

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»
Завідувачка кафедри психології
_____ Ірина ЛИСЕНКОВА
« 01 » лютого 2024 року

УДК 159.98:616.896-053.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ ПРИ РАННЬОМУ ДИТЯЧОМУ АУТИЗМІ

Кваліфікаційна робота магістра за
освітньо-професійною програмою «Психологія»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 – Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:

студентка 665Мз групи

СЛАЩОВА Анастасія Костянтинівна

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
ЛИСЕНКОВА Ірина Петрівна

Миколаїв – 2024

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Кафедра психології

Освітній рівень – магістр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

«01» лютого 2024 року

ЗАВДАННЯ НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРА

Студентці **Слащовій Анастасії Костянтинівні**.

1. Тема роботи: «Психологічні засади роботи при ранньому дитячому аутизмі» затверджена наказом Чорноморського національного університету імені Петра Могили № 220 від «03» листопада 2023 року.
2. Об'єкт дослідження – діти з раннім дитячим аутизмом.
3. Предмет дослідження – психологічні засади роботи при ранньому дитячому аутизмі
4. Завдання дослідження:
 - 1) представити клініко-психолого-педагогічну характеристику дітей, які мають розлади аутистичного спектру, позначити особливі освітні потреби цього контингенту;
 - 2) описати особливості організації психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з аутизмом, а також охарактеризувати основні підходи до корекції розладів аутистичного спектру;
 - 3) розглянути питання проектування корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру;

4) розробити методичні рекомендації щодо проектування корекційної роботи.

5. Науковий керівник роботи.

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
Лисенкова Ірина Петрівна д.психол.н., професор, завідувачка кафедри психології	21 вересня 2023 р. _____	31 січня 2024 р. _____

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра (КМР)	Строк виконання етапів роботи
1.	Погодження керівником змісту КМР.	02.10.2023 р.
2.	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження.	23.10.2023 р.
3.	Робота над підготовкою тексту КМР.	
3.1.	Розділ 1. Теоретичні основи організації корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру.	15.11.2023 р.
3.2.	Розділ 2. Змістовні та технологічні аспекти проектування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру.	30.11.2023 р.
4.	Висновки.	18.12.2023 р.
5.	Захист КМР на кафедрі (попередній захист).	20.12.2023 р.
6.	Захист КМР перед Екзаменаційною комісією.	27.02.2024 р.

Студентка

(підпис)

Анастасія СЛАЦОВА

Науковий керівник

(підпис)

Ірина ЛИСЕНКОВА

АНОТАЦІЯ

Слащова А.К. Психологічні засади роботи при ранньому дитячому аутизмі. – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 053 «Психологія» – Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Миколаїв, 2024.

Кваліфікаційну роботу присвячено розробці та теоретичному обґрунтуванню описового алгоритму проектування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру.

Розглянуто поняття «аутизм», представлена клініко-психологопедагогічна характеристика дітей, які мають розлади аутистичного спектру, позначені особливі освітні потреби цього контингенту, розглянуто питанням проектування корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру, в ній висвітлено концептуальні основи педагогічного проектування, запропоновано алгоритм проектування корекційної роботи з цією категорією дітей.

Були представлені методичні рекомендації щодо проектування корекційної роботи.

Об'єктом дослідження виступають діти з раннім дитячим аутизмом. Предметом дослідження є психологічні засади роботи при ранньому дитячому аутизмі.

Наукова новизна полягає в проектуванні корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру та висвітлено концептуальні основи педагогічного проектування.

Ключові слова: розлад аутистичного спектру, дошкільнята, корекційно-розвиваюча робота, психолого-педагогічна діагностика, проектування.

ANNOTATION

Slashchova A.K. Psychological principles of work with early childhood autism. – Manuscript

Qualification work for the master's degree in specialty 053 "Psychology" - Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, 2024.

The qualification work is devoted to the development and theoretical substantiation of a descriptive algorithm for designing correctional work with children with autism spectrum disorders.

The concept of "autism" is considered, the clinical, psychological and pedagogical characteristics of children with autism spectrum disorders are presented, the special educational needs of this contingent are outlined, the issues of designing correctional work with preschool children with autism spectrum disorders are considered, the conceptual foundations of pedagogical design are highlighted, and an algorithm for designing correctional work with this category of children is proposed.

Methodological recommendations for designing correctional work are presented.

The object of the study is children with early childhood autism. The subject of the study is the design of correctional work with children with autism spectrum disorders.

The scientific novelty of the study is the design of correctional work with preschool children with autism spectrum disorders and the conceptual foundations of pedagogical design are highlighted.

Key words: autism spectrum disorder, preschoolers, correctional and developmental work, psychological and pedagogical diagnosis, design.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
--------------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

..... 6

- 1.1.** Клініко-психолого-педагогічна характеристика дітей із розладами аутистичного спектру 6
- 1.2.** Особливі освітні потреби дітей із розладами аутистичного спектру 14
- 1.3.** Організація психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей із розладами аутистичного спектру 22
- 1.4.** Основні підходи до корекції розладів аутистичного спектру..28
- Висновки до першого розділу** 35

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ 37

- 2.1.** Концептуальні засади педагогічного проєктування 37
- 2.2.** Алгоритм проєктування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру 47
- 2.3.** Методичні рекомендації щодо проєктування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру ... 61
- Висновки до другого розділу** 69

ВИСНОВКИ 70

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 72

ДОДАТКИ 79

ВСТУП

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

Діти з розладами аутистичного спектру потребують безперервного та професійного медико-психолого-педагогічного супроводу, який забезпечується спільною роботою різних фахівців: неврологів, психіатрів, психологів, нейропсихологів, дефектологів, логопедів. Планомірна, побудована з урахуванням індивідуальних особливостей, корекційно-розвиваюча робота з дітьми з РАС дає їм шанси на ефективне входження в інклюзивне освітнє середовище, якісно покращує життя сім'ї, розширює межі їх можливостей та інтелектуальний розвиток.

Ще кілька років тому більшість дітей з обмеженими можливостями здоров'я не мали змоги навчатися в освітніх закладах поряд з нейротиповими однолітками через свої фізіологічні або ментальні порушення. У кращому разі їм розроблялися програми навчання вдома, що призводило до поступової ізоляції дитини, а відсутність можливості взаємодіяти з однолітками перешкоджала її соціалізації.

Деякі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у наукових працях О. Аршатської, Н. Базими, Ю. Бондаренко, М. Ліблінг, К. Лебединської, І. Мамайчук, К. Островської, Л. Рибченко, В. Синьова, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Устименко-Косоріч, М. Шеремет,

Д. Шульженко, А. Хворової, D. Asperger, H. Baron-Cohen, D. Cohen, C. Gillberg, J. Gould, S. Harris, L. Kanner, E. Schopler, F. Volkmar, L. Wing та інших. На думку вчених, наявність розладів аутистичного спектру призводить до появи особливих труднощів у побудові корекційного підходу, розробці педагогічних умов, формуванні когнітивного компоненту, соціалізації, навчальної поведінки.

Метою даного дослідження є розробка та теоретичне обґрунтування описового алгоритму проектування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру.

Відповідно до мети можна висунути наступні **завдання дослідження**:

1) представити клініко-психолого-педагогічну характеристику дітей, які мають розлади аутистичного спектру, позначити особливі освітні потреби цього контингенту;

2) описати особливості організації психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з аутизмом, а також охарактеризувати основні підходи до корекції розладів аутистичного спектру;

3) розглянути питання проектування корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру;

4) розробити методичні рекомендації щодо проектування корекційної роботи.

Об'єктом дослідження є діти з раннім дитячим аутизмом.

Предметом дослідження виступають психологічні засади роботи при ранньому дитячому аутизмі.

Методи дослідження. Під час виконання дослідження використовувалися наступні групи методів: емпіричне дослідження, спостереження, аналіз.

Під час проведення експериментального дослідження використовувались наступні методики: адаптований варіант методики «Оцінка 27 соціальних та комунікативних умінь для дітей з аутизмом

(Хаустов А.В.)», методика спостереження за аутичною дитиною в процесі вільної, навчальної та ігрової діяльності, методика дослідження рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program).

Експериментальною базою дослідження виступав КУ «Інклюзивноресурсний центр» Радсадівської сільської ради. В дослідження приймали участь 5 респондентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на: 1) X Міжнародній науково-практичній конференції «Modern problems of science, education and society»

Публікації. Основний зміст і результати роботи висвітлено у 2 тезах та 1 статті категорії «Б».

Структура роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Клініко-психолого-педагогічна характеристика дітей із розладами аутистичного спектру

Термін «аутизм» (від грецького «autos» – сам) був запроваджений відомим швейцарським психіатром Е. Блейлером (E. Bleuler) на початку XX століття. Спочатку під аутизмом розумілося відгородженість від світу, відхід у собі [41].

Пізніше, 1943 року американським клініцистом Л. Каннером (L. Kanner) було виділено «синдром раннього дитячого аутизму» як особливий

клінічний синдром з типовим порушенням психічного розвитку. Найбільш характерними рисами даного синдрому є: аутизм як такий, стереотипність у поведінці, особлива характерна затримка та порушення розвитку мовлення, ранній прояв зазначених розладів [45]. Виділені Л. Каннером критерії тривалий час були основою розуміння аутизму та її діагностики.

Подібний стан був описаний австрійським педіатром Г. Аспергером (H. Asperger) у 1944 році Г. Аспергер кваліфікував описані ним прояви як «аутистичну психопатію».

Питаннями визначення аутизму у вітчизняній психіатрії займалися С.С. Мнухін, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Є. Каган, В.В. Ковальов та ін.

На даний момент, аутизм, як зазначається у працях більшості вчених, відноситься до групи первазивних порушень розвитку. Для аутизму характерно порушення у сферах соціальної взаємодії та комунікації, а також своєрідність, обмеженість та стереотипність поведінки. Незважаючи на зростання інтересу до проблеми дитячого аутизму, досі єдиної думки про причини його виникнення немає.

Існує кілька підходів до класифікації розладів аутистичного спектра. За Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду спектр аутистичних розладів віднесений до класу «Психічні розлади та розлади поведінки», блок «Розлади психологічного розвитку». За даними МКБ-10 до РАС входять: Дитячий аутизм (F84.0), Атиповий аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (F84.3), Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю та стереотипними рухами (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5).

За класифікацією К. Гілберта і Т. Пітерса до розладів аутистичного спектру входять: класичний аутизм або синдром Каннера, синдром Аспергера, дитячий первазивний (дезінтегративний) розлад, інші, схожі на аутизм захворювання, аутичні стани [15].

Класифікація раннього дитячого аутизму, основою якої є характер та ступінь порушення взаємодії із зовнішнім середовищем.

I група – повна відчуженість від довкілля. Для цих дітей характерна польова поведінка, вони мучні, не потребують контактів.

II група – активне заперечення довкілля. Діти цієї групи відрізняються цілеспрямованою поведінкою. Спонтанно у них виробляються найпростіші стереотипні реакції та мовні штампи.

III група – заміщення довкілля. Для таких дітей характерна наявність патологічних потягів, вищий рівень розвитку мови. □ IV група – підвищена ранимість при взаємодії з оточуючими. Діти цієї групи боязкі, полохливі, особливо в контактах, їм характерна розгорнута, менш штапована мова. Такі діти мають навички самообслуговування.

Як показали дослідження, діти з розладами аутистичного спектра цих груп розрізняються за характером та ступенем первинних розладів, вторинних та третинних дизонтогенетичних утворень, у тому числі гіперкомпенсаторних. Проте, діти з розладами аутистичного спектра мають особливості розвитку, зумовлені специфікою дефекту.

Особливості уяви дітей з раннім дитячим аутизмом. У аутичних дітей відсутнє осмислення будь-якого вчинку, яке передбачає розуміння слів та їх складних асоціацій, наприклад, соціальна розмова, художня література, тонкий гумор (при тому що діти можуть розуміти прості жарти). Таким чином, вони не мотивовані брати участь у подібному спілкуванні, хоча вони можуть мати необхідні для цього навички.

Багато дітей з розладами аутистичного спектру мають обмежений запас дій, які можуть повторити (імітувати), наприклад, з телепередач, але вони роблять ці дії постійно, і здатні внести зміни на пропозицію інших дітей. Їхня гра може здаватися дуже складною, але при уважному спостереженні вона виявляється дуже жорсткою та стереотипною. Деякі дивляться мильні опери або читають книги певної тематики, наприклад, наукову фантастику, але їх інтерес обмежений і незмінний.

Діти з аутизмом схильні вибирати дрібні або несуттєві деталі предметів у навколишній обстановці, які привернули увагу замість цілісного розуміння того, що відбувається.

Також такі діти часто не здатні використовувати уяву у грі з предметами чи іграшками, або з іншими дітьми та дорослими.

Особливості розвитку мови у дітей з розладами аутичного спектру. Діти з розладами аутистичного спектра починають використовувати вокалізації з метою спілкування задовго до того, як вони стають здатними вимовляти слова.

Мовні розлади найбільш очевидно видно після 3 років. Деякі люди з розладами аутистичного спектру залишаються мутичними все життя, але й у тих випадках, коли мова розвивається, у багатьох аспектах вона залишається своєрідною. На відміну від здорових дітей спостерігається схильність до повторення тих самих фраз, а чи не конструювати власні висловлювання. Для дітей із розладами аутистичного спектру типові відстрочені чи безпосередні ехолалії. Виражені стереотипії та тенденція до ехолалій призводять до специфічних граматичних феноменів. Особисті займенники повторюються дітьми як і, як чуються, довгий час не з'являються у промові такі відповіді, як «так» чи «ні». У промові таких дітей не рідкісні перестановки звуків, неправильне вживання прийменникових конструкцій.

Можливості розуміння зверненої мови значно обмежені у дошкільнят із розладами аутистичного спектру. У віці близько 1-го року, коли здорові діти люблять слухати, як з ними розмовляють, діти з розладами аутистичного спектру звертають увагу на не більше, ніж на будь-які інші шуми. Протягом тривалого часу така дитина не може виконувати прості інструкції, не реагує на своє ім'я.

У той же час у деяких дітей з розладами аутистичного спектру спостерігається ранній та бурхливий розвиток мовлення. Вони із задоволенням слухають, коли їм читають, запам'ятовують довгі уривки тексту практично дослівно, мова справляє враження недитячої через

використання великої кількості виразів, властивих промови дорослих. Але можливості вести діалог залишаються обмеженими. Розуміння мови утруднене і через труднощі розуміння переносного змісту, підтексту, метафор. Такі особливості мовного розвитку переважно характерні для дітей із синдромом Аспергера.

Особливості інтонаційної сторони мови також досить своєрідні. Часто дітям важко контролювати гучність голосу, мова сприймається оточуючими як «дерев'яна», «нудна», «механічна». Порушено тон та ритм мови.

Таким чином, незалежно від рівня мовленнєвого розвитку, при розладах аутистичного спектру в першу чергу страждає можливість використання мови з метою спілкування.

Особливості невербальної комунікації. У здорових немовлят виявляється зв'язок між специфічними рухами рук, напрямом погляду, вокалізацією та лицьовою експресією. У віці 9-15 тижнів активність рук певної послідовності пов'язані з іншими поведінковими патернами.

Результати експериментальних досліджень здорових дітей показують зв'язок розвитку жестів із рівнем розвитку мови. У тих випадках, коли відсутня гуляння та обмежені можливості очного контакту, що характерно для розладів аутистичного спектру, цей підготовчий етап протікатиме аномально, а це не може не позначитися на розвитку цілого ряду психічних функцій. Так, у старшому віці в дітей із розладами аутистичного спектра виявляються явні проблеми невербальної комунікації, саме: використання жестів, мимічної експресії, рухів тіла. Часто в дітей із розладів аутистичного спектра відсутній вказівний жест. Дитина бере батьків за руку і веде до об'єкта, підходить до місця його звичного розташування і чекає, доки йому дадуть предмет.

Таким чином, вже на ранніх етапах онтогенезу у дітей із розладами аутистичного спектру мають місце ознаки спотворення специфічних уроджених поведінкових патернів, характерних для нормальних дітей.

Особливості зорового сприйняття. Характерний погляд «крізь» об'єкт. Діти з розладами аутистичного спектру не стежать за об'єктом. Погляд зосереджений на «безпредметному» об'єкті: світловій плямі, ділянці блискучої поверхні, візерунку шпалер, килима, миготіння тіней. Завороженість таким спогляданням. Захопленість розгляданням своїх рук, перебиранням пальців у особи, розглядання та перебирання пальців матері. Завзятий пошук певних зорових відчуттів. Прагнення до споглядання яскравих предметів, їхнього руху, обертання, миготіння сторінок у книзі. Тривале викликання стереотипної зміни зорових відчуттів (при включенні та вимкненні світла, відкриванні та закриванні дверей, рухів стекол полиць, обертанні коліс, пересипанні мозаїки тощо).

Характерно раннє розрізнення кольорів, малювання стереотипних орнаментів, водночас спостерігається зорова гіперсинзитивність: переляк, крик при включенні світла, розсування штор, прагнення темряви.

Особливості слухового сприйняття. Діти з розладів аутистичного спектра відсутня реакція на звук, характерні страхи окремих звуків, відсутність звикання до лякаючих звуків. Або такі діти прагнуть звукової аутоstimуляції: зминання і розривання паперу, шарудіння целофановими пакетами, розгойдування стулок дверей, перевагу тихих звуків, раннє кохання і зацікавленість музикою або негативна реакція на музику. Характер улюбленої музики. Її роль реалізації режиму, компенсація поведінки.

Особливості тактильної чутливості. Діти з аутизмом відзначається невласлива дітям реакція на мокрі пелюшки, купання, зачісування, стрижку нігтів, волосся. Часто такі діти погано переносять одяг, взуття, прагнуть роздягнутися. Часто одержують задоволення від відчуття розривання, розшарування тканин, паперу, пересипання круп. Власне обстеження навколишнього світу за допомогою обмацування.

Особливості смакової чутливості. У дітей спостерігаються стійкі харчові уподобання, непереносимість багатьох страв, прагнення є неїстівне,

смоктати неістівні предмети, тканини, обстежити навколишній світ за допомогою облизування.

Особливості нюхової чутливості. Для таких дітей характерна надчутливість до запахів. Деякі аутичні діти прагнуть обстеження навколишнього за допомогою обнюхування.

Особливості пропріоцептивної чутливості. Характерні: аутостимуляція напругою тіла, кінцівок, удари себе по вухах, затискання їх при позіханні, удари головою об борт коляски, спинку ліжка, потяг до гри з дорослим типу обертання, кружляння, підкидання, неадекватні гримаси.

Особливості когнітивного розвитку. Для дітей із розладами аутистичного спектру характерні такі особливості когнітивного розвитку:

- погане зосередження уваги, його швидке виснаження;
- «польова» поведінка з хаотичною міграцією;
- нездатність зосередження;
- відсутністю відгуку звернення;
- надвборчість уваги;
- надзосередженість на певному об'єкті;
- безпорадність в елементарному побуті;
- затримка формування навичок самообслуговування;
- проблеми навчання навичкам;
- відсутність схильності до імітації чужих дій;
- відсутність інтересу до функціонального значення предмета;
- великий для віку запас знань в окремих областях;
- любов до слухання читання, потяг до вірша;
- переважання інтересу до форми, кольору, розміру над образом загалом;
- інтерес до знака: тексту книги, букви, цифри, інших позначень;
- умовні позначення у грі;

- переважання інтересу до зображеного предмета над реальним;
- схильність фабули фантазій, ігор, сверценісні інтереси (до окремих галузей знань, природи тощо);
- незвичайна слухова пам'ять (запам'ятовування віршів, інших текстів);
- незвичайна зорова пам'ять (запам'ятовування маршрутів, розташування знаків на аркуші, грамплатівці, рання орієнтація в географічних картах);
- особливості тимчасових співвідношень: однакова актуальність вражень минулого та сьогодення;
- різниця «кмітливості», інтелектуальної активності в спонтанній та заданій діяльності.

Особливості ігрової діяльності. Ігрова діяльність є провідною діяльністю в дошкільному дитинстві і істотно визначає психічний розвиток дитини протягом усього її дитинства, особливо в дошкільному віці, коли на перший план виступає сюжетно - рольова гра. Діти з розладами аутистичного спектру на жодному віковому етапі не грають з однолітками в сюжетні ігри, не приймають соціальних ролей і відтворюють у іграх ситуації, що відбивають реальні життєві відносини: професійні, сімейні та інших.

Ігри у дітей з аутизмом є стереотипними маніпуляціями з різноманітним неігровим матеріалом, це можуть бути мотузки, гайки, ключі, пляшки та ін. Іноді використовуються іграшки, але не за призначенням, а як символи тих чи інших об'єктів. Діти з розладами аутистичного спектру можуть годинами одноманітно крутити предмети, перекладати їх з місця на місце, переливати рідину з одного посуду до іншого.

Недостатня соціальна спрямованість, що породжується аутизмом, у дітей проявляється у відсутності інтересу як до рольових ігор, до перегляду кінофільмів і телепередач, що відбивають міжособистісні відносини.

Сюжетно-рольові ігри дитини з аутизмом відрізняються рядом особливостей:

□ така гра не виникає без спеціальної організації. Потрібно навчання та створення особливих умов для ігор. Але навіть після спеціального навчання ще дуже довго присутні лише згорнуті ігрові дії.

□ сюжетно -рольова гра розвивається дуже поступово, і у своєму розвитку має пройти кілька послідовних етапів. Гра з іншими дітьми, як зазвичай відбувається в нормі, спершу недоступна до аутичної дитини. На початковому етапі спеціального навчання із дитиною грає дорослий. Тільки після довгої та кропіткої роботи можна підключати дитину до ігор з іншими дітьми. При цьому ситуація організованої взаємодії має бути максимально комфортною для дитини з аутизмом: знайома обстановка, знайомі діти.

З усього вище перерахованого, можна дійти невтішного висновку, що різні патологічні агенти можуть вносити індивідуальні риси у картину дитячого аутизму. Він може бути пов'язаний з порушеннями інтелектуального розвитку, з більш менш грубим недорозвиненням мови, з порушеннями емоційного і соціального розвитку різного ступеня вираженості. Однак незалежно від етіології основні моменти клінічної картини та загальна структура порушень психічного розвитку при всіх варіантах синдрому залишаються загальними, досить характерними і такими, що вимагають належним чином організованої корекційної роботи.

Уважне спільне проходження дошкільного періоду розвитку дозволяє дитині максимально виявити індивідуальну життєву манеру та допомогти їй сформувати зручні для неї форми соціальної адаптації, забезпечити їй запас активності та міцності, можливості відновлюватися після неминучих стресів.

1.2. Особливі освітні потреби дітей із розладами аутистичного спектру

Термін «особливі освітні потреби» (ООП) (Special Educational Needs – SEN) вперше був застосований у 1978 році в Лондоні, у доповіді Комітету з

проблем освіти дітей-інвалідів та молодих інвалідів. Спочатку поняття використовувалося стосовно дітей із порушеннями розвитку та інвалідністю. Пізніше цей термін набув ширшого змісту. Так, наприклад, у тексті ірландського Закону про освіту осіб з особливими освітніми потребами (2004) було дано таке визначення ООП: «Обмеження можливостей індивіда брати участь в освітньому процесі та отримувати з нього користь у зв'язку з тривалим фізичним, психічним, сенсорним чи інтелектуальним порушенням у навчанні, чи будь-якими іншими обставинами, вплив яких обумовлює навчання цього індивіда інакше, ніж навчання осіб, які мають таких обставин...» [2]. Термін «особливі освітні потреби» є невід'ємною частиною освітньої політики США, Канади та інших країн Європи. Дане поняття активно використовується у спеціальних документах, індивідуальних планах навчання та звітах освітніх організацій.

В Україні поняття «особливі освітні потреби» виникає пізніше і не є прямим запозиченням західного терміна.

На думку Д. Гжибовська, особливі освітні потреби переважно виявляються у труднощах навчання. Він визначає особливі освітні потреби як сукупність особливостей, які визначають необхідність організації спеціальної психолого-педагогічної допомоги у розвитку та навчанні. Така допомога передбачає створення умов, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (когнітивних - володіння розумовими операціями, можливості збереження сприйнятої інформації, активний і пасивний словник і накопичені знання та уявлення про навколишній світ; енергетичних - розумова активність і працездатність; -вольових, включаючи мотиваційні - спрямованість активності дитини, її пізнавальна мотивація, а також можливості зосередження та утримання уваги), які може виявити дитина з вадами розвитку в процесі навчання [37, с. 62].

Для дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку необхідне створення спеціальних педагогічних умов, що зможуть забезпечити формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності.

Поняття «педагогічні умови» досліджувалося в різних аспектах, залежно від того, як науковці уявляють структуру, компоненти та пропонують реалізувати їх в освітньому середовищі. Дослідженням педагогічних умов займалися В. Андрєєв, Ю. Бабанський, А. Вербицький, М. Данилова, А. Дьомін, І. Зязюн, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна, А. Литвин, А. Найн, С. Рубінштейн, В. Сластьоніна, Н. Стеріхова, А. Хуторський, Н. Ярмаченко та інші [3; 7; 21; 34].

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

На думку Ю. Бабанського, поняття «умова» є загальнонауковим. Ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу [7]. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» умови визначаються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [12].

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

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

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

- філософський (те, від чого залежить дещо інше (зумовлене), суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого за необхідністю мають виконуватись певні дії);
- дидактичний (сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання);
- виховний (середовище, в якому відбуваються ті чи інші педагогічні процеси) [34].

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

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

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

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

Спираючись на дослідження А. Литвина, можна дійти висновків:

- педагогічні умови є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;
- вони відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмнометодичне забезпечення освітнього процесу) і матеріальнопросторового середовища (навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;
- у структурі педагогічної умови присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу;
- належне обґрунтування педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу.

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

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

Загальні умови складаються з соціальних, економічних, культурних, географічних і т. ін. Специфічні умови включають: особливості

соціальнодемографічного складу учнів; місцезнаходження закладу освіти; його матеріальні ресурси, обладнання навчально-виховного та розвиваючого процесів; виховні можливості оточуючого середовища та ін. Класифікація за особливостями регіональних, місцевих умов має важливу роль. Вона характеризується специфікою навчального закладу, педагогічним середовищем, наявністю необхідних спеціалістів, рівнем кваліфікації кадрів, ступенем оснащення освітнього процесу (кабінети, навчальні посібники, обладнання). Необхідність обліку просторових умов, що становлять середовище функціонування педагогічної системи, обумовлено реалізацією принципу єдності загального, одиничного та особливого в наукових дослідженнях та дає можливості при визначенні напрямів функціонування та розвитку конкретної педагогічної системи.

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

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

Педагогічні умови поділяються за своєю цільовою спрямованістю на:

1) організаційні (відповідна класна кімната, оптимальне освітлення, якість меблів і навчального приладдя, наявність необхідних наочних посібників і літератури);

2) гігієнічні (відповідне положення зошита на парті й ручки в руці);

3) навчальні (мотивація, приклад педагога, доступність змісту матеріалу й темпу письма, послідовність і систематичність тощо).

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

Психолого-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища (заходів впливу), які спрямовані на розвиток та соціальну адаптацію дітей з розладами аутистичного спектру. Дидактичні умови розглядаються як цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей.

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

- врахування індивідуальних особливостей дитини;
- характер сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток дитини з розладами спектру аутизму;
- розуміння всіма учасниками соціальної комунікації (батьками, родичами, друзями сім'ї, педагогами, тренерами та іншими людьми, які оточують дитину) про можливості дії негативних факторів їхнього особистого впливу на світосприймання, виникнення страхів, фобій, агресії та самоагресії дитини;
- унеможливлення процесу усамітнення дитини, як такого, що всіх влаштовує і, до речі, який пояснює використання дитиною з розладами аутистичного спектру особливих прийомів впливу: провокації і маніпуляції в якості основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети;

- визначення структури індивідуальної діяльності дитини за основними її компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, поточний та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок;

- врахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення у гру, тощо).

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

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

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

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

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

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

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

-
- надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення; - інтеграція дітей з розладами спектру аутизму в усі громадські заходи, які створюються та пропонуються для дітей державою;

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

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

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

- стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку дітей з розладами аутистичного спектру та формування їх когнітивних і креативних стилів; - розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування.

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

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

-
- аналіз закономірностей, механізмів і умов засвоєння дітьми з розладами аутистичного спектру здобутків освіти і культури як процесу, здійснення якого можливе на основі поняття про детермінацію і самодетермінацію психічного розвитку;
- визначення культурно-утворюючих засад проектування корекційно-розвивального і превентивного навчання цієї категорії дітей;
- виявлення джерел особистісного зростання дітей з розладами аутистичного спектру і значущих для неї дорослих в умовах сімейного виховання;
- організація навчального процесу і особливого педагогічного середовища;
- координація співпраці спеціалістів і родини дітей розладами спектру аутизму;
- уточнення системи психолого-медико-педагогічного супроводу;
- визначення організаційно-економічних аспектів розвитку, навчання і соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру.

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

Таким чином, для дітей з розладами аутистичного спектру характерні як загальні освітні потреби, притаманні всім категоріям дітей з ОВЗ, і специфічні освітні потреби, зумовлені специфікою порушень.

-
Крім того, доцільно виділяти індивідуальні освітні потреби, що виникають у конкретного учня та зумовлені його життєвою ситуацією та станом здоров'я.

1.3. Організація психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей із розладами аутистичного спектру

Грамотна організація психолого-педагогічної діагностики є запорукою успішності побудови її основи корекційно-розвиваючої роботи.

Організація діагностики при аутизмі, через специфіку аутистичних розладів, значно утруднена. Діти з розладами аутистичного спектру вкрай негативно реагують на нове приміщення, незнайомих людей (плачуть, кричать, можуть виявляти агресію щодо себе та оточуючих). З дітьми цієї категорії важко встановити контакт, вони не дивляться у вічі, не реагують на звернення дорослого. Практично неможливо привернути увагу дитини до діагностичних завдань, діти демонструють різні стереотипні види поведінки (бігають по колу, розгойдуються, стрибають). У результаті діагностики може бути помилково оцінені можливості дитини, і навіть рівень сформованості психічних функцій. Тому, на початковому етапі діагностики слід використовувати методики, що вимагають мінімального контакту фахівця та дитини та дозволяють виявити особливості взаємодії дитини з навколишнім світом, її інтереси, уподобання, улюблені заняття.

Безпосередньо до початку діагностичних занять необхідно вивчити медичну та іншу наявну документацію, проаналізувати історію розвитку дитини. Більшість необхідної інформації можна отримати у процесі розмови з батьками дитини. Важливо з'ясувати, як розвивалася дитина з перших днів її життя. Також слід дізнатися у батьків чим захоплюється дитина, які предмети та ігри її приваблюють, чи використовує дитина предмети відповідно до їх функціонального призначення або надає їм інших смислів, чи мають дії дитини з предметами аутостимуляторний характер, що викликає більший інтерес – іграшки чи неігрові предмети. , як вважає за краще грати дитина - один або спільно з дорослим, який світ ігрових сюжетів дитини [23, с. 215]. Особливого значення належить аналізу продуктів діяльності дитини.

Крім того, батькам можуть бути запропоновані різноманітні опитувальники та анкети, метою яких є з'ясування особливостей дитини та оцінка адекватності сприйняття батьками своєї дитини. Так, наприклад, батькам може бути запропонований питання, що включає 9 сфер розвитку дитини (Додаток А).

Основним методом у діагностиці розвитку дітей із розладами аутистичного спектру виступає спостереження. Перше спостереження бажано організувати там, де планується розпочинати роботу з дитиною (кабінет психолога, вчителя-дефектолога). Мета першого спостереження полягає у зборі даних, що характеризують загальний емоційний стан дитини, особливості її взаємодії з дорослими, а також особливостей контакту із зовнішнім середовищем.

На думку С.О. Морозова, організація спостереження має відповідати таким вимогам:

- приміщення, в якому здійснюватиметься спостереження, має забезпечувати достатню дистанцію між дитиною та спостерігачами, щоб не викликати у дитини почуття дискомфорту. Середовище в приміщенні має безпечно, сенсорно і емоційно комфортне для дитини. Вона повинна надавати дитині можливість взаємодії з різними предметами, тобто ситуація кабінету повинна бути продумана так, щоб багато в ній могло привернути увагу та інтерес дитини. Рекомендується розміщувати в кабінеті м'ячі, конструктори, книги, пазли-вкладиші та ін.

- усі дані, одержувані під час спостереження повинні фіксуватися у спеціальному бланку на планшеті чи зошити. Вітається використання диктофону, найкраще – відеокамери. Це дозволить уникнути суб'єктивної оцінки.

- використання формалізованого протоколу із занесенням до нього окремих параметрів поведінки, що дозволяє надалі структурувати отриману інформацію.

З метою діагностики ступеня емоційних порушень можна використовувати «Методику діагностики емоційних порушень у дітей» М.К. Бардишевської, В.В. Лебединського. У основі методики лежать ставлення до рівневого будову системи емоційної регуляції. Характеристика рівнів представлена у додатку Б. Ґрунтуючись на отриманих результатах, що

характеризують той чи інший тип аутистичного дизонтогенезу, фахівець може планувати подальше його вивчення вже в результаті встановлення контакту та організації взаємодії з дитиною. Для діагностики ступеня порушень афективного розвитку застосовується «Діагностична карта» К.С. Лебедінський, О.С. Микільської.

У міру того, як дитина починає поступово йти на контакт, стає можливим проведення детальнішого обстеження зони актуального та найближчого розвитку. Доцільно спочатку пропонувати дитині завдання максимально близькі за змістом та складністю до того, що дитина здатна робити самостійно. Це дозволяє уникнути ймовірності виникнення негативної реакції на вимоги дорослого.

Якісна та своєчасна діагностична робота багато в чому визначають можливості корекції проявів аутизму. Основними вимогами до її організації є:

- раніше початок (необхідно проводити з першого дня перебування дитини в установі);
- комплексною (включення в роботу фахівців різного профілю та батьків, використання різних методів);
- динамічної (спрямованої не так на якнайшвидше встановлення остаточного діагнозу, але в його планомірне уточнення з урахуванням особливостей онтогенетичного розвитку, ступеня адаптації і корекційної роботи) [2].

Диференціальна діагностика РДА представляє певні труднощі, оскільки цей вид порушення має багато з іншими захворюваннями. Ранній дитячий аутизм слід відмежовувати від невропатії, розумової відсталості, порушень психічного розвитку при ураженнях мозку, глухоти, дитячого церебрального паралічу.

Діти з невропатією знижений фізичний, моторний і психічний тонус. Вони відзначається підвищена чутливість до оцінки їх поведінки; вони

боязкі, погано переносять зміну обстановки. Ці симптоми схожі на поведінку аутичних дітей. При невропатії може спостерігатися зміна настрою: дитина вередує, млявий, проявляється апатія. Прояв даних симптомів проявляється у процесі порушень сну, травлення, перебування дитини на задушливому приміщенні чи спеку. У дітей з невропатією порушуються механізми ссання, ковтання, це зумовлено підвищеною рефлекторною збудливістю [8].

Дітям з невропатією притаманні такі рухові стереотипи, як тики, які якісно відрізняються від дивних рухів при РДА. На контакт діти з невропатією йдуть охоче, якщо від дорослих чи їхніх однолітків не виходить небезпека чи агресія. Їхні страхи хоч і дещо перебільшені, але завжди адекватні та актуальні для певного моменту.

Нерідко діти негативно реагують на будь-яку зміну обстановки, але це реакція. Якщо ситуація змінюється більш комфортну, діти з невропатією сприймають її позитивно. У грі діти з невропатією, на відміну від дітей з РДА, охоче наслідують інших. Їхня мова виразна, відсутні аграматизми, ехолалія. Діти з невропатією охоче відгукуються на ласку [2].

Дітей з РДА слід відрізнити від розумово відсталих дітей. За розумову відсталість при РДА може прийматися відсутність реакцію матер, на людей взагалі, пізніше – відсутність мови, навичок самообслуговування, гри. Необхідно враховувати, що у розумово відсталих дітей є зоровий контакт, потреба в їжі, теплі.

У цих дітей спостерігається адинамія чи рухова розгальмованість. У дітей із розумовою відсталістю менше порушені контакти, вони відчують адекватний страх перед темрявою, собакою тощо. При розумовій відсталості рухова сфера розвивається раніше, ніж інтелектуальна, а за РДА інтелектуальні можливості дитини часто випереджають дозрівання моторної сфери [6].

Іноді навіть за одними лише зовнішніми ознаками можна відрізнити розумово відсталу дитину від дітей з РДА. Діти з розумовою відсталістю, як

правило, мають органічні дисплазії тулуба та голови, а діти з РДА – тонкі риси обличчя та загальний астеничний вигляд.

РДА слід диференціювати з психічними порушеннями на ґрунті органічних уражень головного мозку. У разі спостерігається психомоторна збудливість, нестійкість уваги, настрої, іноді агресивність. Ці явища можуть бути у дітей з РДА. Але в дітей із поразкою центральної – нервової системи немає самого аутизму. Їм, навпаки, властива настирливість, нав'язливість. Явлення збудливості часто змінюються гіподинамією. У таких дітей слабка пам'ять, психічна виснажливість. У мові в дітей із органічним ураженням центральної нервової системи немає неологізмів, манірності інтонації, явищ ехолалії [9].

Якщо дитина з РДА не вимовляє слова, не виконує словесних інструкцій, начебто не розуміє мову, виникає питання відмежування РДА від мовних патологій – алалии чи дизартрії. Головним ознакою справжніх мовних порушень і те, що діти привертають себе увагу з допомогою жестів, міміки, напружено дивляться на обличчя співрозмовника, видають різні вигуки. У дітей із РДА такого не спостерігається. У них, на відміну від дітей із мовними порушеннями, присутні явища ехолалії та своєрідна інтонація.

Іноді необхідно диференціювати РДА та глухоту. У перші роки життя дитина з РДА може справляти враження глухого, тому що вона не відгукується, коли її звуть, і не обертається на джерело звуку. У цих випадках необхідно провести аудіометрію та покладатися на її результати. Існують ознаки, які властиві дітям з РДА: у значній ситуації такі діти можуть почути навіть тихий шепіт, плакати і збуджуватися при гучних лякаючих звуках. Глухі діти шукають очима губи співрозмовника, щоб зрозуміти його промову, а дітям з РДА це не властиво.

На ранніх етапах розвитку потрібно відрізнити дітей із РДА від дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП). У клінічній картині РДА є рухові розлади, а при ДЦП мають місце різні аутистичні прояви. Рухові розлади в

обох випадках виявляються в порушеннях тону, недорозвиненні синхронності рухів рук і ніг при ходьбі, порушеннях мимічних рухів, які близькі до мови. При ДЦП для промови дитини характерні дизартричні порушення, оскільки порушений сам апарат артикуляції, а при РДА діти можуть імітувати невиразність мови в результаті відсутності у них комунікації. При афективно значущих ситуаціях діти з РДА говорять чітко та виразно. Дітям з ДЦП властиві порушення звуковимови, поєднання їх із порушеннями ковтання та дихання. Діти з РДА схильні до неологізмів, відмінностей у мові [10].

У дітей з РДА та ДЦП є порушення у просторовому орієнтуванні. Діти з РДА страждають недостатньою довільністю уваги, страхом перед оточуючим. У дітей із ДЦП є порушення просторового гнозису та рухові розлади: дітям важко повернути голову, у них обмежене поле зору.

Прояви безпосередньо аутизму спостерігаються при ДЦП як вторинна ознака і як компенсація уникнення об'єктивних труднощів у свій світ. Характерне раннє формування мови в дітей із РДА невластиво дітям із ДЦП. Формування моторної сфери запізнюється і в тих, і в інших. Особливо важко диференціювати ці два захворювання, якщо ДЦП має легку форму [9].

Прояви безпосередньо аутизму спостерігаються при ДЦП як вторинна ознака і як компенсація уникнення об'єктивних труднощів у свій світ. Характерне раннє формування мови в дітей із РДА невластиво дітям із ДЦП. Формування моторної сфери запізнюється і в тих, і в інших. Особливо важко диференціювати ці два захворювання, якщо ДЦП має легку форму.

1.4. Основні підходи до корекції розладів аутистичного спектру

Педагогічні технології, зазвичай, відображають прийняту в різних країнах систему освіти, її загальну цільову та змістовну спрямованість, організаційні структури та форму, відображені в державних нормативних

документах, зокрема – в освітніх стандартах. Крім того, поняття «педагогічна технологія» належить до всіх розділів педагогіки (соціальна, дошкільна, шкільна, вузівська, спеціальна, тощо).

Г. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології:

1. Концептуальна основа.

2. Змістовна частина педагогічного процесу:

а) мета навчання – загальна і конкретна;

б) зміст навчального матеріалу;

3. Процесуальна частина – технологічний процес:

а) організація навчального процесу;

б) методи та форми навчальної діяльності учнів;

в) методи та форми роботи педагога;

д) діяльність педагога з управління процесом засвоєння матеріалу;

е) діагностика навчального процесу [9].

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

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

- принцип педагогічного оптимізму;
- принцип ранньої педагогічної допомоги;
- принцип корекційно-компенсуючої спрямованості освіти;

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

Шпек виділяє такі принципи спеціальної дидактики:

- принцип диференційованого врахування індивідуальності особистості (індивідуалізація);

- принцип цілісного, активного ознайомлення з навчальним

матеріалом;

- принцип забезпечення необхідної допомоги в структуруванні (структурування навчальних цілей);

- принцип опори на життєвий досвід та наочність, у тому числі – на матеріалі інших навчальних предметів, та в подібних ситуаціях (наочність та перенесення);

- принцип вимоги до учня має відповідати стану та послідовності ступенів розумового розвитку (відповідність рівню розвитку);

- принцип опори на відповідний мовленнєвий супровід (супровід діяльності мовленням);

- принцип соціальної мотивації навчання.

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

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

- інформаційні методи (бесіди, консультування, використання засобів масової інформації, літератури та мистецтва і т. ін.);
- практично-дієві методи – привчання, вправлення, ситуації, що виховують, гра, ручна праця, образотворча та художня діяльність, нетрадиційні методи – іпотерапія (корекційно-педагогічна допомога за допомогою коней), дельфінотерапія (корекційно-педагогічна допомога за допомогою дельфінів), тощо;
- спонукально-оцінювальні методи (педагогічна вимога, заохочення, винагорода, засудження, покарання).

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

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

велику виховну значущість мають методи, які дозволяють спиратися на візуальну інформацію, що супроводжується роз'ясненнями педагога.

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

На сьогоднішній день найбільшого поширення в галузі корекції розладів аутистичного спектру набули три психолого-педагогічні підходи: поведінковий підхід, ТЕАССН-підхід, емоційно-рівневий підхід.

Поведінковий підхід або прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis - АВА)

Прикладний аналіз поведінки вперше був використаний доктором Іваром Ловаасом (Ivar Lovaas) та його колегами з Каліфорнійського університету у Лос-Анджелесі.

Мета: формування деякої соціально прийнятної, бажаної поведінки у тих випадках, коли вона відсутня або є її порушення [42, с. 9].

Вік дитини, у роботі з яким може бути застосований підхід: від 1,5 років та старше.

Ступінь порушення: важкі та ускладнені форми аутизму.

Виступають першому плані відхилення у розвитку: інтелектуальні порушення.

Вимоги до організації розвиваючого предметно-просторового середовища: необхідна спеціальна організація простору, наприклад, кімната середніх розмірів (10-15 м²), розділена на кілька зон (зона відпочинку, зона ігор, зона занять, зона самостійної діяльності » та ін.), в якій розміщено лише необхідне обладнання.

Участь батьків у реалізації підходу: потрібна активна участь батьків у реалізації корекційної роботи з дитиною та дотримання ними всіх поведінкових принципів навчання.

Основний зміст підходу. Вся робота будується як навчання. У центрі поведінкової терапії знаходиться навчальна ситуація, що включає три взаємопов'язані компоненти: стимул, що запускає поведінкову реакцію; власне поведінкова реакція; стимул у середовищі, що йде за поведінковою реакцією. Для того, щоб сформувати у дитини необхідну навичку, спочатку слід точно описати поведінку, що формується, вирішити який стимул повинен запускати цю поведінку після завершення навчання. Потім з'ясовується за допомогою чого можливо викликати бажану поведінку - визначення стимулу, що допомагає викликати реакцію (фізична допомога, вербальна допомога, жестова допомога, допомога у вигляді наочних стимулів та ін) на стимул, що запускає. Поступово зменшують допомогу, що, у свою чергу, призводить до виникнення бажаної поведінки у відповідь на стимул, що запускає. Важливо враховувати те, що допомога має бути такою, щоб її рівень можна було зменшити, а потім виключити зовсім [42, с. 15]. Для збільшення частоти виникнення бажаної поведінки використовують підкріплення - стимул, що прямує за реакцією. Підкріплення може бути матеріальним та соціальним, а також можна використовувати заняття та різні види діяльності. Вибір підкріплюючого стимулу відбувається з інтересів і переваг дитини.

Недоліки підходу: вироблені в дитини в процесі корекційної роботи навички, що рідко переносяться в нові умови, що у свою чергу ускладнює адаптацію дитини до зовнішніх умов у процесі соціалізації; сумнівність застосування з погляду етичних норм.

ТЕАССН-підхід

ТЕАССН-підхід був розроблений в Університеті Північної Кароліни, США та є найпоширенішим у світі.

Мета: створення умов для досягнення самостійності та високої якості життя дитини та її сім'ї [24, с. 35].

Вік дитини, у роботі з яким може бути застосований підхід: використовується в роботі з дітьми віком від 3 років.

Ступінь порушення: може бути використаний як при легкій формі аутизму, так і при важких формах.

Виступають першому плані відхилення у розвитку: інтелектуальні порушення.

Вимоги до організації розвиваючого предметно-просторового середовища: організація простору передбачає його суворе структурування, яке полягає в чіткому поділі робочих та ігрових зон, створення видимих меж індивідуального простору (позначення кордонів клейкою стрічкою, рейками, ширмою тощо), оснащення приміщення малим кількістю подразників.

Участь батьків у реалізації підходу: батьки виступають як обов'язкові учасники у здійсненні корекційної роботи.

Основний зміст підходу. Весь корекційний процес будується з урахуванням вивчення психіки дитини, зокрема з вивчення особливостей мислення та сприйняття. Основу підходу становить структуроване навчання та передбачає чітке структурування простору та часу відповідно до виявлених особливостей. Всю роботу в рамках цього підходу можна розділити на 3 частини: розуміння емоцій та їх причин, розуміння механізмів отримання інформації та гра. У центрі реалізації ТЕАССН-підходу лежить упорядкованість дій та певний ритуалізм. Підбір вправ здійснюється з урахуванням того факту, що вправа повинна не тільки забезпечувати формування або розвиток певної навички, а й висунути вимоги до здібностей дитини з інших сфер.

Недоліки підходу: створена зовнішня структура середовища відгороджує дитину від спонтанних контактів з оточенням і людьми, тобто, по суті, підтримує відгородженість [50].

Емоційно-рівневий підхід

На відміну від двох попередніх, емоційно-рівневий підхід є розробкою вітчизняних учених – співробітників НДІ дефектології АПН СРСР (В.В. Лебединський, К.С. Лебединська, О.С. Микільська, Є.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг).

Ціль: корекція емоційної сфери, емоційне тонізування дитини [24, с. 35].

Вік дитини, у роботі з яким може бути застосований підхід: може застосовуватися, починаючи з раннього віку.

Ступінь порушення: легка форма аутизму.

Виступають першому плані відхилення у розвитку: порушення ефективної сфери.

Вимоги до організації розвиваючого предметно-просторового середовища: передбачається створення особливого, комфортного для дитини середовища, проте, на відміну від двох попередніх підходів, вимоги до організації середовища не такі жорсткі.

Участь батьків у реалізації підходу: включення батьків у процес корекційної роботи є кращим, оскільки робота у межах цього підходу може здійснюватися і їх участі.

Основний зміст підходу. В основі підходу лежить положення про рівневу організацію базальної системи емоційного регулювання. Реалізується емоційно-рівневий підхід поетапно. Починається робота із встановлення емоційного контакту між дитиною та дорослою – перший етап корекції. З цією метою педагог поступово підключається до аутоstimуляції, що є у дитини. Залучення дитини на спільно розділене з дорослим задоволення дає можливість тонізувати його. Далі йдуть три етапи, реалізація яких може проходити паралельно: стимуляція активності, спрямованої на взаємодію, зняття страхів, усунення агресії, самоагресії, негативізму та інших негативних форм поведінки. Усе це досягається шляхом використання

конкретних методів та засобів, серед яких емоційно-смісловий коментар, психодрама, спільне малювання, розклади та інше. Завершується корекційна робота етапом формування цілеспрямованої поведінки.

Недоліки підходу: ігнорування когнітивних порушень у структурі дефекту дітей із аутизмом; не приділяється належної уваги організації поведінки дитини, не виділяється як самостійна проблема соціалізації [41].

Поряд із розглянутими корекційними підходами, існують також допоміжні підходи та методи, до яких належать: метод сенсорної інтеграції; «Ігровий час» (Floortime/DIR); терапія щоденним життям; холдинг-терапія; Система комунікації обміном зображення (PECS).

Висновки до першого розділу

Незважаючи на неоціненний внесок вчених у розробку цієї проблеми, явище аутизму досі недостатньо вивчене, немає єдиної думки щодо причин виникнення аутистичних розладів. На сьогоднішній момент все більшого поширення набуває термін «розлади аутистичного спектру», під яким прийнято розуміти тріаду симптомів: порушення у сфері соціальної взаємодії, порушення комунікації (здатності до спілкування), а також стереотипність поведінки. Вченими визнається первазивний характер порушень при розладах аутистичного спектра.

Для дітей з аутизмом характерні порушення соціального розвитку, особливі порушення мовного розвитку (ехолалії, мутизм, відсутність мови від першої особи та ін), гіпер-або гіпосензитивність до сенсорних стимулів, своєрідний розвиток мислення та інші особливості. Вченими підкреслюється характерна для аутизму нерівномірність та парціальність. Специфіка порушень при аутизмі визначає особливі освітні потреби цієї категорії дітей, які у особливій організації простору, у поступовому запровадженні нову ситуацію, в покроковому пред'явленні нової інформації тощо. Внаслідок цього виникає необхідність спеціального психолого-педагогічного супроводу

дітей, які мають розлади аутистичного спектру, що передбачає створення спеціальних умов для їхнього навчання та виховання, своєчасність надання їм корекційної допомоги.

Основною проектування корекційної роботи виступає організація психолого-педагогічної діагностики. Залежно від мети виділяють кілька напрямків діагностики: - діагностика з метою встановлення діагнозу; - діагностика з метою відмежування аутизму від подібних станів; - діагностика з метою виявлення ступеня емоційних порушень; - діагностика з метою визначення ступеня порушення афективного розвитку; - діагностика з метою вибору корекційного підходу; - діагностика з метою відстеження ефективності здійснюваної корекційної роботи та ін.

Перші два напрямки діагностики реалізують психолого-медикопедагогічні комісії. Всі наступні напрямки безпосередньо відносяться до вибудовування корекційної роботи з аутичними дітьми до освітніх організацій. Вибір корекційного підходу має бути обґрунтований результатами проведених діагностичних процедур.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Концептуальні засади педагогічного проектування

Поняття проектування спочатку використовувалося у сфері технічних наук і розглядалося як створення моделі нового об'єкта перед його безпосереднім виготовленням.

У першій третині ХХ століття теорія проектної діяльності знаходить своє відображення в працях відомих вчених, таких як Дж. Дьюї, К. Поппер, Г.

Саймон, В.Х. Кілпатрік. У педагогічній практиці проект використовувався, переважно, як виховання і навчання підростаючого покоління.

У міру того, як у 70-ті роки. ХХ століття Н.В. Кузьміною у структурі педагогічної діяльності було виділено проектувальний компонент, поповнюється термінологічний апарат педагогіки та поступово формується поняття проектного способу мислення.

На даний момент, проектування розглядається як самостійна цілеспрямована поліфункціональна діяльність, спрямована на створення нових або зміну наявних педагогічних умов функціонування та розвитку освітніх систем та їх суб'єктів. Результатом та системотворчою формою педагогічного проектування є проект – документально оформлена стратегія досягнення поставлених цілей у задані часові рамки.

Центральною ланкою проекту є дії, що становлять саму сутність його реалізації. Всі процеси проекту взаємопов'язані та підкріплені управлінням, плануванням, перевіркою та контролем. План – це спрямоване управління проектом майбутнім, управління проектом. План має бути досить гнучким і передбачати, у разі виникнення проблем у процесі реалізації проекту, можливість зміни проміжних результатів, не втрачаючи при цьому виду кінцевої мети. Перевірка та контроль мають на увазі співвіднесення проміжних (кінцевих) результатів з наміченими, коригування на цій основі реалізованого плану. Контрольна діяльність керівника проекту має базуватися на фактах, забезпечуючи об'єктивність оціночних дій.

Прийнято виділяти три види проектування: соціально-педагогічне, психолого-педагогічне, освітнє.

У центрі соціально-педагогічного проектування перебувають освітні системи та його компоненти. Даний вид проектування спрямований на перетворення соціального середовища та вирішення соціальних проблем педагогічними засобами. Результат соціально-педагогічного проектування сприяє підвищенню ефективності функціонування освітніх систем.

Об'єктом психолого-педагогічного проектування є інструментарій педагогічної діяльності. Метою психолого-педагогічне проектування є перетворення особи суб'єкта освіти, зміна міжособистісних відносин у рамках освітніх процесів, тобто вдосконалення організаційних форм педагогічного процесу, а також модифікація його складових.

Освітнє проектування, об'єктом якого є освітні процеси, орієнтоване на інноваційні зміни, що підвищують якість освіти.

На думку вчених, за ступенем узагальненості результату проектування воно може здійснюватися на чотирьох рівнях: концептуальний – створення концепції або моделі об'єкта (проект); змістовний – створення товару з потрібними якостями (становище, програма, державні стандарти); технологічний – розробка способів дій у заданому контексті (посадові інструкції, організаційні схеми управління, технології, методики); процесуальний - отримання продукту, готового до практичного застосування (алгоритми дій, методичні рекомендації, конспекти занять, сценарії заходів).

Педагогічне проектування – процес ступінчастий та поетапний.

Виділяє такі етапи проектування об'єкта:

1. Підготовка до проектування. На даному етапі відбувається аналіз ситуації, що склалася, визнання необхідності проектування, визначення мети і завдань, розробка загальної концепції та плану проектування.

2. Передпроектний аналіз. Зміст цього етапу передбачає більш глибоке дослідження стану об'єкта та можливостей його зміни, пошук шляхів вирішення проблеми.

3. Вироблення проектних рішень, розробка програми з їх виконання. Цей етап передбачає критичний аналіз проектних рішень, обговорення та затвердження програми дій, документальне оформлення.

4. Системні зміни. Включення вироблених рішень у проект. Четвертий етап включає розробку механізмів перетворення об'єкта,

моделювання передбачуваних змін, усунення перешкод по дорозі впровадження проекту.

5. Маркетизація результатів проєктування. На заключному етапі здійснюють узагальнення та транслювання результатів виконавцям, розробка методичних рекомендацій для виконавців.

Завершується реалізація будь-якого проекту процедурами аналізу та «постпроектної» оцінки отриманого результату. Дані процедури спрямовані на те, щоб з'ясувати, чи вдалося досягти поставленої мети, і якщо ні, то з'ясувати причини. Завдяки оцінці можна співвідносити обсяг витрат і реальну цінність отриманого результату, використовувати різні, ефективніші методи, технології та форми планування проєктів [40].

Для реалізації технології психолого-педагогічного супроводу дітей із розладами аутистичного спектру було проведено емпіричне дослідження.

Мета – вивчення рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь у дітей із розладами аутистичного спектру.

Завдання:

1. Підібрати методики вивчення рівня сформованості соціальних і комунікативних умінь в дітей із розладами аутистичного спектра.
2. Організувати та провести дослідження щодо вивчення рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь дітей раннього віку з розладом аутистичного спектру.
3. Проаналізувати результати дослідження.

Способи дослідження: спостереження, розмова, вивчення документації.

Для оцінки рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь у дітей із розладами аутистичного спектру використовувався адаптований варіант методики «Оцінка соціальних та комунікативних умінь для дітей з аутизмом» (Хаустов А.В.).

Методика дослідження наведена у таблиці 2.1. «Адаптований варіант методики «Оцінка 27 соціальних та комунікативних умінь для дітей з

аутизмом» (Хаустов А.В.)). Повний зміст методики представлено у додатку А.

Таблиця 2.1.

Адаптований варіант методики «Оцінка соціальних та комунікативних умінь для дітей з аутизмом» (Хаустов А.В.)

Критерії	Показники	Індикатори
Сформованість соціальної поведінки	<input type="checkbox"/> реакція на своє ім'я; <input type="checkbox"/> відповідь на вітання інших людей; <input type="checkbox"/> вираження згоди/відмови.	«0» - вміння не сформоване. Дитина ніколи не використовує це вміння. «1» - вміння сформовано частково. Дитина іноді використовує це вміння, (наприклад, лише з близькими людьми, тільки з дорослими, тільки в домашніх умовах тощо) або використовує частково – лише з підказкою. «2»- вміння сформовано повністю. Дитина завжди використовує дане вміння у різних соціальних ситуаціях
Сформованість умінь називати, коментувати та описувати предмети, людей, дії, події	<input type="checkbox"/> описує дії предметів; <input type="checkbox"/> вміє називати різні предмети; <input type="checkbox"/> вміє називати знайомих людей на ім'я; <input type="checkbox"/> описує властивості предметів; <input type="checkbox"/> коментує дії, повідомляє інформацію про дії.	– у різних місцях, з різними людьми.
Сформованість умінь висловлювати прохання, вимоги	<input type="checkbox"/> просить повторити сподобану дію; <input type="checkbox"/> просить поїсти/попити; <input type="checkbox"/> вимагає предмети/іграшки	– у різних місцях, з різними людьми.

Модель дослідження рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь у дітей із розладом аутистичного спектру представлена

у вигляді опитувальника, в якому перераховані соціальні та комунікативні вміння, які мають бути сформовані у дитини.

Були виділені такі критерії:

1. Сформованість соціальної поведінки.
2. Сформованість умінь називати, коментувати та описувати предмети, людей, дії, події.
3. Сформованість умінь висловлювати прохання, вимоги.

Показники:

1. Реакція своє ім'я.
2. Відповідь на вітання інших людей.
3. Вираз згоди/відмови.
4. Визначає дії предметів.
5. Вміє називати різні предмети.
6. Вміє називати знайомих людей на ім'я.
7. Визначає властивості предметів.
8. Коментує дії, повідомляє інформацію про дії.
9. Просить повторити дію, що сподобалася.
10. Просить поїсти/попити.
11. Вимагає предметів/іграшок.

Індикатори:

1. «0» – вміння не сформовано. Дитина ніколи не використовує це вміння.
2. «1» – вміння сформовано частково. Дитина іноді використовує це вміння (наприклад, тільки з близькими людьми, тільки з дорослими, тільки в домашніх умовах тощо) або використовує частково – лише з підказкою.
3. «2» – вміння сформоване повністю. Дитина завжди використовує дане вміння у різних соціальних ситуаціях – у різних місцях, з різними людьми.

Потім бали підсумовуються по кожній області і вираховується загальна сума балів.

Умовно всі перелічені у програмі вміння можна поділити на чотири групи залежно від рівня складності:

1. 0-5 балів – соціальні та комунікативні вміння не сформовані. 2. 6-12 балів – низький рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. 3. 13-18 балів – середній рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. 4. 19-22 бали – високий рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь.

У дослідженні рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь взяли участь п'ятеро дітей раннього віку із розладами аутистичного спектру. Діти мають висновок психологомедико-педагогічної комісії та є вихованцями дошкільного навчального закладу.

Після проведення методики спостереження за аутичною дитиною у процесі вільної, навчальної та ігрової діяльності та обстеження було отримано результати, які представлені нижче в таблиці 2.2. «Результати спостереження за дітьми з аутизмом у процесі вільної діяльності».

Таблиця 2.2.

Результати спостереження дітей з аутизмом у процесі вільної діяльності

Блок/параметр спостереження	Дитина 1	Дитина 2	Дитина 3	Дитина 4	Дитина 5
Реакція на своє ім'я	2	0	1	0	1
Відповідь на вітання інших людей	2	0	1	0	1
Вираз згоди/відмови	0	0	2	1	2
Описує дії предметів	0	0	0	0	0
Вміє називати різні предмети	0	1	1	0	1
Описує властивості предметів	0	0	0	0	0

Вміє називати знайомих людей на ім'я	1	1	2	1	1
Коментує дії, повідомляє інформацію про дії	0	0	1	0	0
Просить повторити вподобану дію	1	0	1	0	0
Просить поїсти/попити	1	1	1	1	1
Потребує предмети/іграшки	1	0	0	1	1

Також результати дослідження рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь у дітей із РАС представлені у вигляді діаграми (рис. 2.1). На діаграмі по вертикалі позначені бали від 0 до 22, які свідчать про рівні сформованості соціальних та комунікативних умінь: не сформовано низький рівень, середній рівень, високий рівень. По горизонталі відображено порядкові номери дітей, що обстежуються.

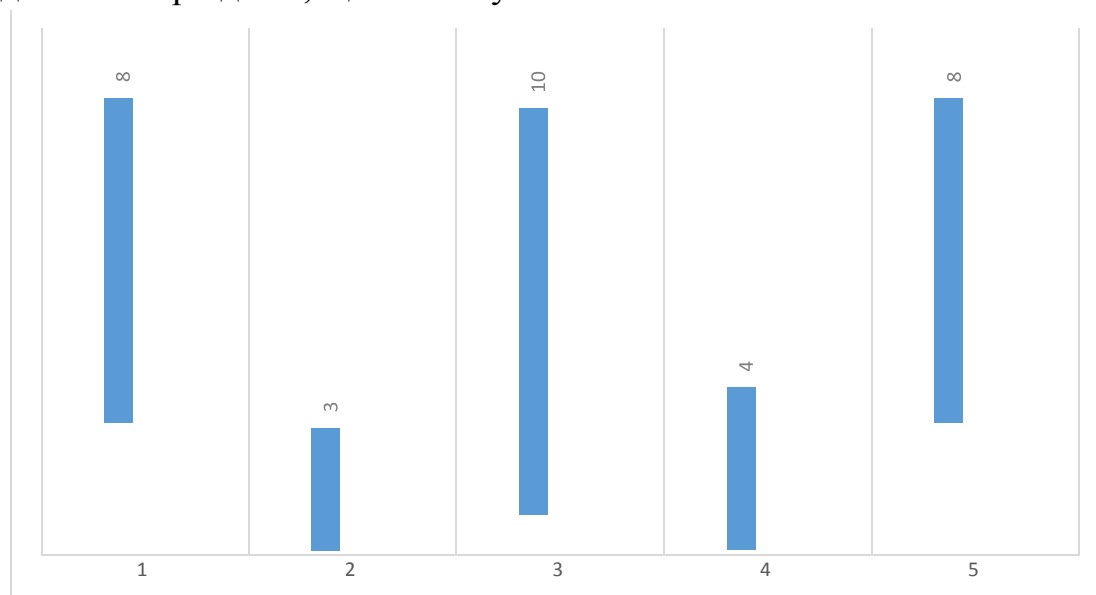


Рис. 2.1. Сформованість соціальних та комунікативних умінь у дітей раннього віку з РАС

За результатами дослідження, дитина 1. набрала у сумі 8 балів, що свідчить про низький рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. Дитина 2. набрала у сумі 3 бали, що свідчить про несформованість соціальних та комунікативних умінь. Дитина 3. набрала у сумі 10 балів, що свідчить про низький рівень сформованості соціальних та комунікативних

умінь. Дитина 4. набрала у сумі 4 бали, що свідчить про несформованість соціальних та комунікативних умінь. Дитина 5. набрала в сумі балів, що свідчить про низький рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь.

Кількісні результати свідчать, що соціальні та комунікативні вміння у досліджуваних дітей раннього віку з розладом аутистичного спектра не сформовані високому рівні. Тобто діти мають труднощі під час комунікації та спілкування. Вони не завжди реагують на своє ім'я, відгукуються на вітання чи прощання, коментують свої чи чужі дії, висловлюють свої потреби та бажання усно. Діти показали різні результати рівня сформованості соціальних та комунікативних навичок. Це говорить про індивідуальні особливості розвитку дітей з РАС, описаних у першому розділі.

Наступним етапом використовувалася методика дослідження рівня сформованості соціальних та комунікативних умінь VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program).

Тестування VB-MAPP було розроблено доктором Марком Сандбергом у співпраці з Барбарою Еш.

За допомогою VB-MAPP можна провести оцінку рівня розвитку дітей із аутизмом та іншими особливостями розвитку. Тестування VB-MAPP має проводитися фахівцем у галузі прикладного аналізу поведінки, або дефектологом, логопедом, спеціальним психологом, щоб оцінити рівень розвитку дитини.

Результат оцінки дозволяє виставити пріоритети під час упорядкування плану роботи, проаналізувати просування дитини.

Більшість обстежуваних дітей було виявлено зниження реакцію голос голосуючого, реакцію власне ім'я, на вітання. Більшість дітей з РАС здатні маніпулювати предметами, але дослідження навколишнього простору ставляться з байдужістю. Діти спокійно та безболісно розлучаються з батьками. Менше половини дітей приймають гру дорослого, решта дітей

зациклюються на конкретній іграшці і можуть довго і довго бути зайнятими їй. Більшість дітей відзначаються стереотипні рухи. У кожної дитини стереотипні рухи різноманітні. Так, це можуть бути стрибки на шкарпетках, махання руками, хитання головою, відчинення та закривання дверей, розстібання та застібання замків. Більшість дітей можуть вимагати предмет або іграшку, що цікавить, найчастіше діти діють звичним для себе способом, намагаються фізично забрати предмет, рідше використовують жест або слово.

Було проведено збір анамнезу та аналіз особових справ вихованців. У 90% випадках зафіксовано тяжкий перебіг вагітності, токсикоз у першому триместрі. Матерів непокоїло погане самопочуття, набряклість, відсутність апетиту, тривожний сон, апатія.

Аналіз анамнестичних даних показав, що мовний та моторний розвиток у 100% обстежуваних дітей розвивалися із затримкою. Наприклад, у дитини 1. відзначався гіпотонус м'язів у дитинстві. Він пройшов курс загального масажу для нормалізації кровообігу, підвищення трофіки та харчування м'язів, зміцнення м'язового каркасу. Батьки виконували будинки з дитиною, що підтримували вправи гімнастики та зарядки протягом кількох місяців. Батьки дитини 2 також відзначали зниження тонусу, але вже артикуляційного апарату. Цей факт був помітний під час грудного вигодовування малюка. Молоко постійно підтікало, захоплення грудей було недостатнє. Оральний рефлекс було знижено.

Також було проаналізовано освітнє середовище ДНЗ для дітей з РАС. У кожній групі дитячого садка розвиває предметно-просторове середовище відповідає всім вимогам ФГОС. Обов'язково у групі є куточок усамітнення. Це напівзакритий простір, де дитина може бути одна в тиші, щоб відпочити від сенсорних перевантажень, зняти напругу. Найчастіше куточки усамітнення розташовані в кутку ігрової зони, спальні, в коридорах групи.

У ДОП також є сенсорна кімната. Сенсорна кімната наповнена різноманітним матеріалом, що викликає інтерес дитини. Це і сенсорні коробки, сенсорні килимки, масажні м'ячі, тактильні мішечки, галасливі брязкальця, конячки-гойдалки.

У структуру дефекту дитини з РАС входить наявність стереотипності та прихильності до ритуалів. Вихователі та тьютори працюють у тандемі, поетапно та поступово. Вони вибудовують режим дня дітей та долучають до групової освітньої роботи.

У ході бесіди з вихователями дітей, що обстежуються, було з'ясовано, що діти з РАС перебувають у загальнорозвиваючих групах. Тьютор під час освітньої діяльності адаптує ігри та завдання для дитини з РАС. Діти з РАС також навчаються малювати, ліпити із пластиліну, працювати з папером. Кожна дія тьютор промовляє, коментує, розширює пасивний словник вихованця. Мовні інструкції, що пред'являються дитині, прості, вони відповідають рівню мовного розвитку дитини. На музичних, фізкультурних заняттях вихованці з РАС навчаються імітаціям, наслідуванням. Під час прогулянки вихователь долучає дітей із РАС до колективних ігор із дітьми. Через складні структури дефектів, робота з вихованцями з РАС тривала за часом, вона потребує більшої уваги, поетапності та контролю.

Результати дослідження рівня сформованості соціальних та комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру підтверджують теоретичні дані, викладені у першому розділі. Так, у обстежених дітей різною мірою були проблеми входження в контакт з педагогом, порушення активності, емоційного тону, поведінки, переключення та стійкості уваги, орієнтовної та цілеспрямованої діяльності.

Мовленнєва функція порушена у 100% обстежених дітей з розладами аутистичного спектра. В аутичних дітей спостерігалось виражене порушення комунікативної функції мови.

Таким чином, дані результати дозволяють зробити висновок про низький рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь у дітей із розладами аутистичного спектру. Вказують необхідність організації психолого-педагогічного супроводу даних дітей, розробки комплексу заходів, вкладених у підвищення рівня сформованості соціальних і комунікативних умінь в дітей віком раннього віку з розладом аутистичного спектра.

2.2. Алгоритм проєктування корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру

При прийомі до дошкільного навчального закладу, якщо дитина з розладами аутистичного спектру має статус «дитина інвалід», керівнику освітньої організації також слід ознайомитися з індивідуальною програмою реабілітації та абілітації дитини-інваліда, в якій можуть бути зазначені спеціальні педагогічні умови здобуття дитиною освіти.

На основі аналізу наявних в установі умов (кадрових, психологопедагогічних, матеріально-технічних, фінансових) керівник планує діяльність із створення необхідних умов.

Під психолого-педагогічними умовами розуміється створення необхідних умов для діагностики та корекції наявних порушень у розвитку дітей та їх соціальної адаптації, тісна взаємодія з батьками дитини при реалізації програми та ін.

Створення кадрових умов передбачає забезпечення корекційно розвиваючого процесу фахівцями психолого-педагогічного супроводу.

Членами даного супроводу в дошкільній освітній установі, як правило, виступають вихователі групи, до якої зараховується дитина з розладами аутистичного спектру, учитель-дефектолог, учитель-логопед, психолог. Якщо у штаті освітнього закладу відсутні відповідні спеціалісти, вони можуть бути залучені з урахуванням договору міжмережевого взаємодії.

Усі фахівці, які супроводжують дитину з аутизмом повинні бути компетентними у питаннях діагностики та корекції розладів аутистичного спектру, що у свою чергу передбачає знання основних корекційних підходів та особливостей їх застосування, володіння навичками вибору провідного підходу та його реалізації. У зв'язку з цим керівнику освітньої організації слід забезпечити проходження педагогами відповідного навчання.

Матеріально-технічні умови передбачаю наявність спеціально обладнаних кабінетом для здійснення корекційно-розвивальної роботи спеціалістів супроводу.

Основна увага розробки адаптованої програми приділяється проектуванню корекційної роботи.

Корекційна робота має бути спрямована на забезпечення корекції порушень розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, їх різнобічний розвиток з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку та особливих освітніх потреб, освоєння ними програми та їх соціальної адаптації.

Зміст корекційної роботи включає створення спеціальних умов для здобуття освіти дітьми з розладами аутистичного спектру, у тому числі механізми адаптації основної програми для даної категорії дітей, використання спеціальних підходів, методів і прийомів корекційної роботи, організацію та проведення корекційних занять, як індивідуальних, так і та групових.

За підсумками аналізу літератури ми розробили алгоритм проектування корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектра. Цей алгоритм включає п'ять послідовних етапів, зміст останніх трьох етапів може змінюватися залежно від обраного корекційного підходу.

I етап – Організаційний.

На цьому етапі відбувається знайомство батьків дитини із установою. Батьки зустрічаються з вихователями групи, до якої зараховується дитина, під час цієї зустрічі обговорюється режим перебування у дитячому садку на початкових етапах включення дитини до освітнього простору дошкільного навчального закладу. Вкрай важливо встановити довірчі відносини з сім'єю дитини, оскільки саме це стане запорукою активної участі рідних та близьких дитини у корекційному процесі.

Здійснюється збір анамнезу, вивчення медичної документації на дитину, аналізується історія розвитку дитини до моменту вступу до дитячого садка. На даному етапі батькам можуть бути запропоновані різноманітні діагностичні карти, опитувальники. Результатом реалізації перерахованих методів діагностики будуть основними при організації розвиваючого предметно-просторового середовища кабінету, в якому здійснюватиметься спостереження за аутичною дитиною. На початкових етапах кабінет фахівця може стати притулком для аутичної дитини, місцем, де дитині комфортно, де вона може сховатися від дратівливих впливів навколишнього середовища.

II етап – Діагностичний.

Діагностичний етап спрямовано вивчення особливостей поведінки дитини, особливостей реагування на впливу довкілля, виявлення ступеня емоційних порушень, ступеня порушення афективної регуляції, тобто отримання інформації, що дозволяє спрогнозувати можливість застосування те чи іншого корекційного підходу.

Враховуючи специфіку порушення при розладах аутистичного спектру, при проведенні психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з аутизмом на початкових етапах фахівцям слід використовувати метод спостереження за поведінкою дитини у процесі вільної діяльності, а також при взаємодії з батьками. При цьому доцільніше, щоб діагностика проводилася однією людиною, психологом або вчителем-дефектологом. Коли дитина трохи звикне до навколишнього оточення, фахівець може

спробувати встановити контакт із дитиною, у своїй іншій фахівці продовжують здійснювати спостереження. Встановлення контакту з дитиною дозволяє організувати діагностичні заняття, виявити зону актуального та найближчого розвитку дитини. Важливо враховувати, що процес психологопедагогічної діагностики особливостей розвитку дитини з розладами аутистичного спектру може мати пролонгований характер.

На основі отриманих даних у ході діагностики, фахівці складають психолого-педагогічну характеристику дитини, визначають її особливі освітні потреби.

III етап – Адаптаційний.

Цей етап передбачає спільну розробку членами психолого-медикопедагогічного консилиуму та батьками дитини програми адаптації дитини до дитячого садка, із зазначенням рекомендованого режиму перебування, найбільш прийнятних форм взаємодії з дорослими та дітьми, особливостей організації просторово-часової структури середовища. На даному етапі у супровід дитини з розладами аутистичного спектру поступово підключаються вихователі. Реалізація програми адаптації вимагає від усіх учасників супроводу обов'язкового виконання зазначених у програмі умов.

IV етап – пропедевтичний.

Після того, як дитина адаптувалася до дитячого садка, фахівці уточнюють можливість використання обраного раніше корекційного підходу, обговорюють та узгодять з батьками дитини особливості його застосування. Далі можна перейти до діагностики порушень, що перешкоджають здійсненню цілеспрямованої психолого-педагогічної допомоги. Також необхідно виявити особливості діяльності та поведінки, які сприятимуть успішній реалізації корекційної роботи в рамках обраного корекційного підходу.

На основі отриманих даних, розробляється програма, орієнтована на корекцію виявлених порушень та на розвиток необхідних компонентів навчальної поведінки.

V етап – Основний.

До змісту основного етапу входить організація поглибленої діагностики рівня сформованості вищих психічних функцій та рівня володіння програмним змістом. Результати діагностики є основою розробки комплексної програми, що забезпечує освоєння дитиною освітньої програми. У міру реалізації програми здійснюється динамічна діагностика, метою якої є підтвердження ефективності програми, що реалізується. За незначної динаміки або її відсутності в програму вносяться корективи.

Технологія психолого-педагогічного супроводу була розроблена та реалізована на базі КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Радсадівської с/р.

У дослідженні взяли участь п'ятеро дітей раннього віку із розладами аутистичного спектру.

Вихованці з РАС щодня отримували допомогу з боку вихователів, тьюторів, логопедів, дефектологів, психологів.

Мета технології психолого-педагогічного супроводу – формування соціальних та комунікативних умінь у дітей раннього віку із розладом аутистичного спектру.

Завдання:

1. Формувати первинні вміння навчальної поведінки.
2. Вчити розумінню простих інструкцій.
3. Навчати використанню мови відповідно до соціальної ситуації.

Напрями технології психолого-педагогічного супроводу:

1. Формування навчальної поведінки.
2. Формування імпресивного мовлення.
3. Формування експресивного мовлення.

Очікувані результати: розроблена технологія психологопедагогічного супроводу допоможе дітям раннього віку із розладом аутистичного спектру підвищити соціоемоційні навички; сформувати базові комунікативні функції; сформувати навчальну поведінку: вміння спрямовувати свій погляд у бік того, хто говорить, вміння просити про допомогу, розуміти початок і кінець завдання, розуміння та виконання інструкцій на прості рухи; покращити розуміння назв предметів, дій, властивостей та вміння використовувати їх в усному мовленні відповідно до соціальної ситуації.

Першочерговим завданням у взаємодії з аутичною дитиною є встановлення емоційного контакту. Педагог під час виборів форм і методів роботи спирається інтереси дитини. При встановленні контакту з дитиною з РАС варто звернути увагу на обережне приєднання до його стереотипних дій та ігор, взаємодіючи з дитиною, надавати їй діяльності певні цілі та зміст. Наприклад, зацікненість дитини на постійному збиранні пірамідки може допомогти дитині опанувати вміння сортування за формою і за кольором, при грамотному включенні в процес гри педагога.

Так як дітям з РАС важко вступати в контакт із дорослим, для привернення уваги можна використовувати сенсорні ігри, які допоможуть дитині зняти психічну напругу. Дітям з РАС особливо буде корисно пограти з водою та фарбами (зафарбовування води різними кольорами фарб, змішування різних фарб на паперовому листі), створити сенсорну коробку з різних круп (перебирання крупи, сортування, розподіл крупи у різні ємності), наповнити світ різним кольоровим матеріалом (Тактильними мішечками, м'ячами, банками з кришками).

Для дітей з РАС активно впроваджується та використовується в роботі візуальна допомога. Це підказки для дітей зазвичай у вигляді картинок та слів, які сприяють упорядкуванню простору та часу для дітей з РАС у дошкільній освітній установі. Візуальні підказки мінімізують тривожність дітей, а також створюють основу для невербального спілкування.

Варіанти візуальної підтримки можуть бути різними. Широко використовуються слова та картинки, які наклеюються у груповій кімнаті на меблі (ліжка, шафи, стелажі), у туалетній кімнаті – на предмети особистої гігієни (мило, рушник), у приймальній групі – на шафці для одягу (фотографія та ім'я дитини). Також повсюдно наклеюються алгоритми дій (як правильно і в порядку мити руки, вмиватися, використовувати рушник, одягатися).

Також ефективність роботи простежується і при складанні та використанні індивідуальних розкладів для кожної дитини. Індивідуальний розклад виглядає як книга, в якій є фотографії педагогів, які займаються з дитиною в кожний конкретний день, фотографії дій, необхідних для виконання (прогулянка, заняття в залі, заняття в спортивному залі, обід, туалет, вільна діяльність, ігри). Складається спеціальний розклад «Спочатку – потім», який використовується безпосередньо на самому занятті, наприклад спочатку ми робимо завдання, потім відпочиваємо.

Невід'ємним напрямом та умовою у супроводі дітей є формування у них пізнавального інтересу до діяльності, спілкування. Інтерес до пізнавальних процесів та пізнавальних результатів у дітей з обмеженими можливостями здоров'я не завжди об'єктивний, стійкий, найчастіше він низького рівня. Інтенсивність концентрації та уваги значно знижується. Підвищена стомлюваність впливає увагу і його тривалість. Тому навчання та підтримка інтересу – одне з найважливіших завдань, яке стоїть перед кожним педагогом. Інтерес є однією з найбільш ефективних мотивацій навчання, що включає нетипових дітей у процес навчання з урахуванням їх індивідуальних відмінностей, а тому стає однією з найважливіших умов успішності навчання дітей з РАС.

У таблиці 2.3. «План реалізації технології психологопедагогічного супроводу» наведено план реалізації технології психолого-педагогічного супроводу, що включає напрями роботи, етапи та методи/прийоми роботи.

План реалізації технології психолого-педагогічного супроводу

Напрямок роботи	Етапи роботи	Методи, прийоми роботи
Формування навчальної поведінки	Навчання дитини спрямовувати свій погляд у бік того, хто говорить	Дорослий кличе дитину на ім'я та утримує з нею зоровий контакт під дічбу до 3.
	Формування вказівного жесту	<p>1) На столі, на великій відстані від дитини, лежить її улюблена іграшка та будь-який інший предмет (створюємо ситуацію для ініціативи дитини).</p> <p>2) Дорослий дає інструкцію «Покажи, що ти хочеш» чекає, коли дитина потягнеться до бажаного предмета, потім допомагає – складає руку дитини в вказівний жест, показуються на предмет, який він вибрав, потім дає йому цей предмет. Потім допомога дорослого зменшується.</p>
	Навчання висловлення прохання про допомогу	1) Дорослий імітує ситуацію, якої дитина потребує його допомоги. 2) Коли дитині не вдається виконати завдання, дорослий вимовляє «Допоможи» і показує відповідний жест і допомагає дитині.
	Навчання розумінню початку та кінця завдання	За допомогою візуального розкладу дитину знайомлять із тим, що виконуватиметься спочатку, що потім.

	<p>Навчання розуміння інструкції «Дай»</p>	<p>1) На столі, на великій відстані від дитини, лежить її улюблена іграшка (створюємо ситуацію для ініціативи дитини).</p> <p>2) Дорослий чекає, коли дитина зверне увагу на іграшку, потім подається інструкція «Дай». Якщо дитина не виявляє ініціативу, дорослий підказує жестом. Якщо дитина виконує завдання правильно слід підкріплення.</p>
	<p>Навчання розуміння інструкції «Покажи»</p>	<p>1) На столі, на великій відстані від дитини, лежить її улюблена іграшка (створюємо ситуацію для ініціативи дитини).</p> <p>2) Дорослий чекає, коли дитина зверне увагу на іграшку, потім подається інструкція «Покажи». Якщо дитина не виявляє ініціативу, дорослий підказує жестом. Якщо дитина виконує завдання правильно слід підкріплення.</p>
<p>Формування імпресивної мови</p>	<p>Навчання розуміння та виконання інструкцій на прості рухи</p>	<p>1) Дорослий вимовляє інструкцію (наприклад, «Устань», «Іди сюди», «Підніми», «Поклади», «Поплескай», «Пістрибай»).</p> <p>2) Якщо дитина не виконує інструкцію, то дорослий вимовляє її вкотре.</p> <p>3) Втретє дорослий виконує інструкцію разом із дитиною.</p>

	<p>Навчання розумінню дієслів через предмети та іграшки</p>	<p>1) На столі перед дитиною кладуть предмет, з яким він у побуті вміє робити будь-які дії. Потім подається інструкція. Важливо, щоб дитина не почала діяти раніше, ніж дана інструкція.</p> <p>2) Коли кілька інструкцій відпрацьовано ізолювано, дитину вчать виконувати їх за наявності кількох предметів</p>
	<p>Навчання розумінню дієслів за картинками</p>	<p>1) На столі – одна картинка. Дорослий дає інструкцію: "Покажи, де ведмідь біжить".</p> <p>2) Коли дитина правильно показує одну картинку, додають альтернативні.</p> <p>3) Навчають показувати другу картинку – наприклад, «Покажи, де кішка йде».</p>
		<p>4) На столі – дві картини; дитини навчають показувати їх на вибір.</p> <p>5) Використовуються інші картини ті самі дієслова.</p> <p>6) Навчають розуміння нових дієслівних предикатів.</p>

	<p>Навчання розуміння прикметників та іменників</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) На столі – о дна картинка. Дорослий дає інструкцію: "Покажи, де червоний м'яч". 2) Коли дитина правильно показує одну картинку, додають альтернативні. 3) Навчають показувати другу картинку – наприклад, «Покажи де синій м'яч». 4) На столі – дві картинки; дитини навчають показувати їх на вибір. 5) Використовуються інші картинки ті ж слова. 6) Навчають розуміння нових ознакових предикатів. 7) На столі перед дитиною одна картинка. Дорослий дає інструкцію "Покажи, де дівчинка". 8) Коли дитина правильно показує одну картинку, додають альтернативні. 9) Навчають показувати другу картинку – наприклад, «Покажи, де хлопчик». 10) На столі – дві картинки; дитини навчають показувати їх на вибір. 11) Використовуються інші картинки ті ж слова. 12) Навчають розуміння іменних предикатів.
<p>Формування експресивного</p>	<p>Навчання використанню</p>	<p>Під час навчання використовується вербальна підказка, яка поступово</p>

<p>МОВЛЕННЯ</p>	<p>дієслів. Ціль: формування вміння висловлювати прохання, вимоги.</p>	<p>зменшується.</p> <p>1) На столі, на великій відстані від дитини, лежить її улюблена іграшка (створюємо ситуацію для ініціативи дитини).</p> <p>2) Дорослий чекає, коли дитина покаже на бажаний предмет та використовує дієслово «Дай». Якщо дитина не виявляє ініціативу, дорослий підказує жестом.</p> <p>3) На столі перед дитиною лежить щільно закрита пляшка з мильними бульбашками (створюємо ситуацію для ініціативи дитини).</p> <p>4) Дорослий чекає, коли дитина тягне дорослого за руку і використовує дієслово «Допоможи». Якщо дитина не виявляє ініціативу, дорослий підказує жестом.</p> <p>5) Продовження навчання новим дієслівним предикатам, що виражають прохання та вимоги.</p>
	<p>Навчання використанню дієслів через предмети та іграшки. Ціль: формування вміння описувати дії предметів.</p>	<p>Щойно дитина засвоїв односкладові прохання, її вчать вимовляти найпоширеніші висловлювання – наприклад, «Дай пити».</p> <p>1) На столі перед дитиною кладуть предмет, який робить якісь дії. Потім подається інструкція «Покажи, де він сидить». Важливо, щоб дитина не почала діяти раніше, ніж дана інструкція.</p> <p>2) Коли кілька інструкцій відпрацьовано ізолювано, дитину вчать виконувати їх за наявності кількох предметів.</p>

	<p>Навчання використанню дієслів по</p>	<p>1) На столі – одна картинка. Дається інструкція: Це кішка. Кішка що робить? (Йде)».</p>
	<p>картинках. Ціль: формування вміння описувати дії предметів.</p>	<p>2) Коли дитина правильно називає дію, додають альтернативні. 3) Навчають називати другу картинку – наприклад, «Це свиня. Свиня що робить? (біжить)». 4) На столі – дві картини; дитини навчають диференціювати дії предметів 5) Використовуються інші картини ті самі дієслова. 6) Навчають називання нових дієслів.</p>
	<p>Навчання використанню іменників. Ціль: формування вміння називати предмети, повідомляти інформацію про предмет.</p>	<p>1) На столі перед дитиною одна картинка. Дається інструкція «Назви це хто? (заєць)». 2) Коли дитина правильно називає одну картинку, додають дію цього предмета. 3) Навчають називати другу картинку - наприклад, «Що робить заєць? (Спить)». 4) Використовуються інші картини ті самі дієслова. 5) Використовуються інші дієслова ті самі картини. 6) Навчають називання нових слів.</p>

Технологію психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС здійснюють та реалізують різні фахівці ДНЗ. Вчительлогопед, педагогпсихолог, вихователі, тьютори. Діяльність педагогів спостерігалася наступність, взаємозв'язок.

Психолого-педагогічне супроводження дітей з розладами аутистичного спектру ґрунтується на загальних та спеціальних принципах з урахуванням специфіки порушення:

1. Принцип комплексності має особливе значення у корекційній роботі з аутичними дітьми. В даному випадку мовні порушення включені в синдром нервово-психічного розладу, тому корекційний вплив має мати комплексний медикопсихолого-педагогічний характер, при цьому особлива увага приділяється психологічній корекції.

2. Принцип обліку структури дефекту передбачає встановлення етіології, механізмів та симптоматики порушення мови. У роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру цей принцип – один із основних, оскільки при аутизмі провідним розладом є порушення комунікативної функції мови.

3. Принцип індивідуально-диференційованого підходу передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та групи загалом. Цей принцип має велике значення для корекційного процесу при розладах аутистичного спектру, так як аутичні діти мають яскраво виражені індивідуальні особливості розвитку.

4. Принцип системного підходу передбачає вплив попри всі сторони мовної функціональної системи, оскільки її структурні компоненти взаємопов'язані і тісно взаємодіють.

5. Онтогенетичний принцип передбачає врахування послідовності формування мовної функції та видів діяльності дитини на розробці програми корекційного впливу.

6. Принцип взаємозв'язку мовлення коїться з іншими вищими психічними функціями (Р.Є. Левина) свідчить, що сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, уяву розвиваються з допомогою промови і тісно із нею взаємопов'язані. Відомо, що з розладах аутистичного спектра страждає розвиток всіх вищих психічних функцій, отже, корекційна робота неспроможна будуватися не враховуючи цього принципу.

7. Принцип взаємодії із сім'єю. Співробітництво з сім'єю складає основу корекційного процесу за будь-яких порушень розвитку, і особливе значення воно набуває в роботі з аутичними дітьми, дозволяючи забезпечити його безперервність [7].

Впровадження технології в освітній процес починається зі спостереження за дитиною в ігровому куточку. Виявляються особливості поведінки, її інтереси, особливості стереотипів, способи взаємодії з дорослим.

Наступним етапом є створення сенсорного середовища, приєднання фахівця до стереотипної діяльності дитини та її коментування. У міру звикання дитини до даних умов, пропонуються ігри для розвитку сенсорних процесів та спілкування.

При формуванні навчальної поведінки вчитель-логопед під час своєї діяльності використовує пропонований дитині матеріал поряд зі своєю особою для того, щоб встановити візуальний контакт з дитиною, навчає розуміння вербальної інструкції «Подивися». Вчитель-логопед на цікавому для дитини матеріалі формує вказівний жест, навчає розумінню вербальної інструкції «Покажи». Під час формування вказівного жесту вчитель-логопед підбирає новий дитинний матеріал для розширення пасивного номінативного словника. Тим самим переходячи до розвитку імпресивної мови. У міру засвоєння дитиною матеріалу вербальні інструкції ускладнюються, стають двоступінчастими. Відбувається нарощування активного словника дитини на лексичному матеріалі «Сім'я», «Частини тіла», «Іграшки», «Побутові предмети». У роботі учитель-логопед використовує зрозумілий дитині матеріал. Тобто ті предмети та іграшки, які знайомі дитині, які викликають у нього інтерес та бажання з ними взаємодіяти.

Педагог-психолог за допомогою візуального розкладу вчить дитину розумію початку та кінця завдання (що спочатку, а потім). Фахівець формує у дитини почуття безпеки, навчає можливості просити про допомогу

«Допоможи» вербально та невербально. Також фахівець на знайомій дитині мовному матеріалі розвиває вищі психічні функції (пам'ять, увага, мислення, сприйняття). Закріплюючи ту чи іншу лексичну тему, педагог-психолог пропонує дитині такі завдання для розвитку зорового сприйняття та уваги, як розрізні картинки, предмет та його тінь, сортери за формою. На цьому ж матеріалі фахівець розвиває слухове та тактильне сприйняття. Протягом усього шляху педагог-психолог удосконалює формування розумових дітей з РАС.

Реалізуючи технологію психолого-педагогічного супроводу, вихователі та тьютори закріплюють отримані на заняттях із спеціалістами вміння дітей у режимних та освітніх процесах.

Так, під час їди, туалету, вмивання, зборів на прогулянку педагоги навчають дитину з РАС виконання простих дієслівних інструкцій, підкріплюють вербальні мовні інструкції візуальними підказками. Розширюють пасивний та активні словники дітей з РАС під час приєднання до вільної діяльності дитини, наповнюючи її освітніми смислами, цілями.

Усіми учасниками супроводу ведеться активна консультативна робота із сім'єю вихованців із РАС. Так, у ході особистих розмов, семінарів-практикумів, поповненню стендової інформації підвищується батьківська компетентність з питань розвитку та навчання дитини з особливими освітніми потребами.

2.3.Методичні рекомендації щодо проєктування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру

При вступі до дошкільного навчального закладу дитина з аутизмом відчуває стрес. Даний стан може значно посилити наявні у дитини порушення в емоційно-вольовій сфері. Щоб допомогти дитині адаптуватися у дитячому садку та надалі створити умови для отримання дитиною якісних

освітніх послуг, необхідний план включення дитини до освітнього простору закладу, який відображається у програмі корекційної роботи. На сучасному розвитку освіти такою програмою є адаптована освітня програма – документ, що регламентує зміст освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Розробка програми дозволяє продумати всі основні складові корекційної роботи.

Особлива увага при проектуванні корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, належить вибору корекційного підходу. Кожен підхід має свої переваги та недоліки. При визначенні корекційного підходу важливо враховувати структуру дефекту, рівень порушень, організаційні можливості, вік дитини, можливість участі батьків у корекційній роботі. Так, наприклад, при легких формах аутизму і афективних порушень, що виступають на перший план, слід вибрати емоційно-рівневий підхід. Поведінкові підходи, такі як ТЕАССН-підхід, поведінкова терапія доцільно застосовувати при важких та ускладнених формах дитячого аутизму, коли одне з центральних місць у структурі дефекту займають інтелектуальні порушення. Враховуючи тимчасові можливості, нерозумно розпочинати поведінкову терапію при кількості занять, меншій ніж 1520 годин індивідуальної роботи на тиждень. ТЕАССН-підхід та поведінкова терапія вимагають більш жорсткої організації просторового середовища, ніж емоційно-рівневий підхід. При готовності батьків до активної участі в процесі корекційної роботи можна сміливо вибирати поведінкові підходи, тоді як емоційно-рівневий підхід не обмежений необхідністю участі в корекції порушень всього найближчого оточення дитини.

Грунтуючись на отриманій інформації на організаційному етапі, необхідно правильно організувати простір. Насамперед, варто подбати про безпеку дитини. З простору групової кімнати та кабінетів фахівців повинні бути виключені всі предмети (важкі, гострі, дрібні предмети у вигляді намистин, металевих кульок тощо), якими дитина може завдати собі й

навколишнього шкоди. Меблі повинні бути стійкими. Дуже важливо виключити можливість самостійного відкриття дверей чи вікон дитиною, тому що діти з аутизмом можуть намагатися втекти з дитячого садка. У груповій кімнаті завжди має бути порядок, діти з аутизмом у край чутливі до порушення звичного їм порядку. Також необхідно забезпечити доступне розуміння дитини, структурованість простору. Дитина повинна розуміти, де вона може помалювати, а де відпочити осторонь однолітків. З належною увагою необхідно поставитися до тимчасової організації дня. У дитини повинен дотримуватися чіткого режиму дня, будь-який відступ від якого може призвести до виникнення істерики, проявів агресії та аутоагресії. Як уже зазначалося в попередньому параграфі, на перших етапах роботи кабінет вчителя-дефектолога може стати притулком для дитини, це дозволить плавно ввести дитину в середу однолітків.

Для більш успішної адаптації дитини в дитячому садку необхідна тісна взаємодія співробітників дитячого садка та батьків дитини. Можна домовитися з батьками про поступове збільшення часу, який дитина перебуватиме в установі. Починаючи з прогулянок до дитячого садка, продовжуючи відвідуванням занять вчителя-дефектолога в той режимний момент, коли всі діти знаходяться на ділянці прогулянки і поступово доводячи до повного дня. Таке планомірне збільшення кількості часу може відбуватися протягом усього навчального року, залежно від особливостей дитини та її адаптаційних можливостей.

На початкових етапах реалізації плану щодо включення аутичної дитини до освітнього простору, педагоги вперше стикаються з проявами «небажаної» поведінки дитини з аутизмом. Допомогти уникнути таких проявів може прагнення педагога поринути у суть причини такої поведінки. Враховуючи специфіку порушень при аутизмі, небажана поведінка може бути сигналом для педагога у тому, що дитині некомфортно. У такому разі слід уважніше поглянути на ситуацію, в якій знаходиться дитина. Можливо,

будучи мало знайомим із розташуванням приміщень дитячого садка, дитина не знає куди йти в туалет, де можна вимити руки. Небажана поведінка може використовуватися як своєрідний спосіб комунікації, своєю поведінкою дитина може висловлювати прохання чи привертати увагу оточуючих. Часто небажані поведінкові реакції виникають у відповідь на відмову чи заборону з боку дорослого, в жодному разі не можна таку поведінку підкріплювати.

Необхідно навчати дитину доступним способам комунікації.

Зміст діагностики, здійснюваної на пропедевтичному етапі, матиме значні відмінності залежно від обраного психолого-педагогічного підходу до корекції.

В рамках емоційно-рівневого підходу на пропедевтичному етапі необхідно буде визначити доступні для дитини способи встановлення емоційного контакту зі світом та іншими людьми. Для цього потрібно провести діагностику ступеня порушення афективної сфери дитини. У ході якої здійснюється пошук прийнятних способів емоційного тонізування та доступних для дитини рівнів афективної організації. Крім того, важливо визначити, що заважає розвитку емоційної взаємодії із зовнішнім світом.

Для ефективного застосування ТЕАССН – підходу, головним засобом якого є розклад, необхідно вибрати заохочення, отримати інформацію про особливості поведінки, які можуть бути причиною виникнення негативних ситуацій під час навчання, визначити прийнятні для дитини форми фізичного контакту. Метою діагностики, в рамках цього підходу, буде вивчення ступеня сформованості необхідних навичок таких, як розрізнення картинки та фону, звернення однакових предметів, встановлення відповідності між предметом та його графічним зображенням. Також слід визначити, чи вміє дитина діяти з матеріалом (розкладом).

При реалізації поведінкової терапії для побудови корекційної роботи необхідно отримати інформацію про кожен із компонентів навчальної

ситуації, насамперед з'ясовують особливості дитини, які сприяють і перешкоджають формуванню бажаної поведінкової реакції.

Аналіз результативності технології психолого-педагогічного супроводу дітей із розладом аутистичного спектра.

У дослідженні були використані ті ж методики, що і в експерименті, що констатує, описані в параграфі 2.1.

Результати обстеження представлені у таблиці 2.4. «Результати спостереження дітей з аутизмом у процесі вільної діяльності», де відображені отримані дітьми бали від 0 до 2 за кожним параметром спостереження.

Таблиця 2.4.

Результати спостереження дітей з аутизмом у процесі вільної діяльності

Блок/параметр спостереження	Дитина 1	Дитина 2	Дитина 3	Дитина 4	Дитина 5
Реакція на своє ім'я	2	1	2	1	1
Відповідь на вітання інших людей	2	1	2	1	1
Вираз згоди/відмови	2	1	2	1	2
Описує дії предметів	1	0	1	0	1
Вміє називати різні предмети	1	1	2	1	1
Описує властивості предметів	0	0	1	0	1
Вміє називати знайомих людей на ім'я	1	1	2	2	1
Коментує дії, повідомляє інформацію про дії	0	0	2	1	1
Просить повторити вподобану дію	1	2	2	1	2
Просить поїсти/попити	2	2	2	1	2

Потребує предмети/іграшки	2	2	1	1	2
---------------------------	---	---	---	---	---

Після проведення аналізу було складено діаграму (рис. 2.2). На діаграмі по вертикалі позначені бали від 0 до 22, які свідчать про рівні сформованості соціальних та комунікативних умінь: не сформовано низький рівень, середній рівень, високий рівень. По горизонталі відображено порядкові номери дітей, що обстежуються.

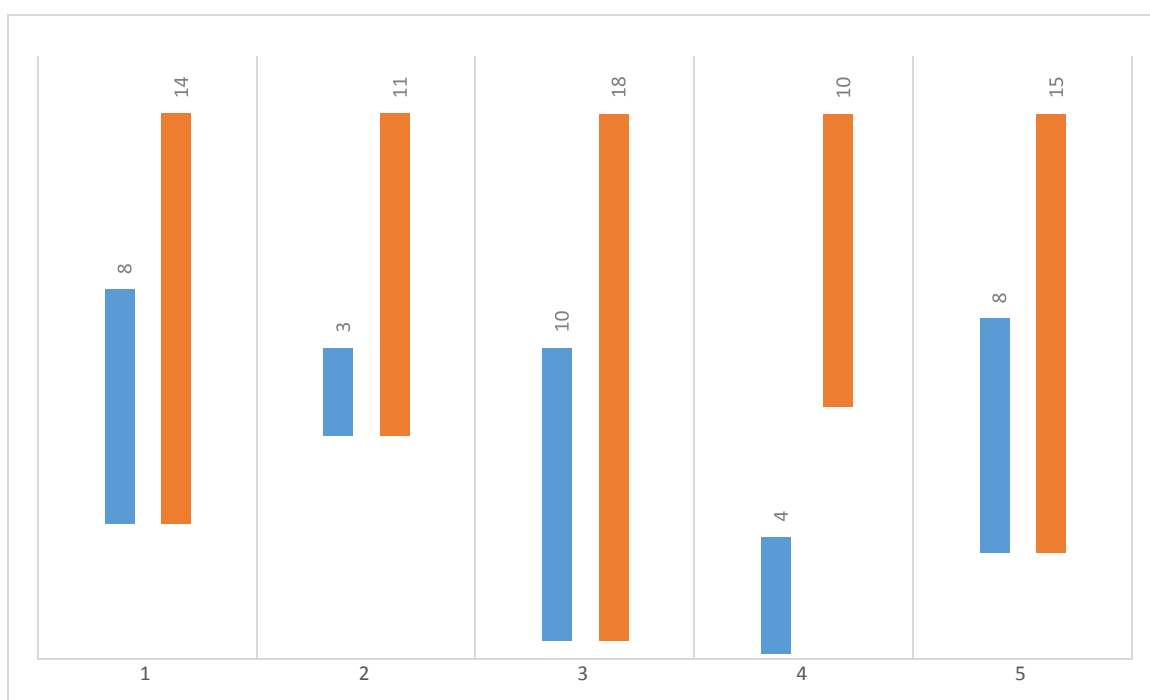


Рис. 2.2. Сформованість соціальних та комунікативних умінь у дітей раннього віку з РАС

Так, дитина 1 набрала 14 балів, що свідчить про середній рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. У дитини 1 сформували вміння висловлювати згоду чи відмову від діяльності, прохання поїсти чи попити, вимогу предметів чи іграшок. Частково дитина 1 навчився називати знайомих людей на ім'я, називати предмети та їх дії, просити повторити дію, що сподобалася.

Дитина 2 набрала 11 балів, що свідчить про низький рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. Дитина 2 навчилася просити поїсти чи попити, повторити сподобалося дію, просити предмети чи іграшки. Частково дитина 2 реагує на своє ім'я, вітає інших людей, висловлює згоду чи відмову від діяльності.

Дитина 3 набрала 19 балів, що свідчить про високий рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. Дитина 3 навчилася реагувати на своє ім'я, відповідати на вітання інших людей, висловлювати згоду або відмову від діяльності, називати різні предмети, називати знайомих людей на ім'я, коментувати дії, навчився просити повторити сподобалося, просити поїсти або попити. Частково дитина 3 визначає дії предметів, визначає властивості предметів, вимагає предмети.

Дитина 4 набрала 10 балів, що свідчить про низький рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. Дитина 4 навчилася називати знайомих людей на ім'я. Частково дитина 4 реагує на своє ім'я, вітає інших людей, висловлює згоду чи відмову від діяльності. Частково дитина навчилася просити поїсти або попити, повторити дію, що сподобалася, просити предмети або іграшки.

Дитина 5 набрала 15 балів, що свідчить про середній рівень сформованості соціальних та комунікативних умінь. Дитина 5 навчилася висловлювати згоду або відмову від діяльності, просити поїсти або попити, повторити дію, що сподобалася, просити предмети або іграшки. Частково дитина 5 реагує на своє ім'я, вітає інших людей, описує дії предметів, називає різні предмети, описує властивості предметів, називає знайомих людей на ім'я, коментує дії.

У ході спостережень за поведінкою дітей з РАС під час проведення зазначених занять стало очевидним, що деякі завдання для них виявилися складними. Індивідуальні особливості дітей, риси РАС не дозволяли дітям швидко досягати результату (діти плакали, кричали, кусалися, розкидали

предмети). На перших заняттях діти прагнули діяти за звичними алгоритмами поведінки, виявляючи негативізм чи байдужість до вимог виконання нових дій.

За результатами контрольної діагностики всі піддослідні навчилися просити поїсти, попити, вимагати предмети чи іграшки високому рівні. За параметрами: відкликатися на своє ім'я, відповідати на вітання інших людей, погоджуватися або відмовлятися від діяльності, називати знайомих людей на ім'я високого рівня освоєння досягли 40 % піддослідних, решта 60 % досягли середнього рівня. Описувати дії предметів середньому рівні можуть 60% обстежуваних дітей, інші 40 % залишилися низькому рівні сформованості вміння. Описувати властивості предметів частково навчилися 40 % дітей. Вміння коментувати події на високому рівні освоїли 20 % дітей, 40 % дітей освоїли це вміння на середньому рівні, інші 40 % піддослідних залишилися на низькому рівні сформованості умінь.

Недостатня ефективність роботи за деякими параметрами може бути пов'язана зі складністю порушення дітей з РАС, з індивідуальними особливостями дітей, недостатньою тривалістю психолого-педагогічного супроводу дітей.

Також було проведено бесіди з батьками вихованців. Протягом усього психолого-педагогічного супроводу з ними велася консультативна робота вихователями, тьюторами, логопедом та психологом. Батькам розповідали, як налагодити режим дня дитини, як привчити дитину до туалету, як навчити дитину використовувати столові прилади, одягатися, роздягатися, митися. Також у ході консультацій батьки дізналися, як організувати освітнє середовище в домашніх умовах, як облаштувати кімнату дитини, щоб вона була функціональною та корисною. Організація домашнього простору допомагає дитині розвиватися у природному середовищі, використовувати необхідні розвитку посібники, які відповідають рівню розвитку. Також батьки після занять дитини з фахівцем отримували рекомендації щодо

закріплення умінь удома, на прогулянці, у транспорті. Включеність батьків у роботу підвищила ефективність психолого-педагогічного супроводу. З кожною зустріччю батьки демонстрували підвищену компетентність у питаннях розвитку та навчання своєї дитини.

Таким чином, було досягнуто результатів за такими напрямками: формування навчальної поведінки, поліпшення розуміння мови, розширення експресивного словника дітей. Очікувані результати психологопедагогічного супроводу дітей раннього віку з РАС були досягнуті не повною мірою. Можливими причинами є обмеженість психологопедагогічного супроводу в часі, недоліки методичних розробок та індивідуальні особливості дітей.

Висновки до другого розділу

Педагогічне проектування набуває все більшої популярності у сфері освіти. Цей феномен пояснюється широкими можливостями застосування проектування різних рівнях організації освіти (федеральний, регіональний, муніципальний). Проектування дозволяє прогнозувати очікувані результати вдосконалення різних компонентів освітніх систем, що значно підвищує якість освіти.

Проектування стає невід'ємною частиною діяльності сучасного педагога. Ґрунтуючись на уявленнях вчених про педагогічне проектування як процес ступінчастому і поетапному, ми розробили алгоритм проектування корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру. Виділені в алгоритмі етапи реалізується послідовно, кожен наступний етап є логічним продовженням попереднього, в той же час кожен попередній етап служить необхідною базою для реалізації наступного.

Розроблений алгоритм має практичну спрямованість, даючи можливість педагогові грамотно спланувати свою діяльність із супроводу дитини з розладами аутистичного спектру.

ВИСНОВКИ

1. Останніми роками зростає кількість дітей, які мають розлади аутистичного спектру, що у першу чергу пов'язані з удосконаленням технологій диференціальної діагностики. Поряд з цим, перетворення в освітній системі, що відбулися, за останні кілька років внесли істотну зміну в порядок надання допомоги дітям з розладами аутистичного спектру. До теперішнього часу діти з аутизмом у більшості випадків до моменту вступу до школи знаходилися вдома, що суттєво обмежувало можливості соціалізації таких дітей. Наразі діти з діагнозом «аутизм» дедалі частіше включаються до освітнього простору дошкільних закладів.

2. Проте, протилежною стороною таких позитивних змін у сфері освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я є неготовність педагогів до здійснення корекційно-педагогічної роботи, відсутність необхідних знань, умінь та навичок. Посилюється ситуація, відсутністю достатньо опрацьованих методичних посібників та рекомендацій щодо планування та здійснення спеціальної корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми в умовах дитячого садка. Крім цього, у існуючих роботах немає чіткого алгоритму проектування корекційної роботи.

3. На основі аналізу теоретичної та науково-методичної літератури нами було розроблено алгоритм проектування корекційної роботи з дітьми, дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру. Даний алгоритм включає реалізацію п'яти послідовних етапів (організаційний, діагностичний, адаптаційний, пропедевтичний, основний). Розроблений алгоритм має універсальний характер, тобто може бути застосований у роботі з дітьми, що мають різний ступінь емоційних порушень.

4. Зміст останніх трьох етапів може змінюватись залежно від обраного корекційного підходу. Існує безліч підходів до корекції аутизму,

кожен з яких має свої переваги та недоліки. Основними у корекції розладів аутистичного спектру є емоційно-рівневий підхід, поведінкова терапія, ТЕАССН-підхід. Підбір корекційного підходу у кожному разі здійснюється індивідуально. Підхід повинен відповідати особливостям розвитку аутичної дитини та її потенційним можливостям.

5. У процесі корекційної роботи педагогам необхідно постійно співвідносити поставлену мету з тим проміжним результатом, що його досягнуто. Це дозволяє вчасно помітити наявні недоліки корекційнопедагогічного процесу та своєчасно вносити корективи до плану діяльності.

Поданий алгоритм та розроблені методичні рекомендації можуть бути використані фахівцями дошкільних освітніх організацій у роботі з дітьми з різним ступенем афективних порушень.

Як перспективи науково-дослідної роботи пропонується подальше вивчення, поглиблення теоретичних основ та вдосконалення методичних розробок щодо розвитку соціальних та комунікативних умінь у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектру. Розвиток соціальних та комунікативних умінь забезпечить для вихованців успішну соціалізацію, адаптацію, оволодіння знаннями, вміннями та навичками та життєвими компетенціями

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптована клінічна настанова «Аутизм у дітей». 2015. С. 12-17.
2. Андреева Н. С., Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. Київ, Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
3. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с.

4. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
5. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 . Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. 344с.
6. Білан О. І. Заняття з сенсорного виховання дітей раннього віку. Львів : Проман, 2008. 48 с.
7. Велюш Д. Ю., Козій Т. П. Ефективність застосування сенсорної інтеграції при аутизмі.
8. Воробей О., Бобир Р. Місце дитини аутиста в сучасному Українському суспільстві. Етнічна історія народів Європи. 2012. Вип. 37. С. 79–82.
9. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2009. 464 с
10. Григус І. М., Ковальчук Т. Л., Котяй Н. І., Михайлова Н. Є. Теоретичні та методологічні аспекти фізичної реабілітації дітей з особливими потребами : [посібник]. Рівне, 2012. 124 с.
11. Дудкевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
12. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму : метод. рекомендації. Одеса: Астропрінт, 2013. 45 с.
13. Качмарик Х. В. Особливості організації психологічної корекції дітей з аутизмом у дошкільній установі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2017. № 33. С. 145–150.
14. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. МОН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

15. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: вибір батьків. К. : Педагогічна думка. 2010. 70 с.
16. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ: «Гнозіс», 2013. 200 с.
17. Косарева Г. М. Характеристика діагностичного інструментарію для виявлення особливостей раннього розвитку дітей з розладами аутистичного спектру [Електронний ресурс]. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2012. Вип. 5. С. 147–150.
18. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2007. 608 с.
19. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Львів: СПОЛОМ. 2014. 76 с.
20. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [В 2 т.] Київ: Форум, 2002. 335 с.
21. Нагорна О. Б., Григус І. М. Розвиток моторики дітей раннього віку з синдромом розладу рухових функцій. Спортивна наука України, 2011. 2. С. 105–114.
22. Нестерчук Н. Є., Малюк І. С., Григус І. М., Скальські Д. Специфіка проведення фізичної реабілітації дітей з затримкою психічного розвитку=Specificity of physical rehabilitation of children with mental retardation. Bezpieczeństwo i zdrowie. Wybrane zagadnienia. Gdynia-GdańskStarogard Gdański, 2018. С. 59–68.
23. Нестерчук Н., Бовгиря А., Григус І., Скальські Д. Фізична реабілітація дітей з аутизмом=The rehabilitation children with autism. Medycyna i zdrowie. Wybrane aspekty ratownictwa. Redakcja naukowa. Tom 3.

Gdynia-Gdańsk- Starogard Gdański. 2018. С. 34–44.

24. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.

25. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: моногр. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.

26. Островська К. О., Качмарик Х. В. Особливості психологічного супроводу навчання аутичних дітей. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К., 2013. Вип. 23. С. 370-374.

27. Островська К. О., Качмарик Х. В. Оцінка ефективності психологічного супроводу дітей з аутизмом. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць за ред. В. М. Синьова. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 31. С. 168–174.

28. Островська К. О., Рибак Ю. В., Мельник У. Р. та ін. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання Львів: Тріада плюс. 2009. 188 с.

29. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ: Освіта, 2008. 422 с.

30. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. 280 с.

31. Позднякова О. Л. Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць: №11 Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. С. 251264.

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

33. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. Частина 2. : зб. наук. праць. Київ:

НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. №32. С. 78-83.

34. Рибченко Л. К. Роль помічника дитини в організації навчально-виховного процесу осіб з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2013. № 24. С. 193-198.

35. Рибченко Л. К. Тенденції вирішення питань аутизму. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ імені Івана Огієнка. Вип. XXII в двох частинах, частина 2. Серія: соціальнопедагогічна. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори: 2013. С. 250-257

36. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова 2004. 69 с.

37. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом [Текст] : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 Спеціальна психологія. Київ, 2016. 21 с.

38. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. Київ.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. С. 95.

39. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: «Леся», 2010. 779 с.

40. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6-10.

41. Скрипник Т. В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с.

42. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: моногр. Київ : Фенікс. 2010. С. 12–86.
43. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 24–31.
44. Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами. Методичні рекомендації. Суми: НВВ Сумський ОІППО, 2016. 52 с.
45. Сухіна І. М. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 41-48.
46. Тарасун В. В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації). *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 8-15.
47. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. 103 с.
48. Філіпек П. Аутистичні розлади: рекомендації щодо ранньої діагностики. *Медицина світу: наук.-практ. ж-л оглядових та перекладених статей для широкого кола лікарів*. 2001. Т.10, ч.3. С. 159-163.
49. Хворова Г. М. Особливості корекційно-розвивального навчання дітей із аутизмом. *Дефектологія*. № 2. 2005. С. 4-8.
50. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.
51. Arpanovicha V.V., Znakova V.V., Alexandrov Yu. I. Approbation of the russian-language version of analytic-holistic scale. *Psychological journal*. 2019. Vol. 38. No. 5. P. 80–96.
52. Bal S. Creativity, cognitive style and academic achievement amongst university students. 2018. Vol. 76. No 4 (13). 501 s.

53. Boyko S.L., Surmach M. TSOV-4 methodology in the diagnosis of cognitive style of health care manager as a personal predictor of anti-corruption behavior. *Vestnik VGMU*. Vol. 18(6). 2019. P. 77–84.
54. Breitenbach M., Kapferer E. Hans Selye and the Origins of Stress Research. In *Stress and Poverty*. Springer, Cham. 2021. P. 21–28.
55. *Bulletin of Psychonomical Society*. 2020. Vol. 22. No 5. P. 421–422.
56. Chen A. Stress resilience: molecular and behavioral aspect.
57. Cloeys W. Comment on Vernon's paper. *Multivariate Analysis and Psychological Theory*. London, 2018. P. 144–146.
58. Cooper M., Syle R. Relationships between psychological differentiation and Cattell's personality traits. *Journal of Psychology*. 2020. Vol. 97 P. 135–139.
59. Daev E. About stress,... Or about Hans Selye's two errors, conquered the world. *Ecological genetics*, Vol. 17(4), 2019. P. 103–111.
60. Dantzer, Robert & Cohen, Sheldon & Russo, Scott & Dinan, Timothy. Resilience and immunity. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2018. P. 28–42.
61. Frank B., Kiewra K. Encoding and external storage effect of personal lecture notes and detailed notes, skeletal notes for FD and FID learners. 2019. Vol. 76. № 3 (25). 920 s.
62. Grygus I., Nagorna O., Nogas A., & Zukow W. (2019). Anthropological providing educational services to children with special educational needs. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14 (4proc), pp. 852–866.
63. Kholodov S., Kashuba V., Khmel'nitska I., Grygus I., Asauliuk I., Krupenya S. (2021). Model biomechanical characteristics of child's walking during primary school age. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 21 (Suppl. issue 5), pp. 2857–2863.
64. Kline L., Bell P., *Field dependence and interpersonal distance*. London: Academic Press is an imprint of Elsevier. 2020. 367 s.

65. Sahranavard S, Salehiniya H. The relationship between self-regulation and educational performance in students. Health Promot. 2018. DOI: 10.4103/jehp.jehp_93_18. (дата звернення 28.04.2023)

66. Sydoruk I., Grygus I., Podolianchuk I., Ostrowska M., Napierala M., HagnerDerengowska M., Kaluzny K., Muszkieta R., Zukow W., Smolenska O., Skalski D. (2021). Adaptive physical education for children with the Down syndrome. Journal of Physical Education and Sport, Vol. 21 (Suppl. issue 5), pp. 2790–2795

67. Witkin H. Psychological Differentiation Studies of Development. N.Y., 2019. 418 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Оцінка комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру» (Хаустов А.В.)

Оцінка комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру			
Вміння/навичка	Бали (початок року)	Бали (кінець року)	Коментарі
Формування умінь висловлювати прохання/вимоги			
Просить повторити вподобану дію			
Просить один із предметів у ситуації вибору			
Просить поїсти/попити			
Потребує предмети/іграшки			
Вимагає виконання улюбленої діяльності			
Просить про допомогу			
<i>Сума балів</i>			
Формування соціальної реакції у відповідь			
Відгукується на своє ім'я			
Висловлює відмову від запропонованого предмета/діяльності			
Відповідає на вітання інших людей			
Висловлює згоду			
Відповідає на особисті питання			
<i>Сума балів</i>			
Формування умінь називати, коментувати та описувати предмети, людей, дії, події			
Дає коментарі у відповідь на несподівану подію Вміє називати різні предмети			
Вміє називати різних персонажів із книг, мультфільмів.			
Визначає належність власних речей (мій)			
Вміє називати знайомих людей на ім'я			

Коментує дії, повідомлення інформацію про дії			
Описує місцезнаходження предметів, людей			
Описує властивості предметів			

Описує минулі події			
Описує майбутні події			
<i>Сума балів</i>			

Формування умінь привертати увагу та ставити питання

Вміє привертати увагу іншу людину			
Задає питання предмета («Що ___?»)			
Задає питання про іншу людину («Хто ___?»)			
Задає питання про дії («Що робить ___?»)			
Задає загальні питання, що вимагають відповіді так/ні			
Задає питання про місцезнаходження предметів («Де ___?»)			
Задає питання, пов'язані з поняттям часу («Коли ___?»)			
<i>Сума балів</i>			

Формування умінь висловлювати емоції, почуття; повідомляти про них

Виражає радість, повідомляє про радість («ура», «весело»)			
Висловлює смуток, повідомляє про смуток («Мені сумно», «сумує»)			
Висловлює страх, повідомляє страх («Мені страшно»)			
Висловлює гнів, повідомляє про гнів («сердитий», «сердиться»)			
Повідомляє про біль («Боляче», «болить»)			
Повідомляє про втому («Стомився»)			

Висловлює задоволення/невдоволення («подобається/не подобається»)			
<i>Сума балів</i>			
Формування соціальної поведінки			
Просить повторити соціальну гру			
Просить пограти разом			
Висловлює ввічливість			
Вміє поділитися чимось з іншою людиною			
Виражає почуття прихильності (обіймає, цілує)			
Надає допомогу, коли попросять			
Вміє втішити іншу людину			
<i>Сума балів</i>			
Формування діалогових навичок			
Вміє ініціювати діалог, звертаючись до людини на ім'я			
Вміє ініціювати діалог, використовуючи стандартні фрази			
Вміє завершити діалог, використовуючи стандартні фрази			
Вміє підтримати діалог, поділяючись інформацією зі співрозмовником			
Вміє підтримати діалог, організований співрозмовником			
Вміє підтримати діалог на певну тему			
Вміє підтримати діалог у різних соціальних ситуаціях			
Вміє дотримуватися правил розмови (дивиться на співрозмовника, дотримується дистанції, слухає)			

<i>Сума балів</i>			
<i>Загальна сума балів</i>			