

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»
завідувачка кафедри психології
_____Ірина ЛИСЕНКОВА
«___» _____2024 року

УДК 37-044.332:616.896-053.2

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота бакалавра
за освітньою програмою «Психологія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:
студентка 465з групи
Сеняк Олеся Олександрівна

Науковий керівник:
доктор психол.наук, доцент
Астремська Ірина Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	8
1.1 Особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру в дошкільному віці	8
1.2 Адаптація дітей з розладами аутичного спектру як необхідна умова їх успішної соціалізації	25
1.3 Особливості процесу адаптації дітей з розладами аутичного спектру у різних формах організації навчального процесу	32
Висновки до першого розділу.....	51
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	52
2.1 Організація та методи дослідження	52
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження особливостей адаптації дітей з розладами аутичного спектру до умов шкільного навчання.	55
2.3 Рекомендації щодо покращення адаптації дітей з розладами аутичного спектру до умов шкільного навчання... ..	63
Висновки до другого розділу	74
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	78
ДОДАТКИ	83

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сучасного стану розвитку освіти в Україні важливого значення набуває питання організації процесу навчання для дітей з особливими освітніми потребами та створення сприятливого і доброзичливого мікроклімату для інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Важливість вирішення цього завдання обумовлене тенденцією до зростання кількості дітей, у яких офіційно діагностовано різного виду порушення розвитку, особливо дітей з розладами аутичного спектру. Відсутність в учнів із особливими освітніми потребами достатнього рівня розвитку елементарних умінь та навичок, порушення поведінки та низький рівень успішності спонукають науковців до ґрунтовного аналізу проблеми психолого-педагогічної адаптації таких учнів у загальноосвітній простір. Соціальна та педагогічна значущість проблеми адаптації до інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектру початкової школи є надзвичайно важливою і потребує розв'язання на сучасних методологічних і теоретичних засадах, враховуючи цілі та можливості першої ланки освіти. Психолого-педагогічна та соціальна адаптація формується через засвоєння, прийняття психологічних, педагогічних, моральних та інших норм суспільства. Вона виступає результатом діяльності усіх учасників процесу і є тим ключовим фактором, який дає змогу задовольнити соціальні потреби дитини зараз і в майбутньому.

Вивчення процесу адаптації включає в себе три головні аспекти: теоретико-методологічні засади адаптації дітей до шкільного життя, психолого-педагогічні умови забезпечення адаптації школярів, комплексна взаємодія педагогів, психологів, і батьків.

Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що науковий пошук у вітчизняній спеціальній освіті та психології в останнє десятиліття характеризується підвищеною активністю дослідження

проблем розвитку, адаптації до навчання та соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. Велика кількість публікацій таких авторів як, Н.Андреєва, Я. Багрій, О. Богдашина, Н. Базима, С. Конопляста, В. Літвінова, І. Логвінова, І. Шептун, К. Островська, Л. Рибченко, Т. Сак, В. Синьов, Т.Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко доводять, що проблема адаптації та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру викликає інтерес в українського суспільства. Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що науковий пошук у вітчизняній спеціальній освіті та психології в останнє десятиліття набуває все більших масштабів. Зокрема, Я. Багрій, О. Богдашина вивчали сутність аутизму; К.Островська описувала проблеми психологічної допомоги дітям з розладами аутичного; Т. Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з розладами аутистичного спектру; В. Синьов В. Тарасун описали концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру; Г.Хворова описала процес надання психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру; Д. Шульженко досліджувала психологічну корекцію аутичних порушень і формування готовності дітей із розладами аутичного спектра до навчання в школі.

Вивчення особливостей психолого-педагогічної адаптації дітей з розладами аутичного спектру в молодшому шкільному віці потребує розробки умов педагогічної та психологічної підтримки. Головною специфікою психосоціального розвитку дітей з розладами аутичного спектру є труднощі у налагодженні ними успішної соціальної взаємодії і стосунків з оточуючими. Психолого-педагогічна адаптація відбувається практично впродовж усього життя людини.

Так, адаптації дітей з особливими освітніми потребами, а саме з розладами аутичного спектру визначається і практичними завданнями, пов'язаними з необхідністю розробки програм та технологій здійснення ефективної допомоги цим дітям, як суб'єкта освітнього процесу в закладах

світи. Це і зумовило вибір теми дипломної роботи – «Особливості адаптації учнів з розладами аутичного спектру до умов шкільного навчання».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити рівень адаптації у школярів з розладом аутичного спектра до умов шкільного процесу.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження**:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу визначити основні напрямки вивчення проблеми адаптації до шкільного навчання та особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектру в дошкільному віці;
2. Розкрити значення адаптації дітей з розладами аутистичного спектру для успішної соціалізації;
3. Схарактеризувати особливості процесу адаптації дітей з розладами аутистичного спектру у різних формах організації навчального процесу;
4. Дослідити особливості адаптації дітей з розладами аутистичного спектру до шкільного навчання;
5. Розробити рекомендації щодо проведення корекційної роботи з школярами з розладами аутичного спектру.

Об'єкт дослідження – процес адаптації особистості до нових умов.

Предмет дослідження – процес адаптації дітей з розладами аутистичного спектру до навчання в школі.

Методи дослідження. У роботі для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності дослідження були застосовані теоретичні методи: системно-структурний метод; метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; метод порівняльного аналізу та узагальнення даних; емпіричні методи: метод наукового спостереження; метод психодіагностичного обстеження.

Для досягнення цілей дослідження використовувалися такі методики: проєктивна техніка дослідження самооцінки Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу», соціометрична методика «Різнокольорові кружечки»,

проективна (малюноква) методика для діагностики мотивації навчання молодших школярів «Малюнок школи», методика «Кільця Ландольда», методика «Послідовність дій» А.Берштейна.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалась з молодшими школярами Калинівського ліцею Березанської селищної ради. У експерименті взяли участь 6 дітей віком 6 років з РАС, та 14 дітей, які не мають цієї вади. З них 7 хлопчиків і 13 дівчаток. Всього 8 дітей семи років і 12 дітей шести років.

Практичне значення полягає в тому, що отримані результати дослідження допомагають вчителю зрозуміти особливості дітей з розладами аутичного спектру (РАС), їхні сильні та слабкі сторони, що дозволяє створити більш сприятливе навчальне середовища. Дослідження дає цінну інформацію для розробки індивідуальних програм навчання та надання психологічної підтримки учням з РАС. Розуміння проблем адаптації учнів з РАС може допомогти у створенні більш гнучкої та підтримуючої шкільної політики. Допомагає батькам краще зрозуміти потреби своїх дітей з РАС та знайти способи допомогти їм адаптуватися до шкільного життя. Надає інформацію про те, які ресурси та послуги доступні для дітей з РАС в системі освіти. Дослідження може бути використано для розробки програм підготовки фахівців з інклюзивної освіти, які навчають їх ефективно працювати з учнями з РАС. Допомагає у створенні більш інклюзивних шкільних середовищ, де всі учні мають можливість навчатися та розвиватися.

Апробація результатів дипломної роботи. Основні ідеї та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на СХЛІІІ Міжнародній інтернет-конференції *«Перспективні напрями наукових досліджень»*, (31 травня 2024 р. м. Чернівці, Україна).

Публікації. Основний зміст та результати роботи висвітлено у тезах: Сеняк О.О. Роль сім'ї у вихованні та соціалізації дітей з РАС, Сеняк О.О. Адаптація дітей з розладами аутичного спектру до умов шкільного навчання.

Перспективні напрями наукових досліджень: тези доп. СХЛІІІ міжнар. інтернет -конференція. (м. Чернівці, 31 травня 2024 р). Чернівці, 2024.

Структура бакалаврської роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків, список використаних джерел включає 61 найменувань українських та зарубіжних авторів. Основний зміст дипломної роботи викладено на 77 сторінках комп'ютерного набору, містить 7 таблиць. Загальний обсяг роботи – 99 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру в дошкільному віці

Поняття «аутизм» О.С. Нікольська, Е.Р. Баенская, В.В. Лебединський, М.М. Ліблінг розглядають як порушення афективної сфери. Афективна сфера розглядається як розвивається система основних адаптаційних смислів, що організують свідомість і поведінку людини. Тому поняття афект, афективне розуміються і ототожнюються вище-раціональним, емоційним, особистісним [35].

Афект створює активність, присутність мотиваційного стану; спонукає, контролює і направляє поведінку. Він пов'язаний з різними станами свідомості і визначає його вибірковість. За допомогою афективного переживання, потреби зберігають контроль над людською діяльністю. Афект організовує сприйняття і пам'ять, інтелектуальну діяльність, адекватну поведінку в ситуації успіху і неуспіху (К. Обухівський, П.В. Симонов, В.К. Вілюнас, К. Ізард та ін.) [26]. Порушення емоційного розвитку, які зустрічаються, при розладах аутистичного спектру, можуть з'являтися з лише відчутних, тонких ознак афективного неблагополуччя на самих ранніх етапах онтогенезу. Їх часто не можна зафіксувати за будь-якими формальними критеріями, так як розвиток дитини з РАС може цілком укладатися в межі нормально розвивається дитини або виглядати по ряду параметрів як випереджаюче. Часом уважні батьки не можуть правильно оцінити своєрідні риси поведінки дитини, характер його реагування на оточення в цілому [5].

О.С. Нікольська складає рівні афективної організації поведінки в єдину саморегулюючу систему зі складними ієрархічно організованими

взаємовідносинами. Цілісність, керованість системи, яких забезпечується множинними внутрішніми опозиціями, реципрокними (взаємопов'язаними) відносинами рівнів [35].

Виділяють чотири рівні афективної організації свідомості і поведінки: рівень афективної пластичності; рівень афективних стереотипів; рівень афективної експансії; рівень емоційного контролю [26].

Всі базальні рівні розвиваються в процесі культурного становлення всієї системи афективної організації поведінки. Культурний розвиток механізмів нижчих рівнів при цьому не менш важливо і необхідно, ніж розвиток вищих. Перший рівень стає основою розвитку естетичного світовідчуття, творчості, культури підтримки душевної рівноваги, другий рівень створює основу побуту, збереження життєвого досвіду поколінь. Очевидно, що внесок вищих рівнів також має велике значення: Третього в культуру індивідуальної експансії і четвертого в розвиток форм соціального життя [35].

Кожен новий рівень якісно своєрідний по відношенню до всіх інших і не зводиться до попередніх. Всі рівні по завданням і методам їх вирішення доповнюють один одного. Отже, нижчі не просто продовжують жити у вищих, підкоряючись, а вступають у складні відносини один з одним, створюють цілісну систему організації поведінки [26].

Основна особливість цієї системи, полягає в тому, що будь-яку інформацію вона аналізує в двійковій системі суб'єктивних оцінок придатності або непридатності для вирішення адаптаційної задачі. Такий переклад об'єктивної інформації в суб'єктивні смисли її переживання дає можливість потреби здійснювати контроль над діяльністю. Взаємини плюса і мінуса, на думку О.С. Нікольської, є важливою інформаційною структурою переживання, що визначає своєрідність адаптивного поведінки. Способи кодування можуть змінюватися в залежності від етапів освоєння світу [35].

Завданням рівнів афективної організації поведінки, що вимагають більш активної, глибокої взаємодії із середовищем, відповідають більш складні структури переживань, які відображають вдосконалення форм афективної

оцінки та адаптивної поведінки [45]. Перший рівень забезпечує збереження комфорту, він найменш Активний у відносинах зі світом і містить просту будову переживання: комфорт або дискомфорт. Переживання залишається в межах безпосереднього сприйняття і дії. Враження ні з чим не зв'язується, не фіксується. Другий рівень відповідальний за індивідуальну вибірковість, опредмечивание потреби за допомогою яскравого переживання задоволення і незадоволення формує напружені структури найпростіших позитивних і негативних зв'язків. Таким чином, позитивний заряд набувають сприятливі збіги циклів внутрішньої потреби і ритмів зовнішнього середовища, а негативний руйнування або розбіжність вже виникла позитивної зв'язку [35].

Третій рівень відповідає за активну адаптацію в умовах невизначеності, спирається на більш складну структуру переживання, вперше об'єднує внутрішній плюс і зовнішній мінус. Динамічна єдність великого плюса, такого як оцінка можливості впливати на обставини, і меншого мінуса, перешкоди або збою програми, перетворюється в процесі їх взаємодії. Четвертий рівень орієнтований на регуляцію взаємодії з іншими людьми, і ця організація забезпечується своєю структурою переживання. На цьому рівні мінус стає неодмінним атрибутом, протилежною стороною плюса. Опосередкованість адаптації афективним досвідом спільноти розкриває суб'єкту шлях до досягнення незалежності від безпосередніх впливів середовища, до культурного розвитку психічних функцій [35].

Кожен рівень афективної організації свідомості і поведінки реалізує ряд завдань: визначення адаптаційного сенсу; встановлення типу вражень, до якого повинен бути віднесений даний рівень, позначення адекватних форм орієнтування в навколишньому; які форми пристосувальної поведінки він організовує [36]. Унікальність вкладу кожного рівня виражається в адаптивних завданнях, за вирішення яких він відповідає.

О.С. Нікольська виділяє чотири класи адаптивних завдань:

1) Підготовка до активного контакту зі світом, вибору оптимальної позиції комфорту, що дозволяє сприйняти інформацію і вберегти себе від руйнівного впливу середовища;

2) здійснення процесу задоволення потреб-встановлення індивідуальної вибірковості, предметності і фіксації способів їх задоволення;

3) активної адаптації в невизначених умовах, обстеження та подолання перешкод;

4) регуляції взаємодії з іншими людьми, довільної організації поведінки [40]. Клас адаптаційної задачі визначає рівень активності в контактах із середовищем.

Адаптаційні завдання для свого вирішення вимагають не тільки відповідного рівня активності, а й особливого афективного взаємодії зі світом. Для першого класу завдань стимулами є зміни інтенсивності впливу, для другого – його якість, що відповідає потребам організму, для третього – новизна, перешкода, зміна співвідношення сил суб'єкта і середовища, для четвертого – емоційні прояви інших людей [35]. Детально розглянемо кожен рівень.

1. Перший рівень – рівень афективної пластичності.

Перший рівень виражає себе як рівень психічного захисту. Він захищає людину від переживань нестерпної інтенсивності. Механізм афективного пересичення дає можливість прибрати занадто сильні позитивні і негативні переживання. Подібним чином, підтримка афективних процесів в режимі комфорту відбувається за рахунок вражень, що несуть переживання спокою, комфорту, гармонії, рівноваги в навколишньому. У випадках травмувального враження людина фізично відсторонюється механізми цього рівня змушують відсахнутися, відвернутися, заплющити очі, заткнути вуха. Поряд із зовнішнім або внутрішнім відходом від травмувального враження в просторі іноді може бути відсторонення від нього в часі. Це відставлене переживання характерно для маленької дитини, коли реальний переляк, образа, яскраве свято можуть

залишити його зовні майже байдужим, і лише через деякий час він почне згадувати подію в деталях, радіти, дивуватися або засмучуватися [35].

Внесок першого рівня в переживання ранить враження, дозволяє побачити нову структуру внутрішніх емоційних смислів. Завдяки роботі більш високих рівнів афективної організації створюється можливість не ухилитися і прийняти травмуюче переживання. Без участі першого рівня неможливий процес очищає переживання.

Для афективної орієнтування даного рівня попереднього налаштування притаманне те, що вона здійснюється поза активного виборчого контакту з середовищем. Відбувається процес оцінки самої можливості і допустимості контакту, також постійний вибір дистанції, позиції. Він дозволяє зберегти комфорт і безпеку, налаштувати на найбільш повне сприйняття. Цей рівень дозволяє вписатися в світ, увібрати в себе інформацію і вислизнути від небезпеки. Спочатку він пов'язаний з організацією безпосередньої сенсомоторної адаптації до реального предметного світу, але пізніше, бере участь в освоєнні і мовної, і соціального середовища, вносить вклад у формування процесів мислення [35].

Тип поведінки, характерний для цього рівня організації відносин зі світом здається на перший погляд примітивним. Його можна позначити як «польова реактивність», в якому відбувається ковзання по силових лініях поля. Необхідно пам'ятати, що за зовнішньою польовою реактивністю йде активна робота сенсомоторної функції, яка є тут основним інструментом психічної адаптації [26]. На основі базального переживання першого рівня формується система цілісних відносин зі світом, природного, інтуїтивного вписування в умови життя, умиротворення, гармонізації відносин з собою і зі світом те, чого не можуть зробити більш складні і активні рівні [35].

2. Другий рівень – рівень афективних стереотипів. Другий рівень афективної Організації охоплює більш складні завдання, яким притаманні поглиблення і активізація контакту із середовищем і призводить, до освоєння

якісно нового типу взаємин зі світом. Це виражається у виникненні активної вибірковості в контактах із середовищем [35].

На другому рівні головним адаптаційним завданням є регуляція процесу активного задоволення потреби. Спочатку це проявляється в задоволенні соматичних потреб. За допомогою даного рівня встановлюється афективний контроль над функціями самого організму: психосоматичні відчуття розглядаються не як дискомфортні або комфортні, а впорядковуються в особливі якісні сигнали стану різних вітально важливих потреб. Потреба зв'язується із зовнішніми умовами, закріплюються способи задоволення і захисту процесу від можливих збоїв. Так, пристосувальним змістом цієї роботи стає опредмечивание потреби і фіксація результативних афективних стереотипів контакту з оточуючим [35]. Найбільшу значимість у другому рівні представляється у відпрацюванні форм активного пристосувального поведінки дитини. Це формує фонд звичок, індивідуальний життєвий стереотип, який визначає повноту і своєрідність його чуттєвої життя, постачання надійними засобами захисту і досягнення бажаного. Звички організовують, стимулюють, оформляють і підкріплюють, перебіг внутрішніх фізіологічних процесів людини [26].

На цьому рівні, враження сприймаються як приємні або неприємні, які в меншій мірі залежать від їх інтенсивності, наприклад, жадібно пити палючий гарячий чай. З'являється активна вибірковість, де відносини людини зі світом стають суб'єктивно упередженими. Початково на другому рівні вирішальне значення мають відчуття сигналів внутрішнього середовища, але при цьому афективно оцінюються всі модальності. Диференційовано пов'язуючи внутрішні і зовнішні враження, внутрішні суб'єктивно впорядковують враження, встановлюючи якість-придатність або непридатність для задоволення потреби. Афективне переживання цього рівня дає нам відчуття реального зв'язку зі світом, оскільки воно невіддільне від конкретного відчуття [35].

Для даного рівня, типом адаптивного поведінки, є активне здійснення, проектування зовні власних життєвих ритмів і їх узгодження з ритмами навколишнього. Таким чином, закріплюються, афективно зв'язуються точки регулярного збігу або розбіжності зовнішніх і внутрішніх ритмів і умови уникнення (відтворення) суб'єктом цих моментів збігу. Другий рівень забезпечує вибірковий контакт зі світом. Чуттєво пережите задоволення підтримує необхідну для цього активність, стійкість, допомагає заглушити неприємні відчуття [35].

Таким чином, другий рівень пов'язаний з величезним шаром життя, надаючи пристрасність, напруженість відносинам людини зі світом, радість, нетерпіння, страх, насолода, гнів. Це створює форму індивідуальності людини і міцно пов'язує її з реальним, конкретним чуттєвим світом. Фонове значення другого рівня пов'язане з організацією внутрішніх життєвих ритмів, на які накладається будь-яка найскладніша діяльність людини. Вона також спирається на свій набір стереотипів, штампів, без якого вона не може здійснюватися [35]. На рівні афективних стереотипів відбувається процес накопичення і зв'язування позитивних переживань, і частковою нейтралізацією травматичних, негативних, вражень [6]. У культурному розвитку афективні стереотипи являють собою культурну пам'ять людини як запас корисних знань і умінь, які дозволяють зробити життя більш зручним і приємним, захиститися від хвороб, попередити небезпеку [35].

3. Третій рівень – рівень афективної експансії. Третій рівень афективної організації поведінки представляє наступний щабель розвитку взаємодії із середовищем. Він організовує активне існування суб'єкта в постійно мінливому, невизначеному світі. Розвиток активності забезпечується виникненням якісно нових форм взаємодії зі світом [35].

Основний адаптаційної завданням третього рівня є організація процесу досягнення вітально значущої мети в умовах невідомості, початкової непередбачуваності розвитку ситуації. Отже, на цьому рівні пристосувальним змістом роботи є експансія, яка має на увазі активне оволодіння ситуацією,

обстеження, подолання перешкод. Третій рівень визначає поведінку людини при порушенні сформованої програми, створює афективну передумову побудови конструктивних відносин з невизначеним світом, дозволяє побачити в змінених обставинах перешкоду, руйнування стереотипу, нові завдання і можливості. Це дозволяє зберегти впевненість в собі, зробити вибір, прийняти рішення, взяти на себе відповідальність за те, що відбувається, не втратити голову в ситуації небезпеки. Вплив середовища оцінюється як результат активності суб'єкта [35].

На третьому етапі особливої орієнтуванні, можливості активно обмінюватися інформацією з середовищем відповідає особливий тип пристосувального поведінки, в ньому складається універсальна домінуюча позиція в середовищі, яка дозволяє отримати нову інформацію і гнучко вирішувати нові завдання. Характер переживань третього рівня, можна описати, як злитий, цілісний і однаковий, він різниться не за якістю, а за інтенсивністю. Відзначаються індивідуальні відмінності в різній витривалості в ситуації зростаючої напруженості, так деякі люди легко йдуть на ризик, кидаються в незвідане, а інші навпаки відмовляються від боротьби, прагнуть до стабільності [26].

На третьому рівні афективний механізм створює новий погляд на світ. Людина отримує можливість побачити причинно-наслідкові зв'язки навколо себе. Також на цьому рівні з'являється нове ставлення до простору і часу. Час тепер сприймається як динаміка процесу вирішення завдання, розкручування пружини сюжету, перетворення мінуса в плюс [35].

Третій рівень висувається як смислоутворюючий в організації поведінки. Він бере на себе відповідальність за організацію адаптації в ситуації небезпеки або невизначеності; може зупинити реакцію уникнення, загальмувати невідповідний стереотип поведінки, направити на пошук нового, адекватного способу захисту або подолання. Зв'язування сюжетної будови переживання (зав'язка, кульмінація і розв'язка) і афективного переживання дозволяє накопичити арсенал нових потужних засобів аутостимуляції.

Перший і другий рівні використовують третій для посилення дії своїх форм аутостимуляції. Третій рівень афективної організації адаптації є природною підставою для розвитку необхідного шару культурних форм довільних відносин зі світом. В ході культурного розвитку відбувається організація людини як активного фактора відносин зі світом. Даний шар культури відносин з оточуючим відповідає засвоєнню ролі активного, готового до індивідуальної експансії людини [35].

Таким чином, завдяки розвитку механізмів третього рівня, пропонується можливість розгорнути активний і гнучкий діалог з обставинами. Рівень афективної експансії вносить новизну, дає можливість приймати рішення, зосереджуватися на подоланні труднощів, є основою інтелектуального розвитку, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, закладає основу розвитку рівня домагань суб'єкта. Механізми даного рівня сприяють формуванню засобів саморегуляції, лежать в основі розвитку фантазії, це дозволяє зробити страшне смішним, роблять мистецтво сюжетним [26].

4. Четвертий рівень – рівень емоційного контролю. Четвертий рівень завершує систему базальної афективної організації. Опановуючи новим типом афективного сприйняття світу, він надає можливість реалізувати найбільш активні, складно структуровані форми адаптації. Таким чином, характерною рисою стає довільність у відносинах зі світом [35].

Спочатку адаптаційної завданням цього рівня, є безпосередня координація взаємодії людей у важливі моменти їх спільного життя: у створенні сім'ї, вихованні дітей. Далі він формується як інструмент організації життя індивіда в співтоваристві. Адаптаційний сенс четвертого рівня характеризується здатністю до співпереживання і відкриває шляхи до використання в індивідуальній адаптації афективного досвіду інших людей [35]. На цьому рівні пристосування полягає в придбанні індивідом спільного досвіду, культури навичок життя, захисту і експансії, в отриманні соціумом можливості контролю над індивідуальною активністю суб'єкта. Опосередкованість переживання також ставить людину в залежність від

спільноти. Оцінка інтенсивності впливу середовища, її якості, активності суб'єкта починають модулюватися переживанням іншої людини [26].

Таким чином, четвертий рівень призводить до емоційного співпереживання, розділеного досвіду і, отже, ієрархічно організованого оцінкою іншої людини; до розвитку погляду на світ, який залежить від досвіду інших, можливості довільної регуляції поведінки, встановлення соціального контролю над індивідуальним афективним життям. Нарівні з вирішенням завдань організації спільного соціального життя, використання досвіду інших людей він відкриває шлях до розвитку вищих психічних функцій [35].

Рівні в нормальному розвитку не можуть діяти ізольовано. Кожен з них, пристосований вирішувати свої специфічні завдання, обмежений у взаємодії з усією складною реальністю середовища. Багат шаровість, множинність образів світу і себе, їх взаємна необхідність і неперекладність, формують внутрішнє напруження – основу системи організації свідомості і поведінки. Розглянемо механізми системи переживань [26].

По-перше, цілісність свідомості, організовується забезпеченням енергетичного домінування кожного рівня, який надбудовується над нижчестоящим. Новий рівень показує можливість наступного кроку в активізації взаємин зі світом і отримує її завдяки більш складній структурі переживання. По-друге, загальна спрямованість вищих рівнів обмежувати ступеня свободи нижчих доповнюється особливим розподілом сил всередині системи. Підвищення активності і ускладнення структури переживання, по черзі вирішують дві протилежно спрямовані завдання: перший і третій забезпечують адаптацію до мінливого середовища, другий і четвертий – до стабільної [35].

Отже, з одного боку, рівень для вирішення своїх завдань повинен придушити або обмежити тенденції попереднього, а з іншого – має можливість спертися на можливості рівня, що стоїть через один, позбавивши його від гальмуючих впливів їх спільного сусіда або суперника [40].

Бернштейн Н.А. описує, що дана організація формує передумови для розвитку цілеспрямовано керованої системи, надає можливість не тільки домінування, а й виборчого обмеження ступенів свободи системи і точної адресації організованої поведінки вирішенню конкретного завдання в конкретних обставинах [26].

Чітке ієрархічно організована взаємодія рівнів необхідно для вирішення завдань безпосередньої адаптації. Вирішувані рівнями завдання не протиставлені один одному. Рівні зберігають велику свободу в системі, що дає широкі можливості у формуванні варіантів взаємодії, виникнення великої кількості комбінацій міжрівневих механізмів, і це впливає на появу різноманітних культурних форм саморегуляції [35].

Таким чином, афективна сфера розглядається як багаторівнева система, що відповідає за організацію актів поведінки, які забезпечують вирішення простих і складних адаптаційних завдань. В афективній сфері можна виділити основні функції: організація безпосереднього вирішення реальних, конкретних життєвих завдань і саморегуляцію афективних процесів. Афективна сфера представляється як активна цілісна система адаптації зі своїми принципами, центральної переробки інформації, що має можливість саморегуляції, тобто підтримки власної активності і стабільності у відносинах зі світом [35].

У період раннього віку дитини відбувається інтенсивне формування індивідуального емоційного досвіду, як позитивного, так і негативного. Розвиток цього досвіду відбувається спільно з близькими людьми всередині сформованих і емоційно осмислених життєвих стереотипів. Враження з метою опрацювання індивідуального емоційного досвіду дитина накопичує вже самостійно, але організація, впорядкування і систематизація їх – може проходити тільки за допомогою дорослих. Сміслова організація цих вражень одночасно є способом і умовою розвитку можливостей саморегуляції, також адаптації дитини [2].

Система емоційної регуляції поведінки спільно з близьким дорослим дитини дозволяє сформувати його вибірковість, і на її базі індивідуальні способи організації відносин зі світом в звичних умовах; далі як виникає здатність до освоєння нових, незвичних ситуацій [40].

Праці А.В.Запорожець і Я.З.Неверович виявили, що зміни емоційних процесів відбуваються при переході від раннього до дошкільного віку в міру виникнення найпростіших видів продуктивної діяльності. Спочатку, відбувається зміна в змісті афектів, яке виражається в головну чергу у виникненні особливих форм співпереживання, співчуття близьким, для яких виробляються дії. На другому плані, виникає ускладнення діяльності, відбуваються зміни місця емоцій у тимчасовій структурі діяльності. Емоції починають передбачати хід виконання розв'язуваної задачі [14].

До початку дошкільного віку дитина набуває відносно багатий емоційний досвід. Як правило, дитина досить жваво реагує на радісні і сумні події, легко переймається настроєм оточуючих його людей. Вираження емоцій у дитини носить безпосередній характер, вони вкрай проявляються в його словах, рухах, міміці [17].

П.М. Якобсон зазначає, що емоційні переживання в дошкільному віці викликають глибокий внутрішній зміст, який приймається у взаємозв'язку з провідним мотивом діяльності дитини. Емоції не носять ситуативність, а стають глибшими за смисловим змістом, виникають у відповідь на передбачувані уявні обставини [11].

Дослідження Я.З. Неверович показали, що суспільні мотиви такі як, зробити щось корисне близьким людям починають складатися вже в молодшому дошкільному віці. Соціальні мотиви в цьому віці нестійкі: дитина, діє під впливом соціальної мотивації, яку пропонує дорослий, і часто відкляється від встановленого наміру і приступає до актуальних для нього дій в даній ситуації [15].

У старшому дошкільному віці сфера впливу суспільних мотивів на діяльність дитини з часом розширюється і ускладнюється під керівництвом

дорослих, що визначає взаємозв'язок між мотивом і продуктом майбутньої праці [11].

Вивчення формування соціальних емоцій виявило, що в цей період діти починають опановувати оціночними еталонами, відповідними соціально заданим нормам. У дітей достатня висока орієнтація на поверхневі, другорядні соціальні норми, разом з тим найбільш значущі норми, знаходяться на другому плані [15].

У зв'язку диференціюванням себе і партнера як самостійних об'єктів спілкування і переживання в молодшому і середньому дошкільному віці зміст емпатичних переживань змінюється. Процес спілкування дитини з дорослими і однолітками змінюється, так як він починає передбачати результати виникаючих ситуацій і емоційно оцінювати себе та інших. Це активізує формування більш складних форм емпатії, тобто співчуття і співпереживання [17].

Специфіка форм протікання емпатійного реагування проявляється в старшому дошкільному віці і пов'язується з перетворенням емоційної сфери дитини від безпосереднього емоційного реагування до опосередкованої моральними критеріями і відносинами формі емпатійного переживання [13].

Період проходження дитиною протягом раннього і дошкільного віку розвитку афективної сфери, відображають послідовність формування основних механізмів організації його взаємодії з навколишнім світом [6].

В афективній сфері кожен з взаємопов'язаних рівнів вирішує свої адаптивні завдання, які ускладнюються в ході взаємодії дитини зі світом. Крім цього вся система здійснює надзвичайно важливу функцію тонізації всієї психічної сфери дитини. Недостатня тонізація може привести до появи у дитини специфічних труднощів у вирішенні завдань адаптації. При відхиленні розвитку дитини дисфункція будь-якого рівня афективної регуляції відбивається на функціонуванні всіх інших рівнів. Це впливає на формування загальної дезадаптації дитини [2].

Запізнювання розвитку афективної сфери, проблеми включення дитини в налагоджується систему афективної регуляції поведінки можуть привести до порушень емоційного і соціального розвитку. Одним з таких найбільш важких і складних порушень є розлади аутистичного спектру.

Розлади аутистичного спектру (РАС) – спектр психологічних характеристик, що описують широке коло аномальної поведінки та труднощів у соціальній взаємодії та комунікаціях, а також жорстко обмежених інтересів та часто повторюваних поведінкових актів [12].

У різних країнах поширеність аутистичних розладів у дітей коливається від 4 до 26 випадків на 10 000 дитячого населення. У зв'язку з цим зростає роль визначення та виявлення порушень при розладах аутистичного спектру [7].

Сучасні методи дослідження виявили у дітей з РАС множинні ознаки недостатності центральної нервової системи [43].

В даний час більшість авторів (О.С. Нікольська., Е.Р. Баенская, М.М. Ліблінг.) вважають, що ранній дитячий аутизм є наслідком особливої патології, в основі якої лежить саме недостатність центральної нервової системи. Був висунутий цілий ряд гіпотез про характер цієї недостатності, її можливої локалізації. На даний момент проводяться дослідження по їх перевірці, але однозначних висновків поки немає. Відомо, що у аутичних дітей ознаки мозкової дисфункції спостерігаються частіше звичайного, у них нерідко проявляються і порушення біохімічного обміну. Ця недостатність може бути викликана широким колом причин: генетичною обумовленістю, хромосомними аномаліями, вродженими обмінними порушеннями [39]. Вона може також виявитися результатом органічного ураження центральної нервової системи в результаті патології вагітності та пологів, наслідком нейроінфекції, рано почався шизофренічного процесу.

Американський дослідник Е.Орніц (E. Ornitz) виявив більше 30 різних патогенних факторів, які здатні привести до формування синдрому Каннера. Аутизм може проявитися внаслідок самих різних захворювань, наприклад вродженої краснухи або туберозного склерозу. Таким чином, фахівці вказують

на поліетіологію (множинність причин виникнення) синдрому раннього дитячого аутизму і його поліозологію (прояв в рамках різних патологій) [46]. В даний час вважається очевидним, що крім «класичних» форм специфічного типу аутизму Каннера, існують також «спектральні розлади» (такі як синдром Аспергера), які поділяють багато характеристик з основним синдромом без повного набору критеріїв. Цілу групу аутистичних захворювань і захворювань, схожих на аутизм (Стефенбург і Гілберг, 1986), іноді відносять до «розладів аутистичного спектру» «аутистичного континууму».

Для розгляду загальної картини розладів аутистичного спектру, К. Гілберт і Т. Пітерс виділяють наступну класифікацію: синдром Каннера (ранній дитячий аутизм), синдром Аспергера, синдром Ретта, дитяче первазивное (дезінтегративний) розлад, інші, схожі на аутизм захворювання, аутичні стани [8]. Синдром Каннера, що розглядається в групі дитячого аутизму, згідно з прийнятою Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (МКБ-10), є загальним порушенням розвитку, яке проявляється у віці до 2 – 2,5 років (рідше в 3 – 5 років) і зачіпає психіку дитини. Перш за все, порушується потреба в спілкуванні і здатність до соціальної взаємодії, а також відзначається стереотипність поведінки, інтересів і активностей [30]. Під «порушеннями спілкування» при аутизмі розуміється, що дитина або ігнорує спроби взаємодії з іншими людьми, або активно відкидає і уникає їх. Контакт з іншою людиною носить формальний і спотворений характер, так як поведінка інших людей, їх емоції і переживання дитині з аутизмом не зрозумілі [41].

Сучасні дослідники підкреслюють, що дитячий аутизм розвивається на основі явної недостатності нервової системи, і уточнюють, що порушення комунікації і труднощі соціалізації проявляються поза зв'язком з рівнем інтелектуального розвитку, тобто як при низьких, так і при високих його показниках [39]. Основними проявами синдрому, які спостерігаються при всіх його різновидах, є виражена недостатність або повна відсутність потреби в контакті з оточуючими, емоційна холодність або байдужість до близьких,

страх новизни, будь-якої зміни в навколишньому середовищі, хвороблива прихильність до рутинного порядку, одноманітна поведінка зі схильністю до стереотипних рухів, а також розлади мови, характер яких істотно відрізняється при різних варіантах синдрому [32].

О.С. Нікольська виділяє чотири типові групи раннього дитячого аутизму, основними критеріями поділу стають доступність дитині тих чи інших способів взаємодії із середовищем і людьми і якість розроблених ним форм захисної гіперкомпенсації аутизму, стереотипності, аутостимуляції [35].

Залежно від прояву аутизму виділяються різні форми:

- 1) Як повна відчуженість від того, що відбувається;
- 2) Як активне відкидання;
- 3) Як захопленість аутистичними інтересами і, нарешті, просто
- 4) як надзвичайна трудність організації спілкування і взаємодії.

Таким чином, розрізняють чотири групи дітей з абсолютно різними типами поведінки. Ці групи являють собою різні ступені в розвитку взаємодії з середовищем і людьми [38].

Синдром Аспергера – загальне (первазивное) порушення розвитку, що характеризується серйозними труднощами в соціальній взаємодії, а також обмеженим, стереотипним, повторюваним репертуаром інтересів і занять.

На відміну від РДА, при синдромі Аспергера не відзначається загального відставання в мовному і когнітивному розвитку, формуванні навичок самообслуговування і адаптації (не пов'язаних з соціальною взаємодією), а також не спостерігається відсутності інтересу до навколишнього світу. Синдром часто характеризується вираженою незграбністю. Координація рухів порушена більшою мірою, ніж дрібна моторика [12].

Дитячий дезінтегративний розлад – рідкісний розлад у дітей, що виникає після перших 2 – 4 років нормального розвитку. Характерні: різка втрата перш засвоєних навичок в таких сферах, як мова, соціальні навички, контроль функцій кишечника або сечового міхура; порушується також сенсорно-рухова координація. Також відзначаються погіршення в соціальній взаємодії, в

комунікативній сфері, спостерігаються повторювані або стереотипні інтереси. В результаті розвивається глибоке і необоротне недоумство [32].

Синдром Ретта (Retts syndrome) – зустрічається у дівчаток порушення, що характеризується появою у них в ранньому дитинстві стереотипних рухів і соціальної ізоляції. Часто при цьому відзначається також порушення інтелектуального розвитку, тому таким дітям зазвичай потрібна спеціальна допомога в процесі їх навчання [32].

Синдрому Ретта притаманні гіперактивність, «миючі » руху кистей рук, моторні стереотипії, втрата здатності до хапання, утримування предметів в руках, судомні розлади, зниження сенсомоторного рівня розвитку до 4 – 6 - місячного віку [12].

Інші специфічні важкі розлади, викликані порушеннями розвитку-ця категорія описує порушення соціальної взаємодії, а також комунікативні та поведінкові розлади, схожі з важкими розладами, викликаними порушеннями розвитку (Volkmar, Shaffer, & First, 2000). Тяжкі порушення розвитку схожої специфіки точніше було б назвати нетиповим аутизмом, оскільки ця категорія часто використовується по відношенню до дітей, які виявляють характеристики, що не відповідають критеріям аутизму в силу пізнього початку захворювання, нетипових або недостатніх симптомів або поєднання перерахованих ознак [32].

Отже, аутистичні особливості відзначаються, у тих людей, які проявляють 3 або більшу кількість симптомів, але не мають повного набору критеріїв аутизму, синдрому Аспергера, дитячого дезінтегративного розладу або іншого, схожого на аутизм, захворювання, можуть найкращим чином діагностуватися як такі, що мають «аутистичні особливості». Багато дітей з розладом уваги і важкою моторною незграбністю або діти з розумовою відсталістю, які не підходять під критерії аутизму, мають аутистичні. Таким чином, ми розглянули такі поняття як: розлади аутистичного спектру, ранній дитячий аутизм, синдром Аспергера, дитяче дезінтегративний розлад, синдром Ретта, аутичні особливості.

1.2 Адаптація дітей з розладами аутичного спектру як необхідна умова їх успішної соціалізації

Соціалізація і адаптація дітей з розладами аутистичного спектру, при глобальному розгляді включає в себе: вивчення світу, акумулювання досвіду дорослих і спілкування з однолітками, отримання освіти, можливість займатися тим, до чого є схильності і інтерес. Разом з тим, у дітей з РАС, незалежно від рівня їх інтелектуального розвитку, ці дії викликають значні труднощі з урахуванням характерних особистісних особливостей і емоційно-вольової сфери, повної відсутності або низької потреби в контактах з іншими людьми, відсутності гнучкості поведінки в соціально-побутових ситуаціях. Отже, має бути створене доступне та комфортне середовище, адаптоване до потреб дітей з РАС, та фахівці, які компетентні у побудові спілкування з ними. Крім того, для успішної адаптації даних дітей до взаємодії з іншими членами суспільства необхідний час і довга практика з обов'язковим моделюванням типових соціально-побутових ситуацій, в яких може опинитися така дитина, з відпрацюванням алгоритмів поведінки тих чи інших типових обставин [35].

Діти з розладами аутистичного спектру відрізняються від своїх однолітків за такими показниками: нерозвиненість соціально-побутових навичок, непристосованість до повсякденних справ, самообслуговування, труднощі застосування накопичених знань в реальному житті, відсутність мотивації до оволодіння соціальними навичками, відсутність потреби до співпраці і встановлення контакту з однолітками. В умовах інклюзивного середовища загальноосвітньої організації, в процесі урочної діяльності повинні формуватися базові навчальні дії та навички. Також, робота в колективі, вміння звертатися за допомогою і приймати допомогу, слухати і розуміти інструкції і вміння слідувати інструкціям і алгоритмам діяльності, співпраця, співпереживання, доброзичливість, конструктивне ставлення до обставин, вміння домовлятися і змінювати свою поведінку, виходячи з

конкретної ситуації, здатність справлятися з життєвими завданнями, здатність планувати і контролювати власний час, і т. д. Для дітей з розладами аутистичного спектру необхідні комфортні і підходять під багато особливостей розвитку умови організації навчальної діяльності [21].

Існує деякі варіанти організації занять з дітьми з розладами аутистичного спектру. Нижче представлені базові умови цієї організації.

– Поступове, дозоване введення дитини в рамки індивідуальної та групової взаємодії. На початковому етапі або при виникненні афективних реакцій, небажаних форм поведінки, необхідно поступово вибудовувати комунікацію, привчаючи дитину до правил взаємодії в групі.

– Можливість чергування складних і легких завдань, а також можливість варіювати завдання в залежності від актуального стану дитини.

– Об'ємне завдання важливо розбити на більш дрібні частини, так дитина засвоїть матеріал краще, можна задати послідовну індивідуальну подачу матеріалу, не порушуючи стереотипу поведінки в рамках заняття і не створюючи труднощів в роботі з навчальними матеріалами (при роботі в зошиті і підручнику у дітей розсіюється увага, втрачається концентрація, що обумовлено тим, що дитині доводиться розподіляти увагу між об'єктами, а це завдання є досить складною).

– Формування навчального і тимчасового стереотипу: у дитини має бути чітко позначений час заняття, план заняття, що дозволяє дитині відстежувати виконані завдання. Також в дистанційній формі можна попередити дитину заздалегідь про майбутнє заняття.

– Дозоване введення «новизни»

– При неможливості формування графічних навичок і неможливості вербальної взаємодії використовувати альтернативні засоби комунікації для забезпечення зворотного зв'язку. Важливо відзначити, що фахівці, що працюють з даними дітьми повинні мати чітке уявлення про особливості психічного і (або) фізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями

здоров'я, про методики і технології організації освітнього та реабілітаційного процесу.

Дитині з розладом аутистичного спектру потрібно спеціально організоване навчання і багаторазове, спільне з дорослими проживання повсякденних побутових ритуалів. Ця робота повинна спиратися на засвоєні дитиною стереотипи поведінки в побутових ситуаціях, на основі яких, потім, можна формувати і закріплювати нові навички.

При навчанні стереотипам поведінки в побуті слід дотримуватися таких правил: вимагати від дитини виконати будь-яку дію допустимо тільки в тому випадку, якщо він це може; необхідно дотримуватися принципу «від простого до складного»; навчання вимагає поступовості; необхідно мати позитивний настрій, а також попереджати помилки; всі дорослі, які беруть участь в цьому процесі, повинні діяти в одному ключі – схема дії повинна бути у всіх випадках однаковою [25].

Вчені вважають, що соціалізація є процесом і результатом взаємодії між індивідами та суспільством. Це процес входження дітей у соціальну структуру шляхом розвитку необхідних для суспільства якостей. Інтерналізацію та соціальну адаптацію визначають як первинні форми соціалізації особистості. Інтерналізацію розуміють як процес запозичення різноманітної інформації із зовнішнього середовища та її засвоєння у знання, навички, норми, моделі поведінки та цінності. Водночас процес ресоціалізації особистості розглядається як вимушена інтеріоризація у дорослому житті.

Під адаптацією спочатку розуміють стан, при якому повністю задовольняються потреби дитини та вимоги середовища, тобто досягається стан гармонії між дитиною та середовищем. По-друге, як процес досягнення стану гармонії (Г. Айзенк). Важливо трактувати поняття «адаптація» як ефективну відповідь на соціальні очікування та вимоги, з якими стикається кожна людина. (Л.Філіпс). Так, очікування особистої соціалізації з часом стають дедалі складнішими. Вони захищають дитину від усіх небезпек, задовольняють усі її потреби, піклуються про неї, пред'являють до

дошкільника більш складні вимоги, оскільки вважається, що вона повинна перейти від стану повної залежності до самостійності та взяти на себе відповідальність за добробут; буття інших [23].

Адаптивність також підкреслюється як гнучкість і ефективність перед обличчям нових потенційно небезпечних ситуацій, а також здатність забезпечувати очікуваний напрямок для подій. У цьому сенсі адаптація означає, що людина успішно використовує створені умови для досягнення своїх цілей і намірів. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, ініціативою, здатністю визначати власне майбутнє.

Замість того, щоб уникати проблем, адаптована особистість змінює ці ситуації та використовує їх для досягнення своїх цілей і бажань, спеціально не чекаючи допомоги чи поради. Т. Шибутані зазначає, що кожна людина має набір навичок, який дає їй змогу долати труднощі, що можна вважати формою адаптації. Автор висуває думку про те, що для типових проблемних ситуацій необхідно розрізняти та формувати ситуативну адаптацію та загальну адаптацію. Адаптація (узгодження самооцінки та побажань суб'єкта з його здібностями та реаліями соціального середовища) є надзвичайно складною проблемою для дітей-аутистів, оскільки переважна більшість із них засвоює правила середовища», «Асиміляція» середовище, «трансформація середовища» і т. д. тому практично неможливі, а тому, на нашу думку, адаптацію в даному випадку можна вважати механізмом соціалізації (П. Сорокін) і можна проводити інші стратегії соціалізації дітей з аутизмом. Водночас соціальна адаптація до положень, що охоплюють біологічну, психологічну та соціальну сфери існування людини (П. Карако), може бути важливою, тому слід шукати шляхи забезпечення соціалізації дітей з аутизмом. На основі розгляду кожного компонента. Водночас необхідно повністю реконструювати вимоги та очікування суспільства до цього типу дітей і знайти умови, які сприятимуть засвоєнню дітьми-аутистами знань, навичок і норм соціального життя, від оволодіння цими знаннями, навичками до соціального життя. норми. Допоможе в процесі соціалізації. Цей процес

якимось чином забезпечить подолання дитиною проблемних ситуацій і тим самим адаптацію до мінливих умов середовища. У той же час отриманий соціальний досвід буде не тільки повторно використаний, але також може призвести до нових моделей поведінки та методів вирішення проблем. Для цього, по-перше, діти з аутизмом повинні розвинути риси особистості, які пом'якшують перешкоди на шляху їхньої соціалізації. Тому для того, щоб вступати в різні види взаємодії (батьки, вчителі, однокласники і т.д.), дитина повинна отримати специфічні соціальні знання, що можливо лише в процесі соціалізації в різні соціальні групи і в процесі виконання певних отримати певну поведінку. соціальна роль [22].

Таким чином, спілкування та соціальна взаємодія є двома взаємопов'язаними процесами, які серйозно порушені у дітей з аутизмом. І оскільки всі їхні відповідні здібності та навички різною мірою недорозвинені, переважна більшість не в змозі нормально спілкуватися майже з усіма категоріями людей, і для таких дітей їхнє задоволення є суцільною та постійною проблемою. Брак знань, брак досвіду, проникливості, неправильне присвоєння членам тієї чи іншої групи невластивих їм характеристик, недооцінка або переоцінка таких людей (взагалі, як можна робити такі оцінки дітям з аутизмом, якщо), не сприймають діяльності того чи іншого типу – все це в умовах тривалої адаптації (наприклад, навчальний вид діяльності) може призвести лише до додаткових змін в особистісних характеристиках людини з аутизмом. Крім того, відсутність або недостатнє цілеспрямоване оволодіння дітьми способами взаємодії в умовах навчальної діяльності та її змістом призводить до спонтанного та спонтанного виникнення процесів адаптації (особливо у дітей першої-третьої груп), що призводить до виникнення негативних (для організму та внутрішнього світу дитини) новоутворень, що ще більше ускладнює її подальшу соціалізацію [28].

У нашій наявній самостійній літературі ми не знайшли даних про особливості процесів інтерналізації та адаптації у дітей з аутизмом. Однак розуміння причин і механізмів труднощів формування цих процесів допоможе

виробити відповідні методи формування і розвитку їх спільної діяльності. Роль соціалізації у формуванні особистості дітей-аутистів важко переоцінити, оскільки, по суті, соціалізація є єдиним шляхом формування та розвитку їх особистості та адаптації до певних соціальних або внутрішньогрупових умов.

Тому при розробці програм і методик соціалізації дітей з аутизмом важливо враховувати, що соціалізація як явище має багато форм і етапів, які реально існують одночасно і утворюють органічні взаємодії. Первісна форма включає соціалізуючий вплив суспільства, який відчувається протягом усього життя людини [26].

Соціологізація особистості полягає, у свою чергу, насамперед у стадії інтеріоризації, тобто процесу ознайомлення особистості з пропонованим (у широкому розумінні – з культурним досвідом), до вибіркового запам'ятовування, до засвоєння чогось, а також отримати емоційний досвід і зрозуміти. Другий етап – адаптація, тобто процес трансформації та перебудови запропонованого з метою застосування у власних цілях (головна мета – здатність інтегруватися в ту чи іншу групу людей, у випадку дітей з аутизм, що може навіть означати «знайти своє місце під сонцем»).

Формуючи процес соціалізації особистості дітей з аутизмом, необхідно враховувати, що цей процес відбувається в таких типах соціальних взаємодій, як «індивід–індивід», «індивід–група», «індивід–група». «Суспільство», враховуючи кількість взаємодіючих індивідів: між двома людьми (мати і дитина, дитина–вихователь, двоє однолітків, один з яких може бути дитиною–аутистом або нормально розвивається дитиною, між трьома людьми (мати–батько–); Дитина–однокласник–дитина), тому важливо визначити, який тип взаємодії є найбільш комфортним для дитини-аутиста тип взаємодії принаймні частково правильний? Як їй забезпечити, особливо на початкових етапах, чітко індивідуалізований підхід до соціалізації (включаючи етапи інтерналізації та адаптації)?

Процес соціалізації особистості також включає дезадаптивну та змішану поведінку та процеси, так що та сама дитина є адаптивною в одній групі

індивідів і дезадаптивною в іншій. Цей факт також необхідно враховувати при організації процесу соціалізації дітей з аутизмом, оскільки відомо, що міжособистісні взаємодії дітей з аутизмом часто носять конфліктний характер. У конфлікті як формі конкуренції (на відміну від ситуації, в якій процес адаптації є кооперативним), усі сторони (не лише дитина-аутист) працюють над тим, щоб цілі опонента не були досягнуті. Це (не тільки страх) може лежати в основі агресивної поведінки аутистів. Зрозуміло, що і співпраця, і конкуренція характеризуються насамперед когнітивними процесами, оскільки дитина постійно сприймає і певним чином інтерпретує певні правила поведінки [36].

При цьому важливу роль у процесі адаптації відіграє також можливість переорієнтації особистості. Тому для дитини з аутизмом не менш важливо мати таку оцінку і розуміння ситуації, яка в подальшому житті не суперечить цінностям і ціннісним орієнтаціям нових груп, з якими дитина може взаємодіяти. Спілкування та співпраця є обов'язковими. Як зазначалося вище, засвоєння (стадія інтерналізації) знань, навичок і норм поведінки також має адаптивне значення. Тому інтерналізація та адаптація в реальному житті тісно пов'язані між собою і необхідні. Для глибшого розуміння процесу соціалізації дітей з аутизмом з метою розробки та впровадження спеціальних методик необхідно їх розрізняти [24].

Отже, виходячи з даних дослідження, можна зробити висновок, що адаптація є важливою умовою успішної соціалізації дітей з аутизмом.

Для сприяння адаптації дітей з аутизмом необхідно створити сприятливі умови, засновані на розумінні їх особливостей і потреб, важливу роль у цьому процесі відіграють сім'я, фахівці та соціальне оточення дитини. Ефективні програми корекційно-педагогічної роботи для дітей з розладами аутистичного спектру повинні включати компоненти, спрямовані на розвиток їхніх соціальних навичок, комунікативних навичок та адаптивної поведінки.

1.3 Особливості процесу адаптації дітей з розладами аутичного спектру у різних формах організації навчального процесу

В емоційно-смісловому підході до вивчення і психокорекції розладів аутистичного спектру (далі – РАС), найважливішою ознакою спотворення психічного розвитку при аутизмі вважається порушення здатності гнучко адаптуватися до постійно мінливих обставин середовища, обумовлене вираженим зниженням витривалості дитини до середовищних впливів. Таке тотальне зниження витривалості протягом раннього та дошкільного дитинства формує складну клінічну картину спотвореного психічного та соціального розвитку .

Очевидно, що насичений і напружений період в житті кожної дитини- перехід від дошкільного до шкільного дитинства, а потім період навчання в молодших класах – матиме виражену специфіку в разі аутистичного розвитку, і Шкільна адаптація дитини з РАС буде проходити непросто. Поняття шкільної адаптації в контексті нашого дослідження розглядається не тільки як пристосування дитини до умов навчання в освітньому закладі, а трактується в більш широкому сенсі. Вступ до школи, незалежно від того, як буде організовано освіту дитини, означає для нього перехід до нового способу життя, нової провідної діяльності, змінюється його соціальний статус. Всі перераховані зміни відображаються на особистісному і когнітивному розвитку дитини, незалежно від форми організації його освіти.

Саме тому в цьому дослідженні розглядаються освітні та особистісні досягнення не тільки дітей з РАС, які відвідують школу, а й тих першокласників з аутизмом, які знаходяться на надомному навчанні. Таким чином, Шкільна адаптація розуміється нами як цілий комплекс змін в когнітивному, комунікативному, особистісному розвитку дитини, що відбуваються в процесі навчання в молодшій школі, а її показниками виступають як освітні, так і особистісні досягнення. Навіть серед дітей без будь-яких порушень розвитку в молодшій школі широко поширені різні

труднощі адаптації. Так, М.М. Безруких виділяє цілий ряд шкільних і сімейних факторів ризику, що порушують соціально-психологічну адаптацію школярів [3]. До них відносяться неадекватні вимоги і методики дошкільної підготовки; стресова тактика педагогічних впливів; невідповідність методик і технологій навчання; нераціональна організація навчального процесу; відсутність системи психологічного і педагогічного супроводу. Дослідники підкреслюють значимість відчуття безпеки в новому оточенні у дитини в період адаптації в школі. Без цього відчуття він не може використовувати прийнятні адаптаційні механізми, що відображається як на навчальних труднощах, так і на здоров'ї [20].

Серйозно вивчається проблема шкільної адаптації вразливих категорій дітей, серед яких діти мігрантів та діти з особливостями розвитку [18]; [19]. На думку М.В. Святогорової та І.В. Вачкова, дезадаптація в школі і нездатність оволодіти роллю учня неминуче погіршують адаптацію дитини і в інших середовищах спілкування, посилюючи його соціальну відгородженість і відкидання [10]. Головний висновок, який можна зробити при аналізі таких різноманітних публікацій, очевидний: практично у всіх дітей на початку шкільного навчання можливі труднощі адаптації до нових вимог і нових умов життя, що визначаються навчальною діяльністю, а також до нової для них шкільному середовищі, що позначається на їх освітніх досягненнях і особистісному розвитку. Природно припустити, що шкільна адаптація дітей з РАС буде пов'язана з особливими труднощами, пов'язаними зі специфікою аутистичного дизонтогенезу [22].

Слід зауважити, що в даний час в Україні, згідно з даними моніторингу включеності аутичних дітей в освітню систему, більше третини (37%) школярів з РАС навчається індивідуально, що не відповідає їх особливим освітнім потребам [9]; [11]. Якщо ж говорити про труднощі шкільної адаптації дітей з РАС, то пояснити їх тільки впливом тих факторів, які викликають дезадаптацію у нейротипових школярів, не представляється можливим.

Хоча повністю виключити згадані вище «зовнішні» негативні впливи не можна, для нас очевидно, що при аутизмі труднощі адаптації найбільшою мірою обумовлені причинами «внутрішніми» – особливостями психічного і соціального розвитку дитини. Серед причин, що ускладнюють шкільну адаптацію аутичних дітей, батьки і фахівці ставлять на перше місце проблеми поведінки, зокрема, прояви агресії, складності комунікації, соціальну дизрегуляцію. А таким факторам, як недостатня сформованість шкільних навичок, мовні проблеми, залежність від допомоги інших людей, надається набагато менше значення. У спеціальному дослідженні показано, що успішному просуванню школярів з РАС в адаптації найбільше заважають: відсутність тьютора, територіальна віддаленість школи, недостатньо адаптований простір і недостатньо підготовлені педагоги [16].

Автори ще одного дослідження підкреслюють важливість для аутичних дітей, які починають шкільне навчання, участі в спеціальних «перехідних програмах» (програмах шкільної підготовки) для успішної адаптації. З їх допомогою можна поліпшити функціонування майбутнього учня в школі-когнітивне, мовне, побутове, але в першу чергу – соціальне [17].

В Україні розробляються технології індивідуалізації освітніх програм для дошкільнят з РАС, що створюються з метою забезпечити майбутню адаптацію та успішність навчання дітей у школі [5].

У разі недостатньої пристосованості шкільного середовища, відсутності професійної допомоги дитині з РАС в потрібному обсязі його адаптація буде дуже утруднена.

У нашій роботі [7] підкреслюється, що для повноцінного навчання та адаптації в загальноосвітньому інклюзивному класі переважній більшості (90%) молодших школярів з РАС потрібна спеціальна професійна підтримка. Дослідники і практики відзначають, що навіть у випадку парціально обдарованих, талановитих в тій чи іншій області школярів з РАС недостатня сформованість соціальних навичок може служити серйозною перешкодою до шкільних успіхів і просування в адаптації [4].

Стаття L. Anderson [15], фахівця зі Швеції – країни з великим досвідом і давніми традиціями інклюзивної освіти дітей з особливостями розвитку [6] – присвячена впливу інклюзії на адаптацію і успішність навчання школярів з РАС. Наведені в ній результати опитування батьків аутичних школярів говорять про те, що такі учні успішніше навчаються і краще себе почувають не в загальноосвітніх, а в спеціальних класах для учнів з труднощами навчання, в яких наповнюваність менше, а вчителі більш компетентні в питаннях, пов'язаних з аутизмом [15].

У роботах Л.В. Шаргородської підкреслюється, що для досягнення задовільного рівня шкільної адаптації учню з РАС потрібне створення спеціальних освітніх умов протягом усього навчання, навіть при академічній успішності [12]. Запропонована нею динамічна модель інтеграції дітей з РАС в молодшій школі передбачає дбайливе, поступове і покрокове ускладнення соціального середовища, в якій навчається і до якої адаптується Аутична дитина [13].

В цілому проблема шкільної адаптації дітей з РАС представляється недостатньо вивченою. Лише деякі зарубіжні дослідження звертають увагу на необхідність спеціальної підготовки педагогів, співпраці школи і батьків, наявності програм спеціальної передшкільної підготовки перед початком шкільного навчання. Однак значимість кожного із зазначених факторів і їх вплив на динаміку освітніх і особистісних досягнень учнів з РАС спеціально не аналізуються. У вітчизняних літературних джерелах, пов'язаних з проблемою шкільної адаптації дітей з РАС, переважають методичні рекомендації, не засновані на спеціальних дослідженнях.

Одним з пріоритетних напрямків модернізації сучасної шкільної освіти є створення умов для повноцінного включення в освітній простір і успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями. Окрему групу дітей з особливими освітніми потребами складають діти з розладами аутистичного спектру (РАС). Для деяких дітей з РАС Інклюзивна освіта є найбільш ефективною. Питання організації навчання і соціалізації дітей з РАС в

загальноосвітніх школах в даний час стоїть особливо гостро, так як багато дітей вже навчаються і будуть навчатися в режимі інклюзії.

Але, незважаючи на прогрес, досягнутий в загальній практиці, як відзначають багато експертів, існує ряд проблем, які необхідно вирішувати.

Серед них:

- недостатня кількість фахівців у загальноосвітніх школах, які могли б надавати всебічну підтримку дітям з порушеннями розвитку. Часто вони відсутні як штатні одиниці, в результаті чого особливі діти, прийняті в школу, не отримують необхідної корекційної допомоги;

- педагоги, що працюють в системі інклюзивної освіти, часто підвищують свою кваліфікацію на короткострокових семінарах і курсах підвищення кваліфікації, в зв'язку з чим набутих компетенцій виявляється недостатньо;

- не на належному рівні встановлено взаємодію педагогів, фахівців і батьків і т.д.

Аналіз існуючої теорії і практики показує, що для різних категорій дітей з РАС необхідно розробляти і впроваджувати різні моделі навчання, щоб максимально використовувати потенціал цих дітей. На думку фахівців в області інклюзивної освіти, діти з РАС є гетерогенною групою дітей, тому універсальної моделі інклюзивності для всіх не існує [1].

Усі діти з РАС потребують підтримки та супроводу під час навчання в школі, але обсяг допомоги може значно відрізнятись залежно від тяжкості симптомів окремих порушень розвитку дитини. Важливо також врахувати можливість змін в організації навчання і супроводу дитини з РАС в залежності від потреб дитини і його сім'ї. Існуючі рекомендації щодо навчання дітей з РАС спрямовані на зменшення або зменшення поведінкових розладів. З нашого досвіду, крім зовнішніх ознак порушень (наприклад, поведінки), при організації виховання дітей з РАС слід враховувати і порушення, що характеризують розвиток вищих психічних функцій. Іноді такі порушення можуть бути виявлені тільки фахівцями при тестуванні дітей з РАС [27].

Однак ці порушення також впливають як на формування вищих психічних функцій, так і на здатність до навчання дитини з РАС. За визначенням розлади аутистичного спектру – це первазивне порушення психічного розвитку, тобто, порушення, яке захоплює всі сторони психіки-сенсомоторну, перцептивну, мовну, інтелектуальну, емоційну сфери. Отже, система навчання дітей з РАС повинна включати компоненти, спрямовані на корекцію порушень розвитку у всіх цих областях, і всі ці компоненти повинні бути пов'язані і спрямовані на організацію середовища, в якому дитина з РАС могла б оволодіти процесом навчання в широкому сенсі. Багато експертів поділяють думку, що Інклюзивна освіта дітей з РАС в загальноосвітній школі має мати обов'язковий підготовчий етап. Початкові етапи навчання дитини з РАС повинні проводитися в умовах, «які максимально відповідають його проблемам. Він потребує більшою мірою в захисті, ніж в інтеграції» [3].

Зміна звичного розкладу дня, виникнення нових відносин з дорослими і дітьми, складності соціального середовища часто призводять до того, що діти проявляють негативізм, афективні результати і т.д. у цей час у дитини може спостерігатися неадекватна поведінка, а ефективні спалахи можуть супроводжуватися вербальної і невербальної агресією по відношенню до інших. Через нерівномірність і мінливості вираженості здібностей у конкретних учнів виникають особливі складності при організації групового навчання дітей з РАС.

У зв'язку з цим необхідно внесення серйозних змін в освітню програму для використання готових навчально-методичних комплексів для учнів. Крім того, найчастіше на початковому етапі навчання у дітей затримується розвиток мотивації навчання, і облік таких відмінностей стає особливо важливим. Практика показує, що сьогодні, навіть якщо дитину з РАС приймають в перший клас школи, через поведінкових проблем в подальшому таким навчаються часто пропонують домашні, сімейні або дистанційні форми навчання. Як же навчати дитину з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі? Зупинимося на наступних найбільш важливих моментах.

1. Структурування простору школи / класу. На початковому етапі навчання в школі необхідно, щоб простір, в якому навчаються діти з РАС, було їм знайоме і не викликало страху. Коли дитина з РАС потрапляє в інклюзивний клас, його повинен супроводжувати дорослий, поки він не освоїть шкільний простір. На консиліумі при складанні індивідуальної програми навчання дітей з РАС розглядається також питання про часткове відвідування учнями групових занять. В процесі адаптації дитини з РАС в школі і в залежності від стану дитини, кількість групових занять збільшується або зменшується, якщо стан дитини тимчасово погіршився. В даний час з метою надання допомоги дітям з розладами аутистичного спектру і педагогам створюються ресурсні класи в загальноосвітніх установах, в яких здійснюється підготовка до навчання в інклюзивному класі. Ресурсний клас (зона) – окреме приміщення для спеціальних занять, де навчаються з РАС можуть займатися за спеціальною програмою, складеною відповідно до їх індивідуальними освітніми потребами. Учні з РАС відвідують частину уроків в ресурсному класі, а деякі – разом зі своїми однокласниками в загальноосвітньому класі. Учитель ресурсного класу може проводити заняття в невеликих групах або працювати з дитиною індивідуально. Ресурсна зона передбачає контакт з педагогами-дефектологами, тьюторами, використання певних посібників, альтернативних засобів комунікації. Це дає дітям можливість максимально підготуватися і вийти в загальну освіту. Ця технологія, безумовно, дуже ефективна, так як дозволяє не зривати уроки в середній школі, але не кожен навчальний заклад має можливість організувати такі заняття. У школі рекомендується зонувати класний простір для дітей з РАС. Створюють дві зони: освітню і вільну. Вільна зона вважається місцем, де діти після чергового завдання можуть відпочити, полежати, почитати улюблену книгу. У цій зоні також можна пограти в розвиваючі ігри, зайнятися іншими видами діяльності, коли не потрібно сидіти за письмовим столом [40].

2. Використання елементів ігрових технологій. Коли діти з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема з РАС, вступають до школи, провідним

видом діяльності залишається гра. Ігрові технології відіграють важливу роль в освітньому процесі, так як вони сприяють реалізації комунікативних інтересів учнів і виконують ряд функцій, в тому числі корекційну: внесення позитивних змін в структуру особистості. Залежно від інтересів дітей це можуть бути елементи сюжетної гри, ігри з правилами, ігри-вікторини і т. д. Пізніше від таких методів можна буде відмовитися або вже в першому класі, або до кінця початкової школи.

3. Розробка візуального розкладу, його дотримання. Збудовані по порядку картинки або слова, що символізують певний урок – так може виглядати розклад. Крім уроків в розклад часто доводиться вносити так звані режимні моменти, наприклад, обід або переодягання перед уроком фізичної культури. На початку дня розклад вивчається, далі до нього звертаються при необхідності. Дотримання розкладу і правил поведінки, які заздалегідь знайомі дітям, батькам і вчителям, є обов'язковим елементом освітнього процесу. Візуальний розклад на кожен день має висіти на видному місці в класі, потрібно навчити дітей з РАС орієнтуватися на нього.

4. Подання плану дій в наочній формі. Часто необхідно забезпечити дитині план дій, розписаний словами, по пунктах (якщо дитина читає добре), або у формі малюнків, графіків і т.д. в залежності від рівня класу, такі плани розміщуються на дошці або видаються у вигляді карток тим, хто навчається, які зазнають труднощів. Картки можуть бути різними для різних дітей.

5. Використання візуальних опор та інших способів залучення різних сенсорних модальностей. Багато дітей з особливостями розвитку через порушення розуміння мови, недостатності довільної уваги, слабкості слухомовної пам'яті і фонематичного слуху, ігнорування слуховий модальності, недостатньої орієнтації на дорослого, підвищеної чутливості до сенсорних подразників і ін. насилу сприймають усне мовлення у великих обсягах. У зв'язку з цим необхідно весь матеріал надавати також в наочному вигляді.

6. Включення в уроки предметної діяльності. Непереборні труднощі в оперуванні абстрактними поняттями, схемами, знаками і символами виникають у дітей з недостатнім розвитком образного і вербально-логічного мислення, з порушеннями символізації. В цьому випадку логічно було б повернутися на більш ранній етап і спробувати сформувати відповідну операцію з об'єктами, а вже потім переходити в символічний план [42].

7. Використання різнорівневих адаптованих завдань. Різнорівневі завдання абсолютно необхідні, якщо рівень підготовки учнів в класі істотно відрізняється. Їх перевага в тому, що діти виконують різні завдання, вважаючи, що завдання однакові для всіх. Таким чином, всі переваги групового навчання зберігаються, але кожна дитина вирішує ті освітні завдання, які актуальні для нього, незважаючи на різний рівень підготовки учнів. Зробити завдання різнорівневими можна різними способами.

Найбільш ефективні з них:

- зовні схожі завдання з різним рівнем складності;
- загальні заходи, в яких кожен учень відіграє певну роль;
- подібні завдання різного обсягу;
- схожі завдання з різною часткою допомоги вчителя;
- аналогічні завдання, що виконуються з використанням допоміжних засобів або на загальних умовах;
- різні форми відповіді на одне завдання;
- подібні завдання на різному матеріалі (відповідно до інтересів дитини).

8. Опора на власні інтереси дитини. Для дітей зі зниженим рівнем власної активності, несформованої навчальної мотивацією, недостатнім рівнем довільності психічних процесів, нестійким увагою є досить ефективною опора на власні інтереси. Перераховані проблеми у великій мірі долаються завдяки внутрішній мотивації дитини [44].

9. Продумана система оцінки досягнень дитини. Необхідна система оцінки, що дозволяє підкреслити будь-які, нехай самі незначні успіхи кожної дитини. Дуже важливо розвести в розумінні дітей і батьків поняття «оцінка» і

«відмітка». Часто проблеми низьких оцінок в сім'ї дитини з РАС пов'язані не з переживаннями дитини, а із завищеними вимогами батьків.

Оскільки ми не можемо відійти від системи оцінювання, необхідно продумувати і застосовувати на практиці заохочувальну систему оцінювання результатів діяльності та поведінки дитини. Акцентувати увагу дитини не на негативних аспектах, а на позитивних. І при низькій позначці оцінка може бути високою. Дитина з РАС потребує потужного і постійного підкріплення своєї діяльності. Підкріплення буде ефективним лише в тому випадку, якщо воно буде мати значення для цієї конкретної дитини. Можна використовувати підкріплення їжі (Печиво, Цукерки), окуляри, жетони тощо. - стимули для заохочення гарної поведінки дитини і штрафи для припинення негативного.

10. Розвиток навичок спілкування і соціалізації. Фахівці, що працюють з дітьми з РАС, завжди повинні пам'ятати про завдання розвитку комунікативних навичок і соціалізації даної категорії учнів. Цей напрямок роботи має бути включено в усі види навчальної та позанавчальної діяльності. Зміни покликані не тільки дозволити дітям відновити сили або вивільнити накопичену енергію, а й набути навичок взаємодії, навчитися правильно поводитися по відношенню один до одного. Комунікативні навички та навички соціалізації відмінно формуються в організації парної роботи, роботи в мікрогрупах, рольових іграх, класному і шкільному чергуванні, якщо вчитель цілеспрямовано працює в цих напрямках [45].

Досвід роботи загальноосвітніх організацій свідчить про те, що включення дітей з розладами аутистичного спектру не тільки можливо, але також може бути ефективно забезпечено в школах, якщо принципи інклюзії є загальними для всіх учасників шкільної спільноти – вчителів, фахівців, що навчаються і батьків, – в умовах гнучкого освітнього середовища і атмосфери прийняття будь-якої дитини не тільки в окремому класі, групі, а й у всій школі.

Дитячий аутизм при загальному типі порушення розвитку зовні приймає дуже різні форми. Знання особливостей аутичних дітей допоможе вчителю включити їх в педагогічний процес. Клінічна картина аутичного синдрому у

дітей з РАС визначається проявами відчуженості, нездатністю до формування спілкування, нездатністю до усвідомлення сторонніх персон і неживих предметів, відсутністю наслідування, реакцій на комфорт і дискомфорт.

Для них характерно панування потягів, протилежні бажання, афекти, уявлення, в поведінці відсутня єдність і внутрішня логіка. У них ослаблена емоційна реакція на близьких, аж до повного зовнішнього реагування; недостатня реакція на зорові і слухові подразники, що надає таки дітям схожість зі сліпими і глухими. У зовнішньому вигляді, при звичайній миловидності, звертає на себе увагу погляд, звернений в порожнечу, всередину себе, погляд повз, з переважанням зорового сприйняття на периферії поля зору. Моторика незграбна, руху неритмічні, «закостенілі». Мова, зазвичай, не спрямована на співрозмовника, в періоді мови відсутня жестикуляція, мелодика мови порушена. Голос то тихий, то гучний. Вимова звуків саме різне-від правильного до неправильного. Спостерігаються відхилення тональності, швидкості, ритму, немає інтонаційного перенесення, незв'язність, нездатність до діалогу. Корекційна робота повинна проводитися комплексно, групою фахівців різного профілю, включаючи дитячих психіатрів, невропатологів, логопедів, психологів, педагог. Корекційна робота повинна здійснюватися поетапно [35].

Спрямована діяльність дитини РАС планується з урахуванням психічного розвитку. Використовується Індивідуальна, а пізніше групова ігротерапія. На перших етапах відпрацьовується найважливіша реакція пожвавлення і стеження, формується зорово-моторний комплекс. В подальшому, в процесі маніпуляції з предметами розвивають тактильне, зорово - тактильне, кінетичне, м'язове сприйняття. Виробляються зв'язку між певними частинами тіла і їх словесними позначеннями, видами рухів і також їх словесними визначеннями.

У дитини формується уявлення про власне тіло, його частинах, членах, сторонах. Потім проводиться робота по вихованню навичок самообслуговування, участі в спрямованій діяльності. У більшості дітей, на

початковому етапі роботи з ними запас знань, характер ігрової діяльності відстає на 2–3 вікових порядку. У них переважає маніпулятивна гра, відсутнє партнерство, вони не співвідносять гри з істинним призначенням іграшок, не виникає орієнтовної реакції на нові іграшки, особи, що беруть участь в грі. На наступному етапі завдання ускладнюється переходом від маніпулятивної гри до сюжетної [36].

Найважливішою стороною роботи залишається спонукання до діяльності, багаторазове повторення ігор, формування ігрових штампів, а постійним використанням зорово-моторного комплексу, лише поступово вводячи від більш простих більш складні форми ігор і самої моторної діяльності, а також конкретно, послідовно, багаторазово викладати порядок всіх ігрових дій. Словесні Коментарі необхідно давати в короткій формі. Власне педагогічні програми повинні бути спрямовані на навчання дітей поняттям числа, рахунку, визначенню тимчасових категорій, поглибленню орієнтування в формі предметів, в просторі. Аутисти насилу переходять від одного виду руху до іншого. Їм важко відтворити нещодавно засвоєні знання, особливо знання з довготривалої пам'яті на вимогу.

Слід звернути увагу на той факт, що будь-які завдання повинні пропонуватися в наочній формі, пояснення повинні бути простими, повторюваними по кілька разів, з однією і тією ж послідовністю, одними і тими ж виразами. Мовні завдання повинні пред'являтися голосом різної гучності, зі зверненнями уваги на тональність. Тільки після засвоєння одних і тих же програм, пропонованих різними фахівцями, примітивна, одноманітна діяльність дитини починає урізноманітнитися, і стає спрямованою. Саме тоді діти переходять від пасивного до усвідомленого оволодіння режимних моментів, навичок. У процесі цілісного виховання і навчання у аутистів формується усвідомлення «я», здатність до відмежування себе від інших осіб. І на наступних етапах роботи як і раніше вирішується завдання ускладнення діяльності, з поступовим переходом від індивідуальних до спрямованих ігрових занять, ще пізніше до складних ігор, вправ в групах по 3–5 більше

дітей. Дитині з РАС необхідна робота з логопедом, яка починається з визначення мовної патології. Відповідна корекція спрямована на розвиток слухового уваги, фонетичного, мовного слуху [34].

Здійснюватися повинна постановка звуків, повинні проводитися дихальні, голосові вправи. Мова, як найбільш молода функція центральної нервової системи, страждає в хвороби в першу чергу і відновлюється поступово, поетапно, в зворотному порядку. Перед лікарем, педагогом, логопедом, які консультують або постійно курирують сім'ю з аутичним дитиною, завжди постає питання про його здатність до навчання, про можливість підготувати таку дитину до школи. Навіть глибоко аутична дитина, яка не розмовляє, в умовах спеціальної корекції може не тільки освоїти побутові навички та навички самообслуговування, а й навчитися читати і писати, отримавши, таким чином, нові можливості для комунікації, для особистісного розвитку. Формування «навчальної поведінки» аутичного дитини залежить від успішності роботи по його емоційному розвитку, а також розвитку його здатності до контакту і освоєння їм навичок соціальної взаємодії. Отже, якщо педагог встановив емоційний контакт з дитиною, якщо з'явилися емоційно насичені форми контакту з ним в грі, малюванні, читанні, якщо ці зусилля педагога підтримують батьки, проводячи необхідні заняття, то можна приступати до розвитку навичок взаємодії дитини і дорослого в більш формальній, навчальній ситуації.

Для цього, перш за все необхідно, щоб заняття проводилися в певному місці або окремій кімнаті в спеціально відведений час. Така просторово-часова «розмітка» допомагає формуванню у дитини навчального стереотипу. Він поступово звикає до того, що в кімнаті, де грає, є спеціальний стіл, за яким не грають, а займаються, або що є ігрова кімната – для гри, навчальна кімната – для занять. Місце для занять повинно бути організовано так, щоб ніщо не відволікало дитину, щоб його зорове поле було максимально організовано. На самому столі повинні бути тільки ті предмети, які потрібні для конкретного заняття. Решта матеріалів педагог може тримати під рукою на полиці або в

ящику, але поза зорового поля дитини і діставати їх у міру необхідності, а попередні прибирати. Пізніше це може стати обов'язком самої дитини, у нього з'являться окремі коробки, де зберігаються матеріали для різних занять, які він послідовно дістає, працює з ними, а потім прибирає. Він також повинен знати той час, який присвячується заняттям, при цьому зазвичай чітко засвоюючи послідовність, яку йому пропонує дорослий, наприклад, «заняття -їжа - гра» і ін. [32].

Вимоги до організованості, довільного зосередження дитини поки що зовсім не пред'являються, так як переслідуюмо наступні цілі: сформувати позитивну емоційну установку дитини по відношенню до занять. Якщо ми відразу ж почнемо задавати питання і вимагати організованих довільних дій, то швидше за все сформуємо стійкий негативізм щодо навчання; зафіксувати, відзначити час і місце занять, що служить основою стереотипу навчального поведінки; поступово закріпити певну послідовність дій з підготовки до заняття і дій, пов'язаних із завершенням заняття. Заняття може тривати кілька хвилин, причому в кінці педагог обов'язково говорить про те, що дитина «добре позаймався» і «виконав завдання», що він поведився як «хороший розумний учень». Цим ми домагаємося поступово засвоєння дитиною ролі учня, школяра. Що стосується змістовної сторони заняття, то починаємо ми, з тієї діяльності, яку любить дитина, яка доставляє йому приємні сенсорні відчуття, тобто. завжди початково орієнтуємося на його інтереси і пристрасті. Для подальшого розвитку взаємодії з дитиною ми, так само як і в грі, спеціально коментуємо дії дитини. Наприклад: ви будете будувати будинок з парканом з кубиків або конструктора, такий же, як дача, на якій дитина провела літо, робити з пластиліну грядки, садити овочі (з мозаїки, пластиліну) і поступово додавати деталі: колодязь, собаку і т.д. сюжетне розвиток ми використовуємо також в малюванні, аплікації [31].

З дитиною, у якого немає особливої пристрасті до букв, цифр, зручніше, таким чином, почати навчання з тих занять, які він вже почав освоювати в грі: з малювання, ліплення, конструювання. На початковій стадії намагатися

робити заняття різноманітними за змістом. Навпаки, якщо йому сподобалося якесь заняття, то на наступний урок треба починати зі звичного заняття, вносячи в нього різноманітність за допомогою нових деталей. Надалі варто давати дитині завдання завжди в певній послідовності, до якої він звикне, наприклад, спочатку малюємо, потім підписуємо все на малюнку, потім гімнастика для пальчиків і наостанок – рахунок. Дані форми занять, викладені вище, актуальні по відношенню до дітей з будь-яким варіантом аутизму. Дитині з РДА необхідно всебічний розвиток; йому потрібно розвиток дрібної моторики і так всього фізичного стану; розвиток уваги, сприйняття, пам'яті. Людей з порушенням у розвитку слід сприймати такими, якими вони є, а не виходячи з бажання вузького кола людей. Навколишні люди таку дитину можуть допомогти йому жити серед людей, тільки до цього потрібно докласти зусилля і мати терпіння. Навчання має бути правильно організовано. І не слід шкодувати на це часу і сил, адже такі діти, як ніхто інший, потребують соціалізації і спілкуванні.

1. Навколишнє оточення. Приміщення, в якому навчається дитина страждає аутизмом, має бути заспокійливим і не повинно бути захащеним сторонніми предметами [33].

На стінах кімнати не повинно бути яскравих схем і плакатів. Стимулятори у вигляді яскравих кольорів або гучної музики часто відволікають дітей, в результаті чого вони не можуть сконцентруватися належним чином. Постарайтеся виділити певне місце для занять певною діяльністю. Так, наприклад, якщо для занять малюванням було виділено місце біля вікна, то воно ні в якому разі не повинно змінюватися. В цьому випадку, коли ви попросите дитину сісти біля вікна, він буде знати про те, що настав час для занять малюванням.

2. Одноманітне розклад занять. Графік занять не повинен змінюватися, тобто діти-аутисти не повинні мати сюрпризів. Для відображення розкладу занять дітей-аутистів зазвичай використовуються картинки. Використання зображень, що представляють певну діяльність у класі, допомагає дитині -

аутисту зрозуміти, що буде відбуватися. Передбачуваність допомагає дитині-аутисту зосередитися на навчальному процесі. Саме тому одноманітне або постійне розклад занять підвищує ефективність процесу навчання дітей-аутистів.

3. Обмеженість вибору. Не варто перевантажувати свідомість дитини-аутиста декількома варіантами, представленими на вибір, так як це може збити його з пантелику, і він не зможе зрозуміти, що йому слід робити. Так, наприклад, якщо ви хочете дізнатися яке заняття йому подобається найбільше, не варто показувати йому картинки із зображенням 5 – 6 занять одночасно. Покажіть йому всього лише 2 картинки і дозвольте йому вибрати одну з них [36].

4. Спілкування. Використовуйте найпростіші слова не викликають труднощів для розуміння у дітей. Розмовляти з дитиною-аутистом потрібно спокійним тоном, так як будь-яке підвищення голосу може викликати тривогу і занепокоєння у дитини-аутиста. У процесі спілкування з дитиною-аутистом фізичний контакт повинен бути зведений до мінімуму, так як діти-аутисти не розуміють мову жестів і не зможуть правильно зрозуміти ваші дотики.

5. Заняття. Заняття для дітей-аутистів повинні бути організовані таким чином, щоб вони допомагали їм набути необхідних навичок спілкування та адаптуватися в суспільстві. Якомога частіше спонукайте дітей до спілкування один з одним, так вони зможуть навчитися правильній поведінці в суспільстві. Заняття повинні також допомагати дітям-аутистам визначати емоції інших дітей, а також свої емоції. У процесі навчання можна використовувати короткі історії, що описують певні ситуації і навчальні дітей до поведінки в певних ситуаціях. Такі заняття повинні бути правильно організовані вчителем, так як діти-аутисти часто стикаються з основними труднощами пов'язаними з навичками спілкування і поведінкою в суспільстві. У процесі навчання вчитель повинен використовувати якомога більше картинок і наочних посібників, так як вони значно прискорюють процес навчання дітей-аутистів. Розробка плану занять [39].

План занять повинен бути орієнтований на навчання дітей життєво необхідним навичкам, які допоможуть їм стати незалежними людьми. Так, наприклад, план повинен включати заняття з навчання навичкам самообслуговування, навичкам спілкування, навичкам поведінки в суспільстві, навичкам поводження з грошима і т.д. крім вищеописаних стратегій навчання дітей страждають аутизмом, є ще два важливих моменти, про які варто пам'ятати при роботі з дітьми-аутистами. По-перше, діти повинні бути захищені від будь-яких стресових ситуацій, які можуть стати причиною агресивної поведінки. По-друге, діти-аутисти відчувають труднощі в самовираженні. Саме тому при роботі з дитиною-аутистом вчитель повинен бути гранично уважним. Поради педагогам у світлі вищесказаного, очевидно, що педагогам, які працюють з аутичними дітьми, слід заздалегідь подбати про максимальне зниження стресогенних факторів, існуючих для таких учнів в школі. Поговоримо про це детальніше. Оскільки аутичним дітям надзвичайно складно дається все, що стосується орієнтації в новому просторі, необхідно терпляче займатися організацією їх шкільного життя. Перед початком навчального року їм слід детально пояснити, що потрібно робити у всіх місцях школи, де вони бувають. Це дозволить знизити їх розгубленість і тривогу. В якості візуальної підтримки можна зробити для кожної дитини план школи і повісити його на стіні поруч з партою або прикріпити до обкладинки щоденника. Щоб аутичні діти освоїли розклад занять, їм потрібно детально, конкретно і наочно пояснити все, що в ньому є.

І чим глибше аутистична дезадаптація дитини, тим більш розгорнутою повинна бути така допомога. Роз'яснення краще записати в щоденник, записну книжку або повісити на стіні поруч з партою дитини у вигляді зрозумілих йому позначень – малюнків, фотографій або написів. Дітям-аутистам часто потрібен додатковий час, необхідний для виконання навчального завдання, збору матеріалів та орієнтації при переході з однієї діяльності на іншу. Необхідно давати їм цей час або змінювати вимоги так, щоб вони могли все встигнути зробити. Ні в якому разі не можна квапити аутичного дитини – для нього це

стрес, який може спровокувати «відключення» або зрив. Протягом уроку дитині, щоб уникнути пересичення або стомлення важливо своєчасно перемикається і відпочивати. Можна дозволити йому ненадовго включити плеєр з тією чи іншою музикою або текстом або дозволити вийти з класу. Для таких випадків в школі має бути спеціальне тихе місце – кабінет для сенсорної розвантаження або просто спокійний куточок, де можна посидіти, відпочити, а при бажанні продовжити виконувати завдання, отримане в класі [41].

У процесі навчання дитини-аутиста педагогу слід дозувати застосування прямої вербальної інструкції і максимально використовувати опосередковану організацію дитини структурованим простором: розміткою парти, сторінки, включенням в завдання моментів, коли сам навчальний матеріал організовує дію дитини (завершення вже розпочатої дії, Доповнення відсутньої деталі, сортування за зразком і т.п.). Послідовність операцій теж повинна бути представлена дитині наочно. Аутичним дітям в силу їх моторної незручності складно писати від руки. Цю проблему можна вирішувати різними способами. Наприклад, дозволяти їм користуватися ноутбуками, письмові відповіді замінювати усними, а коли це неможливо, замість розгорнутих відповідей записувати тільки ключові слова (фрази), підкреслювати потрібне і т.д. Програма навчання аутичного дитини повинна бути індивідуальною і будуватися на основі його виборчих інтересів, здібностей і обдарувань. Це може бути музична обдарованість, здібності до малювання, рахункових операцій, конструювання, освоєння іноземних мов, накопичення енциклопедичних знань в окремих областях і ін. Акцент необхідно зробити на розвитку і розширенні вже існуючих навичок.

У той же час дуже важливо працювати над тими областями, які є його слабкістю, заохочувати до виконання все більш різноманітної роботи. Діти з аутизмом часто фіксуються на чомусь одному, тому дуже важливо працювати над розширенням їх інтересів. Для всіх аутичних дітей велике значення має освоєння навичок читання, письма та рахунку, оскільки для них це нові інструменти комунікації, нові канали отримання інформації про світ, взаємодії

з іншими людьми. Як правило, Аутична дитина надзвичайно пишається цими досягненнями і переживає, якщо у нього виникають труднощі. Хороший засіб для активізації комунікації аутичних дітей-вивчення іноземної мови. Починаючи освоювати його, вони виявляються в рівному становищі з однокласниками – ті теж мало що можуть і знають. В цьому випадку Аутична дитина, як правило, стає більш активним, включається у відпрацювання соціальних умінь, звернень, діалогів, нових мовних форм. Розширення знань аутичних дітей про навколишній світ та інших людей відбувається в ході вивчення предметів гуманітарного і природного напрямків [45].

Розвитку емоційності і соціалізації, розуміння себе та інших сприяє література. Фізкультура дуже важлива для дітей-аутистів через їх патологічне напруження, труднощі рухової організації та надмірну активність. Однак дитині-аутисту необхідна спеціальна індивідуальна програма фізичного розвитку, що поєднує прийоми роботи у вільній, ігровій і чітко структурованій формі. Фахівці відзначають, що аутичні діти здатні засвоїти шкільну програму, хоча б формально. Але головне для них-це так зване навчання життя: одягнутися, помитися, приготувати поїсти, піти куди-небудь самостійно, провести дозвілля або завести друзів.

Отже, основна робота в цьому напрямку здійснюється вдома батьками, але школа теж повинна брати в ній участь. Моменти шкільного дня, коли дитина роздягається і одягається, приходячи в школу і йдучи з неї, переодягається на фізкультуру, снідає в їдальні, повинні розглядатися як ситуація навчання. З дітьми-аутистами завжди потрібно бути щедрим на похвалу. Протягом навчального дня краще знаходити можливість розповісти аутичній дитині, що їм зроблено, вірно. Слід відзначати як його успіхи, так і зроблені спроби. При похвалі потрібно бути конкретним, щоб дитина розуміла, за що його хвалять.

Висновки до першого розділу

Адаптація дітей з розладом аутистичного спектру є важливим фактором у процесі соціалізації.

Розлад спектру аутизму (РАС) – це складний психологічний профіль, який описує широкий спектр ненормальної поведінки та ускладнень у соціальних взаємодіях і спілкуванні, а також обмежені інтереси та часто повторювану поведінку.

Розлад аутистичного спектру – це складне порушення розвитку, яке проявляється в різних сферах психології дитини і істотно впливає на її здатність адаптуватися до шкільного навчання. Адаптація дітей з аутизмом до шкільного навчання ускладнюється багатьма факторами, такими як психологічний розвиток, афективно-вольова сфера, особливості мовлення та поведінки, труднощі спілкування та соціальної взаємодії.

Для того, щоб діти з аутизмом краще адаптувалися до шкільного навчання, необхідно створити спеціальні умови, засновані на розумінні їх особливостей і потреб. У цьому процесі важливу роль відіграють кваліфіковані фахівці зі знаннями та досвідом роботи з дітьми з аутизмом, а також батьки, які мають тісно співпрацювати з педагогами.

Ефективні програми корекційно-педагогічної роботи для дітей з розладами аутистичного спектру повинні включати компоненти, спрямовані на розвиток їхніх соціальних навичок, комунікативних навичок, адаптивної поведінки, навчальних умінь і навичок.

Теоретичні дослідження щодо адаптації дітей-аутистів до шкільних умов є важливою основою для формування практичних рекомендацій щодо оптимізації цього процесу та створення сприятливих умов для навчання та розвитку таких дітей.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1 Організація та методи дослідження

В результаті вивчення психологічної та педагогічної літератури щодо адаптації дітей з розладами аутичного спектру було визначено мету дослідно-експериментальної роботи та її завдання:

Мета: теоретично обґрунтувати, та емпірично перевірити рівень адаптації у школярів з розладом аутичного спектра до умов шкільного процесу.

Завдання:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу визначити основні напрямки вивчення проблеми адаптації до шкільного навчання та особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектру в дошкільному віці;
2. Розкрити значення адаптації дітей з розладами аутичного спектру для успішної соціалізації;
3. Схарактеризувати особливості процесу адаптації дітей з розладами аутичного спектру у різних формах організації навчального процесу;
4. Дослідити особливості адаптації дітей з розладами аутичного спектру до шкільного навчання;
5. Розробити рекомендації щодо проведення корекційної роботи з школярами з розладами аутичного спектру.

Проведення дослідження, як найважливішого способу наукового пізнання, вимагає чіткого планування, послідовності проведення певних кількісних і якісних змін. Ці положення й характер дослідження дозволили визначити його організацію, що була побудована з урахуванням тимчасового фактору й першочерговості виконання дослідницьких завдань.

Перший етап включав аналіз наукової літератури. Це дозволило нам обґрунтувати мету й завдання для їх вирішення, а також визначити предмет і об'єкт дослідження.

На другому етапі був визначений вибір контингенту, методів дослідження, база дослідження.

Третій етап дослідження полягав у проведенні психологічного тестування, аналізу, диференціації й структуризації отриманих результатів дослідження. Під час третього етапу проводилась діагностика індивідуальних особливостей психологічної адаптації дітей з РАС до умов шкільного процесу за допомогою обраних методик (Проективна техніка дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу», Соціометричне обстеження «Різнокольорові кружечки», малюнок методика для діагностики мотивації навчання молодших школярів «Малюнок школи», методика «Кільця Ландольта», методика «Послідовність дій» за А.Берштейном.).

Четвертий етап складався з обробки, аналізу й опису результатів емпіричного дослідження, а також оформлення висновків.

Дослідницько-експериментальна робота виконувалась з молодшими школярами Калинівського ліцею Березанської селищної ради. У експерименті взяли участь 6 дітей віком 6 років з РАС, та 14 дітей, які не мають цієї вади. З них 7 хлопчиків і 13 дівчаток. Всього 8 дітей семи років і 12 дітей шести років.

У роботі для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності дослідження були застосовані такі методи дослідження як :

1. Теоретичні методи:

- Аналіз літератури: вивчення наукових публікацій, статей, книг, дисертацій та інших джерел інформації з даної теми.
- Систематизація та узагальнення: аналіз та обробка інформації, отриманої з різних джерел, з метою виявлення закономірностей та формулювання висновків.
- Моделювання: створення теоретичних моделей для пояснення досліджуваних явищ.

2. Емпіричні методи:

- Спостереження: систематичне спостереження за поведінкою дітей з РАС в умовах шкільного навчання.
- Опитування: проведення опитувань вчителів, батьків та самих дітей з РАС для збору інформації про їх досвід та думки щодо адаптації.
- Тестування: використання психологічних тестів для оцінки рівня розвитку дітей з РАС, їхніх когнітивних здібностей, емоційного стану та особистісних характеристик.
- Експеримент: проведення експериментів для вивчення впливу різних факторів на адаптацію дітей з РАС до шкільного навчання.

3. Методи обробки даних:

- Кількісні методи: статистичний аналіз даних, отриманих в ході емпіричних досліджень.
- Якісні методи: аналіз текстів, інтерв'ю, спостережень та інших даних з метою виявлення закономірностей та формулювання висновків.

Для проведення дослідження нами було підібрано такі методики:

1. *Проективна техніка дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу»*

Мета: вивчення рівню самооцінки у дітей.

2. *Соціометричне обстеження «Різнокольорові кружечки»*

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками.

3. *Малюнкova методика для діагностики мотивації навчання молодших школярів «Малюнок школи»*

Мета: Малюнкova методика носить проективний характер, відбиваючи емоційне ставлення суб'єкта до зображуваного. Розроблений варіант малюванням методика для діагностики мотивації навчання молодших школярів рекомендується застосовувати з 2-го півріччя I класу, оскільки з цього часу учням починають виставляти оцінки. І це робить ставлення школяра до навчання більш важливим, що відбивається в малюнку.

4. *Методика «Кільця Ландольта»*

Мета: дослідження полягала у виявленні стійкості уваги.

Роботі з дитиною за методикою передувало:

- 1) виявлення у дитини знань про форми предметів, зокрема, коло, що подаються у бланку методики (див. додаток В);
- 2) уточнення уявлень дитини про вигляд замкнутого кола (кільця), розірваних кілець в одному напрямку, розірваних кілець у різних напрямках (наприклад: зліва, справа, знизу, зверху);
- 3) орієнтування дитини на послідовний перегляд рядків кілець зліва направо у бланку кілець Ландольта;
- 4) формування у дітей навички виконувати дію за мовленнєвою інструкцією педагога;
- 5) закріплення у дитини навички виконання роботи з регламентацією часу у відповідній послідовності.

5. *Методика «Послідовність дій» за А.Берштейном.*

Мета: дослідження розвитку логічного мислення, мовлення, здатності до узагальнення.

Отже, проведення даного дослідження дозволить отримати нові знання про проблему адаптації дітей з РАС до умов шкільного навчання та розробити практичні рекомендації щодо її оптимізації, що сприятиме покращенню якості життя та освітніх можливостей цієї категорії дітей.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження особливостей адаптації дітей з розладами аутичного спектру до умов шкільного навчання

Результати дослідження за проективною технікою самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу» зображено у *таблицях 2.1., 2.2*

Бланк відповідей до методики Лонга-Зіллера, та таблицю з відповідями можна переглянути в (Додаток А)

Результати дослідження експериментальної групи за проективною технікою самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу» зображено у *таблицях 2.1.*

Таблиця 2.1

Результати дослідження за проективною методикою Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу» експериментальної групи

Рівні самооцінки учнів	Результати	%
Вище за норму	0	0
Норма (2 + 3 + 4)	2	33
Нижче за норму	4	67

Виходячи з результатів проведеного дослідження в експериментальній групі можна встановити, що рівень самооцінки, що становить вище норми у 0 % , нормальна самооцінка у 33%, низького рівня самооцінки 67% виявлено, а отже, можна зробити висновок , що діти з РАС мають високий рівень порушення формування нормального «Я», а отже і самої «Я-концепції».

Результати дослідження контрольної групи за проективною технікою самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу» зображено у *таблицях 2.2.*

**Результати дослідження за проективною методикою Лонга-Зіллера
«Символічне уявлення «Я-образу» контрольної групи**

Рівні самооцінки учнів	Результати	%
Вище за норму	1	7
Норма (2 + 3 + 4)	8	57
Нижче за норму	4	36

Виходячи з отриманих результатів можна сказати, що у 7% дітей, що не мали РАС самооцінка вище за норму, у 57% нормальна самооцінка, і у 36% самооцінка занижена.

Якщо порівнювати ці дві групи, то можна зазначити, що діти з РАС мають схильність до заниженої самооцінки, що може бути пов'язано з труднощами у соціальній взаємодії та комунікації, а також з досвідом булінгу або соціального виключення.

Аналіз результатів за соціально-емоційним критерієм сформованості у дітей молодшого шкільного віку.

Задля цього було проведено методика «Різнокольорові кружечки». За методикою «Різнокольорові кружечки» було з'ясовано здатність дитини до визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками. При цьому, добір певних кольорів кружечків спонукав дитину до визначення в експерименті до її власних уподобань стосовно інших дітей. Також проводилось опитування щодо того, який кружечок за кольором дитина б отримала від батьків та вчителів. Встановлено, що діти при визначенні своїх соціальних уподобань орієнтуються, перш за все, на саму процедуру «присвоєння кольору». Їм, безперечно, подобається «роздача» кольорів яскравих, світлих. Такими у запропонованих варіантах роботи були червоний та жовтий. Зелений, колір нейтральних уподобань, діти розцінили у його правильному зазначенню по

завданню. А стосовно жовтого кольору (як такого, що слід надати тим людям, хто не подобається), переважна більшість дітей (майже 45%) плуталася. Щоб уникнути плутанини було замінено жовтий колір та темно-сірий. З тим, діти стали правильніше виконувати запропоновані завдання, що переконало у тому, що для дітей емоції та колір відіграють велику роль у власних життєвих визначення та ставлення до інших. У *Таблицях 2.3 та 2.4*, розміщеній нижче, представлено результати трьох позицій даної методики: показано три кольори, за якими дитина визначає своє ставлення до інших, а також три позиції емоційних ставлень: 1) ставлення дитини до інших дітей; 2) визначення дитиною її розуміння ставлення до неї батьків; 3) визначення дитиною її розуміння ставлення до неї вихователів.

Результати дослідження за методикою «Різнокольорові кружечки» контрольної групи зображено в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

**Результати дослідження за методикою «Різнокольорові кружечки»
контрольної групи**

Взаємодія	Ставлення дітей		
	Люблять	Подобається	Не подобається
Дитина—інші діти	20%	50%	30%
Батьки — до дитини	80%	15%	5%
Вчитель — до дитини	20%	60%	20%

Виходячи з результатів зображених в Таблиці 2.3, діти якнайкраще визначають свої передбачення щодо ставлення до них найбільш рідних людей – батьків. 80% діток впевнені в абсолютній батьківській любові, 15% позначали їх, як добрі стосунки, і лише 5% респондентів вказали на погане сприймання себе по відношенню ставлення до них батьків.

Стосовно спрямованості самих малюків на взаємодію з іншими дітьми, то абсолютні уподобання тут виявило до друзів лише 20% респондентів, 50%

малюків спрямовані на гарні контакти й 30% дітей не визначають важливим товаришувати з іншими.

Неочікуваними були результати щодо сприймання дітьми ставлення до них педагогів. Так, як абсолютне визнання та прояви любові від вчителів розуміють 20% молодших школярів, стільки ж вважають, що вчителі ставляться до них погано. Й переважна більшість дітей розцінюють стосунки як товариські.

Результати дослідження за методикою «Різнокольорові кружечки» експериментальної групи зображено в таблиці 2.4

Таблиця 2.4

Результати дослідження за методикою «Різнокольорові кружечки» експериментальної групи

Взаємодія	Ставлення дітей		
	Люблять	Подобається	Не подобається
Дитина—інші діти	0%	10%	90%
Батьки — до дитини	70%	25%	5%
Вчитель — до дитини	20%	65%	15%

Стосовно дітей з РАС, всі шестеро відмітили що не визначають, важливим товаришувати з іншими, а от взаємовідносини з батьками і вчителем у них було на високому рівні.

Розглянемо результати дослідження за малюнковою методикою «Малюнок школа» (Додаток Б) для діагностики мотивації навчання молодших школярів

Малюнки дітей аналізувалися за такими критеріями: ставлення учнів до школи, навчання, навчальних предметів (виявлення їх значущості), емоційне забарвлення. Що саме учні зобразили на малюнках:

- а) навчальні ситуації.

Зокрема, урок (дошку із записами, наприклад, математичні вирази, завдання та ін.), учительку в класі (на деяких малюнках учні додали ще й ім'я вчительки), учнів з книжками на килимку, однокласників за партами; шкільну атрибутику – підручники, зошити, ручки, олівці, альбоми тощо. Під час аналізу ми також звертали увагу на наявність деталей, пов'язаних з окремими шкільними предметами; деталей, що свідчать про орієнтацію на оцінку. Ці характеристики свідчать про те, що навчання є для школяра особистісно значущою діяльністю.

Малюнки із зображенням навчальних ситуацій свідчать про позитивне ставлення до школи, навчальної діяльності, високу мотивацію та навчальну активність школяра, наявність пізнавальних учбових мотивів. Навчальні ситуації зобразили: 23% дітей серед них одна дитина з РАС

б) ситуації не навчального змісту. Наприклад: зображена будівля школи (зовні або зсередини; деякі малюнки було доповнено підписами, зокрема: «Я люблю свою школу», «Моя школа – найкраща»; шкільне середовище (коридор, актовий або спортивний зал, їдальня, шкільне подвір'я та ін.); учні на перерві у коридорі, шкільному подвір'ї.

Малюнки такого змісту притаманні учням із позитивним ставленням до школи, навчання, але більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути.

Такі малюнки переважають в учнів 55%, з них ні однієї дитини з РАС.

в) ігрові ситуації. Наприклад: зображена перерва або інші позаурочні ситуації, шкільний майданчик з ігровими атрибутами (м'ячем, скакалкою, тенісними ракетками), місце для ігор у класі, іграшки; предмети, що є у класі або приміщенні школи – вікна у будівлі школи, класі, квіти на підвіконнях, телевізор, шафа, комп'ютер. Для таких учнів значущою є не навчальна, а інша діяльність, зокрема ігрова.

Малюнки із зображенням ігрових ситуацій властиві школярам із позитивним ставленням до школи, але із переважанням ігрової мотивації. Ігрові ситуації зобразили: 23% дітей, з них двоє дітей з розладами

РАС Учнів, які взагалі нічого не намалювали або відмовилися малювати малюнки на задану тему, не було виявлено.

Розглянемо результати дослідження стійкості уваги за методикою «Кільця Ландольта» подані в *Таблиці 2.5*

Таблиця 2.5

**Результати дослідження стійкості уваги за методикою
«Кільця Ландольта»**

Рівень	Кількість дітей в відсотках	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	16,2	-
Достатній	41,9	2,4
Середній	33,3	37,1
Низький	8,6	60,5

Табличні дані вказують на те, що переважаючими рівнями стійкості уваги у молодших школярів із РАС є низький (60,5%) та середній (37,1%), тоді як у дітей без РАС домінує достатній рівень (41,9%). Слід також відмітити, що високого рівня стійкості уваги у дітей з вадами інтелекту не виявлено зовсім; у однолітків з типовим розвитком такий рівень наявний (16,2%).

Приклад інструкції виконання завдання поданий у (Додатку Г).

Результати дослідження умов навчання в школі за методикою «Послідовність дій» за А.Бернштейном у відсотках подані в *Таблицях. 2.6 та 2.7*

Результати дослідження експериментальної групи умов навчання в школі за методикою «Послідовність дій» за А.Бернштейном у відсотках подані в *Таблицях. 2.6*

**Результати дослідження умов навчання в школі за методикою
«Послідовність дій» за А.Бернштейном (%) в експериментальній групі**

Рівень розвитку		
Високий	Середній	Низький
37,5%	37,5%	31,25%

Підводячи підсумки з *таблиці 2.6* можна сказати, що 31,25% дітей мають низький рівень розвитку, у 37,5% дітей без порушень середній рівень розвитку, і 37,5% дітей високий, про що не скажеш про дітей з РАС, в яких ці рівні розвитку не відзначаються.

Результати дослідження контрольної групи умов навчання в школі за методикою «Послідовність дій» за А.Бернштейном у відсотках подані в *Таблиці. 2.7.*

Таблиця 2.7

**Результати дослідження умов навчання в школі за методикою
«Послідовність дій» за А.Бернштейном (%) в контрольній групі**

Рівень розвитку		
Високий	Середній	Низький
16,6%	0%	83,4%

Аналізуючи рівні розвитку дітей з експериментальної групи що подані в *таблиці 2.7* можна сказати , що у 16,6 %, середнього рівня не відзначено, і 83,4% низького рівня. Діти з РАС можуть мати інтелектуальні здібності від низького до дуже високого, деякі з них можуть мати затримку інтелектуального розвитку, так як інші можуть мати нормальний і навіть завищений інтелектуальний потенціал.

Інструкція методики «Послідовність дій» за А.Бернштейном можна переглянути в (Додаток Д), а малюнки підібрані до методики в (Додатку Е).

Отже, на основі дослідження можна зробити висновок, що рівень адаптації дітей до шкільного навчання низький, діти не були своєчасно підготовлені до умов шкільного навчання, або ж їм замало приділяли увагу педагоги стосовно специфіки їхньої особливості. Всі діти, не дуже зацікавлені в навчанні, що гарно нам показали результати діагностики мотивації у молодших школярів.

2.3 Рекомендації щодо покращення адаптації дітей з розладами аутичного спектру до умов шкільного навчання

На основі вивчення теоретичних та емпіричних даних щодо адаптації дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) до умов шкільного навчання, були розроблені такі рекомендації:

1. Створення сприятливого навчального середовища:
 - Структурованість та передбачуваність: чіткий розклад дня, візуальні підказки, використання символів та піктограм.
 - Зниження сенсорного навантаження: регулювання освітлення, шуму, запахів, тактильних відчуттів.
 - Індивідуальний підхід: врахування особливостей та потреб кожної дитини, адаптація навчального матеріалу та темпу навчання.
2. Розвиток соціальних навичок:
 - Навчання правилам поведінки та спілкування.
 - Розвиток навичок емоційного регулювання.
 - Формування навичок співпраці та роботи в команді.
3. Корекційно-педагогічна робота:
 - Заняття з розвитку мовлення, корекції поведінки, сенсорної інтеграції.
 - Психотерапія, арт-терапія, музична терапія.
4. Співпраця з сім'єю:

- Інформування батьків про особливості РАС та процес адаптації дитини.
- Навчання батьків методів роботи з дитиною вдома.
- Спільне розроблення індивідуальної програми навчання та розвитку.

5. Підготовка фахівців:

- Вчителі: володіння знаннями про РАС, уміння створювати сприятливе навчальне середовище, адаптувати навчальні матеріали та методи навчання.
- Спеціальні педагоги: психологи, логопеди, дефектологи, які проводять корекційно-педагогічну роботу з дітьми з РАС.
- Шкільний психолог: надає психологічну підтримку дітям з РАС, проводить консультації з батьками та вчителями.

6. Забезпечення інклюзивної освіти:

- Навчання дітей з РАС разом з однолітками в загальноосвітніх класах.
- Забезпечення необхідної підтримки та ресурсів для інклюзивної освіти.
- Підвищення обізнаності та толерантності до дітей з РАС серед однолітків та вчителів.

7. Використання сучасних методів та технологій навчання:

- Візуалізація інформації.
- Використання комп'ютерних програм та ігор.
- Апліковані поведінкові методи (АПМ).

8. Створення позитивного психоемоційного клімату в навчальному середовищі:

- Підтримка та заохочення дітей з РАС.
- Створення атмосфери прийняття та розуміння.
- Мінімізація стресових ситуацій.

9. Залучення батьків та громадськості до процесу адаптації дітей з РАС до умов шкільного навчання:

- Проведення інформаційних заходів для батьків та вчителів.
- Створення груп підтримки для батьків дітей з РАС.
- Залучення волонтерів до роботи з дітьми з РАС.

10. Проведення постійного моніторингу та оцінки ефективності заходів щодо адаптації дітей з РАС до умов шкільного навчання.

Важливо зазначити, що не існує універсального рецепту для адаптації дітей з РАС до шкільного навчання.

Для покращення процесу адаптації дітям з РАС до умов шкільного навчання було розроблено 5 психокорекційних занять :

Заняття 1: «Моє робоче місце»

- *Мета:* Сформувати у дитини з РАС чітке уявлення про її робоче місце в класі, навчити її самостійно організовувати свій простір та необхідні для роботи речі.

- *Хід заняття:*

1. Візуалізація робочого місця:

- Разом з дитиною знайдіть та чітко позначте її робоче місце в класі. Це може бути парта, стіл або спеціальний килимок.

- Використовуйте яскраві візуальні елементи, щоб допомогти дитині запам'ятати та ідентифікувати своє місце. Наприклад, можна використовувати кольоровий килимок, стільчик іншого кольору, або наклеїти на парту спеціальну наклейку.

- Покажіть дитині, де вона може зберігати свої речі, такі як рюкзак, куртку, змінне взуття.

2. Організація робочого простору:

- Разом з дитиною розмістіть на робочому місці лише ті речі, які їй необхідні для роботи на уроці. Це можуть бути зошити, ручки, олівці, лінійки, пенал, підручники тощо.

- Допоможіть дитині розкласти речі зручним для неї способом, щоб вона легко могла їх знаходити та брати.
- Використовуйте органайзери, підставки, лотки, щоб розділити простір на зони для різних предметів.
- Навчіть дитину прибирати своє робоче місце після закінчення уроку, складаючи всі речі на свої місця.

3. Візуальні підказки:

- Використовуйте візуальні підказки, щоб допомогти дитині запам'ятати, де що лежить. Це можуть бути картинки, символи, фотографії, які ви розмістите на робочому місці.
- Наприклад, можна наклеїти картинку ручки біля того місця, де вона має лежати, або намалювати символ зошита на парті.
- Візуальні підказки також можуть допомогти дитині запам'ятати правила поведінки на робочому місці, наприклад, не їсти, не пити, не кидати сміття.

4. Позитивне підкріплення:

- Заохочуйте та хваліть дитину за те, що вона самостійно організовує своє робоче місце, використовує візуальні підказки та дотримується правил поведінки.
- Створіть позитивну атмосферу під час заняття, щоб дитина відчувала себе комфортно та впевнено.
- Повторюйте заняття регулярно, щоб закріпити навички дитини.

Заняття 2: «Розклад дня»

- *Мета:* Допомогти дитині з РАС зрозуміти послідовність подій протягом шкільного дня, візуалізувати розклад уроків та інших важливих моментів.

Хід заняття:

1. Створення візуального розкладу:

- Разом з дитиною створіть візуальний розклад дня, який буде відображати всі події, що відбуваються протягом шкільного дня.

- Ви можете використовувати картинки, символи, фотографії або малюнки, щоб позначити різні уроки, перерви, позакласні заняття, їжу, час для ігор тощо.

- Важливо, щоб візуальні елементи були чіткими, зрозумілими та цікавими для дитини.

- Можна використовувати різні кольори, розміри та форми для позначення різних видів діяльності.

2. Розміщення розкладу:

- Розмістіть візуальний розклад на видному місці в класі, де дитина зможе його легко бачити.

- Це може бути дошка, парта, стіна або спеціальний стенд.

- Важливо, щоб розклад був доступний для дитини протягом усього дня.

3. Обговорення розкладу:

- Перед початком кожного шкільного дня проговорюйте з дитиною розклад, щоб вона знала, що буде далі.

- Звертайте увагу на те, які уроки у неї будуть, коли у неї буде перерва, коли вона буде їсти, коли у неї будуть позакласні заняття тощо.

- Використовуйте перехідні фрази, щоб допомогти дитині переключитися з одного виду діяльності на інший. Наприклад, можна говорити: «Після уроку математики ми будемо мати перерву», «Після перерви у нас буде урок читання», «Після обіду у нас буде урок фізкультури».

4. Використання розкладу протягом дня:

- Протягом дня використовуйте візуальний розклад, щоб допомогти дитині орієнтуватися в часі та знати, що буде далі.

- Наприклад, можна показувати дитині картинку з наступним уроком, щоб вона знала, що їй робити.

- Також можна використовувати розклад, щоб допомогти дитині підготуватися до переходу з одного виду діяльності на інший. Наприклад,

можна говорити: «Зараз урок математики, а після нього у нас буде перерва. Ти можеш сходити в туалет, попити води і підготуватися до уроку читання».

5. Позитивне підкріплення:

- Заохочуйте та хваліть дитину за те, що вона використовує візуальний розклад та орієнтується в часі.
- Це допоможе дитині відчувати себе більш впевнено та самостійно.
- Створіть позитивну атмосферу під час заняття, щоб дитина відчувала себе комфортно та мотивовано.

Заняття 3: «Друзі в класі»

- *Мета:* Допомогти дитині з РАС налагодити контакт з однолітками, навчити її правил поведінки під час спілкування та ігор з іншими дітьми.

- *Хід заняття:*

1. Рольові ігри:

- «Ведучий ТВ-шоу»:

- Один з учасників (або дитина з РАС) стає ведучим, а інші - гостями.
- Ведучий ставить запитання гостям, а гості відповідають.
- Запитання можуть бути про школу, хобі, улюблені книги, музику тощо.
- Важливо, щоб ведучий уважно слухав гостей і ставив відкриті запитання, які стимулюють до розмови.

- «Шукач скарбів»

- Діти об'єднуються в команди та шукають скарби, ховаючи їх по кімнаті.
- Скарби можуть бути будь-якими дрібними предметами, наприклад, іграшками, цукерками, наклейками.

- Команда, яка знайде найбільше скарбів, перемагає.

- Ця гра допомагає дітям вчитися співпрацювати, ділитися інформацією та досягати спільної мети.

2. Навчання правил поведінки:

- Використовуйте візуальні підказки, такі як картинки або символи, щоб допомогти дитині запам'ятати правила.

- Можна створити плакат з правилами поведінки та повісити його на видному місці.

- Програвайте ситуації, в яких дитині потрібно застосовувати правила поведінки, та обговорюйте з нею, як вона поводитися.

- Заохочуйте дитину дотримуватися правил і хваліть її за успіхи.

3. Заохочення до спілкування:

- Пропонуйте дитині з РАС спільні заняття з іншими дітьми, які їй цікаві.

- Наприклад, можна грати в настільні ігри, співати пісні, малювати, танцювати тощо.

- Запрошуйте дитину з РАС брати участь у групових проектах та заходах.

- Створюйте атмосферу, де всі діти поважають та цінують один одного.

4. Підтримка позитивних стосунків:

- Спілкуйтеся з батьками інших дітей, щоб вони знали про особливості дитини з РАС та могли допомогти своїм дітям налагодити з нею дружні стосунки.

- Запропонуйте батькам інших дітей організувати спільні ігри та заходи для своїх дітей.

- Створіть атмосферу підтримки та розуміння в класі.

Заняття 4: «Спокійний куточок»

- *Мета:* Створити в класі безпечний та затишний простір, де дитина з РАС може розслабитися та заспокоїтися, якщо відчуває сенсорне перевантаження або емоційне збудження.

- *Хід заняття:*

1. Створення затишного простору:

- *Оберіть місце:* Разом з дитиною знайдіть у класі тихе та затишне місце, яке буде служити їй «спокійним куточком». Це може бути вільний кут кімнати, відокремлена зона або навіть шафа.

- *Зробіть його комфортним:* Облаштуйте «спокійний куточок» м'якими подушками, ковдрами та килимком, щоб створити затишну атмосферу.

- *Додайте заспокійливі елементи:* Запропонуйте дитині вибрати кілька іграшок, які їй подобаються, книжки, малюнки або інші предмети, які їй приємні.

- *Розгляньте сенсорні потреби:* Можна також поставити невеликий вентилятор або зволожувач повітря, щоб створити приємний мікроклімат.

- *Залучіть дитину:* Запропонуйте дитині допомогти з облаштуванням «спокійного куточка», щоб вона відчувала себе його господарем.

2. Навчання користуватися:

- *Практикуйте самостійність:* Навчіть дитину самостійно йти до «спокійного куточка», коли вона відчуває, що їй потрібна перерва.

- *Використовуйте візуальні підказки:* Можна використовувати картку з зображенням «спокійного куточка» або дати дитині спеціальний предмет, який вона може взяти з собою.

- *Обговоріть дії:* Проговоріть з дитиною, що вона може робити в «спокійному куточку», наприклад, сидіти, лежати, читати, гратися, слухати музику, просто розслаблятися.

- *Заохочуйте профілактичне використання:* Заохочуйте дитину використовувати «спокійний куточок» не лише коли вона відчуває себе розчарованою або збудженою, але й просто для того, щоб відпочити та розслабитися протягом дня.

3. Пояснення іншим учням:

- *Підвищення обізнаності:* Поясніть іншим учням, що «спокійний куточок» – це особистий простір дитини з РАС, де їй потрібна тиша та спокій.

- *Запросіть до поваги:* Попросіть їх не заважати дитині, коли вона знаходиться в «спокійному куточку».

- *Екскурсія:* Можна також організувати невелику екскурсію по «спокійному куточку», щоб інші діти могли побачити, як він облаштований, і зрозуміти його призначення.

4. Позитивне підкріплення:

- *Хваліть за успіхи:* Хваліть дитину за те, що вона використовує "спокійний куточок" та самостійно регулює свою поведінку.

- *Підтримка впевненості:* Це допоможе їй відчувати себе більш впевнено та навчить її справлятися з емоціями здоровим способом.

- *Створіть позитивну атмосферу:* Створіть позитивну атмосферу під час заняття, щоб дитина відчувала себе комфортно та мотивовано.

Заняття 5: «Я можу впоратися з емоціями»

- *Мета:* Допомогти дитині з РАС розпізнавати та розуміти свої емоції, а також навчити її конструктивних способів вираження та регуляції емоцій.

Хід заняття:

1. Розвиток емоційного словника:

- *Використовуйте емоційні картки або картинки:* Запропонуйте дитині розглянути картки або картинки з зображенням різних емоцій (наприклад, радість, смуток, гнів, страх).

- *Обговоріть емоції:* Разом з дитиною обговоріть кожну емоцію: що вона означає, як вона може проявлятися, які ситуації можуть її викликати.

- *Назвіть емоції:* Навчіть дитину називати емоції словами, як свої, так і інших людей.

- *Створюйте емоційні історії:* Разом з дитиною придумайте історії про різних персонажів, які відчувають різні емоції. Обговоріть, як герої впоралися зі своїми емоціями.

2. Зв'язок емоцій та поведінки:

- *Проаналізуйте емоції та поведінку:* Обговоріть з дитиною, як різні емоції можуть впливати на її поведінку та думки. Наприклад, як вона поводить себе, коли відчуває радість, а як – коли відчуває смуток чи гнів.

- *Розпізнавайте емоції за поведінкою:* Допоможіть дитині навчитися розпізнавати емоції інших людей за їхньою поведінкою, мімікою та інтонацією голосу.

- *Вчіть емоційної саморегуляції:* Навчіть дитину способів самостійно регулювати свої емоції, наприклад, глибоко дихати, рахувати до десяти, використовувати релаксаційні техніки.

3. Конструктивні способи вираження емоцій:

- *Заохочуйте до спілкування:* Навчіть дитину говорити про свої почуття та емоції словами, ділитися ними з близькими людьми.

- *Творчий вираз:* Запропонуйте дитині використовувати творчі способи вираження своїх емоцій, наприклад, малювати, писати вірші, грати на музичному інструменті, танцювати.

- *Фізична активність:* Допоможіть дитині зрозуміти, що фізична активність може бути корисним способом вираження емоцій та зняття стресу.

4. Рольові ігри та моделювання:

- *Відігравайте емоційні ситуації:* Розіграйте з дитиною рольові ігри, де вона буде тренуватися виражати свої емоції словами та діями в різних ситуаціях. Наприклад, як вона може сказати про своє розчарування, попросити про допомогу, або відмовитися від чогось.

- *Використовуйте ляльки або іграшки:* Можна використовувати ляльки або іграшки, щоб розіграти емоційні ситуації та продемонструвати дитині конструктивні способи поведінки.

- *Заохочуйте до емпатії:* Допоможіть дитині поставити себе на місце іншої людини та зрозуміти її емоції.

5. Підтримка та допомога:

- *Створюйте атмосферу довіри:* Забезпечте дитині атмосферу довіри та безпеки, де вона буде відчувати себе комфортно, щоб ділитися своїми емоціями та переживаннями.

- *Заохочуйте звертатися за допомогою:* Навчіть дитину, що вона завжди може звернутися за допомогою до дорослого, якщо відчуває сильні емоції, з якими не може впоратися самотійно.

- *Співпраця з дорослими:* Спілкуйтеся з батьками, вчителями та іншими фахівцями, щоб вони також могли допомогти дитині розвивати емоційний інтелект та навички саморегуляції.

Важливо пам'ятати, що ці заняття є лише частиною комплексного підходу до допомоги дітям з РАС адаптуватися до шкільного навчання. Співпраця батьків, вчителів, психологів та інших фахівців є ключовою для забезпечення успіху кожної дитини.

Крім вищезазначених занять, рекомендується також використовувати такі методи роботи з дітьми з РАС:

- *Індивідуальна психотерапія:* Допомагає дитині з РАС вирішити її особисті проблеми та труднощі, пов'язані з РАС.

- *Поведінкова терапія:* Навчає дитину з РАС бажаної поведінки та навичок самоконтролю.

- *Ерготерапія:* Допомагає дитині з РАС розвинути дрібну моторику, координацію рухів та навички самообслуговування.

- *Арт-терапія:* Дозволяє дитині з РАС виразити свої емоції та почуття через мистецтво.

Важливо, щоб усі методи роботи з дітьми з РАС були індивідуально підібрані з урахуванням їх віку, рівня розвитку, особливостей РАС та інших індивідуальних характеристик.

Отже, підхід до кожної дитини має бути індивідуальним, з урахуванням її тяжкості розладу, віку, рівня розвитку, особливостей поведінки та інших факторів.

Створення сприятливих умов, кваліфікована допомога фахівців та тісна співпраця сім'ї та школи – запорука успішної адаптації дітей з РАС до шкільного навчання та їхнього подальшого розвитку.

Висновки до другого розділу

На основі дослідження можна зробити висновок, що рівень адаптації дітей до шкільного навчання низький, діти не були своєчасно підготовлені до умов шкільного навчання, або ж їм замало приділяли увагу педагоги стосовно специфіки їхньої особливості. Всі діти, не дуже зацікавлені в навчанні, що гарно нам показали результати діагностики мотивації у молодших школярів.

У дітей з розладами аутичного спектра проявляється дуже низький рівень самооцінки на відмінно від дітей без порушень розвитку.

За допомогою методики соціометричного обстеження «Різнокольорові кружечки» було досліджено здатність дитини до визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками. При цьому, добір певних кольорів кружечків спонукав дитину до визначення в експерименті до її власних уподобань стосовно інших дітей. Також проведено опитування щодо того, який кружечок за кольором вона б отримала від батьків та вчителів. Більшість дітей мали гарне відношення до батьків та до вчителів, що говорить про добре вибудовані відносини між ними. Але відношення один до одного на 55% було негативне, тобто більшість дітей не бажають мати дружні стосунки один з одним.

Стосовно дітей з РАС, всі шестеро відмітили що не визначають, важливим товаришувати з іншими, а от взаємовідносини з батьками і вчителем у них було на високому рівні.

Результати малюнкової методики «Малюнок школа» показали, що позитивне ставлення до школи, навчальної діяльності, високу мотивацію та навчальну активність школяра, наявність пізнавальних учбових мотивів навчальні ситуації зобразили: 23% дітей серед них одна дитина з РАС. Позитивним ставленням до школи, навчання, але більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути. Такі малюнки переважають в учнів 55%, з них ні однієї дитини з РАС. Малюнки із зображенням ігрових ситуацій властиві школярам із позитивним ставленням до школи, але із переважанням ігрової

мотивації. Ігрові ситуації зобразили: 23% дітей, з них п'ятеро дітей з розладами РАС. Учні, які взагалі нічого не намалювали або відмовилися малювати малюнки на задану тему, не було виявлено.

Оцінюючи рівень уваги за методикою «Кільця Ландольта» можна зауважити, що переважаючими рівнями стійкості уваги у молодших школярів із РАС є низький (60,5%) та середній (37,1%), тоді як у дітей без РАС домінує достатній рівень (41,9%). Слід також відмітити, що високого рівня стійкості уваги у дітей з вадами інтелекту не виявлено зовсім; у однолітків з типовим розвитком такий рівень наявний (16,2%).

Показники рівнів розвитку у дітей з РАС низькі, що каже нам про те, що діти не були готові до навчання в школі.

Отже підводячи підсумок можна сказати, що процес адаптації у дітей з РАС знаходиться на низькому рівні, а це вказує на не доопрацювання, педагогів, батьків і психологів, неправильність організації учбового процесу для дітей з такою вадою.

ВИСНОВКИ

1) На основі теоретико-методологічного аналізу визначено основні напрямки вивчення проблеми адаптації до шкільного навчання та особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектру в дошкільному віці. Вивчення психологічних особливостей дітей з РАС: дослідження когнітивної, емоційно-вольової, мовленнєвої та поведінкової сфер. Аналіз факторів, що впливають на адаптацію дітей з РАС до шкільного навчання, а саме індивідуальні характеристики дитини, сімейне середовище, особливості навчального закладу. Дослідження різних форм організації навчального процесу для дітей з РАС: інклюзивна освіта, спеціальні класи, дистанційне навчання. Розробка методів та програм корекційно-педагогічної роботи з дітьми з РАС: спрямованих на розвиток їхніх навичок та покращення адаптації до шкільного життя.

2) Розкрито значення адаптації дітей з розладами аутистичного спектру для успішної соціалізації. Адаптація до шкільного навчання є важливим етапом у житті дітей з РАС, який готує їх до самостійного життя та соціальної взаємодії. Успішна адаптація сприяє розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту, самоконтролю та інших важливих якостей. Вона також допомагає дітям з РАС відчувати себе частиною суспільства, знаходити друзів та однодумців.

3) Схарактеризовано особливості процесу адаптації дітей з розладами аутистичного спектру у різних формах організації навчального процесу. Інклюзивна освіта, може бути ефективною формою навчання для дітей з РАС, які мають легкий та середній ступінь тяжкості розладу. Спеціальні класи, рекомендуються для дітей з РАС, які потребують більш інтенсивної допомоги та підтримки. Дистанційне навчання, може бути альтернативним варіантом для дітей з РАС, які мають значні труднощі з адаптацією до шкільного середовища.

4) Досліджено особливості адаптації дітей з розладами аутистичного спектру до шкільного навчання. Діти з РАС мають значні труднощі з адаптацією до шкільного навчання, які пов'язані з їхніми специфічними особливостями розвитку. Рівень адаптації залежить від тяжкості розладу, віку, рівня розвитку, особливостей поведінки та інших факторів. Існують різні форми організації навчального процесу, які можуть сприяти кращій адаптації дітей з РАС до шкільного навчання.

5) Розроблено рекомендації щодо проведення корекційної роботи з школярами з розладами аутичного спектру. Створення сприятливого навчального середовища, чіткий розклад дня, візуальні підказки, зниження сенсорного навантаження, розвиток соціальних навичок, навчання правилам поведінки та спілкування, розвиток емоційного регулювання, формування навичок співпраці. Рекомендовано корекційно-педагогічна робота: заняття з розвитку мовлення, корекції поведінки, сенсорної інтеграції. Проведена співпраця з сім'єю, інформування батьків про особливості РАС та процес адаптації дитини, навчання методів роботи з дитиною вдома, спільне розроблення індивідуальної програми навчання та розвитку. Не менш важливим аспектом являється створення позитивного психоемоційного клімату, підтримка та заохочення дітей

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бензендер, Я. С. Аутизм: шляхи розвитку і адаптації. Київ: Видавництво «Альтерпрес».2018. 375с.
2. Бібікова, Т. М. Аутизм як суспільний феномен: проблеми і перспективи. Львів: Видавництво «Світ». 2019 с.134
3. Бібікова, Т. М. Аутичний синдром у дітей: діагностика, корекція, адаптація. Харків: Видавництво «Основа». 2021 с.456-458
4. Бородіна, І. І. Соціальна адаптація дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Київ: Видавництво «Академія». 2017. с.248-256
5. Гаврилів, Н. М. Адаптація дітей з аутистичним спектром до шкільного середовища. Львів: Видавництво «Львівська думка». 2018 с.136
6. Гончаренко, В. П. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Університетська книга». 2019 с.56
7. Григоренко, Л. П. Особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного навчання: психолого-педагогічний аспект. Харків: Видавництво «Харківська друкарня».2019. 375с.
8. Губанова, О. М. Психологічна підтримка дітей з аутизмом у навчальних закладах. Одеса: Видавництво «Астропринт». 2018. 140с.
9. Іванова, Г. М. Аутизм та особливості навчання в школі: практичні поради для вчителів. Київ: Видавництво «Освіта».2018. 89с.
10. Іванова, Т. Адаптація дітей з аутизмом до шкільного навчання. Київ: Видавництво «Нова освіта».2018. 78с.
11. Клочкова, Н. П. Аутизм і шкільна адаптація: педагогічні аспекти. Луцьк: Видавництво «Весна».2020. 64-65с.
12. Коваленко, І. П. Практичний посібник з адаптації дітей з аутизмом до шкільного навчання. Київ: Видавництво «Київ-Україна».2017.56с.
13. Коваленко, О. П. Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Педагогічна думка».2020. 94с.

14. Ковальчук, О. Підготовка до школи дітей з розладами аутистичного спектра. Київ: Видавництво «Освіта».2017. 64с.
15. Ковальчук, Т. С. Особливості соціальної адаптації дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Харків: Видавництво «Стиль».2019. 183с.
16. Козлова, А. В. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом: методичні рекомендації для вчителів. Київ: Видавництво «Український дім».2018. 120с.
17. Кочубій, О. М. Аутизм: особливості навчання та корекції. Дніпро: Видавництво «Наука і освіта».2019. 99-110с.
18. Кулик, Т. В. Аутизм у дітей: діагностика, корекція, адаптація. Львів: Видавництво «Видавництво Світ».2017. 22с.
19. Левченко, І. В. Психологічні аспекти адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до умов шкільного навчання. Київ: Видавництво «ВітаКо».2017. 18с.
20. Литвиненко, Н. Психологічна готовність дітей з аутизмом до шкільного навчання. Львів: Видавництво «Світ». 2018.56с.
21. Марченко, Л. С. Особливості педагогічної підтримки дітей з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Видавництво ХНУ ім. Каразіна».2019. 27с.
22. Марченко, О. І. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом. Київ: Видавництво «Основа».2018.77с.
23. Марченко, О. М. Адаптація дітей з аутизмом до умов шкільного навчання. Київ: Видавництво «Київський університет».2016.34с.
24. Мельник, К. М. Розвиток мовлення дітей з аутистичним спектром у процесі шкільного навчання. Київ: Видавництво «Універсум».2017. 88с.
25. Мірошніченко, Г. В. Аутизм і особливості шкільного навчання. Харків: Видавництво «Майдан».2017. 89-90с.
26. Мірошніченко, О. В. Психологічна адаптація дітей з аутизмом у шкільному навчанні. Львів: Видавництво «Новий світ».2016.33с
27. Морозова, А. Стратегії адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища. Харків: Видавництво «Основа»2015.69с.

28. Павленко, Г. П. Педагогічна підтримка дітей з аутизмом у школі: теорія та практика. Дніпро: Видавництво «Основа».2018.65с
29. Павленко, Л. І. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: теорія та практика. Дніпро: Видавництво «Основа».2018.21с
30. Панасенко, І. А. Педагогічна підтримка дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Київ: Видавництво «Либідь».2021.44с.
31. Петренко, І. Особливості навчання дітей з аутизмом у школі. Дніпро: Видавництво «Наука і освіта».2019.210с.
32. Петренко, І. М. Психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища. Дніпро: Видавництво «Нова освіта». 2017.233с
33. Петренко, О. І. Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Видавництво Києва».2020.334с.
34. Поліщук, О. П. Корекційно-розвивальні програми для дітей з аутизмом. Донецьк: Видавництво «Слово».2019.321с.
35. Полякова, І. О. Інклюзивна освіта для дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Дніпро: Видавництво «Педагогіка». 2018.76с.
36. Романенко, Л. В. Психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей з аутизмом до шкільного навчання. Київ: Видавництво «Світ слова». 2018. 55с.
37. Руденко, В. Інклюзивна освіта дітей з розладами аутистичного спектра. Київ: Видавництво «Либідь». 2017.154с.
38. Сидоренко, Н. М. Педагогічна підтримка дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Київ: Видавництво «Видавництво Києва». 2019.331с.
39. Соколова, І. М. Практичні аспекти роботи з дітьми з аутизмом в школі. Львів: Видавництво «Літопис».2020. 177с.
40. Соколова, О. Практичні аспекти роботи з дітьми з аутизмом в школі. Одеса: Видавництво «Астропринт».2018.133с.
41. Степанова, Л. С. Аутизм у школі: проблеми та рішення. Київ: Видавництво «Україна». 2020.178с.

42. Тимченко, Г. С. Соціальна адаптація дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Львів: Видавництво «Львівська книга». 2017.250с.
43. Ткаченко, Г. Розвиток комунікативних навичок дітей з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Освіта». 2016. 5с.
44. Ткаченко, О. О. Розвиток комунікативних навичок дітей з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Інтерсервіс». 2017.56с.
45. Ткаченко, О. П. Практичний посібник з адаптації дітей з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Академічний словник». 2016.77с.
46. Троценко, Т. П. Соціальна адаптація дітей з аутизмом у школі. Одеса: Видавництво «Одеса-Друк». 2019.20с.
47. Устименко, С. Особливості соціальної адаптації дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Харків: Видавництво «Майдан». 2015.56с.
48. Федоренко, І. Психолого-педагогічна підтримка дітей з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Основа». 2017.88с.
49. Федоренко, М. І. Психолого-педагогічна підтримка дітей з аутизмом у школі. Луцьк: Видавництво «Волинь». 2018.45с.
50. Чумак, Н. В. Педагогічна допомога дітям з аутизмом у шкільному навчанні. Львів: Видавництво «Світ слова». 2020.145с.
51. Шевченко, В. О. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: методичний посібник для вчителів. Львів: Видавництво «Львівська думка».2020.189с.
52. Шевченко, О. О. Особливості взаємодії з дітьми з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Академія». 2019.256с.
53. Шевченко, О. Ю. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: методичний посібник. Дніпро: Видавництво«Січ».2020.276с.
54. Шевчук, О. Л. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: практичний підхід. Львів: Видавництво «Галицька корона». 2019.178с.
55. Яковенко, М. П. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом: теорія і практика. Дніпро: Видавництво «Освіта». 2018.378с.

56. Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. Autism after adolescence: population-based 13- to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 2007.661-670.

57. Bölte, S., Holtmann, M., Poustka, F., & Scheurich, A. Conceptual validity of the Autistic Personality Questionnaire derived from the German version of the Autism Diagnostic Interview-Revised. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 2008.197-206.

58. Centers for Disease Control and Prevention. Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. 2020. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

59. Charman, T., Taylor, E., Drew, A., Cockerill, H., Brown, J. A., & Baird, G. Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 2005. 500-513.

60. Constantino, J. N., & Charman, T.. Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3),2016. 279-291.

61. Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenon, J., & Varley, J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1),2010. e17-e23.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати дослідження за методикою Лонга-Зіллера

№ з/п	ПІБ дитини	Вік	Стать	Рівні самооцінки					Примітки
				Дуже високий	Завищений	Середній	Занижений	Дуже низький	
				2	3	4			
1	Оксана В	6	Ж	+					
2	Микола К	6	Ч			+			
3	Вікторія Р	6	Ж	+					РАС
4	Олена І	6	Ж			+			
5	Євгеній П	6	Ч			+			
6	Павло В	7	Ч	+					РАС
7	Віталій М	6	Ч				+		
8	Наталія В	6	Ж			+			
9	Катерина О	6	Ж			+			
10	Остап О	7	Ч				+		
11	Назар О	7	Ч					+	
12	Михайло П	6	Ч	+					РАС
13	Максим І	7	Ч			+			
14	Соломія В	7	Ж					+	
15	Світлана В	6	Ж			+			
16	Олег О	7	Ч		+				
17	Ольга Г	6	Ж			+			РАС
18	Олена С	7	Ж						
19	Олеся С	7	Ж	+					РАС
20	Дарина К	6	Ж			+			РАС

Бланк відповідей до методики Лонга-Зіллера Прізвище та
ім'я _____

Вік _____ Дата _____

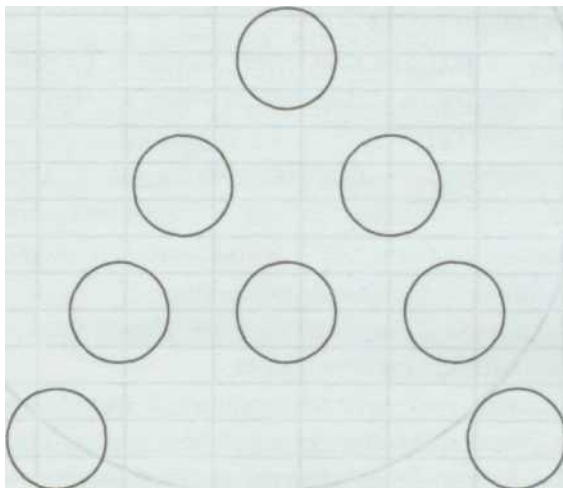
Завдання 1. Перед вами 8 кружечків. Довільно впишіть у кожний себе та людей із вашого оточення.



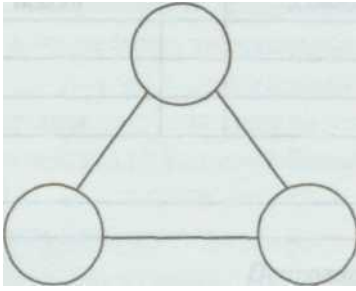
Завдання 2. Перед вами 8 заштрихованих кружечків, під ними — ще 2. Виберіть з цих двох та позначте кружечок «Я».



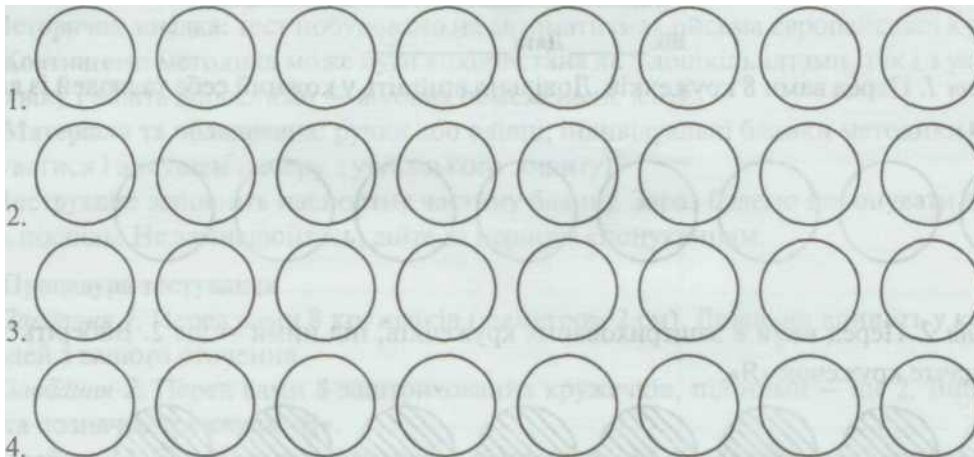
Завдання 3. Перед вами «пірамідка», центром якої є «Я» (тобто ваш кружечок). В інших кружечкам розташуйте своїх близьких.



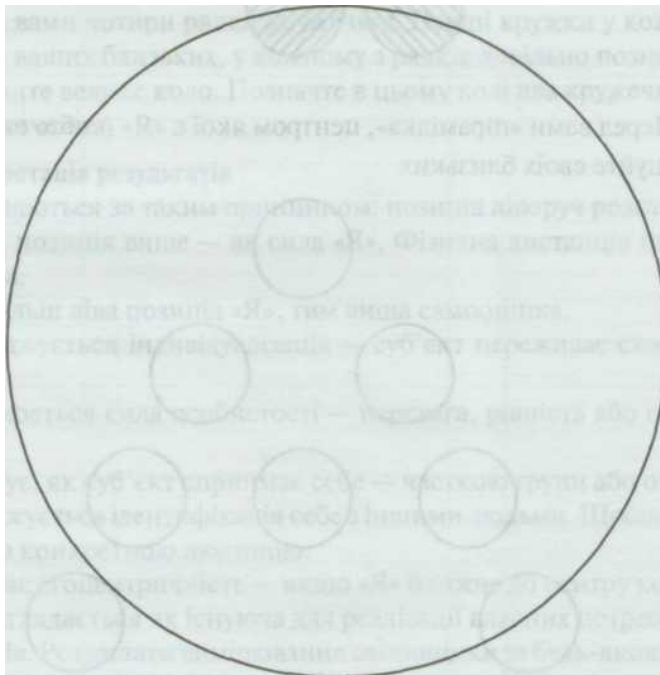
Завдання 4. Ви бачите трикутник, у верхівках якого три кружечка. Впишіть у них своїх близьких. Тепер в будь-якому місці позначте «свій» кружечок.



Завдання 5. Перед вами чотири рядки кружечків. Перші кружки у кожному з чотирьох рядків назвіть іменами ваших близьких, у кожному з рядків довільно позначте «Я».



Завдання 6. Ви бачите велике коло. Позначте в цьому колі два кружечки — свій і близької людини з вашого оточення.



Проективна техніка дослідження самооцінки методом Лонга-Зіллера «Символічне уявлення «Я-образу»

Історична довідка: тест побудовано на автоматизмах письма європейської культури.

Контингент: методика може бути використана як з дошкільнятами, так і з учнями будь-якого віку і навіть дорослими — вікових обмежень не існує.

Матеріали та обладнання: ручки або олівці, індивідуальні бланки методики (можна користуватися і аркушем паперу з учнівського зошиту).

Інструкція: заповніть паспортну частину бланку. Зараз будемо виконувати декілька завдань поспіль. Не замислюйтесь, дійте за першим спонуканням.

Процедура тестування

Завдання 1. Перед вами 8 кружечків (діаметром 2 см). Довільно впишіть у кожний себе та людей з вашого оточення.

Завдання 2. Перед вами 8 заштрихованих кружечків, під ними — ще 2. Виберіть з цих двох та позначте кружечок «Я».

Завдання 3. Перед вами «пірамідка», центром якої є «Я» (тобто ваш кружечок). В інших кружечках розташуйте своїх близьких.

Завдання 4. Ви бачите трикутник, у верхівках якого три кружечка. Впишіть у них своїх близьких. Тепер в будь-якому місці позначте «свій» кружечок.

Завдання 5. Перед вами чотири рядки кружечків. Перші кружки у кожному з чотирьох рядків назвіть іменами ваших близьких, у кожному з рядків довільно позначте «Я».

Завдання 6. Ви бачите велике коло. Позначте в цьому колі два кружечки — свій і близької людини з вашого оточення.

Обробка та інтерпретація результатів

Результати обробляються за таким принципом: позиція ліворуч розглядається як переживання цінності «Я», позиція вище — як сила «Я». Фізична дистанція інтерпретується як дистанція психологічна.

Завдання 1. Чим більш ліва позиція «Я», тим вища самооцінка.

Завдання 2. Досліджується індивідуалізація — суб'єкт переживає схожість або відмінність від інших.

Завдання 3. Вимірюється сила особистості — перевага, рівність або підпорядкованість у взаємовідносинах.

Завдання 4. Показує, як суб'єкт сприймає себе — часткою групи або окремо.

Завдання 5. Досліджується ідентифікація себе з іншими людьми. Що більше відстань, тим слабше ідентифікація з конкретною людиною.

Завдання 6. Виявляє егоцентричність — якщо «Я» ближче до центру кола, ніж кружечок іншого, — ця особа розглядається як існуюча для реалізації власних потреб.

Фіксація результатів. Результати вимірювання самооцінки за будь-якою методикою поділяються на три категорії: вище за N, N (адекватна) і нижче за N. Але існує більш розширена шкала — дуже висока, завищена, середня, занижена, дуже низька. Так, адекватна самооцінка може бути: занижена або завищена; стабільна або нестабільна (характеризується суперечливістю); сформована або несформована.

Малюнкova методика для діагностики мотивації навчання молодших школярів

Малюнкova методика носить проєктивний характер, відбиваючи емоційне ставлення суб'єкта до зображуваного. Рисункові методики застосовуються в патопсихологічеськой практиці для діагностики тих або інших відхилень у психічному розвитку дитини, а також для діагностики взаємин в сім'ї і в деяких інших цілях. Ми розробили один з варіантів малюванням методики для діагностики мотивації навчання молодших школярів.

Молодший шкільний вік якраз припадає на час «золотого століття дитячого малюнка», як його визначив Й. Шванцара (1978), вказуючи на дітей у віці від п'яти до десяти років. Тому закономірним є застосування малюванням методики для діагностики мотивації навчання молодших школярів.

Використовуючи малюнкovi методики, не слід забувати діагностичні можливості методик даного типу. Широко поширеною є думка, що рисункові методики не можуть бути єдиними при діагностиці. Тут багато що залежить від уміння школярів малювати і цілого ряду інших суб'єктивних причин. Тому малюнкova методика застосовується при діагностиці поряд з іншими методиками.

Розроблений нами варіант малюванням методики для діагностики мотивації навчання молодших школярів рекомендується застосовувати з 2-го півріччя I класу, оскільки з цього часу учням починають виставляти оцінки. І це робить ставлення школяра до навчання більш важливим, що відбивається в малюнку. Методика полягає в наступному. Школярам пропонується намалювати два малюнки: «Про найцікавіше» і «В школі». Необхідність використання для діагностики двох малюнків пояснюється тим, що, по-перше, вони показують вміння школяра малювати; по-друге, дозволяють порівняти два малюнки за кольором, а отже, і більш точно визначити емоційне ставлення

до зображуваного; по-третє, включення шкільної теми в малюнок «Про найцікавіше» свідчить про явно вираженому позитивному ставленні до школи.

Для діагностики мотивації навчання молодших школярів по відношенню до кожного з виділених показників ми використовували два види характеристик малюнків:

1) формальні характеристики, що виявляють емоційне ставлення учня до школи;

2) змістовні характеристики, що виявляють ставлення учня до навчання.

До формальних характеристик відносяться наступні:

а) колір малюнка - темні, холодні тони (темно-коричневий, синій і т. д.) вважаються проявом негативних емоцій, т. е. негативного ставлення до зображуваного, як і використання ненаслідувальну кольору, який відповідає реальності; світлі, теплі тони (жовтий, червоний і т. д.) вважаються проявом позитивних емоцій, т. е. позитивного ставлення до зображуваного;

б) ретельність прорісовування деталей малюнка - при позитивному ставленні зображуване промальовується з усім старанням, при негативному - малюється нарочито недбало;

в) творче або формальне ставлення до малюнка: динамічність малюнка, свобода його композиції, наявність сюжету, його завершеність. Творче ставлення до малюнка визначається наявністю вищенаведених характеристик. Воно свідчить про позитивному емоційному ставленні до зображуваного.

В якості додаткових характеристик, які можуть бути використані для діагностики емоційного ставлення до зображуваного, можуть також виступати:

а) використання орнаментів і симетричних композицій для вираження позитивного ставлення до зображуваного;

б) гіперболізація, перебільшення реальних розмірів значимого елемента предмета.

Таким чином, формальні характеристики малюнка, що виявляють емоційне ставлення школярів до навчання, показують, наскільки зображуване

є значущим для суб'єкта, т. Е. На їх основі може бути висунуто припущення про те, чи є вчення для школяра особистісно значущою діяльністю.

До змістовним характеристикам, що виявляє показники діагностики мотивації навчання молодших школярів, належать такі:

1. Кількість малюнків «У школі»:

а) якщо учень приніс один або кілька малюнків «Про найцікавіше» і жодного малюнка «У школі», незважаючи на численні нагадування, це свідчить про його негативне ставлення до навчання;

б) якщо учень приніс з власної ініціативи більше одного малюнка на шкільну тему, це свідчить про його позитивне ставлення до навчання.

2. Включення шкільної теми в малюнок «Про найцікавіше». Якщо включена, то це надійно свідчить про самому позитивному ставленні учня до навчання.

3. Момент шкільного життя, відбитий в малюнку:

а) Урок;

б) зміна;

в) ситуація, зовні пов'язана зі школою:

«Відхід від школи» - при зображенні тільки шкільної будівлі;

малюнок на тему зі зміненою назвою «В школу». Зміст малюнка учня оцінюється за даними характеристикам з точки зору вираженості позитивного («а») чи негативного ставлення до навчання («б», «в»). Якщо зображується урок, це може служити показником того, що вчення є

для учня особистісно значимою діяльністю; якщо зображується зміна або інші зовнішні по відношенню до вчення ситуації, отже, для учня особистісно значущої є не навчальна, а, наприклад, ігрова діяльність.

4. Відображення змісту навчання:

а) наявність в малюнку деталей, пов'язаних з окремими шкільними предметами;

б) наявність в малюнку деталей, які свідчать про орієнтацію на оцінку.

Наявність в малюнку даних характеристик також може свідчити про те, що вчення є для школяра особистісно значущою діяльністю.

5. Відображення спілкування з іншими суб'єктами:

- а) з учителем;
- б) з однолітками;
- в) зображений сам автор малюнка;
- г) зображений вчитель і учні;
- д) зображений будь-який учень того ж класу, але не автор малюнка.

Дані можливі варіанти включення суб'єктів у зміст малюнка можуть бути інтерпретовані по-різному в залежності від вмісту малюнка в цілому. Однак зображення вчителя, як правило, може свідчити про його особистісної значущості для школяра.

У той же час не можна забувати про те, що деякі школярі просто не вміють малювати людей.

Виявлені формальні та змістовні характеристики малюнка не є рівнозначними для діагностики мотивації навчання молодших школярів. Серед формальних характеристик малюнка визначальне значення має колір.

Серед змістовних характеристик малюнка вичерпну інформацію про те, що вчення є для школяра особистісно значущою діяльністю, може дати, наприклад, включення дитиною шкільної теми в малюнок «Про найцікавіше».

Проведене дослідження показало, що обидва малюнки слід давати школярам додому.

Якщо малюнок «У школі» дається на уроці, то більшість школярів малює те, що бачить перед очима - виходять стереотипні зображення класної дошки, шаф, і тільки при явно вираженому відношенні до навчання зустрічаються окремі яскраві малюнки.

В цілому малюнок методика дозволяє отримати дані по всіх виділених показниками мотивації навчання молодших школярів. Вона носить проєктивний характер і допомагає визначити реальне ставлення учня до навчання в тому випадку, якщо позитивне ставлення учня до навчання вже

відомо. Для адекватної інтерпретації змісту малюнка за виділеними показниками необхідно після того, як учень приніс малюнок, провести бесіду з уточнення його змісту.

Методика «Кільця Ландольта»

Мета дослідження полягала у виявленні стійкості уваги.

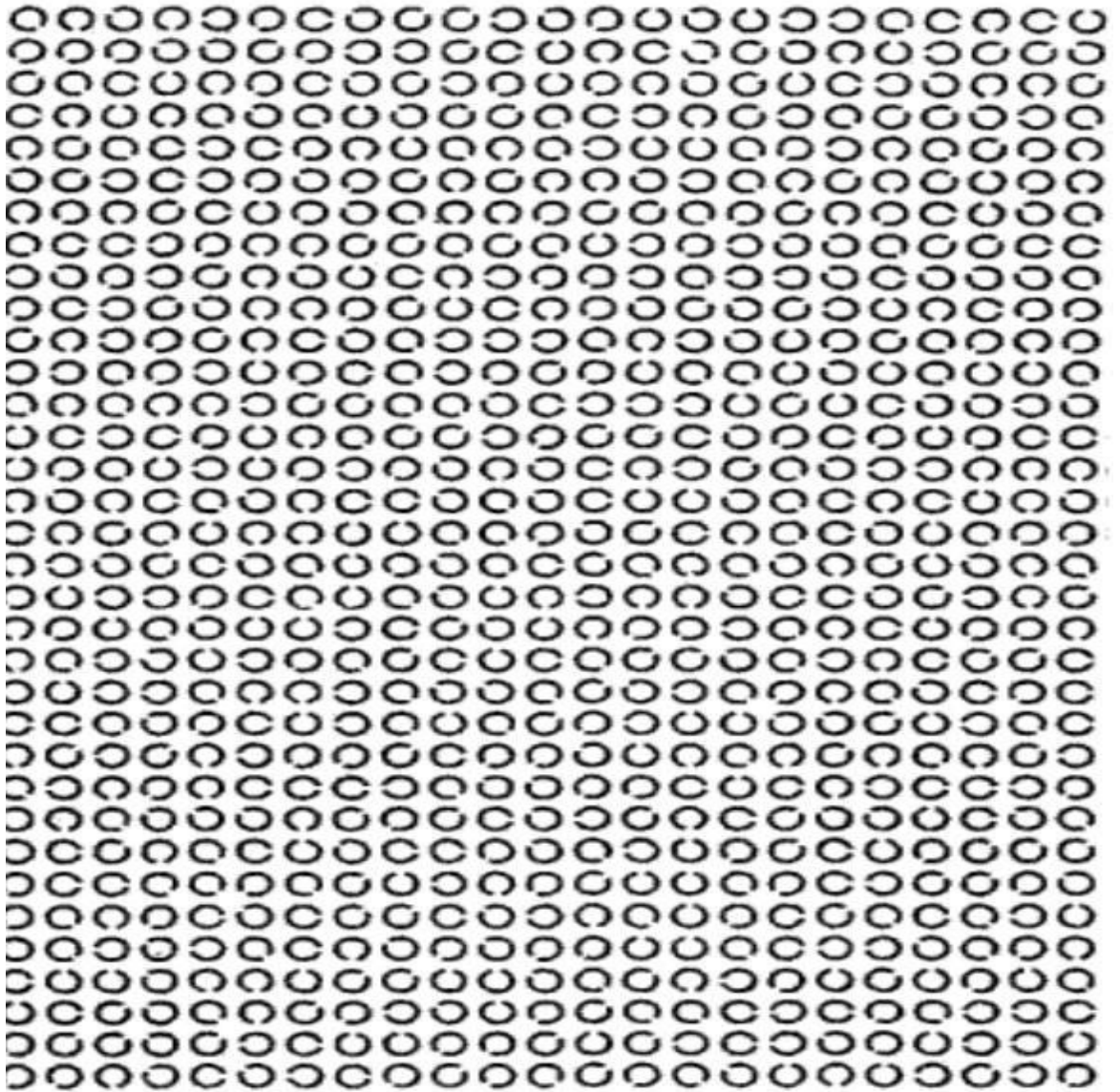
Роботі з дитиною за методикою передувало: 1) виявлення у дитини знань про форми предметів, зокрема, коло, що подаються у бланку методики ; 2) уточнення уявлень дитини про вигляд замкнутого кола (кільця), розірваних кілець в одному напрямку, розірваних кілець у різних напрямках (наприклад: зліва, справа, знизу, зверху); 3) орієнтування дитини на послідовний перегляд рядків кілець зліва направо у бланку кілець Ландольта; 4) формування у дітей навички виконувати дію за мовленнєвою інструкцією педагога; 5) закріплення у дитини навички виконання роботи з регламентацією часу у відповідній послідовності. Основний етап роботи передбачав виконання дитиною завдання за відповідною словесною та наочною інструкцією, а саме: послідовний перегляд рядків розірваних у різних напрямках кілець (зліва, справа, знизу, зверху) та викреслювання тільки тих кілець, які розірвані в одному напрямку (наприклад, зверху). При цьому фіксувався час роботи дитини, а кількість кілець, переглянутих протягом хвилини, відмічалася за допомогою вертикальної лінії. Робота починалася за сигналом експериментатора (одночасно включався секундомір), дитина викреслювала кільця, а після закінчення кожної хвилини і словесної інструкції «Лінія» ставилась вертикальна лінія у тому місці бланку, де вона зупинилась (відлік хвилин необхідний для встановлення динаміки стійкості уваги). Час для виконання завдання – п'ять хвилини. Після виконання завдання підраховувалась кількість помилок у кожному рядку та витрачений час на його виконання. Дані заносились до протоколу

Стійкість уваги під час однієї хвилини визначалася за формулою:

$S = 0,5N - 2,8n / 60$, де S – показник продуктивності і стійкості уваги;

N – кількість кілець, що продивилась дитина за хвилину, n – кількість помилок, які дитина допустила за цей час.

Бланк методики «Кільця Ландольта»



ПРОБА



Результати дослідження методики «Послідовність дій» за А.Бернштейном.

№ з/п	ПІБ дитини	Вік	Стать	Рівень розвитку			Примітки
				Високий	Середній	Низький	
1	Оксана В	6	Ж	+			
2	Микола К	6	Ч		+		
3	Вікторія Р	6	Ж			+	РАС
4	Олена І	6	Ж	+	+		
5	Євгеній П	6	Ч			+	
6	Павло В	7	Ч	+			РАС
7	Віталій М	6	Ч			+	
8	Наталія В	6	Ж		+		
9	Катерина О	6	Ж	+			
10	Остап О	7	Ч			+	
11	Назар О	7	Ч	+			
12	Михайло П	6	Ч			+	РАС
13	Максим І	7	Ч		+		
14	Соломія В	7	Ж	+			
15	Світлана В	6	Ж		+		
16	Олег О	7	Ч		+		
17	Ольга Г	6	Ж			+	РАС

18	Олена С	7	Ж		+		
19	Олеся С	7	Ж			+	РАС
20	Дарина К	6	Ж			+	РАС

Методика «Послідовність дій» за А.Берштейном.

Мета: дослідження розвитку логічного мислення, мовлення, здатності до узагальнення.

Стомлений матеріал: Серії сюжетних картин (3-6) із зображенням послідовності подій (Додаток Е) 2 варіанти:

а) картинки з явним змістом сюжету - по деталях зображення можна відновити причинно-наслідкові і тимчасові відносини;

б) картинки з прихованим змістом сюжету - коли потрібно залучити певні знання про закономірності явищ природи і навколишньої дійсності.

Процедура проведення методики:

Перед дитиною кладуть довільно картинки, пов'язані сюжетом. Дитина повинна зрозуміти сюжет, вибудувати правильну послідовність подій та скласти по картинці розповідь.

Інструкція: «Подивися, перед тобою лежать картинки, на яких намальовано якусь подію. Порядок картин переплутано, і тобі треба здогадатися, як їх поміняти місцями, щоб стало ясно, що намалював художник. Подумай, переклади картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім склади по них розповідь про ту подію, яка тут зображено ».

Завдання складається з двох частин:

1. викладання послідовності подій картинок;
2. усна розповідь за ним.

Після того, як дитина розклав все картинки, експериментатор записує в протоколі (наприклад, 5, 4, 1, 2, 3), і потім просить дитину розповісти по порядку про те, що вийшло. Якщо дитина допустив помилки, йому задають питання, мета яких допомогти виявити допущені помилки.

Висновки про рівень розвитку.

високий - Дитина самостійно знайшов послідовність картинок і склав логічний розповідь. При неправильно знайденої послідовності малюнків випробуваний проте складає логічну версію розповіді.

середній- Дитина правильно знайшов послідовність, але не зміг скласти гарного розповіді. Складання розповіді за допомогою навідних запитань експериментатора.

низький - якщо: дитина не змогла знайти послідовність картинок і відмовився від розповіді;

- по знайденої їм самим послідовності картинок склав нелогічний розповідь;

- складена дитиною послідовність не відповідає розповіді;

- Кожна картинка розповідається окремо, сама по собі, не пов'язана з іншими - в результаті не виходить розповіді

- на кожному малюнку просто перераховуються окремі предмети

