

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ НА УРОКАХ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0132-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
А. К. Пересаденко

Керівник: доцент кафедри української літератури,
к. філол. н. _____ С. О. Доброскок

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та
початкової, к. пед. н., доцент _____
О. О. Самсонова

Запоріжжя
2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма Початкова освіта

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2023 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Пересаденко Анастасії Костянтинівні

- 1. Тема роботи:** «Формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру на уроках літературного читання»
керівник роботи: Доброскок Світлана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури
затверджена наказом ЗНУ від 26 вересня 2023 р. № 1504
- 2. Строк подання студентом роботи:** 4 грудня 2023 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** проаналізувати стан проблеми формування комунікативної компетентності в психолого-педагогічній науці та практиці; з'ясувати особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру; емпірично дослідити ефективність використання комунікативно-мовленнєвих методик Floortime та DLT в контексті розвитку комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з РАС; проаналізувати корекційні методики для соціалізації та психологічної адаптації дітей з РАС на уроках літературного читання; запропонувати засоби корекційної роботи д дітей з РАС на уроках літературного читання.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** 1 таблиць із результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Доброскок С. О.	24.10.22 р.	24.10.22 р.
Розділ 1	Доброскок С. О.	14.11.22 р.	14.11.22 р.
Розділ 2	Доброскок С. О.	27.03.23 р.	27.03.23 р.
Висновки	Доброскок С. О.	04.09.23 р.	04.09.23 р.
Додатки	Доброскок С. О.	09.10.23 р.	09.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: 24.10.2022 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-березень	виконано
4	Написання другого розділу	квітень-серпень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	жовтень-листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Пересаденко А. К.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Доброскок С. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Зубцова Ю. Є.
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 75 с., 1 таблиця, 78 джерела, 2 додатки.

Мета дослідження: аналіз методів формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру під час уроків літературного читання.

Об'єкт дослідження: процес формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру на уроках літературного читання.

Предмет дослідження: педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності у дітей з аутизмом під час уроків літературного читання.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел, спостереження, опитування та бесіда.

Теоретичне значення: виділено ефективні методи та стратегії формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру на уроках літературного читання, що може стати базою для подальших наукових досліджень і розвитку педагогічної практики.

Практичне значення: розроблено рекомендації для підвищення ефективності роботи з дітьми з аутизмом під час уроків літературного читання, що можуть бути корисні вчителям початкових класів, вихователям групи подовженого дня.

Галузь використання: заклади освіти.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ, ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ, FLOORTIME, DLT, SON-RISE

SUMMARY

Peresadenko A. K. Formation of communicative competence in children with autism spectrum disorders in literary reading lessons.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (78 items, 67 of foreign origin), and 1 addenda on 15 pages.

The research purpose: analysis of methods of formation of communicative competence in children with autism spectrum disorders during literary reading lessons.

The research object of the qualifying work is the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders in literary reading lessons.

The research subject: pedagogical conditions for the development of communicative competence in children with autism during literary reading lessons.

Research methods: analysis and generalization of scientific sources, observation, survey and conversation.

Theoretical significance: effective methods and strategies for the formation of communicative competence in children with autistic spectrum disorders in literary reading lessons are highlighted, which can become a basis for further scientific research and the development of pedagogical practice.

Practical significance: recommendations have been developed to improve the effectiveness of working with children with autism during literary reading lessons, which can be useful to primary school teachers, educators of the extended day group.

Field of use: educational institutions.

Theoretical aspects of the problem of developing communication skills of children with ASD:

Psychological and pedagogical characteristics of children with ASD:

Detailed description of the main characteristics of children with autism spectrum disorders and their influence on the development of communication skills.

Analysis and classification of typical traits characterizing perception, language, communication, and other aspects of the development of children with ASD.

Pedagogical work with impaired sensory modulation:

Discussion of various methods and pedagogical techniques aimed at improving work with sensory modulation during literary reading lessons.

Presentation of examples of pedagogical approaches that enhance the perception of literary texts by children with ASD and their engagement in lessons.

Socialization of a child with ASD in literary reading lessons:

In-depth description of Floortime, DLT, and Son-Rise methods and their impact on the socialization of children with ASD during literary reading lessons.

Comparative analysis of different socialization techniques for children with ASD during literary reading lessons and their effectiveness.

Recommendations for creating lesson notes:

Development of specific recommendations for creating literary reading lessons adapted for children with autism spectrum disorders.

Provision of sample lesson plans for literary reading, highlighting key methods and techniques beneficial for the target audience.

An empirical study of the development of communicative competence:

Thorough assessment of the current level of communicative competence development in children with ASD during literary reading lessons.

Presentation of the results of empirical research, methodology, and conclusions significant for further research in this field.

Keywords: communicative competence, autism spectrum disorders, literary reading, floortime, DLT, Son-Rise.

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. Теоретичні аспекти проблеми розвитку комунікативних навичок дітей з РАС.....	15
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з РАС.	15
1.2. Педагогічна робота з порушенням сенсорної модуляції у дітей з РАС на уроках літературного читання.....	23
1.3. Соціалізація дитини з РАС на уроках літературного читання засобами Floortime, DLT та Son-Rise.....	26
1.4. Розробка рекомендацій до створення конспектів уроків літературного читання для дітей з розладами аутистичного спектра.....	35
Розділ 2. Емпіричне дослідження розвитку комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру на уроках літературного читання	42
2.1. Стан сформованості комунікативної компетентності у дітей з РАС....	42
2.2. Результати емпіричного дослідження.....	45
2.3. Роль вчителя в розвитку комунікативних здібностей у дітей з РАС на уроках з літературного читання.....	63
Висновки.....	67
Список використаних джерел.....	69
Додатки.....	76

ВСТУП

В сучасному світі питання здоров'я, навчання та виховання дітей стоять дуже гостро. Батьки намагаються вберегти своїх дітей від збройної агресії, зайвих вірусних хвороб, переохолоджень та ін., віддати їх у найкращі навчальні заклади з повним супроводом та слідкують, щоб працівники освіти якісно виконували свою роботу. У сфері освіти є багато вимог до того, яким має бути вчитель.

Переконані, що вчитель – це не тільки педагогічний працівник, це – життєве покликання. Його справедливо можна розглядати як багатогранну постать, що об'єднує в собі багато функцій та відповідальностей. Основні риси вчителя полягають у його здатності навчати, виховувати, сприяти розвитку особистості учня та створювати стимулююче навчальне середовище. Вчителі відіграють ключову роль у формуванні майбутнього кожної дитини. Вони не лише передають знання, а й впливають на формування цінностей, соціальних навичок та особистісного розвитку. Вчителі вміють мотивувати, навчати самостійності та критичному мисленню, сприяють розвитку творчого потенціалу та відкритості до нових знань. Це люди, які несуть велику відповідальність перед майбутнім суспільства, оскільки їхня робота формує наступне покоління, наділяючи його знаннями, вміннями та цінностями, необхідними для життя.

Наразі однією з найважливіших навичок є навичка спілкуватися та взаємодіяти, знаходячи спільну мову з оточуючими. Але існують такі хвороби, які ускладнюють розвиток цих навичок, і одна з них – дитячий аутизм (РАС). Особливо гостро у таких дітей постають проблеми формування комунікативної компетентності. Ця проблема пов'язана з тим, що діти з РАС часто надмірно реагують на сенсорні подразники. За статистикою, станом на 2019 рік на аутизм страждає кожна сота людина [1]. Це означає, що аутизм як діагноз є предметом активного вивчення зі боку як вітчизняних, так і закордонних науковців.

З огляду на постійне отримання нових результатів дослідження, збільшується кількість коригуючих і підтримуючих методик. Оскільки аутизм як явище дуже складне і багатогранне, то у світі використовується безліч різноманітних корекційних методик для людей з РАС. На думку фахівців, люди з РАС мають багато перцептивних і когнітивних порушень, що унеможлиблює їх нормальну соціалізацію та розвиток комунікативних навичок, за допомогою яких вони можуть нормально існувати в суспільстві [12].

У світі, на щастя, окреслилася позитивна тенденція щодо створення в закладах освіти сприятливого освітнього середовища. Зокрема, йдеться про інклюзивні класи, де нормотипові діти навчаються з дітьми з особливими освітніми потребами, де з першими працює на уроках вчитель, а з другими – асистент учителя. Тому саме під час навчання у школі діти з РАС отримують повну підтримку і супровід, за умов успішної реалізації якого вони можуть розвивати свої комунікативні навички. На нашу думку, індивідуальний підхід до навчання дітей з різними потребами виявляється критично важливим для успішного розвитку. РАС є однією з найбільш розповсюджених неврологічних аномалій серед дітей, що впливає на їхні комунікаційні навички та сприйняття навколишнього світу.

У контексті педагогічної роботи, під час уроків літературного читання, розуміння особливостей сприйняття дітьми з РАС літературних творів має велике значення для ефективного навчання та розвитку цільових навичок у спілкуванні та розумінні тексту. Використання візуальних засобів, показ ілюстрацій, схем, таблиць та інших візуальних матеріалів можуть допомогти зрозуміти текст і сприяти активній участі дітей з РАС. Важливо надавати структуроване середовище для навчання. Чіткі інструкції, розклад занять, час для підготовки до змін – все це може сприяти зручності та зниженню стресу. Літературні тексти, які відповідають інтересам дитини, можуть бути більш привабливими для вивчення дітей з РАС. При цьому при виборі матеріалів для читання важливо враховувати уподобання учнів і створювати для них комфортне середовище для навчання і розвитку. Робота в невеликих групах або партнерська

робота може сприяти розвитку комунікативних навичок через спілкування та обмін думками, а іаріативність методик (від усного розповіді до використання письмових форм) допоможе залучити дітей з РАС різними способами. У цьому контексті не слід забувати про позитивне підкріплення та похвалу за кожную спробу комунікації, що дуже важливо для мотивації дітей і підтримки їхнього розвитку. При цьому здобувачам освіти слід дозволити висловлювати свої думки та почуття стосовно прочитаного, навіть якщо це вимагає використання альтернативних форм виразу.

Забезпечення підтримки й розуміння з боку педагогічного колективу, співпраця з батьками та можливість використання індивідуальних підходів для кожної дитини відіграють ключову роль у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС на уроках літературного читання, адже саме художні твори розширюють уяву, розвивають емоційний інтелект і стимулюють творчість дітей. Це може бути особливо корисним для дітей з РАС, оскільки допомагає розвивати їх креативне мислення. Читання літературних текстів сприяє розвитку мовленнєвих навичок, словникового запасу, розуміння сюжету і побудови розповіді. Обговорення книги, спільне читання або групові вправи навколо текстів можуть стимулювати соціальну взаємодію та сприяти розвитку навичок спілкування. Читання стимулює увагу та концентрацію, що є корисним для дітей з РАС, які можуть мати певні труднощі у цих аспектах.

Отже, уроки літературного читання є дієвою платформою для розвитку різних навичок у дітей з РАС через свою доступність, різноманітність і сприятливе середовище для навчання та розвитку. За допомогою літератури можна позитивно вплинути на розвитку комунікаційних навичок дітей з РАС на уроках літературного читання для їхнього успішного відповідного інтегрування в навчальну та соціальну середу.

Відповідно, актуальність теми полягає в одночасно в декількох напрямках: по-перше, в необхідності формування у вчителів поняття соціалізації дітей з РАС та стимулу вивчати та працювати за допомогою корекційних методик аутизму та над їх удосконаленням; по-друге, в мотивації сучасних вчителів досліджувати

сенсорні захисти у дітей з РАС, по-третє, в можливості навчитися порівнювати різні корекційні методики на уроках літературного читання та сформувати вміння використовувати подані засоби корекції в колективі.

Методологічне підґрунтя дослідження опрацьовували такі вчені: Л. Виготський, Т. Власова, Р. Левіна, В. Лубовський, Ж. Шиф, В. Чайко і вони склали такі вчення:

- концепція про структуру мовленнєвих знань, механізми їх засвоєння та особливості оволодіння мовленнєвою діяльністю на практичному рівні в процесі нормального та порушеного онтогенезу;
- вчення про загальні та специфічні особливості нормального і аномального розвитку;
- положення про первинні та вторинні порушення розвитку в дітей, провідну роль спеціально організованого і правильно поставленого навчання в їх психічному і соціальному розвитку, попередженні і корекції його вторинних порушень;
- вчення про методи комплексної діагностики та корекції порушень мовленнєвого, комунікативного розвитку дітей;
- особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин;
- феноменологія аутизму.

Серед сучасних українських вчених, які активно працюють над проблемами розвитку дітей з РАС виділяємо таких дослідників: Н. Базима, А. Душка, Н. Івашура, Х. Качмарик, С. Конопляста, Я. Крет, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літвінова, М. Шеремет, Д. Шульженко.

Аналіз наукових джерел із проблеми розвитку дітей з РАС демонструє, що ця тема дійсно на часі, однак проблема формування комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру засобами художньої літератури залишається поза належною увагою дослідників, що і зумовлює актуальність нашої наукової розвідки.

Розвиток комунікативних навичок через літературне читання може стати частиною інклюзивної освіти, бо для дітей з РАС навички комунікації є

важливими для соціальної адаптації. Розвивати ці навички у дітей з РАС вже з раннього віку важливо для їхньої подальшої адаптації та включення у життя соціуму. Успішна комунікація сприяє підвищенню самооцінки та самовпевненості у дітей з РАС, допомагаючи їм більш ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Тому розвиток комунікативних навичок через уроки літературного читання важливий для дітей з РАС, оскільки це сприяє їхньому успіхові та інтеграції у суспільство, сприяти їхньому особистісному розвитку та підвищенню якості життя.

Мета дослідження – теоретично описати та методологічно обґрунтувати систему педагогічної роботи з розвитку комунікативних навичок дітей з РАС та визначити найбільш ефективну комунікативно-мовленнєву методику, яку можна використовувати на уроках літературного читання.

Завдання дослідження :

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми формування комунікативної компетентності дітей з розладами аутистичного спектру.
2. Емпірично дослідити ефективність використання комунікативно-мовленнєвих методик Floortime та DLT під час уроків літературного читання та їх вплив на розвиток комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з діагнозом «аутизм».
3. Проаналізувати корекційні методики для соціалізації та психологічної адаптації дітей з РАС, використовуючи їх на уроках літературного читання.
4. Узагальнити результати дослідження та запропонувати дієві засоби корекційної роботи для дітей з РАС на уроках літературного читання.

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

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності у дітей з аутизмом під час уроків літературного читання.

Для досягнення мети та завдань дослідження використано такі методи:

- теоретичні: аналіз літературних джерел соціологічної, психолого-

педагогічного спрямування для формулювання об'єкта, предмета, мети та завдань дослідження; синтез, порівняння, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для виділення ефективних підходів щодо формування комунікативної компетентності в дітей з РАС;

- емпіричні: діагностичні (анкетування, бесіди, педагогічні спостереження, тестування, інтерв'ювання) для визначення рівня сформованості комунікативності компетентності в учнів з розладами аутистичного спектру.

Теоретичне значення: обґрунтовано ефективні методи та стратегії формування комунікативної компетентності в дітей з розладами аутистичного спектру на уроках літературного читання, що може стати базою для подальших наукових досліджень та розвитку педагогічної практики.

Практичне значення одержаних результатів визначено розробленням і впровадженням рекомендацій для підвищення ефективності роботи з дітьми з аутизмом на уроках літературного читання.

Результати дослідження можуть бути використані вчителями, вихователями групи подовженого дня, керівниками закладів загальної середньої освіти, студентами спеціальності «Початкова освіта» з метою підвищення ефективності роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РАС

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з РАС

Діти з розладами аутичного спектру суттєво відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком, а також від тих, які мають інші психофізичні вади. «Їм незрозуміле й нецікаве та вороже все те, що відбувається навколо них. Навколишнє середовище для них – невпорядкованість мінливих звуків, образів, подій, що спричиняють тривогу, роздратованість і страх» [14, с. 21], – констатують В. Тарасун і Г. Хворова.

Описуючи це явище, потрібно сказати, що аутизм (розлади аутистичного спектру) (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку, характеризується вродженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування [21].

Навколо явища «аутизм» існують численні міфи й недоречності, відтак це поняття викликає багато асоціацій. Українські психіатри старого покоління вважають, що такого діагнозу взагалі не існує, а сам аутизм – розумова відсталість або рання шизофренія; а на рівні побутової психології таких дітей ототожнюють з, так званими, дітьми індиго або інтровертами.

Останні дослідження більшою мірою відносять аутизм до хвороб, пов'язаних з органічними ураженнями мозку. Вони можуть виникати на фоні порушення обміну речовин (отруєння солями важких металів, нестача цинку в організмі), а також бути наслідком спадкових генетичних факторів. Але деякі експерти [16] вважають, що вони бувають наслідком неврологічних травм або порушення біохімічної рівноваги в мозку, а тому, на їх думку, аутизм не провокується психологічними факторами.

За даними статистики, кожна третя дитина у світі народжується з діагнозом «аутизм», з яких 70% – це хлопчики, 30% – дівчата.

Діти з аутизмом абсолютно не схожі один на одного, адже діагноз РАС може стояти у дитини, яка абсолютно немовленнєва та замкнута, та водночас – в іншої, яка може спілкуватися та має непомітні для оточуючих ознаки аутизму. Недарма кажуть: «If you've met one person with autism, you've met one person with autism» – «Якщо ви зустріли одну людину з аутизмом, то ви знаєте лише одну людину з аутизмом» [16].

Наприклад, якщо розглянути мовлення дітей із аутизмом, то можна зробити висновок, що деякі можуть взагалі не розмовляти, а в інших випадках розвиток мовленнєвих навичок обмежений і спостерігаються часті повторення речень. Діти, у яких хоча б трішки розвинуті мовні вміння, як правило, розмовляють лише на певні теми (зазвичай це ті питання, які їм особливо цікаві).

Пропонуємо розглянути проблему розладів аутистичного спектру в історичній ретроспективі. Першим звернув увагу на специфічні риси батьків аутистичних дітей Лео Каннер. Запроваджену ним концепцію прийнято називати соціокультурною. Учений доводив, що певні властивості особистості батьків створюють несприятливий клімат для розвитку дитини, що й спричиняє виникнення хвороби. Згідно з його описом, такі батьки – це високоінтелектуальні, проте холодні люди, «батьки-холодильники». Ці твердження мали суттєвий вплив на суспільну думку і на думку батьків про самих себе зокрема. Однак пізніші дослідження Стівена Роузена не підтвердили того, що батьки таких дітей обов'язково є жорстокими, холодними, які нехтують своїми обов'язками чи мають порушення психіки.

Порушені комунікації в сім'ях, де ростуть діти з аутизмом, часто є вторинними та пов'язаними з труднощами налагодження комунікації з власною дитиною. Інші клінічні спеціалісти вважали, що високий рівень соціального і пов'язаного з навколишніми умовами стресу може бути однією з причин аутизму. Проте дослідження не підтвердили і цю гіпотезу. Вчені, які порівнювали дітей з аутизмом з дітьми, які не мають цього розладу, не виявляли

ніяких розбіжностей у частоті таких подій, як смерть батьків, їхнє розлучення чи фінансові проблеми в сім'ю.

Отже, у цій концепції надто велике значення надавалось соціокультурним чинникам аутизму, що повело дослідників неправильним шляхом. Наступною за хронологічним принципом була психологічна концепція. На думку її прихильників, у людей, які мають аутизм, наявні вроджені перцептивні чи когнітивні порушення, що унеможливають їхнє нормальне спілкування та взаємодію з іншими. Одне із широко відомих пояснень цього є теорія «емоційно-когнітивного функціонування», яку досліджували багато науковців. Теорія «емоційно-когнітивного функціонування» (Theory of mind) – це розуміння людиною переконань, намірів, думок інших людей (а також власних) на підставі їх поведінки, вигляду, вербальних і невербальних аспектів комунікації. Таке розуміння дає можливість передбачати поведінку людей та змінювати власну [9]. До трьох чи п'яти років більшість дітей здатні брати до уваги думку іншої людини і розуміють, що, враховуючи цю думку, можна передбачити, що людина робитиме. У деякому розумінні вони вчаться читати думки інших людей. Так, наприклад, якщо бачили, як Іринка поклала м'ячик у скриньку для іграшок, а потім ми спостерігаємо, як Андрійко забирає цей м'ячик і відносить його до іншої кімнати, поки Іра спить. Ми знаємо, що Іра, коли прокинеться, шукатиме свій м'ячик у скриньці для іграшок, бо вона не знає, що Андрій забрав його. Ми знаємо це, оскільки беремо до уваги думку Іринки. Здорова дитина так само зможе передбачити поведінку дівчинки. Людина, яка має аутизм, цього зробити не зможе. Така людина буде очікувати, що Іра піде за своїм м'ячиком в іншу кімнату, тому що м'яч є там. Те, що відбувається в голові дівчинки, для такої людини значення не має. Багаторазові дослідження доводять, що хворі на аутизм справді страждають своєрідною «розумовою сліпотою». Тому їм важко брати участь у рольових іграх, ефективно взаємодіяти з іншими людьми і будувати взаємини з ними, використовувати засоби мовлення, які мають на увазі врахування іншої думки.

Чому ж аутисти мають таке емоційно-когнітивне обмеження? Як вважають Гермелін, О'Коннор, це відбувається внаслідок порушень біологічного характеру в ранньому дитинстві, які роблять людину неспроможною в процесі сприйняття відрізнити важливе від другорядного.

Наступна концепція, яку ми взяли до уваги, – біологічна. Протягом багатьох років дослідники намагаються визначити, які біологічні аномалії можуть бути причиною нездатності виробити теорію емоційно-когнітивного функціонування чи всієї сукупності симптомів аутизму. Чіткого біологічного пояснення поки що не знайдено, але існує кілька гіпотез. По-перше, дослідження батьків людей, хворих на аутизм, дають змогу припустити певну роль генетичного чинника в розвитку цього розладу. Наприклад, Пайвен дослідив, що у братів і сестер тих, хто має аутизм, хвороба розвивається в 6-7 випадках зі 100, тобто в 200 разів частіше, ніж у середньому в усіх людей. Також виявилось, що однояйцеві близнюки хворих на аутизм підлягають найбільшому ризику. Крім цього, доктор Садхалтер виявив у 10-12% людей, які мають аутизм, простежуються хромосомні аномалії. Деякі дослідники пов'язують аутизм також з ускладненнями, які виникають під час вагітності чи народження дитини, це досліджували Рімланд у 1992 та Гудмен у 1990. Ймовірність розвитку аутизму зростає, якщо жінка під час вагітності хворіла на краснуху, до чи після вагітності мала справу з токсичними хімічними речовинами чи були ускладнення при пологах. Але в деяких випадках ті ж самі шкідливості можуть спричинити затримку розвитку чи розумову відсталість у дитини, а чому в інших це спричиняє аутизм? У 80-х роках ХХ століття відкрито специфічні біологічні аномалії. Це має велике значення в дослідженні розвитку аутизму. В деяких роботах, наприклад, особлива увага звертається на мозочок на це звертали увагу Корчісне у 1997 та Корчесне у 1997. Результати нейрофізіологічних досліджень показують, що в людей, хворих на аутизм, ще в ранньому дитинстві виникають аномалії в цій частині головного мозку. Можливо, що людям, у яких мозочок розвивається аномально дуже важко спрямовано фокусувати свою увагу, розуміти словесні натяки чи міміку інших людей і сприймати соціальну

інформацію, що є суттєвими ознаками аутизму. Тепер ці дослідження продовжуються. Багато дослідників вважають, що аутизм може мати декілька біологічних причин. Можливо, що дія всіх суттєвих у цьому випадку біологічних чинників (генетичних чинників, ускладнення під час вагітності, пологів і після народження) зрештою зливається в одне джерело – приводить до певних загальних порушень у роботі головного мозку, які спричиняють розвиток аутизму.[12]

Є. Карвасарська зауважує, що дітям з РАС важко даються прості, побутові дії та навички самообслуговування. Це пояснюється тим, що руки дитини з аутизмом – незграбні, мляві та затиснуті. Це стосується й інших частин їх тіла. Характерними також є наявність стереотипних рухів та стереотипних маніпуляцій з предметами. Наприклад: одноманітні дії протягом довгого часу, біг по колу, розгойдування, перебирання дрібних деталей, вибудовування їх в ряд, тощо [9, с. 32].

Існує декілька етапів та ступенів РАС:

1. Повна відчуженість від того, що відбувається навколо.

При спробах взаємодії з дитиною, вона відчувається дискомфортно. Відсутня соціальна активності, навіть з близьким людьми. Діти даної групи намагаються не мати ніяких точок дотику з навколишнім світом. Дуже важко переносять погляд очі в очі і уникають різних тілесних контактів.

2. Активне відсторонення від навколишнього середовища.

Характеризується не як відчуженість, а як ретельна вибірковість у контактах із зовнішнім світом. Дитина спілкується з обмеженим колом людей. Проявляє підвищену вибірковість в їжі, одязі. Будь-яке порушення звичного ритму життя веде за собою бурну, активну реакцію. Дітям даної групи більш ніж іншим властиві почуття страху, на який вони реагують агресивно, буває, що агресія приймає форми аутоагресії. Спостерігається велика кількість мовних і рухових стереотипів. Незважаючи на всю тяжкість різних проявів ці діти можуть соціалізуватися до звичайного життя.

3. Захопленість аутистичними інтересами.

Діти цієї групи намагаються сховатися від навколишнього світу в своїх інтересах, при цьому їхні заняття проявляються в стереотипічній формі і не носять пізнавального характеру. Захоплення носять циклічний характер, дитина може роками розмовляти на одну і ту ж тему, малювати або відтворювати один і той же сюжет в іграх. Інтереси часто носять похмурий, страхітливий або агресивний характер.

4. Надзвичайна складність у взаємодії з навколишнім середовищем.

Найбільш легкий варіант прояву аутизму. Основною рисою є підвищена вразливість таких дітей. Уникання відносин, якщо дитина відчуває якусь перешкоду. Чутливість до чужої оцінки.

Пропонуємо розглянути всі психічні процеси та їх особливості саме у дітей з РАС.

Досліджуючи особливості пам'яті, можна зробити висновок, що діти з РАС володіють майже ідеальною механічною пам'яттю, яка в свою чергу відповідає за збереження емоційних переживань.

Водночас емоційна пам'ять – стереотипність сприйняття того, що оточує, а саме: інформація входить у свідомість дітей цілими блоками, зберігається, не переробляючись, і застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому була сприйнята. Тобто діти можуть знову і знову повторювати одні й ті ж звуки, слова або без кінця ставити одне й те ж запитання.

Здобувачі освіти легко запам'ятовують великі тексти та вірші. Але особливістю є те, що іноді у ритм вірша діти з РАС можуть почати розгойдуватися та займатися самостимуляцією (обнімати себе, вистукувати ритм тощо). Діти цієї категорії добре запам'ятовують, а потім одноманітно повторюють різні рухи, ігрові дії, звуки, цілі оповідання, прагнуть до отримання звичних відчуттів, що поступають через усі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх [18, с. 130].

Щодо розвитку уваги та уяви дітей з РАС існує дві протилежні теорії, де згідно з однією теорією Л. Каннера, діти з РАС мають багату уяву, а відповідно до іншої – уява цих дітей має характер патологічного фантазування.

У змісті аутистичних фантазій переплітаються випадково почуті дитиною казки, історії, кінофільми і радіопередачі, вигадані і реальні події. Патологічні фантазії дітей відрізняються підвищеною яскравістю та образністю [15].

Розглядаючи пізнавальні інтереси дітей з РАС, теж було виявлено деякі особливості. Так О. Никольська зауважує, що сприйняття дитини з аутизмом характеризується нормальним, а іноді і випереджаючим розвитком, а потім різко (за декілька днів) може спостерігатися значний регрес. Сприйняття аутистів відрізняється зацикленістю на одному предметі (іграшка, книга, мультфільм, розташування певного предмета тощо). Все це зумовлено тим, що дитина з РАС має складнощі з адаптацією до різних типів і комбінацій сенсорних стимулів. Для таких дітей дуже важливі тактильні відчуття, а саме відчуття власних м'язів – наприклад, м'язові відчуття, при гойданні на гойдалці, стрибках на місці, пересипання піску тощо [11, с. 36].

Виокремлюючи особливості розвитку мислення та інтелекту зазначимо, що Д. Шульженко відмітив, що розумовий розвиток таких дітей може бути нормальним, прискореним або різко затриманим.

Водночас розвиток мислення у таких дітей пов'язаний з подоланням величезних труднощів довільного навчання. Такій дитині важко орієнтуватися в часі, встановити причинно-наслідкові зв'язки. Це дуже яскраво проявляється у навчальній практиці. Дитині важко дається засвоєння навчального матеріалу, при виконанні завдань, пов'язаних з сюжетними картинками, із викладенням матеріалу для запам'ятовування.

У рамках ситуації, яка повторюється, багато дітей з РАС можуть узагальнювати, використовувати ігрові символи, вибудовувати програму дій. Проте вони не можуть активно переробляти інформацію, активно використовувати свої можливості, щоб пристосовуватися до середовища та оточення, що змінюються.

Отже, можна виявити такі особливості розвитку у дітей з розладами аутистичного спектру:

- дитина рідко встановлює зоровий контакт або ж встановлює його в незвичний спосіб;
 - не виявляє зацікавленість до навколишнього світу у повному обсязі;
 - бавиться переважно сама, перебуває у власному світі, відчуває себе комфортно наодинці та встановлює емоційну прірву між собою та навколишнім середовищем;
 - не наслідує ігри інших дітей, поведінки батьків;
 - зовсім не виявляє зацікавлення до гри з однолітками;
 - дитина може почати говорити, а через деякий час у мовленні може спостерігатися різкий регрес;
 - не реагує на прості вказівки та слова, на звертання до неї, хоча проблеми зі слухом відсутні;
 - розвиток мовлення дуже нестабільний, спостерігаються стереотипізації;
 - у спілкуванні не використовує невербальних засобів спілкування, нерідко фіксується самостимуляція;
 - дитина у відповідь повторює останні слова, з якими до неї звертаються, не усвідомлюючи цього, адже думає, що дає відповідь на поставлене запитання;
 - боїться різких звуків та шуму, часто затуляє при цьому долонями очі та вуха;
 - не хоче, щоб її торкалися, обіймали, гладили по голові, завжди тримає дистанцію, навіть з близькими людьми;
 - має нав'язливі рухи (наприклад, клацає пальцями, крутить головою, погойдується);
 - протестує проти змін у середовищі довкола неї чи в способі життя.
- Для дітей з РАС будь-яка зміна простору навколо неї – великий стрес;
- надмірно захоплюється числами, датами, поодинокими предметами;
 - їй подобається крутитися на місці, або ж вона захоплюється предметами, що крутяться;

- має обмежене коло уподобань, не бажає змінювати одяг, їжу і т. д.;
- потребує точного дотримання встановлених ритуалів, болісно реагує на будь-які зміни;

Резюмуючи вище зазначене, приходимо до висновків, що діти з РАС відчувають великі труднощі у своїй соціалізації та розвитку комунікативних навичок. Складність структури аналізованого захворювання описано у багатьох наукових роботах. Використовуючи різні вправи та методики, вчителі під час навчально процесу, зокрема на уроках літературного читання) допомагають пройти соціальну адаптацію дітям з РАС безболісно для них самих та їх найближчого оточення.

1.2. Педагогічна робота з порушенням сенсорної модуляції у дітей з РАС на уроках літературного читання

Психолог та ерготерапевт А. Жан Айрес у своїх роботах зазначає, що аутизм схожий на стан, який називають «розлад сенсорної обробки». Це значить, що діти зустрічаються з труднощами з обробкою інформації, що надходить через органи чуття: не тільки п'ять очевидних органів чуття, а пропріоцептивні та вестибулярні органи чуття. «Діти з РАС надзвичайно чутливі до дотику, їх рівновага може бути хиткою. За словами лікарів, такі симптоми, як обмежений словесний контакт, труднощі в підтримці активної розмови, обмежена жестикуляція є проявами дефіциту у соціальній сфері. У дітей з РАС з відносно непоганими мовленнєвими здібностями виникають труднощі зв'язку, такі як обмежена міміка та складнощі зі збереженням зорового контакту. Такі діти відчувають себе перевантаженими та розгубленими на постійній основі. Ці почуття перетворюються на проблемну поведінку: дратівливість, гіперактивність. У таких дітей момент перекривання відчуттів блокує все, що відбувається в нервовій системі. Речі сприймаються занадто голосно, занадто яскраво, занадто швидко або занадто тісно» [14, с. 96-97].

У зв'язку з цим, останні роки науковці та практики стали активно описувати та розвивати систему сенсорної інтеграції дітей з РАС. Сенсорна інтеграція – це процес, під час якого людина сприймає інформацію через зір, слух, нюх, смак, дотик та опрацьовує її. Порушення сенсорної інтеграції характеризується невірним тлумаченням звичайної сенсорної інформації. Лікар Е. Гржибовська описує два типи дисфункції сенсорної інтеграції: порушення реєстрації сенсорних стимулів, порушення модуляції сенсорних стимулів.

Наприклад, порушення реєстрації, яке стосується зорових і слухових стимулів. У зв'язку з цим діти ігнорують звуки. У разі порушень реєстрації зорових стимулів ігнорують навколишнє середовище та уникають зорового контакту, не цікавляться іграшками.

Розвиток мовлення у дітей з РАС не є однорідним, а активне мовлення часто з'являється зі значними затримками. Доктор Бігас стверджує, що один із перших симптомів аутизму – це затримка розвитку мовлення, що проявляється частими регресіями, втратою вже набутих здібностей, затримкою або відсутністю подальшого розвитку. Через затримку мовлення на артикуляційному рівні з'являються відхилення. На лексичному рівні в таких дітей переважає конкретна лексика. У висловлюваннях відсутні особові займенники. На синтаксичному рівні висловлювання дітей з аутизмом характеризується низьким рівнем складності.

Ці діти часто використовують окремі слова, зрозумілі тільки для них самих. Часто говорять про себе в третій особі однини (він, вона). Через це у дітей відсутнє відчуття власного тіла та власного «Я». Оскільки лексикон виникає як продукт знайомства з реальністю, а пізнання реальності відбувається через органи чуття, то не дивно, що у дітей з РАС відсутні дієслова, іменники та займенники. Цю теорію описували ще С. Покровська та А. Цветков. Проблеми в розумінні сенсу слів призводить до труднощів в поєднанні з відповідним позначенням. Деякі діти з РАС не можуть ідентифікувати з певним словом уявлення про те, що вони говорять. Тому для усунення цих проблем застосовується інтеграційна сенсорна терапія, що полягає в одночасному

застосуванні інформації, отриманої різними сенсорними системами (зір, слух, смак тощо). Інтеграційна сенсорна терапія допомагає зменшити прояви розладу. Регулярні заняття змінюють функції нервової системи й покращують здатність обробки різних відчуттів. Метою терапії є вибір і зміна видів діяльності за реакції дитини на ті чи інші відчуття. Під час терапії дитина відчуває різні звукові, зорові, тактильні, вестибулярні та пропріоцептивні сенсорні стимули.

Інтеграційна сенсорна терапія може бути корисною на уроках літературного читання для дітей з РАС. Переконані, що це сприяє зниженню стресу, бо, як вже зазначалося раніше, діти з РАС можуть відчувати стрес через надмірну чутливість до деяких візуальних або звукових подразників. Використання сенсорної терапії, такої як приємні на дотик матеріали або спокійні звуки, може допомогти знизити рівень стресу та зосередитися на тексті. Використання терапії покращить концентрацію учнів на уроці та привернуть увагу до тексту. Вона допомагає стимулювати різні частини мозку, що сприяє акцентуації уваги та зосередженості. Діти з РАС можуть відчувати труднощі в сприйнятті тексту та його інтерпретації. Використання сенсорних матеріалів, таких як текстильні або різнокольорові матеріали, може допомогти дітям легше усвідомлювати і розуміти зміст текстів. Терапія може стати основою для вправ, які викликають інтерес до тексту та стимулюють активну участь дітей. Використання матеріалів різної структури та форми може зробити уроки цікавішими та більш інтерактивними. Цей метод може бути адаптований до індивідуальних потреб кожного учня. Він допоможе дітям з РАС, які мають різні чутливості або потребують підтримки у вивченні. Наприклад, вчитель пропонує дітям робити різні вправи в затемненій кімнаті або відчувати на дотик різні за фактурою поверхні. Заняття будуються в такий спосіб, щоб стимулювати все складніші адаптивні реакції на різні сенсорні відчуття. Обов'язковим є проходження паралельної терапії, заняття не тільки на уроці з вчителем, а і з логопедами, лікарями, психологами та психотерапевтами.

1.3. Соціалізація дитини з РАС на уроках літературного читання засобами Floortime, DLT та Son-Rise

Враховуючи специфіку розладів аутистичного спектру, у здобувачів освіти можуть виникати проблеми під час навчання у навчальних закладах, зокрема на уроках літературного читання. Як ми вже зазначали, діти з РАС мають труднощі у спілкуванні та взаємодії з іншими учнями чи вчителем. Маємо на увазі в першу чергу труднощі в інтерпретації невербальних сигналів, які важливі для ефективної взаємодії. У деяких дітей з РАС виникають складнощі з розумінням абстрактних або переносних значень, які містяться у літературних текстах. Вони мають виклики у вивченні сюжету (наприклад, коли йдеться про тричленну будову казки), аналізу персонажів або ідей, що виражені символічно через метафори та образи. Діти з РАС стикаються з проблемами з увагою та концентрацією, що робить важким для них тримати увагу під час тривалого читання або обговорення тексту.

Радикальні зміни в урочному розкладі або методиках навчання викликають стрес у дітей з РАС, що може впливати на їхню спроможність адаптуватися та навчатися на уроках літературного читання. Незручність, пов'язана зі змінами у розкладі, неочікувані завдання або нечіткі інструкції, можуть призвести до стресу та тривожності у дітей з РАС. Це напряду негативно впливає на їхнє зосередження на уроці. Деякі діти з РАС можуть мати обмеженість у мовленні, використовуючи обмежений словник або маючи проблеми із побудовою власних висловлювань, що робить важким для них висловити свої думки або сприймати текст. Деякі діти з РАС є гіперчутливими до світла, звуків або текстур. Це впливає на їхню здатність концентруватися під час уроків, особливо якщо середовище не враховує їхні особливості.

Водночас деякі діти з РАС мають обмежені, але дуже глибокі інтереси і художні твори улюбленої тематики, проблематики можуть їх зацікавити. Але якщо літературні тексти не відповідають їхнім інтересам, це ускладнює їхнє залучення до уроків. Діти з РАС відчувають потребу в чіткій структурі та

порядку на уроках. Відхилення від цієї структури призводить до збентеження та незручності. Деякі діти з РАС краще розуміють матеріал, якщо він подається через конкретні приклади або візуальні засоби. Урахування цих труднощів при плануванні та проведенні уроків літературного читання, а також застосування індивідуальних підходів та підтримки сприяє успішному навчанню дітей з РАС.

У дітей з РАС виявляється неоднорідний розвиток: в деяких навчальних предметах вони виявляють високий рівень здібностей, а в інших – відстають. Деякі діти з аутизмом здатні сприймати та запам'ятовувати великий обсяг деталізованої інформації. Позаяк інші – не можуть адекватно сприймати текст загального змісту, без фактажу. Оскільки учні з РАС краще реагують на уроки, що мають структуровану та передбачувану форму, вчителі повинні знаходити ефективні методи, які адаптуються до індивідуальних потреб дітей з РАС, такі як: використання візуальних підказок або альтернативних методів комунікації.

Щодо методів роботи з дітьми з розладом аутистичного спектра на уроках літературного читання, існують різні підходи та стратегії, які можуть бути корисними для сприяння їхньому навчанню та розвитку. Використання картинок, схем, діаграм або ілюстрацій полегшує сприйняття матеріалу та сприяє кращому розумінню літературних творів. Утримання стабільності та передбачуваності у форматі уроку допоможе дітям з РАС легше організувати свої дії та краще зосереджуватися на матеріалі. Розробка плану навчання, враховуючи потреби кожної конкретної дитини, дозволить створити адаптовані завдання та методики для кожного учня. Застосування інтерактивних програм, аудіо-або відеоматеріалів зробить уроки цікавішими та доступнішими.

Також великою ефективністю відзначаються рольові ігри, групові завдання або партнерські роботи, що сприяють розвитку навичок спілкування та соціальної взаємодії. Використання похвали, підтримки та заохочення за досягнення на уроках стимулює позитивну мотивацію для навчання. Розділення класу на невеличкі групи сприяє кращому зосередженню та сприйняттю матеріалу. Адаптовані плани, розроблені для кожної дитини окремо, допомагають врахувати їхні особисті потреби, сильні сторони та обмеження.

Використання альтернативних методів комунікації, таких як піктограми, графіки або інші адаптивні засоби, сприяють кращому розумінню тексту та залученню учнів до обговорення.

Поділ уроків на коротші сесії або використання чітких часових меж допомагає зберігати увагу та підтримує концентрацію дітей з РАС. Надання можливостей для самостійної роботи та виконання завдань сприяє розвитку навичок самостійності та організації. Методи заспокоєння, такі, як зручне розміщення, можливість користуватися засобами для відпочинку чи врахування чутливості до звуку, створюють сприятливі умови для навчання. Застосування оцінювання, що враховує індивідуальні потреби та здібності, допомагає оцінити успішність та прогрес дітей з РАС. Ці методи є ефективними, але варто пам'ятати, що кожна дитина з РАС є унікальною, тому важливо використовувати комбінацію стратегій, яка відповідає конкретним потребам та особливостям кожного учня.

Отже, діти з розладами аутистичного спектру стикаються з цілим рядом проблем на уроках літературного читання, оскільки цей процес потребує розуміння тексту, взаємодії зі словами та контекстом, а також виявлення емоційних нюансів, що часто важко для цієї групи дітей. Оскільки художній текст представляє собою складне багатоаспектне ціле, пропонуємо розглянути складнощі в його рецепції та інтерпретації з огляду на декілька сфер його розуміння:

1. Соціальні аспекти тексту:

Діти з РАС можуть мати труднощі в інтерпретації соціальних підтекстів тексту. Вони можуть відчувати складність у сприйнятті взаємовідносин між персонажами, що може впливати на їх розуміння сюжету. Наприклад, вони можуть не розпізнавати емоційні стани персонажів чи не розуміти завуальовані аспекти дійових осіб у тексті. Для полегшення сприйняття тексту в цьому контексті важливо використовувати візуальні засоби сприйняття тексту, які відтворюють соціальні сценарії, або пояснення, що допомагають розкрити психоемоційні стани героїв.

2. Складнощі у виявленні головної ідеї і теми твору:

Для дітей з РАС може бути складно визначити основну ідею тексту через їхні особливості сприйняття та розуміння. Важливо стимулювати їх розуміння шляхом використання структурованих стратегій, таких як визначення ключових слів чи речень у тексті, що допомагають сформулювати загальний зміст. Використання адаптивних методик читання, які допомагають узагальнити основні моменти, може сприяти кращому розумінню тексту.

3. Проблеми з контролем уваги:

Зберігання уваги на протязі тривалого часу, необхідного для читання та аналізу тексту, може бути важким завданням для дітей з РАС. Важливо використовувати методику «час від часу перерви», де вони отримують можливість робити короткі паузи, щоб відновити концентрацію. Візуальні нагадування або система похвали за зосередженість можуть також допомогти у втриманні уваги на тексті.

4. Декодування художньо-зображальних засобів:

Для деяких дітей з РАС складно усвідомлювати нестандартні вирази, метафори, які часто зустрічаються в літературних текстах. Такі мовні конструкції можуть бути неочевидними та викликати плутанину в їх розумінні. Для полегшення цього процесу, використання ілюстрацій або конкретних прикладів, що пояснюють значення, може допомогти зрозуміти такі вирази.

5. Труднощі у виявленні суттєвих деталей:

Діти з РАС можуть мати труднощі у виділенні важливих деталей тексту, які необхідні для повного розуміння сюжету. Важливо використовувати візуальну підтримку (графіки, схеми або супровідні ілюстрації), щоб підкреслити ключові моменти тексту та допомогти усвідомити суттєві аспекти.

6. Чутливість до тексту:

Деякі діти з РАС можуть виявляти гіперчутливість до певних аспектів тексту, таких як яскраві описи, емоційно насичені сцени або непередбачувані перипетії. Це може впливати на їхню здатність концентруватися на тексті або сприймати його. Застосування методів релаксації, коротких перерв на

відпочинок чи використання ручок з протирачами (фіджетами) може допомогти зменшити цю чутливість та полегшити процес читання.

7. Стрес під час оцінювання:

Ситуації оцінювання можуть бути особливо напруженими через їхнє несприятливе сприйняття стресу та неочікуваності. Важливо використовувати стратегії передбачуваності та структурованості під час оцінювання, які допомагають зменшити рівень стресу, наприклад, завдання зрозумілих інструкцій, час для підготовки або використання фіксованого розкладу оцінювання.

Принципова відмінність дітей з розладами аутистичного спектру полягає в тому, що в них не сформовані соціальні навички спілкування. Труднощі в комунікації з іншими особами ведуть за собою розлади емоційної сфери людини, сприяють розвитку тривожності, страхів, світ здається ворожим і формуються надумане відчуття небезпеки. У дитини з аутизмом знижений рівень емоційного дискомфорту в взаємодії із зовнішнім світом, дитина доволі швидко виснажується під час спілкування (навіть якщо воно приємне) та здатна концентруватись та робити акцент саме на негативних проявах цього спілкування.

Основними напрямками впливу на дітей є корекція та профілактика порушень різних сфер життя, а саме пізнавально-комунікативної й емоційно-соціальної. Багато уваги приділяють розвитку сенсорних функцій, загальної моторики, пізнавальної діяльності (мислення, мовлення, процесів пам'яті, уваги; формування особистості дитини з одночасною регуляцією і корекцією соціальних відносин; вплив на соціальне оточення). Отже, ми вважаємо за необхідне проаналізувати методи соціалізації дітей з РАС ранньої соціалізації.

Соціалізація дитини з РАС може бути значущою на уроках літературного читання. Дослідивши різні методи соціалізації дітей з РАС, ми виділили три, які на нашу думку, можуть забезпечити сприятливі умови для соціальної взаємодії та розвитку комунікативних навичок дітей під час уроків літературного читання

і є найдієвішими та найцікавішими у використанні, а саме: Floortime, DLT та Son-Rise.

Методика Floortime, розроблена Стенлі Грінспеном, відноситься до розвивального підходу. Методика представляє собою спостереження та спрямування за ініціативою дитини у грі й соціальній взаємодії. Концепція Floortime базується на припущенні, що, працюючи з емоційними або афективними проявами, ми можемо позитивно впливати на базові здібності, що відповідають за відносини, мислення та спілкування. Цей метод базується на ідеї залучення дитини до взаємодії та спілкування через гру. Під час уроків літературного читання вчитель може створити ігровий контекст, де дитина з РАС отримує можливість спілкуватися з вчителем та однолітками, ділитися враженнями про прочитане. Поступово це сприяє формуванню соціальних навичок та покращенню сприйняття тексту через обговорення його в контексті ігрової ситуації. Під час застосування Floortime на уроках літературного читання вчителі можуть створювати емоційно сприятливу атмосферу. Важливо створити комфортні умови для дітей з РАС, де вони можуть відчувати відкритість до спілкування та гри. Використання різних літературних творів з цікавими сюжетами та персонажами може викликати емоційні реакції та стимулювати взаємодію.

Вчитель може підтримувати спілкування на основі прочитаного, запропонувати дітям з РАС обговорення прочитаного матеріалу, створюючи атмосферу, де кожен може висловити свої думки, ідеї та емоції. Це стимулює розвиток комунікативних навичок і сприяє активній взаємодії. Можна залучати групові справи на взаємодію під час обговорення літературних творів. Це сприятиме співпраці та налагодженню комунікації між дітьми. Так дитина зможе зробити свій внесок, відчути себе частиною колективу.

Підхід Floortime розглядає кожного учня як унікальну особистість з власними потребами. Вчитель може враховувати ці потреби, створюючи індивідуальний підхід до кожної дитини з РАС на уроках літературного читання. Використання методу Floortime може бути ефективним інструментом для

сприяння комунікативним навичкам у дітей з РАС, стимулюючи їхню соціальну взаємодію та розвиток.

DLT (Daily Life Therapy) – щоденна життєва терапія. Підхід DLT заснований на східній філософії та концентрується на груповій взаємодії, а не на інтенсивному індивідуальному навчанні. Головна мета цього підходу – сформувати в дітей необхідні для повсякденного життя навички, зокрема, комунікативні. Навчання адаптивної поведінки та корекція дезадаптивної поведінки здійснюються за допомогою фізичних навантажень, емоційної регуляції та навчання академічних навичок у групі. Фізичні навантаження забезпечуються в ході спільних фізкультурно-оздоровчих заходів, виконання фізичних вправ. Емоційна регуляція і стабілізація здійснюється через мистецтво, групові музичні заняття та читанні літературних творів. Заняття мають чітку, структуровану форму, навчання ведеться на основі наслідування і синхронізованої діяльності. У школі проводяться масові дитячі свята, заходи. Програма базується на «трьох стовпах»: фізичній витривалості, емоційній стабільності та інтелектуальній стимуляції, які надають безліч можливостей для зростання, таких як усвідомлення тіла, самоконтроль, соціальний розвиток, стабілізація настрою або успішність.

Цей підхід також фокусується на індивідуальних особливостях дитини та її взаємодії з навколишнім середовищем. Вчитель може створити індивідуальні стратегії взаємодії з кожною дитиною з РАС під час уроків, використовуючи методи та підходи, які сприяють комфортній та ефективній взаємодії під час літературного читання. Використання DLT для розгляду персонажів літературних творів допомагає дітям з РАС краще розуміти мотивації, почуття та дії персонажів. DLT на уроках допомагає вдосконалювати навички висловлювання своїх думок, ідей та емоційних реакцій на прочитане. Вчителі можуть стимулювати учнів до спільного створення альтернативних сюжетів літературних творів, що розвиває творчість та уяву. Робота в малих групах, підтримка та розвиток взаємодії між учнями з РАС та іншими однолітками сприяють швидшій адаптації та розвитку комунікативних навичок.

З 1983 року Американський центр лікування аутизму представляє програму Son-Rise – справді орієнтований на дитину підхід, в основі якого лежить ідея рухатися разом із дитиною, а не йти проти неї. Це створює середовище для навчання з глибокою любов'ю та повагою, що дає змогу дитині побудувати разом радісний зв'язок. Тоді, використовуючи покроковий навчальний процес, вселяють любов до навчання. У цій програмі використовують дім як найсприятливіше середовище, щоб допомогти дітям вдосконалитись у всіх сферах навчання, розвитку, спілкування та набуття навичок.

Замість того, щоб змушувати дітей пристосуватися до світу, який вони ще не розуміють, за цією програмою спеціалісти першими входять в їхній дивовижний світ. Дитина сама вказує дорогу, а потім спеціалісти показують їй вихід. Всі діти навчаються через гру. Але для дітей із аутизмом залучення до інтерактивних заходів особливо важливо. В рамках програми використовуються спеціальні ігри, розроблені для справжнього задоволення, щоб подолати труднощі та проблеми. Використання Son-Rise дозволяє вчителям звертати увагу на індивідуальні інтереси кожної дитини під час літературного читання, роблячи уроки більш привабливими та зрозумілими для них. Методика Son-Rise сприяє встановленню позитивного спілкування з дітьми з РАС, що є ключовим для створення емоційного зв'язку та сприяння урокам літературного читання. Через використання методики Son-Rise можна стимулювати дітей з РАС до активного спілкування, сприяючи розвитку їхніх соціальних навичок під час літературного аналізу та обговорення. Son-Rise сприяє розвитку креативності та уяви у дітей, що може бути корисним під час обговорення та аналізу літературних творів. Цей метод робить акцент на позитивному підході до навчання та комунікації, сприяючи побудові позитивного спілкування та навчанню на уроках літературного читання.

Заглиблюючись у ці методи, можна зрозуміти, що вони направлені на різні сфери життя дитини та коригують відсутність соціалізації. Ми пропонуємо використовувати ці методики як спосіб корекції поведінки в суспільстві дитини

з РАС. Переконані, що кожен із цих методологічних підходів унікальний і діючий:

- Floortime – добре працює з емоційними проявами, позитивно впливає на базові потреби дитини та правильне формування поняття «соціум»;
- DLT – формує необхідні навички для повсякденного життя;
- Son-Rise – допомагає не викорінювати повторювальну поведінку та особливості кожної дитини, а перенаправити їх так, щоб вони працювали на в інтересах дитини.

Зазначені методики коригують і розвивають, добре працюють окремо один від одного, але поєднавши та використовуючи разом ці методики на уроках літературного читання, ми утворюємо новий, ефективний спосіб корекції соціалізації дітей з РАС. Оскільки кожна методика буде працювати у своєму напрямі, ми отримаємо всебічний розвиток особистості та збільшуємо масштаб корекції, не зупиняючись на одній сфері, а охоплюючи всі аспекти.

1.4. Розробка рекомендацій до створення конспектів уроків літературного читання для дітей з розладами аутистичного спектра

При розробці конспектів уроків з літературного читання для учнів з розладами аутистичного спектра, треба враховувати їхні особливості, щоб не погіршити їх стан, а сприяти розвитку комунікативних навичок.

Головна мета уроку з літературного читання для дітей з РАС буде спрямована на розвиток різних аспектів, залежно від потреб учнів і конкретного контексту. Ось кілька головних цілей такого уроку:

1. Розвиток навичок читання: стимулювання розуміння та аналізу літературних текстів через удосконалення навичок читання.
2. Сприяння розвитку комунікативних навичок: покращення здатності дітей до вираження власних думок, інтерпретації тексту та обговорення літературних творів.

3. Стимулювання інтересу до читання: підвищення зацікавленості дітей літературними творами та розвиток у них любові до читання.

4. Розширення розуміння сюжету та символіки: розвиток здатності розуміти глибокі сюжетні лінії та символіку літературних творів.

5. Розвиток критичного мислення: відкритість дітей до різних поглядів і думок, підвищення критичного мислення при аналізі літературних творів.

6. Сприяння соціальній взаємодії: створення можливостей для спільної роботи, обговорень та обміну думками між учнями.

7. Залучення до творчого мислення: розвиток творчих здібностей через аналіз та власне тлумачення літературних творів.

Враховуючи вищезазначене, уроки можна адаптувати з урахуванням специфічних потреб і можливостей дітей з РАС для підвищення ефективності навчання на уроках літературного читання. У першу чергу необхідно враховувати різноманітність потреб дітей з РАС та планувати дії для кожного учня окремо, використовуючи індивідуальні підходи. У цьому контексті важливо використовувати різноманітні навчальні методиками. Маємо на увазі використання аудіокниг для аудіотипов, візуальних схем для візуально-орієнтованих учнів та інтерактивних методів для стимуляції уваги та зацікавлення. Це дозволяє кожному учневі зосередитися на способі навчання, який найбільше відповідає його потребам.

Адаптовані завдання можуть передбачати різні рівні складності, можливість вибору текстів або завдань на основі інтересів учня, а також використання різних форматів для завдань (наприклад, письмові, усні, візуальні), щоб сприяти кращому засвоєнню матеріалу. Створення візуальних підказок, які ілюструють ключові моменти тексту, персонажів чи сюжетні лінії, сприяє покращенню розуміння для учнів з РАС, які краще вбирають інформацію через візуальні засоби. При цьому урок повинен мати чітку структуру з передбачуваними етапами. Такий підхід допомагає забезпечити орієнтацію та стабільність для учнів з РАС, сприяючи їхньому кращому розумінню та сприйняттю навчального матеріалу.

Використання різноманітних методів оцінювання, таких як портфоліо, усне опитування або альтернативні форми тестування, що враховують індивідуальні досягнення та потреби кожного учня. Використання альтернативних методів комунікації, таких як піктограми, жести, рухи тіла чи електронні засоби, сприяє покращенню взаєморозуміння та забезпечує можливість вираження думок. Створення комфортного та безпечного навчального середовища, яке враховує сенсорні чутливості та інші особливості дітей з РАС, сприяє покращенню концентрації та засвоєнню матеріалу.

Отже, ці індивідуальні підходи спрямовані на створення оптимальної навчальної ситуації для кожного учня з РАС, що дозволяє їм ефективно засвоювати матеріал та розвивати навички читання.

Процесуально урок поділяється на такі етапи: вступ, основна частина, закінчення. Це допомагає учням зорієнтуватися, розуміти послідовність дій та очікування на кожному етапі. Важливо створити постійний розклад уроків з однаковими чи схожими частинами. Наприклад, початок завжди з короткого огляду попереднього уроку, потім перехід до нового матеріалу, завершення розділу з узагальненням. Не варто боятися використовувати рутинні елементів. Це створює стабільність і забезпечує чіткі очікування. Наприклад, завжди починати зі спільного читання вибраного тексту. У зв'язку з цим важливо встановити чіткі правила та очікування поведінки під час уроку. Наприклад, час для обговорення тексту, час для індивідуальної роботи. Варто використовувати схожі формати завдань, щоб учні могли прогнозувати, що буде відбуватися далі. Це створює відчуття контролю та передбачуваності.

Окреслені аспекти сприяють підвищенню структурованості та передбачуваності на уроках літературного читання, забезпечуючи більш ефективно та комфортно навчання для дітей з розладами аутистичного спектру.

Використання візуальних підтримок є не менш важливим. Застосування ілюстрацій, які включають анімацію, звукові ефекти або інтерактивність, може зацікавити та залучити увагу дітей з РАС, полегшуючи їхнє занурення у текст. Створення графіків чи діаграм, що відображають розвиток сюжету або ключові

події у тексті, допомагає візуалізувати послідовність подій. Застосування технологій розширеної реальності AR для створення інтерактивних візуальних додатків до тексту, що можуть накладатися на реальність, також полегшує засвоєння інформації.

Кращому зосередженню учнів на уроках літературного читання сприяє використання карток зі словами-підказками або ілюстраціями, які роз'яснюють труднощі у тексті; відео, аудіо чи інших мультимедійних ресурсів, що ілюструють або розкривають сюжет. Можна також залучати учнів до створення власних візуальних матеріалів до тексту (наприклад, через малюнки, колажі, схеми), що, безумовно, активізує їхнє зацікавлення та розуміння тексту. Використання віртуальних турів, які розкривають місця дії тексту чи атмосферу, що описана у книзі, сприяє уявному участі у подіях.

Отже, різноманітні візуальні підтримки допомагають створити учням з розладами аутистичного спектру більш динамічну та зрозумілу навчальну обстановку, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та зацікавленню у читанні.

Окремо слід зазначити про ефективність багатосенсорного навчання. Звукові книги або аудіододатки можуть стати корисними для учнів з розладами аутистичного спектру, які краще сприймають інформацію через слуховий канал. Вони дозволяють їм послухати текст, а не лише читати його, що полегшує розуміння та сприяє зацікавленню. Використання ілюстрацій, анімацій чи відеороликів, що доповнюють текст, може візуально допомогти учням з розладами аутистичного спектру засвоювати та уявляти події та персонажі. Оскільки деякі діти краще сприймають інформацію через дотик, використання текстурних матеріалів або технік, це сприятиме кращому розумінню матеріалу. Аналогічно застосування рухливих вправ, дій чи ігор на основі тексту може допомогти залучити учнів із розладами аутистичного спектру до процесу читання. Рухливість може полегшити їхнє усвідомлення матеріалу.

Залучення учнів у процес обговорення сюжету, рольові ігри або створення власних версій завершення сюжету створює можливість для активної взаємодії та участі в процесі читання. Поєднання різних сенсорних методів уроку

допомагає створити більш доступне та цікаве навчання для дітей з розладами аутистичного спектру. Наприклад, можна використовувати текстурні матеріали під час читання чи обговорення тексту. Ці підходи розвивають різні сенсорні канали у дітей з РАС, створюючи більш різноманітне та ефективне навчання на уроках літературного читання.

Групові завдання, де діти об'єднуються для спільного аналізу тексту чи вирішення завдань, створюють можливість для взаємодії. Учасники груп допомагають один одному в рецепції тексту чи виправленні помилок, що сприяє взаєморозумінню та співпраці. Створення ситуацій, де діти відтворюють ролі персонажів, відкриває можливості для спілкування, розвитку уяви та співпраці. Це може бути не лише відтворенням сюжету, але й вигаданням альтернативних сценаріїв або розвитком нових характерів. Діти можуть співпрацювати з партнерами для обговорення тексту, обміну думками та висловлення власних уявлень. Це стимулює дискусії та сприяє взаєморозумінню. Заохочення дітей до спільної творчості, такої як спільне написання оповідань або створення спільних проектів на основі прочитаного, сприяє розвитку командної роботи та співпраці. Ці підходи створюють можливості для співпраці, сприяють соціальній взаємодії та розвитку спільних навичок учнів з розладами аутистичного спектру під час уроків літературного читання.

Для дітей з РАС важливо створювати завдання, які враховують їхні індивідуальні сильні сторони. Це може означати надання додаткового часу на виконання завдань або можливість вибору формату відповіді. Методи оцінювання можуть бути адаптовані, включаючи можливість відповіді у формі мультимедійних матеріалів або усних звітів, щоб дозволити учням з РАС висловлювати свої знання та розуміння в інших форматах. Важливо створювати стабільну структуру на уроці, наприклад, використовувати розклад дня та чіткі інструкції для передбачуваності, що може бути важливим для дітей з РАС. Використання формативної оцінки, яка базується на процесі вивчення, а не лише на кінцевому результаті, дозволяє вчителям краще розуміти, як учні засвоюють матеріал та допомагає враховувати їхні потреби. Розробка індивідуальних

навчальних планів, які враховують потреби та можливості кожного учня, сприяє підтримці їхнього успіху та розвитку. Застосування завдань та оцінювання на різних рівнях складності, що дозволяє кожному учневі працювати на своєму рівні та розвиватися. Ці підходи спрямовані на створення навчальної обстановки, що враховує потреби та можливості дітей з розладами аутистичного спектру, щоб забезпечити їм ефективну організацію роботи та оцінювання на уроках літературного читання.

Врахування індивідуальних інтересів дітей під час вибору літературних творів або текстів для читання може стимулювати їхню зацікавленість. Дозвіл на вибір книги або теми для читання може підвищити мотивацію. Використання сучасних технологій, таких як інтерактивні електронні книги або онлайн-ресурси, може зробити процес читання більш захоплюючим та забезпечити візуальне й аудіальне залучення. Застосування творчих (розробка альтернативної розв'язки сюжету, написання власних історій на основі прочитаного чи розвиток нових персонажів) може збільшити зацікавленість дітей у процесі читання.

Спільне читання або обговорення текстів з можливістю вільного висловлення власних думок та емоційних вражень може підвищити інтерес до літературних творів. Заснована на позитивних похвалах та заохоченні атмосфера може створювати позитивні асоціації з читанням та підтримувати зацікавленість. Ці підходи розширюють спектр методів для залучення дітей з розладами аутистичного спектру до літературного читання, забезпечуючи більше можливостей для зацікавлення та захоплення матеріалом.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

2.1. Стан сформованості комунікативної компетентності у дітей з РАС

Дослідження дітей з розладами аутистичного спектру поділяють на два блоки:

I БЛОК – скринінгова діагностика (анкетування, опитувальники батьків та вчителів молодшої школи освітніх закладів, в яких навчаються діти з РАС).

1. Анкета СНАТ СНАТ (Checklist for Autism in Toddlers). Цей опитувальник було створено для спостереження за балансом здоров'я дітей. Дослідження за допомогою опитувальника СНАТ займає близько 15 хвилин. СНАТ раніше складався з двох частин:

- Перша частина (А) охоплює закриті питання, що стосується функціонування дитини в дев'яти сферах.

- Друга частина (Б) складається з п'яти пунктів, має експериментальний характер і полягає в тому, щоб особа, яка проводить дослідження, оцінила виконання дитиною кількох простих (9) завдань та дає змогу порівняти інформацію, отриману від батьків, з фактичними можливостями дитини (див. додаток А). Обидві частини анкети А і Б містять закриті питання та передбачають відповідь «так»/«ні». Варто зазначити, що перевагою опитувальника для батьків та анкети СНАТ є зручність у використанні. Ці опитувальники є вступними в обстеженні дитини з аутизмом. Початкова бесіда з батьками сприяє зниженню їх напруги та встановленню довірливих відносин.

2. М-СНАТ створений в США і є розширеною версією скринінгового опитувальника СНАТ, створеного у Великобританії. М-СНАТ містить 23

питання (в оригінальній версії – 9 питань). Початок використання опитувальника було покладено в штатах Коннектикут і Нью Інгланд, у дослідженні взяло участь 33000 дітей.

M-CHAT створений для проведення скринінгового обстеження на порушення аутистичного спектру в дітей у віці від 16 до 30 місяців. M-CHAT може проводитися як частина звичайного медичного обстеження дитини (див. додаток Б)

Головна мета використання M-CHAT – виявлення ризику наявності аутизму, однак не всі діти, які виявляються при використанні цього методу, дійсно мають цей діагноз.

Слід зазначити, що жоден скринінговий інструмент не має 100% достовірності отриманих даних.

Інструкція. «Будь ласка, оцініть, наскільки наведені нижче висловлювання характеризують Вашу дитину. Якщо дана поведінка проявлялося рідко (Ви бачили це всього один або два рази), відзначте, що дитині це не властиво» [21].

II БЛОК – поглиблена діагностика дітей з РАС, яка проводиться на основі скринінгової діагностики. Поглиблена діагностика може реалізовуватися за різними методиками: DLT, Floortime та Son-Rise Program.

Для діагностики дітей ми обрали методику «Son-Rise Program». Ця модель містить 4 критерії оцінювання розвитку в дитини навичок комунікації:

- невербальна комунікація (насамперед візуальний контакт);
- вербальна комунікація;
- інтерактивна увага (тобто час інтерактивної взаємодії, включення іншої людини в заняття дитини, деяка спільна для партнерів діяльність);
- гнучкість (тобто здатність змінювати свою поведінку залежно від ситуації та переходити від одного виду діяльності до іншого).

За кожним із критеріїв виділено п'ять рівнів їх розвитку [19].

Також слід зазначити, що перед застосуванням цієї методики необхідно знати та дотримуватися таких принципів:

- Дорослий має долучитися до стереотипної поведінки дитини: повтор рухів, дій, фраз тощо. Він повинен це робити до того моменту, поки дитина з аутизмом не прийме його, а саме (дивиться на Вас; говорить до Вас; торкається Вас). Таким чином встановиться такий важливий візуальний контакт.
- Дорослий має знати інтереси дитини, ігри, в які вона грає, літературу, якою вона цікавиться, мультфільми тощо. Це необхідно для того, щоб створити внутрішню мотивацію для дитини з аутизмом. Таким чином в неї буде одна з головних опор навчання.
- Ставлення до дій дитини має бути неоцінним (до неї не висуваються вимоги щодо норми поведінки; виняток становить лише аутоагресія й агресія).
- Обов'язкова похвала з боку дорослого на кожний соціальний прояв дитини (наприклад, погляд в очі, звернення до дорослого тощо).
- Необхідно створити безпечний простір для діяльності дитини, в якому ніщо не відволікатиме її увагу та не буде значного сенсорного перенавантаження [12; 13].

2.2. Результати емпіричного дослідження

Нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого було дослідити особливості формування комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Дослідження проводилося у квітні 2023 року на базі Запорізької початкової школи №66. У дослідженні взяли участь чотири здобувачі освіти віком 9 та 10 років, які мають розлади аутистичного спектру.

Проаналізувавши зміст і методичний інструментарій дослідження, хочемо перейти до аналізу отриманих результатів.

Спостереження за дітьми за моделлю «Son-Rise Program» включає в себе спостереження за дитиною, і аналіз поведінки за певними критеріями на основі

спостереження. Аналіз включає такі компоненти спостереження: невербальна комунікація, вербальна комунікація, інтерактивна увага та гнучкість.

Згідно з результатами, можна зробити висновок, що найкраще із чотирьох критеріїв сформована невербальна комунікація у всіх дітей. Ми можемо побачити, що у випробуваних найкраще розвинені такі комунікаційні навички:

Фізично рухає інших, щоб отримати те, що потрібно (веде інших за руку, пересуває інших по кімнаті, дає різні предмети).

Дивиться в очі, щоб задовольнити свої потреби (щоб узяти їжу, напої, відкрити контейнер тощо).

Володіє вокабуляром від 6 до 50 слів або більше.

Каже, використовуючи іменники, дієслова або більше (наприклад, іменники: мама, тато, борщ, стілець, м'ячик, машина; дієслова: хочу, штовхай, плескати, лоскочучи, їхати, отримувати).

Ясність мови частково зрозуміла (Батьки можуть розуміти мову дитини але інші схильні мати труднощі з розумінням).

Спілкується вербально щоб задовольнити потреби (отримати їжу, напій, зняти кришку з коробки).

Веде розмови, які становлять один зворот або більше (батько: «Ти хочеш папір або розмальовку?»; дитина: «Розмальовку»).

Спонтанно каже, що хоче або не хоче (без підштовхування, дитина попросить те, чого хоче або не хоче, наприклад, «Хочу великий кубик» або «Усе зроблено», «Читай книгу», «Ні! Їсти» тощо).

Час інтерактивної уваги – 2 хв. або більше (час активної уваги закінчується тоді, коли дитина закінчує гру або дію й не повертається до цього після двох прохань продовжити дію).

Дозволяє допомагати в повторюваних діях (дитина дозволяє підтримувати себе вербально та фізично, також дозволяє підняти папір, який дитина випадково впустила, дозволяє «стабілізувати» її вежу з кубиків, дозволяє відповісти на повторюване питання).

Найменш розвинені навички у випробуваних: привернення уваги, вираження емоцій та почуттів, взаємодія з оточенням.

Таким чином, можна зробити висновок, що серед випробуваних переважає низький рівень розвитку комунікаційних навичок.

2.3. Роль вчителя в розвитку комунікативних здібностей у дітей з РАС на уроках з літературного читання

На нашу думку, для створення інклюзивної навчальної атмосфери, вчителю важливо розуміти унікальні потреби та можливості кожного учня з РАС. Це означає враховувати їхні індивідуальні особливості при плануванні та виконанні уроків. Навчальне середовище повинно бути безпечним, де учні з аутизмом відчуватимуть себе захищено й комфортно. Це може включати розміщення особливих зон для відпочинку чи областей з низьким стимулюванням. Не менш важливо використовувати позитивну педагогіку, наголошуючи на здібностях та успіхах учнів. Це стимулює дітей з РАС виражати себе та брати активну участь в освітньому процесі.

Важливо регулювати зовнішні подразники, забезпечуючи сприятливе для навчання середовище, з меншими або прогнозованими стимулами. Залучення батьків, логопедів, психологів та інших спеціалістів для розуміння потреб кожної дитини та розвитку індивідуальних підходів теж не менш важливе.

Вчителі можуть сприяти взаємодії між учнями, створюючи можливості для співпраці та взаємодії, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Створення інклюзивного навчального середовища передбачає уважне врахування та підтримку різних потреб учнів, включаючи дітей з розладами аутистичного спектру, з метою ефективного розвитку їхніх комунікативних здібностей на уроках літературного читання.

Врахування особливостей кожної дитини при виборі літературних текстів означає врахування їхніх інтересів, рівня читання та індивідуальних особливостей. Для кращого розуміння та усвідомлення прочитаного вчитель повинен використовувати різноманітні методи навчання (візуальні допоміжні засоби, аудіо-матеріали, рольові ігри або образотворче мистецтво).

Розвиток індивідуальних навичок: Створення індивідуальних планів навчання, спрямованих на розвиток конкретних навичок, таких як усне висловлювання, розуміння тексту або вміння аналізувати сюжет.

Адаптація завдань та оцінювання: Модифікація завдань, щоб вони відповідали потребам кожної дитини. Це може бути виконання завдань у групі, письмові або усні відповіді, а також оцінка за окремими критеріями, а не загальними стандартами.

Співпраця зі спеціалістами: Розробка і співпраця з логопедами, психологами та іншими фахівцями для створення індивідуальних навчальних планів та вдосконалення методик навчання. Індивідуалізація навчання створює сприятливі умови для розвитку комунікативних навичок учнів з розладами аутистичного спектру на уроках літературного читання, спираючись на їхні потреби та можливості.

Стимулювання спілкування через текст: використання спеціальних технік читання: Вчителі можуть впроваджувати методи читання, спрямовані на покращення сприйняття тексту, такі як паузи для обговорення ключових моментів або використання підтримуючих матеріалів під час читання. Формулювання завдань, які стимулюють дітей висловлювати свої думки та реакції на прочитане. Це може бути обговоренням ключових моментів, порівнянням персонажів або висловленням власних вражень від тексту.

Використання мультимедійних ресурсів: Інтеграція відео або аудіоматеріалів, які доповнюють текст чи стимулюють обговорення сюжету. Це може допомогти учням з РАС краще усвідомити контекст та інтенсифікувати свої емоційні реакції. Створення сценаріїв для рольових ігор на основі прочитаного тексту, що сприяє відчуттю участі у сюжеті та спілкуванню між учнями під час імітації ситуацій.

Підтримка усного висловлювання: Стимулювання дітей з РАС висловлювати свої думки та ідеї за допомогою відкритих питань та обговорень, спрямованих на активну участь у дискусіях.

Створення інтерактивних завдань: Використання інтерактивних форматів, таких як групові дискусії, колективна аналіз та спільне створення альтернативних закінчень сюжету. Ці підходи сприяють активній взаємодії дітей з розладами аутистичного спектру з текстами під час уроків літературного читання, сприяючи розвитку їхніх комунікативних навичок.

Використання графічних схем, таких як діаграми Венна, мапи понять або графіки, для візуалізації зв'язків між персонажами, подіями та ідеями у тексті. Візуальні стимули: Використання картинок, фотографій або ілюстрацій, які допомагають дітям з РАС краще розуміти контекст та емоційний зміст тексту. Мультимедійні ресурси: Використання відеоматеріалів, аудіозаписів або презентацій, які доповнюють текст і допомагають учням зосередитися на ключових моментах сюжету. Використання спеціальних символів або піктограм, що представляють ключові поняття або персонажів, для полегшення сприйняття тексту та збереження уваги.

Застосування аудіозаписів читання тексту або аудіокниг для покращення аудіального розуміння матеріалу. Інтерактивні вправи: Використання інтерактивних ігор, які комбінують візуальні та аудіальні елементи, наприклад, ігри, де учні розміщують ілюстрації до сюжету. Використання цих візуальних та аудіальних методів сприяє поліпшенню сприйняття, розумінню та запам'ятовуванню тексту для дітей з розладами аутистичного спектру під час уроків літературного читання.

Рольові ігри на основі тексту: Створення сценаріїв або ролей з персонажами тексту для учнів з РАС, щоб вони могли більш глибоко відчувати і зрозуміти емоційний стан персонажів. Модифіковані ролі: Дозвіл учням переосмислити або змінити хід подій у тексті, виходячи з їхньої уяви або інтересів, це може допомогти залучити їх до процесу читання. Групові діяльності: Організація групових завдань, де діти можуть представляти окремі частини тексту через ігрові сценарії, сприяє співпраці та взаємодії.

Використання інтерактивних технологій: Створення ігор чи використання аплікацій, де діти можуть відтворювати сценарії чи інтерактивно взаємодіяти з текстом.

Стимулювання творчості: Підтримка учнів у створенні власних історій чи альтернативних закінчень для тексту, що сприяє розвитку творчих навичок.

Використання рольових карток: Створення карток з персонажами чи ситуаціями з тексту для використання в рольових іграх, що полегшує сприйняття і засвоєння матеріалу.

Отже, ці підходи допомагають учням з розладами аутистичного спектру активніше залучатися до тексту через створення ігрових та рольових сценаріїв на уроках літературного читання.

ВИСНОВКИ

Резюмуючи результати дослідження, можна зазначити, що були розглянуті на теоретичному та емпіричному рівні особливості розвитку комунікативних навичок та особливості соціалізації в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

У роботі запропонована психолого-педагогічна характеристика дітей з РАС. На теоретичному рівні було розглянуто особливості комунікації з навколишнім середовищем та соціальної адаптації у дітей з РАС. Ознайомившись з роботою, стане зрозуміло, що діти з розладами аутистичного спектру відчують труднощі в комунікації з навколишнім середовищем та соціальної адаптації, через те, що вони часто надмірно реагують на сенсорні подразники. Тому такі діти стикаються з непосильними проблемами для них самих та їх батьків. Отже, саме злагоджена робота батьків і спеціалістів може допомогти дітям з урегулюванням всіх порушень сенсорної, оральної та слухової модуляції.

Одним із завдань пропонованого дослідження було проаналізувати різні методики роботи з дітьми з РАС. Пропонуємо починати корекцію соціалізації з методики Floortime, оскільки вона передбачає адаптацію дитини до можливостей комунікації із зовнішнім світом. Надалі можна поступово поступово вводити методику DLT, в якій вже корекція і розвиток йде саме з урахуванням соціалізації. Незважаючи на те, що методики є суперечливими, але використання їх одночасно дає можливість отримати більш якісний результат роботи якомога швидше. Ці методи можуть стати в нагоді вчителю для розвитку зв'язного мовлення, діалогічного мовлення і для формування комунікативної компетентності.

Залучаючи ці методики на уроках літературного читання, ми досягнемо поліпшення розвитку комунікативних навичок, що і є головною метою роботи з дітьми з РАС.

З врахуванням труднощів, з якими діти з РАС можуть зустрітися на уроках літературного читання, треба використовувати декілька аспектів. Індивідуальний підхід, який враховує, що кожна дитина з РАС унікальна, тому важливо враховувати її потреби, інтереси та особливості при плануванні уроків. Візуальна підтримка, що передбачає використання візуальних матеріалів, що може полегшити розуміння та сприяти активній участі дітей з РАС у процесі читання. Структурованість і передбачуваність, яка несе в собі чітку структуру уроку та передбачуваність, які допомагають зменшити стрес та сприяють кращій увазі дітей з РАС. Сприяння комунікації, тобто застосування різноманітних методів комунікації, включення учнів у обговорення та сприяння самовираженню сприяють розвитку комунікативних навичок. Необхідно враховувати чутливість та інтереси, важливо враховувати гіперчутливість дітей з РАС до подразників та обмежений спектр їхніх інтересів під час вивчення літературних текстів.

Розуміння цих аспектів дозволяє педагогам індивідуалізувати навчальний процес, створюючи умови для успішного навчання та розвитку дітей з РАС на уроках літературного читання. Підтримка, розуміння та використання індивідуальних підходів відіграють ключову роль у формуванні позитивного навчального середовища для цієї категорії учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій В. Й. Загальна психологія : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
2. Волошин О. Психолого-педагогічний супровід дітей із розладами спектра аутизму в умовах інклюзії. *Дефектолог.* 2013. № 12. С. 11-14.
3. Гальчин К. С. Раннє виявлення ознак розладів аутичного спектру у дітей. Дніпро: *Психіатричне здоров'я.* 2015. № 2. С. 51-56.
4. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 5. С. 294-301.
5. Григоренко Е. Л. Розлади аутистичного спектру. Рівне: Педагогічні науки, 2018. 280 с.
6. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів: Тріада, 2007. 44 с.
7. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
8. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2004. 103 с.
9. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок : наук.-метод. посіб. Київ : Кальварія, 2010. 224 с.
10. Діана Л. Робінс, Дебора Фейн, Маріанна Бартон, Модифікований список контрольних питань для виявлення аутизму у дітей 16–30 місяців, перевірений, із запитаннями для подальшого інтерв'ю. Полтава: [б. в.], 2008. 224 с.
11. Anderson V. Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation.* 2001. Vol. 2. № 13. P. 123-125.

12. Archibald S.J., Kerns K.A., Identification and Description of New Tests of Executive Functioning in Children. *Child Neuropsychology. Phoenix*. 1999. Vol. 4. № 1. P. 115-129.
13. Atkinson W, Humiston S, Wolf C, Nelson R. Epidemiology and Prevention of Vaccine-Preventable Diseases. *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*. 1999. Vol. 6. № 23. P. 178-179.
14. Frith A. Autyzm i zespół Aspergera. Warszawa: Lekarskie PZWL, 2012. 254 p.
15. Simon Baron-Cohen, Patrick Bolton Autism: the facts. Dallas: Oxford University Press, 1993. 324 p.
16. Barkley M.J., Grodzinsky G. Are tests of frontal lobe function useful in diagnosis of attention deficit disorder? *The Clinical Neuropsychologist*. 1994. Vol. 8. № 5. P. 121-139.
17. Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. Does the autistic child have a 'theory of mind'? Dallas: Cognition, 1985. 37-46 p.
18. Berg W.K., Byrd D.L. The Tower of London Spatial Problem-Solving Task: Enhancing Clinical and Research Implementation. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2002. Vol.24. № 5. P. 586-604.
19. Błeszyński J.J. Mowa i język dzieci z autyzmem. Dallas: Wybrane zagadnienia, 1998. 244 p.
20. Błeszyński J. J. : Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem. Kraków: Impuls, 2004. 217 p.
21. Bobkowicz-Lewartowska. Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii. Krakow: [b. w.], 2000. 174 p.
22. Bogdashina O. A reconstruction of the sensory world of autism Sheffi eld. Dallas: Sheffi eld Hallam University Press, 2001.129 p.
23. Brauner A., Brauner F. Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Warszawa: WsiP, 1988. 224 p.
24. Comi A.M., Zimmerman A.W., Frye V.H. Familial clustering of autoimmune disorders and evaluation of medical risk factors in autism. *J Child Neurol*.

Phoenix: [w. p.], 2019. 134 p.

25. Cook E.H. , Coon, H., Dawson, G., Grigorenko, E.L. Autism and the serotonin transporter: the long and short of it. Phoenix: *Molecular Psychiatry*, 2017. 154 p.

26. Crichton Newsom and Christine A. Hovanitz. *Autistic disorder. Assessment of childhood disorders*. New York: The Guilford Press, 1997. 314 p.

27. Czownicka A.: *Relacje interpersonalne dzieci autystycznych w procesie terapeutycznym*. Warszawa: *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, 1988. 214 p.

28. Dawson, G. *Autism: Nature, Diagnosis and Treatment*. London: Guilford Press, 1989. 144 p.

29. Delacato C.H.: *Dziwne i niepojęte. Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis, 1995. 154 p.

30. Dykcik W. *Aktualne problemy życiowe osób autystycznych i ich rodzin*. Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS, 1994. 143 p.

31. Fay, W.H. and Schuler, A. *Emerging Language in Autistic Children*. London: Edward Arnold. Phoenix, 1980. 164 p.

32. Feldman P.S., Horner M.D., Harvey R.T., Owens S. *Comparability and Construct Validity of Rey-Osterrieth and Taylor Complex Figures*. *Arch. Phoenix: Clinical Neuropsychology*, 1999. 174 p.

33. Frith U. *Autism: Explaining the Enigma*. New York: Plenum Press, 1978. 254 p.

34. Gałkowski T., *Nowe kierunki badań nad autyzmem i potrzeby działań praktycznych*. Phoenix: [b. w.], 1977. 154 p.

35. Gałkowski T., *Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem, 1980. 193 p.

36. Gardziel A. *Wokół diagnozowania autyzmu*. Kraków-Houston: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1981. 155 c.

37. Gillberg C. *Autism and pervasive developmental disorders*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1982. Vol. 3 № 3. P. 153-156.

38. Grandin T. and Scariano M. *Emergence Labelled Autistic*. Houston: Arena

Press, 1983. 157 p.

39. Grzybowska E. Metoda Integracji Sensorycznej. Houston: Rewalidacja, 1979. 159 p.

40. Haan N. Coping and Defending. N.Y: [w. p.], 1977. 237 p.

41. Hart Ch. A.: Przewodnik dla rodziców dzieci autystycznych. Łódź: Wojtko Wadowskiego, 1995.154 p.

42. Hashimoto, T. Buletyn Stowarzyszenia Pomocy Osobom Autystycznym w Gdansk, Houston: [w. p.], 1987.148 c.

43. Hermelin, B. and O'Connor, N. Psychological Experiments with Autistic Children. Oxford: Pergamon Press, 1987.124 c.

44. Houghton S., Douglas G., West J. et al. Differential Patterns of Executive Function in Children With Attention-Deficit Hyperactivity. New York: [w. p.], 2021.157 c.

45. Ionesco, E. Semantic problems in autistic children. New York: Plenum Press, 2007. 343 p.

46. Jaklewicz H. Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999. 454 p.

47. Jolliffe, T., Landsdown, R. and Robinson, C. Autism: a personal account. New York: [w. p.], 2000. 234 p.

48. Kaufman B.N. Przebudzenie naszego syna. Zwyistwo milosci nad choroba. Warszawa: Fundacja Synapsis, 1994. 180 p.

49. Konstantareas M.M., Blockstock E.B., Webster Ch. D. Autyzm. Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu, 2001. 235 p.

50. Kruk-Lasocka J. Autyzm czy nie autyzm. Wrocław: DSWE. Nashville, 2002. 236 c.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Карта спостереження за дитиною»

1. Велика моторика і зорово-рухова координація.

- подолання перешкод

0 – дитина самостійно долає перешкоди: залазить у кульковий басейн і вилазить з нього самостійно, сідає на крісло, вилазить на крісло для того щоб дістати іграшку з полиці, що розташована високо і злазить з нього);

1 бал – дитині потрібна допомога (фізична опора, дитину слід притримувати за руку), аби вона залізла у кульковий басейн, а також вилізла з нього, сіла на крісло, залізла на крісло, щоб дістати іграшку, і злізла з нього);

2 бали – дитина не може ні самостійно ні з допомогою залізти у басейн чи сісти на крісло, дитину слід взяти на руки і покласти у басейн, чи посадити на крісло).

- тунель – повзання рачкування;

0 – дитина повзає по підлозі, переставляючи по чергово руку і ногу (праву, ліву), перелазить під столом, чи через циліндр);

1 – дитина присідає і намагається повзати, або пробує одночасно переставляючи руки і ноги;

2 – дитині не вдається повзати, або вона і не пробує цього зробити.

- «ходіння по камінню»;

0 – дитина здатна втримуючи рівновагу ходити по чітко відзначених місцях (по стовпчиках) ;

1 – дитина здатна втримуючи рівновагу ходити по чітко відзначених місцях (по стовпчиках) потребуючи при цьому допомоги, фізичної підтримки;

2 – дитина не здатна, а ні самотужки, а ні з допомогою, втримуючи рівновагу пройтись по стовпчиках .

- м'яч (вміння ловити);

- 0 – дитина ловить м'яч хоча б один раз із трьох кидків;
- 1 – дитина незважаючи на спроби, не ловить м'яч (не потрапляє в нього, або його упускає);
- 2 – дитина жодного разу не пробує зловити м'яч.
 - вміння кидати
- 0 – дитина кидає хоча б один раз протягом трьох спроб;
- 1 – дитина пробує кинути м'яч;
- 2 – дитина жодного разу не пробує кинути м'яч.
 - стрибки на обох ногах;
- 0 – дитина підскакує, відриваючи та ставлячи обидві стопи одночасно;
- 1 – дитина пробує безуспішно підскочити на обох ногах (підгинає коліна, але не відриває ніг від землі, або підскакує відштовхуючись однією ногою або спираючись на одну ногу, або підскакує, але при цьому потребує щоб хтось тримав за обидві руки);
- 2 – дитина не пробує підскакувати.
 - стрибки на одній нозі;
- 0 – дитина підскакує, відриваючи та ставлячи стопу;
- 1 – дитина пробує безуспішно підскочити (підгинає коліно, але не відриває ноги від землі, або підскакує але при цьому потребує щоб хтось тримав за обидві руки);
- 2 – дитина не вміє, або дитина не пробує підскакувати.
 - стрибки у довжину
- 0 – дитина підскакує, відриваючи обидві стопи одночасно і зупиняється подолавши певну відстань;
- 1 – дитина стрибає, долаючи певну відстань при цьому потребуючи допомоги другої особи (підтримки дорослого);
- 2 – дитина не вміє або дитина не пробує стрибати.
 - проби, які підвищують рівень складності координації зорово-рухової (напр.: ракетки, ролики, велосипед);
- 0 – дитина використовує ролики, велосипед, катається самостійно;

1 – дитина пробує їздити на роликах велосипеді, знає які рухи потрібно робити, але їй не вдається, або дитина потребує при цьому допомоги дорослого (тобто вони роблять це у двох);

2 – дитина не знає як використовувати ролики велосипед, або взагалі не пробує цього зробити.

2. Рівновага:

- гойдання (за руки і ноги, в ковдрі);

0 – дитині подобається гойдатись, це викликає у неї позитивні емоції: усмішку;

1 – під час гойдання реакція дитини не є відповідною, по реакції дитини можна зробити висновок, що дитина відчуває дискомфорт; при цьому гойдання не тривале;

2 – реакція дитини на гойдання є не відповідною, при цьому дитина взагалі не дозволяє щоб її гойдали.

- комп'ютерне крісло;

0 - сідаючи на крісло яке крутиться дитина може покрутитись в одну, а потім у іншу сторону; це викликає у неї радість, посмішку, але це у межах норми;

1 – крутіння викликає надмірний інтерес.

2 – крутіння повністю поглинає увагу дитини.

- Трамплін

0 – дитина зберігає рівновагу при стрибках, наприклад батут;

1 – дитина може пробувати стрибати, однак не може зберегти рівновагу тіла; 2 – дитина не може, або і не пробує стрибати.

3. Латералізація (основна рука/нога)

- око;

0 – дитина проявляє рішуче домінування одного ока (протягом усього часу користується одним і тим же оком);

1 – дитина проявляє початки домінування одного ока (як правило користується одним і тим же оком);

2 – дитина не проявляє домінування жодного ока.

- вухо;

0 – дитина проявляє визначене домінування одного вуха;

1 – домінування вуха не є достатньо виразним на даний вік;

2 – дитина не проявляє домінування вуха.

- рука;

0 – дитина проявляє визначене домінування однієї руки;

1 – домінування однієї руки не є достатньо виразним на даний вік;

2 – дитина не виказує домінування руки.

- нога

0 – дитина проявляє визначене домінування однієї ноги;

1 – домінування однієї ноги не є достатньо виразним на даний вік;

2 – дитина не виказує домінування ноги.

4. Реакція на слух:

- реакція на різні звуки, пошук джерела звуку (прихованих і відкритих, далеких і близьких);

0 – дитина реагує на звук і правильно орієнтується звідки він походить. Реакція може бути вербальною (дитина питається, що це був за звук) або невербальною (дитина кліпає очима, змінює вираз обличчя, повертає голову в напрямку звуку);

1 – дитина реагує на звук, але не розуміє з якого напрямку він походить, або дитина реагує на звук із значним спізненням та проявляє дещо неправильну емоційну реакцію;

2 – дитина взагалі не проявляє будь-якої реакції на звук або реагує на звук неправильно, занадто емоційно, занадто вразливо (затуляє вуха руками).

- розпізнавання звуків;

0 – дитина розпізнає звуки, наприклад називає: звук брязкальця, дзвіночка, стукання предметами, дзеленчання ключів і т.д.);

1 – дитина усвідомлює розмаїття звуків і називає хоча б один;

2 – дитина не розпізнає жодного звуку, або взагалі не реагує на них.

- реакція на стукання предметами, перкусія вух;

0 – реакція дитина на постукування вух є нормальною;

1 – дитина відчуває себе не надто комфортно, постукування є для неї неприємним;

2 – реакція дитини є надмірною, бурхливою, або дитина зовсім не реагує.

- закривання вух;

0 – слухова реакція відповідна до віку. Слух використовується разом з іншими відчуттями;

1 – слухова реакція має незначні відхилення – може бути присутня недостатня зворотня реакція або невелика підвищена чутливість до конкретних звуків. Реакція на звук може бути запізненою, звуки потрібно повторити, щоб привернути увагу дитини;

2 – дитина демонструє підвищену або знижену чутливість до звуків у дуже помітному ступені, залежно від типу звуку; часто вона ігнорує вперше почуті звуки, може боятися або закривати вуха, коли чує деякі звуки з повсякденного життя.

- Користування предметами, які творять звуки (музичні інструменти, стукання предметами, звукові іграшки);

0 – дитина використовує предмети, що творять звуки: дзвіночок, брязкальце, звукові іграшки. Це викликає зацікавлення у дитини, їй це подобається;

1 – користування предметами, які творять звуки не викликає особливого зацікавлення дитини, дитина може переглянути їх і використати хоча б одну дві як такі, що творять звуки; звук, який творить іграшка не є приємним для дитини;

2 – дитина не користується предметами, що творять звуки, або дитина користується але звук, який творить іграшка викликає реакцію дискомфорту: дитина реагує занадто емоційно, або занадто вразливо.

- розуміння і виконання завдань; стосунки з терапевтом.

0 – дитина розуміє та може виконати доручення дослідника, виконує їх та пробує співпрацювати. Дитина дає знати, що доручення незрозумілі, або що вона має труднощі з їхнім виконанням;

1 – дитина є дещо негативно налаштованою й інколи співпрацює з дослідником, а інколи відмовляється від співпраці;

2 – дитина має занадто негативне відношення, вона не старається співпрацювати з особою, що проводить його.

5. Зорові реакції:

- ліхтарик;

0 – реакція дитини на посвічування ліхтариком в очі є нормальною, дитина може попросити ліхтарик і посвітити ним, але це у межах норми;

1 – дитина проявляє більший інтерес на світлові стимули, а ніж зазвичай інші діти, або світло в очі є для неї не дуже приємним;

2 – дитина проявляє надмірний інтерес до світлових стимулів, це повністю поглинає увагу дитини, або реакція дитини є надто бурхливою, це викликає великий дискомфорт.

– зміна світла;

0 – реакція дитини на виключення світла є відповідною, дитина припиняє те, що робила попередньо, змінює вираз обличчя, запитує, або сама іде до включателя аби включити світло;

1 – реакція дитини є певною мірою невідповідна, дитина або реагує запізно на зміну світла, або не зовсім адекватно: плаче, лякається;

2 – дитина взагалі не проявляє реакції на зміну світла тривалий час, або реакція дитини є занадто бурхливою: дитина плаче.

– конвергенція;

0 – дитина фіксує поглядом предмет, спостерігається зведення зорових осей обох очей на предметі, що фіксується, спостерігається звуження зіниць;

1 – дитина пробує зафіксувати предмет і прослідкувати за його віддаленням, але їй не вдається це завершити (до кінця поглядом провести предмет);

2 – дитині не вдається зафіксувати предмет і простежити за його рухом.

– реакція на кольори, розпізнавання кольорів;

0 – дитина правильно називає чотири основних кольори (жовтий, зелений,

синій, червоний);

1 – дитина правильно називає хоча б один колір;

2 – дитина не вміє правильно назвати жодного кольору або взагалі не пробує цього зробити.

- складанки;

0 – дитина правильно складає пазли на 4 або 6 елементи і не потребує демонстрації, щоб виконати завдання;

1 – дитині потрібно продемонструвати для того щоб почати завдання, або вона поєднує між собою щонайменше два елементи;

2 – дитина не може або взагалі не пробує скласти елементи навіть після демонстрації.

- перцепція складних малюнків; (впізнавання фігур)

0 – дитина розпізнає геометричні фігури, накладені і перекреслені зображення, може їх показати або назвати;

1 – розпізнавання зображення можливе лише після навідних питань, або обведення контуру зображення;

2 – розпізнавання зображення неможливе, а ні після навідних питань, а ні після обведення контуру;

– оглядання книжок

0 – дитина з зацікавленням оглядає книжки з малюнками, концентрує свою увагу на кожному з малюнків;

1 – дитина потребує заохочення з боку іншої особи для роглядання малюнків «Давай подивимось книгу, тут є гарні малюнки!» «Що тут намальовано?»;

2 – дитина не проявляє власної ініціативи до оглядання книжок, і її не вдається заохотити.

6. Чуттєві реакції:

- реакція на дотик

0 – дитина нормально реагує на дотик, це не викликає у неї негативних емоцій, реакції дискомфорту;

1 – реакція дитини на дотик є невідповідною, дитина проявляє більшу вразливість ніж можна було очікувати, намагається уникнути будь якого дотику, можна спостерігати, що це дитині є неприємно;

2 – реакція дитини на дотик є в значній мірі невідповідною, дитина активно може уникати коли до неї торкаються, при цьому виявляти неадекватні емоційні реакції: кричати, кусатись, плюватися і ін..

- реакція на легке потискування

0 – дитина реагує правильно на легке потискування, може говорити аби перестати її рухати або погодитися на легке потискування особи, яка проводить дослідження;

1 – дитина проявляє більшу вразливість, ніж можна було очікувати або слабо реагує;

2- реакція дитини є неправильною; може занадто багато плакати, пищати або не реагує взагалі.

– реакція на міцний масаж – глибокі відчуття;

0 – дитина реагує правильно на міцний масаж, може говорити аби перестати її рухати або погодитися на міцний масаж особи, яка проводить дослідження, їй може це подобатись;

1-дитина проявляє більшу вразливість, ніж можна було очікувати або слабо реагує, можна спостерігати, що це викликає дискомфорт у дитини.

2 – реакція дитини є неправильною; може занадто багато плакати, пищати або не реагує взагалі.

– реакція на пластилін, фарби крупи

0 – дитина качає з пластиліну валик, кульку, або щось інше, що запропонував дослідник;

1 – дитина пробує качати пластилін або бавиться ним, виконуючи рухи подібні до качання, ліплення, але не в стані сформувати валик, кульку;

2 – дитина не пробує наслідувати, або взагалі не є в стані бавитися пластиліном в спосіб, що нагадує качання, ліплення.

7. Мануальні здібності, графо моторика:

– будування з кубиків, конструктор;

0 – дитина будує вежу з п'яти кубиків;

1 – дитина будує вежу хоча б з двох кубиків, або для того, щоб почати завдання потребує його демонстрації;

2 – дитина не розуміє, або не пробує виконати завдання.

8. Пізнавальні здібності:

- вміння класифікувати, знаходити відмінності;

0 – дитина складає у дві різні коробки кубики і кульки, або олівці і фломастери і не потребує демонстрації для виконання завдання;

1 – дитина пробує виконати завдання (починає складати, але плутає предмети) або потребує демонстрації завдання щоб його почати;

2 – дитині не вдається це зробити, або вона не пробує розкласти предмети у різні коробки навіть після демонстрування всього завдання.

- співставлення предмета і назви;

0 – дитина правильно відповідає на питання, що стосуються щонайменше 14 картинок;

1 – дитина правильно відповідає хоча б один раз;

2 – дитині не вдається правильно відповісти на жодне з питань, що стосуються картинок, або вона взагалі не пробує цього зробити. - розуміння «причини-наслідку»;

– знання цифр та літер;

0 – дитина правильно називає десять цифр та літер;

1 – дитина правильно називає щонайменше одну цифру (літеру) або називає усі цифри (літери) так само (за кожним разом говорить п'ять, літера «А»);

2 – дитині не вдається назвати правильно жодної цифри, або дитина взагалі не пробує виконати завдання.

– читання;

0 – дитина правильно читає три слова;

1 – дитина читає щонайменше одне слово або яке-небудь одне слово з

цілого оповідання;

- 2 – дитині не вдається, або вона навіть не пробує прочитати жодного слова.
- загальний рівень функціонування.

0 – у дитини переважає позитивний настрій, нормальний рівень активності для віку і оточуючого середовища, допитлива, вивчає оточення де проводиться тест, правильно користується предметами, досліджує їх із зацікавленням, оглядає їх та доторкається до них, налагоджує контакт з психологом, виконує його вказівки, зацікавлена в доброму виконанні завдань;

1 – настрої дитини змінюється, рівень активності дитини дуже слабо впливає на її успіхи, дитина проявляє довготривале занепокоєння, або не займається вивченням оточення; дитина досліджує предмети занадто довго та користується одним з органів чуттів, вона має проблеми із закінченням оглядання предметів, або проявляє невелике зацікавлення предметами; дитина є дещо негативно налаштованою й інколи співпрацює з дослідником, а інколи відмовляється від співпраці;

2 – настрої дитини часто змінюється; дитина проявляє крайні стани активності або неактивності; дитина вивчає оточення занадто часто та занадто пильно; неприродна поведінка може полягати на частому повзанні, ходінні в одну та другу сторону, або доторканні до поверхні меблів, що знаходяться в кімнаті. Дитина не цікавиться матеріалами, або досліджує їх невідповідно (кидає ними, крутить їх, смочче, нюхає або дряпає; цікавиться лише певними частинами; занадто цікавиться відбиттям світла. Дитина може мати занадто негативне відношення до обстеження, вона не старається співпрацювати з особою, що проводить його.

9. Мова:

- активна (вимова, артикуляція, вокалізація)

0 – нормальна вербальна комунікація, що підходить до віку і ситуації, дитина може повторити за дослідником що найменше два речення; плавне і розвернуте мовлення без пошуку слів і парафазій;

1 – мова в цілому формується з затримкою. Більшість частин мови

осмислена, при цьому присутня невелика ехолалія, або неправильне використання відмінків. Інколи вживаються деякі дивні слова. Може спостерігатися мовна аспонтанність. Труднощі включення в мовлення. Дитина може повторити хоча б два слова з одного речення за дослідником;

2 – мова в цілому відсутня. Коли вона є, вербальна комунікація може бути змішана з осмисленою або дивною мовою; невелика ехолалія. Особливістю в осмисленій мові є включення зайвих питань та зацікавленість певними темами. Дитина не може повторити навіть двох слів з речення.

– пасивна (розуміння речень простих і складних)

0 – дитина розуміє звернення інших (виконує вказівки, прохання), те що дитина не розуміє вона дає про це знати;

1 – дитина частково розуміє звернення інших;

2 – дитина не розуміє змісту звернень до неї.

10. Експресія емоцій, настроїв.

0 – Емоційна реакція відповідає віку і ситуації – дитина демонструє адекватний тип і ступінь емоційної реакції, яка відображується у виразі обличчя, позі та манерах;

1 – Емоційна реакція трохи ненормована – дитина іноді демонструє неналежний тип і ступінь емоційної реакції. Реакції іноді не пов'язані з оточуючими об'єктами та подіями, що відбуваються навкол;

2 – Емоційна реакція зі значними відхиленнями – реакція вкрай рідко відповідає ситуації; дуже важко змінити притаманний дитині у цю мить настроїв. Навпаки, дитина виявляє дуже різні емоції, коли нічого не змінювалось.

11. Поведінка агресивна й авто агресивна

0 – поведінка відповідає віку дитини і ситуації;

1 – в поведінці дитини спостерігається негативізм, дитина є дещо негативно налаштованою, часто відмовляється від співпраці;

2 – в поведінці дитини частково спостерігається агресивна поведінка, це може бути реакція на нову ситуацію, або якщо дорослі намагаються змінити рід занять дитини, може стати надзвичайно сердитою або не бажає співпраці і реагує

спалахом негативних емоцій (може вдарити себе або когось з оточення).

12. Стосунки з терапевтом (розуміння і виконання завдань)

13. Наслідування (спонтанне і на прохання, тематична гра) і співпраця, вказування пальцем, імітація, рольова гра).

0 – дитина наслідує звуки, слова, вирази, рухи, котрі доступні ровесникам, вказує пальцем, на те що вона хоче, грає в тематичні ігри, наприклад розіграє сценку з лялькою;

1 – дитина може імітувати найпростішу поведінку, іноді імітує після заохочення або з затримкою, частково грає в тематичні ігри, наприклад, дитина розіграє сценку, бавлячись лише з лялькою дослідника і не використовує власної, або навпаки, використовує лише свою ляльку. Іноколи може використовувати руку дорослого аби показати те, що вона хоче;

2 – дитина рідко або ніколи не імітує звуки, слова, рухи, навіть за допомогою і при заохоченні дорослого, не вміє і не хоче грати в тематичні ігри, наприклад розігрування сценки з жодною лялькою; ніколи не використовує власного пальця, аби щось показати.

14. Концентрація уваги - стійкість та переключення уваги.

0 – дитина має відповідне вміння концентрувати увагу (слід пам'ятати про те, що молодші діти мають менші можливості концентрації уваги ніж старші);

1 – дитина має обмежені та характерні для молодшого віку можливості концентрувати увагу;

2 – дитині не вдається концентрувати увагу і вона не є в стані ані співпрацювати з дослідником, ані виконувати простого завдання; дитина дуже легко втрачає концентрацію при виконанні завдання і не проявляє розуміння, коли дослідник просить про увагу.

15. Поведінка дитини протягом візиту: стереотипи; дивна поведінка

0 – поведінка дитини відповідає ситуації та віку, дитина вивчає оточення де проводиться тест, правильно користується предметами, досліджує їх із зацікавленням, оглядає їх та доторкається до них;

1 – поведінка, не притаманна дитині у цьому, віці, проявляється у дивних

рухах пальцями, незвичайній позиції пальців або тіла, дитина може теревити частини тіла, розгойдуватись, крутитись, вертіти пальцями, або ходити навшпиньки;

2 – дитина вивчає оточення занадто часто та занадто пильно; неприродна поведінка може полягати на частому повзанні, ходінні в одну та другу сторону, або доторканні до поверхні меблів, що знаходяться в кімнаті. Дитина не цікавиться матеріалами або досліджує їх невідповідно (кидає ними, крутить їх, смокче, нюхає або дряпає. Дитина не реагує на відсутність батьків.

Додаток Б

1. Чи подобається дитині, коли її качають на руках, на колінах і т.д.?	Так/Ні
2. Чи виявляє дитина інтерес до інших дітей?	Так/Ні
3. Чи любить дитина дертися по предметах як на сходах?	Так/Ні
4. Чи любить дитина грати в хованки (ку-ку)?	Так/Ні
5. Чи грала колись дитина навмисне, наприклад, говорила по телефону або качала ляльку або в щось інше?	Так/Ні
6. Чи використовує дитина вказівний палець, щоб вказувати чи просити чогось?	Так/Ні
7. Чи використовує дитина вказівний палець, коли показує, виявляє інтерес до чогось?	Так/Ні
8. Чи може дитина відповідним чином грати з дрібними іграшками (наприклад, машинками або кубиками), не просто засовуючи їх у рот, крутячи в руках або розкидаючи	Так/Ні
9. Чи приносив колись вам (батькам) предмети, щоб щось показати?	Так/Ні
10. Чи може дитина дивитися вам у вічі більше 1-2 секунд?	Так/Ні
11. Чи виявляла дитина колись понад чутливість до звуків (наприклад, закриваючи вуха)?	Так/Ні
12. Чи усміхається дитина вам чи у відповідь на вашу посмішку?	Так/Ні
13. Чи імітує дитина, те, що ви робите (наприклад, наслідує вираз вашої особи)	Так/Ні
14. Чи називається дитина на своє ім'я, коли ви його кличете?	Так/Ні
15. Якщо ви вкажете на іграшку у кімнаті. Чи подивиться на неї дитина?	Так/Ні
16. Чи може дитина ходити?	Так/Ні
17. Чи подивиться дитина на речі (предмети), які подивитесь ви?	Так/Ні
18. Чи здійснює дитина незвичайні рухи пальцями у свого обличчя?	Так/Ні
19. Чи намагається дитина привертати вашу увагу до того, що вона	Так/Ні

робить?	
20. Чи не виникало у вас відчуття, що ваша дитина має порушення слуху (глухий)?	Так/Ні
21. Чи розуміє дитина те, що кажуть інші люди?	Так/Ні
22. Чи буває так, що дитина захоплена чимось, не існує або безцільно бродить по кімнаті?	Так/Ні
23. Чи дивиться дитина на ваше обличчя, щоб перевірити вашу реакцію, коли стикається з чимось незнайомим?	Так/Ні

Ці питання націлені на оцінку розвитку та поведінки дитини, чи може вона проявляти певні ознаки чи реагувати на певні стимули. Вони спрямовані на виявлення можливих ознак розладу аутистичного спектру (РАС).

Качання на руках: Дитина може виявляти різні реакції: від приємності до дискомфорту.

Інтерес до інших дітей: Оцінка може варіюватися в залежності від того, наскільки дитина ініціює контакт чи реагує на інших.

Дертися по предметах: Дитина може виявляти цікавість до таких дій, але це може також вказувати на стимулюючий вплив.

Гра в хованки (ку-ку): Це може бути добре відображенням рівня соціальної взаємодії та розвитку імпульсу.

Навмисні дії: Подібна активність може вказувати на імітацію та розвиток рольової гри.

Вказівний палець: Використання показів може свідчити про спробу спілкування.

Дивитися в обличчя: Це може вказувати на рівень соціальної зв'язку та емоційну взаємодію.

Відповідність гри з іграшками: Це може вказувати на рівень розвитку моторики та імітаційних навичок.

Приведення предметів: Це може бути спробою спілкування чи поділу вражень.

Увага до певних об'єктів: Подібна реакція може свідчити про зацікавлення чи сприйняття.

Поведінка під час звуків: Показник може вказувати на чутливість до звуків.

Усмішка відповідно до посмішки: Це може бути реакцією на соціальну взаємодію.

Імітація ваших дій: Це може свідчити про розвиток спостереження та імітаційних навичок.

Відгук на своє ім'я: Важливий показник розвитку сприйняття та уваги.

Увага до показаної іграшки: Це може свідчити про соціальну взаємодію та сприйняття.

Можливість ходити: Розвиток моторики.

Співвідношення поглядів: Показник може вказувати на розвиток сприйняття.

Незвичайні рухи пальцями: Це може бути однією з ознак РАС чи стимуляції.

Спроби привернути увагу: Це може бути спробою спілкування чи поділу вражень.

Порушення слуху: Це може бути показником гіперчутливості чи низького сприйняття.

Розуміння мови: Оцінка рівня розуміння мовлення.

Захопленість неіснуючими об'єктами: Це може бути однією з ознак РАС.

Перевірка реакції на обличчя: Це може свідчити про рівень сприйняття та соціальну взаємодію.

Важливо, щоб оцінка базувалася на спостереженнях у різних ситуаціях та була проведена професіоналом, таким як психолог чи педіатр.