

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ
РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 013 Початкова освіта
освітня програма : Початкова освіта.
Інклюзивна освіта

Ігнат'євої Ольги Володимирівни

Науковий керівник: д. пед. н., професор
Федоренко Світлана Володимирівна

Рецензент: канд. псих. н., доцент
Кічук Антоніна Валеріївна

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри загальної педагогіки, дошкільної,
початкової та спеціальної освіти
протокол № 6 від « 3 » грудня 2019 р.

Завідувач кафедри

[Signature] доц. Іванова Д. Г.

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК
« 23 » січня 2020 р.

Оцінка 93 Відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

[Signature] Ковалюва С.О. / Пенюкова С.Д.
(підпис) (прізвище, ініціали)



ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні основи корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру	8
1.1. Основні категорії порушень розвитку дітей.....	8
1.2. Визначення поняття «розлади аутистичного спектру».....	18
1.3. Особливості розвитку дітей-аутистів.....	23
Розділ 2. Напрями організації та вдосконалення корекційної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектру	30
2.1. Ергономічні вимоги безпеки професійної діяльності.....	30
2.2. Методичні рекомендації щодо організації корекційної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектру.....	37
Розділ 3. Емпіричне дослідження організації корекційної роботи з аутистичними дітьми	46
3.1. Програма та організація дослідження корекційної роботи з дітьми із РАС.....	46
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	64
Загальні висновки	70
Список використаних джерел	74
Додатки	80

ВСТУП

Актуальність теми. Розлади аутистичного спектру проявляються в дитячому віці і характеризуються глибокими порушеннями в розвитку, що викликані істотними обмеженнями соціальної взаємодії, комунікації та поведінки.

Великий інтерес до цієї проблеми в останні роки пояснюється зростаючою частотою даного порушення. На жаль, зростання числа аутистичних розладів спостерігається у всьому світі. За даними, опублікованими в грудні 2015 року американськими центрами з контролю і профілактиці захворювань, кожна 110 дитина (зокрема, кожен 70-й хлопчик) Америки страждає розладом аутистичного спектру, в той час як 20 років тому статистика становила 1 випадок на 500 дітей. Приблизно така ж картина спостерігається і в інших країнах.

Діти з розладом аутистичного спектру характеризуються порушеннями адаптивної поведінки. Мабуть, найскладнішим компонентом цих порушень є мова і комунікація. У 50 % дітей з аутизмом усне мовлення не розвивається взагалі. Уже саме визначення «аутизм» передбачає наявність проблем у сфері комунікації та соціалізації. Ця область навчання є найважчою для дітей з аутизмом.

Бажання спілкуватися нерозривно пов'язане з розвитком суспільних відносин, в яких діти з аутизмом відчують значні труднощі. Для того, аби сформувати таку важливу навичку, потрібно створити умови для збільшення мотивації до спілкування. Відповідно до цього принципу, спілкування починається з ініціативи дитини, а не з указівки дорослого.

У дитини з аутизмом порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування. Перш за все, у неї виникають проблеми з формуванням зорового контакту, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає ручки, аби її взяли. У багатьох літературних джерелах відсутність погляду в очі визначається як найхарактерніша ознака аутизму. Однак далеко

не всі діти, які страждають на аутизм, особливо в процесі встановлення з ними довірчих відносин, продовжують активно уникати зорового контакту, інша справа, що більша частина аутичних дітей не вміють використовувати його для успішної соціальної взаємодії.

Як правило, діти з аутизмом починають розмовляти набагато пізніше своїх однолітків. При появі перших слів і фраз з'ясовується, що багато аутичних дітей не здатні використовувати свої мовленнєві навички задля комунікації. Часто вимовлені перші слова нетипові, замість очікуваних «мама» чи «тато» дитина раптом вимовляє «телевізор» або «підиди». Відзначається, що після появи перших слів у віці 11-18 місяців дитина згодом взагалі замовкає на тривалий час. Приблизно до трирічного віку у частини аутичних дітей знову спостерігається посилення мовної активності, яка виражається в ехолалії – малюк просто повторює почуті слова.

Характерним є й те, що аутична дитина може відображати окремі слова, темп мовлення, інтонацію. Про себе вона, як правило, говорить в другій і третій особі або використовує інфінітивну форму («Хочеш пити!» замість «Хочу пити!», «Дати Ігору!» замість «Дай мені!»), тобто так, як чує від оточення. Часто висловлювання дитини містять певні незначні уривки з почутого по телевізору.

Чимала частина аутичних дітей взагалі не користується мовою. Замість фрази дитина використовує вокалізації, що засвідчують комфорт чи дискомфорт, які батьки нерідко називають «співом» або «муканням». Характерним в таких випадках є поява в потоці вокалізаційних звуків, скопійованих з немовного оточення дитини.

Актуальність обраної проблеми та її беззаперечна значущість й зумовили вибір теми магістерської роботи: «Особливості організації корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру».

Об'єкт дослідження - розвиток здібностей дітей з розладами аутистичного спектру (РАС).

Предмет дослідження – особливості організації корекційної роботи з аутистичними дітьми.

Метою даної роботи стало дослідження особливостей корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС).

Мета магістерської роботи зумовила розв’язання таких **завдань**:

- характеристика основних категорій порушень розвитку дітей;
- дослідження поняття «розлади аутистичного спектру»;
- дослідження розвитку дітей-аутистів;
- проведення дослідження з організації корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру;
- розроблення програми дослідження;
- аналіз та інтерпретація результатів дослідження;
- розробка методичних рекомендацій щодо організації корекційної роботи з дітьми з РАС.

Для розв’язування поставлених завдань використано такі методи наукового дослідження: теоретичний аналіз наукових літературних джерел, діалектика, формально-логічний метод, систематизація, узагальнення, порівняння, спостереження, синтез, конкретизація та ін..

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що в роботі виявлено умови успішної корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру як основи розвитку здібностей дітей-аутистів.

Наукова новизна полягає в тому, що використано особливий підхід до проблеми корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру:

- робота з гіпотезами (висування гіпотез, перевірка, аналіз);
- моделювання проблемної ситуації;
- конкретизація;
- переструктурування завдання;
- ділення завдання на частини.

Практична значущість проведеного дослідження полягає в тому, що розроблені конкретні методичні рекомендації для корекційної роботи з

дітьми з розладами аутистичного спектру можуть бути використані в практичній діяльності, а також стати основою для створення методичних матеріалів, що реалізують розвиваючу функцію в навчанні особливих дітей.

Основні етапи дослідження. Дослідження проводилося в три етапи. Перший етап дослідження полягав у вивченні теоретичних основ проблеми, а також оцінці її стану на основі аналізу науково-теоретичної літератури, навчальних посібників, практичного досвіду. На цьому етапі відбувалося вивчення психолого-дидактичних основ проблеми корекційної роботи з дітьми з РАС; розробка загального плану дослідження; виявлення рівня сформованості здібностей особливих дітей.

Другий етап дослідження містить уточнення конкретних завдань дослідження; розробку методики розвитку дітей-аутистів; проведення пошукового експерименту; розробку критеріїв ефективності корекційної роботи з дітьми з РАС.

На третьому етапі дослідження був проведений експеримент; визначено вплив розробленої методики на розвиток дітей-аутистів; розроблено практичні рекомендації для проведення роботи як основи розвитку дітей-аутистів.

Структура роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів, в яких розкрито основні положення обраної проблеми, загальних висновків та списку використаних джерел (77 найменувань).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Основні категорії порушень розвитку дітей

Затримка психічного розвитку в дітей є складним порушенням, при якому у різних дітей страждають різні компоненти їх психічної, психологічної та фізичної діяльності. Разом з тим це діти, які не мають виражених порушень аналізаторів (слухового, зорового), і не є розумово відсталими

За даними медико-соціальних досліджень за останні роки значно збільшилася кількість дітей з порушеннями мови різного ступеня тяжкості. Вчені та практики стурбовані збільшенням кількості дошкільнят, що мають порушення мовлення. Зазвичай, проблеми моторного, психічного та мовного розвитку дитини проявляються вже в ранньому і молодшому дошкільному віці. Однак найчастіше ці проблеми залишаються актуальними і на етапі середнього і старшого дошкільного віку [1, с.12].

Виділяють наступні групи дітей з відхиленнями у розвитку:

- 1) діти з сенсорною неповноцінністю (з порушеннями слуху, зору, мови, функцій опорно-рухового апарату і сенсомоторики);
- 2) діти із затримкою психічного розвитку;
- 3) діти з астеничним або реактивним станом і конфліктними переживаннями;
- 4) діти з психопатоподібними (психопатичними) формами поведінки (емоційні порушення поведінки);
- 5) розумово відсталі діти (олігофрени в ступені дебільності, імбецильності, ідіотії);
- 6) діти з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, епілепсія, істерія та ін.) [9, с. 81].

У дітей із затримкою психічного розвитку зустрічається підвищена виснаженість, що виражається в короткочасній продуктивності при виконанні завдань зі швидким наростанням помилок у міру досягнення мети. Нерідко при цьому наростаюча неуважність виражається в постійному перемиканні уваги на різні об'єкти.

Наступною особливістю дітей даної категорії є своєрідність зв'язного мовлення. У дітей із затримкою психічного розвитку недостатньо сформовані регулюючі функції мови.

Значні недоліки довільної уваги у дітей з затримкою психічного розвитку зустрічаються при втомі, на тлі астенії, при відсутності мотивації до навчальної діяльності. Перераховані порушення уваги є найбільш характерними для дітей з затримкою психічного розвитку церебрально-органічного походження.

Проблема структури різних форм патології мови була вирішена з позицій системного підходу в залежності від особливостей компонентів мовної системи. У дітей з ЗПР спостерігаються порушення звуковимови, недорозвинення фонематичного слуху, помітне відставання в формуванні словникового запасу та граматичного ладу. У дітей з ЗПР не сформовані фонемна, лексична (словниковий запас) і граматична (правила словотворення і словозміни, правила зв'язку слів у реченнях) сторони мови. Хоча слід зазначити про наявність у різних дітей з цим порушенням певних індивідуальних особливостей психічного так і поведінкового розвитку.

Визначають такі рівні ЗПР трьох типів:

- 1) неускладнений;
- 2) в поєднанні з низкою неврологічних і патопсихологічних порушень (ускладнений варіант);
- 3) ЗПР унаслідок моторної алалії [6, с.6].

Так, дослідники виділяють три ступені фонетико-фонематичного недорозвинення мови:

1. Легкий ступінь — характерним є порушення диференціації тільки мовних звуків. Надалі звукоскладова структура слова аналізується правильно.

2. Середній ступінь — характерним є більш грубі порушення звукового аналізу. Спостерігається недостатня диференціація значної кількості звуків, що входять в різні фонетичні групи. В усному мовленні їх артикуляція сформована досить.

3. Важкий ступінь — характерним виступають глибоке фонематичні недорозвинення, коли дитина на слух не сприймає, не розрізняє і не може виділити звуки в слові, встановити їх послідовність. У пізнавальної діяльності спостерігаються: слабка пам'ять, нестійкість уваги, повільність психічних процесів і їх зниження переключення [4, с. 61]. Для дитини з затримкою психічного розвитку необхідний більш тривалий період для прийому і перероблення зорових, слухових і інших уявлень. Дітям із затримкою психічного розвитку характерні зниження працездатності й нестійкість уваги, що мають різноманітні форми індивідуального прояву. У частини дітей максимальна напруга уваги й вища працездатність спостерігаються на початку виконання завдання і неухильно знижуються у міру виконання та продовження роботи; в інших зосередження уваги настає лише після деякого періоду діяльності; у третіх відзначаються періодичні коливання уваги та нерівномірна працездатність протягом усього часу виконання завдання. Вищий рівень працездатності й активності проявляється найчастіше в спокійній обстановці при виконанні дітьми які не потребують тривалих зусиль доступних і цікавих завдань. До позитивної характеристики дітей можна віднести й ті, що з'являються в певні моменти, а саме обережність при відповідях на питання і бажання отримати підтвердження правильності своїх дій або їх схвалення. На відміну від розумово відсталих дітей, у дітей із затримкою психічного розвитку є здатність учитися. Тому для правильної постановки діагнозу дуже важливо проводити обстеження дитини з підозрою на затримку психічного розвитку у формі навчального

експерименту. У таких дітей спостерігаються часті переходи від стану активності уваги до повної пасивності (так звана зміна «робочих» і «неробочих» настроїв), що пов'язано з їх нервово-психічним станом. Причому у педагогів і вихователів може створюватися помилкове враження, що для даних змін немає ніяких підстав, що вони виникають без видимих зовнішніх причин [58, с. 22]. Також, на успішність виконання навчальних завдань негативно впливають не тільки характеристики довільної уваги, але і такі обставини, як складність завдання, значний обсяг роботи в підготовчій групі.

Отже, у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігається слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю у всіх видах діяльності, агресивність поведінки і його провокуючий характер, труднощі пристосування до дитячого колективу під час гри і занять, метушливість, часту зміну настрою, невпевненість, почуття страху, манірність, фамільярність стосовно дорослого. Відзначається велика кількість реакцій, спрямованих проти волі батьків, часту відсутність правильного розуміння своєї соціальної ролі і положення, недостатню диференціацію осіб і речей, яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособистісних відносин. Все це свідчить про недорозвинення у дітей даної категорії соціальної зрілості.

Основна ознака аутизму – неконтактність дитини – проявляється зазвичай рано, вже протягом першого року життя, але особливо чітко – у віці 2-3 років, в період першого вікового кризового періоду. Здатність до комунікації й встановлення соціальних зв'язків у дітей з аутизмом порушується в різному ступені, залежно від тяжкості самого аутизму і від того мікросоціального контексту, в якому вони знаходяться. Більшість аутичних дітей на активну комунікативну ініціативу дорослого, особливо незнайомого, реагують униканням, ховаються, відвертаються або замружують очі, закривають обличчя або вуха долонями – запускається звична для кожної дитини протестна реакція аж до сильного збудження й

істерики. Однак така дитина здатна досить пильно спостерігати за тим, що відбувається навколо неї, тому що це дає їй відчуття контролю [61, с. 19].

При легких формах аутизму така поведінка виглядає як сором'язливість, і тільки з роками завзяте невміння спілкуватися стає очевидним для близьких. При більш м'яких формах аутизму дитина здатна продемонструвати спроби встановлення контакту з оточуючими, але частіше не через виникнення потреби в спілкуванні, а при появі будь-якої актуальної потреби (їжа, отримання приємних сенсорних відчуттів і т.д.). Причому робить дитина це або архаїчним способом, наприклад тягне за руку або штовхає, або використовує спосіб емоційного спілкування, закріплений з дитинства і не змінний роками, - «комплекс пожвавлення».

При важких формах аутизму дитина взагалі не здатна виявляти соціальну активність і виглядає абсолютно відчуженою від навколишнього її життя. У ранньому віці така дитина справляє враження глухої. Вона не відгукується на своє ім'я, не дивиться в очі. У неї відсутня жива міміка, вона ігнорує присутність людей поруч з собою, зовні може навіть ніяк не реагувати на присутність матері, але при її відході проявить занепокоєння аж до істерики.

Більш ніж у 50-70% дітей з раннім дитячим аутизмом майже не використовує мову жестів та інтонації в спілкуванні. На всіх етапах розвитку у дитини з аутизмом в спілкуванні з оточуючими спостерігається відсутність мови міміки і жестів, щоб залучити дорослого до спільного емоційного переживання від побаченого, притаманної дітям першого року життя, а також дітям з порушеннями слуху та мовлення (наприклад, показують пальцем на собаку, яка пробігає або дітей, одночасно підтримуючи зоровий контакт з матір'ю) [14, с. 161].

Крім того, аутична дитина сама не здатна адекватно «трактувати» соціальні сигнали оточуючих людей або демонструвати спільну увагу (наприклад, дитина дивиться на руку дорослого, а не на предмет, на який їй вказують). Глибоко аутична дитина рідко змінює вираз обличчя, навіть

відчуваючи дискомфорт, але чимала частина аутичних дітей демонструє досить яскраву, а іноді, навпаки, надмірну міміку, яка виражає задоволення, страждання або паніку і має відношення до базових людських емоцій, але при аутизмі грубо порушений механізм соціалізації таких емоцій. Вважається, що дитина з аутизмом позбавлена емпатії і тому не може адекватно розуміти як власний емоційний стан, так і настрої інших людей. Вона може активно посміхатися, відчуваючи задоволення, або робити розсерджені вирази обличчя, не отримавши бажане, але вона не здатна зрозуміти, чому хтось плаче [12, с. 151].

Більшість фахівців, що працюють з такими дітьми, стверджують, що потреба в спілкуванні у них спочатку не порушена. Психологи і педагоги знають, як сильно така дитина може бути прив'язана до близької людини. Таким чином, аутична дитина швидше не може, чим не хоче, контактувати з оточуючими людьми.

У багатьох дітей з аутизмом виникають труднощі при спілкуванні, оскільки є проблеми з розумінням мови, тобто страждають експресивна і рецептивна комунікації. Основною специфікою аутизму є порушення мови, а саме несформованість комунікативної поведінки. Внаслідок чого у дітей з аутизмом, у першу чергу, спостерігають порушення у розвитку комунікативної функції мови та комунікативної поведінки в цілому [16, с. 51].

Передумови формування комунікативних здібностей пов'язано з особливостями мови. Експресивна сторона мови охоплює здатність правильно вимовляти звуки рідної мови, мати певний запас слів, фраз, вимовляти певні тексти і т.д. Рецептивна сторона мови має на увазі здатність сприймати й розпізнавати рідну мову [22, с. 33].

Ознаки порушення експресивної комунікації у дітей з аутизмом:

- стереотипне або шаблонне вживання мови;
- швидка / повільна ехोलалія;
- плутанина з займенниками;

- конкретне використання мови;
- обмежений вибір тем;
- інтереси співрозмовника не враховуються;
- відсутність або дивацтва зорового контакту;
- складності при ініціюванні контакту;
- неможливість поділу уваги;
- розмови для себе;
- бесіда про речі, в яких нічого не розуміють;
- створення власної мови [17, с. 33].

Ознаки порушення рецептивної комунікації у дітей з аутизмом:

- уповільнена обробка інформації;
- труднощі в розпізнаванні міміки і жестів, гучності голосу і інтонації;
- дослівне розуміння мови;
- часте нерозуміння питань;
- ситуативне розуміння [17, с. 34].

У тих випадках, коли словниковий запас дитини з аутизмом з віком починає бурхливо поповнюватися, виникають мовні проблеми, які називаються семантико-прагматичним порушенням. Цей вид мовного порушення характеризується невмінням адекватно користуватися мовою для спілкування, він є специфічним при функціональному аутизмі та мати (в собі) наступні ознаки:

- дитина, як правило, має швидкий темп мови;
- не вміє слухати співрозмовника, постійно його перебиває;
- не вміє підтримувати бесіду і дотримуватися черговість;
- не вміє донести інформацію, нав'язує свою власну, як правило, одну і ту ж тему;
- не розуміє контекст бесіди шляхом конкретності сприйняття мови;
- не розуміє, що можна говорити та що не можна [23, с. 28].

До критеріїв діагностики аутистичного розладу зараховують якісні порушення комунікації. Ознаки (за класифікацією DSM-IV):

- а) уповільнений розвиток мови або відсутність розвитку мовлення;
- б) у людей з достатніми мовними здібностями виразне порушення здатності початку або продовження розмови;
- в) стереотипне чи шаблонне вживання мови;
- г) відсутність рольових або соціальних імітаційних ігор, відповідних даному рівню розвитку [24, с. 103].

При цьому, дуже важливо відрізнити комунікативні навички від мовних. Найбільш важливим компонентом спілкування є саме комунікація, а не розмовна мова. Навіть не сказавши ні слова, ми здатні пояснити, чого хочемо, привертаючи увагу за допомогою жестів і погляду. Саме цього не вміють робити аутичні діти. Вони не розуміють, що можуть використовувати спілкування, щоб отримати щось або змусити когось щось зробити для них, намагаються задовольнити свої потреби та бажання самостійно та засмучуються, коли це неможливо.

Ознаки аутистичного розладу – порушення соціальної взаємодії та комунікації, повторювана поведінка і відсутність уяви – можливо розглядати тільки в тісному взаємозв'язку один з одним [28, с. 39].

Аналіз передумов навичок комунікації у дітей з розладом аутистичного спектру буде неповним без розгляду навичок соціалізації та ігри. Соціальні навички і, як складова їх частина, ігрові навички є найважливішими навичками, які аутичні діти повинні придбати. Без цих навичок дитина з аутизмом не зможе мати друзів і спілкування, навчитися займатися функціональною діяльністю і здатна виявитися в обмеженому середовищі, страждаючи від нудьги, ізоляції та депресії. Первинна соціальна взаємодія визначається як здатність дитини перебувати в оточенні однолітків, не заважаючи їм, як здатність стежити поглядом за рухами однолітків, грати в їх оточенні, звертатися з проханням, реагувати на прохання і звернення однолітків.

Розвиток ігрової поведінки дітей з аутистичними розладами є важливою основою включення їх в соціальну взаємодію. У процесі розвитку

ігрової поведінки дитина вчиться сприймати інших, реагувати на вказівки і давати вказівки, змінювати і погоджувати дії, підпорядковувати дії правилам, прогнозувати події, очікувати своєї черги тощо [26, с. 88].

Дитина розвиває здатність розуміти мовні вирази і абстрактну мову, брати на себе роль і розуміти емоції. Вона вчиться проявляти емпатію та зав'язувати дружбу, допомагати і отримувати допомогу, розробляти стратегії розв'язування проблем. При функціональному аутизмі ймовірність соціальної адаптації може бути достатньою, але основна проблема – невміння встановлювати соціальні контакти з людьми – зберігається тою чи іншою мірою на протязі життя.

Ігрова діяльність, як відомо, передбачає довільні дії з боку дитини, причому ступінь довільності, звичайно, може бути різною в залежності від віку та рівня розвитку. Найпростішою формою ігрової діяльності є імітаційна гра, потім слідує функціональна, надалі складніші ігри – сюжетні та рольові [29, с. 21].

Діти з аутистичними порушеннями мають власні ігрові інтереси. Вони вважають за краще використовувати в грі матеріал, який служить для аутостимуляції, виконують ігрові дії, пов'язані з крученням або вибудовуванням предметів. Ігрова діяльність таких дітей стереотипна (маніпулювання предметами, вибудовування їх в ряди, сортування за кольором, формою, переливання води, пересипання піску, перегортання книг).

При обстеженні об'єктів такі діти використовують всі органи чуття: підносять близько до обличчя, пробують на смак, нюхають, обмацують, розглядають. Вони можуть довго і одноманітно грати зі взуттям, мотузочками, папером, вимикачами, дротами і т.п. Сюжетно-рольові ігри з однолітками у таких дітей не розвиваються, через те, що у них відсутні або слабо розвинені уява і здатність розуміти і уявляти собі почуття і наміри інших людей. Прослідковуються своєрідні патологічні перевтілення в той чи інший спосіб в поєднанні з аутистичним фантазуванням. При цьому дитина

не контактує з оточенням або зовсім не помічає їх, у неї спостерігається відсутність потреби в спілкуванні [29, с. 22].

Але навіть якщо дитина при аутизмі не здатна на розгорнуту ігрову діяльність, в тому числі на імітаційну гру, важливою, принаймні, є наявність у неї здатності здійснювати імітаційні дії, оскільки здатність до імітації є фундаментом в навчанні і інших найважливіших навичок надалі, наприклад мови. Імітація містить в собі довільний компонент, оскільки дитина виконує, повторює ту чи іншу дію за інструкцією дорослого.

Не можна сказати, що все аутичні діти не здатні до гри уяви. При функціональному аутизмі при відповідному навчанні діти здатні навчитися різним ігровим діям. І це дуже важлива частина навчальних програм для таких дітей, оскільки через гру дитини з аутизмом можна навчити правилам поведінки і навичкам адекватного спілкування. Без педагогічного супроводу процесу розвитку ігрової поведінки такі діти залишаються ізольованими у своїй стереотипній грі, сприймають навколишній світ обмежено [32, с. 18].

Додатково ускладнюють розвиток комунікативної поведінки:

- Сенсорна гіперчутливість, особливо в галузі слуху,
- Самопочуття в даний момент,
- Складності з узагальненням,
- Труднощі при розрізненні головного і другорядного,
- Порушення в соціальній взаємодії [32, с. 19].

Таким чином, можна сказати, що у дитини з аутизмом дезорганізована сама система пристосування до світу, включаючи і організацію адаптивної поведінки, і процеси саморегуляції, що проявляється у вимозі підтримки стереотипних умов життя, страхах, агресії, особливих потягах й пристрастях, нездатності компенсувати недолік мови іншими формами спілкування, порушення ігрової діяльності та навичок наслідування й імітації.

1.2. Визначення поняття «розлади аутистичного спектру»

На сьогоднішній день загально визнаної концепції етіології РАС у світі не існує. Мають місце різні гіпотези етіології РАС, як соціальні, психологічні, так і біологічні та навіть екологічні. Слід мати на увазі, що чинні гіпотези не виключають одна одну і швидше описують порушення в різних системах. Крім того, причина РАС можуть полягати в одночасному впливі різних етіологічних чинників, наприклад генетичної схильності в поєднанні з дією будь-якого вірусу або мікроорганізму на певній стадії внутрішньоутробного розвитку.

Патогенез аутистичних розладів не відомий. До групи біологічних теорій входять генетична концепція, теорії порушення розвитку головного мозку, пов'язані з дією перинатальних, а також нейрохімічних та імунних факторів [12, с. 33].

Генетичні гіпотези. РАС вважаються одними з найбільш генетично обумовлених захворювань серед нейропсихіатричних розладів. Сімейні дослідження показали, що ризик повторення РАС у сибсів в 20 разів вищий, ніж у загальній популяції. Дослідження близнюків підтвердили, що сімейне накопичення аутистичних рис є наслідком високої успадкованості. Різні генетичні гіпотези розглядають РАС як результат структурних змін геному на різних рівнях: нуклеотидні заміни в генах, зміна числа копій генів, зміна кількості хромосом в окремих клітках [12, с. 34].

Дізнейроонтогенетичні (гіпотези, що ґрунтуються на порушеннях розвитку нервової системи) розглядають аутизм як захворювання, обумовлене дефектами розвитку мозку на ранніх онтогенетичних етапах. Так за допомогою комп'ютерно-томографічних, магніторезонансних, гістологічних та нейрохімічних досліджень виявлено аномалії головного мозку у хворих РАС (скорочення обсягу мозку, обсягу скроневої кори, морфологічні зміни мозочка, гіпоплазія хробака мозочка і стовбура мозку, патологія мозолистого тіла, локальне розширення лобової кори, порушення

дозрівання нейронів у фронтальній корі, зміни перивентрикулярної білої речовини і збільшення обсягу бічних шлуночків мозку) [31, с. 61].

Однак, аутистичні розлади не можуть пов'язуватися з ураженням якогонебудь конкретного відділу мозку. Дізнейроонтогенез супроводжується появою поширених дифузних змін в мозку, наслідком яких є порушення міжнейрональних контактів, комісуральних і асоціативних зв'язків, що, ймовірно, вносить певний внесок у генез аутистичних синдромів.

До можливих причин можуть бути віднесені різні зовнішні чинники – травма, інфекція або постінфекційний стан матері під час вагітності, родова травма, первинне порушення обміну речовин, вакцинації, деякі лікарські засоби (типу талідоміду), промислові токсини та ін.

Доведено патопластична роль вікового фактора. Клініко-катамнестичні дослідження показали, що при початку хвороби в 16-18 місяців життя (пік апоптозу) вона протікає найбільш важко з переважанням в клінічній картині регресивних розладів [48, с. 192].

Нейрохімічні гіпотези розглядають генез РАС в зв'язку з порушеннями формування нейротрансмітерних систем.

Імунна гіпотеза. Активація набутого імунітету (високий рівень аутоантитіл до нейроантигенів) при важкому порушенні розвитку нервової системи, ураженні психічної діяльності при атиповому дитячому психозі (АДП). Активація вродженого імунітету (збільшення активності ЛЕ, підвищення рівня острофазних білків – маркерів запалення).

Опіїдна гіпотеза. З відкриттям опіїдних пептидів харчового походження – казоморфінів (продуктів гідролізу казеїну молока), гліадо- і глютенорморфінів (продуктів гідролізу білків злакових культури), виникла нова опіїдна гіпотеза – «екзорфінова гіпотеза аутизму». Відповідно до цієї гіпотези патогенез аутизму розглядається у зв'язку з порушенням проникності кишкового бар'єра, а також зниженням активності ферментів, що розщеплюють білки і пептиди. Наслідком цього є підвищений зміст пептидів в крові дитини - казо-, гліадо- і глютенорморфінов. Утворені

екзорфіни проникають в мозок, де впливають на опіоїдну і пов'язані з нею інші нейрохімічні системи, приводячи до розвитку симптоматику захворювань аутистичного спектру.

Таблиця 1.1

Розмежування подібних станів [39, с. 356-357]

Розумова відсталість	Затримка психічного розвитку	Загальне недорозвинення мовлення
<p>Стійке порушення пізнавальної діяльності, обумовлене органічним ураженням головного мозку; носить незворотній характер; всі порушення стійкі.</p>	<p>Такі діти не мають великих уражень мозкових структур і порушень окремих аналізаторів, але відрізняються незрілістю складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на тлі стомлюваності, швидкого виснаження, порушеної працездатності; високі компенсаторні можливості, відносна нестійкість; в основі ЗПР - органічне захворювання ЦНС.</p>	<p>Характерні різні складні розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовної системи у дітей, що відносяться до її смислової та звукової частин, при нормальному інтелекті та слуху.</p>
Відчуття, сприйняття:		
<p>сприйняття не сформоване або спотворено; вибірковість порушена; відрізняється меншою диференційованістю (часто плутають подібні графічно літери, цифри); характерна вузькість обсягу (окремі частини в розглядаємому об'єкті вихоплюють, важливий матеріал не бачать); порушена узагальненість (головне насилу виділяють, внутрішні зв'язки між частинами не розуміють); має безсистемний характер; зазнають труднощів в розрізненні відтінків, значно пізніше починають розрізняти кольори; характерні труднощі сприйняття часу і</p>	<p>уповільнені процеси перероблення інформації; страждає цілісність сприйняття; загальна пасивність сприйняття (підміняють легкими складні завдання); в обстеженні об'єкта відсутня цілеспрямованість, планомірність; порушено сприйняття структурності та предметності (важко в впізнаванні предметів, що в незвичному ракурсі знаходяться, на контурних і схематичних зображеннях); орієнтування в просторі</p>	<p>відсутня планомірність, цілеспрямованість в обстеженні об'єкта; орієнтування в просторі порушено.</p>

простору, без контролю дорослого не орієнтуються в просторі.	порушено.	
Мислення:		
знижена активність розумових процесів; відзначається регулююча слабка роль мислення; провідним протягом життя залишається наочно-дієве, наочно-образне мислення; характерна не сформованість логічних операцій: синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення; характерна неможливість самостійно оцінити свою роботу, некритичність.	види мислення розвиваються не рівномірно: в розвитку словесно-логічного мислення виражено відставання, ближче до рівня нормального розвитку наочно-дієве мислення; порушені динамічні сторони розумових процесів.	відстає в розвитку наочно-образна сфера мислення; характерна ригідність мислення; логічні операції синтез, аналіз і порівняння формуються насилу; узагальнення ознак і явищ ускладнено, класифікація предметів; умовиводи та судження бідні, уривчасті, один з одним логічно не пов'язані; вирішення найпростіших завдань ускладнено.
Пізнавальна діяльність:		
характерно недорозвинення пізнавальних інтересів (менше відчувають потреби в пізнанні);	характерна низька пізнавальна активність;	у звичайні терміни розвивається інтерес до ігрової та предметної діяльності.
Увага:		
характерна слабкість довільної уваги;	відзначається нестійкість (коливання) уваги;	відзначається недостатня стійкість уваги.
Пам'ять:		
краще запам'ятовування зовнішніх, іноді випадкових візуально сприймаються ознак; насилу усвідомлюються і запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки;	знижений обсяг запам'ятовування; нижчий рівень продуктивності;	характерна низька активність пригадування; зосередження і запам'ятовування на мимовільному рівні відбувається значно краще.

Емоційно-вольова сфера:		
характерна несформованість емоційної сфери; провідними є інстинкти;		характерна швидка стомлюваність, відволікання на сторонні подразники.
Особливості поведінки:		
завищена самооцінка; не є ініціаторами спілкування;	взаємодіють з дітьми молодшого віку, є ініціаторами спілкування; уникають конфліктних ситуацій або є ініціаторами конфліктів; занижена самооцінка; гра протягом тривалого часу залишається провідним видом діяльності;	відзначається нав'язливе почуття страху, вразливість; надто схильні до негативізму, агресивності або раціональності, уразливості.
Розвиток мовлення:		
відсутній період словотворчості;	звуковимову порушено незначно або мова в нормі; мова забезпечує комунікативну функцію, регулює поведінку;	порушено звуковимову; порушений фонематичний слух; затягнутий період словотворчості.

За міжнародною класифікацією хвороб, адаптованою для практики в Україні, РАС введені в категорії:

F84 Загальні розлади психологічного розвитку.

F84.0 Дитячий аутизм

аутистичний розлад

Дитячий:

- аутизм
- психоз
- синдром Каннера [69, с. 45]

F84.1 Атиповий аутизм

Атиповий дитячий психоз

Розумова відсталість з рисами аутизму

F84.2 Синдром Ретта

F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку

Дитяча деменція

синдром Геллера

сімбіозний психоз [69, с. 46]

F84.4 Гіперактивний розлад, який поєднується з розумовою відсталістю та стереотипними рухами

F84.5 Синдром Аспергера

аутистична психопатія

Шизоїдний розлад в дитячому віці

F84.8 Інші загальні розлади розвитку

1.3. Особливості розвитку дітей-аутистів

Вже протягом першого року життя у дитини з аутизмом можуть виникати порушення з гуканням (монотонність, вживання для некомунікаційних цілей), але відхилення ці незначні та на перший погляд батьків розвиток дитини відбуваються без відхилень.

Основна ознака аутизму – неконтактність дитини – проявляється зазвичай рано, вже на першому році життя, але особливо чітко – у віці 2-3 років, в період першого вікового кризового періоду. Більшість аутичних дітей на активну комунікативну ініціативу дорослого, особливо незнайомого, реагують униканням, ховаються, відвертаються або замружують очі, закривають обличчя або вуха долонями – запускається звична для кожної дитини протестна реакція аж до сильного збудження та істерики. Однак така дитина здатна досить пильно спостерігати за тим, що відбувається навколо неї, тому що це дає їй відчуття контролю [53, с. 15].

Діти з аутизмом часто не зацікавлені в увазі дорослих та можуть не реагувати на заклик батьків, але не завжди це означає відмову дитини відповідати чи виконувати якусь дію. Дитина може бути чутлива до певних звуків, гучної промови або інших стимулів. А деколи ті ж самі збудники не привертають її увагу, що пов'язано з особливостями роботи нервової системи дітей з порушеннями РАС.

Дитина з аутизмом має проблеми з виокремленням важливої інформації із загального потоку, якщо тільки її увагу не було зосереджено на відповідну діяльність.

Деякі діти з РАС відрізняються гіперактивністю вже на першому році життя, а інші навпаки – надмірно гіпоактивні.

На другому році життя батьки можуть спостерігати незвичний розвиток мовлення у дитини з аутизмом. Багато таких дітей засвоюють від 2 до 10 слів та використовують їх деякий час, але з часом перестають їх промовляти. Це є першою ознакою того, що у дитини виникають труднощі з розумінням значення слова. І хоча така дитина здатна освоїти деякі навички мовлення, повторюючи слова за дорослими, використовувати їх за необхідністю в іншому контексті при потребі вона не зможе. З часом дитина взагалі перестає промовляти слова, через те, що не може зрозуміти причину їх використання.

Саме після цієї стадії частина дітей з РАС перестає розвиватися розмовне мовлення, а деякі залишаються немовними. Інша частина – починає повторювати те, що чує від дорослих.

Дитина з аутизмом може застосовувати різні методи комунікації крім мови: плач і крики; використання руки дорослого, щоб взяти бажаний предмет; погляд на бажаний предмет; протягування руки; вказівка на картинку і ехолалія [66, с. 652].

Ехолалія – це повторення слів, сказаних іншою людиною, і вона є поширеною особливістю дітей з аутизмом. Спочатку, коли дитина починає використовувати ехолалію, вона просто повторює чужі слова, не розуміючи

їх і не маючи комунікаційного наміри. Проте, поява ехолалії – це дуже хороший знак. Це говорить про те, що комунікація дитини розвивається, і з часом дитина зможе використовувати повторення слів і фраз для повідомлення чогось вагомого. Наприклад, дитина може запам'ятати слова, які говоряться їй, коли батьки запитують, чи хоче вона пити. Пізніше вона може використовувати ці слова в іншій ситуації, щоб задати своє власне запитання.

Для успішної комунікації з дитиною з аутизмом важливо не тільки зрозуміти, яка її особиста комунікація, важливо зрозуміти, навіщо вона вдається до комунікації.

Існує дві основні причини для комунікації. Ненавмисна комунікація: коли дитина каже або робить щось, не припускаючи, що це якимось вплине на інших людей. Цей вид комунікації може служити через самозаспокоєння дитини, сприяти концентрації уваги або бути реакцією на сумний / веселий досвід.

Навмисна комунікація: коли дитина каже або робить щось з метою повідомити послання іншій людині. Цей вид комунікації може висловлювати протест проти чужих вимог або прохання. Навмисна комунікація простіше дається дитині, як тільки вона розуміє, що її дії впливають на інших людей. Для дитини з аутизмом перехід від ненавмисної до навмисної комунікації – це величезний прорив вперед [66, с. 653].

Чеховська А. В. вважає, що корисно розглядати дітей з аутизмом в цілому континуумі навмисної комунікації, де на одному кінці континууму знаходяться діти, які в основному вдаються до комунікації, щоб отримати те, що вони хочуть, «в той час як на іншому кінці знаходяться діти, які вдаються до комунікації з багатьох причин, наприклад, щоб ставити питання, коментувати щось або просто спілкуватися» [66, с. 655].

При цьому, в процесі комунікації можна виділити чотири різні стадії комунікації.

Стадія комунікації, якої досягла дитина, залежить від трьох речей:

- її здатності взаємодіяти з іншою людиною.
- як і коли вона вдається до комунікації.
- її розуміння комунікації [66, с. 656].

Перша стадія – стадія самодостатності. На цій стадії комунікації здається, що дитині взагалі не цікаві люди навколо нього, вона намагається гратися самою. Її комунікація може бути переважно ненавмисною. Слід підкреслити, що в більшості випадків аутизм діагностується у дітей саме на цій стадії.

Друга стадія – стадія прохань. На цій стадії дитина починає усвідомлювати, що її дії впливають на інших людей. З великою ймовірністю вона буде вдаватися до комунікації, щоб повідомити дорослому, що вона хоче і що їй подобається. Для цього вона може підштовхувати або підводити дорослого до бажаних предметів, місць чи ігор.

Третя стадія – стадія ранньої комунікації. На цій стадії взаємодія дитини з оточенням триває довше і стає більш навмисною. У дитини з'являється відлуння чужих слів, якими вона користується для повідомлення про свої потреби. Поступово дитина починає вказувати на предмети, щоб показати дорослому, що вона хоче, а також починає переводити погляд. Це показує, що дитина починає залучатися до двосторонньої комунікації.

Четверта стадія – партнерська стадія. Коли дитина переходить на цю стадію, її комунікація стає більш ефективною. Дитина починає користуватися мовою і стає здатна підтримати найпростішу розмову. Хоча дитина може здаватися впевненою і компетентною, вдаючись до комунікації в знайомому середовищі (наприклад, будинку), у неї можуть виникнути комунікаційні проблеми на незнайомій території (наприклад, в новому дитячому садку або школі). Саме в подібних ситуаціях дитина може вдаватися до завчених чужих фраз і може здатися, що вона ігнорує свого партнера по комунікації, перебиваючи його і порушуючи правила черги в розмові [66, с. 658].

Для розвитку двосторонньої комунікації корисно імітувати дії дитини і повторювати за ним його слова. Наприклад, якщо дитина б'є ложкою по

столу, а дорослий починає робити те ж саме, то дитина з великою ймовірністю зверне увагу на дорослого. Цю ж ідею можна використовувати відносно звуків, які видає дитина, або сенсорного поведінки дитини, наприклад, тряски руками або обертання на місці. Як тільки дитина встановить, що дорослий імітує його дії, то він може почати імітувати дорослого у відповідь. Це створює можливість додати в спілкування щось нове, що буде повторювати дитина.

Існує кілька систем жестової мови, наприклад, американська жестова мова, британська жестова мова, Макатон (TM), жестова мова Пагет Горман (TM) і точна жестова англійська. З дитиною з аутизмом жестова мова зазвичай застосовується в рамках підходу тотальної комунікації.

Тотальна комунікація – це одночасне комбінування мови і жестів. Таким чином дитині надається єдина модель мови, яка відтворюється в двох модальностях одночасно. Підхід тотальної комунікації допомагає підкреслювати зміст ключових слів у мові дорослого, і це сприяє кращому розумінню мови.

Діти з РАС часто замінюють особисті займенники, що є наслідком ехолалії. Дитина механічно повторює фразу та може використовувати її знову, якщо буде асоціювати з відповідною потребою.

У шкільному віці у дітей з аутизмом може спостерігатися різний ступінь і якість засвоєння розмовного мовлення. Воно відрізняється механічністю, монотонністю, незвичним тоном голосу. Набуті під час опанування комунікативною мовою ехолалія та паліалія можуть тривати протягом багатьох років, або іноді усе життя.

Від семи років життя починають виявлятися значні відмінності у різних дітей з РАС: частина може не володіти розмовною мовою та бути малокомунікабельною, а частина навпаки – активними та говіркими.

Багато дітей з аутизмом краще розуміє писемне мовлення, ніж усне.

Лиш мала кількість дітей з РАС у підлітковий період добре розвивається у сфері мовленнєвої діяльності. У одних дітей з аутизмом

відбувається значний прогрес в опануванні навичками мовлення, а в інших ці навички втрачаються разом з інтересом до використання мовлення, може відбуватися перехід до використання ехолалії або палалії в якості основного виду спілкування.

Протягом першого року життя у більшості дітей з РАС виникають перші наявні порушення соціальних навичок. Для таких дітей характерні відсторонення, відсутність використання вказівних жестів та зорового контакту.

Значні труднощі в соціальному розвитку виникають вже протягом 2-3 років життя дитини. Дитина з аутизмом не зацікавлена в увазі інших людей, в тому числі в компанії інших дітей. Вона погано взаємодіє з іншими, але може прагнути тілесного контакту. В групі дитина з РАС дітей зазвичай відсторонюється, уникає контакту або може агресивно реагувати на навколишні збудники.

У дошкільний період більшість аутичних дітей виявляють слабкий інтерес до контакту з іншими, взаємодії та гри. В дещо незвичній формі розвивається контакт з найближчими родичами.

У шкільному віці багато дітей з аутизмом зазнають позитивних зрушень у соціальній сфері. Вони краще сприймають та відволікаються на звернення, більш відкриті до соціальних контактів, хоча потреба у спілкуванні з іншими людьми загалом з часом не збільшується.

Значні зрушення у соціальному розвитку можуть відбуватися протягом підліткового та дорослого періодів життя аутичних дітей. Але лише малий відсоток поліпшують свої досягнення у розвитку, і більшості випадків основні проблеми виникають саме в підлітковий період. Інколи може відбуватися погіршення набутого розвитку, регрес з вираженою аутичною замкнутістю та холодністю в комунікації з іншими людьми. Деяка частина підлітків з РАС навіть втрачають не тільки навички мовлення, але й самообслуговування. До одних з найнебезпечніших ознак цього періоду є нанесення собі ушкоджень, стереотипність рухів, гіперактивність.

Загалом, якщо комбінувати соціальну й організаційну підтримку та інструкції з передумовами та особливостями комунікації, то можна значно поліпшити соціальну комунікацію і спілкування серед дітей з розладами аутистичного спектру.

РОЗДІЛ 2.

НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Ергономічні вимоги безпеки професійної діяльності

Одним із важливих завдань освіти сьогодні є формування інформаційно-освітнього середовища освітньої організації, і забезпечення суб'єктів освіти всіма необхідними інформаційними ресурсами в навчанні. Сучасний урок повинен проходити із застосуванням електронного навчання і дистанційних освітніх технологій.

Включення в процес навчання сучасних засобів інформаційних та комунікаційних технологій вимагає обґрунтування і опрацювання інформаційно-ергономічної ланки навчального процесу, яке було відсутнє в традиційному навчанні, а саме: модель процесу викладання і навчання учнів за допомогою технічного пристрою (комп'ютера). Ергономіка – це проєктувальна наука, спрямована на створення засобів оптимізації праці, вдосконалення методів виконання людиною будь-якої роботи з урахуванням безпеки, комфортності з метою досягнення ефективного результату процесу навчання [2, с. 132].

Ергономічне оформлення змісту навчальної інформації здатне емоційно і комфортно впливати на учнів через програмні засоби навчання, інтерактивні відносини в процесі навчання. В залежності від теоретико-ергономічних вимог ефективний результат педагогічного проєктування, може бути, досягнутий на концептуальному, змістовному, технологічному і процесуальному рівнях [46, с. 32].

Традиційна система навчання передбачає передачу інформації від педагога до дітей в формі готового результату за допомогою традиційних педагогічних технологій. Нова система навчання передбачає створення умов для самостійного отримання знань, і оволодіння компетенціями в ході

організації пізнавальної навчальної діяльності учня із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Саме комп'ютер (гаджети) розглядається як головний засіб моделювання процесу навчання в результаті проектування нової системи освіти. За допомогою комп'ютера досягається підвищення ефективності навчального процесу і рішення задач, пов'язаних з отриманням, аналізом, переробкою інформації, її регулюванням і засвоєнням. У традиційній системі навчання керуючою (провідною) ланкою є педагог. Він організовує, здійснює, контролює процес навчання. Керованою (веденою) ланкою виступає учень, який здійснює процес навчання під керівництвом керуючим ланкою – педагогом. У новій системі навчання керуючим ланкою стає педагог [76, с. 44].

Реалії інформатизації освіти активізують процес освоєння професійної ІКТ-компетентності педагогом. Він здатний і готовий вирішувати професійні завдання, використовуючи поширені в даній професійній області кошти ІКТ. Сьогодні освоєння ІКТ-компетентностей учнями проходить миттєво. Сучасний учень вже вміє, здатний і готовий вирішувати навчальні завдання кваліфікованим чином, використовуючи засоби ІКТ. Але водночас, виявляється зворотний ефект [40, с. 51].

Поступово наростає процес десоціалізації підлітків в соціумі. Учень освоює комунікативні навички в соціальних мережах, в яких не є обов'язковим дотримання елементарних правил української мови і літератури.

Традиційно процес проектування педагогічної системи складається з послідовно реалізованих трьох етапів, а саме: моделювання, власне проектування, конструювання. Педагогічне моделювання включає постановку мети, створення педагогічної системи. Педагогічне проектування передбачає подальшу розробку моделі і доведення її до рівня практичного використання. Педагогічне конструювання відображає практику реалізації створеного проекту [45, с. 210].

Моделювання педагогічного проектування на ергономічній основі можна представити у вигляді взаємозв'язку когнітивного і діяльнісного компонентів. Для цього слід враховувати ергономічні вимоги з метою досягнення успішного навчання учнів при роботі на комп'ютері. Когнітивний компонент (увага, мислення, звук, шум) утворює єдність реалізації ергатичної системи в процесі навчання в рамках пізнання таких наук, як: педагогіка, педагогічна ергономіка, психологія [72, с. 21].

Діяльнісний компонент дозволяє сформулювати професійні компетенції учня при роботі з комп'ютером з урахуванням ергономічних вимог навчання, що розширює практику професійної діяльності. При моделюванні процесу навчання в ергатичній системі (навчальне середовище - особистість педагога і учень - комп'ютер) представимо ергономічні вимоги.

Ефективними моделями управління процесу навчання можна вважати ті, які будуються з педагогічних теорій навчання [43, с. 121]. Розробка загальної моделі ергатичної системи в процесі навчання із застосуванням ІКТ-технологій вимагає розгляду переваг і недоліків традиційної системи і навчання та нової системи навчання, заснованої на ергономіці. При моделюванні ергатичної системи в навчальному процесі необхідно включати досвід і знання наступних фахівців: ергодизайн навчальних матеріалів (електронні посібники, підручники та ін.) [33, с. 78].

Структура ергономічних вимог педагогічного проектування освітнього процесу включає в себе: реалізацію цілей навчального предмета, зміст матеріалу заняття, форми і структура заняття, методів діяльності педагога і учня, а також системи контролю. Дизайн-ергономічні вимоги при проектуванні освітнього процесу в умовах інтерактивного навчання реалізують індивідуальну траєкторію навчання з прямого і зворотного зв'язку при використанні специфічних можливостей комп'ютера (гаджета) [65, с. 22].

Таким чином, назріла необхідність створення інноваційних навчально-методичних комплексів з урахуванням ергономічних вимог. Для цього

доцільно освоїти і включити в нові педагогічні ІКТ-технології повний набір технічних засобів навчання на ергономічній основі.

Для вдосконалення навчального процесу слід здійснювати індивідуалізацію і диференціацію процесу навчально-пізнавальної діяльності учнів, і реалізувати це можливо за допомогою ІКТ-технологій [63, с. 98]. Сьогодні модель освітнього процесу повинна містити такі ергономічні вимоги:

1. психофізіологічні, особистісні, емоційні особливості учнів при роботі на комп'ютері з прямою і зворотним зв'язком в системі «педагог - учень»;
2. рівень, темп, наочність процесу навчання;
3. адаптивність, зручність, комфорт, безпеку на робочому місці [62, с. 18].

Таблиця 2.1

Розміри навчальних кімнат

Показники	Норма	Українська література	Англійська мова	Природознавство	Історія	Хімія	Малювання
Довжина приміщення	8-9 м	8,2 м	8,1 м	8,9 м	9, 0 м	10,0 м	8,6 м
Ширина приміщення	5,7-6,2 м	6,2 м	5,8 м	5,9 м	6,1 м	6,0 м	6,3 м
Площа приміщення	50 м	52 м	56 м	59 м	59 м	61 м	50 м
Площа на одного учня	1,25-2,5 м	1,8 м	1,9 м	1,9 м	2,4 м	2,2 м	2,5 м

Таблиця 2.2

Шкільні меблі

Показники	Норма (м)	Українська література	Англійська мова	Природознавство	Історія	Хімія	Малювання
Відстань від першої парти до дошки	Не менше 2,4	2,8 м	2,55 м	2,9 м	2,7 м	2,4 м	2,9 м
Відстань від останньої парти до дошки	8,6	8,9 м	8,8 м	8,9 м	9 м	8,9 м	9,2 м
Відстань від першого ряду до зовнішньої стіни	0,5-0,7	75 см	60 см	70 см	60 см	50 см	70 см
Відстань між рядами	Не менше 0,6	85 см	77 см	90 см	70 см	75 см	85 см

Таблиця 2.3

Гігієнічні характеристики внутрішнього оздоблення класної кімнати

Кабінет	Пофарбування стін	Пофарбування підлоги	Пофарбування меблів	Дошка	Штори
Українська мова	Білі+ Сині	Коричневі	Зелена	Коричнева	Голубі
Математика	Зелені+ Жовті	Коричневі	Зелена	Коричнева	Жовті
Історія	Жовті	Коричневі	Зелена	Коричнева	Білі
Географія	Білі	Коричневі	Зелена	Коричнева	Білі
Біологія	Білі	Коричневі	Зелена	Коричнева	Білі

Фізика	Голубі	Коричневі	Зелена	Коричнева	Голубі
Музика	Жовті+ Білі	Коричневі	Зелена	Коричнева	Білі
Малювання	Білі + Коричневі	Коричневі	Зелена	Коричнева	Білі

Таблиця 2.4

Вимірювання й оцінка параметрів мікроклімату

Параметр Мікроклімата	Методика визначення	Отримані результати
Температура повітря	Показання термометра були зняті в трьох точках по діагоналі: від зовнішньої стіни, в центрі приміщення і від внутрішнього кута кімнати. Вимірювання повторювалося три рази, і виводилася середня величина.	Середня температура 17,5°C, що відповідає нормам
Вологість повітря	Вимірювання проводилося за допомогою гігрометри психометричних ВІТ-1.	Відносна вологість повітря становить 50%, що відповідає нормам
Коефіцієнт аерації	Коефіцієнт аерації визначався по площі всіх вентиляційних отворів і площі підлоги	$KA = S_{во}/S_{п} = 0,04$ Це відповідає нормі (не менше 0,02)
Наявність кімнатних рослин	Візуальний огляд і підрахунок	Всього в кабінетах визначено більше 100 видів кімнатних рослин, що відповідає нормам

Щодо аналізу робочого місця, то потрібно зазначити наступне.

Кажучи про ергономічні аспекти побудови уроку, неможливо залишити поза увагою питання технічного і матеріального забезпечення кабінету. Важливим фактором є правильне світло: його повинно бути достатньо, але воно і не повинне бути нав'язливим чи відволікаючим. Правильне регулювання світла може бути досягнута в тому числі й використанням сучасних жалюзі на вікнах [56, с. 28].

Хороша дошка – запорука успішної роботи вчителя і активної діяльності учнів. У кабінеті дошка повинна бути велика, бажано з відкидними площинами, під якими можна розмістити ще дошки, або з пересувними площинами. Така дошка дозволяє оптимізувати урок, викликати до дошки одразу кілька учнів, швидко змінити завдання, провести на початку уроку усний рахунок, а в кінці уроку - самостійну роботу і т.п. [25, с. 38].

Можливості вчителя розширюються завдяки використанню комп'ютера і проєктора.

Сучасне обладнання дозволяє педагогу дуже швидко міняти завдання, переключати увагу учнів з дошки на бічну стіну і назад.

Наявність грамотно підібраних тематичних наочних навчальних посібників в кабінеті дозволяє задіяти зоровий канал пам'яті опосередковано і безпосередньо під час уроку при поясненні нового і закріпленні пройденого матеріалу [52, с. 98].

Робоче місце педагога теж знаходиться в полі зору ергономіки. Зручний стіл, робоче крісло, комп'ютер, сканер, принтер, проєктор – ось той мінімум, який необхідний сучасному вчителю. З огляду на вимоги часу, вчитель проводить все більше і більше часу за комп'ютером при підготовці до уроків, позакласних занять, підвищуючи свою педагогічну кваліфікацію. Ергономічно обґрунтований проєкт робочого місця педагога дозволить зберегти здоров'я вчителя і підвищити його працездатність [47, с. 78].

На закінчення хотілося б зупинитися на ролі особистості педагога у навчальному процесі. Під силу вчителя грамотно розрядити обстановку на уроці. Помітивши втому дітей, можна змінити форму роботи, запропонувати учням нестандартні цікаві завдання, та й просто вчасно пожартувати, дати дітям розслабитися на хвилинку [36, с. 98]. Суворий педагог, який весь час тримає клас в напрузі тривожного очікування, доб'ється менших результатів, ніж учитель з почуттям гумору і позитивним поглядом на життя.

2.2. Методичні рекомендації з організації корекційної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектру

В сучасному світі проблема аутизму набуває все більшої актуальності. Діти з розладом аутистичного спектру характеризуються порушеннями адаптивної поведінки. Мабуть, найскладнішим компонентом цих порушень є мова і комунікація. Уже саме визначення «аутизм» має на увазі наявність проблем у сфері комунікації та соціалізації.

Порушення в комунікації через контакти з іншими людьми проявляються протягом першого року життя: спостерігаються порушення в довербальному спілкуванні, відсутній зоровий контакт, коли дитина дивиться в очі дорослого, не використовується форма жестів у вигляді німих прохань [18, с. 44].

Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі різноманітні за характером і динамікою та в більшості випадків відображають специфіку аутизму – несформованість комунікативної поведінки. Незалежно від строку появи мовлення і рівня його розвитку, дитина з аутизмом не використовує мовлення як засіб спілкування. Відповідно до положень ЮНЕСКО (1995 р.) передбачають такі стани розвитку дитини з особливими освітніми потребами:

- 1) емоційні й поведінкові розлади;
- 2) розлади мови;
- 3) труднощі в навчанні;
- 4) затримка / обмеження можливостей розумового / інтелектуального розвитку / серйозні труднощі в навчанні;
- 5) фізичні / нейромоторні порушення;
- 6) порушення зору;
- 7) порушення слуху [8, с. 19].

Поведінка дитини з РАС та її реакції є нетиповою, часто незрозумілою та несподіваною. В залежності від важкості патології дитина здатна

агресивно та схвильовано реагувати на різні зміни у навколишньому світі та у повсякденному житті.

Характерною ознакою ігрової діяльності є використання незвичайних ігрових матеріалів, наприклад предметів домашнього ужитку. Дитина грається на самоті, використовує предмети одноманітно (взуття, мотузки, папір, вимикачі, дроти тощо) [10, с. 38].

Багато дітей з розладами аутистичного спектру відрізняються моторною незграбністю:

1. при бігу вони не притискають лікті до грудей, як здорові діти, а незграбно розчепірюють їх в сторони;

2. по сходах вони, навіть в старшому дошкільному віці, часто ходять приставним кроком;

3. у них повільно розвивається координація рухів рук і ніг при ходьбі, тонка диференційована моторика пальців рук;

4. порушена просторово-часова організація рухів [73, с. 88].

Одним із головних порушень, що перешкоджає успішному розвитку, адаптації та соціалізації дитини з даним типом дизонтогенезу є недостатній розвиток та відсутність потреби і здатності до спілкування, що проявляються у вигляді ухилення від контакту, відставанні або відсутності розмовної мови, нездатності зав'язати або підтримати розмову, відсутність діалогових форм взаємодії, нерозуміння своїх і чужих переживань, дисгармонійність когнітивного розвитку та інші специфічні особливості.

Серед характерних ознак раннього дитячого аутизму велике місце займають порушення мови: різке обмеження мовного контакту, аж до повної мутації, недорозвинення лексико-граматичної сторони мовлення, своєрідні фонетичні розлади і порушення голосу з переважанням високої тональності в кінці фрази або слова, тривале називання себе у другій або третій особі, довга відсутність в активному словнику слів, що позначають близьких для дитини людей (мати, батько) або окремі предмети, до яких у дитини є особливе ставлення: страх, нав'язливий інтерес, їх одухотворення і т.д. [66, с. 28].

Мова важлива як для розвитку дитини, для оволодіння їм знаннями, навичками і вміннями, так і для можливості спілкування з оточуючими людьми.

Мова – це результат узгодженої діяльності багатьох областей головного мозку. Органи артикуляції лише виконують накази, що надходять з мозку.

Сенсорна (імпресивна) мова – це сприйняття і розуміння мови [62, с. 55].

Моторна (експресивна) мова – проголошення звуків мови самою людиною.

На відміну від загального недорозвинення мови, при аутизмі на самих ранніх етапах мова може розвиватися нормально, і дитина за темпом її розвитку іноді навіть випереджає здорових однолітків. Потім, зазвичай у віці до 30 місяців (в середньому близько 18 місяців), вона втрачається: дитина перестає говорити з оточуючими, хоча іноді може розмовляти сам з собою або уві сні. Втрата мови завжди поєднується з втратою виразного жестикулювання і імітаційного поведінки.

При ранньому дитячому аутизмі часто відзначаються відсутність лепетання і слабкий розвиток функції наслідування. Дитина не відтворює прості мовні інструкції, хоча слід зазначити, що він розуміє звернену мову. Жести та інтонації під час спілкування дитина з РАС може майже не використовувати [59, с. 65].

Діти з аутизмом рідко повноцінно володіють мовою. У більшості дітей порушені загальна і дрібна моторики. У логопедичній роботі необхідно використовувати ігри та вправи на розвиток загальної моторики, оскільки рухові вправи з мовним супроводом виховують в дітях уміння вслухатися в мову і формують наслідувальну діяльність. наприклад:

1. Ніжками затупотіли,
Рушили по підлозі.
Нахилилися, сіли,

Потім встати зуміли.

(Відповідні рухи)

2. Ми - листочки осінні,

(Руки вгору, захитався вліво-вправо)

На гілочках посиділи,

(Присісти, змахуючи руками)

Дмухнув вітерець –

(Різко встати, розвівши руки)

І ми полетіли

(Помахи руками)

І на землю сіли.

(Повільно присісти)

3. Тік - так, тік- так,

(По два нахили голови вліво-вправо)

Я вмію робити так:

(Два нахили тулуба вліво і вправо)

Вліво - тік, а вправо - так,

(Ті ж рухи)

Тік- так, тік- так.

(По два нахили голови вліво і вправо) [51, с. 45].

У дітей з аутизмом необхідне вдосконалення ручної моторики, що сприяє активізації моторних мовних зон головного мозку і внаслідок цього – розвитку мовної функції, підготовки дітей до оволодіння письмом. З дітьми проводилися наступні види діяльності:

1. Конструювання з кубиків будиночків, веж і т.і., спочатку за зразком, потім по пам'яті і довільно.

2. Розкладання і складання розбірних іграшок: матрешок, пірамідок, чашок, кубиків.

3. Складання з паличок геометричних фігур, букв.

4. Обведення контурів предметних зображень.

5. Розфарбовування контурних зображень предметів кольоровими олівцями.

6. Розстібання і застібання гудзиків, ремінців, шнурування.

7. Робота з мозаїкою.

8. Пальчикові ігри з голосовим супроводом [47, с. 48].

У всіх таких дітей порушено вимову однієї або декількох груп приголосних звуків, тому на попередньому етапі корекції звуковимови певне місце відводиться розвитку мімічних рухів і рухів губ, язика. Спочатку дітям пропонуються вправи на розвиток м'язів обличчя.

Це обумовлено тим, що відзначається слабкий тонус лицьових м'язів, міміка обличчя невиразна.

Зразкові вправи: закривання очей, зажмурювання обох очей, зажмурювання правого, лівого ока, оскалення зубів, надування щік і ін.

Надалі проводилася робота над розвитком рухів губ, язика. Дітям пропонувалися артикуляційні вправи на статичну і динамічну координацію рухів. У логопедичній роботі була використана артикуляційна гімнастика на апаратному засобі системи біоуправління, в якому завдання пропонуються в цікавій ігровій формі, а так само артикуляційна гімнастика в формі казок про «Веселого язичка» [47, с. 88].

При розвитку мови дитині слід приділяти особливу увагу просодичній стороні мови. Найважливіша умова правильного мовлення – це плавний тривалий видих. Спочатку проводиться робота над розвитком тривалого видиху без участі голосу: після спокійного вдиху носом робимо плавний видих через рот, поступово збільшуємо довжину видиху і різні дихальні вправи («Подуй на ватку», «Пограй на сопілці», мильні бульбашки та ін.) для дітей дошкільного віку.

Потім вводяться голосові вправи: робимо спокійні вдихи повільний видих через рот, поєднуючи видих з проголошенням звуків – голосні звуки, з-з-з, х-х-х, ш-ш-ш; звук простягаємо якомога довше; поступово переходимо від тихого до гучного звучання, зберігаючи плавність видиху; робимо

глибокий вдих носом і поступово на видиху починаємо вимовляти складові ланцюжка спочатку з глухими, а потім з дзвінкими звуками [48, с. 38].

У дітей з аутизмом страждає і лексико-граматична сторона мови. Словниковий запас у таких дітей кількісно і якісно неповноцінний, представлений побутовою лексикою. У промові спостерігаються стійкі аграматизми. Тому роботу з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення були включені наступні напрямки:

1. збагачення предметного і дієслівного словника;
2. формування граматичної будови мови:
3. формування структури речення (при побудові речення велике значення має опора на схеми, картки – підбір речень до схеми, запис речень під схемою, самостійне придумування речень за схемою);
4. вправи на розвиток навичок словозміни і словотворення (використання ігрових прийомів, малюнків і питань на зміну іменника за числами, відмінками, на вживання прийменників, узгодження іменника і дієслова, іменника і прикметника, зміна дієслова минулого часу за особами, числами, родами і т. д.).

У дітей з аутизмом недостатньо сформована усна зв'язна мова, тобто такі діти відчувають труднощі зі складанням оповідань за сюжетом та серіям сюжетних малюнків, з переказом прочитаного тексту.

В роботі з розвитку зв'язного мовлення використовувалися наступні завдання:

1. переказ з опорою на серію сюжетних малюнків;
2. переказ по сюжетному малюнку;
3. переказ без опори на малюнок, за планом;
4. розповідь по серії сюжетних малюнків;
5. розповідь по сюжетному малюнку;
6. самостійна розповідь [48, с. 41].

У більшості дітей з аутизмом в шкільному віці поширена фонематична дислексія і дисграфія на ґрунті порушень мовного аналізу і синтезу, який

передбачає аналіз речень на слова і синтез слів у реченні, складовий аналіз і синтез, фонематичний аналіз і синтез. При усуненні дислексії і дисграфії проводилася робота за наступними напрямками:

1. формування вміння визначати кількість, послідовність і місце слів у реченні;

2. розвиток складового аналізу (виділення голосного звуку зі складу, слова, визначити кількість складів і т.п.)

3. розвиток фонематичного аналізу (виділення звуку на тлі слова, вичленення першого і останнього звуку зі слова, визначення кількості, послідовності і місця звуку в слові) [48, с. 61].

Старання педагогів будуть ефективніші, виключно, якщо їх підтримують батьки, вони їх розуміють, і дані дії відповідають сімейним потребам. Завдання фахівця тут у встановленні довірливих партнерських відносин з педагогічною, медичною, соціальною та батьківською спільнотами в соціалізації, адекватній можливостям дітей як базисної основи розвитку особистості. Педагогу варто домовитися про об'єднані дії, які будуть спрямовані на підтримку дітей [15, с. 68].

Об'єднання спільних зусиль великого кола фахівців різного профілю, концентрації їх інтелектуального потенціалу, його раціонального використання, а також вирішення можливих суперечностей, що виникають між фахівцями всередині навчального закладу, педагогічним колективом та батьками дозволяє здійснити інклюзивну вертикаль. Тому, продуктивна співпраця різних соціальних інститутів може вирішити медико-соціальні, психолого-педагогічні проблеми дітей [8, с. 19].

З метою допомоги батькам у розвитку дрібної моторики у дітей з аутизмом, а також в якості прикладу для педагогів, нами розроблено заняття з ліплення для дітей [54, с. 11].

Заняття із сенсорного розвитку дітей «Фрукти в гості до нас прийшли».

Мета:

- розвиток сприйняття;
- розвиток дрібної моторики;
- створення позитивного емоційного клімату в дитячому колективі.

Завдання:

1. закріплювати знання дітей про сенсорні властивості предметів (колір, форма, величина);
2. розвивати різні відчуття дітей – зорові, дотикові, слухові, нюхові;
3. виховувати емоційно-позитивне ставлення до гри і доброзичливі взаємини;
4. розвивати мову (вміння чути вихователя, повторювати за ним визначення предметів).

Обладнання: фрукти різного кольору та виду (яблука, груші, вишні, виноград, апельсин, ківі, банан, гранат), пластилін рідного кольору, звукозапис.

Хід заняття

Діти входять в групу і бачать, що до них прийшли гості. Вчитель каже дітям, що треба привітатися з гостями (діти вітаються).

На столі лежать різні фрукти, різного кольору.

Вчитель: Діти, а давайте з ними познайомимося. Я запитаю у них як їх називають (вчитель підносить до вуха кожний фрукт і вона каже, що це за фрукт).

Вчитель: Діти це – яблуко, якого кольору яблуко (діти називають - червоного). А це – виноград, якого кольору виноград (діти називають - зеленого).

Вчитель: Діти, а скажіть яка зараз на вулиці пора року (діти відповідають, що осінь). Вчитель разом з дітьми розповідає про осінь та про врожай.

Для того, щоб взимку було чим поласувати вчитель пропонує дітям зліпити із пластиліну ті фрукти, які є їх улюбленими.

Потім діти мають назвати ці фрукти та розказати чому вони їх люблять.

Після цього, вчитель збирає всі зроблені фрукти у «чарівний мішечок».

Вчитель: Діти, а тут давайте подивимося, які фрукти ми разом запасли на зиму (дістає мішечок), і пропонує дітям пограти в гру «Чудесний мішечок».

Вчитель: З мішечка, щоб дістати треба пальчики розім'яти. Діти грають у пальчикову гру:

Надуваємо кульку швидко,

Вона стає великою,

Раптом куля лопнула, повітря вийшло,

Стала вона тонка і худа.

Проводиться гра «Чудесний мішечок».

Діти дістають з мішечка фрукти, і називають їх сенсорні еталони.

Яблуко (яке?) - Зелене, кругле, гладке, буває кисле і солодке і т.д.

Яблуко (яке?) - Червоне, кругле, гладке, солодке і т.д.

Яблуко (яке?) - Жовте, кругле, гладке, приємно пахне і т.д.

Лимон (який?) - Жовтий, кислий, круглий або овальний, шорсткий, маленький і т.д.

Апельсин (який?) - Помаранчевий, круглий, солодкий, шорсткий і т.д.

Вчитель: Діти, а в нашому чудовому мішечку лежать брязкальця, давайте з вами потанцюємо з ними. Проводиться музична гра «Брязкальця».

Після гри всі фрукти збирають разом і діти потім їх забирають з собою додому, щоб показати батькам.

Таким чином, дане заняття можна продовжити і в дома, тренуючи дрібну моторику та розвиваючи фантазію, знання дитини.

РОЗДІЛ 3.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

3.1. Програма та організація дослідження корекційної роботи з дітьми із РАС

Мета – дослідження дієвості корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру через розвиток мовного компоненту, як основи розвитку комунікативних здібностей дітей-аутистів та загального розвитку дитини.

Для рішення поставлених задач нами були відібрані такі вправи:

Гіпотеза дослідження – стан розвитку дітей з розладами аутистичного спектру можна покращити через спеціальні заняття та правильну організацію корекційної роботи.

У ході проведення дослідження ми опиралися на такі методологічні принципи:

1. Принцип комплексності та системності.

З точки зору системного підходу дотримуються його основні позиції: виділення системоутворюючого фактора, наявність окремих елементів системи, їх структурування, наявність зовнішніх зв'язків та генезис системи.

2. Процесуальний – принцип, умови розвитку в руслі якого розглядаються нами не як застиглий конгломерат, а як взаємозумовлений з динамікою, її характером і конкретними особливостями.

3. Принцип конфліктності, що передбачає наявність можливих протиріч, що у процесі розвитку виникають.

4. Принцип виховного впливу, що вимагає виявлення виховного потенціалу дітей-аутистів в плані реалізації ідей професіоналізації та позитивної самореалізації.

5. Принцип прогнозуючого розвитку, тобто орієнтація розвитку здібностей дітей-аутистів на перспективу.

Такий підхід дозволяє провести експеримент з позицій прогностичності, цілісності та чутливості до змін середовища.

В процесі дослідження використовувалися різні методи. Під методом наукового дослідження розуміється засіб теоретичної і практичної діяльності науково обґрунтованого характеру, спрямований на вирішення завдань та досягнення поставленої мети.

Методи наукових досліджень можна класифікувати за різними критеріями: за поширеністю, за частотою застосування, за науковою сферою, за галуззю, за часом проведення, за складністю та багатогранністю тощо.

За загальним правилом, методи наукових досліджень можна класифікувати на:

- 1) загальні методи;
- 2) загальнонаукові методи;
- 3) спеціально наукові методи.

Загальні методи широко використовуються різними науками та галузями в різних сферах суспільного життя. Такі методи отримали загальне поширення та застосування.

Загальнонаукові методи розроблені для використання в окремих галузях науки та на окремих етапах дослідження.

Вони поділяються на:

- 1) теоретичні;
- 2) емпіричні,
- 3) емпірично-теоретичні.

Такий розподіл загальнонаукових методів пов'язаний з існуванням двох рівнів пізнання світу: теоретичного, ґрунтується на наукових знаннях теорії та емпіричного, пов'язаний з чуттєвим знанням особи.

Теоретичне пізнання дає основу для емпіричного і навпаки.

До теоретичних методів відносяться:

- 1) узагальнюючі методи;
- 2) часткові методи (визначення, опис, інтерпретація).

Узагальнюючі методи поділяються на:

- 1) ідеалізацію;
- 2) сходження від абстрактного до конкретного;
- 3) формалізацію;
- 4) аксіоматичний метод.

До емпірично-теоретичних методів відносять: абстрагування, індукцію і дедукцію, аналіз і синтез, історичний підхід, моделювання, логічний підхід. Під абстрагуванням розуміється відхилення неважливих факторів, зв'язків, властивостей і відносин реальних об'єктів із одночасним виділенням однієї з кількох сторін дослідження.

На підставі обрання методів для здійснення певних етапів наукового дослідження визначається загальна методика такого дослідження – сукупність прийомів і методів, необхідних для його проведення.

Основними методами дослідження були: аналіз літератури, аналіз документальних джерел (протоколів, звітів та ін.), включене спостереження, методи спостереження, контент-аналіз матеріалів, методи педагогічного експерименту, теоретичний аналіз, методи математичної статистики.

Нами використовувалися такі методи дослідження:

1. Аналіз та узагальнення спеціальної літератури. Вивчення спеціальної літератури дозволило отримати уявлення про питання, що цікавлять нас, поставити мету дослідження. Аналіз джерел спеціальної літератури дозволяє вибрати тему і методи дослідження, зіставити практичну і наукову цінність висновків і рекомендацій, мати глибоку обізнаність і сучасне уявлення про досліджувану тему. Практично узагальнення і теоретичний аналіз даних спеціальної літератури дозволяє не «ломитися у відкриті двері», зрозуміти, що є, чого немає, в чому протиріччя й проблема. Аналіз документальних матеріалів необхідний як для виявлення тенденції розвитку, так і для конкретизації об'єкта дослідження.

2. Опрацювання даних проводилося з метою пошуку шляхів підвищення рівня розвитку дітей-аутистів та проведення корекційної роботи на етапі вдосконалення різних здібностей, а також визначення результатів розвитку дітей-аутистів, вдосконалення та виявлення оптимальних рекомендацій.

З метою виявлення особливостей початкового стану рівня розвитку дітей-аутистів нами проведено спостереження за даною категорією дітей.

3. Педагогічне спостереження. Педагогічні спостереження проводилися на кожному етапах досліджень. Педагогічні спостереження відрізняються від звичайного перегляду тренувальних занять і змагань. Спостерігач-педагог має справу з конкретним об'єктом, він користується спеціально розробленими схемами, веде протоколи, робить певні записи з урахуванням конкретно вирішуваних завдань.

Перш ніж проводити педагогічні спостереження, необхідно визначити завдання спостереження, визначити об'єкт спостереження, спосіб фіксації (схема, протокол, стенограма), метод обробки, додаткові факти, що дозволяють заглибитися в рішення даної задачі.

4. Модельний експеримент. З метою виявлення змісту результатів дослідження нами був проведений модельний експеримент. У модельному експерименті брали участь діти-аутисти.

5. Тестування спеціальної підготовленості. Тестування спеціальної підготовленості проводилось, в основному, для забезпечення чистоти природного педагогічного експерименту на етапі вдосконалення комунікативних навичок.

6. Педагогічний експеримент. Педагогічний експеримент проводився з метою перевірки гіпотези дослідження. Нами були скомплектовано групу дітей.

7. Методи математичної статистики використовувалися для визначення середнього арифметичного значення, достовірності відмінностей.

8. Для наочності результатів нами були використані методи моделювання, з допомогою яких було розроблено таблиці та графіки, що стали підсумком експерименту.

У традиційній лінгводидактиці мова розглядається як складна, ієрархічна система одиниць з функцією їх різних рівнів, мова – структурована реалізація взаємозв'язку мовних одиниць в одиничному акті мовоутворення. При цьому оволодіння і володіння людиною мовою видаються механічною проєкцією процесу вивчення цієї системи, «інвентарю мовних засобів», і його результату (мови). Мовна здатність, на відміну від мови як суспільного явища, належить кожному індивіду, а на відміну від конкретної мови вона абстрактна. Це свого роду психологічний вимір.

Мовна здатність – явище винятково складне і багатогранне з спостережуваних проявів, що виступає в різних об'єктивних якостях: як функція мозку і як відображення відносин об'єктивної дійсності, як природне і як соціальне, як свідоме і як несвідоме, як ідеальне і як принципово знакове явище. Багатоякісність мовної здатності породжує і багатоплановість її вивчення: виявлення природи мовної здібності, періодизація мовного онтогенезу, моделювання процесів породження і сприйняття мови, типологія жанрів мовної поведінки мовної особистості, вивчення дитячої та дорослої мовної творчості і т.д. В силу нестандартизованої психолінгвістики як області наукового знання, об'єктом якої виступає мовна здатність, в науці на сьогоднішній день немає єдності термінологічного визначення даного явища і його референтної області. Найбільш прийнятним вважається визначення мовної здібності як психофізіологічно обумовленого, але соціального явища, що забезпечує оволодіння і володіння мовою.

Пропонований нами розгляд мовної здатності як функціональної системи, що має трьохаспектну структуру, не просто структурує досліджуване явище, а й стандартизує і систематизує теорію і напрямки його дослідження. Умовне виділення аспектів мовної здатності детерміновано розглядом цього явища в контексті когнітивно-мовного розвитку людини,

через призму «життя знаків у рамках життя суспільства». Аналіз і узагальнення теоретичних і експериментальних даних вивчення мовної поведінки людини дозволяють умовно виділити наступні три аспекти в структурі мовної здатності: мовний механізм або здатність опанувати мову, мовна організація людини або ментальна репрезентація і організація в свідомості носія системи знаків природної мови і норм їх функціонування в комунікації, мовному механізмі або здатність здійснювати мовну діяльність – продукувати і сприймати мовні висловлювання.

Область вивчення першого аспекту мовної здатності, мовного механізму, включає питання природи мовної здатності (біологічні або соціальні чинники виступають фундаментом для оволодіння мовою), періодизації онтогенезу мови, виявлення періодів розвитку мовної здатності, специфіки формування двомовності, багатомовності, механізму внутрішнього мовлення, мови інтелекту.

Вирішення питання природи мовної здатності породило протиборство двох точок зору: позиції раціоналістів і позиції емпіриків. Перші визнають наявність вродженого глибинного мовного знання, що забезпечує оволодіння людською мовою. Емпірики вважають, що мовна здатність – соціальне за своєю природою утворення, що розвивається під впливом соціальних факторів, а саме через потребу в спілкуванні і внаслідок комунікативних інтенцій в різних ситуаціях спільної діяльності людей.

Зміст вродженого знання становить «універсальна грамати́ка», як набір глибинних лінгвістичних універсалій, складових каркасу будь-якої мови. «Закладений» мовний матеріал спочатку бідний і не завжди правильний. Його збагачення і виправлення відбувається з розвитком суб'єкта і в міру розширення кола спілкування.

Джерелом мовного розвитку є не вроджена схема, а діяльність і її правила. Саме позамовною дійсністю, предметною діяльністю дитини, детермінований весь хід розвитку мовної здібності. Дитина привласнює мову як частину об'єктивної дійсності, спосіб знакової поведінки. З моменту

народження, як тільки дитина перестає бути пов'язана з матір'ю біологічно, вона виявляється пов'язана з усіма дорослими соціально, тобто потрапляє в такі умови існування, які передбачають взаємодія, що забезпечується мовним спілкуванням.

Зрозуміло, не можна заперечувати роль природних чинників у формуванні мовної здатності. Так, дитина володіє артикуляційним апаратом, слухом, рядом вроджених рефлексів та інстинктів, які крім біологічної функції поступово набувають соціальне призначення і грають роль первинних знаків дословесної системи комунікації.

Будучи необхідною умовою реалізації специфічно людських психічних властивостей і здібностей, вроджена організація, зокрема інстинктивні механізми поведінки, ні в якій мірі не забезпечують виникнення цих властивостей і здібностей. Між соціальними і природними факторами мовного механізму є діалектичний зв'язок. Сензитивними періодами розвитку мовного механізму виступають вікові етапи, які характеризуються наявністю спеціальних психічних резервів для оволодіння мовою. Як коментують психологи, рушійною силою розвитку мовної здатності є існування розриву між тим, що людина сприймає, і тим, що вона може зробити. Цей дисбаланс відкриває доступ до каналу, зв'язує ці два види активності. Згодом те, що сприймається і що продукується, вирівнюється, і втрачається сполучний їх механізм, що пов'язано і з віковою втратою гнучкості психіки.

Період з 2 до 5 років виступає етапом «мовного вибуху», коли діти успішно опановують одну або декілька мов. Якщо в цей період внутрішні здібності, образно кажучи, «ліпляться як пластилін», то після 6 років «тверднуть як мармур». Вчені вважають, що за закінчення сензитивного періоду відбувається відволікання психічних резервів організму на більш важливі аспекти розвитку, що не перешкоджає можливості повернення «мовного світанку».

Найважливішим при цьому аргументом виступає сам факт оволодіння рідною мовою: мовний механізм (як діалектична єдність природного і соціального) себе вже виявила один раз через реалізацію (виявлення і / або формування) ряду операціональних процедур знакового розвитку інтелекту людини на матеріалі рідної мови.

Дослідження мовної організації людини (другого аспекту в структурі мовної здатності) передбачає виявлення змісту і організації «лінгвістичного архіву» носія мови. На сьогоднішній день в мовній організації людини можна виділити ряд компонентів мовного знання.

Фонетичний компонент представлений ментальною підсистемою еталонів звуків мови (що включають їх акустичні і артикуляційні параметри) і варіанти їх реалізації в мовленні. Далекий до остаточного рішення питання організації нашого внутрішнього лексикону.

Асоціативні поля можуть бути у різних людей відмінними і за складом елементів, і за силою зв'язків між ними, що детерміновано індивідуально-особистісними характеристиками самої людини. Однак приналежність до певного народу, однієї культури формує «Центр» (ядро) асоціативного поля, яке у всіх носіїв мови, в цілому, досить стабільне, а зв'язок слова-концепту з елементами ядра його асоціативного поля – регулярно повторюваний в даній мові.

Граматичний компонент включає зберігання знань морфологічної та синтаксичної зв'язності лексичних одиниць. Принципово важливо відзначити, що це знання зовсім не передбачає володіння комплексом ментальних дій, що забезпечують породження і сприйняття граматично зв'язкових мовних повідомлень. Володіння такими діями, що забезпечує здійснення мовної діяльності, входить в область третього аспекту мовної здатності – мовного механізму – і передбачає закріплення в свідомості людини відповідностей логіко-сміслових і мовних граматичних сутностей. Граматичний компонент мовної організації людини передбачає тільки

наявність певного знання граматики мови, структурованого, наприклад, у вигляді граматичних фреймів.

Стереотипність мовної поведінки людини в різних комунікативних ситуаціях дозволяє окремо виділити семантичний компонент мовної організації людини, який містить в свідомості альтернативні моделі мовної поведінки з урахуванням соціального статусу, ролі особистості і контексту комунікативної ситуації.

Третій аспект мовної здатності – **мовний механізм** – представляється реалізацією людиною її мовної здатності для цілей комунікації і мислення. Функціонування мовного механізму проявляється в здатності породжувати і сприймати мову (тексти).

Виділення зазначених аспектів у структурі мовної здатності (мовна організація, мовний механізм, мовна поведінка) представляється умовним і переслідує дослідні цілі. Мовна здатність в нормі розвивається і функціонує як цілісне явище.

Пропоноване нами бачення структурного змісту мовної здатності дозволяє не просто систематизувати накопичений досвід пізнання даного явища, але і розставити акценти подальшої дослідницької роботи з урахуванням рішення прикладних задач.

Експеримент проводився з виконанням наступних умов:

- 1) суворі послідовність відбору;
- 2) вибір найбільш надійних і дієвих вправ;
- 3) удосконалення цих вправ в умовах початкової діяльності. Виявлення недоліків при виконанні тієї чи іншої вправи;
- 4) уточнення особливостей проведення дослідження;
- 5) виявлення та усунення різного роду недоліків;
- 6) удосконалення основ розвитку мовленнєвого компоненту.

Для вирішення поставлених задач були розроблені такі вправи:

Вправа № 1. Петро розповідає про себе. Що ж він каже? А тепер давай дізнаємося, що лежить у нього в рюкзаку, використовуючи фразу: «В рюкзаку є...»

Вправа № 2. Діти розповідають про те, що поклали собі в портфель. Спробуйте визначити, кому належить це шкільне приладдя.

Вправа № 3. Тигрєня Тигра не знає, як називаються деякі шкільні приладдя. Допоможи йому правильно відповісти на запитання.

Вправа № 4. П'ятачок переплутав місцями букви в словах. Як ти гадаєш, яке значення цих слів? Запиши їх правильно. Порівняй з однокласником.

Вправа № 5. Згадай, як ти збираєшся в школу. Назви те, що ти візьмеш з собою на урок математики. Обговори в парі.

Вправа № 6. Вінні-Пух запрошений до Паця на день народження (15-го числа). Допоможи Вінні-Пуху дописати числа і підкресли, якого числа день народження П'ятачка. Перевір себе згідно ключа.

Вправа № 7. Учитель дав завдання Петру визначити кількість предметів. Спробуй їх порахувати і запиши відповіді. Обговори з однокласниками.

Вправа № 8. Як ти думаєш, який урожай яблук в саду у Кролика? Порахуй яблука на кожному дереві і назви їх кількість.

Вправа № 9. Мері склала цікавий кросворд. Спробуй вирішити приклади і запиши відповіді в клітинки словами. Порівняй з однокласником.

Вправа № 10. Прочитай слова, які написала Сова.

Вправа № 11. Викресли зайве слово.

Вправа № 12. а) Прочитай якомога швидше. б) Прочитай вірш і підкресли слова, в яких присутня буква «Е».

Вправа № 13. Допоможи Марії вирішити приклади.

Вправа № 14. Петро придумав кросворд для однокласників. Виріши кросворд, заповнивши пропуски словами. Порівняй з однокласником.

Вправа № 15. Петро вивчає різні шкільні предмети. Давай дізнаємося, на які уроки він ходить в школі. А який у тебе улюблений предмет в школі? Закінчи речення.

Вправа № 16. Перевір, як ти запам'ятав предмети, які Петро вивчає в школі. Вибери правильну відповідь.

Вправа № 17. У хлопців зі школи, де вчиться Марія різний розклад. Познайомся з тим, які у них уроки по днях тижня.

Вправа № 18. А тепер давай прочитаємо розповідь про те, як навчаються школярі, і заповнимо пропуски словами з рамки.

Вправа № 19. Вінні-Пух не знає шкільні предмети. Скажи за нього, які це предмети, і запиши відповіді в пропуски.

Вправа № 20. Допоможи Пацю розставити букви в правильному порядку. Потім підбери до картинок відповідні назви шкільних предметів.

Вправа № 21. Розкажи однокласникам про улюблені і нелюбимі предмети в школі.

Вправа № 22. Розкажи, які ти знаєш предмети в школі.

Вправа № 23. Придумай речення.

Вправа № 24. Прочитай діалог в парі.

Вправа № 25. На уроці Марія виконує різні дії. Давай дізнаємося, що вона робить.

Вправа № 26. Які команди вчителя ти виконуєш на уроці?

Вправа № 27. Тигрєня Тигра любить робити зарядку. Допоможи скласти для нього гімнастичну вправу, підібравши за картинками відповідні команди.

Вправа № 28. Петро навчився малювати геометричні фігури. Давай дізнаємося, які це фігури.

Вправа № 29. Допоможи Петру визначити кількість фігур на малюнку, який намалював кролик. Обговори з однокласниками.

Вправа № 30. Тигрєня Тигра зі своїми друзями склав вірші про геометричні фігури. Прочитай їх і заповни пропуски словами з рамки.

Вправа № 31. Визнач, які іграшки складаються з наступних геометричних фігур.

Вправа № 32. Допоможи Пацю заповнити пропуски відсутніми літерами. Порівняй з партнером.

Вправа № 33. Спробуй підібрати дії до картинок.

Вправа № 34: Мовні ігри. Ведучий кидає дитині м'яч і каже: «Я граю з...». Дитина ловить м'яч і віддає його назад ведучому, при цьому він називає ім'я одного з гравців команди.

Вправа № 35. Допоможи Петру виконати вправу і заповнити пропуски словами з рамки. Порівняй з партнером.

Вправа № 36. Як ти думаєш, чи важко дітям вчитися в школі?

Вправа № 37. Крихітка Ру ще погано вміє рахувати. Допоможи йому порахувати зірочки і назви їх кількість.

Вправа № 38. Діти із школи розповідають про улюблені і нелюбимі шкільні предмети. а) Прочитай їх відгуки і заповни пропуски відсутніми словами. Порівняй з партнером.

Вправа № 39. Марія склала розповідь про свого брата і сестру, але зашифрувала деякі слова. Спробуй здогадатися, які це слова і заповни пропуски.

Вправа № 40. Петро написав про те, як проводить час після школи. Давай дізнаємося, що він робить в цей час і відповімо на питання.

Вправа № 41. Прочитайте речення самостійно, а потім в парі.

Вправа № 42. Тигрєня Тигра переплутав порядок слів у реченні. Допоможи йому правильно їх записати. Порівняй з партнером.

Вправа № 43. Прочитай текст і підкресли в ньому помилки.

Вправа № 44. Прочитай ряд слів, використовуючи слова в таблиці.

Вправа № 45. Що неправильного в висловлюваннях школярів? Обговори це в парі і виправ помилки в мові дітей.

Вправа № 46. Придумай і запиши на картці речення про однокласників.

Вправа № 47. Подивися як у цьому діалозі багато помилок. виправ їх, а потім необхідно пронумерувати в ньому правильно репліки. Порівняй з партнером.

Вправа № 48. Як ти думаєш, чим закінчиться ця розповідь?

Допиши його кінець 2-3 реченнями. Використовуй слова з примітки.

Вправа № 49. Прочитай правильно слова.

Вправа № 50. Допоможи тигреняті Тигру підібрати слова до картинок, для цього запиши їх номер під відповідну картинку.

Вправа № 51. Вінні-Пух допустив кілька помилок при виконанні завдання. Підкресли невірні слова і виправ їх. Порівняй з партнером.

Вправа № 52. Марія вирішує приклади на уроці математики. Допоможи їй написати правильну відповідь.

Вправа № 53. У Петра і його однокласників урок. Розглянь, яке шкільне приладдя у них на столах.

Вправа № 54. Допоможи Вінні-Пуху заповнити пропуски словами з примітки.

Вправа № 55. П'ятачок переставив букви в словах і виразах. Запиши їх правильно, використовуючи малюнки.

Також були відібрані й такі методики для проведення корекційної роботи:

1) Методика Біне-Сімона

1. Указати дати. «Скажи: Який сьогодні день тижня? Який зараз місяць? Яке сьогодні число і якого місяця? Який рік?»

Позитивна оцінка — правильні відповіді на всі запитання.

2. Розмістити за вагою 5 предметів. Беруться предмети (коробочки, однакові за формою і кольором, але різні за вагою, а саме: 3, 6,9, 12 і 15 грамів. Пояснити, що предмети, які лежать перед дитиною, однакові на вигляд, але різні за вагою і запропонувати розмістити за вагою, починаючи від найважчої і до найлегшої) — знайти найважчу, потім трохи легшу, а

потім ще легшу коробочку, і так до останньої. Проводиться 3 іспити. Після кожного іспиту коробочки розміщуються по-іншому.

Позитивна оцінка — 2 розміщення з 3-х — правильні.

3. Підрахувати задачу. Іспит проводиться усно. Дитині пропонують розв'язати завдання: а) Якщо я купив цукерок на 20 копійок, а дав 50, скільки дадуть мені здачі?; б) Якщо я купую на 60 копійок, а даю 75, скільки дадуть мені здачі?; в) Якщо я купую на 20 копійок, а даю 1 гривню, скільки дадуть мені здачі?; На розв'язання кожної задачі відводиться від 10 до 15 секунд.

Позитивна оцінка — 2 задачі з 3-х повинні бути розв'язані правильно.

4. Повторити ряд з 4-х цифр в зворотному порядку. Дитині сказати: «Я назву тобі три цифри, а ти повтори їх в зворотному порядку; я скажу 1,2,3, а ти повтори так: 3,2,1. Зрозуміло? Дається три рядки цифр. Слухати уважно: а) 6,5,2,8. Повтори в зворотному порядку; б) 4,9,3,7. Повтори; в) 3,6,2,9. Повтори.»

Позитивна оцінка — правильне повторення 1 рядка цифр із 3-х.

5. Скласти фразу з 3-х слів, а) хлопчик, м'ячик, річка; б) робота, зарплата, людина; в) пустеля, озеро, річка. На складання кожної фрази дається по 1 хвилині.

Позитивна оцінка — правильно складено 2 фрази з 3-х. (Фраза повинна мати певний зміст).

6. Підібрати риму до слів. Пояснити завдання на прикладі, наприклад: віл, кіл, діл — вони римуються. Завдання: до кожного даного слова підібрати по 3 рими. На добір 3-х рим дається 1 хвилина. Підібрати рими до слів: кінь..., каша..., день...:

Позитивна оцінка — підібрано по 3 рими для 2-х слів.

Ми отримали такі результати: у більшості дітей з аутизмом середні показники психічного розвитку були нижчими від біологічного віку в межах від 4 місяців до 12 років 10 місяців.

2) Методика Leiter

Є повністю немовним тестом, в якому навіть інструкції даються засобами пантоміми. Тест складається із завдань на підбір кольорів, копіювання візерунків, підбір відтінків сірого, приблизне оцінювання числа точок в заданій області, розпізнавання форм, кількісні міркування і т. д. У ньому використані завдання для оцінки здатності міркувати на числовому, образному і абстрактному матеріалі.

Тест продемонстрував низький рівень здатності міркувати на числовому, образному і абстрактному матеріалі у групі дітей з аутизмом.

Тест показав, що дитячий аутизм – особлива аномалія психічного розвитку, при якій, головним чином, спостерігаються порушення формування комунікації дитини з навколишнім світом. Основною ознакою аутизму є уникнення контактів дитиною, яка проявляється вже на першому році життя: порушені всі форми довербального спілкування (експресивно-мімічне, предметно-дієве), не установлюється зоровий контакт, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає ручки з німим проханням, щоб його взяли на руки, як це робить здоровий малюк.

На всіх етапах розвитку діти з РАС в комунікації з оточуючими не використовують мову міміки і жестів, як це роблять діти з вадами мови і порушеннями слуху. Вони не розуміють і не використовують більш раннього в онтогенезі так званої зорової мови, наприклад у них відсутній вказівний жест як звичний засіб спілкування дитини із загальним недорозвиненням мови першого і другого рівнів. Зорова увага дітей з аутизмом у край вибіркова і дуже короткочасна. Погляд дитини оминає людей, не зосереджується на них. Така дитина не зацікавлена в спілкуванні. При цьому може відзначатися симбіотичний характер прихильності до матері.

Поведінка дитини з РАС та її реакції на навколишнє середовище часто є непередбачуваними і незрозумілими. Така дитина може не реагувати на відсутність близьких людей, батьків та надмірно болісно, схвильовано сприймати незначні переміщення неживих предметів в його кімнаті, відчувати занепокоєння від окремих звуків чи запахів.

Для дітей з аутизмом властиві різні порушення моторної поведінки: своєрідне обертання кистей рук перед очима, потряхування руками і предметами, розгойдування тулуба, незвичайні повороти тіла. При втомі, здивуванні, порушенні розпорядку дня інтенсивність таких рухів посилюється. Особливістю ходи дітей з аутизмом є ходьба навшпиньки, підстрибом.

Непростими для таких дітей також є копіювання навіть простих рухів: вгору - вниз, вправо - вліво, вперед - назад і т.д.

Багато дітей з РАС мають підвищену лякливість, вразливі, схильні до страхів.

Інтелектуальний розвиток цих дітей різниться, серед них можуть бути діти з нормальним, прискореним, різко затриманим і нерівномірним розумовим розвитком, відзначаються також різні за ступенем форми розумової відсталості.

3) Методика CARS для визначення рівня аутизму.

Цікавим виявився факт щодо показників рівня аутизму. Ми досліджували рівень аутизму за методикою CARS – Childhood Autism Rating Scale (Шкала оцінювання дитячого аутизму) Е. Шоплера, Р. Рейхлера, Б. Ренера як у дітей з аутизмом, так і у дітей з розумовою відсталістю. Ми отримали такі результати: зі всіх досліджуваних нами дітей 53% показали низький рівень аутизму, 42% – середній і 5% – високий (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Рівень аутизму в дітей групи

Окрім того, додатково були використані наступні вправи:

1) Вправа «Переплетені лінії»

Запропоновано дитині малюнок, на якому зображені переплетені лінії. Потрібно попросити дитину простежити за кожною лінією від початку і до кінця.

2) Вправа «Хто більше»

Дітям дається завдання знайти в приміщенні якомога більше предметів одного кольору. Перемагає той, хто назвав більше.

3) Вправа «Слухаємо тишу»

Дітям пропонується закрити очі і послухати, що відбувається навколо, які звуки вони почують.

4) Вправа «Великі очі»

Перед дитиною ставлять кілька іграшок і потрібно запам'ятати в якій послідовності вони стоять. Після цього просять дитині потрібно відвернутися і змінюють, наприклад, дві іграшки місцями. Дитина повертається, і потрібно виявити, що змінилося.

5) Вправа «Знайди відмінності»

Дітям пропонуються картинки з популярних дитячих журналів або книг під загальною назвою «Знайди відмінності». Пара картинок, що мають різний сюжет, відрізняються малопомітними деталями. Зазвичай кількість цих деталей обмовляється. Наприклад: «Знайди сім відмінностей».

6) Вправа «Прогавив ритм»

Вчитель прохлопує нескладний ритм, що складається з 4-6 ударів, просить дітей уважно слухати, а потім кожній дитині – повторити. Можливий варіант, коли діти самі придумують ритм.

7) Вправа «Художники»

Дітям розповідають про те, що коли художник малює картину, то часто він це робить по пам'яті. Тому, давайте і ми представимо себе художниками, і постараємося намалювати картину по пам'яті. А малювати ми будемо сьогодні (називаємо ім'я дитини). Просимо його вийти вперед і пропонуємо іншим дітям уважно розглянути, як одягнений їх друг, які у нього волосся, очі. Потім питаємо у дітей: «Добре запам'ятали?» При отриманні позитивної відповіді просимо розглянуту дитину сховатися за двері. І починаємо відтворювати портрет цієї дитини за допомогою питань, що задаються іншим дітям. Питання, наприклад, такі: «Сорочка або футболка були на ...? Якого кольору сорочка? Яке взуття було на ньому?» і т.д. Діти самі можуть придумувати питання.

Подібні ігри та вправи не тільки розвивають пам'ять дітей, але й необхідні для корекційної роботи уважність та зосередженість, і дають уявлення про індивідуальні особливості кожної дитини, тобто носять діагностичний характер.

Оцінка рівня розвитку:

Висока – діти не лише правильно виконали завдання, але й зуміли пояснити чому саме таким чином було його виконано.

Середня – діти правильно виконали завдання (можливі незначні помилки), проте пояснити чому саме таким чином було його виконано не можуть.

Низька – діти неправильно виконали завдання (наявні значні помилки), і пояснити чому саме таким чином було його виконано не можуть, або пояснюють неправильно.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Результати констатуючого експерименту представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати констатуючого експерименту

№	Вміння читати	Вміння переказувати	Вміння складати речення	Вміння аналізувати почуте	Грамматика
1	низький	низький	низький	низький	низький
2	середній	середній	середній	високий	високий
3	високий	високий	високий	високий	високий
4	низький	низький	низький	низький	низький
5	середній	середній	середній	середній	низький
6	середній	середній	середній	високий	середній
7	середній	середній	середній	високий	низький
8	високий	високий	середній	високий	високий
9	середній	середній	середній	середній	низький
10	низький	низький	низький	низький	низький
11	середній	середній	середній	середній	середній
12	середній	середній	середній	низький	низький
13	середній	низький	середній	середній	середній
14	низький	низький	низький	низький	низький
15	середній	середній	середній	середній	середній
16	високий	високий	високий	середній	середній
17	середній	високий	середній	середній	низький
18	високий	високий	високий	низький	високий
19	середній	високий	середній	середній	низький
20	середній	середній	середній	середній	середній

Так, група дітей, в середньому, продемонструвала середній рівень розвитку мовного компоненту. Із 20-ти дітей у 4 – низький рівень, у 12 – середній, у 4- високий.

У процесі дослідження був проведений формувальний експеримент. Формувальний експеримент проводився на базі групи, яка була взята в якості експериментальної.

Протягом місяця діти групи розвивали мовленнєвий компонент за допомогою корекційної роботи:

1) навчання з особливостей проживання тварин (в якій країні, яким способом);

2) розповідь про рослинний світ (приклади правильного догляду за рослинами);

3) вивчення домашніх тварин (особливості проживання, харчування, вигляду, догляду і т.д.);

4) активне використання наочних матеріалів: таблиць, картин, проєктора;

5) відвідування зоопарку та квіткової галереї, ознайомлення з рослинами, які є в гімназії.

В якості прикладу наведемо використаний нами алгоритм дидактичної гри, присвяченої вивченню тваринного світу:

ХТО ЯК ПОДАЄ ГОЛОС

Треба розповісти, як подають тварини. Наприклад: На запитання: «Як корова кричить?». Треба відповісти: «Корова мукає ».

«Придумай загадку»

Завдання: Вчити дітей помічати характерні ознаки тварин, дізнаватися їх за описом і створювати опис за планом, орієнтуватися на розуміння іншими людьми. Розвивати мову, вербальну уяву, фантазію.

«Птахи, звірі, риби»

Завдання: Організувати застосування дітьми вміння класифікувати тварин за різними підставами з урахуванням ігрової задачі, уточнити назви звірів, птахів і риб.

«ЧЕТВЕРТИЙ ЗАЙВИЙ» (з картинками)

Мета: вчити дітей класифікувати тварин за певною ознакою, аргументувати свій вибір, використовувати мовні конструкції протиставлення.

«Домашні тварини та їх дитинчата»

Мета: допомогти запам'ятати назву тварин і їх дитинчат.

Устаткування: морфологічна таблиця, картки із зображенням домашніх тварин і їх дитинчат

«Дізнайся за описом» використання таблиці.

Завдання: Вчити дітей складати розповідь про тварину, використовуючи схему, дізнаватися за описом, вчити аргументувати свою відповідь.

Цілі:

дізнаватися тварина за трафаретом, називати її; розвивати увагу, мислення;

виховувати акуратне і дбайливе ставлення до ігрових атрибутів

Також можна використовувати для діяльності пазли.

«Покров тварин»

Мета: закріплення умінь дітей систематизувати тварин по покрову тіла (пір'я, луска, шерсть); формування навички користування моделями.

«Заведіть домашню тварину»

Мета гри:

Закріпити знання дітей про використання людьми домашніх тварин в своєму господарстві. Формувати уявлення дітей про те, що домашні тварини не можуть вижити без людини і людина відповідає за тих, кого приручила.

Виховувати у дітей дбайливе ставлення до тварин.

Ігрова завдання:

Завести в своєму господарстві (назвати) домашню тварину, яку ніхто з дітей ще не «завів у своєму господарстві».

Ігрові дії:

Діти сидять у колі за столом, зробивши на столі з рук «вольєри» (Ставлять обидві долоні на ребро, кінчики пальців торкаються один одного. Пальці - ворота відкриваються, коли у біля них з'являється яка-небудь тварина і слідом за ним зачиняються).

Спілкування:

Кого ти хочеш завести? Навіщо тобі це тварина? Як ти його будеш годувати? Якщо ви не хочете тримати цю тварину, можна її вигнати? Як з ним бути? Що потрібно регулярно робити для тварин?

Ніхто не повинен вигукувати назви тварин без черги.

«ХТО ДЕ ЖИВЕ»

Мета:

- Закріпити знання про те, що кожна тварина має своє місце проживання;

- Продовжувати закріплювати знання дітей про назву житла тварин;

- Активізувати мову дітей по темі: житло, будка, хлів, стайня, пташник і т. д. Вчити відповідати повним реченням.

- Вчити дітей робити логічні операції, розвивати логічне мислення і кмітливість.

Виготовити карту «Хто, де живе» на кожну дитину

Попередня робота з дітьми:

Бесіда з дітьми про те, що у кожної живої істоти повинен бути свій будинок.

Устаткування: Індивідуальні картки, олівці.

Хід ігор: Вам потрібно уважно розглянути ілюстрації та вирішити, кого куди поселити. Сьогодні ми будемо грати з тваринами, комахами, риба і людиною. Але будьте уважні, деякі тварини, наприклад: жук і риба - можуть жити у воді. Будьте уважні, а коли ви визначитеся, хто, де живе, то з'єднайте ці об'єкти лінією. Вам зрозуміло завдання? Виконуйте, а я буду дивитися, чи правильно ви здогадалися.

Проте для виявлення дієвості та результативності даної методики, нам потрібно провести контрольний експеримент.

Мета контрольного експерименту – перевірка ефективності розробленої системи заходів – на заняттях і в повсякденному житті. Для визначення ефективності виконаної роботи, нами був використаний той же діагностичний матеріал, що і в констатуючому етапі експерименту.

Результати контрольного експерименту групи (див. табл. 3.2)

Таблиця 3.2

Результати контрольного експерименту

№	Вміння читати	Вміння переказувати	Вміння складати речення	Вміння аналізувати почуте	Граматика
1	високий	високий	високий	високий	високий
2	високий	середній	високий	високий	високий
3	високий	високий	високий	середній	високий
4	високий	високий	високий	високий	високий
5	середній	середній	середній	низький	низький
6	високий	високий	високий	середній	низький
7	високий	високий	високий	середній	середній
8	високий	високий	високий	високий	високий
9	високий	високий	середній	високий	високий
10	низький	низький	середній	низький	низький
11	високий	високий	високий	середній	середній
12	середній	середній	високий	середній	високий
13	високий	високий	високий	високий	високий
14	середній	середній	низький	середній	високий
15	середній	середній	середній	низький	низький
16	високий	високий	високий	високий	високий
17	середній	середній	середній	середній	низький
18	низький	низький	середній	низький	низький
19	середній	високий	середній	середній	низький
20	високий	високий	високий	високий	високий

Рівень розвитку мовленнєвого компоненту: із 20-ти дітей, у 2 – низький рівень, у 6 – середній, у 12- високий

Як бачимо, група продемонструвала дуже позитивні результати. При цьому, спостерігається значне покращення, у порівнянні із даними констатуючого експерименту (див. рис. 3.2).

К-сть дітей

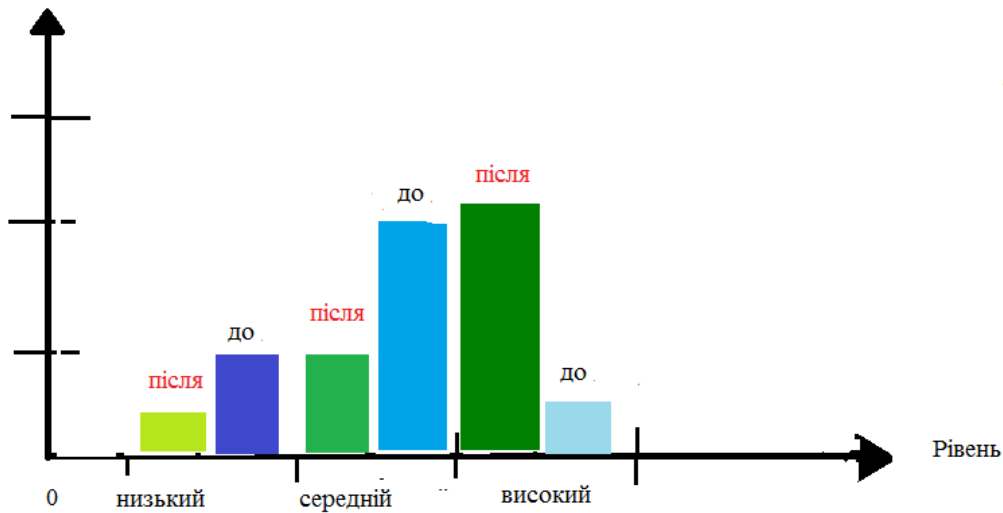


Рис. 3.2. Результати контрольного експерименту

Якщо порівнювати результати після експериментальної, тобто корекційної системи роботи то, експериментальна група значно покращила свої показники.

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчили, що заняття за даною методикою значно покращило не лише рівень розвитку мовленнєвого компоненту, але й загальний рівень розвитку дітей. Отже, в ході проведеного нами дослідження потрібно зазначити той факт, що в дітей-аутистів контрольної групи значно кращими стали уявлення та знання, рівень розвитку мовленнєвого компоненту. Отже, ми можемо констатувати, що розроблена програма корекційної роботи є дієвою.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Комунікативні здібності – це стійка сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків і визначає успішність оволодіння комунікативною діяльністю. Структура комунікативних здібностей включає в себе основні та додаткові компоненти. Основними компонентами визначаються гностичні, експресивні та інтеракційні здатності, як додаткові – товариськість, емпатія, соціально-психологічна адаптація та розвиток мови.

У мікросередовищі індивіду для реалізації комунікативної діяльності необхідно оперативно, в автономному порядку здійснювати збір, обробку та передачу інформації, і це вимагає наявності комунікативних здібностей відповідного рівня. Сама проблема формування комунікативних здібностей особистості обумовлена зростаючою потребою в підвищенні ефективності реалізації міжсуб'єктної комунікативної діяльності.

При легких формах аутизму така поведінка виглядає як сором'язливість, і тільки з роками завзяте невміння спілкуватися стає очевидним для близьких. При більш м'яких формах аутизму дитина здатна продемонструвати спроби встановлення контакту з оточуючими, але частіше за все не заради спілкування, а при виникненні будь-якої актуальної потреби (їжа, отримання приємних сенсорних відчуттів і т.і.).

Причому робити це дитина може або архаїчним способом, наприклад, тягне за руку або штовхає, або ж використовуючи спосіб емоційного спілкування, закріплений з дитинства і не змінний роками, так званий «комплекс пожвавлення».

При важких формах аутизму дитина взагалі не здатна виявляти соціальну активність і виглядає абсолютно відчуженою від навколишнього життя. У ранньому віці така дитина справляє враження глухої. Вона не відгукується на своє ім'я, не дивиться в очі.

У неї відсутня жива міміка, вона ігнорує присутність людей поруч із собою, зовні може навіть ніяк не реагувати на присутність матері, але при її відході проявить занепокоєння аж до істерики.

Розвиток ігрової поведінки дітей з аутистичними розладами є важливою основою включення їх в соціальну взаємодію. У процесі розвитку ігрової поведінки дитина вчиться сприймати інших, реагувати на вказівки і давати вказівки, змінювати і погоджувати дії, підпорядковувати дії правилам, прогнозувати події, очікувати своєї черги тощо.

З метою реалізації корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС) в спеціальній педагогіці і психології розробляються три основні підходи: психоаналітичний, біхевіористський і психолінгвістичний. Прихильники психоаналітичного підходу розглядали мову аутичних дітей як засіб вираження конфліктів, які, на думку психоаналітиків, були причиною їх аутистичних симптомів.

Засновники біхевіористського підходу до проблеми формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом виходили з того, що зробили перші спроби для розвитку мови аутичних дітей, використовуючи оперантну тренувальну техніку. Програми даного напрямку починалися, в основному, з навчання дитини сидіти на стільці протягом певного проміжку часу, встановлювати зоровий контакт за інструкцією, і імітувати рухи дорослого.

Велику популярність за кордоном отримав психолінгвістичний підхід. Прихильники даного підходу приділяють велику увагу вивченню онтогенетичного розвитку дітей в нормі, застосовуючи ці знання при навчанні дітей з аутистичними розладами. Вони порівнюють послідовність придбання комунікативних навичок у нормі і при аутизмі, розглядають співвідношення і взаємозв'язок між рівнями мовного, когнітивного і соціального розвитку дитини з аутизмом.

Наше дослідження проводилося в три етапи. Перший етап дослідження полягав у вивченні теоретичних основ проблеми, а також оцінці її стану на основі аналізу літератури, навчальних посібників, досвіду вчителів.

Другий етап дослідження включав в себе уточнення конкретних завдань дослідження; розробку методики корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС); проведення пошукового експерименту; розробку критеріїв ефективності корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС).

На третьому етапі дослідження був проведений навчальний експеримент; визначено вплив розробленої методики корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС); розроблено практичні рекомендації для проведення роботи, спрямованої на формування мовного компоненту як основи корекційної роботи з дітьми з РАС.

Установлено, що розвиток ігрової поведінки дітей з аутистичними розладами є важливою основою включення їх в соціальну взаємодію. У процесі розвитку ігрової поведінки дитина вчиться сприймати інших, реагувати на вказівки і давати їх, змінювати і погоджувати дії, підпорядковувати дії правилам, прогнозувати події тощо.

Запропоновані напрями організації та вдосконалення корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру засвідчили, що структура ергономічних вимог педагогічного проектування освітнього процесу включає в себе: реалізацію цілей навчального предмета, зміст матеріалу заняття, форми і структура заняття, методів діяльності педагога і учня, а також системи контролю.

Порівняння результатів після експериментальної, тобто корекційної системи роботи, дало змогу констатувати, що показники в експериментальній групі значно покращилися. Установлено, що заняття за розробленою методикою значно покращили не лише рівень розвитку мовленнєвого компоненту, але й загальний рівень розвитку. Отже, в результаті проведеного нами дослідження можемо зазначити той факт, що в дітей-аутистів групи значно кращими стали уявлення та знання, рівень розвитку мовленнєвого компоненту, а розроблена програма корекційної роботи виявилася доволі дієвою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдулова Т. П. Психологія гри: сучасний підхід. М., 2009. 61 с.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизме и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 131–143.
3. Аутичні діти. Корекція комунікативних навиків. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/9698/>
4. Афанасьєва І. П. Маленькими кроками у великий світ знань. СПб., 2014. 400 с.
5. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія. К., 2009. 200 с.
6. Базима Н. В., Мороз О. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 3-8.
7. Басалюк Н. М. Науково-методична робота спеціальної школи як засіб удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 2012. 21 с.
8. Винзер М. Эра инклюзии: фрагмент главы из книги М. Винзер «От интеграции к инклюзии». *Дефектология*. 2010. № 6. С. 11-20.
9. Воробей О., Бобир Р. Місце дитини-аутиста в сучасному Українському суспільстві. *Етнічна історія народів Європи*. 2012. Випуск 37. С. 79-82.
10. Грабовська С. Л., Островська К.О. Генералізація соціальних умінь у осіб з порушеннями аутистичного спектру. *Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку* : Матеріали науково-практ. конф. з міжнародною участю (31 серпня - 1 вересня 2012 р.). Львів, 2012. С. 36–40.
11. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К.: МП Леся, 2011. 528 с.
12. Дитячий аутизм. Хрестоматія : навч. посібник для студентів ... / укл. Л. М. Шипіцин. СПб. : Дидактика Плюс, 2001. 368 с.

13. Діти із затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. / укл. Л. О. Кондратенко. Суми : РВВ КЗ Сумський ОППО, 2015. 56 с.

14. Довідник педагога-психолога / за ред. О. П. Вірчин. Х., 2012. 401 с.

15. Ігнат'єва О. Особливості реалізації педагогіки партнерства в умовах інклюзивної освіти. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали міжнар. наук.-практ. інт.-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 25 червня 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 48. С. 68-70.

16. Ігнат'єва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного навчання. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті : акмеологічні засади, сучасні реалії* : збірник наук. праць за матеріал. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ізмаїл : 15 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 47-51.

17. Калініна Р. Р. Тренінг розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку : заняття, ігри, вправи. СПб. : Мова, 2004. 380 с.

18. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. М. : Теревинф, 2003. 70 с.

19. Катренко Л. А., Кіт Ю. В., Пістун І. П. Охорона праці. Курс лекцій. Практикум : Навч. посібник. Суми : Університетська книга, 2009. 540 с.

20. Клінічний протокол надання медичної допомоги дітям із гіперкінетичними розладами / І. А. Марценковський, В. С. Підкоритов, С. Є. Казакова та ін. К. : Міністерство охорони здоров'я України, 2010. 33 с.

21. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

22. Короткий педагогічний словник / за ред. Г. А. Андрєєвої, Г. С. Кулікової, І. А. Тютюкової. М. : Дрофа, 2007. 192 с.

23. Кузьміна Н. В. Професіоналізм діяльності викладача і майстра виробничого навчання. М. : Вища школа, 2009. 67 с.

24. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. М. : Знання, 2013. 308с.

25. Марценковський І. А., Бікшаєва Я. Б., Ткачова О. В. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму : методичні рекомендації. К., 2009. 46 с.
26. Марцинковська Т. Д. Діагностика психічного розвитку дітей. М. : Лінк-ПРЕС, 2007. 176 с.
27. Микадзе Ю. В. Нейропсихологія дитячого віку: учеб. пособие. СПб. : Питер, 2013. 288 с.
28. Моніна Г. Б., Лютова-Робертс Є. К. Комунікативний тренінг (педагоги, психологи, батьки). СПб. : Мова, 2013. 224 с.
29. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. 7-е изд., стереотип. М. : Академия, 2003. 456 с.
30. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектра : методичний посібник / укл. : Л. О. Прядко. Суми : НВВ СОІППО, 2016. 60 с.
31. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упоряд.: Андрєєва В. М., Григораш В. В. Харків: Основа: Тріада, 2007. 418 с.
32. Немов Р. С. Психологія : у 3 кн. М. : ВЛАДОС, 2001. 688 с.
33. Никольская О. С. Аутизм : возрастные особенности и психологическая помощь. М. : Полиграф сервис, 2003. 232 с.
34. Носовський Т. А. Основи техніки безпеки. К., 2002. 140с.
35. Олійник В. В. Інклюзивна школа : психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзії. К. : Крок за кроком, 2010. 27 с.
36. Основи охорони праці : Підручник. 2-ге вид. / за ред. К. Н. Ткачук, М. О. Халімовський, В. В. Зацарний та ін. К. : Основа, 2006. 448 с.
37. Островська К. О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
38. Островська К. О., Дума Л. Б. Застосування музичної терапії у роботі з аутичними дітьми. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в*

інтегрованому освітньому середовищі : тези доп. міжн. конф. Київ, 2008. С. 182–183.

39. Островська К. О., Качмарик Х. В. Особливості інтелекту дітей зі спектром аутистичних порушень. *Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ*. 2012. Том XIV. Ч. 6. С. 350-357.

40. Питерс Т. Аутизм : От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М. : ВЛАДОС, 2003. 240 с.

41. Психологічні особливості дітей з затримкою психічного розвитку: реферат. URL: <https://ronl.org/referaty/psikhologiya/304958/>

42. Психолого-педагогічна характеристика дітей з аутизмом. URL: https://stud.com.ua/46687/pedagogika/psihologo_pedagogichna_harakteristika_dit_ey_autizmom

43. Практикум по возрастной психологии. СПб. : Речь, 2002. 694 с.

44. Прядко Л. О. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 2010. 20 с.

45. Радченко М. І. Особистісні риси батьків, які виховують розумово відсталу дитину. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. К., 2002. Т. 4, Ч. 3. С. 207-215.

46. Ранний детский аутизм / под ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской. М. : Теревинф, 2005. 370 с.

47. Ранний детский аутизм / ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской. М. : Теревинф, 2005. 370 с.

48. Ранній дитячий аутизм : навчально-методичний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. / А. П. Чуприков, М. І. Винник, Я. Т. Багрій. Івано-Франківськ : Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії, 2005. 48 с.

49. Рибчинко Л. Культура громадянського суспільства як умова розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2013. Вип. 17. С. 190-193.
50. Савчук Л. Нові підходи до надання освітньо-корекційних послуг дітям з особливими освітніми потребами. *Дефектолог*. № 5 (41). 2010. С. 6-9.
51. Сансон П. Психопедагогика и аутизм : опыт работы с детьми и взрослыми. М. : Теревинф, 2006. 208 с.
52. Сатмари П. Дети с Аутизмом. СПб. : Питер, 2005. 224 с.
53. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. М. : Генезис, 2012. 474 с.
54. Седнева В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації. Миколаїв : ОППО, 2011. 36 с.
55. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 21. С. 251-256.
56. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом : методичні рекомендації. К. : Педагогічна думка, 2008. 72 с.
57. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. К. : Фенікс, 2010. 388 с.
58. Софій Н. З., Кузьменко В. І. Про сто і один метод активного навчання. К. : Крок за кроком, 2003. 116 с.
59. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та страших дошкільників. Кам'янецьПодільський : Абетка, 1998. 144 с.
60. Тарасун В. В. Аутологія : монографія. К. : МП Леся, 2014. 580 с.

61. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К. : Науковий світ, 2004. 100 с.
62. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом : у 2-х томах / за ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун. Том II. Київ, 2006. 249 с.
63. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М. : АСТ; Астрель, 2007. 318 с.
64. Ткачева Л. М. Класифікація категорій дітей з порушеннями в розвитку. URL: <https://vseosvita.ua/library/klasifikacia-kategorij-ditej-z-porusennami-v-rozvitku-171487.html>
65. Фельденкрайз М. Осознавание через движение. М.-СПб, 2000. 150 с.
66. Фридман И. К. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей. М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. 480 с.
67. Хворова Г. М. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія*. 2008. № 3. С. 20-27.
68. Чаренцева О. О., Пономарьова Т. В. Особливості становлення мовленнєвої сфери у дітей з розладами аутичного спектру. URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-stanovlennya-movlennevo-sferi-u-ditej-z-rozladami-autichnogo-spektru-63553.html>
69. Чеховская А. В. Современные методы коррекции расстройств аутистического спектра *Вісник ОУН імені І. І. Мечникова*. Психологія. 2012. Вип. 8 (20). С. 652-659.
70. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму : медична та психолого-педагогічна допомога. Львів : М., 2012. 184 с.
71. Шнайдер В. І., Кулик О. О., Фінько Г. М. Організація індивідуального навчання : методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2007. 148 с.
72. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.

73. Шульженко Д. І., Андреева Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. К. : Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.

74. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей : монографія. К., 2009. 385 с.

75. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія. К., 2010. 46 с.

76. Шульженко Д. І. Співвідношення первинного та вторинного в структурі аутичного порушення при полісенсорних дефектах *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. Збірник наукових праць : Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпоглухоти (17 березня 2006., м. Київ). К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 5. С. 19-25.

77. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. К. : Освіта, 1993. 203 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Поради матері дитини с розладами РАС

- Постійно стимулюйте інтерес дитини до зовнішнього світу. Зацікавлене виконання вами режимних моментів і не байдуже, лагідне ставлення до дитини, позначення емоційних станів різними звукосполученнями сприятиме емоційному «зараженню» малюка. Це, своєю чергою, поступово викликатиме в неї потребу в контакті і започаткуватиме поступову зміну свого власного емоційного (часто агресивного) стану.

- Постійно привертайте увагу дитини до своїх дій. Купаючи, одягаючи, оглядаючи тощо дитину, не мовчіть і не ігноруйте дитину, а, навпаки, постійно лагідно стимулюйте її до наслідування. При цьому пам'ятайте, що дитина здатна наслідувати лише те, що в загальній формі вона вже сама може зробити.

- Сприяйте більш легкому проходженню дитиною моменту фізичного відриву від себе з тим, щоб запобігти прояву важких форм «почуття краю», коли дитина стає абсолютно нестриманою, некерованою, неслухняною. Постійно формуйте в малюка «відчуття краю» з тим, щоб він поступово переставав лякатися нового в навколишньому середовищі.

- Враховуйте, що поруч з байдужістю, афективною блокадою (ізоляцією) стосовно вас, можлива також симбіотична форма контакту, коли дитина відмовляється хоча б на деякий час залишатися без вас при тому, що ніколи не буває з вами лагідною.

- На всіх етапах встановлення контакту підбирайте безпечну дистанцію для спілкування і ненав'язливо демонструйте власну готовність до контакту, кожного разу обов'язково починаючи з того психічного рівня, на якому знаходиться дитина.

- Під час тактильного контакту з дитиною говоріть їй про свої почуття, включаючи навіть прояви гніву на її опір. При цьому враховуйте, що аутична дитина здатна розуміти ваші почуття і мовлення. Однак емоційні особливості малюка є перепорою процесу сприйняття материнської ласки. Важливо продовжувати усувати дитячий опір такими стимулами, які для неї є емоційно надчутливими, дискомфортними (довгий поцілунок, шепіт у вухо тощо). Разом з тим, застосовуйте певну трансформацію стосунків з дитиною, яку (ситуацію) умовно називають «відпусти», коли дитина намагається уникати тривалих емоційних контактів, обіймів, поцілунків. Проте, враховуючи природну автономію дитини з аутизмом, цю можливість треба використовувати обережно.

- Застосовуйте (як можливий) метод мобілізації дитини до гри без усіляких вимог і інструкцій з метою налагодження емоційно сприятливого, довірливого контакту, навіть не зважаючи на те, що дитина може не звертати на вас увагу.

- Постійно стимулюйте емоційні реакції дитини на тепло, прохолоду, вітер, барвисте листя на деревах, яскраве сонце, талий сніг, струмки води, спів пташок, зелену траву, квіти; на забруднені місця в природному довкіллі (засмічені, з неприємним запахом, брудною водою) та чисті й затишні галявини тощо. При цьому багаторазово навчайте і заохочуйте дитину використовувати відповідні жести і рухи тіла, вокалізації, недосконалі слова; схвалюйте таку її поведінку.

- Постійно пом'якшуйте недостатню або повну відсутність потреби в контактах, а також активне, часто з агресивним проявом прагнення самотності і відгородженості від зовнішнього світу. При цьому враховуйте, що діти почувають себе помітно краще, коли їх залишають наодинці. Проте приєднуйтеся до дій дитини, а потім тактовно наполягайте на спільних діях, наприклад, з предметом, яким грається дитина, з книжкою, яку «разом» читають, з мотрійкою, яку почергово складають, з м'ячем, який по черзі катають тощо.

- Навчайтеся зчитувати її елементарні спроби вступати з вами в контакт і посмішкою (лагідним голосом, ніжним поглядом, обіймами, багаторазовим повторенням її імені тощо) заохочуйте дитину до продовження цього контакту.

- Враховуйте важливість використання різноманітного й яскравого одягу і прикрас (окуляри, капелюхи, намисто тощо), що викликатиме на себе орієнтовні реакції дитини, стимулюючи її дослідницькі дії і привертаючи її увагу до вас.

Поради педагогам і дорослим з близького та далекого оточення дитини

- Надалі, коли діагноз встановлено і підтверджено, аутолог має запропонувати пакет рекомендацій для дорослих з близького і далекого оточення дитини і педагогів. Цей пакет також повинен містити загальні поради щодо організації корекції розвитку дитини з аутизмом.

- У ході спостереження за дитиною звертайте увагу на: а) *зовнішній вигляд* – невиразне, амімічне обличчя; наявність асиметрії або диспластичності; відсутність фіксації погляду; слинотеча, висунутий язик; розмір голови; б) *моторику* – патологічні рухи, сидіння, стояння, хода; в) *емоційно-вольову сферу* – пасивність, інертність, в'ялість, збудливість, рухова розгальмованість, агресивність; г) *гру* – наявність/відсутність, стійкість інтересу до іграшок; наявність/відсутність маніпуляцій з іграшками; адекватне/неадекватне вживання іграшок.

- Намагайтеся відповідати очікуванням дитини. При цьому враховуйте, що діти з аутизмом зрідка чутливі до визнання своїх досягнень дорослим, а негативне чи байдуже ставлення в малюка не викликає (як в дитини з

типовим розвитком) бажання з подвоєною енергією вимагати уваги та позитивної оцінки.

- Застосовуйте планомірну співпрацю дитини з дорослим для того, щоб в неї перед очима завжди був еталонний варіант, з яким вона хоча б зрідка пробувала порівняти свій виріб та інші результати своєї діяльності, а також споглядати дії, рухи дорослого, чути його роздуми. Партнерство з дитиною в різних спільних з нею справах допомагатиме заспокоїти і дати відчуття захищеності.

- Дотримуйтеся з переважною більшістю аутичних дітей постійного їх страхування: будьте готові їх спіймати, підхопити, підкласти руку тощо, будьте готові запобігти виникненню ситуації, що провокує фізичну самоагресію дитини. Дієвим способом звести до мінімуму небезпечні дії дитини є їх не підкріплення дорослим своїми бурхливими реакціями (не лякайтеся, не засмучуйтеся, не гнівайтеся). Пам'ятайте, що деякі діти можуть провокувати такі реакції дорослого і при цьому відчувати задоволення і радість.

- Цілеспрямовано опікайте предметну діяльність та гру дитини. У цьому зв'язку забезпечуйте виважене ставлення дорослого до добору іграшок та предметів, продумуйте цілі з позиції міри їхньої складності (мають відповідати віку, можливостям та інтересам дитини), прискіпливо ставтеся до організації і керівництва дитячою діяльністю.

- Враховуйте характерну підвищену зацікавленість дитини до окремих предметів як прояв їхнього страху (наприклад, зацікавленість до електророзетки, сірників); неадекватні марення, страхи під час зміни оточуючого середовища, наприклад, коли дитина не вдома, афективні порушення підсилюються; страхи, обумовлені підвищеною гіперчутливістю (страх сторонніх, малопомітних, зайвих шумів, запахів, яскравих блискучих предметів).

- Враховуйте широкий діапазон особливостей соціально-емоційного розвитку дитини: від практичної відсутності соціальної поведінки (дитина негативує, відвертає погляд від співрозмовника), або обмеженого спілкування, особливо в незвичних умовах (випадково зустрівши погляд когось, різко відвертається, викрикує, закриває обличчя руками) і до вираженого вибіркового спілкування переважно з дорослими (погляд малюка при цьому спрямований «крізь людину»). Разом з тим, враховуйте, що для деяких дітей характерною є здатність дивитися в обличчя співрозмовнику, хоча емоційний контакт при цьому має уривчастий характер, погляд часто спрямований в бік.

- Використовуйте більшу прихильність дитини з аутизмом в ставленні до предметів, аніж до людей. На цій основі опосередковано налагоджуйте діалог з ними, наприклад, через музичні інструменти, танці, спортивні ігри. Водночас налагоджуйте слухо-вокальну, слухо-рухову та зорово-рухову координацію загальної і дрібної моторики, формуйте доступний для дитини рівень здатності синтезувати їх в одній діяльності (спонукайте дитину до

пошуку зліва-справа, зверху-знизу мелодійної іграшки або дорослого, який їй наспівує чи щось говорить тощо).

- Спостерігайте і виявляйте особливості чутливості дитини до сенсорних стимулів підвищеної інтенсивності особливо до звукових. Усувайте з оточення дитини все те, що може налякати її: різкі звуки (ляскання дверима, гуркотіння посудом, сварка, голосна музика); різкі зорові враження (потужні, не захищені джерела світла, раптовий рух в полі зору дитини); різкі запахи, грубі звертання тощо.

- Пам'ятайте, що погляд дорослого, звуки його голосу, наближення і торкання можуть викликати в дитини лише оборонну реакцію у вигляді різних варіантів відсторонення й уникнення (відвертання і відведення очей, небажання слухати, торкатися, вступати в будь-який контакт).

- Підтримуйте елементи спілкування, спроби вступити в контакт, реакції на звертання дорослого. При цьому всіляко враховуйте особливості їхнього здійснення дитиною, оскільки, не зважаючи на те, що дитина «ходить повз людей», вона ніколи не наштовхується на них, може заплакати, коли на неї чи при ній кричать.

- Систематично використовуйте можливості арт-терапевтичних засобів як соціально прийнятної виходу агресивності та негативних емоцій дитини з аутизмом, безпечного способу зняття напруження, зменшення страхів, агресії і жорстокості. Спільна участь в малюванні, в музичних заняттях, в елементарних спортивних іграх сприятиме формуванню відносин емпатії та взаємної підтримки.

- Враховуйте, що чим старша дитина, тим більш песимістичними можуть стати перспективи корекційно-розвивальної і корекційно-виховної роботи, спрямованої на її соціально-емоційний розвиток.

Поради для людей, особисто не знайомих з проблемою аутизму

- Будьте терплячі. Діти з аутизмом можуть шуміти в бібліотеці, можуть постійно соватися поруч з вами в літаку, можуть розридатися в черзі до каси в супермаркеті, бо вони, побачивши щось улюблене, а не вміють висловлювати своє бажання соціально прийнятним способом. Тому поруч з ними будьте терплячі і розуміючі.

- Запитуйте і слухайте. Дитина з аутизмом може говорити повільно, вкрай повільно, часто по кілька разів повторюючи сказане. Тому говорити треба тихим монотонним голосом, практично без міміки, без жестів, не дивлячись в очі. Зупиніться, присядьте, щоб опинитися на рівні дитини, слухайте її, дайте їй час підібрати слова, дайте їй можливість говорити – їй дійсно є що сказати.

- Обговорюйте з ними їхні інтереси. Не спонукайте дитину з аутизмом занадто багато думати про свої відмінності від інших людей. Важливішим є не момент «інформування його про проблему», а момент «його прийняття

іншими людьми». Справжнє прийняття означає, що, як людина особисто не пов'язана з аутизмом, ви погоджуєтесь, що така дитина є частиною вашого світу і вашого життя. У багатьох дітей зі спектра аутизму є дуже дивовижні інтереси, або інтереси, в яких лише вони здатні побачити щось дивовижне. Ці інтереси дозволяють їм зберегти душевну рівновагу і спокій і часом, при правильній підтримці і заохоченні, вони можуть стати фахівцями в галузі свого інтересу і зробити його своєю кар'єрою. Приєднайтесь до такої дитини, коли вона збирає маленькі камінчики в парку і ви встановите з нею стосунки, яких не домогтися одними лише словами.

- Спілкуйтеся з ними і приймайте їхній спосіб комунікації з вами. Більшість дітей у спектрі аутизму мають ті чи інші проблеми з комунікацією, які можуть бути як сильно вираженими, так і майже непомітними. Якщо дитина не говорить і не має інших засобів комунікації, то ви можете спостерігати за її поведінкою, за тим, що вона робить, що приносить їй задоволення. Спілкуйтеся на цьому рівні або просто будьте поруч без звичної комунікації, для багатьох це вже дуже великий крок. Якщо ви ставитеся до дитини з прийняттям, і вам комфортно в її присутності, то це теж форма комунікації, яка може виявитися дуже корисною для вас обох. Діти, які можуть говорити, також мають відмінності в комунікації, так що необхідно усвідомити, що при спілкуванні з ними певні стереотипні аспекти комунікації можуть бути відсутніми (наприклад, дуже часто це контакт очей). Крім того, вони можуть інакше інтерпретувати ваше мовлення (див. пункт 2). Часто виникає питання: «Що робити, якщо ви стали випадковим свідком істерики, пов'язаної з аутизмом?». Люди з аутизмом зрідка можуть розраховувати на співчуття оточуючих – їхні проблеми не очевидні з боку. Тому, якщо, наприклад, дитина відчуває нервовий зрив через перевантаження, це може сприйматися за розбещеність. Австралійська соціальна реклама про дитину з аутизмом і його маму в рамках кампанії «Аутизм – невидима інвалідність. Прийміть відмінності» (<http://acceptdifference.org.au/>) надає кілька порад для тих, хто вперше зіткнувся з аутичною дитиною в громадському місці:

- Істерики у дітей трапляються нерідко, і це стосується не тільки дітей з аутизмом. Однак членам сім'ї може бути набагато важче заспокоїти дитину, якщо у неї аутизм. І така «істерика» може бути набагато інтенсивнішою, ніж звичайні дитячі капризи.

- Важливо зрозуміти, що дитина в стані істерики вже пройшла той етап, коли вона може прислухатися до чужих умовлянь. Вона втратила контроль над собою. Крім того, при наявності аутизму істерика пов'язана з більш високим ризиком спричинення собі шкоди, наприклад, биттям головою об поверхні або кусанням руки. Це може виглядати дуже страшно. Це також означає, що в цей момент пріоритет батьків – це безпека дитини, а не зручності оточуючих.

- Публічні істерики можуть справити вкрай негативний вплив на сім'ю, яку зачепив аутизм. Часто ми чуємо, що батьки починають жити в ізоляції, тому що бояться осуду з боку людей, які не розуміють, що відбувається.

Поради для людей, особисто не знайомих з проблемою аутизму

- ✓ в першу чергу, необхідно пам'ятати, що в разі аутизму немає ніяких «рецептів на всі випадки». Так що ніяка реакція не може підходити для будь-якої ситуації;

- ✓ найголовніше - довіряйте батькам і їхнім знанням своєї дитини. Швидше за все, вони в курсі, що конкретно спровокувало істерику, і вони знають, як найкраще заспокоїти дитину;

- ✓ не бійтеся підійти до батьків і запитати, чи можна їм чимось допомогти. Будьте готові прийняти відповідь «ні». Цілком можливо, вони побоюються, що підвищена увага оточуючих до дитини тільки посилить його істерику;

- ✓ якщо це так, то ви можете спокійно, але твердо попросити інших людей відійти подальше від дитини. Якщо хтось буде негативно коментувати ситуацію або обурюватися - відповідайте замість батьків. Ви зробите дуже велику справу, якщо допоможете інформувати інших людей, що істерика була викликана труднощами дитини, і що ситуація не має відношення до батьківського виховання. Швидше за все, батьки зроблять все, що потрібно, щоб забезпечити безпеку дитини і заспокоїти його.

- ✓ подумайте, чи оточена дитина гучними звуками і яскравим освітленням, які можуть посилювати істерику. Сенсорні стимули можуть дуже швидко викликати перевантаження у багатьох людей з аутизмом. Можливо, звучить якась сигналізація, яку можна відключити? Або працює яскравий рекламний щит, який можна тимчасово вимкнути;

- ✓ якщо ви помітили, яка саме поведінка заподіює шкоду, наприклад, биття головою об підлогу, то запропонуйте сім'ї будь-який м'який матеріал, щоб запобігти можливим травмам;

- ✓ утримайтеся від будь-яких порад батькам. Швидше за все, це не перша істерика, з якої їм доводиться справлятися;

- ✓ тривалість істерики може бути різною. Вона не залежить ні від вас, ні від батьків. Краща допомога з вашого боку - це ваш спокій і спроби заспокоїти сторонніх;

- ✓ навіть якщо ви просто запропонуєте допомогу і при цьому проявите терпіння і розуміння, то вже одним цим кроком ви надасте батькам неоціненну підтримку.