групових занять.

Візуальна організація простору сприяє мінімізації впливу сторонніх сенсорних стимулів на дітей з РАС. Стратегія структурованого навчання сприяє концентрації уваги на візуальних опорних сигналах в різних ситуаціях, таким чином підвищує рівень самостійності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

#### *8. Сенсорна стимуляція.*

У багатьох старших дошкільників з РАС є труднощі зі сприйняттям сенсорної інформації (наприклад, проблеми зі слухом, зором, нюхом), тобто порушення сенсорної інтеграції або сенсорної чутливості. Звичайні сенсорні стимули можуть викликати у дітей з РАС сильний стрес, виснаження і навіть біль. Це може стати причиною поведінкових труднощів.

Старші дошкільники з РАС можуть переживати труднощі у просторовому сприйнятті (важко кидати і ловити предмети, незграбність), мати знижений зір (об'єкти і світлі кольори можуть здаватися рухомими, спотворені зображення), деяким дітям з РАС легше і приємніше

фокусуватися на якійсь частині, ніж на цілому об'єкті. Шляхи допомоги старшим дошкільникам з розладами аутистичного спектру, що мають порушення зорового сприйняття:

- освітлення (темні штори, приглушення світла);
- підвищення рівня візуальної підтримки.

Також діти з РАС мають проблеми у слуховому сприйнятті, що може вплинути на здатність до комунікації. У деяких старших дошкільників з розладами аутистичного спектру може спостерігатися нездатність розпізнавати звуки, особлива чутливість до шуму та звуків, спотворення аудіювального сприйняття. Шляхи оптимізації слухового сприйняття:

- застосовувати візуальний супровід, замість звукового;
- створювати ізольовану від шуму робочу зону;
- носити навушники.

Тактильні відчуття дають змогу ще з раннього дитинства досліджувати світ. У дітей з РАС старшого дошкільного віку може бути високий больовий поріг, тактильна чутливість або навпаки сильне стискання людей в обіймах, заради відчуття сильного тиску на шкіру. Шляхи допомоги:

- використовувати обтяжуючі нарукавники, ковдри;
- працювати з різними текстурами (колючі, гладенькі, тверді, м'які);
- попереджувати у випадку тактильної взаємодії.

Обтяжувальні матеріали впливають на вестибулярну і тактильну системи, роблячи тіло гнучким і рухомим. Надають глибокий тиск на руки і ноги, стимулюють пропріоцептивні відчуття, покращують сприйняття положення тіла в просторі. Обтяжена ковдра ефективно знижує тривожність, забезпечує емоційну стабільність, сприяє відновленню функцій сприйняття себе, свого тіла.

Деякі діти з РАС старшого дошкільного віку дотримуються дуже обмеженого раціону харчування, можуть відчувати дискомфорт під час вживання твердої їжі, можуть мати високу чутливість до запаху та смаку.

Лікарі у цьому випадку, на основі аналізів обміну та засвоєння речовин, радять дітям з РАС дотримуватися спеціальної дієти, що не включає продукти, які містять казеїн і глютен. Вводити її потрібно поступово, уважно стежачи і записуючи реакцію дитини. Це дозволить зменшити нестачу або повну відсутність в організмі речовин, що викликають залежність та підвищують гіперактивність. Головні переваги такого раціону харчування: здатність до чіткого контакту, видозміна погляду, гарний сон, збільшення концентрації уваги, покращення комунікації.

Досить часто зустрічаються випадки, коли діти з РАС взагалі не відчують запахів і не сприймають різкі аромати (навіть запах власного тіла). Запахи можуть бути для них занадто інтенсивними і сильними. Старші дошкільники з РАС можуть відчувати неприязнь до людей, що носять певний аромат парфумів або шампунів, що знижує рівень взаємодії та встановлення контакту. Щоб уникнути проблем у встановленні контакту, необхідно використовувати гігієнічні засоби без запаху, не користуватися сильно ароматизованими парфумами та уникати будь-яких запахів настільки, наскільки це можливо.

Рівновага – вестибулярний апарат, що знаходиться у внутрішньому вусі, допомагає підтримувати рівновагу, положення тіла у просторі. Діти з РАС можуть відчувати необхідність гойдатися, кружляти або повертатися, щоб відчуті щось, складнощі у виконанні завдань, в яких голова не перебуває у вертикальному положенні або ноги відірвані від землі. У цьому випадку необхідно підібрати комплекс вправ, займатися на балансірі, в такий спосіб ці завдання сприятимуть кращій концентрації уваги та розвитку вестибулярного апарату старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Рекомендації щодо організації освітнього середовища:

- розташовуйте меблі по краях кімнати, щоб було легше орієнтуватися;
- на підлогу можна наклеїти яскравий стрічку, щоб позначити межі;
- використовуйте «правило витягнутої руки», щоб визначити

комфортну відстань між дитиною з РАС та дорослим.

Діти з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку можуть поводити себе так, що, на перший погляд, це не схоже на прояви сенсорної чутливості – але саме вона і може бути прихованою причиною. Наведемо декілька прикладів того, як можуть поводитися старші дошкільники з розладами аутистичного спектру із сенсорною дезінтеграцією, і як можна діяти в таких ситуаціях.

Проблема: вередливість у їжі.

Можливі причини: гіперчутливість до смаку або текстури, нездатність відчутти їжу у роті.

Можливі рішення: змінити текстуру їжі, наприклад, зробити пюре. Повільно торкайтесь ділянки рота різними текстурами (наприклад, зубною щіткою). Заохочуйте активності, в яких бере участь рот: наприклад, мильні бульбашки, пір'їнка.

Проблема: жування одягу і предметів.

Можливі причини: таким чином розслабляється або подобається саме відчуття від жування конкретного предмета.

Можливі рішення: запропонуйте трубки, що не містять латексу, соломки або тверду жуйку (охолодіть їх в холодильнику).

Проблема: відмова носити конкретний вид одягу.

Можливі причини: може не подобатися текстура або тиск тканини на шкіру.

Можливі рішення: можна спробувати вивернути навиворіт одяг, щоб не було швів, обрізати етикетки, а також дозволити носити той одяг, в якому комфортно.

Проблема: труднощі із засинанням.

Можливі причини: труднощі з відключенням почуттів, особливо зору і слуху.

Можливі рішення: можна використовувати темні штори або важкі ковдри, слухати музику, щоб виключити зовнішній шум.

Проблема: складно концентрувати увагу на занятті.

Можливі причини: занадто багато відволікаючих моментів, наприклад, шум (розмови, дзвінки, скрегіт стільців по підлозі) або візуальні подразники (люди, картини на стінах). Також можуть бути проблеми з утриманням олівця або ручки в руці (предмет може здаватися гарячим або холодним).

Можливі рішення: дитина з РАС повинна сидіти подалі від дверей і вікон, щоб зменшити кількість подразників. Необхідно запропонувати різні текстури олівців, щоб старші дошкільники з розладами аутистичного спектру змогли вибрати найбільш оптимальний.

### *9. Корекція небажаної поведінки.*

Небажана поведінка може виникати у старших дошкільників з розладами аутистичного спектру у зв'язку із скеруванням уваги дорослого, відмови від виконання завдання, труднощів у комунікації. Небажана поведінка може проявлятися в істериках, плачі, падінні на підлогу, самостимуляціях та самоагресії. В цей момент необхідно виявити причину такої поведінки та не закріпляти її у повсякденному житті дітей з РАС. Головним правилом управління небажаною поведінкою є те, що господарі ситуації батьки або дорослий, не дитина з РАС, тому вона не приймає рішень в момент, а слідує загальним правилам поведінки. Щоб уникнути небажаної поведінки, необхідно навчити старших дошкільників з РАС виконувати інструкції з першого разу та дотримуватися принципу винагорода-покарання-ігнорування.

*Винагорода* – це бажана поведінка, яка має приємні наслідки для дитини з РАС (словесна похвала, заохочення). Позитивні емоції, у відповідь на винагороду дорослого, дозволять легше запам'ятати та закріпити бажану поведінку. Бажана поведінка має бути мотивованою (мета полягає у накопиченні позитивного досвіду), а небажана поведінка є неефективною (інакше не виходить отримати бажаний стимул, заохочення).

*Покарання.* Старші дошкільники з розладами аутистичного спектру, зазвичай нечутливі до покарань, просто тому, що їх рівень емоційно-

вольового контролю і мотивації набагато нижче вікової норми. Тому, покарання не допомагає дитині з РАС зробити висновки щодо небажаної поведінки, вона просто звикає бути неуспішною. Єдиним можливим покаранням може бути відсутність заохочення винагороди (бонусів). У цьому випадку необхідно спробувати замінити, зупинити небажану поведінку (не дати їй розпочатися), продовжити більш бажану діяльність для дитини з РАС.

*Ігнорування* небажаної поведінки полягає у тому, що дорослий не заспокоює дитину з РАС в момент, а чекає коли вона закінчиться. Це дає змогу не закріпити такі правила поведінки дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку, які сприятимуть успішній організації корекційно-розвиткової роботи.

Дитину з РАС необхідно вчити бажаній поведінці і завжди її заохочувати. Варіанти альтернативної поведінки:

*Отримання бажаного:*

- дитина з РАС буде просити улюблений предмет або дозвіл займатися улюбленою справою за допомогою слів, карток, жестів або письмово;

- дитина з РАС буде спокійно чекати на отримання бажаного предмету або діяльності.

*Скерування уваги:*

- дитина з РАС буде звертати на себе увагу за допомогою фраз наприклад, «подивись», «можна запитати?»;

- щоб звернути на себе увагу, дитина з РАС буде торкатися руки дорослого;

*Уникнення:*

- навчиться адекватно висловлювати відмову;
- проситиме про перерву за допомогою слів (карток, жестів);
- навчиться просити допомоги.

*Аутоstimуляція:*

- буде гойдатися в кріслі-гойдалці, гамаку, замість розгойдування стоячи або сидячи;
- використовуватиме батут або великий м'яч (футбол) замість підскакувань навшпиньки або на стільці.
- навчиться використовувати калейдоскоп або іграшки з обертовими світлодіодними лампами для зорової стимуляції замість розмахувань руками перед обличчям;
- використовуватиме барабан замість постукувань по столу;
- навчиться використовувати ручний еспандер замість стереотипного напруження рук перед обличчям.

Дуже часто небажана поведінка є засобом комунікації. При мовленнєвих порушеннях у старших дошкільників з РАС немає інших способів висловити прохання, відмовитись від діяльності, як крик та істерики. Навчання альтернативним способам комунікації PECS дозволить зменшити прояви небажаної поведінки старших дошкільників з РАС. У тих випадках, коли дитина з РАС демонструє небажану поведінку в процесі виконання завдань, треба звернути увагу на те, що завдання може бути занадто важке, довге, нецікаве або незрозуміле. Рекомендується:

- знизити рівень складності завдань, тобто протягом деякого часу пропонувати дитині з РАС простіші завдання, пам'ятаючи про те, що в даний момент основна мета – зменшення небажаної поведінки, а не навчання новим академічним навичкам;
- використовувати візуальний розклад;
- надати можливість вибору;
- працювати в швидкому темпі;
- часто змінювати завдання;
- хвалити і заохочувати правильно виконані завдання, а не вказувати на помилки.

### *10. Розробка індивідуальної програми.*

Індивідуальна програма розвитку старших дошкільників з РАС складається на підставі даних, отриманих в ході бесіди з батьками, даних анкет, результатів спостереження, на підставі даних діагностики рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності. Індивідуальна програма включає такі напрями роботи: розвиток навичок розуміння мовлення, навичок імітації, зорового сприйняття, формування навчальної поведінки. В індивідуальній програмі зазначаються актуальні цілі, які узгоджуються в педагогічному колективі разом із батьками дітей з РАС. Головні завдання у розробці індивідуальної програми полягають у:

- виділенні чітких та зрозумілих цілей;
- визначенні пріоритетних цілей (враховуючи індивідуальні особливості старших дошкільників з РАС);
- визначенні потреб дитини з РАС, пріоритетами сім'ї та наявні можливості;
- складанні графіку проведення зустрічей, на яких буде оцінюватися ефективність програми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС. Це дозволить вносити зміни для максимальної ефективності програми.

Вибір пріоритетних цілей роботи з старшими дошкільниками з РАС:

1. Старші дошкільники з РАС мають бути готовими до засвоєння нового досвіду: мета повинна відповідати рівню їх розвитку.

Наприклад, якщо дитина з РАС висловлює прохання тільки звуком або жестом, то не треба навчати висловлювати прохання за допомогою фрази. Найбільш ефективним буде навчання прохання за допомогою картки PECS, що позначає необхідний предмет або дію.

2. Формування нової навички має сприяти навчанню інших навичок.

Наприклад, навчання навичкам імітації сприятиме подальшому навчанню старших дошкільників з РАС орієнтуватися у візуальному розкладі, а також можливість краще засвоювати навчальний матеріал.

### 3. Перенесення сформованих навичок у різні ситуації.

Наприклад, якщо навчити старших дошкільників з РАС під час піших прогулянок перебувати поруч з дорослим, то надалі вони зможуть безпечно пересуватися містом разом із батьками.

4. Навичка має бути важливою та функціональною для повсякденного життя старших дошкільників з РАС.

Наприклад, сформована навичка користування візуальним розкладом сприятиме орієнтуванню дитини з РАС на занятті та вдома протягом всього дня. Уміння спокійно вести себе в транспорті дасть можливість відвідувати нові цікаві місця, урізноманітнити дозвілля.

В індивідуальній корекційно-розвитковій програмі визначаються індивідуальні результати навчання старших дошкільників з РАС. Саме індивідуальними досягненнями повинна визначатися результативність програми. Для підвищення самооцінки і створення ситуації успіху рекомендується використовувати індивідуальну шкалу оцінок, орієнтовану не тільки на безпосередній результат, а й на рівень витрачених зусиль, старанність і індивідуальне «зростання» старших дошкільників з РАС. Варіанти шкали оцінок необхідно обговорювати з батьками дітей з РАС.

### *11. Робота з батьками.*

Програма формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності «Пізнайко» старших дошкільників з РАС може бути ефективною в тому випадку, коли з самого початку буде заснована на безпосередній взаємодії батьків та фахівців. Тільки таким чином можна орієнтуватися на потреби і мінливі пріоритети старших дошкільників з РАС та всієї родини. Як відомо, процес спілкування передбачає участь, щонайменше, двох учасників, один з яких говорить, а інший слухає. Для того, щоб спілкування в корекційно-розвитковому процесі стало продуктивним, необхідно, щоб обидва учасники використовували зрозуміле мовлення, адже це надзвичайно важливо при взаємодії батьків та фахівців. У процесі взаємодії з батьками необхідно говорити простими словами, уникаючи спеціальної термінології,

підлаштовуючи своє мовлення під особливості батьків, враховуючи їхній емоційний стан, релігійну приналежність тощо. Необхідно враховувати, з ким саме проходить спілкування: з мамою, татом, дідусем або бабусею.

Партнерські відносини допускають наявність загальних цілей, домовленостей про спільну роботу, взаємоповаги і прийняття кожним із партнерів відповідальності за свої дії. Партнерські відносини неможливі без визнання цінності партнера, його думки, без уміння вести діалог і домовлятися. Основа партнерських відносин повинна полягати у взаємодії фахівців та батьків, при якому жодна сторона не має права вказувати і контролювати. Гарантом взаєморозуміння з батьками є:

- доброзичливе ставлення до дитини з РАС та її родини;
- установка фахівця на роботу з батьками як з однодумцями.

І хоча характер спілкування залежить, перш за все, від особистісних якостей учасників, все ж можна виділити ряд причин, які обумовлюють труднощі при спілкуванні між фахівцями і батьками дітей з РАС:

- жорсткі очікування фахівця від батьків. Фахівець нерідко очікує від батьків беззаперечного виконання рекомендацій, вважаючи, що вони можуть і повинні розуміти і приймати його пояснення;

- зайва емоційність у відповідь на слова і дії батьків;
- нав'язування батькам своїх уявлень і очікувань, що ускладнюють спілкування і не дають можливості встановити партнерські відносини;

- як правило, фахівець оцінює рівень розвитку дитини з РАС і можливий об'єктивний прогноз подальшого розвитку, в порівнянні з уявленнями і очікуваннями батьків, яким важко прийняти той факт, що їх дитина, наприклад, буде потребувати допомоги все життя або ніколи не зможе вчитися у ЗВО.

Якщо фахівець цього не враховує, вважаючи, що і він, і батьки дітей з РАС старшого дошкільного віку бачать ситуацію однаково, то може допустити ряд помилок, які серйозно ускладнять взаємодію.

Іноді батьки старших дошкільників з РАС не впевнені у тому, що

отримані рекомендації призведуть до бажаного результату, їм може не подобатися директивна позиція фахівців. Під час спілкування необхідно частіше використовувати вирази «я б вам порадив», «давайте спробуємо», «мені здається» і т. д. Спеціаліст повинен відкрито визнавати свої помилки, завжди доводити і пояснювати, чому треба діяти саме так, а не інакше. Рекомендується використовувати техніку активного слухання, яка дає можливість краще зрозуміти співрозмовника і налагодити з ним ефективну взаємодію. Перш ніж висувати вимоги, фахівець повинен продемонструвати батькам успіхи дитини з РАС старшого дошкільного віку. Трапляються випадки, коли фахівець починає з негативної інформації розмову, то таким чином зміцнюється у батьків дітей з РАС уявлення про те, що ситуація безнадійна.

Необхідно акцентувати увагу не на проблемах, а на досягненнях. Спеціаліст, помітивши прогрес у дитини, негайно повинен повідомити про це батьків. Будь-якій людині, щоб зробити нові зусилля, почати діяти, потрібна надія, тобто передбачення успіху і віра в свої сили. Якщо увагу педагога зосереджено на позитивних сторонах дитини з РАС старшого дошкільного віку, то у батьків з'являється можливість їх побачити та зрозуміти. Крім того, батьки, пригнічені думками про обмежені можливості старших дошкільників з РАС, можуть вперше отримати від компетентної людини інформацію про їх переваги та можливості. У цьому випадку батьки почнуть довіряти фахівцеві. Лише успіх дитини з РАС переконає їх у тому, що співпраця і дотримання рекомендацій педагога може дати позитивні результати.

*12. Залучення батьків дітей з РАС до корекційно-розвиткового процесу.*

Деякі батьки на перших заняттях не здатні сприймати пояснення педагога. Наведемо слова однієї мами: «Не кажіть мені весь час, що треба робити з дитиною, а покажіть мені, що робити, і допоможіть зрозуміти все самій». У подібних ситуаціях спочатку з дитиною з РАС працює педагог, а маму просять тільки фіксувати весь хід заняття. Спочатку від батьків

вимагається лише копіювати дії фахівця та їх послідовність, іноді переймаючи його поведінку, інтонацію і т. д. Через деякий час фахівець просить показати, як робили вдома ту чи іншу вправу, що вийшло, і що не вийшло, в останньому випадку визначаючи (для себе) причину невдачі матері і змінюючи характер або вид завдання.

Часто спостерігається, що батькам дітей з РАС важко вступати в контакт з фахівцем, вони ведуть себе пасивно і не виявляють активного бажання брати участь у заняттях. З такими батьками доцільно будувати взаємодію через електронне листування, письмове пояснення та відеозаписи, що може стати на перших етапах більш ефективним способом спілкування. Відеозаписи полегшують спілкування батьків з фахівцями, а також взаємодії фахівців між собою. Якщо обидва батьки не можуть бути присутніми на занятті, відеозапис дає можливість батькам бачити те, як дитина з РАС старшого дошкільного віку працювала на занятті. Обговорення відеозапису допомагає батькам визначити, що їм незрозуміло, з чим вони не згодні, і разом сформулювати питання. Окремі фрагменти відеозапису можуть допомогти батькам щось згадати, наприклад, як виконувати окремі прийоми або вправи, або зрозуміти, які кроки необхідні для придбання дитиною певного досвіду. Відеозапис також допоможе батькам навчитися окремим прийомам формування бажаної поведінки і т. ін.

Відносини батьків і фахівців, як і будь-які інші, вимагають часу для розвитку. Тому, чим швидше встановляться взаємовідносини між батьками і фахівцем, тим ефективнішим буде результат старших дошкільників з РАС. Саме фахівець – та людина, яка бере на себе відповідальність за вирішення проблем, що виникають при взаємодії старших дошкільників з розладами аутистичного спектру з батьками. У разі, якщо педагог не може самотійно впоратися з проблемою, необхідно звернутися за консультацією до колег. Для того, щоб у спілкуванні з сім'єю старших дошкільників з РАС не виникало дискомфорту, фахівцям необхідно пам'ятати, що головне – реальна оцінка своїх можливостей. Педагог повинен поважати батьків, з якими

працює, відігравати провідну роль у вирішенні проблем, працювати з ними і для них, а не «над ними» або «замість них».

Перш ніж приступити до корекційних занять, необхідно визначити цілі навчання. Це надзвичайно важливий етап роботи, який визначає її успіх. З одного боку, найближчі цілі повинні бути сформульовано максимально конкретно. Тільки в цьому випадку стає можливим вибрати ефективний метод навчання і постійно оцінювати результат роботи. У той же час батьків хвилює більш віддалений прогноз: чи зможе дитина з РАС старшого дошкільного віку навчатися у школі, чи матиме друзів, як буде жити, коли батьків не стане. Спеціаліст повинен з розумінням ставитися до подібних тривог, обговорювати можливі перспективи, при цьому постійно фокусуючи увагу дорослих на найближчі цілі навчання. Цілі мають бути узгоджені з батьками, які повинні розуміти, чому в даний момент важливо навчати дитину з РАС саме цьому, а не чомусь іншому, які зміни в житті дитини відбудуться, якщо він опанує тим чи іншим навиком або позбудеться від небажаних форм поведінки. В процесі роботи із запитом батьків дітей з РАС педагогу необхідно:

- з'ясувати якомога докладніше, яким батьки бачать майбутнє своєї дитини з РАС, до чого прагнуть, що для них важливо, які переживання і плани, пов'язані з навчанням і розвитком дитини з РАС;
- запропонувати батькам оцінити поточний стан, вміння і труднощі, що стоять на заваді в розвитку дитини з РАС;
- ознайомити з результатами проведеного психолого-педагогічного тестування.

Після цього обираються цілі для корекційної роботи з старшими дошкільниками з РАС. У деяких випадках можуть виникнути проблеми, пов'язані з тим, що погляди на проблему з боку батьків дітей з РАС і з боку фахівця не збігаються. Батьки можуть не погоджуватися з результатами тестування, емоційно гостро реагувати на коментарі фахівця. Для того, щоб сформулювати цілі роботи, необхідно подолати перелічені труднощі. Можна

запропонувати батькам уявити майбутнє дитини з РАС, коли проблема буде вирішена. Обговорюючи майбутні досягнення, можна скласти перелік необхідних навичок, які дозволять досягти уявного на цей момент результату.

Часто батьки переживають тому, що старші дошкільники з РАС трясуть руками, закривають вуха, розгойдуються (самостимуляції). Нерідко повертаються до цих тем, ставлять одні і ті ж самі запитання, вважають, що позбавлення від подібних симптомів повинно стати однією з основних цілей корекційної роботи. Як правило, це свідчить про те, що вони поки не здатні сприйняти дитину з РАС старшого дошкільного віку такою, якою вона є, соромляться, не можуть отримувати від спілкування з дитиною задоволення. Педагогам не можна знецінювати важливість для батьків цих тем, незважаючи на те, що вони вже неодноразово обговорювалися.

У роботі корекційного педагога з батьками дітей з РАС старшого дошкільного віку необхідно:

- навчити отримувати задоволення від спілкування зі своєю дитиною;
- спостерігати за поведінкою дитини з РАС і своєю поведінкою, навчитися аналізувати свої власні дії по відношенню до дитини (як звертатися, реагувати на небажану поведінку, на істерики та капризи);
- формувати вміння усвідомлювати, чому виникає небажана поведінка, яку функцію несе, як вибрати альтернативну поведінку, яким способом можна замінити небажану поведінку старших дошкільників з РАС;
- вчити виділяти та контролювати небажану поведінку.

Таким чином, з одного боку, запит батьків, як правило, пов'язаний з тим, щоб в поведінці старших дошкільників з РАС відбулися зміни. З іншого боку, мета роботи фахівця полягає і в тому, щоб змінити поведінку самих батьків дітей з РАС.

У процесі корекційної роботи навчальні цілі повинні коригуватися в залежності від успіхів або виникаючих труднощів старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Для цього педагогу необхідно постійно

відстежувати всі зміни, що відбуваються з дитиною з РАС та з батьками. Особливості поведінки батьків можна відстежувати, використовуючи спеціальний протокол. У разі відсутності позитивної динаміки, перед початком занять, а також в ході корекційної роботи, педагог може проаналізувати ситуацію, відповівши собі на такі питання:

Чи зрозумілі запити батьків для здійснення корекційної роботи?

Необхідно вжити заходів для уточнення запитів і очікувань батьків (повернутися до записів, анкет, організувати додаткову зустріч з батьками дітей з РАС, при необхідності провести цю зустріч в парі з іншим фахівцем, обов'язково отримавши на це згоду батьків).

Чи мають батьки чіткі уявлення про загальні та індивідуальні завдання роботи з поведінкою дитини з РАС старшого дошкільного віку? Якщо відповідь на це питання буде негативною, то необхідно проаналізувати причину, з'ясувати, чому так сталося. Можливо, що:

- проведені навчання батьків з РАС, демонстрації моделей занять, не супроводжувалися додатковою літературою, матеріалами, інструкціями;
- інформацію було подано в невідповідній для батьків дітей з РАС формі (використовувалася незрозуміла термінологія, невідповідний темп мовлення, не враховано особливості сприйняття (візуальне, розуміння прочитаного, розуміння інструкцій);
- уявлення батьків про корекційно-розвитковий процес значно розходиться з практикою фахівця (через нестачу або надлишок інформації).

У цьому випадку корекційному педагогу необхідно:

- провести навчання батьків дітей з РАС, показати модель організації та проведення корекційного заняття, надати додаткові матеріали;
- адаптувати інформацію в тій формі, яка доступна батькам дітей з РАС;
- організувати додаткову зустріч, щоб спільно з батьками дітей з РАС переглянути індивідуальну програму, відеозаписи корекційних занять і вільного часу. У деяких випадках ця робота вимагає значної кількості

зустрічей і займає багато часу.

Чи слідують батьки дітей з РАС рекомендаціям, інструкціям, поданим у програмі? Якщо відповідь негативна, можливо, що корекційний педагог:

- незрозуміло сформулював вимоги;
- не контролював виконання своїх вимог або не виконував обіцянок;
- не заохочував батьків або здійснював це непослідовно;
- робив зауваження, оціночні судження, порівняння або надмірно

емоційно реагував на поведінку батьків дітей з РАС.

У цьому випадку необхідно звертати увагу на власні реакції, вивчити мотивацію батьків, оцінити їх навички і обмеження в можливостях освоєння цих навичок (темп, установки, звички та ін.).

Навчання батьків методам корекційної роботи зі старшими дошкільниками з РАС здійснюється безпосередньо в ході корекційних занять. Батьки навчаються під керівництвом корекційного педагога, який не тільки розповідає про те, як потрібно займатися з дитиною з РАС, але й показує, як це робити, дає можливість батькам самим спробувати навчити дітей з РАС тим чи іншим навичкам, обговорюють проблеми, що виникають під час корекційних занять. Усе це робить процес навчання батьків дітей з РАС максимально ефективним. Таким чином, на заняттях батьки поступово починають виконувати роль тьютора, що не тільки дозволяє більш продуктивно навчати старших дошкільників з РАС, але й дає можливість батькам практикуватися у використанні нових способів взаємодії з дитиною з РАС, а також навчитися справлятися з їх поведінковими труднощами.

Важливим етапом у роботі з батьками дітей з РАС є ознайомлення з тим, чому старшим дошкільникам з РАС важливо вміти звертати увагу на людей, і чому відсутність цього соціального досвіду є проблемою. Розмову з батьками дітей з РАС доцільно почати з слів: «Якщо діти не спостерігають за людьми, які про них піклуються, вони втрачають безліч важливих можливостей для навчання. Діти повинні стежити за тим, що роблять інші люди: за рухами, виразом обличчя, за словами. Все це потрібно для того, щоб

чогось навчитися, це дуже важлива соціальна навичка». Для того, щоб корекційний педагог зміг навчити батьків старших дошкільників з РАС залучати та утримувати увагу дитини, необхідно:

- створювати ситуації для навчання, в яких дитина з РАС зверне увагу на дорослого і буде з ним взаємодіяти;
- підбирати матеріали і способи, які відповідають інтересам і вподобанням дитини з РАС: іграшки, лоскотання, мультфільми, рухливі ігри тощо;
- пояснити батькам важливість привабливих для дитини з РАС матеріалів та ігор;
- допомогти батькам правильно реагувати на поведінку дитини з РАС старшого дошкільного віку в процесі занять.

Якщо дитина з РАС старшого дошкільного віку відвертає голову і дивиться в бік, необхідно відійти і поспостерігати, як вона відреагує. Зробити паузу і відновити спілкування на відстані. Або ж привернути увагу дитини з РАС звуковою книжкою, іграшкою, вертушкою на паличці, пружинкою і т. ін. Наприклад, завдання, яке можна використовувати батькам і корекційним педагогам, щоб взаємодіяти та слідувати за увагою дитини з РАС.

Ігрова вправа «Куди дитина, туди і я».

Мета: слідувати за увагою та приєднуватися до дитини з РАС старшого дошкільного віку в процесі діяльності.

Процедура проведення: дорослий використовує предмети, іграшки та дії, на яких зосереджена дитина з РАС, на цій основі буде взаємодію. Дорослі спостерігають за діями дитини з РАС. Якщо дитина з РАС зацікавилася м'ячем, то в цей момент дорослий організовує гру з м'ячем. М'яч можна катати, кидати один-одному супроводжуючи інструкцією «Лови». Отже, запропонована вправа допоможе налагодити контакт зі старшими дошкільниками з РАС та скерувати увагу на спільну діяльність.

Враховуючи вищезазначене можемо дійти висновку, що за умов правильної побудови корекційно-розвиткового процесу та налагодження

тісної співпраці з батьками, діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру значно краще набувають нових знань, вмінь та навичок, що підвищує рівні пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей означеної нозології.

### **Висновки до розділу 3**

Узагальнення педагогічних умов формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності дало можливість сформулювати такі висновки.

Обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС: використання корекційних технологій (програма ТЕАССН, АВА-терапія, метод альтернативної комунікації PECS, сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI); створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів на всіх етапах взаємодії дітей з РАС старшого дошкільного віку; виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями дітей з РАС старшого дошкільного віку; системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності у дітей з РАС старшого дошкільного віку.

Розроблено програму та модель реалізації педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, яка складалася з трьох блоків: концептуального, організаційно-методичного та результативно-оцінювального. Програма «Пізнайко» включала індивідуальний та диференційний підходи, а також принципи: цілеспрямованості, єдності діагностики та корекції, наочності, доступності знань, міцності знань, формування вмінь і навичок. Складалася з трьох етапів: підготовчого, формувального та підсумкового. Підготовчий етап полягав у структуруванні освітнього простору, встановленні емоційного контакту, формуванні

навчального контролю. Формувальний етап включав в себе: розвиток дрібної моторики, формуванні навичок читання, сенсорного досвіду, створенні візуальної підтримки а також компонентів пізнавальної готовності, що полягало у вивченні тем: «Елементарні математичні уявлення», «Навколишній світ», «Тварини», «Птахи», «Рослини», «Комахи», «Їжа та посуд», «Овочі. Фрукти. Ягоди», «Одяг та взуття», «Транспорт», «Професії», «Пори року». Підсумковий етап передбачав дослідження рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, шляхом діагностичних методик.

Виокремлено методичні рекомендації щодо реалізації педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС у програмі «Пізнайко». Методичні рекомендації базуються на: створенні візуального розкладу, застосуванні візуальної інструкції, візуальної чіткості, візуальної підказки; використанні заохочень, сенсорної стимуляції, послідовності у корекційно-розвитковій роботі, структуруванні освітнього простору, корекції небажаної поведінки, розробці індивідуальної програми та ефективної співпраці з батьками, які виховують старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС реалізовувалися шляхом впровадження програми «Пізнайко», ефективність якої полягає у використанні методичних рекомендацій. Отже, для підвищення рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС зазначені компоненти мають бути взаємопов'язаними.

## ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, що обумовило розробку експериментальної програми досліджуваного феномену. Проведене дослідження та обґрунтування означених питань дали підстави зробити висновки:

1. На основі теоретичного аналізу та систематизації наукових джерел з питань формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру визначено пізнавальну готовність, як таку, що формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності та характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника. Визначено компоненти пізнавальної готовності: пам'ять, увага, уява, мислення та сприйняття.

2. Розроблено критерії (слухова пам'ять, довільна увага, продуктивна уява, логічне мислення, зорове сприйняття), показники (здатність запам'ятовувати перелік слів на слух; вміння концентрувати увагу на завданні; здатність уявити ціле, спираючись на частини зображення; вміння правильно вибудувати послідовність подій за сюжетом; здатність правильно відтворити цілісність зображення) пізнавальної готовності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку до навчальної діяльності. Визначено рівні: *Високий рівень*: дитина з РАС старшого дошкільного віку запам'ятовує 6-10 слів; стійкість уваги висока, під час виконання завдань допускає 2-4 помилки; уявляє цілісне зображення; розташовує послідовність подій, складає розповідь; сприйняття цілісного зображення без помилок. *Середній рівень*: дитина з РАС старшого дошкільного віку запам'ятовує 4-5 слів; стійкість уваги середня, допускає 5-8 помилок; не повністю формує цілісні зображення, відсутні деякі фрагменти; розташовує послідовність

подій, але не складає розповідь; називає більше половини невивстаючих деталей предметів. *Низький рівень*: дитина з РАС старшого дошкільного віку запам'ятовує 1-3 слова; стійкість уваги низька, допускає 8-10 помилок; не може скомпонувати фрагменти в ціле зображення; не виділяє послідовності подій; називає менше половини невивстаючих деталей предметів.

Відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з РАС, виявлено: високий рівень розвитку слухової пам'яті – 16,1%, середній рівень – 30,6%, низький рівень – 53,3%; високий рівень розвитку довільної уваги – 19,3%, середній рівень – 24,2%, низький рівень – 56,5%; високий рівень розвитку продуктивної уяви – 14,5%, середній рівень – 22,6%, низький рівень – 62,9%; високий рівень розвитку логічного мислення – 17,7%, середній рівень – 27,5%, низький рівень – 54,8%; високий рівень розвитку зорового сприйняття – 24,2%, середній рівень – 22,6%, низький рівень – 53,2%.

3. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру, а саме: використання корекційних технологій (програма ТЕАССН, АВА-терапія, метод альтернативної комунікації PECS, сенсорна інтеграція, розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI); створення емоційного контакту та виявлення мотиваційних стимулів на всіх етапах взаємодії старших дошкільників з РАС; виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями старших дошкільників з РАС; системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС.

4. У дослідженні зазначено, що для ефективної реалізації педагогічних умов розроблено програму формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку «Пізнайко». Програма включала три етапи: підготовчий,

формувальний та підсумковий. Метою підготовчого етапу було структурування простору, установлення емоційного контакту, формування навчального контролю. Основа підготовчого етапу полягала у використанні корекційних технологій (АВА-терапії, програми ТЕАССН, RDI); створенні емоційного контакту та виявленні мотиваційних стимулів. Формувальний етап передбачав розвиток дрібної моторики, формування навичок читання, компонентів пізнавальної готовності, сенсорного досвіду, створенні візуальної підтримки.

У процесі формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС застосовувалися такі педагогічні умови: виокремлення завдань згідно з індивідуальними особливостями та можливостями старших дошкільників з РАС; системність та послідовність формування компонентів пізнавальної готовності до навчальної діяльності; АВА-терапія, програма ТЕАССН, PECS, сенсорна інтеграція.

Підсумковий етап полягав у виявленні рівня сформованості пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з РАС шляхом діагностичних методик та розробки стратегій упровадження комплексної програми «Пізнайко». З метою підвищення рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку в основу програми було покладено принципи: цілеспрямованості, єдності діагностики та корекції, індивідуального та диференційованого підходу. Корекційна робота здійснювалася у формі індивідуальних та підгрупових занять: ігри та вправи на зменшення тривожності, агресивності, гіперактивності, бесіди та залучення батьків дітей з РАС до корекційного процесу, індивідуальне консультування. Засобами формування пізнавальної готовності виступили: навчальні матеріали, дидактичні завдання, візуальна підтримка, алгоритми дій, картки PECS.

5. Експериментально перевірено та підтверджено ефективність педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного

віку. Результати дослідження рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру продемонстрували наявність високого рівня у дітей ЕГ – 40,7%, на відміну від результатів КГ – 24,2%; середній рівень продемонстрували 41,4% дітей ЕГ, а діти КГ лише 29,1%; низький рівень показали 17,9% дітей ЕГ, на відміну від 46,7% дітей КГ.

Отримані дані засвідчують, що високий рівень розвитку слухової пам'яті дітей з РАС КГ збільшився на 5,1%, а у дітей ЕГ – на 25,3%; середній рівень у дітей КГ збільшився на 2,7%, а у дітей ЕГ – на 14,2%; низький рівень у дітей КГ зменшився на 7,8%, а у дітей ЕГ – на 39,5%. Результати розвитку довільної уваги показали, що у старших дошкільників з РАС КГ високий рівень збільшився на 4,9%, а у дітей ЕГ – на 22,1%; середній рівень у дітей КГ збільшився лише на 3,1%, а у дітей ЕГ – на 17,2%; низький рівень у дітей КГ зменшився на 8%, на відміну від дітей ЕГ – на 39,3%. Виявлення динаміки розвитку продуктивної уваги старших дошкільників з РАС показали, що високий рівень у дітей КГ збільшився на 3,7 %, а у дітей ЕГ на – 20%; середній рівень у дітей КГ збільшився на 4,7%, на відміну від результату ЕГ – на 22,2%; низький рівень у дітей КГ зменшився на 8,4%, а у дітей ЕГ – на 42,2%. Високий рівень розвитку логічного мислення у старших дошкільників з РАС КГ збільшився на 9,6%, а у дітей ЕГ – на 27,1%; середній рівень дітей КГ збільшився на 2,8%, а у дітей ЕГ – на 10,4%; низький рівень у дошкільників КГ зменшився на 12,4%, а у дітей ЕГ – на 37,5%. Результати рівня розвитку зорового сприйняття засвідчують, що високий рівень у старших дошкільників КГ збільшився на 6,1%, а у дітей ЕГ – на 17, %; середній рівень у дітей КГ збільшився на 4,7%, а у дошкільників ЕГ – на 15,3%; низький рівень зменшився у дітей КГ на 10,8%, на відміну від дітей ЕГ – на 32,5%.

Таким чином, використання програми «Пізнайко» у корекційно-розвитковому процесі дозволило підвищити рівень сформованості

пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків щодо вирішення проблеми формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у більш широкому спектрі дослідження рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності, враховуючи види компонентів пізнавальної готовності, критерії, показники; пошуку та адаптуванні нових методів підвищення рівнів пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янов В. П. Діагностика готовності дітей до школи: навч.-метод. посібник. Київ: ВЛАДОС, 2007. 245 с.
2. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [перевод с англ. Ю. Даре, научный редактор Е. Клочкова]. Москва: Теревинф, 2009. 272 с.
3. Амонашвили Ш. А. В школу с 6 лет. Москва: Педагогика, 1988. С 46-49.
4. Андрієвський, Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. Педагогічний альманах. Херсон: РПО, 2010. №5. С. 6-9.
5. Андреева Н. С., Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. Київ, Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
6. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребёнку раннего возраста при формирующемся детском аутизме. Дефектология. № 2. 2005. С. 46-56.
7. Бабанский Ю. К. Педагогика. Москва: Просвещение, 1983. 325 с.
8. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2. С. 37-48.
9. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с.
10. Барбера Мэри Линч, Расмуссен Трейси. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с.
11. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання в школі. Тернопіль: Богдан, 1998. 196 с.
12. Берштейн Н. А. Физиология и активность. Москва: Наука, 1990. 495 с.

13. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
14. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 . Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. 344с.
15. Блейлер Э. Аутистическое мышление. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Москва: Изд-во МГУ, 1981. С. 112-125.
16. Блонский П. П. Память и мышление. Москва: Просвещение, 1979. Т. 2. 340 с.
17. Божович Л. И. Отношение дошкольников к учению как психологическая проблема. Вопросы психологии школьника. Москва. 1951. С. 3-28.
18. Божович Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному образованию: учеб. пособие. Москва: Книга, 1972. 123 с.
19. Большакова І. М. Проблеми психологічної готовності дитини до школи. Початкова школа. 2005. № 4. С. 4-7.
20. Бондаренко Т. М. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 20 с.
21. Бондаренко Т. М. Проблеми підготовки дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки. Рідна школа. 2003. № 9. С. 70-73.
22. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором: теорія та методика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 581 с.
23. Браткова. М. В. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО. Дошкольное воспитание. 2015. № 5. С. 76-80.

24. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
25. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва: Знание, 1993. 243 с.
26. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. Москва: Теревинф. 2000. 230 с
27. Буре Р. С. Готовим детей к школе. Москва: Просвещение, 1987. 96 с.
28. Вебер Д. Аутизм. Москва: Просвещение. 2000. 251 с.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
30. Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? Москва: Слово, 1994. 76 с.
31. Венгер А. Л. Схема индивидуального обследования детей школьного возраста: для психологов-консультантов. Москва: МГУ, 1989. 96 с.
32. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. Москва: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
33. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Москва: Просвещение, 1983. 355 с.
34. Воробйова Є. В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 20 с.
35. Галигузова Л. Н. Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста. Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 89-96.
36. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2009. 464 с.

37. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов. М. : ВЛАДОС, 2005. 144 с.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. Либідь. 1997. 366 с.
39. Готовність дитини до навчання: за ред. Максименко С. Д. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 94 с.
40. Готовность к школе. Под ред. Дубровиной М. С. Москва: Академия, 1995. 123 с.
41. Гарина С. Е. Тести для підготовки до шк. Київ : Перо, 2015. Ч. 2. 80 с.
42. Гуткин Н. И. Психологическая готовность к школе. Москва: Комплекс-Центр, 1993. 176 с.
43. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів економіки до профільного навчання старшокласників. Київ. 2008. Ч. 1. С. 23-25.
44. Делани Тара. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 272 с.
45. Детский аутизм. Хрестоматія: Учебн. пос. для студентов Л. М. Шипицына [сост.]. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.
46. Дефектологічний словник: навчальний посібник. За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
47. Дудкевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
48. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму : метод. рекомендації. Одеса: Астропрінт, 2013. 45 с.
49. Журова Л. Е., Кузнєцова М. А., Кочурова Е. А. Готовность к школьному обучению. Начальная школа. 2007. № 13. С. 25-30.
50. Запорожець А. В. Підготовка дітей до школи. Основи дошкільної педагогіки. За редакцією Г. А. Маркової. Москва, 1990. 257 с.

51. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. Дошкольное воспитание. 1972. № 4. С. 37-42.

52. Зюмалла Р. Обучение и сопровождение людей с аутизмом по программе ТЕАССН. Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам. 2005. 55 с.

53. Ілляшенко Т. Д. Про готовність дітей до шкільного навчання. Початкова школа. 2002. № 3. С. 69–71

54. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. МОН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

55. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ: «Гнозіс», 2013. 200 с.

56. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею. Москва. МГУ, 1997. 224 с.

57. Корякіна І. В. Особистісна готовність дітей 6-го року життя до школи як актуальна проблема сьогодення. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету : педагогічні науки. 2010. № 3. С. 176-185.

58. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика, 1991. 152 с.

59. Кравцов Г. Г. Шестирічна дитина. Психологічна готовність до школи. Педагогіка і психологія. 1987. №5. С. 32–60.

60. Кузьмишина Т. Л. К вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе. Психология наука и образование. 2005. № 2. С. 101-106.

61. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: Монографія. Київ.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.

62. Крет Я. В. Ранняя диагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2007. 608 с.

63. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом. Дефектология. 2003. № 2. С. 88-93.
64. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. Москва: Просвещение, 1991. 45-98 с.
65. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. Москва, 2003. 193 с.
66. Лебединский В. В. Общие закономерности психического дизонтогенеза. В кн.: Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. СПб., 2001. 384 с.
67. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом. Дефектология. 1997. № 4. С. 26-34
68. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка. Дефектология. 1996. № 3. С. 56-66.
69. Липа В. В. Общая и коррекционная педагогика о формировании у детей готовности к школьному обучению. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: педагогічні науки. 2008. № 12 (151). С. 149-155.
70. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Львів: СПОЛОМ. 2014. 76 с.
71. Лопач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel. Киев: МОРИОН, 2001. 408 с.
72. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. Т. 2. Москва: Педагогика, 1970. 496 с.
73. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва: МГУ, 1975. 256 с.
74. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов ребенка. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 93 с
75. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов на Д.: Феникс, 1998. 416 с.

76. Любарська І. М. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи. Вісник інституту розвитку дитини. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №17. С. 68-72.
77. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [В 2 т.] Київ: Форум, 2002. 335 с.
78. Мамайчук І. І. Поміть психолога дітям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
79. Мамайчук І. І. Психокоррекційні технології для дітей с проблемами в розвитку. СПб: Речь, 2004. 400 с.
80. Мамайчук І. І. Психологічна поміть дітям с проблемами в розвитку. СПб: Речь. 2001. 280 с.
81. Марлен Дж. Коэн, Питер Ф. Герхардт. Візуальна підтримка. Система дійсвенних методів для розвитку навиків самостійності у дітей с аутизмом. Екатеринбург. 2018. С. 20-26.
82. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Москва: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
83. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) – МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. СПб. 1994. 303 с.
84. Микляева Н. В., Микляева Ю.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики. Москва: ВЛАДОС, 2008. С. 103-105.
85. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет. Редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
86. Московкина А. Г., Орлова Н. И. Клинико-генетические основы детской дефектологии: учеб. пособие для студентов бакалавров высших учебных заведений дефектологических факультетов. Москва: ВЛАДОС, 2015. С. 17-19.

87. Морозов С. А. Мир за стеклянной стеной. Материнство.1997. № 1. С. 6-9.
88. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. Москва: ВЛАДОС, 2007. 176 с.
89. Морозова С. С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии [Электронный ресурс] Режим доступа к статье: <http://www.autism.ru/>
90. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Просвещение, 1969. 86 с.
91. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. Москва: Академия, 1999. 456 с.
92. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб: ЕВРОЗНАК, 2007. 511 с.
93. Немов Р. С. Общие основы психологии: Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 книгах. Книга 1. 5е изд. Москва: Владос, 2004. 687 с.
94. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебно-методический комплекс. Москва: Флинта, 2014. С. 26-31.
95. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 2000. 336 с.
96. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей Дефектология. 1995. № 2. С. 8-17.
97. Новак О. М. Готовність дитини до навчання у школі як основа забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. В. 1. С. 16-25.
98. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком : руководство для родителей. пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. Москва:Теревинф, 2013. 236 с.

99. Ожегов С. И., Шведова Н. . Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений. Москва : ООО «А ТЕМП», 2006. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5608>.
100. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. Мелешкевич Ольга, Эрц Юлия. Москва: Бахрах-М, 2015. 208 с.
101. Островська К. О., Рибак Ю. В., Мельник У. Р. та ін. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання Львів: Тріада плюс. 2009. 188 с.
102. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.
103. Островська К. О., Качмарик Х. В. Особливості психологічного супроводу навчання аутичних дітей. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К., 2013. Вип. 23. С. 370-374.
104. Островська К. О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання. Львів: Тріада плюс, 2009. 175 с.
105. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ: Освіта, 2008. 422 с.
106. Павлова Т. Л. Диагностика готовности ребенка к школе. Москва: Сфера, 2006. 128 с.
107. Парамонова Л. А., Тарасова К. В., Алиева Т. И. Ребёнок 5–6 лет в системе дошкольного образования : к проблеме подготовки к школе. Психол. наука и образование. 2005. № 2. С. 12–17.
108. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. 280 с.
109. <http://pecs.in.ua/>
110. Пикина Е. А. Сборник коррекционно-развивающих игр и упражнений для детей дошкольного возраста: метод. пособие. Педагогика, 2017. 97-92 с.
111. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию М. 2003. 240 с.

112. Плеханов А. О. Декроли и его метод. Дошкольное воспитание. 1991. № 11. С. 47-52. 50
113. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман Н. Л. Холмогорова [сост.]. М.: Центр лечебной педагогики, 2005. 96 с.
114. Позднякова О. Л. Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць: №11 Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. С. 251-264.
115. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. Частина 2. : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. №32. С. 78-83.
116. Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей із аутистичними порушеннями. Інноваційна педагогіка. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2018. № 6. С. 95-100.
117. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» : Закон України від 23.05.2017 р. № 2053VIII.
118. URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>
119. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607. URL:
120. [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JH2MW00A.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH2MW00A.html)
121. Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі: Наказ Міністерства освіти і науки від 31.12.2015 р. № 1436. URL: [http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-01-16/4897/nmo-1436\(1\).pdf](http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-01-16/4897/nmo-1436(1).pdf).
122. Проскура О. В. Як перевірити ступінь готовності вашої дитини до навчання у школі. Початкова школа, 1998. № 2. С. 14-23

123. Психологічна енциклопедія. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
124. Рибченко Л. К. Роль помічника дитини в організації навчально-виховного процесу осіб з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ НПУ імені М. П. Драгоманова. 2013. № 24. С. 193-198.
125. Рибченко Л. К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективною корекційною роботи з аутичними дітьми. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. № 32. ч. 2. С. 83-90.
126. Рибченко Л. К. Тенденції вирішення питань аутизму. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ імені Івана Огієнка. Вип. XXII в двох частинах, частина 2. Серія: соціальнопедагогічна. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори: 2013. С. 250-257.
127. Ригина Н. Ф. Организация работы с ребенком с аутизмом. Взаимодействие специалистов и родителей. Москва: Сфера, 2016. 65-80 с.
128. Роджерс С. Дж. Доусон, Дж., Висмара, Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 416 с.
129. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова 2004. 69 с.
130. Розуменко А. О. Елементи математичної статистики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми: Національний аграрний університет, 2017. 92 с.
131. Рон Лиф, Джон Макэкен. Идёт работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме; переводчик: Лев Толкачев. 2016 г. 608 с.

132. Рудик О. С. Как помочь аутичному ребенку. Москва: ВЛАДОС, 2014. С. 206-222
133. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015. 189 с.
134. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом [Текст] : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 Спеціальна психологія. Київ, 2016. 21 с.
135. Сансон, Патрик. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми; изд 2-е М.: Теревинф, 2008. 208 с.
136. Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. [пер. с англ. В. Дегтяревой]. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2016. 416 с.
137. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки познавательной деятельности ребенка. Москва: Аркти, 2016. 66 с.
138. Семаго М. М. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб. : Речь, 2006. 384 с.
139. Серена Уидер, Стенли Гринспен. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Изд. Теревинф 2016 [пер. А. Ильин-Томич]. 512 с.
140. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. Київ.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. С. 95.
141. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6-10.
142. Синьов В. М., Кобернік Г. М. Основи дефектології. Київ: Вища школа, 1994. 143 с.

143. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: «Леся», 2010. 779 с.
144. Сироватко О. М., Байер О. О. Визначення готовності дитини до навчання у школі. Психолог. 2003. № 13. С. 2-48.
145. Скрипник Т. В. Дитина з синдромом раннього дитячого аутизму в школі. Дефектологія. 2008. № 2. С. 62-73.
146. Скрипник Т. В. Моделирование школьной ситуации как средство подготовки к обучению детей с аутизмом: метод. пособие. Киев: Педагогическая мысль, 2008. 104 с.
147. Скрипник Т. В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с.
148. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Фенікс, 2010. 388 с.
149. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
150. Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами. Методичні рекомендації. Суми: НВВ Сумський ОШПО, 2016. 52 с.
151. Степанова Н. В.. Угадай настроение. Диагностика готовности ребенка к школьному обучению. Дошкольное воспитание. 2008. № 11. С. 43-46.
152. Стребелева Е. А. Формирования мышления у детей с отклонениями в развитии. Москва: ВЛАДОС, 2015. С. 23-28.
153. Сухіна І. М. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1. С. 41-48.
154. Тарасун В. В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації). Дефектологія. 2005. № 1. С. 8-15.

155. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. 103 с.
156. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність до школи дітей з особливостями в розвитку. Київ, 2008. 302 с.
157. Тарасун В. В. Трансверсальні здібності в контексті проблем аутології. Київ: Наук. світ, 2004. 372 с.
158. Тереза Сиансиоло. Основы прикладного анализа поведения АВА. Киев. 184 с.
159. Ткачева В. В. Психолого-педагогическое изучение аутичных детей. Коррекционная педагогика. 2005. № 1 (7). С. 16-21.
160. Туріщева Л. В. Увага! Особливі діти. Харків: Основа, 2012. 124 с.
161. Узнадзе Д. Н. Общая психология. Москва: Смысл, 2004. 417 с.
162. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
163. Уманская Т. М. Невропатология. Москва: Владос, 2015. 56 с.
164. Урунтаева Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: практикум для сред. и высш.пед. учеб. заведений и работников дошкол.учрежд. Москва: Изд. Центр Академия, 1997. 96 с.
165. Уфимцева Л. П. Диагностика готовности шестилетнего ребенка к школе. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2002. № 4. С. 9-15.
166. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи: сутність та шляхи реалізації. Вісник Чернігівського університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. 2002. В. 10. С. 6-8.
167. Філіпек П. Аутистичні розлади: рекомендації щодо ранньої діагностики. Медицина світу: наук.-практ. ж-л оглядових та перекладених статей для широкого кола лікарів. 2001.Т.10, ч.3. С. 159-163.
168. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис 2002. 751 с.

169. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Академія, 2000. 544 с.
170. Фрост Лори, Бонди Энди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. переводчик: Мельникова Екатерина. Москва: Теревинф, 2011. С. 316-330.
171. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. Дефектология. 2004. № 4. С. 69-74.
172. Хворова Г. М. Особливості корекційно-розвивального навчання дітей із аутизмом. Дефектологія. № 2. 2005. С. 4-8.
173. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Нац. пед. унт ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
174. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Москва: «Когито-центр», 2003. 203 с.
175. Черепаня Н. І. Педагогічні детермінанти готовності до навчання у школі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2007. В. 27. С. 225-229.
176. Черепаня Н. І. Проблеми готовності дитини до школи. Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості : проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. 2004. В. 33. С. 421-426.
177. Что такое АВА терапия?  
URL: <http://autism-aba.blogspot.com/2011/08/что-такое-aba-terapija.html>
178. Чуб Н. В. Комплексні тести готовності дитини до школи. Херсон : Вид. група «Основа», 2008. 143 с.
179. Чуприков А. П. Ранній дитячий аутизм: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківської держ. мед. академії, 2005. 48 с.
180. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс, 2012. 184 с.

181. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків. ПРАПОР.2007. 640 с.
182. Шаповалов И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособ. Москва: ТЦ Сфера, 2005. 320 с.
183. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи. Корекційна педагогіка. 2008. № 1. С. 6-8.
184. Шипицына Л. М. Детский аутизм. СПб: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.
185. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте: монография. СПб.: Речь, 2009. 128 с.
186. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери». 1997. 250 с.
187. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2013. 208 с.
188. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.
189. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.
190. Шульженко Д. І. Підготовка вчителів загальноосвітніх закладів до конструювання роботи з аутичними дітьми. Наук.-метод.зб. Київ: Наук. світ, 2005. №6. С. 228-231.
191. Шульженко Д.І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів. 2008. № 1. С. 9-15.
192. Эллен Нотбом. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом. Москва: Теревинф. 2012. 146 с.

193. Эльконин Д. Б. Возрастная психология: учеб. пособие. Москва: Альма-Матер, 2005. – 256 с.
194. Эмоциональные и познавательные характеристики общения. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1990. 176 с.
195. Юханссон Ирис. Особое детство. Пер. со швед. О.Б. Рожанской. Москва: Центр лечеб. педагогики, 2001. 164 с.
196. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Москва: Теревинф, 2004. 136с.
197. Янушко Е. А. Использование сенсорных игр для установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 16. С. 8-14.
198. Bauman S., Margaret L., Thomas L. Kemper B. The Neurobiology of Autism. Baltimore. Md.: Johns Hopkins University Press. 2005.
199. Baron-Cohen S. Psychological markers of autism at 18 months of age in a large population. British Journal of Psychiatry. 1996. P. 158-163.
200. Behavioral issues in autism. Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. New York etc.: Plenum Press. 1994. 295 p.
201. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion. Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.
202. Cooper J. F. Timothy E. Heron, William L. Heward. Applied Behavior Analysis. 2014. P. 143-205
203. Chlebowski C., Green G.A., Barton M.L., Fein D. Using the Childhood Autism Rating Scale to Diagnose Autism Spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. Vol. 40, No. 7. P. 787-799.
204. Chris Frith «Brain and soul». Making up the Mind: How the Brain Creates our Mental World. Corpus, 2014. 336 с.
205. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital Exceptional Children. 1970. № 37. P. 229-237.

206. Dawson G. «The role of abnormal hemispheric specialization in autism». Neurobiological issues in autism Plenum Press. 1987. № 12. 399 c.
207. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4-th Edition (DSM-IV). Washington: American Psychiatric Association, 1994], [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4-th Edition Text Revision (DSM-IV-TR). Washington: American Psychiatric Association, 2000.
208. Dunn L. M. Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children*. 1968. № 35. P. 5-22.
209. Effective practices for children with autism: Educational and Behavior Support Interventions. That Work Edited by James K. Luiselli, Dennis C. Russo, Walter P. Christian. Susan M. Wilczynski. Published by Oxford University Press. Ins 1989. 109-206 c.
210. Ganz J., Ee Rea Hong, Goodwyn D. Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (8). 2013, P. 973-983
211. Gy`lbert K. Auty`zm. Medy`cy`nskoe y` pedagogy`cheskoe vozdejstvy`e: kny`ga dlya pedagogov-defektologo. Gumany`tar. y`zd. centr VLADOS. 2005. 144 p. 27.
212. Gillingham G. Autism: A New Understanding! Solving the Mystery of Autism, Asperger's and PDD-NOS. 2000. 191 p.
213. Gillberg G. The biology of autistic syndromes. *Clin and Develop Med*. 1992. 317 p.
214. Gillingham G. Autism: A New Understanding! Solving the Mystery of Autism, Asperger's and PDD-NOS. 2000. 191 p.
215. Grandin T. The Way I See It: A Personal Look at Autism and Asperger's Arlington. Future Horizons, 2008. 260 p.
216. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943. – № 2. p. 217-250.
217. Kanner L. Early infantile autism. *Pediatrics*. 1944. № 25. p. 211-217.

218. Kamin L. J. The pioneers of IQ testing. In Ressel Jacoby & Naomi Glauberman (Eds.), *The Bell Curve Debate: History, Documents, Opinions*. 1995. New York: Times Books.
219. Kara Kosinski. *The Parent's Guide to Occupational Therapy for Autism and Other Special Needs*. 2016. P. 118-132.
220. Kuhm S. A. Pyramidal training for families of children with problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2002. №36. 77-88 p.
221. Lang R., Giesbers S. Sensory integration for autism spectrum disorders A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (3). 2012. P. 1004-1018.
222. Mesibov G. B. The culture of autism. TEACCH. Homepage <http://www.unc.edu/depts/teacch/>
223. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465–472.
224. Martenets L., Stepanchenko N., Ustymenko-Kosorich O. et al. Developing Business Skills in high school students using project activities. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. P. 222-239
225. Pellicano E., Kenny L., Brede J., et al. Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. *Cognitive Development*, 43, 2017. P. 1-13
226. Sidenko Y., Kolyshkin O. The use of corrective technologies in the process of preparing senior preschoolers with autism spectrum disorder for learning activities. *EUREKA: Social and Humanities*, 2020. Vol. 3. P. 47-52
227. Scambler D. Can the Checklist for Autism in Toddlers Differentiate Young Children With Autism From Those With Developmental Delays? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2001. № 40. P. 1457-1463

228. Schopler E. Individualised Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children, V. 1: Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R). TX: Pro-Ed. Austin, 1990.

229. Smith T., Klorman R., and Mruzek D.W. Predicting outcome of community-based early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (7). 2015. 1271-1282

230. Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision: a critical analysis. *International Education Studies*. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154-Review of the Present Situation of Special Education: ED-88 /ws/ 38. UNESCO. 1988. 150 p.

231. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies // *Clinical Psychology Review*, 33 (8). 2013. P. 940-953.

232. Williams D. Somebody somewhere : breaking free from the world of autism. Williams Donna. New York : Times Books, 1994.

233. Wing L. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children : epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1979. № 9. P. 11-29.

**Анкета**  
**виявлення формування пізнавальної готовності**  
**до навчальної діяльності дітей з РАС**  
*(для корекційних педагогів)*

1. П.І.П \_\_\_\_\_
2. Місце роботи посада \_\_\_\_\_
3. Що ви розумієте під поняттям «пізнавальна готовність»?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Які компоненти пізнавальної готовності?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Які засоби Ви використовуєте для формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Що Ви вбачаєте під умовами пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Додаток Б****Діагностичні методики обстеження рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями****Запам'ятай 10 слів (О. Лурія)**

*Тест призначений для діагностики слухової вербальної пам'яті*

**Матеріал:** 10 слів, не пов'язаних одне з одним за змістом.

**Слова до тесту:** яблуко, ніс, слон, дуб, лампа, голка, книга, машина, ворона, молоток.

Добираючи слова самостійно, потрібно слідкувати за тим, щоб слова називали знайомі дітям предмети, не були пов'язані за змістом, були односкладові чи двоскладові.

Слова вимовляти не поспішаючи, в одному темпі. Після того, як ви голосно і виразно прочитали слово, зробіть паузу на 1-2 секунди і лише після неї вимовте наступне слово, зробіть паузу на 1-2 секунди і лише після неї вимовте наступне слово. Зверніть увагу, як дитина слухає слова, чи намагається їх запам'ятати, як часто відволікається. Не варто у цю хвилину робити їй зауваження. Після проведення тесту результати спостережень можуть допомогти вам проаналізувати, що перешкоджало, а що допомагало дитині під час запам'ятовування слів. Повторне тестування бажано проводити не раніше, ніж через 2 - 3 місяці. Відповіді дитини фіксуйте в протоколі.

**Інструкція**

Послухай уважно слова, які я прочитаю, і постарайся їх запам'ятати. Після того, як закінчу їх читати, ти назвеш ті слова, які запам'ятав.

**Оцінювання результатів**

Показник для реєстрації: кількість правильно відтворених слів (незалежно від їх послідовності). За кожне правильно відтворене слово нараховується 1 бал. Максимальний результат – 10 балів.

**Високий рівень** – 6-10 балів.

**Середній рівень** – 4-5 балів.

**Низький рівень** – 1-3 бали.

### **Методика «Послідовність подій» (О. Бернштейн)**

Мета: дослідження розвитку *логічного мислення*, мовлення, здібності до узагальнення.

У ході проведення тесту використовувалися форми А і В, для дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Відповіді дитини фіксувалися у протоколі.

Стимулюючий матеріал: серії сюжетних картин (3-6) із зображенням послідовності подій 2 варіанти: а) картинки з явним змістом сюжету – по деталях зображення можна відновити причинно-наслідкові та часові відносини; б) картинки з прихованим змістом сюжету – коли потрібно залучити певні знання про закономірності явищ природи і навколишньої дійсності.

Процедура проведення методики:

Перед дитиною кладуть довільно картинки, пов'язані сюжетом. Дитина повинна зрозуміти сюжет, вибудувати правильну послідовність подій та скласти по картинці розповідь.

Інструкція:

«Подивися, перед тобою лежать картинки, на яких намальовано якусь подію. Порядок картин переплутано, і тобі треба здогадатися, як їх поміняти місцями, щоб стало ясно, що намалював художник. Подумай, переклади картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім склади по них розповідь про подію, що тут зображено».

Завдання складається з двох частин:

- 1) викладання послідовності подій картинок;
- 2) усна розповідь за ним.

Після того, як дитина розклав всі картинки, експериментатор записує в протоколі (наприклад, 5, 4, 1, 2, 3), і потім просить дитину розповісти по порядку про те, що вийшло. Якщо дитина допустив помилки, йому задають питання, мета яких-допомогти виявити допущені помилки.

Висновки про рівень розвитку: Високий – дитина самостійно знайшов послідовність картинок і склав логічний розповідь. При неправильно знайденої послідовності малюнків випробуваний тим не менш складає логічну версію розповіді. Середній – дитина правильно знайшов послідовність, але не зміг скласти хорошого оповідання. Складання розповіді за допомогою навідних питань експериментатора. Низький – якщо: дитина не зміг знайти послідовність картинок і відмовився від розповіді; по знайденій послідовності картинок склав нелогічний розповідь; складена дитиною послідовність не відповідає розповіді; кожна картинка розповідається окремо, сама по собі, не пов'язана з іншими – в результаті не виходить розповіді; на кожному малюнку просто перераховуються окремі предмети.





## Методика «Знайди і викресли» Р. С. Немов

**Матеріали та обладнання:** коректурна таблиця для дітей віком від 3 до 4 років, олівець, секундомір.

**Мета:** визначення стійкості уваги у дітей з аутистичними порушеннями.

Стимулюючий матеріал: таблиця із зображенням простих фігур (зірка, трикутник, прапорець, прямокутник, коло, півколо, квадрат), секундомір.

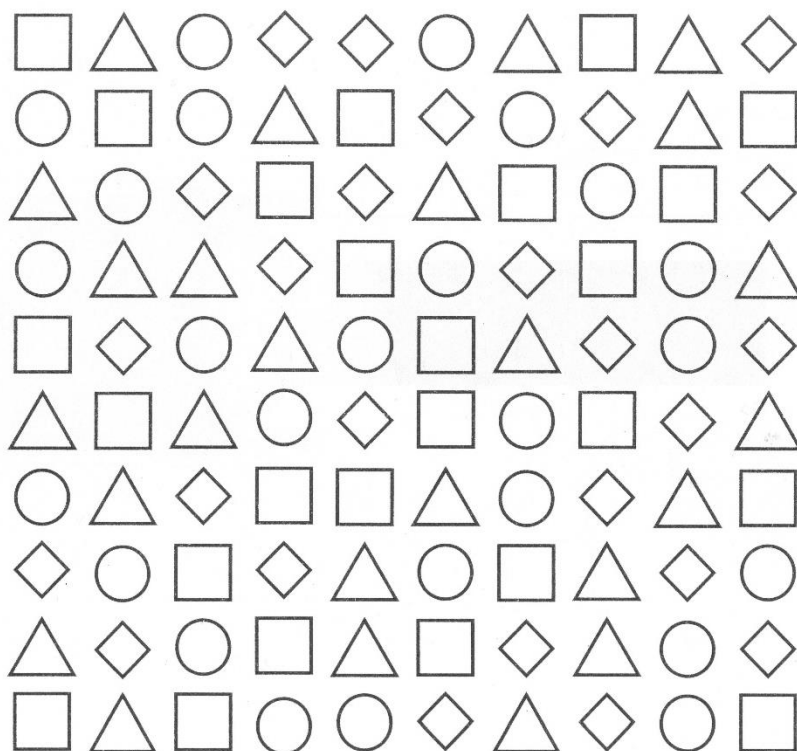
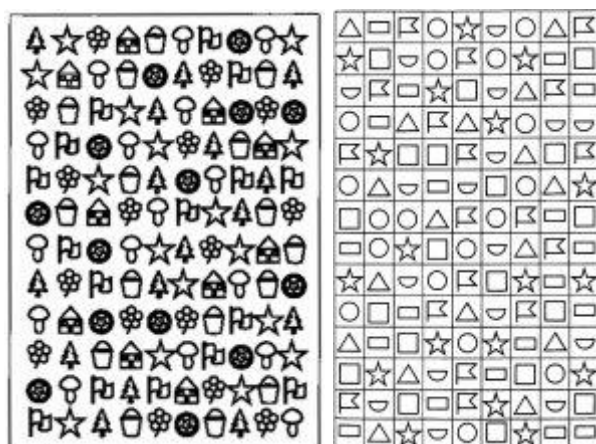
Під час проведення методики для дітей з аутистичними порушеннями передувала інструкція «Я буду називати предмети, а тобі необхідно його закреслити. Стоп». На виконання дається 60 секунд. Завдання повторюється 5 разів.

Система оцінювання: після виконання завдання будується графік, де можна визначити продуктивність виконання завдання та стійкість уваги, визначення рівнів у процесі виконання дітей з аутистичними порушеннями.

**Процедура дослідження:** дослідник роздає бланки завдань і пропонує після команди «Почали» уважно переглядаючи, викреслювати різними способами які-небудь два різні предмети, наприклад, зірочку вертикальною рисою, а кружечок – горизонтальною. За цією методикою дитина працює 2,5 хвилини, протягом яких п'ять разів підряд (через кожні 30 с) дитині говорять слова «Стоп» і «Починай». Експериментатор сам відзначає на малюнку дитини місце, де подані ці команди.

**Інструкція досліджуваному:** «Зараз ми з тобою пограємо у таку гру: я покажу тобі картинку, на якій намальовано багато різних, знайомих тобі предметів. Коли я скажу "Починай", ти за рядками цього малюнку почнеш шукати й закреслювати ті предмети, які я назву до тих пір, поки я не скажу слово "Стоп". В цей час ти повинен зупинитися й показати мені те зображення предмету, яке ти побачив останнім. Я відзначу на твоєму малюнку місце, де ти зупинився і знову скажу слово "Починай". Після цього ти продовжиш шукати й викреслювати задані предмети. Так буде декілька

разів, поки я не скажу слово "Закінчили". На цьому виконання завдання завершиться».



*Коректурні таблиці.*

**Обробка та аналіз результатів**

При обробці та оцінці результатів визначається кількість предметів на малюнку, переглянуті дитиною протягом 2,5 хвилини, а також окремо за кожний 30-секундний інтервал.

Отримані дані вносяться у формулу, за якою визначається загальний показник рівня розвитку у дитини одночасно двох властивостей уваги - продуктивності і стійкості:

$$S = \frac{0,5 \cdot N - 2,8n}{t},$$

де S – показник продуктивності і стійкості уваги,

N – кількість зображень предметів, переглянутих дитиною за час роботи,

n – кількість помилок, допущених під час роботи,

t – час роботи.

У підсумку кількісної обробки психодіагностичних даних визначаються за наведеною вище формулою шість показників, один – для всього часу роботи над методикою (2,5 хвилини), а решта – для кожного 30-секундного інтервалу. Співвідносно, змінна t в методиці буде приймати значення 150 і 30.

За всіма показниками S. Отриманими в процесі виконання завдання, будується графік, на основі аналізу якого можна судити про динаміку зміни у часі продуктивності і стійкості уваги дитини.

### **Оцінка результатів**

При побудові графіка показники продуктивності й стійкості (кожний окремо) переводяться в бали за десятибальною системою наступним чином:

10 балів – показник S у дитини вище від 1,25 бали.

8-9 балів – показник S знаходиться в межах від 1,00 до 1,25 бали.

6-7 балів – показник S знаходиться в межах від 0,75 до 1,00 бали.

4-5 балів – показник S знаходиться в інтервалі від 0,50 до 0,75 бали.

2-3 бали – показник S знаходиться в межах від 0,24 до 0,50 бали.

0,1 бал - показник S знаходиться в інтервалі від 0,00 до 0,2 бали.

### Стійкість уваги в балах оцінюється так:

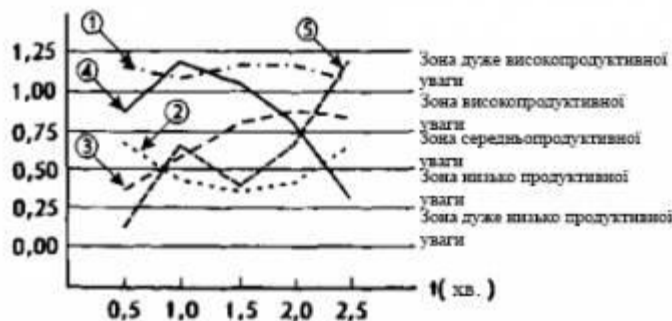
10 балів – всі точки графіка на малюнку 8 не виходять за межі однієї зони, а сам графік своєю формою нагадує криву 1.

8-9 балів – всі точки графіка розташовані у двох зонах, подібно кривій 2.

6-7 балів – всі точки графіка розташовані в трьох зонах, а сама крива схожа на графік 3.

4-5 балів – всі точки графіка розташовані в чотирьох різних зонах, крива нагадує графік 4.

3 бала – всі точки графіка розташовані в п'яти зонах, а його крива схожа на графік 5.



*Варіанти графіків, що показують динаміку продуктивності і стійкості уваги за методикою «Знайди і викресли».*

На графіку представлені різні зони продуктивності і типові криві, які можуть бути отримані в результаті психодіагностики уваги дитини за даною методикою. Інтерпретуються ці криві наступним чином:

1. Крива, зображена за допомогою лінії типу  $- \cdot - \cdot - \cdot - \cdot$ . Це графік дуже високопродуктивної і стійкої уваги.

2. Крива, представлена лінією типу  $\cdot \cdot \cdot \cdot$ . Це графік низькопродуктивної, але стійкої уваги.

3. Крива, зображена за допомогою лінії типу – – – –. Представляє собою графік середньопродуктивної і середньостійкої уваги.

4. Крива, зображена за допомогою лінії ----- . Є графіком середньопродуктивної, але нестійкої уваги.

5. Крива, зображена лінією - - - - . Являє графік середньопродуктивної і вкрай нестійкої уваги.

### **Висновки про рівень розвитку**

10 балів – продуктивність і стійкість уваги дуже високі;

8-9 балів – продуктивність і стійкість уваги високі;

4-7 балів – продуктивність і стійкість уваги середні;

2-3 бали – продуктивність і стійкість уваги низькі;

0-1 бал – продуктивність і стійкість уваги дуже низькі.

## **Методика К. Торенса**

### *Вивчення розвитку механізмів продуктивної уваги.*

**Матеріал:** картки з намальованими невизначеними фігурами, папір, кольорові олівці.

**Інструкція:** «Я даю тобі картку з намальованою фігурою, а ти її домалюй так, щоб вийшов якийсь малюнок».

### **Показники для аналізу.**

1. Кількість намальованих малюнків, які відповідають завданню (розуміння завдання).

2. Кількість різних категорій малюнків (за різноманітністю, варіативністю засобів виконання завдання).

3. Кількість оригінальних (неповторних) малюнків за змістом і способом використання.

**Результати аналізу:** проаналізувавши кількісно та якісно малюнки, можна визначити типи виконання завдання та з'ясувати рівень розвитку продуктивної уваги.

**Нульовий тип:** дитина ще не розуміє завдання на побудову образу уяви з використанням певного заданого елемента, вона не володіє засобами створення продуктивної уяви.

**Перший тип:** дитина для виконання завдання використовує засіб «опредмечування образу»: вона домальовує фігуру так, що одержує зображення певного предмета, але зображення схематичне, конкретне, без деталей.

**Другий тип:** дитина малює теж окремий предмет, але в малюнку вже є різноманітні деталі — «об'єкт з деталями».

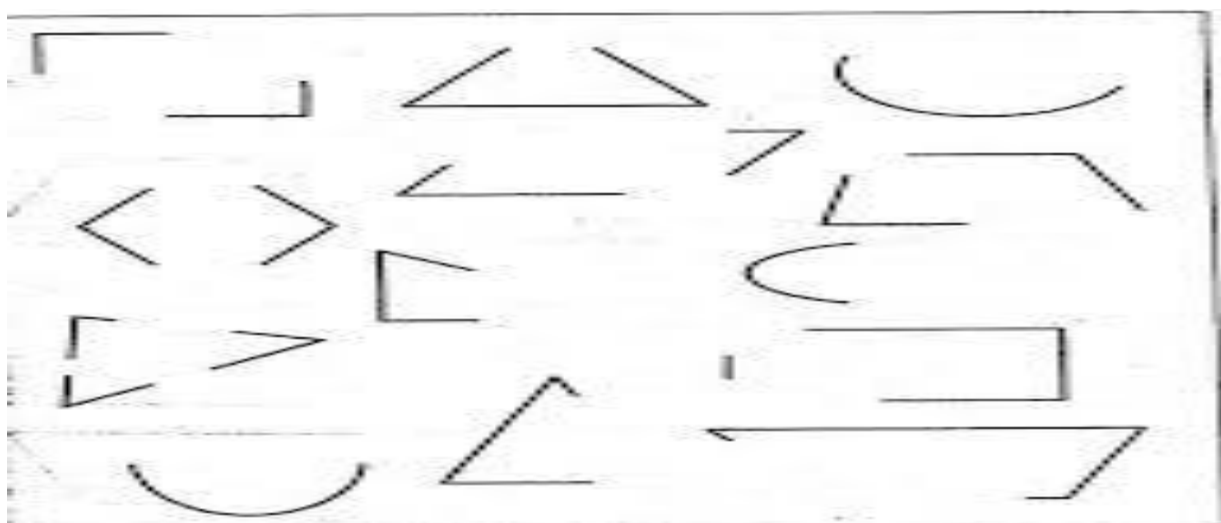
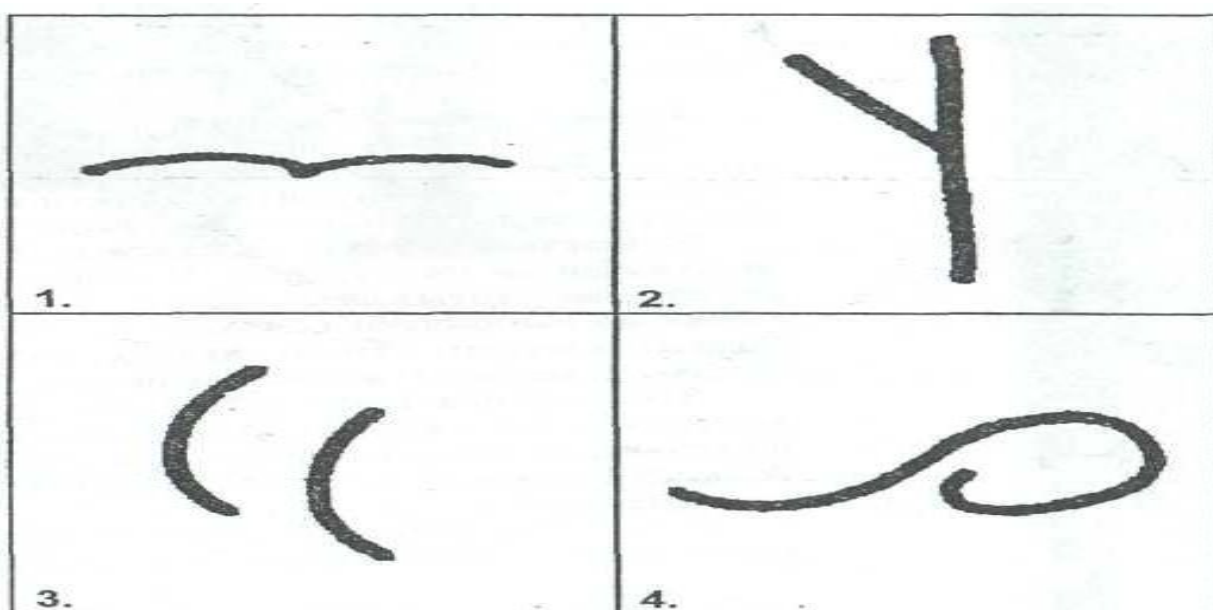
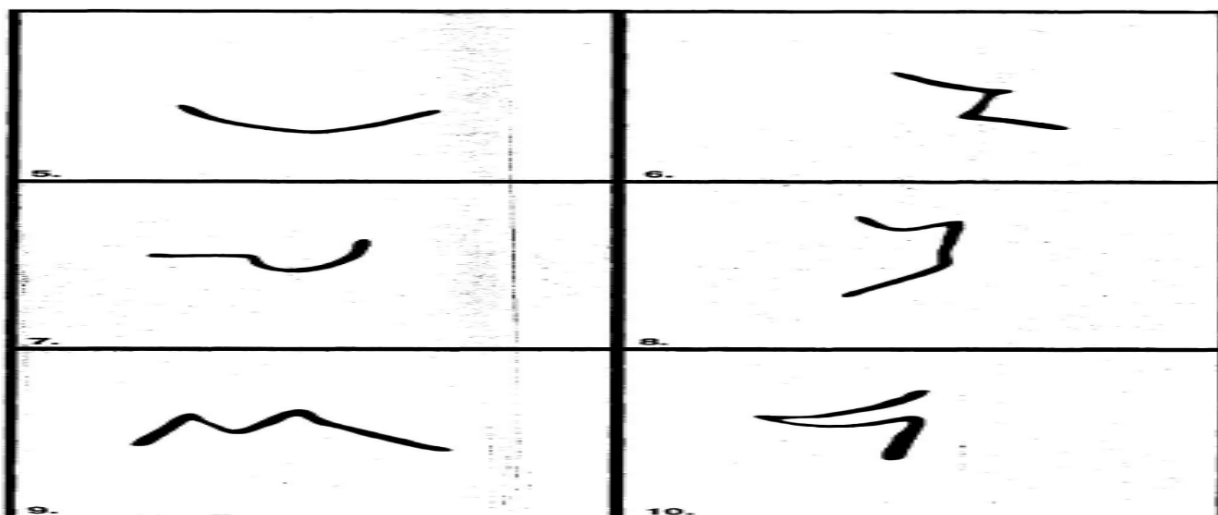
**Третій тип:** дитина малює «сюжет» і доповнює його запропонованою фігурою (хлопчик біжить).

**Четвертий тип:** дитина малює кілька об'єктів, які об'єднані сюжетом (хлопчик грається м'ячем).

**П'ятий тип:** фігура доповнює сюжет і є другорядним його елементом. Дитина здатна відходити від стандартів, вільно комбінувати задану фігуру відповідно до ідеї, задуму, уяви. Дитина може складати мовленнєвий план утілення своєї ідеї, вдаватися до корекції під час її реалізації.

**Достатній рівень** розвитку продуктивної уяви у дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) визначається четвертим та особливо п'ятим типом виконання завдання на побудову образу уяви: дитина творчо створює цілісний сюжет, до початку робіт може мати свою ідею, побудувати план її реалізації, у процесі втілення свого задуму вносити корективи, доповнення тощо. При застосуванні кількох карток сюжети будуть різноманітні, варіативні, неповторні.

**Недостатній рівень** розвитку продуктивної уяви у дітей визначається третім, другим або першим типом виконання завдання.



**Чого не вистачає на цих малюнках?**

*(за Немовим Р. С.)*

*Вивчення розвитку механізмів сприйняття*

Сутність цієї методики полягає в тому, що дитині пропонується серія картинок представлених на малюнку. На кожній з картинок цієї серії не вистачає якоїсь істотної деталі. Дитина отримує завдання щонайшвидше визначити і назвати відсутню деталь.

Дослідник за допомогою секундоміра фіксує час, витрачений дитиною на виконання всього завдання. Час роботи оцінюється в балах, які потім є основою для висновку про рівень розвитку сприймання дитини.

### Оцінка результатів:

**10 балів** – дитина справилася із завданням за час менше, ніж 25 с., назвавши при цьому всі 7 предметів, яких бракує на картинках.

**8-9 балів** – час пошуку дитиною всіх предметів, яких бракує зайняло від 26 до 30 с.

**6-7 балів** – час пошуку всіх предметів, яких бракує зайняло від 31 до 35 с.

**4-5 балів** – час пошуку всіх предметів, яких бракує склало від 36 до 40 с.

**2-3 бали** – час пошуку всіх предметів яких бракує опинився в межах від 41 до 45 с.

**0-1 бал** – час пошуку всіх деталей, яких бракує склав в цілому більш ніж 45 с.

### Висновки про рівень розвитку

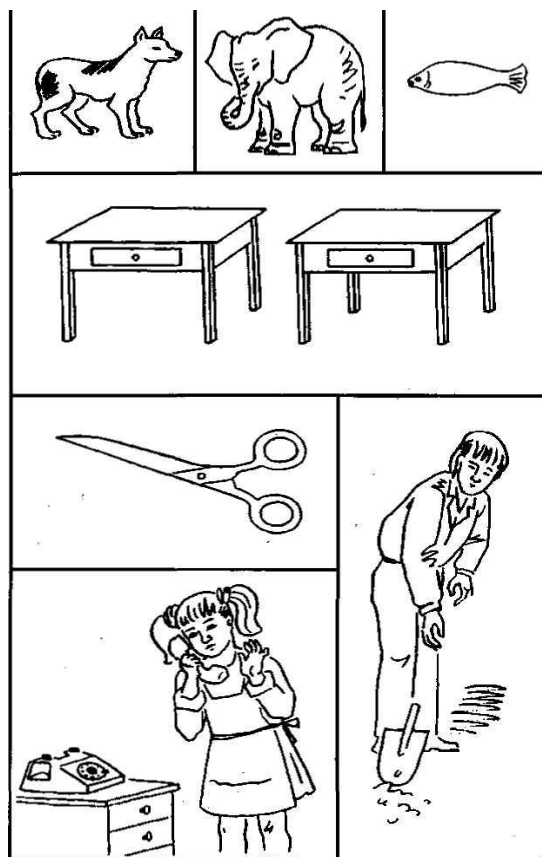
**10 балів** – дуже високий.

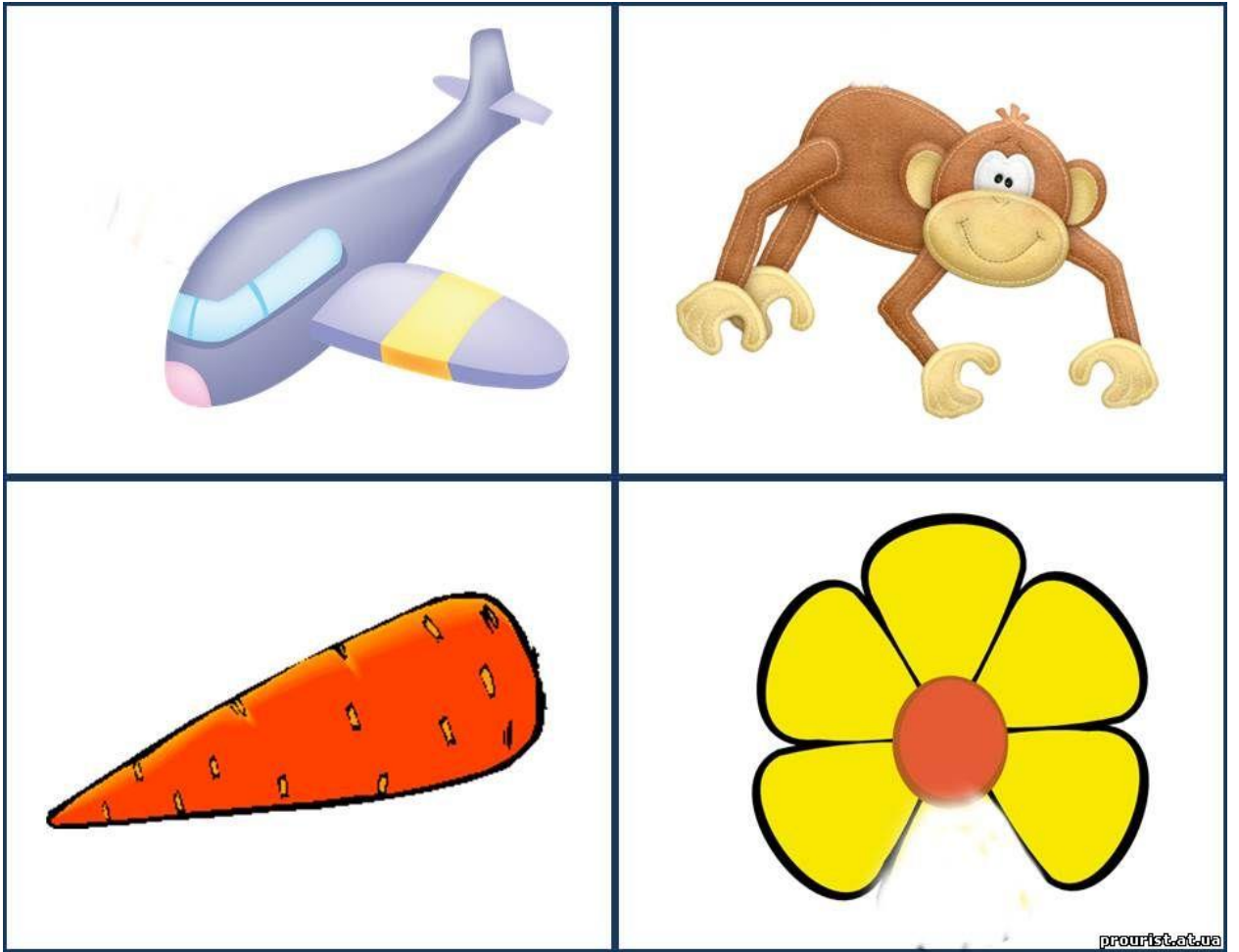
**8-9 балів** – високий.

**4-7 балів** – середній.

**2-3 бали** – низький.

**0-1 бал** – дуже низький.





**ІНДИВІДУАЛЬНА КАРТКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
ДІАГНОСТУВАННЯ**

Дитина \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Назва ДНЗ \_\_\_\_\_

№ з/п	Дата проведення	Завдання (пам'ять, увага, уява, мислення, сприйняття)	Результат

**Протокол спостереження за дитиною з РАС**

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Час \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Висновки:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Ігри

для встановлення контакту з дітьми РАС (за Н. Базимою)

### Гра «Привіт! Пока!»

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток навичок наслідування, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання слів «Привіт!» та «Пока!», прищеплення правил соціальних норм поведінки, виховання ввічливості, бажання спілкуватися з оточуючими людьми.

**Обладнання:** не потрібно.

**Хід гри:** педагог підходить до дитини, махає рукою, вітаючись, зі словами: «Давай привітаємось! Помахай ручкою! Привіт!». При прощанні педагог махає рукою зі словами: «Давай попрощаємось! Помахай ручкою! Пока!».

Даний ритуал повторюється регулярно на початку і в кінці заняття. Буде корисним повторювати дану гру у випадках, коли на занятті використовується казковий герой, який «просить допомоги» чи «приносить завдання» і т. ін. Також рекомендується прощатись з мамою або родичем, який приводить дитину на заняття, на початку заняття і вітатись в кінці.

### Гра «Дай ручку!»

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, виховання витривалості до тактильної взаємодії, розвиток уміння виконувати інструкцію, розвиток навичок наслідування, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання слова «На», виховання бажання спілкуватися з оточуючими людьми.

**Обладнання:** ляльки або іграшкові тварини з рухливими кінцівками.

**Хід гри:** Педагог протягує дитині руку зі словами: «Давай привітаємось! Дай ручку!», бере руку дитини у свою зі словами: «Говори мені: «На!» і потискай мою руку».

Рекомендується звертатися до дитини, знаходячись на одному з нею рівні (сидячи на стільчику чи присівши навпочіпки) і дивлячись їй в очі, спокійним голосом середньої гучності. Бажано не проявляти зайву наполегливість, якщо дитина не йде на контакт. Залежно від того, наскільки охоче дитина дозволяє до себе торкатися, можна починати гру з потискання руки дорослого, поступово пропонуючи дитині потискати руки (лапки) лялькам та іграшкам, або навпаки – спочатку досягти позитивного результату з іграшками, поступово привчаючи дитину до тактильного контакту з дорослим.

### **Гра «Оплески»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, виховання витривалості до тактильної взаємодії, розвиток уміння виконувати інструкцію, розвиток навичок наслідування, виховання бажання спілкуватися з оточуючими людьми, виховання уміння отримувати емоційне задоволення від спілкування.

**Обладнання:** не потрібно.

**Хід гри:** педагог пропонує дитині виконувати елементарні рухи, показуючи приклад: «Давай пограємось! Роби так, як я!».

Пропонуються прості для виконання рухи: поставити руки на пояс, підняти руки вгору, підстрибнути, доторкнутися руками до щік, присісти і т. д. Кожен правильно відтворений рух педагог заохочує словом: «Молодець!» і оплесками, провокуючи дитину до оплесків. У подальшому варто переходити до виконання рухів дитиною без показу зразку, а лише за інструкцією.

### **Гра «Долоньки»**

**Мета:** налагодження контакту, розвиток емоційності, розвиток наслідування, розвиток координації рухів і слів, розвиток слухової уваги, розвиток розуміння мовлення дорослого, виховання бажання взаємодіяти з оточуючими людьми.

**Обладнання:** не потрібно.

**Хід гри:** педагог говорить: «Давай пограємо з нашими долоньками. Я буду розповідати віршик і показувати рухи, а ти повторюй за мною!»

Долоньки вгору!

(кладаємо на стіл кисті рук долонями вгору)

Долоньки вниз!

(перевертаємо долоні)

А тепер їх на бочок !

(ставимо долоні на ребро )

А тепер їх в кулачок !

(затискаємо долоні в кулаки)

Спочатку слід виконувати серію рухів повільно, так як дітям може бути складно швидко переключатися з одного руху на інший. На перших етапах можна допомагати дитині керувати рухами, у подальшому прагнучи до самостійності. Коли дитина добре засвоїть рухи та їх послідовність, можна запропонувати гру без показу з боку дорослого, а тільки за словесною командою.

### **Гра «Ку-ку!»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток навичок наслідування, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання звуконаслідування «ку-ку», виховання прагнення до взаємодії.

**Обладнання:** фотографії мами і тата дитини; зображення тварин або іграшкові тварини.

**Хід гри:** педагог пропонує фотографії мами і тата дитини почергово зі словами: «Давай пограємось у схованки! Хто це?» (якщо дитина не здатна відповісти «мама» або «тато», педагог відповідає замість неї). Педагог ховає фотографію (під стіл, у коробочку, накриває чистим аркушем паперу – залежно від місця проведення гри і форми взаємодії з дитиною) зі словами: «Мама (тато) сховалася(вся)! Де вона (він)?». Незалежно від того, вказує

дитина на місце знаходження фотографії чи ні, педагог відповідає: «Ось вона (він)! Ку-ку!», провокуючи дитину повторювати «Ку-ку!».

Поступово можна замінювати фотографії на зображення тварин або іграшкових тварин, розширюючи таким чином пасивний словниковий запас дитини.

### **Гра «Годинник»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток навичок наслідування, розвиток розуміння різниці між предметом і його зображенням, розвиток загальної моторики, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання звуконаслідувань «тік», «так», виховання бажання взаємодіяти з людьми.

**Обладнання:** настінний або настільний годинник, зображення годинника.

**Хід гри:** педагог звертає увагу дитини на годинник, рух стрілок і звук, який виникає при рухові стрілок і пропонує погратись: «Подивись на стіну (на стіл). Це – годинник. А ось на малюнку зображення годинника. Давай подивимось, як рухаються його стрілочка і послухаємо, як звучить годинник. Він звучить: «тік-так», «тік-так». Давай пограємо в годинник. Постав руки на пояс і рухайся вліво-вправо: «тік-так», «тік-так». Повторюй за мною рухи і звуки!»

Гру можна проводити, змінюючи ритм та темп рухів, провокуючи дитину до керування мовленням за допомогою звуконаслідувань «тік-так» рухами.

### **Гра «Виконуй команди!»**

**Мета:** налагодження контакту, розвиток емоційності та активності, розвиток наслідування, розвиток розуміння мовлення дорослого, розвиток уміння виконувати інструкції, розвиток координації рухів і слів, розвиток слухової уваги, розвиток уважності, виховання бажання взаємодіяти з оточуючими людьми, виховання ініціативності та самостійності.

**Обладнання:** не потрібно.

**Хід гри:** педагог говорить: «Давай пограємо! Я – командир, а ти – солдат (Я – вчитель, а ти – учень). Я говоритиму команди, а ти їх виконуй! Перевіримо, наскільки ти уважний(а) та спритний(а)». Пропонується набір легких у виконання команд (підніми руки вгору, нахилися вперед, доторкнися руками до плечей, підстрибни), які не займають багато часу і не можуть викликати стереотипні дій, подобаються дітям. Спочатку педагог може, озвучивши команду, надати дитині зразок виконання, у подальшому варто прагнути до виконання команд лише за словесною командою. Коли дитина добре засвоїть рухи, можна запропонувати помінятися ролями, щоб сама дитина давала команди (або показувала рухи для виконання педагогом у випадку, коли дитина не користується мовленням).

### **Гра «Хто хоче?»**

**Мета:** налагодження контакту, розвиток емоційного спілкування, розвиток уміння виконувати інструкції, розвиток активності, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання слова «я», виховання ініціативності, бажання спілкуватися.

**Обладнання:** індивідуально підібрані предмети, які мають емоційне наповнення для дитини.

**Хід гри:** педагог пропонує по чергово предмети, які мають емоційне наповнення для дитини, і підібрані індивідуально для кожної дитини зі словами: «Поглянь, що в мене є! Хто хоче (машинку, ляльку, кульку і т.п.)?». Від дитини вимагається відповідь за допомогою слова «я», після чого їй дається запропонований предмет. Якщо дитина не користується мовленням, замість слова «я» можна запропонувати підняту руку або простягнуту у напрямку до бажаного предмета, поступово вводячи слово «я». На початкових етапах для підвищення зацікавленості дитини можна використовувати маленькі шматочки улюбленої їжі, поступово переходячи до заміни їжі іграшками та предметами.

### **Гра «Відгадай загадку – покажи відгадку! »**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток уміння виконувати інструкції, розвиток координації рухів, розвиток дрібної моторики, розвиток слухової уваги, розвиток уваги, виховання бажання спілкуватися, уміння отримувати задоволення від взаємодії з оточуючими людьми.

**Обладнання:** предметні малюнки відповідно до обраної лексичної теми.

**Хід гри:** педагог пропонує розглянути малюнки і відгадати загадки, показавши відгадку на малюнку: «Подивись на малюнки. Зараз я загадаю загадку, а ти покажи відгадку». Замість традиційних загадок пропонуються запитання типу «Що зеленого кольору? Що дерев'яне? Що квадратне?» Дитина показує на малюнок-відгадку.

### **Гра «Лялька танцює та співає»**

**Мета:** розвиток контактності та емоційності, розвиток навичок наслідування, розвиток уміння виконувати інструкцію, розвиток мовленнєвої активності з допомогою звуконаслідування «ля-ля-ля» («на-на-на», якщо дитина не вимовляє звук [л']), виховання ініціативності та бажання взаємодіяти з оточуючими людьми.

**Обладнання:** ляльки (бажано з рухомими кінцівками), магнітофон або програвач, набір дитячих мелодій (без слів).

**Хід гри:** педагог демонструє ляльок зі словами: «Ляльки хочуть танцювати та співати і запрошують нас. Давай веселитись разом з ними. Роби як я». Педагог показує наприклад: бере ляльку та імітує танець, підспівуючи «ля-ля-ля» під дитячу мелодію. Дитину спонукають до повторення дій дорослого.

Можна запропонувати дитині танцювати, показуючи зразок лялькам: «Покажи лялькам, як потрібно танцювати! Покажи лялькам, як ти вмієш танцювати!», змінюючи ритмічні малюнки мелодій.

### **Гра «Ляльковий обід»**

**Мета:** розвиток контактності, розвиток навичок наслідування та загальної і дрібної моторики, розвиток мовленнєвої активності з допомогою звуконаслідування «ам-ам» виховання усвідомлення важливості дотримання режимних моментів, виховання охайності, виховання бажання взаємодіяти з оточуючими людьми.

**Обладнання:** іграшкові ложки і тарілки та ляльки.

**Хід гри:** педагог демонструє іграшкові ложки і тарілки та ляльок зі словами: «Наші ляльки зголодніли. Давай їх погодуємо. Роби як я». Педагог показує наприклад: бере ляльку та імітує годування її іграшковою ложкою з іграшкової тарілки, промовляючи «ам-ам». Дитину спонукають до повторення дій дорослого.

Гру можна ускладнити називанням страв, якими будуть «годувати ляльку». З метою виховання охайності можна запропонувати після гри витерти обличчя ляльки серветкою.

### **Гра «Пора спати»**

**Мета:** налагодження контакту, розвиток наслідування, розвиток загальної моторики, розвиток мовленнєвої активності з допомогою звуку «а-а-а», виховання розуміння важливості дотримання режимних моментів,

**Обладнання:** іграшкові ліжечка та ляльки.

**Хід гри:** педагог демонструє іграшкові ліжечка та ляльок зі словами: «Ми з тобою щовечора лягаємо у ліжечка спати. Наші ляльки стомилися. Їм пора спати. Давай їх вкладаємо у ліжечка і заспіваємо колискову. Роби як я». Педагог показує приклад: бере ляльку, колише її, протяжно вимовляючи «а-а-а», потім вкладає ляльку у ліжечко. Дитину спонукають до повторення дій дорослого.

У ході виконання гри можна ускладнити її, пропонуючи дитині прикласти вказівний палець до губ зі звуком «ш-ш-ш», «ч-ч-ч» або «ц-ц-ц».

### **Гра «Пограємо на гітарі»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток координації рухів, розвиток навичок наслідування, розвиток слухової уваги, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання звуконаслідувань «ла-ла-ла», «ля-ля-ля» («на-на-на», якщо дитина не вимовляє звук [л’]), виховання бажання взаємодіяти з оточуючими людьми.

**Обладнання:** іграшкова гітара.

**Хід гри:** педагог пропонує пограти на гітарі: «Давай пограємо на гітарі і поспіваємо: ла-ла-ла, ля-ля-ля», показуючи зразок.

У подальшому можна пропонувати дитині різні темпо-ритмічні малюнки, пропонуючи їх відтворити.

### **Гра «Дудочка»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток координації рухів, розвиток слухової уваги, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання звуконаслідувань «ду-ду-ду», виховання бажання спілкуватися з людьми.

**Обладнання:** іграшкові сопілочки (одна, яка звучить, одна, яка не звучить).

**Хід гри:** педагог пропонує пограти на сопілочці: «Давай пограємо на сопілочці і поспіваємо: ду-ду-ду», показуючи зразок. Спочатку дитині пропонується за зразком педагога дути в сопілочку і слухати її звучання, а потім – лише імітувати гру і озвучувати за допомогою звуконаслідувань «ду-ду-ду».

У подальшому можна пропонувати дитині різні темпо-ритмічні малюнки (або за допомогою сопілки, або за допомогою звуконаслідувань), пропонуючи їх відтворити.

### **Гра «Їдемо у село»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток слухової уваги, розвиток пасивного словника за рахунок назв свійських тварин (лоша, корова, теля, ягня, поросся, коза, собака, киця, курка, півень), розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання

звуконаслідувань-імітацій голосів тварин «іго-го», «му-у», «мі-і», «бе-е», «ме-е-е», «хрю-хрю», «гав-гав», «няв-няв», «ко-ко», «ку-ку-рі-ку», виховання бажання спілкуватися з оточуючими людьми.

**Обладнання:** зображення свійських тварин або іграшкові тварини.

**Хід гри:** педагог декламує слова віршика, пропонуючи дитині «озвучити» тварин, назви яких зустрічаються. Перший раз для зразку педагог сам проговорює усі слова, демонструючи при вимові назв тварини зображення свійських тварин або іграшкових тварин. У подальшому дитина вимовляє звуконаслідування-імітації голосів тварин.

Поїдемо, (ім'я дитини), з тобою у село.

У селі: Лоша: «І-го-го!»

Порося: «Хрю-хрю-хрю!»

Корова: «Му-у-у!»

Теля: «Мі-і-і!»

Ягня: «Бе-е-е!»

Коза: «Ме-е-е!»

Собака: «Гав-гав-гав!»

А киця: «Няв-няв-няв!»

Курка по сінях: «Ко-ко-ко!»

А півень по подвір'ю: «Ку-ку-рі-ку!»

**Гра «Хлоп-хлоп! Туп-туп!»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток координації рухів, розвиток навичок наслідування, розвиток слухової уваги, розвиток уміння виконувати інструкції, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання слів «хлоп», «туп», виховання бажання спілкуватися, уміння отримувати задоволення від взаємодії з оточуючими людьми.

**Обладнання:** не потрібно.

**Хід гри:** педагог декламує слова віршика, пропонуючи дитині плескати в долоні зі словами «Хлоп-хлоп хлоп!» і тупотіти ніжками зі словами «Туп-туп-туп!», показуючи зразок.

(Ім'я дитини) хлопати уміє,

Своїх ручок не жаліє.

(Ім'я дитини) тупати уміє,

Своїх ніжок не жаліє.

Ручки захопали: «Хлоп-хлоп хлоп!»

Ніжки затупали: «Туп-туп-туп!»

У подальшому можна пропонувати дитині проговорювати слова разом з дорослим. Якщо дитина не володіє мовленням – їй пропонується разом з педагогом відтворювати звуконаслідування.

### **Гра «Великі та малі ноги»**

**Мета:** розвиток емоційного спілкування, налагодження контакту, розвиток координації рухів, розвиток навичок наслідування, розвиток слухової уваги, розвиток мовленнєвої активності з допомогою використання слів «туп», «топ», «тіп», виховання бажання спілкуватися та уміння отримувати задоволення від взаємодії з оточуючими людьми.

**Обладнання:** не потрібно.

**Хід гри:** педагог декламує слова віршика, пропонуючи дитині за зразком під слова швидко тупотіти ніжками зі словами «Топ-тіп-топ!» та повільно тупати ніжками зі словами: «Туп-туп-туп!»

Малесенькі ніжки бігли по доріжці: «Топ-тіп-топ!»

А великі ноги йшли уздовж дороги: «Топ-туп-топ!»

Можна урізноманітнити гру з метою розвитку просодичної сторони мовлення, проговорюючи слова першого рядка тоненьким голосом, а слова другого рядка – грубим. У подальшому бажано пропонувати дитині проговорювати слова разом з дорослим.

**Блок А**

Мета: підвищити рівень компоненту пізнавальної готовності (пам'ять)

Завдання. Порахуй тварин.

Методика виконання. Дитині з аутистичними порушеннями пропонується розглянути малюнок з 6 видами тварин.

Інструкція «Порахуй тварин. Запам'ятай їхню кількість. Тепер закрив аркуш паперу та назви (покажи) скільки тварин було намальовано».



Завдання «Послухай і запам'ятай сполучення».

Методика виконання: Дитині пропонується декілька словосполучень, які необхідно запам'ятати.

Інструкція: Зараз я буду називати слова, послухай уважно і запам'ятай. Назви, які слова запам'яталися.

ПІБ \_\_\_\_\_

Набір слів	Порядок пред'явлення				
	1	2	3	4	5
стіл					
каша					
рука					
слон					
парк					
відро					
<b>Загальна кількість відтворених слів</b>					
<b>Запасний набір слів</b>					
кіт					
ліс					
дим					
ніч					
брат					
кінь					
<b>Загальна кількість відтворених слів</b>					

Завдання «Запам'ятай предмети». Методика виконання. Педагог викладає перед дитиною п'ять предметів.

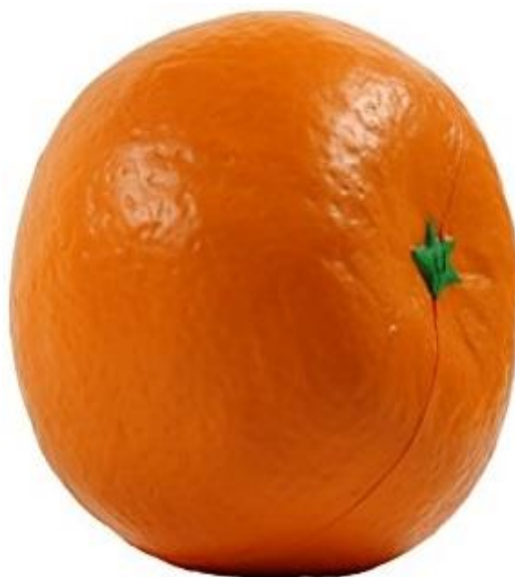
Інструкція («Подивись і запам'ятай»). Потім педагог прибирає предмети. Дитина з аутистичними порушеннями повинна відтворити по пам'яті предмети, які вона бачила.



Завдання «Якого предмету не стало».

Методика виконання. Педагог демонструє дитині з аутистичними порушеннями предмети з різних категорій, які вона має запам'ятати.

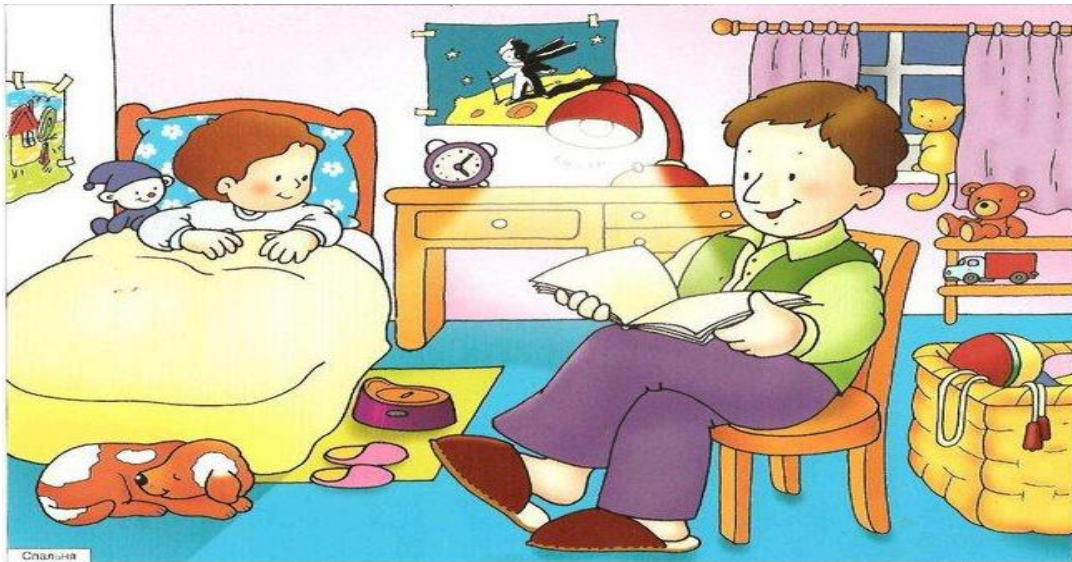
Інструкція «Закрий очі» педагог забирає один предмет «Подивись, чого не стало?». Дитина повинна назвати предмет, який відсутній. Починати виконання завдань необхідно з декількох предметів, поступово збільшуючи їх кількість.



Завдання «Поглянь і запам'ятай».

Методика виконання. Дитині з аутистичними порушеннями представлений сюжетний малюнок.

Інструкція «Подивись на малюнок. Хто там зображений? Що вони роблять?». Потім малюнок закривають папером і дитині з аутистичними порушеннями необхідно відповісти на запитання.



Завдання «Запам'ятай літеру».

Методика виконання. Педагог показує дитині малюнок з різними предметами, які позначені певною літерою.

Інструкція «Подивись на малюнок і запам'ятай, якому предмету відповідає кожна літера». Після демонстрації, педагог закриває аркушем паперу завдання. Дитині з аутистичними порушеннями надається картка з літерами, а поряд з ними намальовані предмети. Дитині необхідно згадати, якій літері відповідає предмет.



Завдання «Читаємо по складах». Застосовується комплексний підхід до навчання читання дитини з аутистичними порушеннями, адже завдання ілюструє слово, що поділено на склади. Виконання завдання вимагатиме від дитини залучення логіки, зорової пам'яті та просторового уявлення.

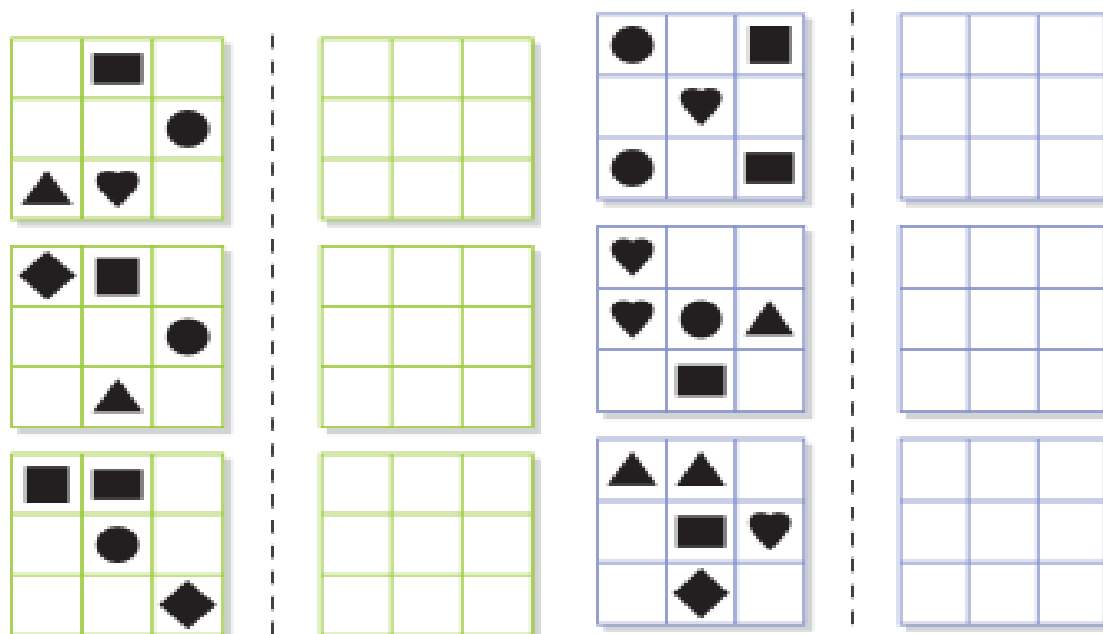
Інструкція: Подивись уважно та прочитай склади.



ДУ ЧУ		СИ РІ		БА-РАН	<input type="checkbox"/>
ЧА ГА		ЛІ НІ		КА-ВУН	<input type="checkbox"/>
РА МА		ТИ СИ		ПИ-РІГ	<input type="checkbox"/>
ЖУ СУ		ДІ ЛІ		ЧО-БІТ	<input type="checkbox"/>
				ВУ-ЛИК	<input type="checkbox"/>
				ЛІ-ТАК	<input type="checkbox"/>
				ПА-ЛАЦ	<input type="checkbox"/>
				ЖИ-РАФ	<input type="checkbox"/>

Завдання «Запам'ятай та відтвори малюнок».

Дитині з аутистичними порушеннями пропонується виконати завдання, де необхідно вписати символи за зразком.

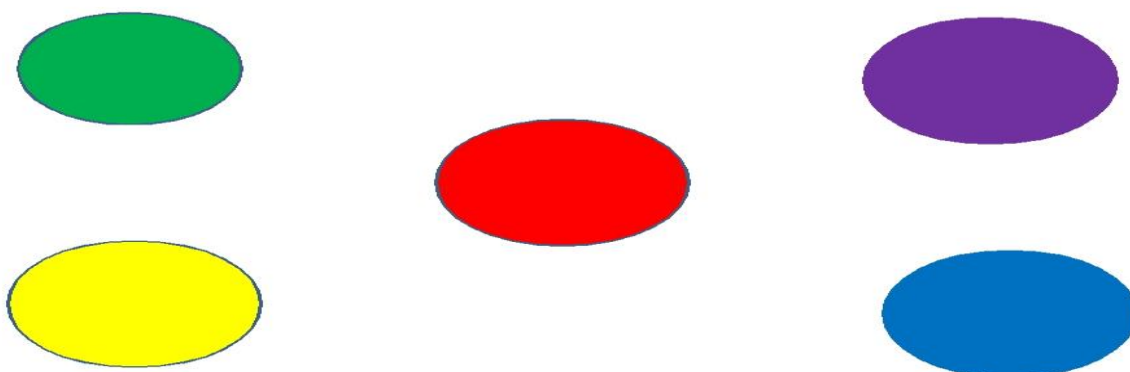


Завдання. «Який колір зник?»

Методика виконання. Педагог викладає малюнок із зображенням кольорів, один колір закриває, дитині з аутистичними порушеннями необхідно подивитися на завдання та визначити, якого кольору не стало.

Інструкція: «Подивись на малюнок і запам'ятай. Який колір зник?»

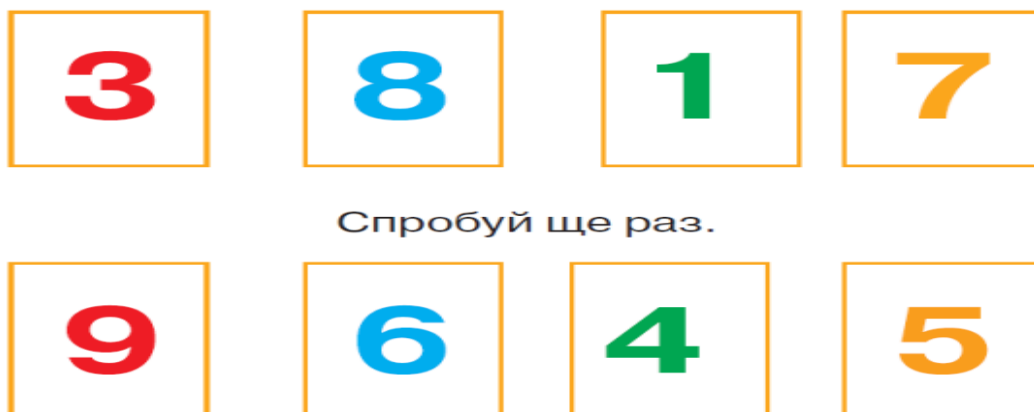
### ЯКИЙ КОЛІР ЗНИК?



Завдання «Запам'ятай цифру».

Методика виконання. Педагог викладає малюнок із зображенням цифр, потім закриває, дитині з аутистичними порушеннями необхідно назвати цифри на малюнку

Інструкція: «Подивись на цифри та запам'ятай»



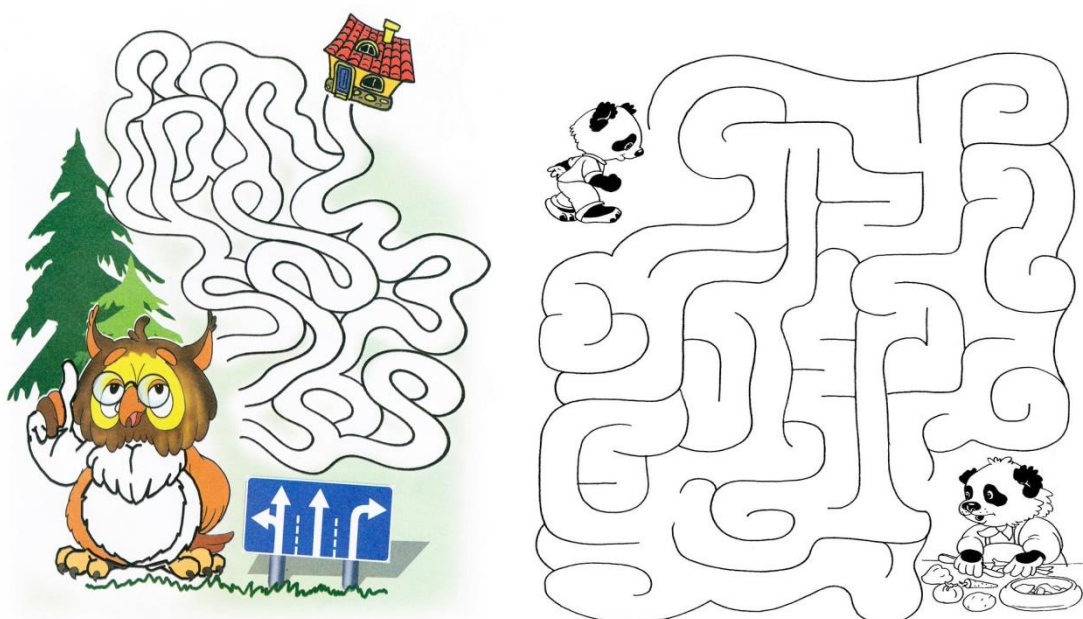
## Блок Б.

Мета: підвищити рівень компоненту пізнавальної готовності (увага)

Завдання «Лабіринт».

Методика виконання. Педагог викладає перед дитиною лабіринти різних видів складності. Завдання її правильно віднайти дорогу та допомогти герою дістатися місця призначення. З урахуванням індивідуальних особливостей аутистичних дітей починаємо з простих, поступово переходимо до складних.

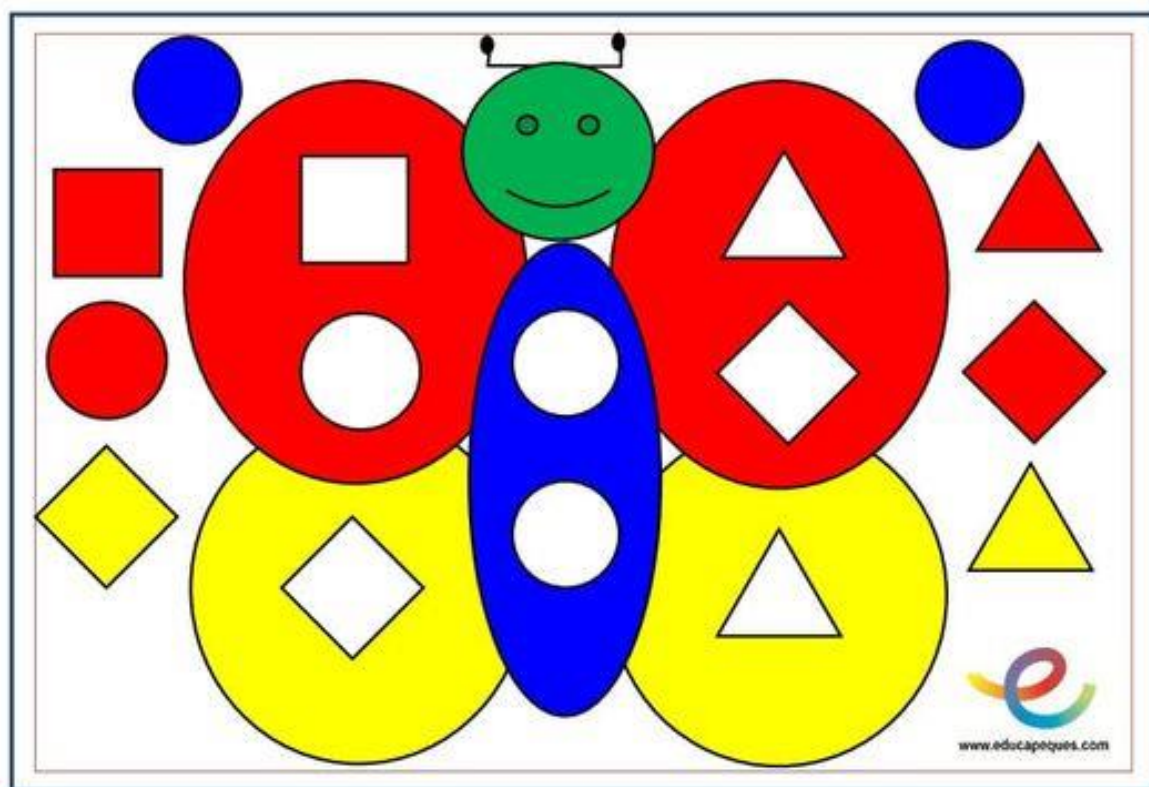
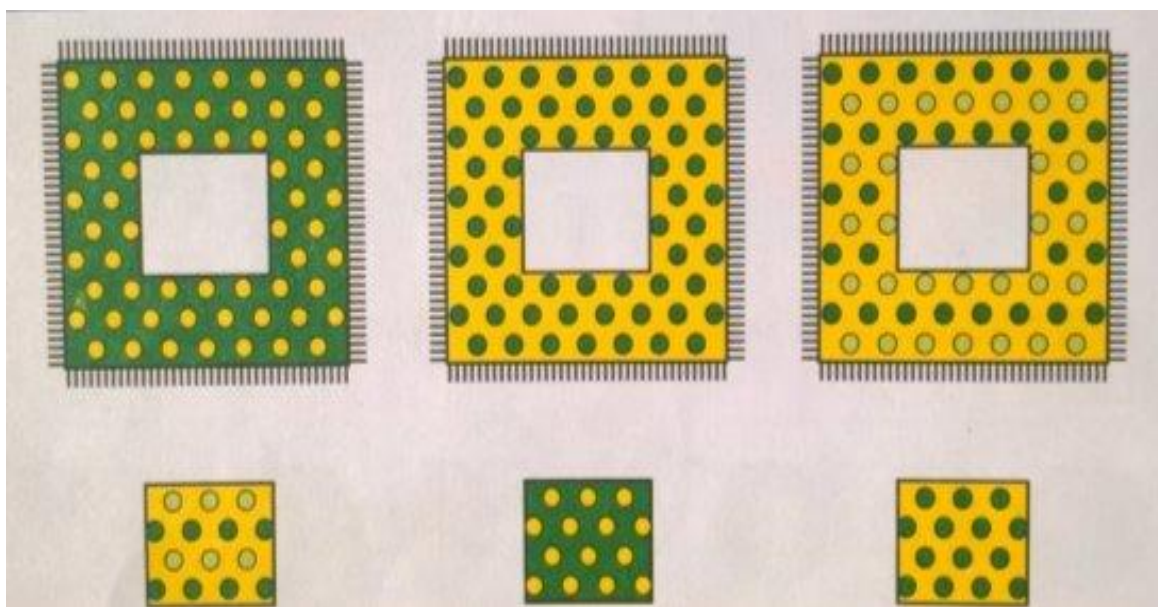
Інструкція «Подивись уважно. Знайди шлях від сови до будиночка»



Завдання «Ковдра», «Метелик».

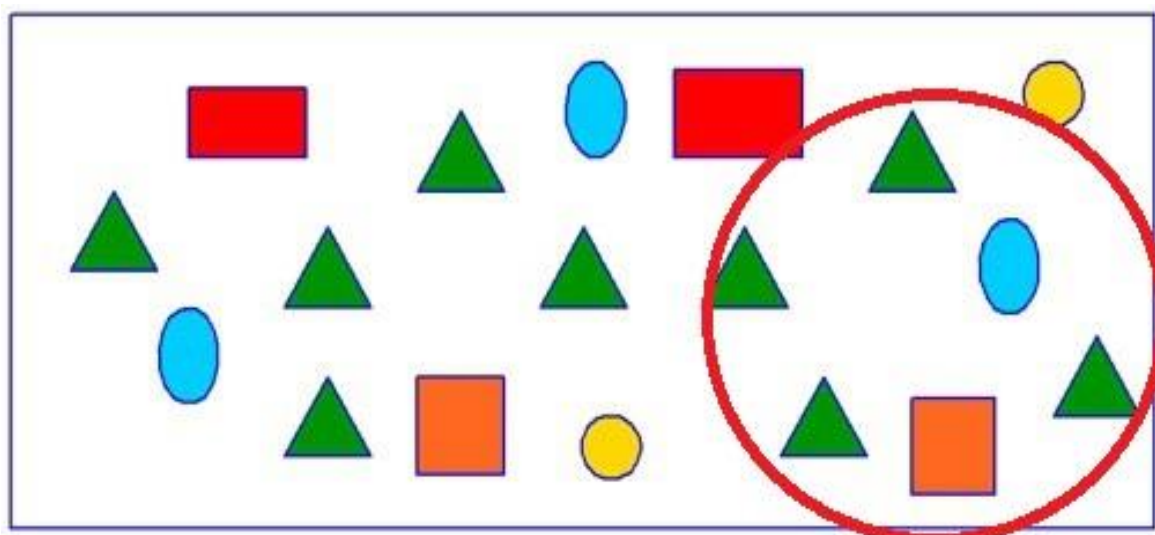
Методика виконання. Педагог пропонує дитині з аутистичними порушеннями розглянути малюнок та обрати з трьох варіантів той, що підходить до ковдри.

Інструкція «Подивись уважно. Вибери латку, яка підійде до ковдри/метелика».



Завдання «Фігури». Методика виконання. Дитині з розладами аутистичного спектру пропонують розглянути малюнок та назвати геометричні фігури, які знаходяться в середині кола та геометричні фігури, які знаходяться поза його межами.

Інструкція «Подивись і назви геометричні фігури, які знаходяться у колі; які поза ним?»



Завдання «Будинок».

Методика виконання. Педагог пропонує дитині з аутистичними порушеннями розглянути малюнок, на якому зображено три будинки і обрати, в якому будинку найбільше поверхів.

Інструкція «Розглянь малюнок. Назви, в якому будинку найбільше поверхів?»

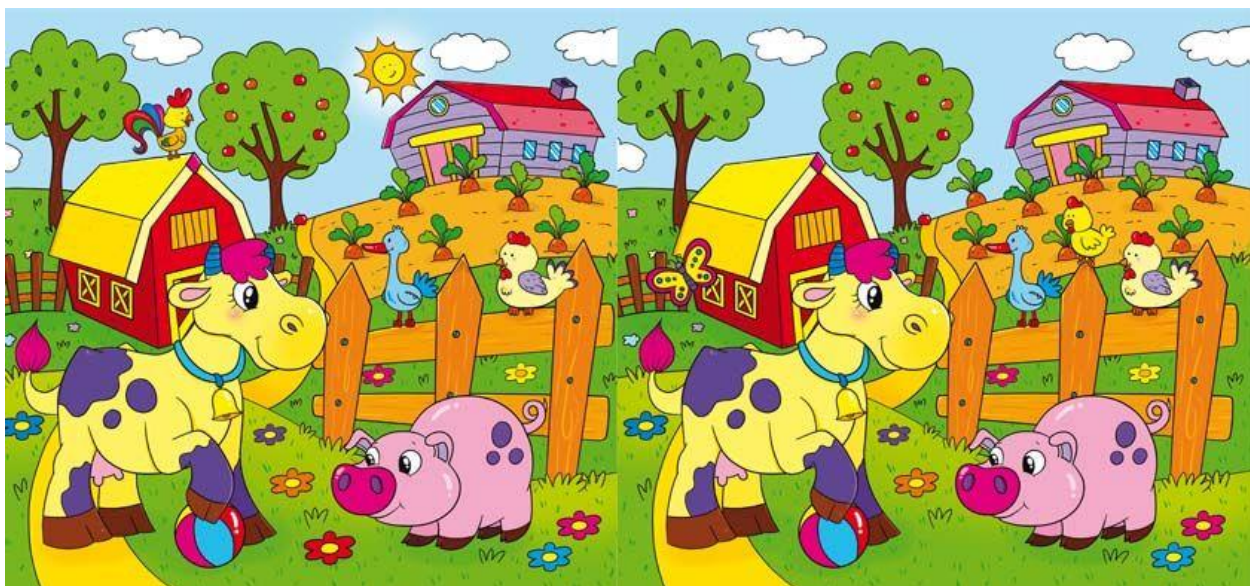


Завдання «Знайди відмінності».

Методика виконання. Дитині з аутистичними порушеннями дають інструкцію «Розглянь малюнки. Знайди відмінності між ними». Починати необхідно з простих малюнків, поступово ускладнюючи завдання.

Інструкція «Подивись і розглянь малюнки. Які вони мають відмінності?»

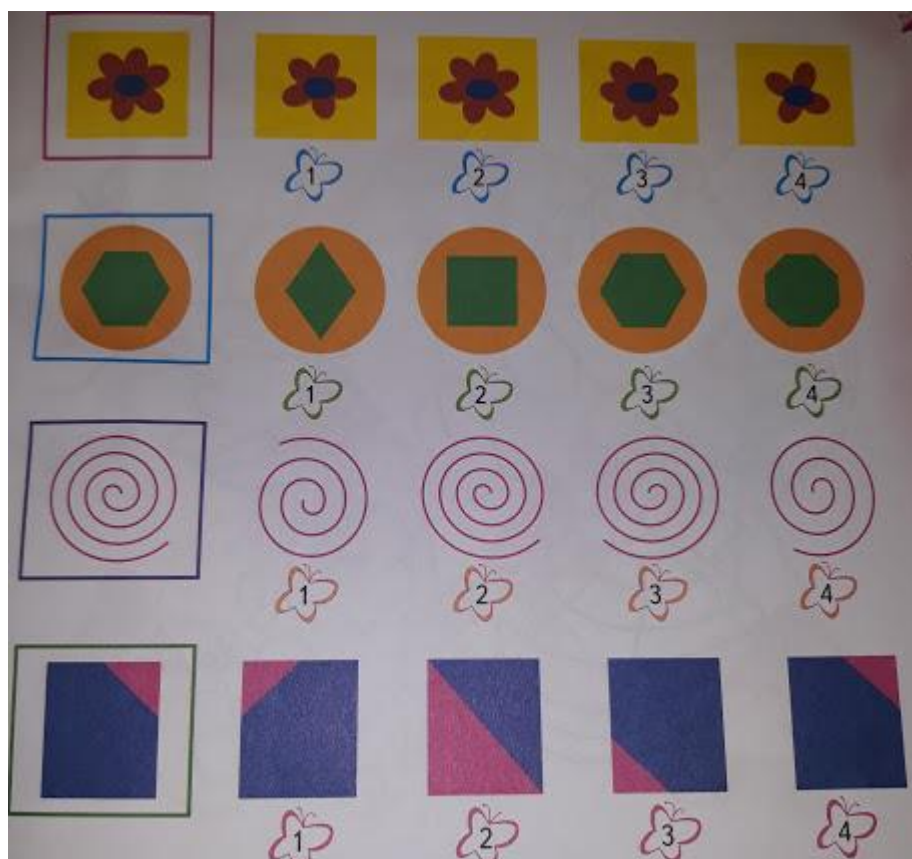




Завдання «Знайти таку саму фігуру».

Методика виконання. Дитині з РАС пропонують ряди з геометричними фігурами, де необхідно у кожному рядку знайти таку саму. Завдання можна ускладнювати, шляхом знаходження декількох геометричних фігур.

Інструкція «Подивися на зразок. Знайди таку саму фігуру»



Завдання «Знайди тварину».

Методика виконання. Педагог пропонує дитині з розладами аутистичного спектру ілюстрацію із зображенням тварин у лісі, внизу якої наведені окремі тварини, яких необхідно знайти.

Інструкція «Подивися та знайди (вовка, лисицю та ін.).»



Чиї тіні ти бачиш на картинці? Хто з цих тварин хижак?



Завдання «Знайди фрагмент».

Методика виконання. Дитині з аутистичними порушеннями пропонують розглянути ілюстрацію без окремих фрагментів, які подані нижче.

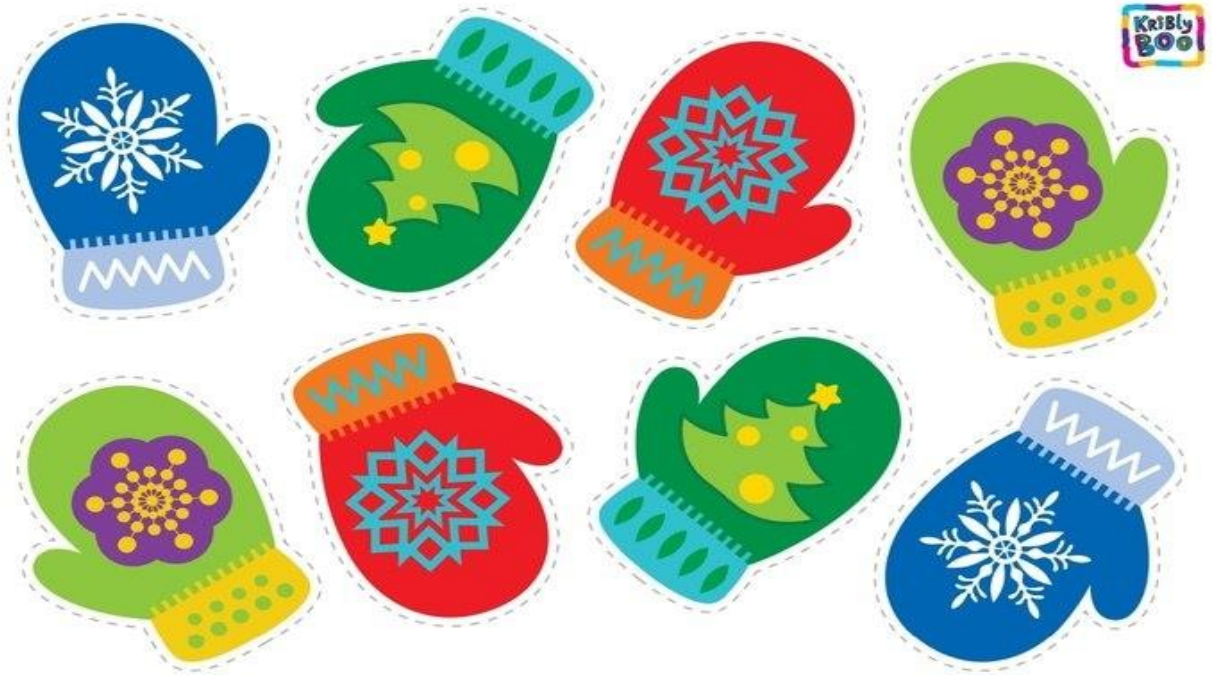
Інструкція «Подивись на малюнок і скажи, яких фрагментів не вистачає?» Дитині необхідно розташувати фрагменти так, щоб відповідали сюжету ілюстрації.



Завдання «Знайди пару».

Методика виконання. Педагог пропонує розглянути предмети та знайти однакові.

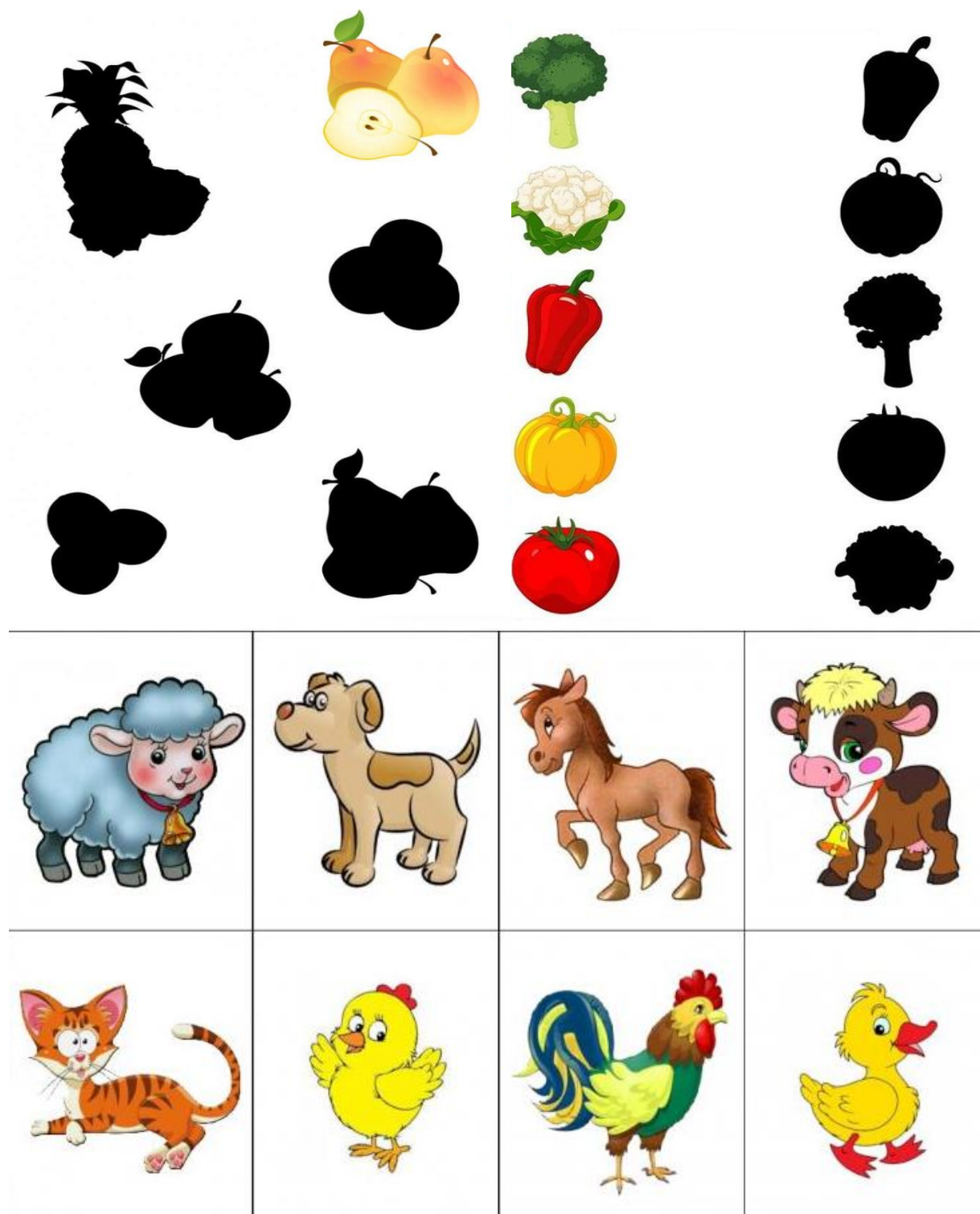
Інструкція «Подивись на малюнок і з'єднай однакові предмети. З урахуванням індивідуальних особливостей аутистичних дітей виконання завдань необхідно починати з простих, потім поступово ускладнювати.

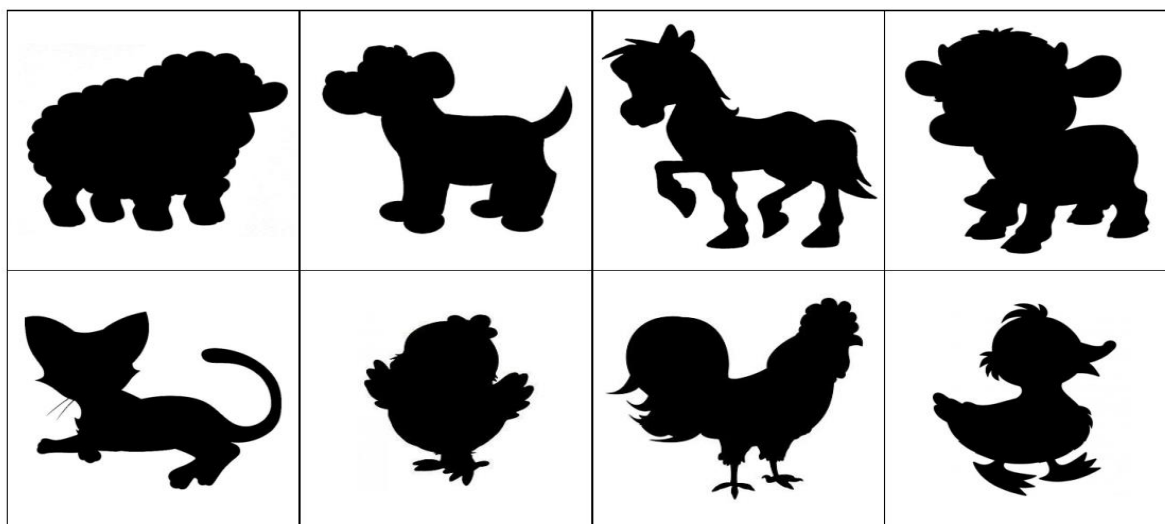


Завдання «Знайди тінь».

Методика виконання. Дитині з РАС пропонуються завдання, в яких необхідно виокремити одну тінь, яка відповідає завданню. Поступово ускладнюючи.

Інструкція «Знайти тінь фруктів, овочів, тварин».





Завдання «Знайди цифру».

Методика виконання. Перед дитиною кладуть просту таблицю, де числа повторюються.

Інструкція «Подивись на таблицю та знайти цифру один». Для покращення виконання завдання слід використовувати допоміжні предмети (камінці, гудзики) та закривати число, яке необхідно знайти. На початкових етапах можна виділяти окремий рядок аркушем паперу, для покращення концентрації уваги до запропонованих завдань.

## 4

4	5	3	1	6	2	1	4	7	4
3	1	9	4	2	4	3	1	3	7
2	4	8	1	3	5	6	4	1	2
4	3	4	2	9	1	4	7	4	1

# 1

8	5	3	1	6	2	1	3	7	4
3	1	9	4	2	4	3	1	3	7
2	6	8	1	3	5	6	3	1	2
1	3	7	2	9	1	3	7	2	1

# 2

8	5	2	8	6	2	1	3	7	4
3	1	9	4	2	4	3	2	3	7
2	6	8	1	3	2	6	3	9	2
5	3	7	2	9	8	3	7	2	1

Завдання «Знайди літеру».

Методика виконання. Перед дитиною кладуть просту таблицю, де літери повторюються.

Інструкція «Подивись на таблицю та знайти літеру А». Для покращення виконання завдання слід використовувати допоміжні предмети (камінці, гудзики) та закривати літеру, яку необхідно знайти. На початкових етапах можна виділяти окремий рядок аркушем паперу, для покращення концентрації уваги до запропонованих завдань. На другому етапі необхідно вписати слово та знайти задану літеру.

**А** Пройди від великої літери А до ананасу, прокладай доріжку тільки літерами А.

А	А	К	Е	Р		
О	Г	П	А	А	А	Л
Р	Ц	Ш	М	И	А	А
В	Ь	С	Х	Н	Ї	А
Я	Ю	А	А	А	А	А
Ч	О	А	У	Г	Е	Б
У	Л	А	Б			
Ф	Н	А	А			
Р	Ш	Х	Т			

**Б** Пройди від великої літери Б до банану, прокладай доріжку тільки літерами Б.

Б	Ю	Щ	Ж	Ф		
Я	Б	Б	Т	П	Є	Л
И	Ц	Б	Б	Б	Б	С
І	Й	С	Л	Е	Б	Ч
Є	Б	Б	Б	Б	Б	И
С	Б	У	З	А	Р	Ш
Я	Б	Б	Б			
Х	Н	Г	Д			
Т	К	Н	О			

**Розшукується буква №**

Це буква



Знайдено букв



Л	Г	Н	В	Х	К	О	Р	Г	Д	Н	Е
Е	Ь	А	Д	С	Ф	А	М	Н	В	Ь	С
Ж	О	И	Р	Е	Г	Ь	З	У	Б	Т	А
Р	Т	Г	А	И	Н	В	Я	С	Є	Л	Ж
З	В	Л	Є	Р	Ж	Є	А	Е	Я	Ф	К
К	А	Ф	Е	Г	Ь	З	И	Г	Р	В	Л
Н	М	Ш	А	Л	І	М	Н	П	О	Е	Г
Д	Х	О	Б	Ж	Е	Т	А	С	В	Д	А
Ь	Р	К	Ш	З	В	Л	Д	Х	Ь	Я	О
С	Ї	Н	П	И	Т	Є	Ж	А	З	Л	Ф
Ф	О	Ж	А	Р	И	З	Н	Є	Р	И	Н
Б	И	З	Щ	В	Л	Ф	М	Е	Ж	К	Л

**Розшукується буква №**

Це буква



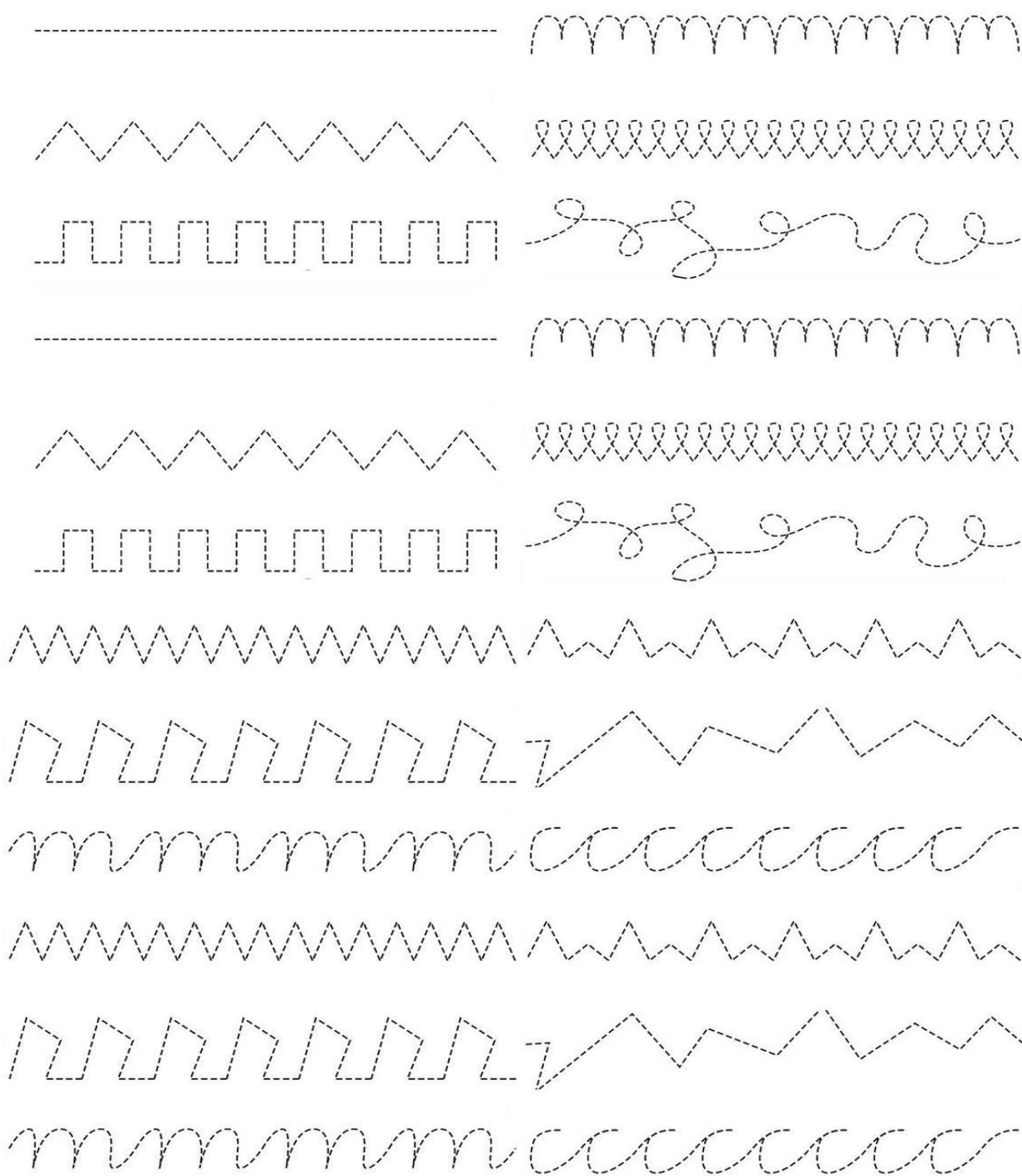
Знайдено букв



Л	Г	Н	В	Х	К	О	Р	Г	Д	Н	Е
Е	Ь	А	Д	С	Ф	А	М	Н	В	Ь	С
Ж	О	И	Р	Е	Г	Ь	З	У	Б	Т	А
Р	Т	Г	А	И	Н	В	Я	С	Є	Л	Ж
З	В	Л	Є	Р	Ж	Є	А	Е	Я	Ф	К
К	А	Ф	Е	Г	Ь	З	И	Г	Р	В	Л
Н	М	Ш	А	Л	І	М	Н	П	О	Е	Г
Д	Х	О	Б	Ж	Е	Т	А	С	В	Д	А
Ь	Р	К	Ш	З	В	Л	Д	Х	Ь	Я	О
С	Ї	Н	П	И	Т	Є	Ж	А	З	Л	Ф
Ф	О	Ж	А	Р	И	З	Н	Є	Р	И	Н
Б	И	З	Щ	В	Л	Ф	М	Е	Ж	К	Л

Завдання «Графомоторні навички». Цей комплект завдань створено з метою комплексного розвитку дитини, адже його виконання дозволяє набувати й тренувати графомоторні навички, зорово-рухову координацію та розвивати різні функції уваги.

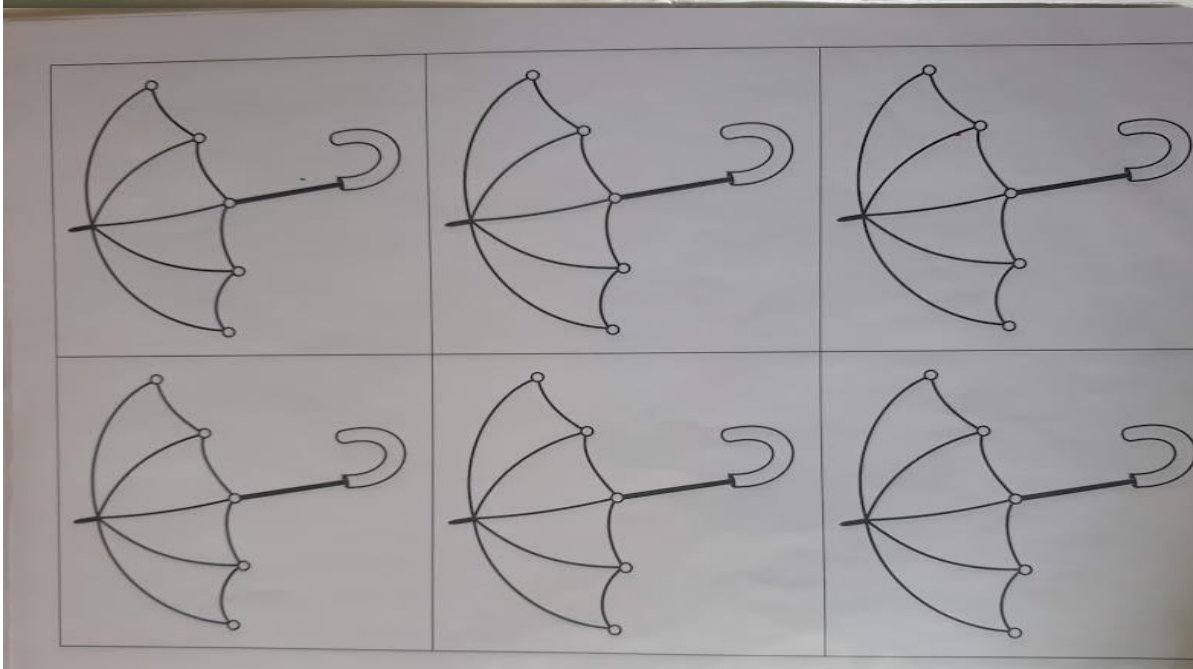
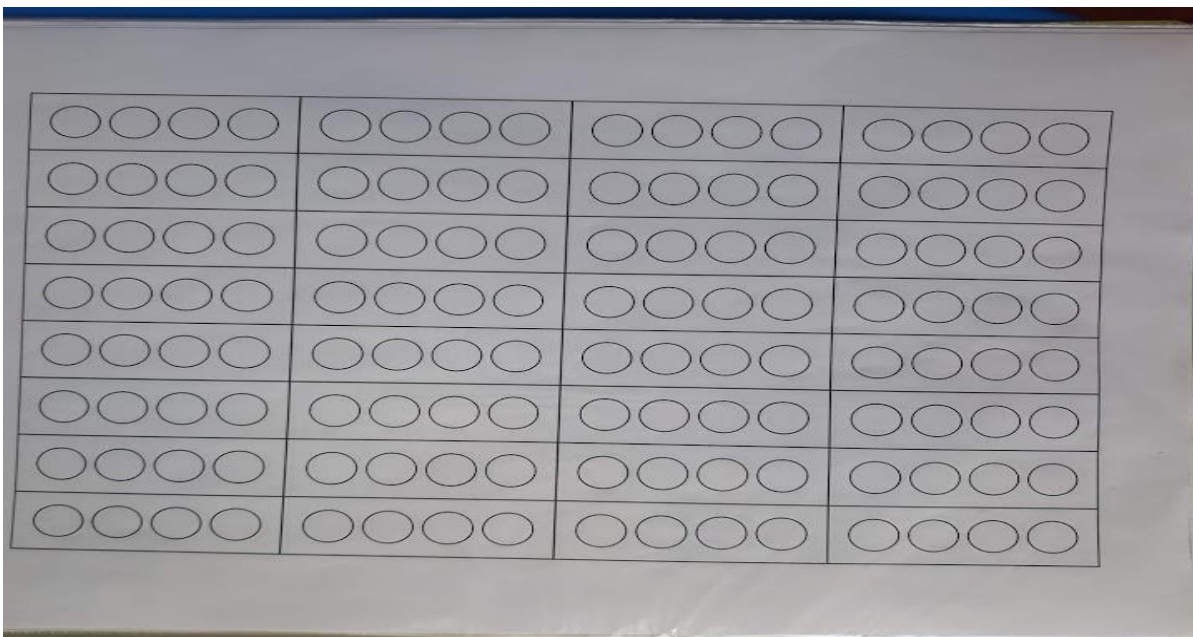
Інструкція «Подивись та обведи символи, які бачиш на малюнку».



Завдання. Парасольки.

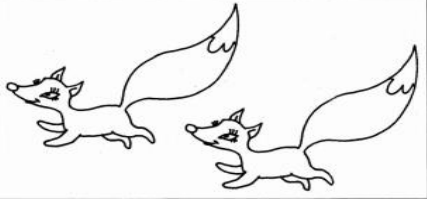


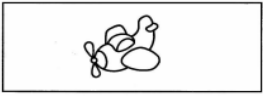
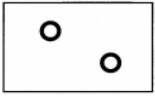
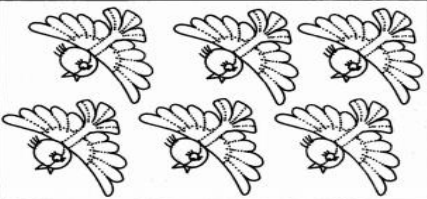
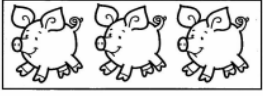
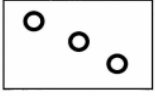

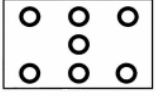
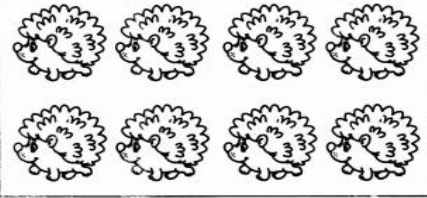

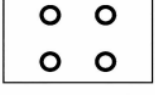


Інструкція «Подивись на зразок, та підбери за кольорами парасольку».

Дитині з РАС пропонується зразок парасольок і картки з кольорами, які необхідно підібрати.

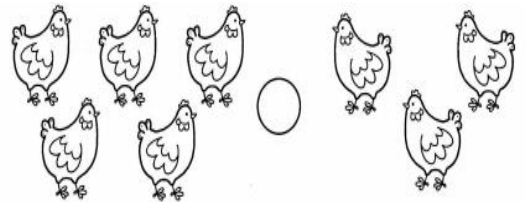


Завдання «Математика». Цей комплект завдань допоможе дитині з розладами аутистичного спектру потренувати довільну увагу, навички рахування до десяти й уміння писати відповідні цифри й числа, а також дрібну моторику, зорово-моторну координацію й допоможе повторити основні кольори.

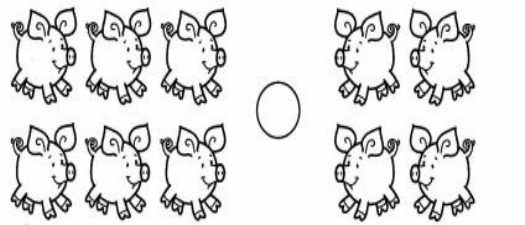
Дитині з розладами аутистичного спектру пропонується порахувати кількість предметів.

4 2			7	
3 5			1	
8 6			5	
5 7			2	
5 6			4	
7 8			3	

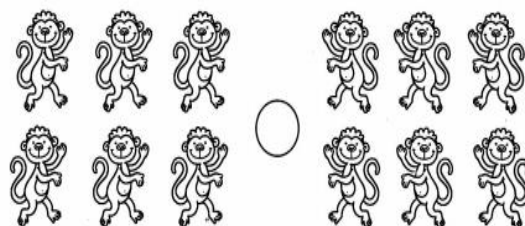
$$\begin{array}{|c|c|} \hline \circ & \circ \\ \hline \circ & \circ \\ \hline \end{array} - \begin{array}{|c|c|} \hline \circ & \\ \hline & \circ \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline & \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \square & \square \\ \hline \end{array} - \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \\ \hline & \square \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline & \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{|c|c|} \hline \triangle & \triangle \\ \hline \triangle & \triangle \\ \hline \end{array} - \begin{array}{|c|c|} \hline \triangle & \\ \hline & \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline & \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{|c|c|c|} \hline \circ & \circ & \circ \\ \hline \circ & \circ & \circ \\ \hline \circ & \circ & \circ \\ \hline \end{array} - \begin{array}{|c|c|} \hline \circ & \\ \hline & \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline & \\ \hline \end{array}$$

4 + 2 =     4 + 5 =     2 - 1 =     4 - 1 =

5 + 1 =     6 + 3 =     3 - 2 =     4 - 3 =

3 + 3 =     5 + 4 =     4 - 2 =     8 - 4 =

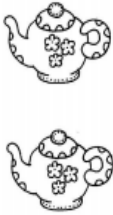

6 + 1 =     9 + 1 =     5 - 1 =     10 - 5 =

6 + 3 =     2 + 8 =     7 - 4 =     7 - 6 =

4 + 3 =     7 + 2 =     9 - 5 =     8 - 3 =


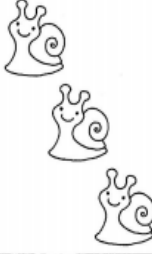
1  2 = 3

4  2 = 2

	-		=	<b>1 5</b>
				<b>3 4</b>

2  2 = 2

5  1 = 6

	-		=	<b>2 3</b>
				<b>8 9</b>

5  3 = 8

3  4 = 7

7  2 = 5

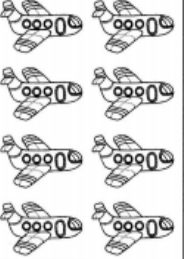
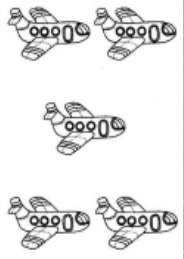
7  2 = 9

6  1 = 7

5  3 = 2

8  3 = 5

2  3 = 5












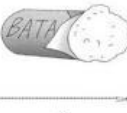









	-		=	<b>1 5</b>
				<b>3 8</b>

5  5 = 10

5  3 = 8

Завдання «Слова». Цей комплект завдань вдало поєднує в собі елементи гри, головоломки та навчання, й покликаний допомогти дитині набути навичок читання та правопису слів, роблячи це у цікавій формі, із залученням уваги, мислення й трішечки кмітливості.

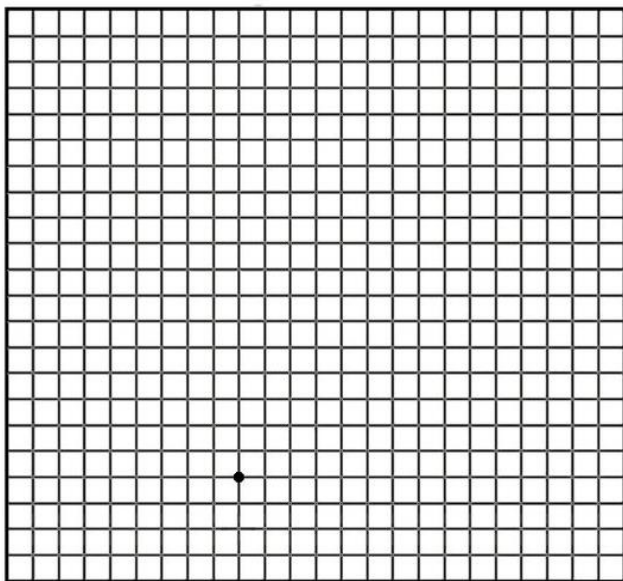
Дитині з розладами аутистичного спектру пропонується написати й прочитати слова.

ЖУ + К → <input type="text"/>		БА + К → <input type="text"/>	
ЗУ + Б → <input type="text"/>		СА + Д → <input type="text"/>	
НІ + С → <input type="text"/>		СИ + Р → <input type="text"/>	
ДО + Щ → <input type="text"/>		ЧА + Й → <input type="text"/>	
ДІ + М → <input type="text"/>		МЕ + Д → <input type="text"/>	
РО + Т → <input type="text"/>		ЛЕ + В → <input type="text"/>	
ВА + ТА → <input type="text"/>		ШУ + БА → <input type="text"/>	
КУ + ПА → <input type="text"/>		КО + ЗА → <input type="text"/>	
ХА + ТА → <input type="text"/>		КА + ВА → <input type="text"/>	
ЛА + МА → <input type="text"/>		ДИ + НЯ → <input type="text"/>	
ДА + ЧА → <input type="text"/>		ЖА + БА → <input type="text"/>	
ГИ + РЯ → <input type="text"/>		НО + ТА → <input type="text"/>	

Завдання «Графічні картинки».

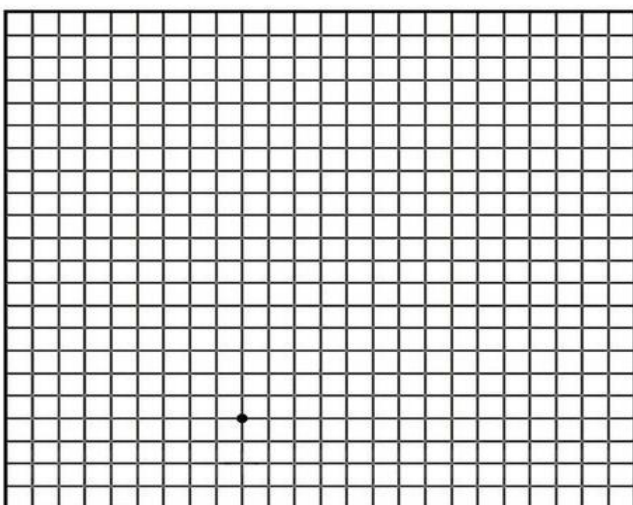
Методика виконання. Дитині з розладами аутистичного спектру пропонується аркуш паперу, який поділено на клітинки. Педагог говорить вліво, вправо, вгору, вниз, дитина по клітинкам повинна зобразити малюнок.

Інструкція виконання. «Зараз я буду говорити тобі інструкцію, а тобі необхідно йти по клітинкам, не відволікаючись».



Олень

1← 3↑ 1← 1↑ 1← 4↑ 1← 2↑ 2→ 1↑  
 1→ 2↑ 1→ 1↓ 1→ 1↑ 1→ 1↓ 1→ 1↑  
 1→ 2↓ 4← 1↓ 1← 3↓ 1→ 1↓ 8→ 3↓  
 1← 2↑ 1← 5↓ 1← 2↑ 1← 1↑ 4← 3↓



Кораблик

1↑ 1→ 1↑ 2→ 1↓ 2→ 1↙ 4←

**Блок В.**

Мета: підвищити рівень компоненту пізнавальної готовності (мислення)

Цей комплект завдань допоможе дитині розвинути спостережливість і кмітливість, логічне та творче мислення, вміння робити умовиводи (індуктивні та дедуктивні) й ретельно аналізувати сюжетні елементи запропонованого зображення.

Завдання «Назви одним словом». Методика виконання. Дитині з розладом аутистичного спектру пропонуються предмети, які необхідно віднести до певної групи.

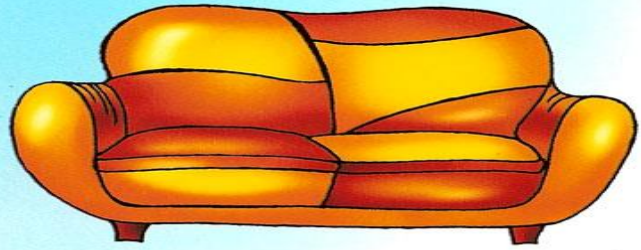
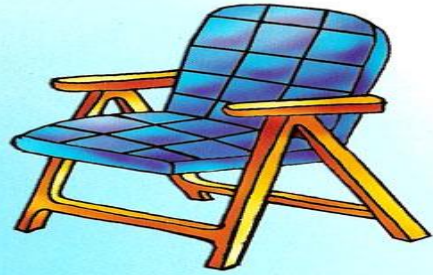
Інструкція «Подивись уважно на малюнки та вибери тільки домашніх тварин, диких тварин, овочі, фрукти».

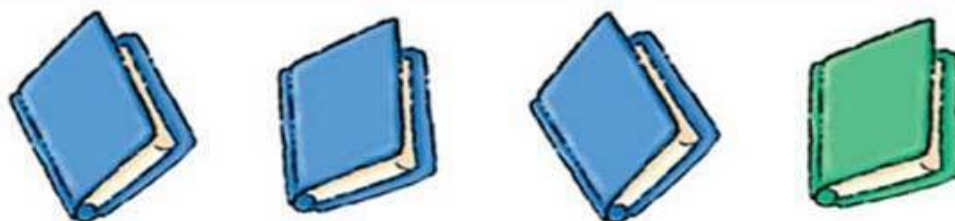


Завдання «Обведи зайвий предмет».

Методика виконання. Дитині з аутистичними порушеннями пропонується вибрати, що зайве і пояснити чому.







Завдання «Магазин».

Інструкція: «Давай підемо разом з тобою до магазину та подивимось, чи зможеш ти знайти кожному продукту своє місце. Тут є молочні та м'ясні продукти, фрукти та овочі. Поклади продукти, на своє місце».



Завдання «Фрукти».

Методика виконання. Перед аутистичною дитиною викладають дитиною викладають картки із зображенням фруктів.

Інструкція «Покажи фрукт не жовтий, не зелений і не помаранчевий».  
Дитині з аутистичними порушеннями необхідно обрати правильну картку.



Завдання «Покажи предмет».

Методика виконання. Педагог пропонує дитині з аутистичними порушеннями розглянути картки із зображенням предметів.

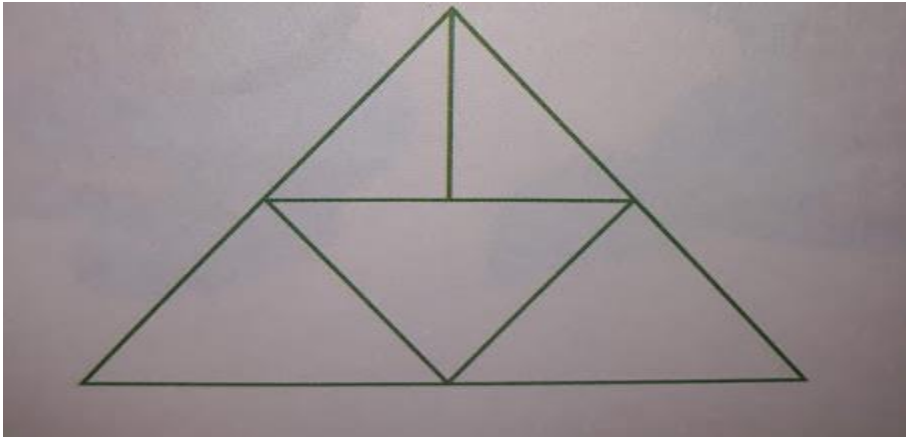
Інструкція «Покажи предмет, який має бути у рамці. Поясни свій вибір».



Завдання «Порахуй».

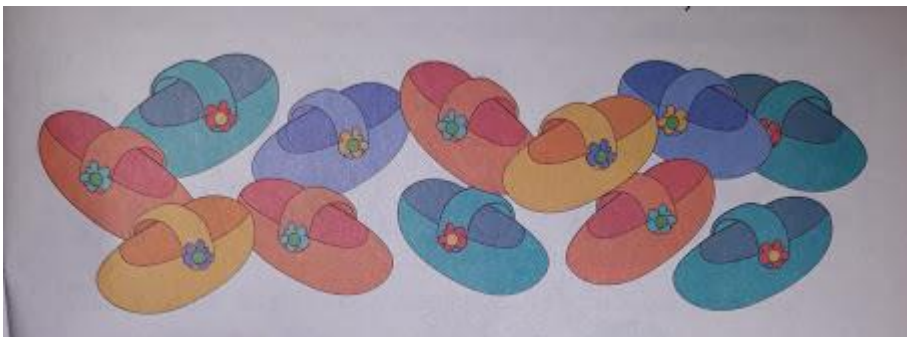
Методика виконання. Дитині з розладами аутистичного спектру пропонується малюнок, на якому зображені поділені геометричні фігури.

Інструкція «Полічи, скільки трикутників на малюнку»



Завдання «Взуття». Перед дитиною з аутистичними порушеннями викладається ілюстрація з черевиками, зафарбованих в різний колір.

Інструкція «Розглянь картинки. Скільки дітей залишило своє взуття?»



Завдання. «Який малюнок наступний?». Це завдання є відмінним помічником у розвитку логічного мислення аутистичної дитини, адже під час його виконання вона використовуватиме такі логічні прийоми, як аналіз, синтез, порівняння тощо, визначатиме певні принципи та робитиме обґрунтовані умовиводи.

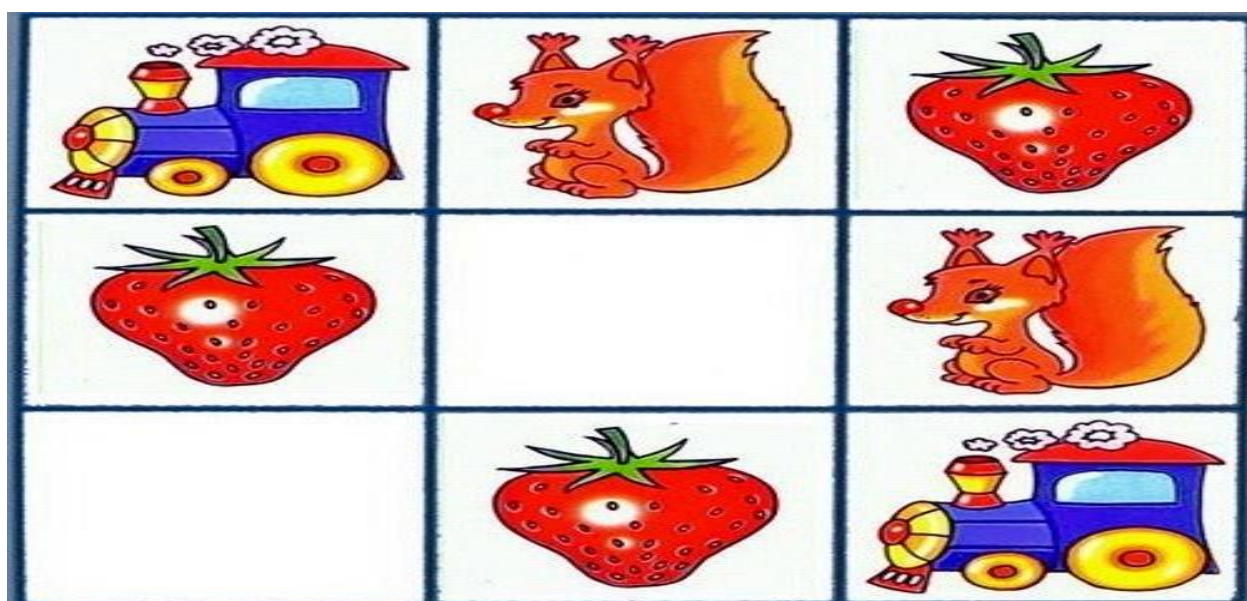
Інструкція «Розглянь картинки. Який малюнок є наступним?»

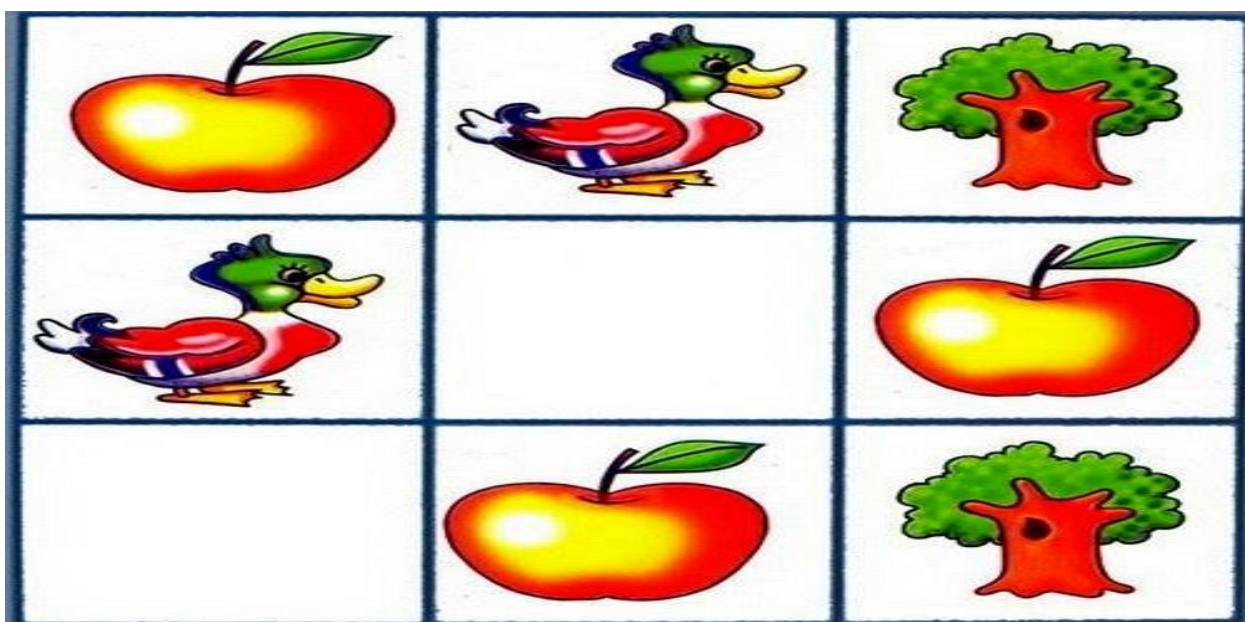


Завдання «Чого не вистачає?»

Методика виконання. Дитині з розладами аутистичного спектру пропонується розглянути малюнок і визначити/ підібрати якого не вистачає.

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок, домалюй/поклади, предмет, якого не вистачає»





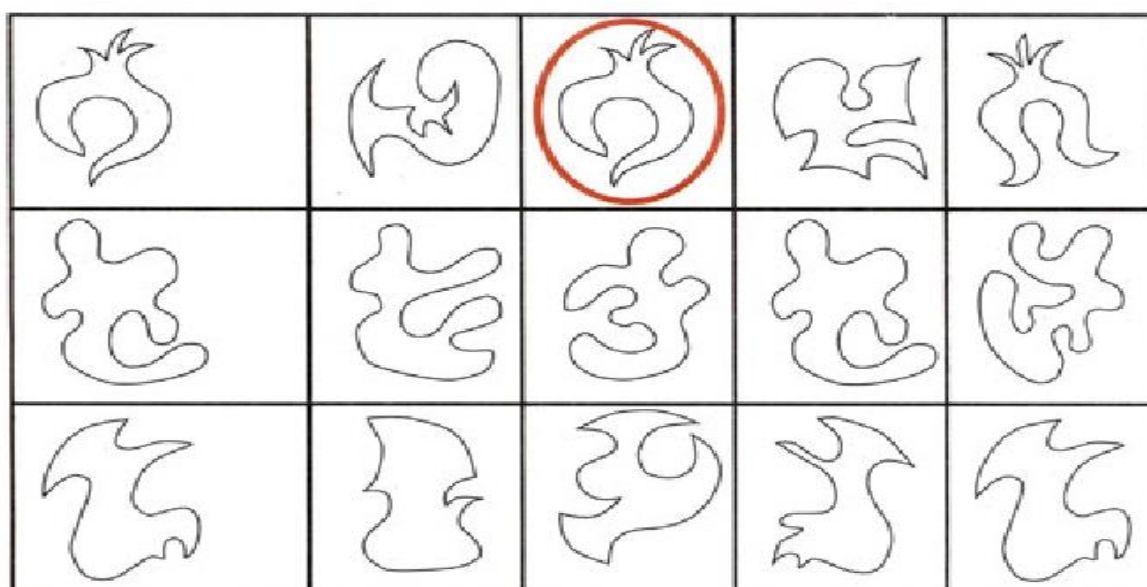
### Блок Г

Мета: підвищити рівень компоненту пізнавальної готовності (сприйняття)

Завдання «Знайди фігуру».

Методика виконання: дітям з РАС пропонується подивитися на малюнок та обрати той, що заданий умовою.

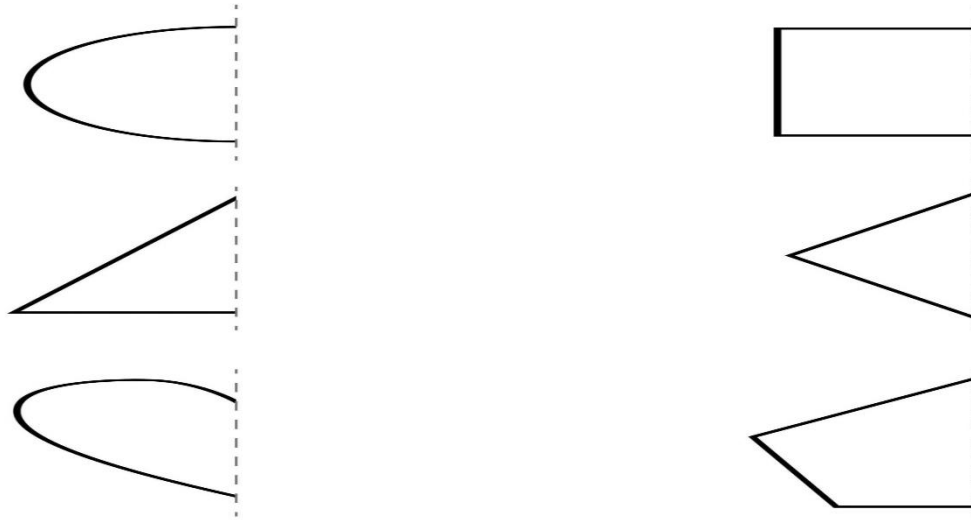
Інструкція: «Розглянь фігуру в кожному ряді та знайди таку»



Завдання «Що не домалював художник?»

Методика виконання: дітям з РАС пропонується розглянути малюнки та визначити цілісність предмету.

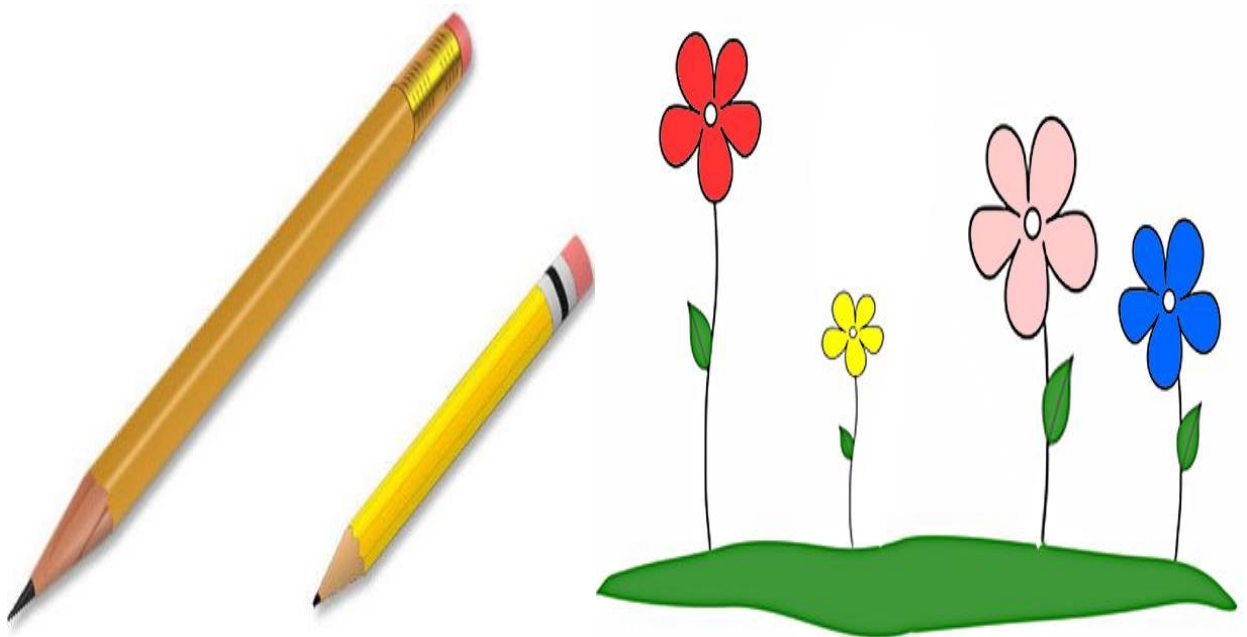
Інструкція: Подивись і назви предмети на малюнку.



Завдання «Порівняй предмети»

Методика виконання: дитині з розладом аутистичного спектру пропонується малюнки, з яких необхідно обрати високий-низький, довгий-короткий, великий-маленький.

Інструкція: Подивись на малюнок та обери, який предмет високий, низький, довгий, короткий, великий, маленький.





### Завдання «Опиши тварину»

Методика виконання: дитині з розладом аутистичного спектру пропонуються малюнки, на яких зображені: кіт, білка, сова, корова, вовк.

Інструкція: Розглянь малюнок, які тварини зображені? Розкажи про особливості кожної тварини.



**КІШКА**



**БІЛКА**



**ВОВК**

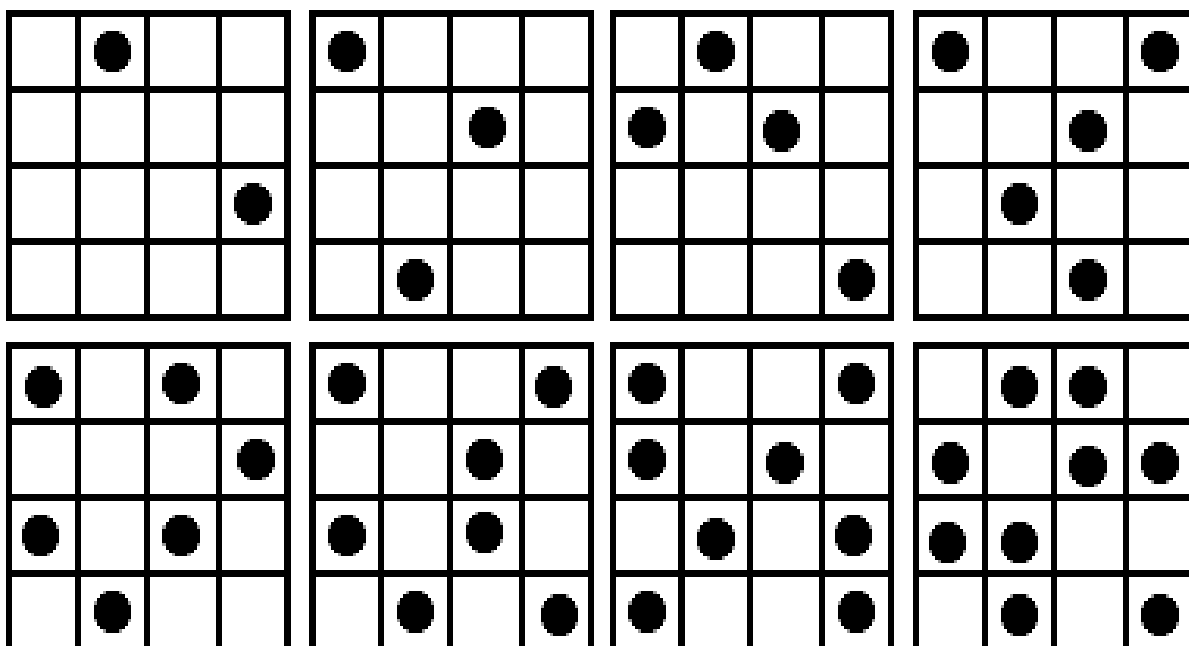


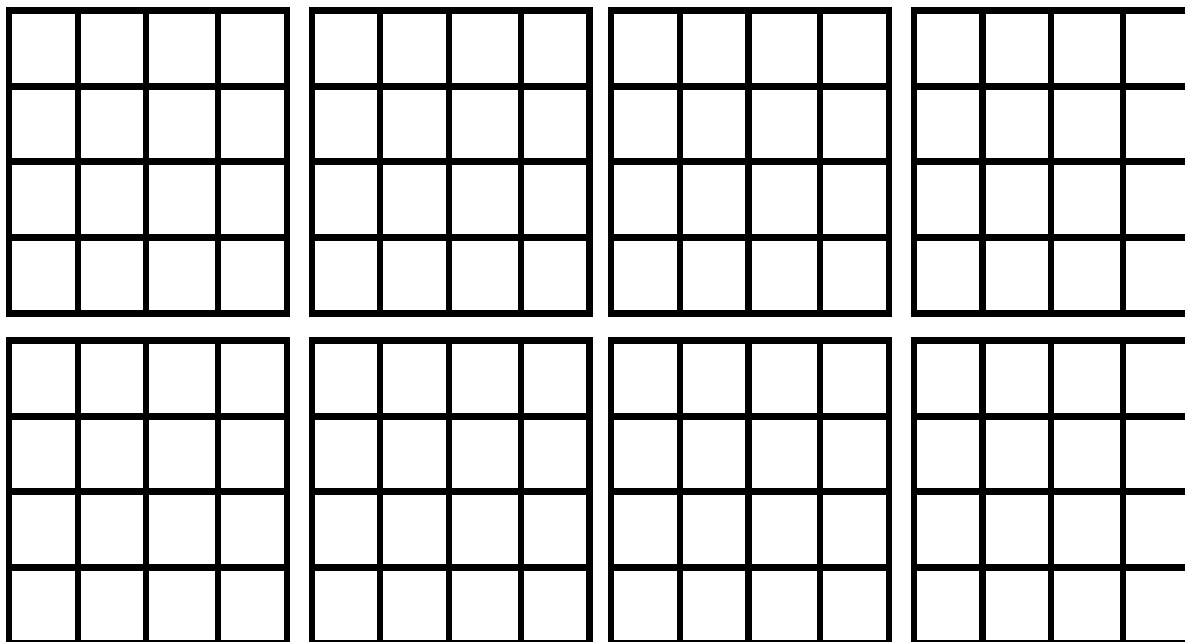
**СОВА**

Завдання «Крапки»

Методика виконання: дитині з розладом аутистичного спектру пропонується відтворити крапки в кожному квадраті, спираючись на зразок.

Інструкція: Розглянь перший квадрат. Зверни увагу на розташування крапок. Повтори їх розташування спираючись на зразок. Таким способом заповни й інші квадрати.





Завдання «Картинки».

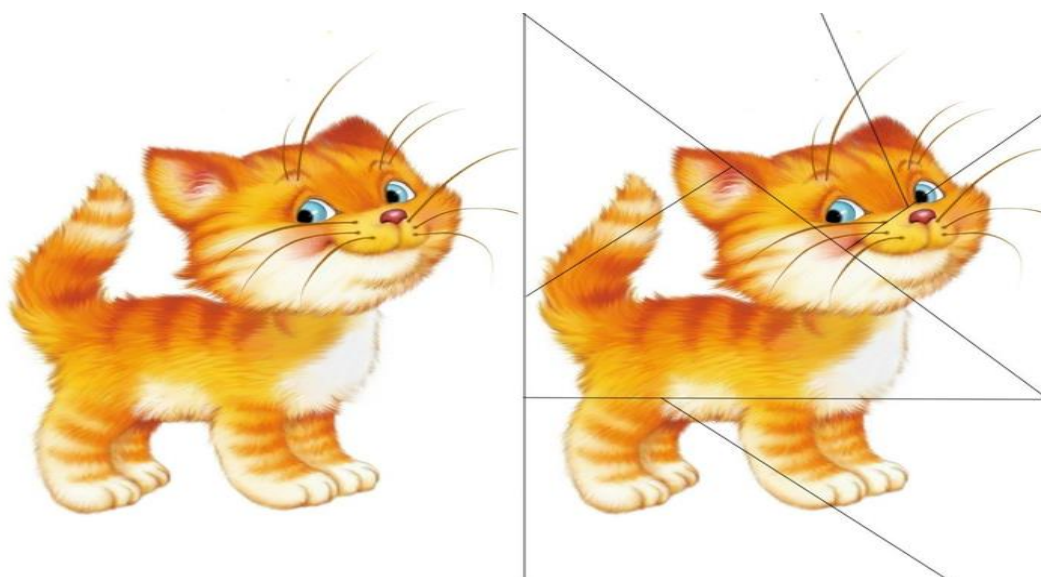
Методика виконання: дітям з РАС пропонується скласти розрізні картинки спираючись на рекомендації:

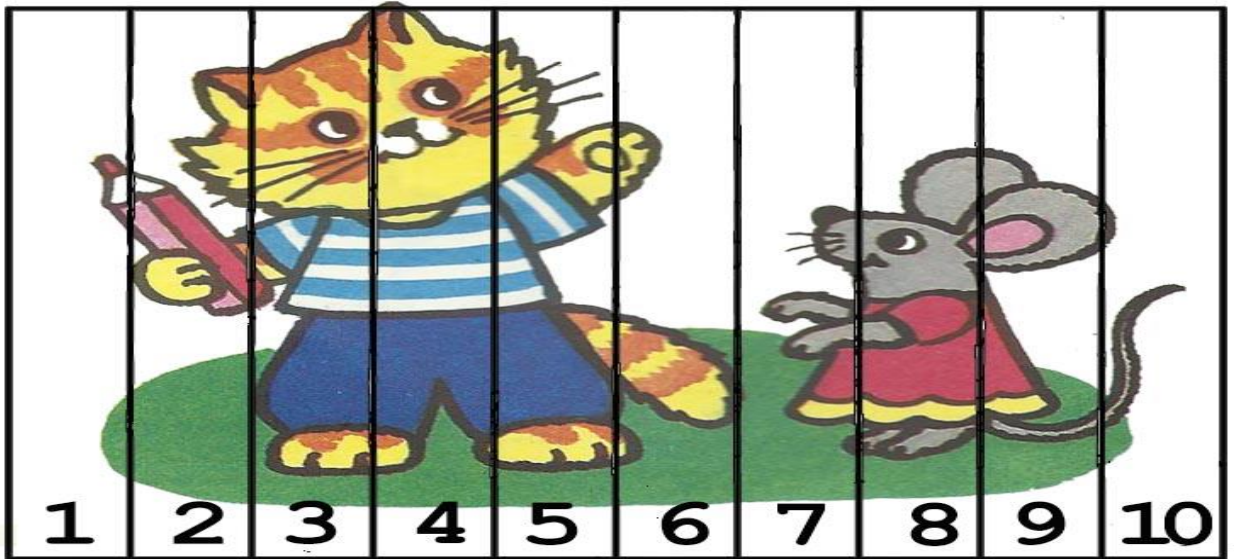
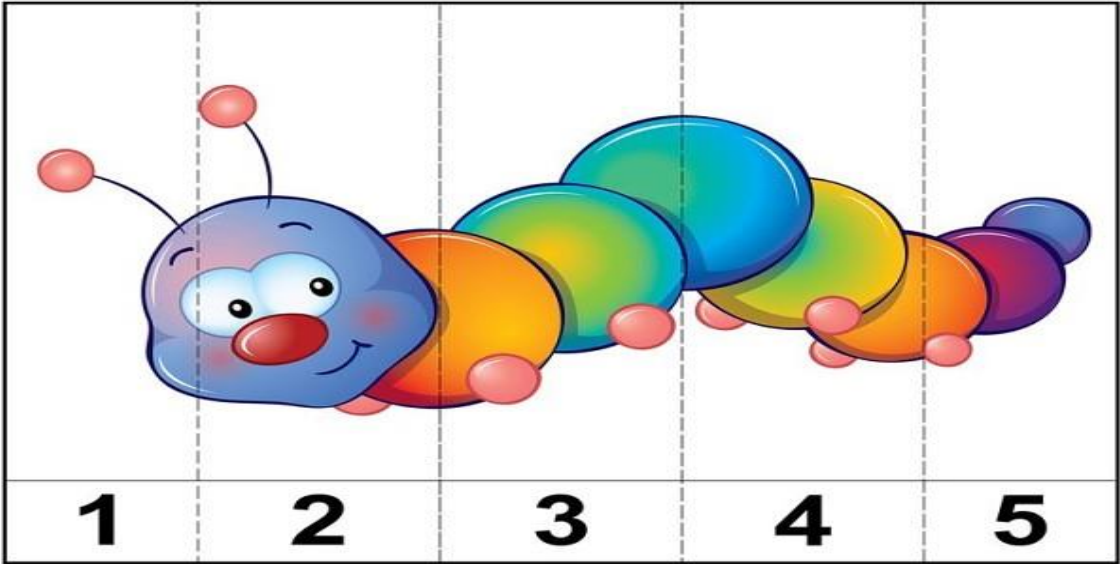
Від простого до легкого.

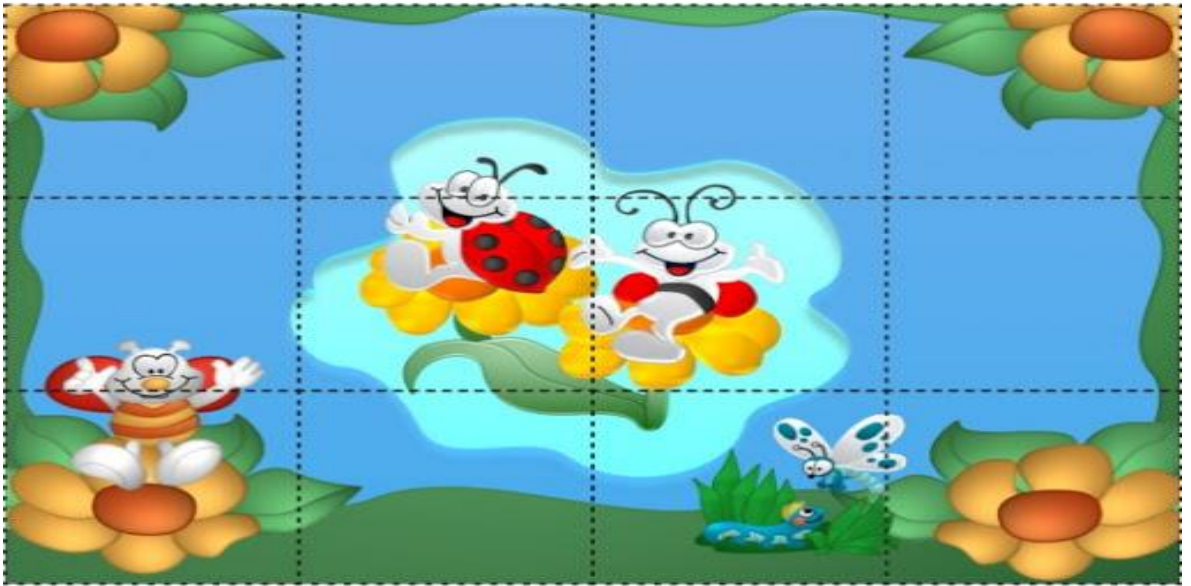
Взяти дві однакові картинки, одну з яких залишити як приклад, а іншу розрізати на 6-8 частин.

Ускладнювати завдання, складати картинку без зразка.

Інструкція: «Розглянь картинку. Тепер я перемішаю деталі. Збери картинку».







### Блок Г

Мета: підвищити рівень компоненту пізнавальної готовності (уява)

Завдання «Асоціації».

Методика виконання: дітям з РАС пропонується послухати слова та підібрати до них асоціації.

Інструкція: «Зараз я зачитаю слова. Тобі необхідно уважно їх послухати та сказати з чим вони у тебе асоціюються»

Зима –сніг, мороз, санчата, сніговик.

Вулиця – прогулянка, дитячий майданчик, магазин, машини.

Дитячий садок –вихователь, друзі, тиха годинна, свято.

Завдання «Що спільного?».

Методика виконання: дітям з РАС пропонується послухати слова та обрати для них спільну ознаку.

Інструкція: «Зараз я зачитаю слова. Тобі необхідно уважно їх послухати та сказати, що між ними спільного»

Лопата –ложка.

Яблуко –годинник.

Їжак –кактус.

Чайник –ваза.

Шланг –змія.

Для дітей з розладами аутистичного спектру, у яких виникають труднощі можна запропонувати розглянути малюнки.







#### Завдання «Що буде, якщо?»

Методика виконання: дітям з РАС пропонується послухати запропоновані педагогом факти, уявити, що буде з тією чи іншою ситуацією.

Інструкція: «Зараз я зачитаю словені твердження, а ти подумай та уяви, що буде».

Що буде, якщо в кішки виростуть крила?

Що буде, якщо зараз до тебе прийде Дід Мороз?

Що скаже тато, якщо до його приходу, ти розкажеш алфавіт?

Що буде, якщо ти розіб'єш улюблену вазу мами?

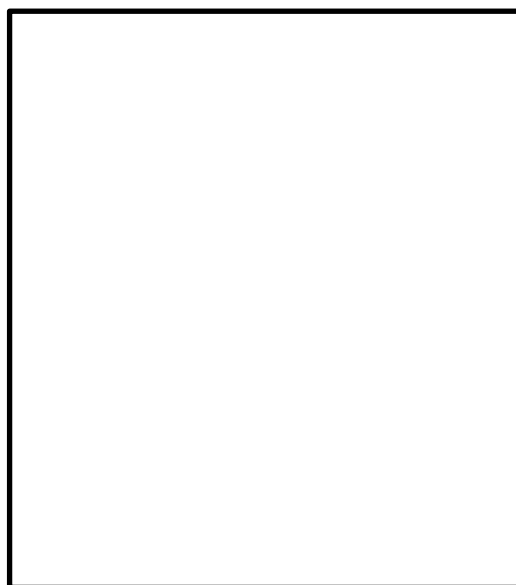
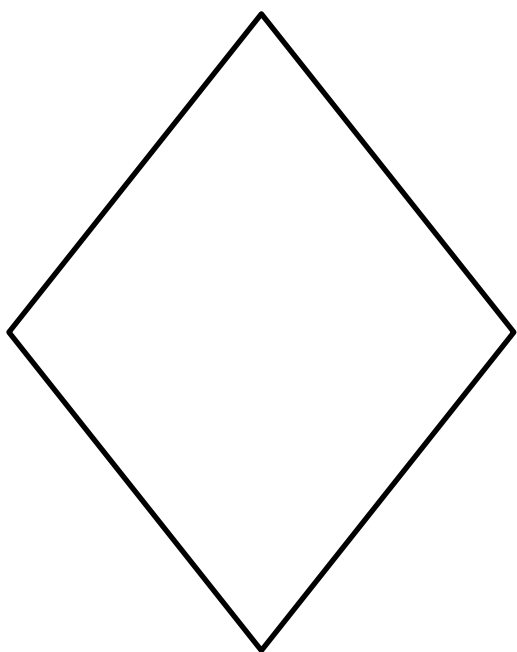
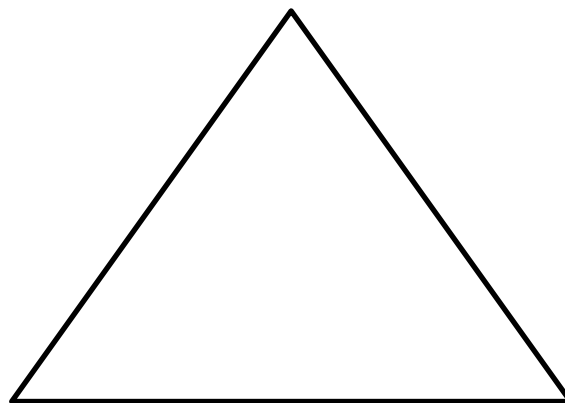
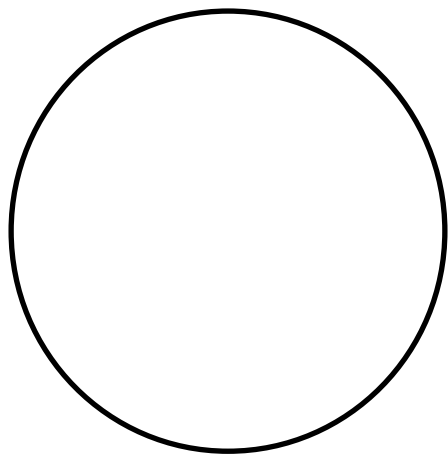
Що буде, якщо ти гарно позаймаєшся на занятті?

Що буде, якщо у собаки буде дві ноги? І т.д.

#### Завдання «Чарівні перетворення»

Методика виконання: дітям з РАС необхідно розглянути геометричні фігури та намалювати із них ціле зображення.

Інструкція: «Розглянь малюнок. Що на ньому зображено? Пофантазуй та уяви, які предмети можуть утворитися з даних фігур. Намалюй».



Завдання «Покажи: хто ти?»

Методика виконання: дітям з РАС пропонується послухати назви тварин, професій та відтворити їх мімікою, жестами та поведінкою.

Інструкція: «Зараз, я буду зачитувати різні види тварин та професій, а тобі необхідно їх уявити та показати характерні ознаки».

Попригати, як зайчик.

Різати, перемішувати, як кухар.

Уявити м'яч та забити гол, як футболіст.

Пограти на фортепіано, гітарі, дудочці, як музикант.

Показати хобот, як у слона.

Показати, як літає бджілка.

Завдання «На що схожі наші долоньки»

Методика виконання: дітям з РАС необхідно змастити свою долоньку фарбами, зробити штамп та пофантазувати, на що вона схожа.

Інструкція: «Візьми фарбу та намасти нею свою долоньку. Постав в альбомі штамп. Розглянь малюнок. На що схожа долонька? Домалюй».

(Долоня може бути схожа на квіти, дерево, тварин, птаха та ін.)



#### Завдання «Казки»

Методика виконання: дітям з РАС необхідно послухати казку та придумати, чим вона закінчилася.

Інструкція: «Зараз, я прочитаю тобі казку. Послухай уважно. Як ти гадаєш чим вона закінчилася?».

«Колобок не сів на язичок лисичці... А покотився далі. І зустрів...»

«Вовку не вдалося зїсти козенят, тому що...»

#### Завдання «Добре –погано»

Методика виконання: дітям з РАС пропонується дати власне твердження.

Інструкція: «Зараз я зачитаю тобі позитивне твердження. Послухай уважно. Тепер тобі необхідно уявити та продовжити це твердження, чому це погано».

Наприклад, гуляти на вулиці –добре, тому що світить сонце. Сонце світить –погано, тому що жарко. Жарко –добре, тому що весна і т.д.

#### Завдання «Чарівне дерево»

Методика виконання: дітям з РАС необхідно розглянути малюнок та виявити, що переплутав художник.

Інструкція: «Розглянь малюнок. Що на ньому зображено? Пофантазуй та уяви, які предмети зайві та де вони мають бути?».



#### Завдання «Винахідник»

Методика виконання: дітям з РАС необхідно уявити та вигадати винахід спираючися на завдання:

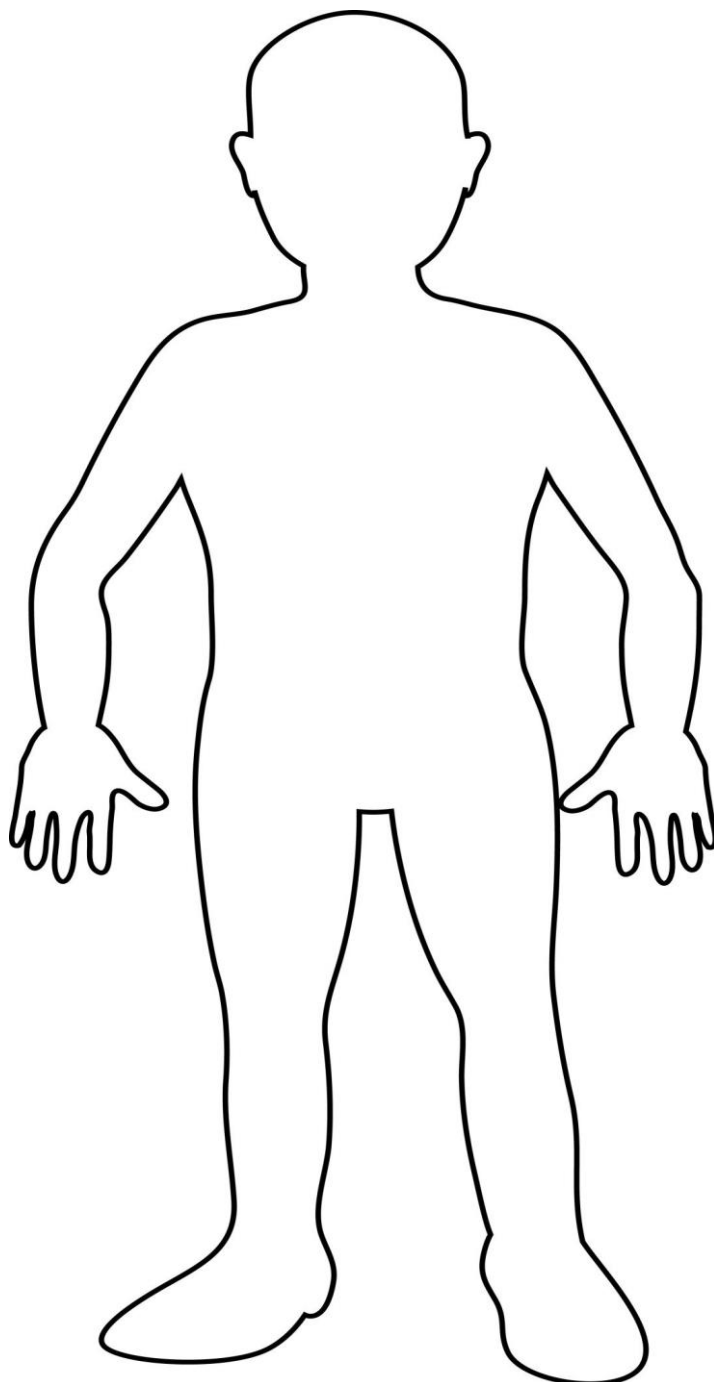
- Вигадай неіснуючий прилад, який знадобиться на кухні.
- Вигадай неіснуючу тварину та дай їй неіснуюче ім'я.
- Запропонуйте, що треба зробити, щоб всі люди були щасливі.

Інструкція: «Послухай уважно завдання. Пофантазуй та уяви, який прилад, тварина не існуючі. Склади розповідь. Як ти гадаєш, що треба винайти, щоб всі люди були щасливими?».

#### Завдання «Допоможи художнику»

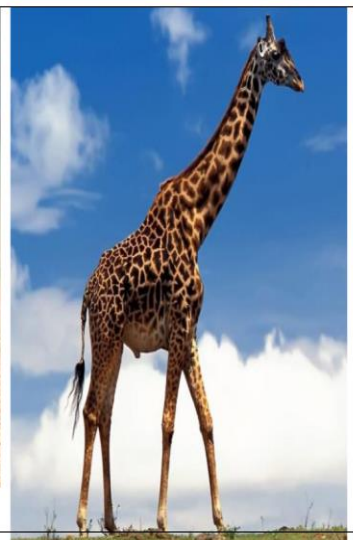
Методика виконання: дітям з РАС пропонується великий лист паперу, прикріплений на мольберт, з схематично намальованим тілом людини. Необхідно домалювати малюнок, обрати кольори для зафарбовування. Уявити цілісність силуету.

Інструкція: «Художник забув домалювати картину та попросив тебе допомогти. Обери необхідні кольори та розкажи: хто ця людина?».



Дидактичні картки до програми формування пізнавальної готовності до  
навчальної діяльності дітей з РАС

Тема «Тварини»



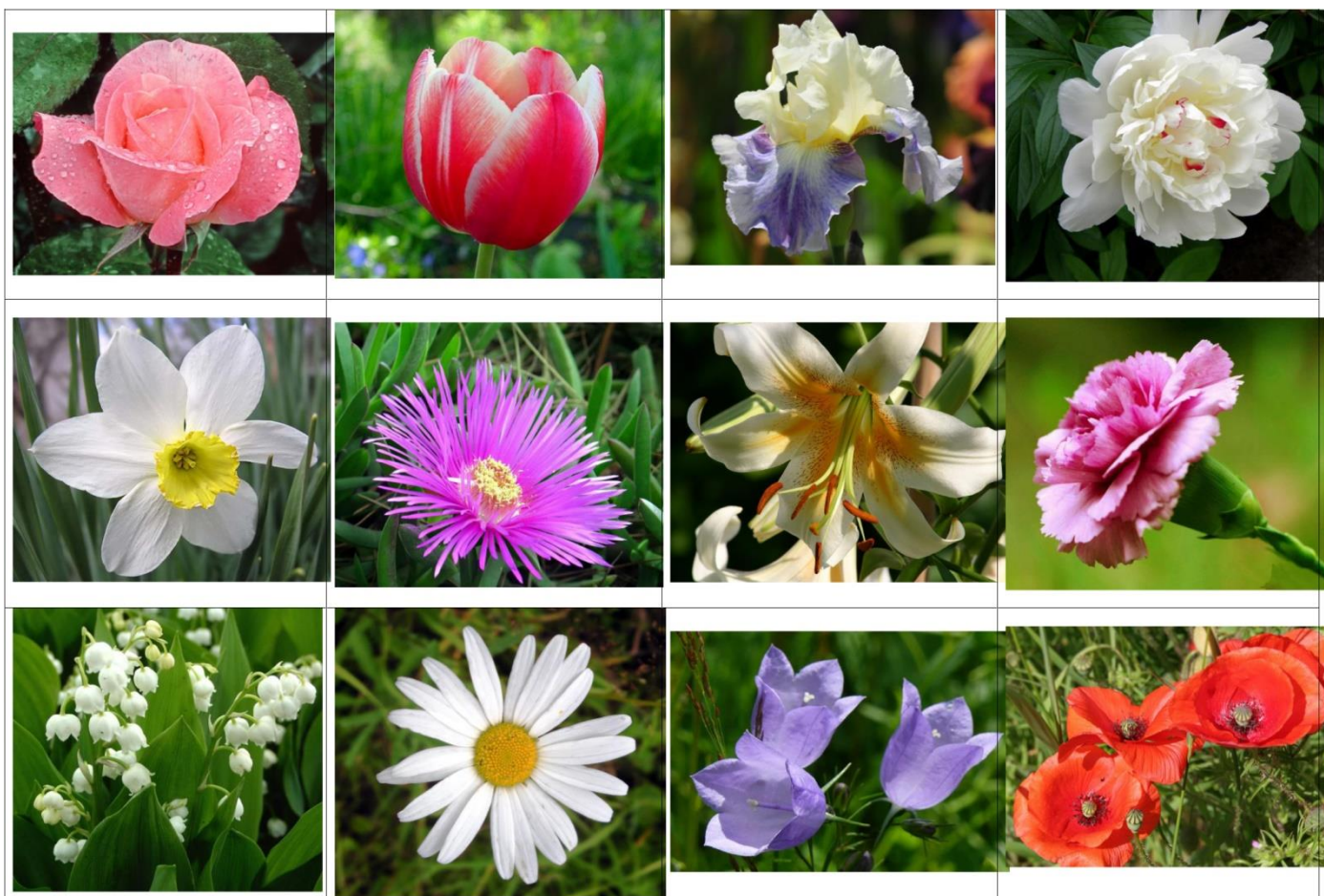
## Тема «Птахи»



## Тема «Комахи»



## Тема «Квіти»



## Дерева

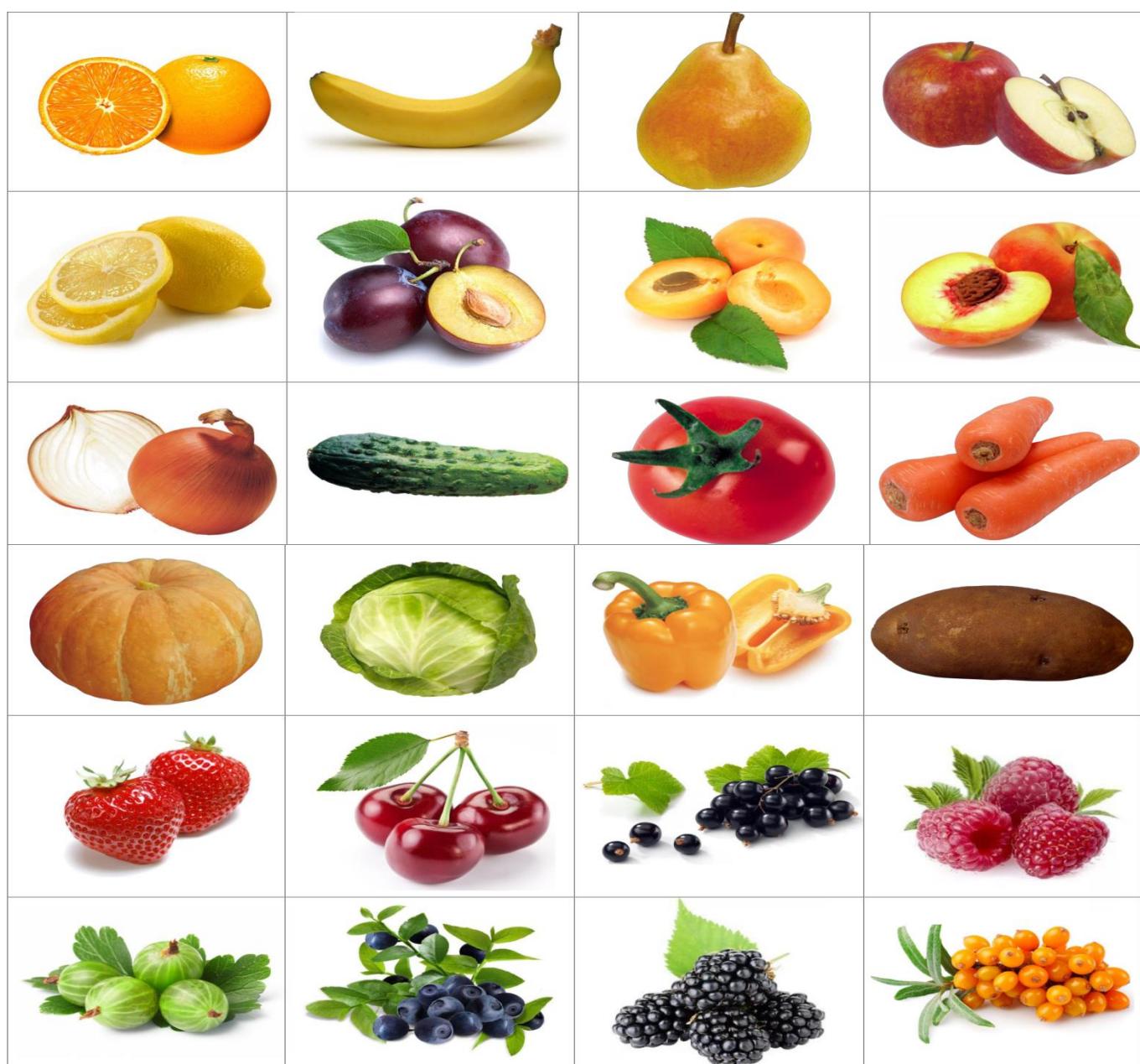


## Тема «Їжа та посуд»





### Тема «Овочі. Фрукти. Ягоди»



## Тема «Одяг та взуття»



## Тема «Транспорт»



## Тема «Професії»



## Тема «Пори року»



