

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Педагогічний факультет**

**Кафедра спеціальної освіти**

**ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ  
З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувач другого (магістерського)  
рівня вищої освіти другого року навчання  
11-213 м групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової) програми  
Спеціальна освіта

Дельнецька Марина Євгенівна

Керівник: к.біол.н., професорка Лаврикова О.В.,

Рецензент: к.пед.н., доцентка Сугейко Л.Г.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ І ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ</b>	
<b>ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ .....</b>	<b>7</b>
1.1. Особливості комунікативної сфери у дітей з аутистичними порушеннями .....	7
1.2. Особливості мовлення та комунікації дітей з аутизмом .....	10
1.3. Проблема адаптації в соціумі дітей з розладами аутистичного спектру .....	15
1.4. Навчання дітей з аутизмом комунікативних навичок .....	21
<b>РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ</b>	
<b>КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З</b>	
<b>АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ .....</b>	<b>26</b>
2.1. Методи дослідження комунікативної сфери дітей з аутизмом ..	26
2.2. Результати дослідження комунікативної діяльності у дітей з аутистичним спектром .....	29
<b>РОЗДІЛ 3 КОРЕКЦІЙНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ</b>	
<b>МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З</b>	
<b>АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ .....</b>	<b>38</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>61</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>62</b>
<b>ДОДАТОК А Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету .....</b>	<b>69</b>

## ВСТУП

Актуальним питанням залишається проблема раннього виявлення, діагностики та психолого-корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, так як частка здорових новонароджених суттєво

знижується в останні роки. До діагностичних критеріїв розладів аутистичного спектру відносяться: порушення комунікаційної сфери, обмежена і стереотипна поведінкова реакція, зацікавленість та активність; порушення соціальної взаємодії.

Порушення розвитку мовленнєвої та комунікаційної діяльності – це найбільша проблема для дітей з аутистичним спектром. Діти з РАС не просто мають труднощі набуття мовленнєвих навичок, що приводить до порушення спілкування, а також труднощі розуміння та використання невербальної поведінки у комунікативній взаємодії.

Саме тому постає необхідність дослідження комунікативних навичок у дітей з РАС: здатність відгукуватися на соціальну взаємодію, використання комунікативних вмінь та навичок, здатність до розуміння вербальної інструкції. Тобто вони мають значні труднощі в розумінні мовлення, діти, які не користуються активними формами мовлення застосовують як компенсацію – жести та міміку.

Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження (Г. Аспергер, Л. Бендер, М. Брістол, С. Харрис, Л. Каннер та ін). Наукова розробка проблеми аутизму в пострадянському просторі, насамперед, пов'язана з іменами видатних російських психіатрів, психологів, педагогів-дефектологів (Е. Блейлер, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький, Т. Скрипник). Важливо зазначити, що в останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко); в 2000-х роках з'явилися публікації, дисертації та монографії А. Душки, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворової, Д. Шульженко, які з різних боків висвітлюють питання

корекційної педагогіки та психології аутизму. Т. Скрипник з групою колег пропонують загальну характеристику комплексної психолого-педагогічної технології корекції розвитку комунікативної активності дитини з аутизмом та її основні компоненти: психолого-педагогічну діагностику дітей з аутизмом та створення індивідуальних корекційних програм, програми корекції комунікативної активності, методичку оптимізації взаємодії батьків і дітей з аутизмом. Медичну сторону проблеми було розкрито у 2005 році у монографії А. Чуприкова з співавторами. У 2012 році вийшла науково-практична праця А. Чуприкова і А. Хворової «Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога» українською, англійською та російською мовами. Саме ця книга зараз є єдиним енциклопедичним посібником із етіології, патогенезу, діагностики, лікування, менеджменту (ведення) та реабілітації пацієнтів з розладами аутистичного спектру.

Актуальність зазначеної проблеми зумовила вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Особливості комунікативного розвитку у дітей з аутистичним спектром».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Кваліфікаційна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри корекційної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

**Мета дослідження:** дослідити особливості комунікативного розвитку у дітей з аутистичним спектром.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання:**

– охарактеризувати комунікативну діяльність у дітей з аутистичними порушеннями;

– виявити особливості мовлення і комунікацій дітей молодшого шкільного віку з синдромом аутизму;

– дослідити корекційно-розвиваючу роботу з дітьми молодшого шкільного віку з синдромом аутизму направлену на розвиток мовленнєвої активності;

**Об’єкт дослідження** – діти молодшого шкільного віку з синдромом аутизму.

**Предмет дослідження** – комунікативна сфера дітей молодшого шкільного віку з аутистичним спектром проявів.

Для вирішення поставлених завдань нами було використано наступні **методи дослідження**:

- системний аналіз наукових праць та документів з проблеми формування комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з аутистичним спектром;
- методи узагальнення – дозволяють визначити основні поняття при дослідженні та вибудувати основні напрями роботи;
- емпіричні: тестування, анкетування;
- інтерпретаційно-описові кількісні методи.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у більш широкому розумінні системного підходу в контексті допомоги дітям з аутистичним спектром проявів, який передбачає спланований і послідовний корекційно-педагогічний вплив на такі взаємопов’язані компоненти, як дитина, її родини та зовнішнє середовище, з опорою на їх ресурси та зворотній зв’язок, що дає змогу оцінити ефективність цього впливу на дітей з особливими освітніми потребами.

**Практичне значення одержаних результаті** проведеного дослідження полягає у розробці та впровадженні в практику діяльності загальноосвітньої школи технологій психолого-педагогічної роботи вчителів з дітьми з аутистичним спектром проявів в умовах

інклюзивного навчання

**Структура роботи:** складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел, додатків.

## РОЗДІЛ I

### ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

#### **1.1. Особливості комунікативної сфери у дітей з аутистичними порушеннями**

Відомо, що діти з аутистичними порушеннями, як і діти з нормальним мовленнєвим розвитком, відчують потребу у спілкуванні.

Відмова від мовлення як комунікативного засобу є не причиною, а наслідком аутистичного розвитку. Водночас специфічність розвитку комунікативної сфери не дає дитині повною мірою оволодіти комунікацією.

Затримка комунікативного та мовленнєвого розвитку може розпочатися як безпосередньо від самого народження, так і виникнути раптово, навіть якщо спочатку відмічався прискорений ранній розвиток мовлення. З перших днів життя у деяких дітей з аутизмом важко диференціювати плач і зрозуміти його причину; спостерігається відсутність етапів лепету та гуління, а якщо гуління є, то воно здебільшого має механічний характер, обмежене, позбавлене інтонаційного компонента, може нагадувати крик або писк.

Проблеми невербальної комунікації виражаються в обмеженому використанні жестів, в обмежених та неадекватних ситуації виразах обличчя, дивному фіксованому або розсіяному погляді та незграбності жестів. Інколи буває, що порослому складно «зловити» погляд дитини, спрямований ніби повз предмети і людей.

На сьогодні відсутність зорового контакту не вважається діагностичною для аутизму. Можна передбачити затримку нормування основних складових мовленнєвої сфери, недорозвинення слухової уваги,

фонематичного слуху, функції наслідування через відсутність фіксації погляду на органах артикуляції матері та оточуючих людей. У той же час, в інших дітей перераховані особливості не відмічаються. Зазначимо, що, незалежно від наявності чи відсутності яскравих проявів аутизму, всі сторони психічної діяльності, спрямовані на оволодіння соціальними відносинами, розвиваються

недостатньо, й інколи значною мірою відірвані від інших сторін.

Особливості комунікативної сфери у дітей з аутистичними порушеннями:

- порушена здатність установлювати і підтримувати контакт з оточуючими людьми, регулюючи його глибину;
- знижене вміння керувати своєю поведінкою у спілкуванні;
- порушене вміння розуміти і враховувати психологічні особливості інших учасників спілкування;
- порушене вміння приймати, утримувати і передавати ініціативу у спілкуванні, адекватно завершувати спілкування;
- порушене вміння психологічно правильно вступати у процес взаємодії, підтримувати спілкування, стимулюючи власну активність й активність співрозмовників;
- знижена здатність прогнозувати ситуацію спілкування, долати психологічні бар'єри;
- порушене вміння оптимально використовувати вербальні й невербальні комунікативні засоби;
- знижена здатність проявляти спостережливість, оцінювати свої стосунки з людьми;
- утруднене вміння формувати суб'єктивні уявлення про власну роль та роль інших учасників спілкування.

При аутизмі найважче формуються два основні компоненти комунікативної сфери: *усвідомлене ставлення до іншої людини як до*



*суб'єкта спілкування* (що в більшості випадків залишається поверховим і недостатньо диференційованим) та *ідентифікація себе як об'єкта, суб'єкта спілкування і як особистості*. Загалом, серед порушень формування комунікативної потреби і комунікативного мотиву при аутизмі виділяють: недиференційованість і дефіцит проявів потреби в комунікації, стертість установок на адресата і контакт, зниження рівня емоційного реагування стосовно близьких, слабкість мотиву спілкування, надмірну пасивність у прагненні до взаємодії.

Зустрічаються випадки, коли дитина з аутизмом може при достатній байдужості до вербального спілкування проявляти надзвичайну захопленість книгами і читанням. Де - більшість часу за цим заняттям. Але вони не завжди можуть переказати прочитане і виникають сумніви втому, що діти розуміють те, що читають. У таких випадках процес читання часто є видом аутостимуляції або стереотипії. Буває, що при спробах забрати книгу дитина реагує криком чи проявляє агресію. Читання у даному разі потрібно супроводжувати обговоренням прочитаного (робити інсценування, знаходити відповідні малюнки, відповідати на запитання, ні ревізувати текст, обігрувати сюжет, малювати ілюстрації до прочитаного).

У дітей з аутистичними проявами порушується формування всіх форм довербального і вербального спілкування, і що старшою стає дитина, то більш виявляються труднощі під час взаємодії її з оточуючими людьми і з навколишнім середовищем.

Незважаючи на специфічність поведінки дитини з аутизмом неправильно було б стверджувати, що світ людей і їхні відносини взагалі її не цікавлять. Така дитина тягнеться до людей, у неї є живі дитячі реакції. При цьому зовнішньо вона може виглядати апатично, не виявляти інтерес до того, що відбувається (наприклад, на дитячому майданчику грати «сама не намагаючись знайти партнерів для гри»),

однак дорослий, який близько знає дитину, може помітити і цікавість, і бажання приєднатися до гри. Просто дитина не завжди знає, як проявити свою цікавість і почати спілкування.

## **1.2. Особливості мовлення та комунікації дітей з аутизмом**

Розвиток мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутистичного спектру, адже порушуються його комунікативної функції: наявні мовленнєві можливості не спрямовані на соціальну взаємодію, а якщо мовлення відсутнє, то ні жест, ні міміка не використовується з метою компенсації [19,с.48].

Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі дуже варіативні: починаючи з цілком безмовленнєвих аутистів, і закінчуючи дітьми з синдромом Аспергера, які вільно спілкуються, але мають особливості прагматичної будови мови. Крім цього, зустрічаються ехолалічні діти, здатні механічно повторювати цілі висловлювання без зв'язку зі змістовим контекстом, а також діти, у яких є окремі слова, але відсутнє зв'язне мовлення.

Формування мовлення в аутичних дітей має ряд особливостей. Часто у таких дітей відсутні етапи гуління і белькотіння, а якщо і є гуління, то воно механічне, позбавлене інтонаційного компоненту. Нерідко мовлення у дитини з'являється задовго до початку ходьби або після появи перших слів у дитини розвивається мутизм, що зберігається на місяці і роки. Слова не мають адресного змісту і не служать засобом спілкування, вимовляються спонтанно, без урахування ситуації і справляють враження «гри словами». Іноді вимова окремих слів набуває ритуального характеру, полегшує виконання тієї чи іншої дії. Часто в мовленні зустрічаються неологізми і порушена змістовна сторона слів.

Майже у всіх аутичних дітей є неправильне використання займенників, особливо «Я». Мова часто поштовхоподібна, скандувальна, імперативна, інтонаційний компонент мови не відображає емоційного стану дитини та середовища, в якій вона знаходиться [9, с.19].

Такі діти зовні ніби зовсім індіферентні до мовлення дорослих і воно далеко не завжди може регулювати їх поведінку. Але поряд з цим вони часто спонтанно, без урахування ситуації, відразу або через якийсь час відтворюють почуте, навіть із збереженням інтонаційного компоненту мовлення. У мовленні дитини багато стереотипів, словесних штампів, «дорослих» слів. Ці діти можуть мати великий словниковий запас, вони нерідко вимовляють розлогі монологи, але відчують величезні труднощі при звичайній розмові. Окремі слова, якими дитина вже користувалася, можуть зникати з її словника на тривалий час і потім знову з'являтися [9, с.19].

Багато науковців займались дослідженням та систематизацією мовленнєвих порушень при аутизмі та розладах аутистичного спектру з різних позицій. Зокрема, С. А. Морозов та Т. І. Морозова [25] запропонували систематизацію порушень мовленнєвого розвитку при РАС з урахуванням етіологічних, патогенетичних, феноменологічних і динамічних моментів. Вони зазначають, що прояви відхилень у мовленнєвому розвитку дітей-аутистів надзвичайно різноманітні, і досить складно відшукати такий варіант мовленнєвої патології, який би не зустрічався при аутизмі.

А. С. Морозов виділяє п'ять варіантів патології мовленнєвого розвитку при аутизмі:

1. Первинний мутизм (мовлення відсутнє від самого початку розвитку дитини).
2. Формально «правильний» розвиток мовлення до 2-2,5 років з подальшим глибоким (до мутизму) розпадом.

3. Формально «правильний» розвиток мовлення до 2-2,5 років з подальшим регресом (у 2,5 - 6 років) і регредієнтно-викривленою динамікою після 5-7 років.

4. Затримка (або недорозвинення) мовлення в поєднанні з викривленням його розвитку.

5. Викривлений розвиток мовлення [19, с.50].

При первинному мутизмі (недорозвинення з викривленням) дитина не має мовлення з самого народження. Всі етапи мовленнєвого розвитку або затримані, або відсутні зовсім. При даному варіанті порушення мовленнєвого розвитку аутизм зумовлений різними ступенями розумової відсталості або сенсомоторною алалією. Отже, ми маємо справу зі складною і неоднорідною структурою дефекту. Розуміння мовлення глибоко порушене, але, разом з тим, побутове мовлення (те, що стосується їжі, прогулянок і т.п.) виявляється більш доступним. Пасивний словник мінімальний або відсутній взагалі.

При другому варіанті (глибокий розпад мовлення, що «нормально» розвивається) ранній мовленнєвий розвиток проходить в типові терміни або навіть дещо скорочено в порівнянні з нормою. При переході до періоду розвитку 2-2,5р. для цих дітей властивий розпад експресивного мовлення, що супроводжується вираженими афективними розладами, різким зниженням психічного тону, важкими порушеннями довільної діяльності та цілеспрямованості. З мовлення дитини зникають фрази, слова. Для багатьох дітей з цим варіантом мовного розвитку характерні стереотипні вокалізації. У патогенезі мовленнєвих порушень на спотворення мовленнєвого розвитку накладаються явища розпаду психіки, що фактично призводить до мутизму.

Щодо третього варіанту порушень мовленнєвого розвитку (частковий регрес мовлення, що «нормально» розвивається), то

виділяється група дітей, у яких мовленнєві порушення виникають також в 2-2,5 роки, але до цього віку їх мовлення в значній мірі було наближене до норми. Після 2-2,5 років в поведінці таких дітей починають чітко проявлятися аутистичні риси та регрес мовлення. У експресивному мовленні залишаються лише деякі слова або фрази-штампи, а іноді не залишається і цього, але розуміння зверненого мовлення здебільшого зберігається. Пізніше, від 5 до 7 років мовлення поступово, спонтанно відновлюється, але воно представлене в основному ехолаліями і фразами-штампами. Близько 7 років з'являється спонтанне мовлення, але воно граматичне, найчастіше з численними порушеннями звуковимови і просодики.

Для дітей з четвертим варіантом мовленнєвого розвитку при аутизмі характерна специфічна його затримка в поєднанні з викривленням. Етапи раннього розвитку мовлення починаються пізніше ніж в нормі та відрізняються низькою активністю. Експресивне мовлення в основному представлене ехолаліями та набором слів та фраз-штампів. Імпресивне мовлення розвивається, як правило, за рахунок номінативного словника, дієслова вживаються найчастіше в інфінітиві, мало вживаються прийменники, незначною мірою використовуються категорії числа, часу, роду. В спонтанному мовленні слова здебільшого не узгоджуються у відмінках і особі. Спостерігається недорозвинення граматичної будови, порушення звуковимови та просодичних компонентів мовлення.

При п'ятому варіанті мовленнєвого розвитку діти в перші два-три роки не викликають у батьків занепокоєння. Зазвичай після 4-5 років стає зрозумілим, що зовні розвинене мовлення не виконує достатньою мірою комунікативної функції: дитина не здатна до тривалої гнучкої комунікативної взаємодії зі співрозмовником, неспроможна до діалогу, до спонтанного висловлювання своїх думок, тому що її мовлення

складається з набору запозичень мовних штампів, зміст яких прив'язаний до об'єкту надцінного інтересу або надпристрасті (а іноді і потягу). Граматична будова мови в нормі. Порушення звуковимови зустрічаються дуже рідко. Просодичні порушення відмічають практично в усіх дітей і проявляються в складованому мовленні, тахілалії, характерних модуляціях голосу (підвищення тону до кінця фрази), своєрідності інтонацій і логічних наголосів [19, с.51].

Хворова А. М. виділяє такі показники мовних порушень, притаманних саме дітям з аутизмом:

- затримка, зупинка або навіть регрес мовного розвитку без будь-якої компенсації за рахунок використання жестів;
- відсутність реакції на мову інших (навіть на власне ім'я);
- стереотипне мовлення - ехолалії, тобто неусвідомлене повторення чужих слів і фраз, слів і мелодій пісень;
- тривале називання себе у другій або третій особі;
- стійкі аграматизми;
- невикористання особистого займенника "я" і ствердного слова "так";
- використання звичайних слів в незвичайному значенні, а також неологізмів;
- нездатність почати і підтримувати діалог;
- порушення просодики (хімерне, скандоване вимовляння слів, своєрідна інтонація, характерні фонетичні розлади, порушення голосу з переважно високою тональністю в кінці фрази або слова);
- складності з розумінням смислу і використанням понять;
- порушення невербальної комунікації (жестикуляції, мімічної експресії);
- відсутність в активному словнику слів, що позначають близьких для дитини людей, наприклад "мама", "тато" та інші [46, с.79].

Ми бачимо, що порушення комунікації та мовлення при аутизмі дуже різняться. За приблизними підрахунками, від третини до половини дітей та дорослих із аутизмом не користуються мовою взагалі. Проте, чи користується особа із аутизмом мовою чи ні, найбільш характерними є порушення соціального аспекту мовлення.

Значна кількість дітей із тяжкими порушеннями мовлення та іншими особливостями розвитку досягають шкільного віку з несформованим вербальним мовленням, або з мовленням, рівень зрозумілості якого є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації. Такі порушення можуть бути обумовлені органічним ураженням мозку, наслідком чого можуть бути розлади спектру аутизму. Деякі діти з аутистичним спектром розвитку добре володіють мовленням, опановують читання, письмо, проте залишаються мовчазними під час встановлення мовленнєвого контакту, тому доцільно використовувати різні засоби альтернативної комунікації та впроваджувати ефективні види роботи, щоб допомогти дітям з аутизмом адаптуватися до соціального середовища та здобувати, за можливістю, освіту.

### **1.3. Проблема адаптації в соціумі дітей з розладами аутистичного спектру**

Соціальна адаптація - пристосування людини до умов нового соціального середовища, один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості.

Соціальну адаптацію дитини визначають як інтегративний показник стану, який відображає її здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставлення до людей, подій, вчинків, спілкування, регулювати поведінку [38, с.10].

Процес адаптації дитини до нових умов навчання досить часто виявляється для неї драматичною подією, яка зачіпає всі сфери життєдіяльності.

Причини цього зрозумілі: вона опиняється в нових соціальних умовах, стикається зі зміною звичного способу життя, з необхідністю прийняття нового соціального статусу. Саме в цей час часто спостерігаються численні прояви неадекватної поведінки, непорозуміння з людьми, які поряд, різні захворювання. Успішне пристосування дитини до нового середовища залежить від багатьох чинників: від статусу її здоров'я, особливостей нервової системи, розвитку комунікативних навичок, обізнаності з різними видами діяльності, а також від вміння дорослих забезпечити їй належний спокій, захищеність, повноцінне здоров'я та активізацію адаптаційних ресурсів [38,с.11].

Соціальна адаптація дітей дошкільного віку до умов нового соціального середовища має багатофункціональний характер.

По-перше, адаптація є засобом оптимізації відносин дитини з відносно широким соціальним докільям, у якому з'являється дитяче співтовариство та спілкування в системі «дитина-дитина», «дитина-дорослий».

По-друге, через адаптацію відбувається формування соціальної сутності дитини.

По-третє, соціальна адаптація - це дієва складова певної успішної соціалізації дитини в суспільстві [38, с.11].

Аутичні розлади ґрунтуються на різній варіації можливостей дітей, але асоційованими симптомами виступають:

- неухажність
- моторна гіперактивність
- імпульсивність та агресія
- проблеми з управлінням емоціями



- пізнавальні проблеми - затримка розумового розвитку
- сенсорні проблеми

Звичайно, що така симптоматика значно погіршує можливість адаптації дитини в навчальному закладі, незалежно від типу.

Через фрагментарність сприймання дитина з аутизмом не помічає зв'язків між речами. Вона не бачить цілого і не може розрізняти первинні та вторинні речі. Таким чином, вона може швидко загубити єдине ціле та запанікувати. Тому присутність одних і тих самих деталей життєво важливо для дитини з аутизмом.

Надання значення певній ситуації чи предметам в процесі сприймання займає більше часу в аутичної дитини, адже вона має обробити більшу кількість інформації, поєднати розрізнені частини в єдине ціле та присвоїти їм значення.

Виконання дії, що потребує дотримання правильного порядку деяких послідовностей, потребує правильного планування та організації. Дитина з аутизмом, котра насилу бачить єдине ціле, стикається, в результаті, з труднощами як в плануванні, так і в організації особистісних завдань. Тому дитина не набуває таких навичок, якими в її віці вже опановують інші діти (чищення зубів, вибір одягу, інколи - самостійна їжа). Коли ж її завдання спланувати заздалегідь, вона відчуває підтримку і може перейти до їх виконання. Але все одно, вона буде чинити опір новим діям, які їй пропонують інші люди.

Дитина з аутизмом з великими труднощами використовує навички, якими вона раніше оволоділа, приблизно в такій самій ситуації. Щоб ними скористатися, необхідно, щоб ситуація для дитини була ідентичною до найменших деталей.

Характерним проявом розладів аутистичного спектру є те, що діти майже не наслідують за дорослими, не звертають особливої уваги на їх дії. Змусити дитину наслідувати за дорослим неможливо, якщо

вона сама не хоче цього роботи і не розуміє, що це означає.

У зв'язку зі складністю порушення психічного розвитку дитини з аутизмом(основними ознаками якого є порушення соціальної взаємодії, соціального спілкування, уяви та соціальної практики та стереотипність поведінки) проблема адаптації цих дітей в дитячому закладі постає такою гострою.

Адже, коли аутична дитина вперше приходять до навчального або реабілітаційного закладу, саме зміна звичних життєвих стереотипів, порушення пов'язані з соціальною взаємодією та спілкуванням унеможлиблює швидко та безболісну адаптацію її в нових умовах.

Кожна людина з тривогою сприймає такі глобальні зміни в житті, як нова сфера діяльності або навіть зміна міста діяльності. Для дитини з аутизмом така зміна не тільки посилює загальну тривожність, а стає тривалим и дуже значущим стресом. Велика кількість сторонніх незнайомих людей, нове, ще невивчене приміщення, необхідність слідувати зовсім непритаманним раніше правилам поведінки, неспроможність вплинути на планування діяльності. Перераховані труднощі важко сприймають звичайні діти, що вперше відвідують дошкільний заклад або школу. А для дитини з аутизмом додається ще напруження від гіперчутливості до звуків, запахів, світла, відсутність звичних меблів, приховані страхи тощо. Для такої дитини опинитися в групі або класі де поряд з ним буде перебувати ще 10-15 дітей є величезною проблемою. Звичайна дитина згодом призвичаїться до нових умов та вимог, а аутист буде накопичувати стрес і ще більш невротизуватися. Це може проявитися в підвищенні гіперактивності, істеричності, ехолалій, поновленні або посиленні стереотипних рухів або маніпуляцій. Поведінкові особливості дуже часто стають на перешкоді успішної адаптації.

Діти, аутичні розлади в яких найбільш помітні, є небажаними в

освітніх закладах. Це є головною причиною того, що переважна більшість дітей з РАС отримує освітні послуги індивідуально та на дому. Поряд з дитиною відірваною від соціуму, зазвичай, опиняється і мама. Всі ці складові призводять до вторинної аутизації дитини та родини в цілому.

Якщо дитина з аутизмом має первинну підготовку та не має значних порушень на інтелектуальному рівні, тоді мова може йти про інклюзивне навчання. Але педагоги стикаються з великою кількістю труднощів у навчанні дітей з розладами аутистичного спектру. Щоб подолати ці труднощі необхідно розуміти особливості пізнавального розвитку дітей з аутизмом та, виходячи з цих особливостей, формувати нові знання та навички.

Первинну підготовку дитина має отримати, на нашу думку, в корекційному закладі в системі ранньої допомоги дітям з РАС.

Зрозуміло, що для дитини, яка перебуває у стресовому стані, характерному для аутичних дітей, має бути створено комфортне середовище, яке б пом'якшувало її патологічні прояви, а також сприяло появі у неї почуття безпеки та довіри - цим фундаментальним станам, без яких неможливий продуктивний розвиток [13, с.6].

За комфортного середовища відбувається своєрідне підлаштування під психічні прояви дитини. Це можливо за умови уважного ставлення до неї прагнення зрозуміти, що вона любить, що її дратує, викликає прояви її агресії або самоагресії, негативізму, тривожності, страхів, збудливості, що вона вміє робити, чим цікавиться, чим її можна заспокоїти, які комунікативні сигнали вона подає, як вона поводить себе в ситуації комфорту і дискомфорту.

Комфортне середовище створюють для адаптації дитини у новій ситуації для опрацювання певних операцій, навичок, а також для формування у дитини арсеналу засобів взаємодії зі світом. Створення

такого середовища вирішує питання підготовки дитини до навчального процесу, тобто є пропедевтичним періодом для неї, головна ціль якого - адаптація до соціального оточення [13, с.6].

В цей період має бути створено безпечне для аутичної дитини середовище, щоб їй було комфортно, приємно, цікаво, щоб у неї поступово виникало почуття довіри до навколишніх людей. Зважаючи на те, що, як відомо, у дитини з аутизмом немає мотивації робити те, що від неї очікують інші люди, для налагодження контакту з нею на перший час варто підхоплювати її дії і поступово перетворювати місце інтересу дитини у розвивальну для неї ситуацію.

Умова продуктивного контакту з аутичною дитиною - уважність до неї, здатність помічати, які стимули із зовнішнього світу привертають її увагу і справляють на неї враження. Перші спроби комунікації з такими дітьми мають відбуватися з використанням привабливих і цікавих для неї звуків, предметів та дій.

Продевтичний період можна вважати закінченим, коли у дитини сформована терпимість до присутності хоча б однієї сторонньої людини, а також відпрацьовано прийоми і засоби, якими можна ефективно впливати на зміну її стану. Це означає, що стресове середовище для дитини поступово перетворюється на комфортне, і це дає можливість для подальшої послідовної психолого-педагогічної роботи [13, с.7].

Тільки після досвіду перебування дитини з аутизмом у комфортному середовищі, варто створювати, так зване, розвивальне середовище, спрямоване на те, щоб максимально активізувати (мобілізувати) дитину, дати їй можливість відреагувати на ситуацію, ставити перед нею і допомагати виконувати навчально-розвивальні завдання. Створення такого середовища означає вміння виявити для дитини зони актуального та найближчого розвитку, а також - ресурсів її розвитку [13, с.7].

Аби допомогти аутичній дитині адаптуватися до навчального закладу (та й до життя в цілому), педагог та психолог повинні працювати у щільному контакті з батьками. Знання педагога і батьків щодо особливостей розвитку та поведінки дитини повинні доповнювати одне одного й бути підвалинами вироблення єдиної стратегії і тактики щодо дитини і в освітній установі, і дома.

Основні напрями роботи з батьками: допомога в орієнтуванні в особливостях і потребах дитини; формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини; уміння бачити її позитивні сторони, досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз; формування активної позиції батьків у допомозі дитини.

Важливим орієнтиром у взаємодії з дитиною має бути послідовна та узгоджена між усіма дорослими вимогливість до дитини, прагнення привчити її до порядку й виконання нею певних соціально-побутових обов'язків.

Послідовне цілеспрямоване виховання дитини з аутизмом, формування у неї здатності до самостійної життєдіяльності забезпечує взаємозв'язок між нею і соціумом відповідно до соціальних ролей, прийнятих у суспільстві [31, с5].

#### **1.4. Навчання дітей з аутизмом комунікативних навичок**

У корекційно-виховній та психолого-педагогічній роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення та, як наслідок, характерні для аутизму порушення мовленнєвого розвитку, надзвичайно важливого значення набуває дотримання принципів індивідуального і диференційованого підходу, що впливає із поліморфної природи аутистичних розладів та різноманітності проявів даного порушення. Індивідуальний підхід до кожної дитини передбачає врахування ступеня і якості порушення чи

збереження тих чи інших функцій поряд з орієнтацією на вікові та індивідуальні характерологічні особливості в поєднанні з активним використанням інтересів і захоплень дитини.

До основних складових мовленнєвої активності належать мотивованість, ініціативність та змістовність. Прояв *мотивованості* як компоненту *мовленнєвої активності* вбачається у наявності достатнього мотиву для вступу у спілкування з оточуючими людьми, відповідаючи на запитання і, у свою чергу, ставлячи запитання з метою отримання відповіді, у здатності до діалогічного мовлення. Тобто це безпосередньо наявність бажання спілкуватися, обмінюватися думками, враженнями, емоціями.

У якості *ініціативності мовленнєвої активності* розглядається здатність до монологічного мовлення як показник того, що у дитини є ініціативність до використання у процесі спілкування саме усного мовлення, а не інших засобів комунікації на кшталт жестів, піктограм, комунікативних карток тощо. Іншими словами, це здатність проявити ініціативу в спілкуванні, почати комунікацію.

*Змістовність мовленнєвої активності* визначається наповненістю активного усного мовлення доступними дитині мовними одиницями (словами, словосполученнями, фразами, реченнями), а також, враховуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом, звуконаслідуваннями, звукокомплексами, лепетними словами та вокалізаціями.

Тобто це ті засоби мовлення, за допомогою яких дитина може спілкуватися.

У дитини з аутизмом зазначені компоненти мовленнєвої пі цінності можуть знаходитися на різному рівні розвитку. Наприклад, у дитини може бути достатньо добре розвинене мовлення, вона здатна користуватися поширеними реченнями, але вона не вміє ініціювати

спілкування. У іншої дитини може бути розвинене бажання спілкуватися, але вона обмежена у використанні слів та фраз і здатна користуватися лише звуками та лепетом. Ще одна дитина здатна проявляти ініціативу і має достатній словниковий запас, але її спілкування зводиться лише до довготривалих монологів на одну й ту саму тему, що їх неможливо перервати. Таких прикладів можна навести безліч, адже комунікативні порушення при аутизмі зустрічаються в різних варіаціях. Об'єднує їх те, що без спеціально організованої корекційної роботи, що передбачає створення комунікативно-мовленнєвого середовища, що на різних рівнях життєдіяльності дитини забезпечує поетапне формування і розвиток комунікативної та мовленнєвої активності, дитина самостійно та спонтанно достатнім рівнем мовлення та комунікації не оволодіє. Унаслідок специфічних особливостей у розвитку таких дітей моделі взаємодії, що прийняті в суспільстві, мало відповідають внутрішнім потребам дітей з аутизмом, а способи взаємодії, що їм доступні можуть бути незрозумілими або неприйнятними для оточуючих. Тому взаємодію з дітьми, які мають аутистичні порушення, не прийнятно зводити до звичайних традиційних стандартних ситуацій навчання. Планування і проведення корекційних занять з кожною окремою дитиною має враховувати індивідуальні особливості розвитку даної дитини.

Навчання дітей з аутизмом комунікативних навичок повинно орієнтуватись на:

- *індивідуальний підхід* (для кожної дитини необхідно розробляти окрему програму, добирати відповідні завдання, підбирати методи та методики);
- *системність* (потрібна розроблена система певних послідовних корекційних, розвивальних, навчальних, виховних заходів з прогнозуванням їхніх можливих наслідків на дитину);

- *систематичність* (розвиток комунікативних навичок як і будь-яких інших, виявить результативність лише умови повторюваності виконання необхідних вправ у певній послідовності та системі);
- *повторюваність* (для кращого та міцнішого засвоєння будь-яких знань, умінь та навичок необхідне їх повторення достатній кількості);
- *цілісність* (вправи та завдання повинні підбиратися та виконуватися не відірвано одне від одного, а в певній сукупності, що складає цілісну навичку чи систему знань);
- *стимулювання/мотивування* (важливо підтримувати інтерес дитини до взаємодії з дорослим та виконання його прохань, завдань, інструкцій, що можливо через індивідуально підібрані стимули та мотиви дитини);
- *гнучкість* (працюючи з дитиною, яка має порушення психофізичного розвитку, важливо вміти одне й те саме завдання запропонувати в різних варіаціях, гнучко реагувати на позитивні чи негативні реакції дитини, змінювати план та наповнення заняття таким чином, щоб це позитивно ївало на досягнення поставленої мети);
- *перевірка* (діти з аутизмом інколи не одразу демонструють засвоєні знання, уміння та навички, а інколи забувають уже засвоєне, саме тому необхідною є постійна перевірка засвоєного);
- *закріплення* (навчаючись, ми надбудуємо нові знання на «фундамент» старих, актуалізація та закріплення наявних знань, умінь та навичок дає можливість зберегти їх у довготривалій пам'яті та довести до автоматизму за необхідності);
- *поступове ускладнення* (занадто легкі завдання викликають нудьгу і відволікання, занадто складні — напруження і відволікання, тому ускладнення завдань повинно відбуватися лише за умови, що дитина опанувала попередній етап та здатна засвоїти наступний);
- *ситуація успіху* (дитині важливо бути успішною, важливо



справлятися з висунутими вимогами, важливо чути щирі похвали, тому необхідно час від часу давати їй такі завдання, які вона точно виконає).

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ

#### 2.1. Методи дослідження комунікативної сфери дітей з аутизмом

Розглянемо процедуру психолого-педагогічного дослідження дітей з аутистичними розладами:

Перший етап – збір психологічного анамнезу. На початку роботи необхідно вивчити історію розвитку дитини, анамнестичні дані, знайомиться з творчими роботами дитини, розмовляє з його близькими. Важливо визначити, як розвивалася дитина з перших днів життя. Слід уточнити відомості про характер мовного розвитку дитини. Важливо також знати, чим захоплюється дитина, в які ігри грає, визначити світ ігрових сюжетів, можливість спільної гри.

Другий етап – визначення рівня сформованості комунікативної діяльності. Метою є визначення типу порушення у дитини. Вона досягається за допомогою спостереження за поведінкою і спонтанною діяльністю дитини, що дозволяє на початковому рівні оцінити можливі порушення емоційно-вольової сфери. Потім в залежності від демонстрованих можливостей дитини будемо подальше вивчення його вже в результаті встановлення контакту і організації взаємодії з ним. При оцінці поведінки дитини звертається увага на його адекватність і зацікавленість або відстороненість від оточуючого середовища. Формою організації взаємодії [25].

Місце проведення: дослідження проводилося на базі Херсонської загальноосвітньої школи I ступенів №25 Херсонської міської ради.

Участь в дослідженні приймали учні 4-В класу інтенсивної педагогічної корекції – 16 учнів, з них троє на індивідуальному

навчанні; 5 учнів склали експериментальну групу:

1. Маша П. (F84.0-дитячий аутизм, F83 - змішані специфічні розлади психічного розвитку.)
2. Марк К. ( F83 - змішані специфічні розлади психічного розвитку.)
3. Тігран Б. (F84.1 - [Атиповий аутизм](#). Розумова відсталість з рисами аутизму)
4. Глеб Г. ( F06.8 - Інші уточнені психічні розлади, спричинені ураженням чи дисфункцією головного мозку або внаслідок соматичної хвороби)
5. Вікторія Є. (F83 - змішані специфічні розлади психічного розвитку, F06.8- Інші уточнені психічні розлади, спричинені ураженням чи дисфункцією головного мозку або внаслідок соматичної хвороби)

Використані методики: діагностика комунікативної сфери переважно складалася з проєктивних методів, а саме, проєктивні методики «Кактус», «Неіснуюча тварина», «Два будиночки»; використовували карту педагогічного спостереження в розробці О. Агафанової, О. Григорян.

#### *1. Проєктивна методика «Кактус».*

Дитині надано інструкція: намалювати кактус - таким, яким вона його уявляє.

За своїм характером тест відноситься до проєктивних методик.

Для дослідження використовували білий, аркуш паперу розміром А4; простий олівець; набір кольорових олівців.

#### *Інтерпретація малюнка.*

При інтерпретації малюнка використовують такі запитання :

1. Цей кактус домашній або дикий?
2. Цей кактус сильно колеться? На ньому багато голок?
3. Кактусу подобається коли за ним доглядають?
4. Кактус росте один або з якою-небудь рослиною по сусідству?

Якщо зростає з сусідом, то, яка це рослина ?

5. Коли кактус підросте, то, як він зміниться (голки, обсяг, відростки)?

## 2. Проективна методика «Неіснуюча тварина»

Групі дітей роздається білий папір та олівці, пропонується намалювати неіснуючу тварину та дати їй ім'я.

*Інтерпретація малюнка.*

При інтерпретації малюнка враховуються такі показники:

1. Наявність роту з зубами.
2. На голові роги, шипи тощо.
3. Кігті, голки.
4. Контур малюнку.

## 3. Методика «Два будиночки»

Мета: виявлення ставлення дитини до окремо взятих людей з її оточення.

Форма проведення: індивідуальна.

Процедура проведення:

Необхідно ненав'язливо розпитати дитину про її дім, а потім перейти до того, щоб запропонувати дитині намалювати красивий дім «Червоний» до якого вона б заселила своїх друзів. Необхідно вписувати кожне ім'я, яке називає дитина. Коли заповнили і виконали перший етап методики, тоді необхідно намалювати інший дім «чорний» і відповідно заселити його мешканцями так само як було зроблено в першій частині методики.

Запитання ставляться дитині під час виконання методики:

Хто мешкає в червоному будиночку?

Хто мешкає в чорному будиночку?

Чи можливо, щоб хтось переїхав жити до червоного (чорного) будиночку?

Карта педагогічного спостереження в розробці О. Агафанової, О. Григорян націлена на первинну діагностику дітей молодшого шкільного віку з аутистичними проявами, дає можливість відслідковувати динамічні зміни в розвитку дитини. Карта педагогічного обстеження включає наступні розділи дослідження:

1. Загальні відомості про дитину
2. Особливості поведінки та емоційно-вольової сфери
3. Характер діяльності
4. Особливості спілкування
5. Навички самообслуговування
6. Ігрова діяльність
7. Пізнавальна діяльність
8. Особливості мовленнєвого розвитку
9. Інтелектуальний розвиток дитини
10. Сформованість навчальних навичок

## **2.2. Результати дослідження комунікативної діяльності у дітей з аутистичним спектром**

Розлади аутистичного спектру являють собою особливі поведінкові стани. Для успішної комунікаційної взаємодії з дитиною з аутистичними розладами важливо не тільки зрозуміти рівень сформованості комунікативних функцій, але й з'ясувати навіщо дитина вдається до комунікації, щоб допомогти дитині віднайти нові методи та форми комунікації. Крім звичайних методів комунікації дитина з аутизмом також може застосовувати інші способи налагодження соціального зв'язку з однолітками чи дорослими, а саме, плач, погляд, жести, повторювання слів або звуків, картинки тощо.

При соціометричному дослідженні за методикою «Два будиночка»

отримали такі результати:

Вікторія Є. з усього класу обрала тільки двох дітей Машу і Олександру, яким вона симпатизує і вважає своїми друзями. «Мешканцями чорного будиночка» назвала – Владу, Леру, Марка, Мілену, Гліба – психологічна відмежовується і відмовляється від будь-якого спілкування і взаємодії.

Тігран Б. навпаки запросив до «Червоного будиночку» 9 осіб (Олександру, Бориса, Івана, Єгора, Вікторію, Леру, Родіона, Данила, Артема). Відзначає, що це його друзі з ними цікаво гратися, вони веселі. «Мешканцями чорного будиночку» вважає 2 осіб (Гліба, Марка), тому що ці діти можуть проявляти вербальну агресію по відношенню до Тіграна.

Маша П. запросила до «червоного будиночку» 9 осіб (Вікторію, Машу З, Машу В, Олександру, Єгора, Івана, Родіона, Гліба, Бориса), всіх назвала своїми найкращими друзями з якими їй подобається проводити разом час, гратися на вулиці. Маша єдина, яка не назвала жодного однокласника, якого б вона запросила до «чорного будиночку». На питання: Можливо хтось з червоного будиночку буде жити в чорному? Відповіла категоричним «ні», бо це її друзі.

Гліб Г. показав наступні результати: в «Червоному будиночку» будуть мешкати 8 осіб (Маша П, Олександра, Іван, Ярослав, Єгор, Артем, Борис, Родіон), а в «чорному будиночку» 3 осіб (Марк, Вікторія, Данило). На питання чому саме вони мають проживати в «чорному будиночку», відповів «вони мені не подобаються».

Марк К. в «червоний будиночок» обрав 4 особи (Єгора, Данила, Олександру, Бориса), відмітив, що з ними завжди цікаво і весело. В «чорний будиночок» написав 6 осіб (Вікторію, Леру, Івана, Машу П, Артема, Тіграна), відзначив, що вони «нехороші». На прохання пояснити, що він мав на увазі, відповів, що вони ображають, вигадують і

називають поганими прізвиськами.

В дослідженні використовували проєктивні методики «Кактус», «Неіснуюча тварина» Результати аналізу малюнків школярів, що взяли участь у дослідженні були опрацьовані і відображені в таблиці (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Результати аналізу агресивності за проєктивною методикою  
«Кактус»**

№ з \ п	Показники агресивності	Прізвище та ім'я дитини				
		Гліб Г.	Ма ша П.	Вікторія Є.	Марк К.	Тігран Б.
1	Наявність голок.	+	+	+	+	+
2	Характеристика ліній і сили натиску на олівець.		+		+	+
3	Присутність додаткових елементів.	+		+	+	
4	Розміщення на аркуші.	+				+
<b>Кількість показників агресивності</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Виходячи із аналізу малюнків, спостерігаємо, що у даної експериментальної групи наявні показники агресивності.

Так, слід зазначити, що усі чотири показника агресивності виявлені тільки у одного учня (у Тіграна Б.). Три показника виявлено у двох учнів – у Гліба Г. та Тіграна Б. Два показника агресивності виявлено – у 2 школярів (Маша П, Вікторія Є).

При аналізуванні проєктивної методика «Неіснуюча тварина» можна зробити висновки, що найвищій показник агресивності спостерігається у Гліба Г, у всіх інших учнів прояви агресивності не значні і знаходяться на середньому рівні .

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень комунікативних

функцій у дітей з аутистичними проявами не є високим, в них наявна замкнутість, майже не йдуть на контакт як з дорослим, так і з однолітками, дуже вразливі, присутня стереотипність поведінки та дратівливість.

Отже, з такими дітьми слід проводити ряд спеціальних корекційних занять для покращення комунікативної сфери, використовувати музичні заняття, анімалотерапію, малювання за програмою «Розвиток міжособистісних стосунків». Також слід вчити дітей контролювати свою поведінку як вдома, так і в школі в оточенні вчителів, вихователів і однолітків.

Педагогічне обстеження за допомогою педагогічної карти в розробці О. Агафанової, О. Григорян. проводили індивідуально з кожною дитиною окремо.

Маша П. – особливості поведінки та емоційно-вольової сфери: візуальний контакт не встановлює; вступає в комунікативні відносини; спостерігається імпульсивна поведінка, але можливий зовнішній контроль; спілкується з дорослими та однолітками; поведінка в місцях загального призначення адекватна, дуже любить театр із зацікавленістю дивиться вистави. Характер діяльності: має цілеспрямовану діяльність; інструкцію виконує, але інколи необхідно повторювати; сформована навчальна діяльність. Особливості спілкування: вербальне спілкування - має здатність вести діалог в стандартних ситуаціях; невербальне спілкування – візуальний; контакт – адекватний; жести присутні; міміка – неадекватна; інтонація – неадекватна; знання про інших людей - розрізняє імена, прізвища, стать своїх однокласників та вчителів, має друзів. Навички самообслуговування сформовані, приймає їжу самостійно. Ігрова діяльність: предметні дії – переважає маніпуляція з предметами; розуміє для чого призначенні іграшки; самостійно грається, а також разом з однокласниками; переважає символічна гра; у



вільний час малює, ліпить; має стереотипну поведінку під час гри; під час гри вступає в контакт, на деякому етапі відбувається «застрягання». Пізнавальна діяльність: загальне усвідомлення та соціально-побутове орієнтування - має уявлення про себе, але в той же час говорить про себе в третій особі, має знання свого прізвища, ім'я, ім'я батьків, адресу; сприйняття сенсорних еталонів - основні кольори співвідносить, показує, називає; відтінки співвідносить; має уявлення про форму, величини; орієнтується в сторонах свого тіла; має орієнтування в площині, в просторі; складає цілісний образ із розрізних картинок; має просторове і часове уявлення – називає дні тижня, пори року та їх характеристику, але має проблеми розумінням і використанням логіко-граматичних конструкцій; конструктивний ЗЗраксин - складає за зразком; має низьку концентрацію уваги, дуже швидко виснажується, необхідно переключення на інший вид діяльності; пам'ять переважає - зорова, запам'ятовує погано; втома виникає від одного виду діяльності. Моторика: координація руху достатньо незграбна, має адекватну координацію руху пальців рук, може одягатися, застібати гудзики, зав'язувати шнурки, присутня маніпуляція з дрібними предметами; спостерігаються псевдогіперкинези, наявність рухових стереотипів; графічна діяльність сформована досить гарно – акуратність, штриховка, натиск ліній, обвідка, з'єднання ліній. Особливості мовленнєвого розвитку: наявність ехолалій, мовленнєвих штампів; звуковимова – порушена; об'єм словника активного і пасивного – достатній, має специфічну інтонацію; неправильно побудована граматична сторона мовлення; є проблеми з тим, щоб скласти та переказати розповідь. Інтелектуальний розвиток: мислення – предметно-дійове, причинні-наслідкові відносини не встановлює, узагальнюючі поняття сформовані, але викривлені; не розуміє «скритий» сюжет розповіді; виділяє істотні ознаки предметів, та їх класифікації. Сформованість навчальних

навичок: здійснює рахунок з межах вікової норми, вирішує прості задачі; читає текст швидко, володіє навичками читання; пише прописними літерами, списує текст також прописними літерами, пише грамотно.

Марк К. - особливості поведінки та емоційно-вольової сфери: візуальний контакт – встановлює; вступає в комунікативні відносини; має стереотипну поведінку; дуже вибірково відноситься до спілкування; особливості поведінки в місцях загального призначення – на екскурсії, в театрі його не цікавить зміст заходів, не слухає, не дивиться вистави; спостерігаються невмотивовані страхи. Характер діяльності: діяльність хаотична, короткочасно може зосередитися на конкретному завданні; виконує інструкції так як сам розуміє; продуктивний вид діяльності – ігровий. Особливості спілкування: вербальне спілкування – має здатність вести діалог в стандартних ситуаціях; невербальний контакт – візуальний контакт адекватний, міміка відсутня, інтонація погано модульована; знає і виділяє своїх однокласників за ім'ям, прізвищам, статтю, так само розрізняє своїх вчителів; друзів не відмічає, визначає тільки осіб з якими цікаво. Навички самообслуговування – сформовані, приймає їжу самостійно. Ігрова діяльність: предметні дії – маніпулятивна дія з предметами, для чого іграшки розуміє, може грати як самостійно так і з дітьми, воліє - гру з правилами; у вільний час читає, та грає в ігри на комп'ютері; поведінка під час гри – стереотипна, легко виходить з гри, але інколи спостерігаються афективні дії. Пізнавальна діяльність: загальне усвідомлення та соціально-побутове орієнтування – говорить про себе в третій особі, знає про себе основні відомості: сприйняття сенсорних еталонів – співвідносить кольори, відтінки, форму, величину; в просторових співвідношеннях не орієнтується; конструктивний праксис складає за зразком; погано зосереджує увагу, важко втримує увагу на конкретному об'єкті, має

низьку концентрацію уваги, погане переключення; пам'ять переважає зорова, запам'ятовує погано; швидко втомлюється. Моторика: загальна моторика незграбна; повна відсутність мимічних рухів; дрібна моторика – неточна координація рухів пальців рук, складно виконати рухових актів пальців рук (зав'язування, затягування, шнурівка), відсутня маніпуляція з дрібними предметами; графічна діяльність нечітка, виконується дуже складно. Особливості мовленнєвого розвитку: наявність ехололій, має порушення звуковимови, об'єм активного і пасивного словника – малий, мова не має чіткої інтонації, фразове мовлення – присутнє, невірне побудова граматичної сторони мовлення, розповіді не складає і не переказує. Інтелектуальний розвиток: рівень розвитку мислення – предметно-дієвий, узагальнюючі поняття сформовані, але викривлені, розуміння сюжетної розповіді часткове, є проблеми з класифікаціями та узагальненням понять, істотні ознаки предметів та явищ не виділяє. Сформованість навчальних навичок: формальний рахунок, математичні задачі не вирішує, володіє навичками читання, техніка читання – нижче вимог шкільної програми, письмо прописними літерами, списує текст також прописними літерами, пише з помилками (страждає орфографія).

Тігран Б.- особливості поведінки та емоційно-вольової сфери: візуальний контакт встановлює, вступає в комунікативні відносини, поведінка імпульсивна, потрібне постійне заохочення; спілкується з дорослими та однолітками, але спостерігається формальне спілкування; особливості поведінки в місцях загального доступу – на екскурсіях або в театрі зміст не цікавить, спостерігає за діями пасивно і не зацікавлено. Характер діяльності - хаотичний, інструкції виконує так як йому зрозуміло, найбільш продуктивна діяльність – ігрова. Особливості спілкування: вербальне спілкування – здатний вести діалог в стандартних ситуаціях, невербальне спілкування – візуальний контакт

адекватний, жести відсутні, міміка неадекватна, інтонація погано модульована, знає і розрізняє своїх однокласників та вчителів за ім'ям, прізвищами, статтю, має друзів. Навички самообслуговування сформовані, приймає їжу самостійно. Ігрова діяльність: предметні дії – воліє впорядковані дії з предметами, розуміє для чого іграшки, може грати як самостійно так і з іншими дітьми, переважає символічна гра, у вільний час нічим не займається, поведінка під час гри – легко виходить з гри. Пізнавальна діяльність: має чіткі уявлення про себе, співвідносить кольори, форму, величину; є проблеми з просторими сприйняттями, часові сприйняття сформовані – календар, дні тижня, пори року; конструктивний праксис за зразком; низький рівень уваги, швидко втомлюється є проблеми з переключенням уваги; переважає зорова пам'ять, запам'ятовує погано, швидко забуває. Моторика: координація руху незграбна, виконує фізичні вправи і любить уроки фізичного виховання; не робить маніпуляції з дрібними предметами, має знижений тонус м'язів; графічна діяльність на низькому рівні. Особливості мовленнєвого розвитку: наявність ехололій, порушена звуковимова, об'єм словника активного і пасивного – малий, інтонація – мова не інтонує, не вірно побудована граматична сторона мовлення, не складає та не переказує текст. Інтелектуальний розвиток: рівень розвитку мислення – предметно-дієвий, узагальнюючі поняття не сформовані, класифікації не виділяє, істотні ознаки явищ і предметів також. Сформованість навчальних навичок: відсутність рахунку, задачі не вирішує, читає по складам (рівень нижче вимог шкільної програми), змісту прочитаного не розуміє, письмо прописними літерами, низька швидкість письма (нижче вимог шкільної програми), текст списує прописними літерами, дисграфія.

В контексті роботи з дітьми з аутистичними проявами особливої уваги потребує комунікативна взаємодія, оскільки саме вона страждає в

першу чергу, що впливає на процес соціалізації в суспільстві. Необхідна розробка методик та технологій розвитку комунікативних функцій дітей з аутизмом, вдосконалення психологічного інструментарію для вчасного і раннього виявленню у дітей розладів аутистичного спектру. Проведення корекційної роботи з дітьми з аутизмом дає можливість зрозуміти світ що їх оточує і зберегти здатність повноцінно спілкуватися із дорослими та однолітками.

### РОЗДІЛ 3

## КОРЕКЦІЙНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ

Проблема соціально-комунікативного розвитку існує в більшості класних колективів у загальноосвітніх школах.

Виокремлюють труднощі, які перешкоджають дітям з аутистичним спектром успішно соціалізуватися, — це:

- низька соціальна активність учнів у конструктивних видах діяльності;
- низький рівень інтеграції та згуртованості класних колективів;
- негативні відносини між окремими учнями та мікрогрупами;
- не сформованість в учнів навичок ефективного спілкування;
- невміння керувати своїми емоційними станами у конфліктних ситуаціях.

*Ідея досвіду:* організувати і провести розвивальну роботу із цією категорією дітей, гармонізувати їхній внутрішній світ, поліпшити соціально - психологічну адаптацію.

#### **Мета:**

- підвищити соціально-психологічну адаптацію та мовленнєву активність;
- гармонізувати внутрішній світ;
- сприяти зниженню тривожності, розвитку пізнавальних процесів, інтелектуальному розвитку дитини через естетичне виховання, реалізації соціально-комунікативного потенціалу особистості учня, створенню сприятливих умов для повноцінного психічного, соціального й духовного розвитку учнів, розвитку в учнів умінь і навичок організації оптимального спілкування, конструктивної взаємодії.

#### **Завдання:**

- розвивати навички психічної саморегуляції та здатності успішно

адаптуватися в соціумі; формувати позитивну самооцінку;

- формувати самостійність та впевненість;
- формувати дружній згуртований колектив в атмосфері захищеності через поєднання індивідуального виховання;
- розвивати особисту ініціативу учнів у всіх видах діяльності шляхом включення їх до колективних творчих справ;
- підвищувати та розвивати психологічну культуру учнів, здатність до самопізнання, вміння аналізувати й розуміти мотиви поведінки інших людей і своїх власних, здатність ефективно будувати свої відносини з оточенням, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

**Режим роботи групи:** програма складається із 8 занять тривалістю 45 хвилин, які проводяться один раз щотижня; ця програма може використовуватися у груповій формі; запропоновані вправи універсальні, адже сприяють підвищенню психічного розвитку дитини, формуванню довільності та саморегуляції, тому їх можна використовувати в роботі з дітьми різної нозології.

**Методи й форми роботи:** розвивальні ігри, вправи, рольові ігри, обговорення, дискусії.

**Кількість учасників в групі:** 10—15 осіб.

**Очікувані результати:**

- позбавлення дитини негативних переживань, внутрішньо особистісних конфліктів;
- адекватна самооцінка;
- розкриття творчого потенціалу дитини;
- вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації;
- засвоєння прийомів ефективного спілкування та взаємодії.

## ЗАНЯТТЯ 1 «ПРАВИЛА ЖИТТЯ В ГРУПІ»

**Мета:** створити творчу й доброзичливу атмосферу, включити всіх учасників у роботу, формувати позитивну самооцінку.

**Обладнання:** аркуш ватману, маркери, плакат «Наші правила», бейджи, скоч.

**Очікуваний результат:** сформована готовність до подальшої активної участі в заняттях.

### Хід заняття

#### **Вправа «Знайомство» (10 хв)**

**Мета:** підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, позитивний настрій, сприяти згуртованості групи.

**Обладнання:** бейджи, маркери.

**Інструкція.** Ведучий пропонує учасникам написати на бейджику своє ім'я або ім'я, яким вони хотіли б, щоб їх називали у групі. Прикріпити бейджик.

Учасники по черзі представляють себе, вимовляючи своє ім'я та на ту саму літеру, що й ім'я, позитивно характеризують себе одним словом.

Наприклад: «НАДЯ — НАДІЙНА, ВІРА — ВЕСЕЛА». Ведучий починає із себе, а далі учасники продовжують.

#### **Інформаційне повідомлення (5 хв)**

**Мета занять:**

- підвищити свої комунікативні здібності;
- формувати самостійність і впевненість;
- формувати дружний згуртований колектив;
- формувати уявлення про вербальну та невербальну інформацію в спілкуванні;
- проаналізувати різні стилі спілкування;
- дати визначення поняття «конфлікт»;



- зрозуміти амбівалентний зміст конфлікту.

### **Вправа «Правила роботи групи» (15 хв)**

**Мета:** виробити правила роботи групи для ефективного її функціонування.

**Обладнання:** аркуші ватману, маркери, скоч.

### **Вправа «Мій образ» (15 хв)**

**Мета:** включити всіх учнів у роботу; навчити учасників визначити власні очікування; формувати позитивну самооцінку.

**Обладнання:** аркуші ватманів, маркери, скоч.

### **Інструкція.**

1. Ведучий зачитує запитання, учасники думають, чи могли б вони відповісти на них. За яких обставин вони б відповіли?

— Чого я чекаю, на що сподіваюсь, беручи участь у цьому занятті?

— Що мені в собі подобається, а що заважає комфортно та впевнено працювати?

— Що для цього необхідно?

2. Учасники розбиваються на групи (2), розраховуючись на перший-другий і дають відповіді на поставленні запитання за такою схемою: Що мене бентежить, викликає страх та занепокоєння (щодо роботи в групі).

Наприклад, боюсь, щоб те, що я скажу у групі, не вийшло за її межі; боюсь осуду, нерозуміння. Що для цього необхідно?

3. У групі обговорюються найактуальніші аспекти, передумови успішної роботи у групі. (*Почуваюся впевнено тому що...*).

4. Один з учасників групи зачитує. На основі прочитаного група формулює свої правила.

**Підбиття підсумків (5 хв)**

Учасникам пропонується висловити свої думки про роботу в групі:

— Що дало вам це заняття?

— Чи вдалося групі врахувати всі аспекти діяльності всіх учасників під час формування правил роботи у групі?

— Які емоції виникали у вас в процесі роботи?

### **Орієнтовні правила групи**

1. Добровільність та активність. Не хочеш говорити або виконувати певне завдання — не роби його. Проте пам'ятай, що навчитися чомусь, змінити щось можна лише проявляючи активність.

2. Не перебивай того, хто говорить. Ні словом, ні жестом, ні мімікою. Кожен хоче бути почутим.

3. Чесність і правдивість.

4. Конфіденційність.

5. Анонімність.

6. Тут і зараз.

7. Будь доброзичливим до інших.

8. Обговорювати ситуацію, а не особу.

9. Не оцінюй, не давай порад.

10. Заняття 2 «Спілкуватися – це так просто»

## **ЗАНЯТТЯ 2 «СПІЛКУВАТИСЯ – ЦЕ ТАК ЛЕГКО»**

**Мета:** створити умови для звернення учасників до свого досвіду спілкування, підвищити рівень соціально-комунікативної активності учасників, розвивати навички ефективного спілкування.

**Обладнання:** плакат «Наші правила», аркуші паперу формату А3, маркери, фломастери.

### **Хід заняття**

#### **Вправа «Струм» (5 хв)**

**Мета:** створити позитивний емоційний фон, підвищити інтеграцію та згуртованість учнів.

**Інструкція.** Учні в колі беруться за руки. Ведучий починає пере-

давати струм, потискаючи правою рукою сусіда справа. Учасники передають струм по колу, поки він не повертається в ліву руку ведучого.

### **Повторення правил роботи у групі (3 хв)**

### **Інформаційне повідомлення «Особливості та види спілкування» (10 хв)**

**Мета:** підвести учасників до розуміння, що таке спілкування.

А зараз ми з вами поговоримо про спілкування.

### **ЗАУВАЖТЕ!**

**Спілкування** — це невід'ємна частина людського в людині. Спілкування — це процес взаємодії двох або більше людей на основі передачі певної інформації одне одному.

Згадайте дітей-мауглі, які виховувалися тваринами. Відповідно, вони не вміли, не навчилися говорити, спілкуватися.

Потреба у спілкуванні є у всіх людей і її незадоволення призводить до переживання самотності (наприклад роман Р. Дефо «Робінзон Крузо»).

Для того щоб спілкування було ефективним, потрібно не лише вміння говорити, а й слухати.

У спілкуванні важливими є міміка, жести, поза. Спілкування включає три сторони:

*комунікативну* — це обмін інформацією, думками, почуттями між людьми;

*перцептивну* — сприйняття співрозмовниками одне одного під час спілкування, встановлення між ними взаєморозуміння;

*інтерактивну* — організація взаємодії між людьми, узгодження певних спільних дій, розподіл між ними функцій та обов'язків, взаємовплив співрозмовників.

**Мета:** сприяти формуванню відкритих відносин між членами групи, розвивати згуртованість групи, емоційну розрядку.

### **Вправа «Час спілкування» (20 хв)**

**Мета:** навчити учасників прийомам активного спілкування.

**Обладнання:** аркуші паперу формату Аз, маркери, фломастери.

**Інструкція.** Учасникам пропонується поспілкуватися між собою 5 хвилини. Для цього вони розраховуються на першій-другий.

Об'єднуються у пари і протягом 3 хвилин їм потрібно поспілкуватися на задану тему (наприклад, «Моє майбутнє», «Мої страхи і переживання»). Учасники повинні спілкуватися тільки в межах заданої теми.

Ведучий спостерігає за тим, щоб між співрозмовниками під час розмови не виникло пауз.

Після завершення діалогу учасники об'єднуються у дві підгрупи (група перших номерів і група других).

Кожній підгрупі дається завдання обговорити і на аркуші формату Аз написати «Скарбничка труднощів у спілкуванні» за принципом «у багатьох...», «деякі...».

### **Обговорення**

— Чи складно спілкуватися на задану тему?

— Чи виникали труднощі під час спілкування?

— Які емоції у вас виникали під час виконання завдання?

— Чи дізналися ви про щось нове, що пригодиться вам у майбутньому?

### **Підбиття підсумків (7хв)**

Учням пропонується пригадати, що відбувалося на занятті, та відповісти на запитання:

— Що було цікаве для вас і чому?

### ЗАНЯТТЯ 3 «МИ – КОМАНДА»

**Мета:** сприяти формуванню відкритих відносин між членами групи, розвивати згуртованість групи, емоційну розрядку.

**Обладнання:** плакат «Наші правила», аркуші паперу формату А3, маркери, фломастери, піктограми «Радість», «Сум», «Невпевненість», «Страх», «Захоплення», «Злість», «Образа», «Розчарування», «Подив», «Інтерес», «Горе», ручки, аркуші паперу.

#### **Вправа «Привіт» (10 хв)**

**Мета:** створити позитивний емоційний фон, сприяти підвищенню згуртованості групи, унесенню в сумісну роботу елементу дружніх відносин; мобілізувати увагу учасників. •

**Інструкція.** Пересуваючись хаотично по кімнаті, потрібно привітатися з кожним із групи за руку, при цьому сказати: «Привіт! Як твої справи?».

Але в цій вправі є своє дуже важливе правило: вітаючись з одним із учасників, можна звільнити свою руку лише після того, як іншою рукою почнете вітатися ще з кимось.

#### **Повторення правил роботи у групі (3 хв)**

#### **Вправа «Атоми і молекули» (7 хв)**

**Мета:** сприяти зняттю емоційного напруження; об'єднати учасників у підгрупи.

**Інструкція.** Учасникам пропонується порухатися як атоми — у хаотичному напрямі з різною швидкістю (але не бігати). По команді ведучого всі об'єднуються в «молекули», у кожній із яких стільки атомів, скільки назвав ведучий. Спочатку учасники об'єднуються у пари, трійки, п'ятірки дл. того, щоб процес поділу на підгрупи був спонтан

ним, а потім — у «молекули» з необхідною для по дальшої роботи кількістю атомів.

**Вправа «Емоції у спілкуванні» (20 хв)**

**Мета:** підвести учасників до розуміння міміки таїїзначення у процесі спілкування.

**Обладнання:** піктограми «Радість», «Сум» «Невпевненість», «Страх», «Захоплення», «Злість» «Образа», «Розчарування», «Подив», «Інтерес» «Горе»:

**Інструкція.** Кожній із підгруп ведучий дає піктограми емоційних почуттів: підгрупі 1— мал. 1,2 3, 4; підгрупі 2 — мал. 5, 6, 7, 8; підгрупі 3 — мал. 9, 10,11.

Учасники повинні пригадати ситуації, колишні партнери по спілкуванню мали певний вираз обличчя. Описати вираз обличчя (емоції, почуття) співрозмовника в першій колонці таблиці, свої відчуття в другій колонці. І у третій — результат такого спілкування.

Вираз обличчя співрозмовника	Мої відчуття	Результат спілкування

До уваги ведучого!

Важливо уточнити й зосередити увагу на тому, що для ефективного спілкування необхідний постійний контакт очей, але не прямий (це сприймається як агресія).

**Обговорення**

— Чи зустрічалися вам співрозмовники з таким виразом обличчя?

— Чи легко вам було з ними спілкуватися? Що ви відчуваєте при цьому?

**Підбиття підсумків заняття (5 хв)**

- Що корисного ви дізналися сьогодні на занятті?
- Чи допомогла вам робота в групі зрозуміти щось нове?
- Чи сподобалося вам?

#### **ЗАНЯТТЯ 4 «БАРЬЄРИ НА ШЛЯХУ СПІЛКУВАННЯ»**

**Мета:** сприяти подальшому згуртуванню учнів, поглибленню процесів саморозкриття.

**Обладнання:** плакат «Наші правила», аркуш паперу, ручка, аркуші ватману, кольорові олівці.

##### **Хід заняття**

##### **Вправа «Найщиріше побажання» (7 хв)**

**Мета:** сприяти створенню позитивного емоційного фону, закріпленню дружних відносин між дітьми.

**Інструкція.** Учасникам пропонується побажати щось позитивне за допомогою жестів, міміки, рухів.

##### **Хід заняття**

##### **Вправа «Найщиріше побажання» (7хв)**

**Мета:** сприяти створенню позитивного емоційного фону, закріпленню дружних відносин між дітьми.

**Інструкція.** Учасникам пропонується побажати щось позитивне за допомогою жестів, міміки, рухів.

##### **Повторення правил (3 хв)**

##### **Вправа «Зіпсований телефон» (20 хв)**

**Мета:** сприяти формуванню в учасників навичок ефективного спілкування.

**Обладнання:** аркуш паперу, ручка.

**Інструкція.** Ведучий передає учневі, що сидить праворуч, повідомлення, записане на аркуші паперу, наприклад: «Обіцяють, що цього літа б\?де тепла погода, а червень буде дощовий». Сусід записує

це повідомлення, дотримуючись при цьому правила: жодне зі слів ведучого не має повторюватися. Думки слід сформулювати іншими словами. Закінчивши роботу, учень передає свою відповідь сусідові справа. Отримавши аркуш паперу назад, ведучий зачитує першу й останню фрази.

### **Обговорення**

— Чому так змінилась інформація?

Ефективне спілкування — це не лише вміння розмовляти, а й отримувати зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок — це повідомлення, адресоване іншій людині про те, як ти її сприймаєш, що відчуваєш під час ваших відносин.

### **Вправа «Усмішка по колу» (10 хв)**

**Мета:** сприяти згуртованості групи, вихованню відчуття спільності з оточенням.

**Інструкція.** Учасники утворюють коло, беруться за руки, повертаючись ліворуч або праворуч, усміхаються та бажають щось приємне одне одному.

### **Обговорення**

— Що потрібно робити, щоб досягти кращих результатів?  
(Домовлятися.)

### **Підбиття підсумків (5 хв)**

— Що вас зацікавило на занятті?

— Які думки та почуття виникали у вас під час роботи?

## **ЗАНЯТТЯ 5 «ВЧИМОСЯ ПІЗНАВАТИ І КОНТРОЛЮВАТИ СЕБЕ»**

**Мета:** формувати навички ефективного подання інформації.

**Обладнання:** плакат «Наші правила», ручка, аркуші ватману, маркери, кольорові олівці.



**Очікуваний результат:** розуміння учасниками перешкод у спілкуванні та вміння їх долати; високий півень соціально-комунікативної активності.

#### **Хід заняття**

#### **Вправа «Основний настрій» (7 хв)**

**Мета:** сприяти створенню позитивного емоційного фону, зняттю напруженості, налаштуванню учасників на позитивну взаємодію.

**Інструкція.** Усі учасники сідають у коло, заплющують очі, беруться за руки і намагаються відчутти по руці настрої своїх сусідів справа і зліва. Потім усі розплющують очі і діляться своїми враженнями.

#### **Повторення правил роботи у групі (3 хв)**

#### **Вправа «Диктант» (25 хв)**

**Мета:** сприяти формуванню в учнів розуміння перешкод у спілкуванні та шляхів їх усунення.

**Обладнання:** аркуші паперу формату А4, маркер, кольорові олівці.

**Інструкція.** Три учасники на деякий час покидають аудиторію. Там вони отримують завдання: аркуші, на яких зображені різні поєднання фігур. Потрібно продиктувати свій малюнок так, щоб у інших учасників вийшли такі самі малюнки. Група уважно слухає трьох учасників. Першого не можна про щось запитувати. Другого можна запитувати лише так, щоб він міг дати відповідь «так» чи «ні». Третього можна запитувати про все — і він даватиме вичерпні відповіді. Після завершення всі показують свої малюнки.

#### **Обговорення**

- Чи співпали ваші малюнки з тим, що мало бути?
- Чи уважно ви слухали завдання?
- Яке завдання було виконувати найлегше? Чому?
- Які емоції у вас виникали під час виконання?

**Підбиття підсумків заняття (8 хв)**

- Чи сподобалося вам заняття?
- Які почуття у вас виникли на занятті?
- Із яким настроєм ви завершили заняття?

**Вправа «Щирі побажання» (2 хв)**

**Мета:** формувати позитивні відносин між учасниками групи, надання їм можливості висловлювати одне одному свої побажання та компліменти.

**Інструкція.** Підійдіть до тих, із ким вам особливо приємно і легко було працювати. Скажіть їм про свої почуття.

**ЗАНЯТТЯ 6 «КОНФЛІКТ. СТИЛІ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ»**

**Мета:** сприяти позбавленню негативних переживань дитини, уникненню внутрішньо особистісних конфліктів.

**Обладнання:** маркери, стікери, ножиці, папір, крейда, аркуші паперу формату А4, кольорові олівці.

**Очікуваний результат:** здатність учасників перетворити деструктивний конфлікт у конструктивний, уміння вирішувати конфліктні ситуації безболісним шляхом.

**Хід заняття****Вправа «Мій настрій» (3 хв)**

**Мета:** сприяти створенню позитивного емоційного фону, зняттю напруженості, налаштуванню на включення в роботу групи.

**Інструкція.** Учасники по колу називають ім'я і відповідають на запитання: «Яка тварина відображає в цей момент ваш настрій?»

**Повторення правил роботи у групі (3 хв)**

### **Вправа «Асоціація» (3 хв)**

**Мета:** формувати в учасників розуміння терміна «конфлікт», розглянути позитивні й негативні сторони конфліктної ситуації.

**Інструкція.** Сьогодні ми з вами поговоримо про конфлікт. Але передусім вам потрібно сказати, які асоціації у вас викликає це слово.

Усі асоціації ведучий фіксує на дошці.

Конфлікт має дві сторони — позитивну й негативну. Якщо конфлікт асоціюється лише з неприємностями, можна навести приклади типу «в суперечці народжується істина» або якийсь конструктивний конфлікт, який призвів до позитивного вирішення суперечки.

### **ЗАУВАЖТЕ!**

*Всі люди різні, — і це природно. Конфліктів не було б тоді, коли люди були б однаковими: однаково мислили, відчували, сприймали.*

### **Вправа «Разом до мети» (7 хв)**

**Мета:** підвищити рівень інтеграції та згуртованості класного колективу; формувати вміння враховувати не лише власні бажання, а й бажання оточення.

**Обладнання:** крейда.

**Інструкція.** Учасники розраховуються на перший-другий. Ведучий малює на підлозі лінію, на відстані 1 метр по обидва боки — ще 2 лінії.

Дві групи стають по різні боки центральної лінії, беруться за руки, ставлять ногу до ноги та, не розриваючи їх, намагаються дійти до лінії.

Команда, учасник якої розірвав ноги, повертається назад. Вправа триває доти, поки обидві команди не дійдуть до фінішу.

### **Обговорення**

- Чи складно було досягти мети? Чи відчували ви підтримку інших?
- Чи намагалися ви самі допомогти своїй команді?

### **Вправа «Малюнок на двох» (10 хв)**

**Мета:** надати можливості учасникам відобразити свій тип поведінки у конфлікті.

**Обладнання:** аркуш паперу формату А4 для кожної пари, маркери, кольорові олівці.

**Інструкція.** Кожна пара бере один аркуш паперу і один маркер.

Маркер необхідно взяти разом так, щоб обидва учасники тримали його і, не розмовляючи, намалювали малюнок на вільну тему. Пари презентують свої малюнки.

### **Обговорення**

- Чому ви намалювали саме такий малюнок?
- Хто запропонував? Хто що малював?
- Чи кожен з учасників брав участь у роботі або надав перевагу уникнути малювання?

**Висновок.** Як бачите, кожен вів себе в процесі малювання по-різному.

Хтось «рвався в бій» і малював сам, абсолютно ігноруючи партнера; хтось намагався відгадати наміри іншого й запропонувати свої ідеї; а хтось взагалі намагався уникнути цієї роботи і надав напарнику можливість малювати малюнок на свій роздум.

Виявляється, коли наші інтереси не збігаються з інтересами іншої людини, можна вести себе по-різному, залежно від стилю поведінки.

### **Вправа «Аналіз поведінки в конфлікті» (15 хв)**

**Мета:** формувати в учасників усвідомлення власних стилів поведінки у конфліктних ситуаціях.

**Обладнання:** плакат «Стилі поведінки в конфлікті».

**Інструкція.** Під час виконання попередньої вправи можна

виокремити основні характеристики стилів поведінки: активність, спрямованість на себе, спрямованість на іншого.

*Активність* — наскільки активними ми були, намагалися самі малювати малюнок або ж уникали.

*Спрямованість на себе* — намагалися всю роботу зробити самі чи дали можливість партнерові щось домалювати.

Орієнтація на *іншого* — намагалися зрозуміти, чи партнер хоче малювати те саме.

На основі цих характеристик спробуємо визначити, що означає кожен зі стилів поведінки у конфлікті.

Ведучий називає стиль поведінки, учні характеризують його з досвіду минулої вправи і розміщують їх на плакаті.

*Конкуренція* — активність висока, орієнтація на себе, у конфлікті обстоює власну думку.

*Співпраця* — активність висока, орієнтація і як на себе, так і на іншого. У конфлікті намагаються знайти рішення, яке б задовольнило і обидві сторони.

*Пристосування* — активність низька, орієнтація на іншого.

*Уникнення* — втеча від конфлікту, від його і вирішення. І

Компроміс - нехай буде так, але..

### **Підбиття підсумків (4 хв)**

- Які емоції супроводжують вас під час заняття?
- Із якими емоціями ви завершуєте заняття?
- Що вам сподобалось на занятті?

**Мета:** створити умови для закріплення учасниками алгоритму конструктивної поведінки у конфліктній ситуації.

**Обладнання:** аркуші паперу, ручки, маркери, притча про старого Капелюшника, скоч, плакат «Етапи конфліктної ситуації».

**Очікуваний результат:** готовність до самоаналізу своєї поведінки у конфліктних ситуаціях, до їх конструктивного вирішення.

### **Хід заняття**

#### **Вправа «Утвори коло» (5 хв)**

**Мета:** сприяти закріпленню довірливих відносин у групі.

**Інструкція.** Учасники ходять по аудиторії із заплющеними очима, тримаючи перед собою руки долонями вверх. Розмовляти і підглядати не можна. Через 15 секунд учасники повинні із заплющеними очима утворити коло, узявшись за руки. Потрібно тримати правильне коло і в такій позиції, із заплющеними очима, потрібно сісти, не відпускаючи рук. Передати струм, виявляючи цим свою готовність і до роботи. Розплющити очі.

#### **Повторення правил роботи у групі (3 хв)**

#### **Вправа «Гасло» (10 хв)**

**Мета:** сприяти виявленню рівня розуміння учасниками кожного зі стилів поведінки у конфлікті.

**Обладнання:** аркуші паперу, маркери, ручки.

**Інструкція.** Учасники розраховуються на 1-й, 2-й, 3-й, 4-й, 5-й. Кожній із підгруп дають завдання: придумати гасло, яке влучно охарактеризує кожен стиль поведінки у конфлікті.

Наприклад,

пристосування — моя хата скраю;

компроміс — «фіфті-фіфті»,

унікнення — не проганяйте, я сам піду;

конкуренція — сам дурень;

співпраця — ми — команда.

Підгрупи презентують свої девізи, пояснюючи, чому саме так.

### **Обговорення**

- Чи складно було виконувати завдання? Чому?

- Які емоції виникали під час виконання цієї вправи?

### **Вправа «Я і конфлікт» (10 хв)**

**Мета:** сприяти зверненню учасників до їхнього досвіду поведінки у конфліктній ситуації, аналіз емоцій, які виникають.

**Обладнання:** ручка, аркуші паперу.

**Інструкція.** Проаналізуйте, які типи поведінки ми використовуємо в реальному житті. Для цього візьміть аркуші паперу, розграфіть таблицю і заповніть її.

#### **Обговорення**

- Чи складно було виконувати завдання?
- По якому зі стилів було найскладніше описати ситуацію? Чому саме?
- Які емоції виникали у вас під час виконання цього завдання?

### **Вправа «Сніжинка» (7 хв)**

**Мета:** дати можливість побачити причини виникнення конфлікту, оскільки одна і та сама інформація різними людьми сприймається по-різному.

**Обладнання:** аркуші паперу, ножиці.

**Інструкція.** Візьміть аркуш паперу. Складіть його навпіл. Відірвіть (відріжте) правий верхній кутик. Складіть ще раз навпіл. Ще раз відірвіть

(відріжте) правий верхній кутик. Ще раз складіть. І ще раз відріжте. Тепер можна розгорнути аркуш паперу і показати свою сніжинку однокласникам.

#### **Обговорення**

- Чому, виконуючи одну й ту саму інструкцію, усі отримали різні сніжинки?

- Як ви думаєте, який висновок можна зробити після виконання вправи?

Під час обговорення робимо висновок, що якщо б ми були однаковими, то і світ був би одноманітним, нудним. Тому конфлікти — це не лише негатив, а й позитив.

Головне, щоб вони не були руйнівними для хороших відносин із друзями, знайомими, рідними. І головне — досягти спільного вирішення конфліктної ситуації.

### ***Підбиття підсумків заняття (7 хв)***

#### ***Обговорення***

- Що нового ви дізналися?
- Які у вас виникали емоції під час заняття?
- Як вони змінилися в процесі виконання певної вправи? Чи складно було?
- Як, на вашу думку, ви можете використати ці знання в майбутньому?

### **Вправа «Подяка» (3 хв)**

**Мета:** сприяти створенню позитивного емоційного фону у групі, дати можливість сказати одне одному ті приємні слова, які не говорять кожного дня.

**Інструкція.** Учасники по колу висловлюють одне одному подяку. Це може бути подяка за підтримку в роботі, за допомогу на занятті.

Якщо не має охочих, починає ведучий: «Дякую вам за активну участь у занятті».

## **ЗАНЯТТЯ 8. «ВЧИМОСЯ МИСЛИТИ ПОЗИТИВНО»**

**Мета:** сприяти зняттю емоційної напруженості, установленню емоційної рівноваги, розвитку самосвідомості.



**Обладнання:** аркуші паперу формату А4, олівці, фломастери, фарби, пластилін.

### **Хід заняття**

#### **Вправа «Веселка» (7 хв)**

**Мета:** формувати навички позитивного мислення.

**Інструкція.** Заплющте очі та уявіть колір, який відповідає вашому настрою. Запишіть, який це колір. Які ваші почуття? Покажіть цей колір у русі.

#### **Вправа «Малюнок настрою» (10 хв)**

**Мета:** сприяти зняттю емоційної напруженості, активізувати уявлення, експресивну діяльність.

**Обладнання:** аркуші паперу, олівці, фломастери, фарби.

**Інструкція.** Діти малюють свій настрій, використовуючи різноманітні образотворчі засоби, створюючи образ свого настрою.

### **Обговорення**

- Які у вас виникали емоції під час виконання завдання?
- Чи складно було? Чому?

#### **Метафорична казка «Звіздар» (15 хв)**

**Мета:** формувати прагнення до самосвідомості та самопізнання.

### **Обговорення**

- Про що йдеться в притчі?
- Чому Звіздар провалився в колодязь?
- Яку пораду дав перехожий Звіздарю?
- Яка мораль притчі?

### **Звіздар**

Один Звіздар мав звичку щовечора виходити з дому та споглядати зірки. Якось, гуляючи околицею свого міста, полинувши подумки

далеко в небеса, він ненавмисно провалився в колодезь. Потрапивши в таку халепу, Звіздар здійняв сильний галас і плач.

Почувши крик, якийсь перехожий прийшов йому на допомогу і сказав: «Ти прагнеш роздивитися те, що знаходиться далеко на небі, а того, що відбувається на землі не помічаєш?».

**Висновок.** Ця притча вчить нас захоплюватися не лише недосяжними речами, а й помічати прекрасне й позитивне навколо себе.

### ***Вправа-релаксація «Чарівний мішечок» (8 хв)***

**Мета:** сприяти створенню позитивного емоційного фону, розвитку саморефлексії емоційного стану.

**Інструкція.** Дітям пропонується обговорити, який у них настрій, що вони відчувають у цей момент.

Потім пропонується скласти в чарівний мішечок усі негативні емоції викинути його. Аз іншого чарівного мішечка взяти позитивні емоції, які захочуть діти, а потім намалювати їх.

### ***Вправа «Чарівна каблучка» (5 хв)***

**Мета:** формувати в дітей вміння вільно висловлювати власні думки.

**Інструкція.** Дітям пропонується одягти чарівну каблучку і висловити власні бажання.

## **ЗАНЯТТЯ 9 «ЕМОЦІЙНА СТЕЖИНКА»**

**Мета:** систематизувати уявлення учасників, пов'язаних з індивідуальним досвідом подолання негативних емоційних станів; сприяти створенню умов для розвитку в учнів здібностей аналізувати свої емоційні стани на різних етапах розвитку конфлікту.

**Обладнання:** бланки-пелюстки, аркуші ватману, на якому зображено квітку, аркуші паперу формату А4, маркери, фломастери,

ручки, олівці.

**Очікуваний результат:** долати емоції у конфліктній ситуації.

**Вправа «Алфавіт емоцій» (10 хв)**

**Мета:** мотивувати до створення словничка емоцій, які найчастіше виникають у людей у конфлікті, порівняти з реальними конфліктними ситуаціями та емоціями, які супроводжували їх.

**Обладнання:** словник емоцій.

**Інструкція.** Учням потрібно скласти власний словничок емоцій, указуючи емоції, які сприяють конфлікту.

Ведучий записує їх на плакат в алфавітному порядку.

**Вправа «Емоції в конфлікті» (12 хв)**

**Мета:** надати можливість учням відстежити зміну емоційних станів під час конфліктної ситуації, виокремити етапи, на яких вони змінювалися.

**Обладнання:** аркуші паперу формату А4, маркери, фломастери.

**Інструкція.** Учасники об'єднуються в чотири підгрупи (розрахувавшись на 1-й, 2-й, 3-й, 4-й або з допомогою вправи «Молекули і атоми»).

Кожній підгрупі потрібно описати конфліктну ситуацію, у якій були б задіяні хоча б три емоції.

Виокремити в ній різні етапи, на яких змінювалися емоції й коротко проаналізувати ці етапи. Підгрупи презентують свої напрацювання.

**Обговорення**

- Чи складно було? Які емоції ви відчували під час виконання цієї вправи?
- Чому саме так змінилися емоційні стани у вашій конфліктній ситуації?

### **Вправа «Емоційна стежинка» (15 хв)**

**Мета:** сприяти створенню умов для розвитку в учнів здібностей; аналізувати власні емоційні стани на різних етапах розвитку конфлікту, підвести учасників до розуміння значення позитивного вирішення конфліктів.

**Обладнання:** плакат «Емоційна стежина».

**Інструкція.** Ведучий представляє учасникам плакат «Емоційна стежина», учасники порівнюють їх зі своїми.

— Чи збіглися емоційні стежини? Чому?

— Чи враховані у вашій конфліктній ситуації всі шляхи вирішення суперечності чи, можливо, вона залишилася невирішеною, незавершеною?

Ведучий пропонує учасникам переглянути свої конфліктні ситуації і, можливо, якась підгрупа захоче додати ще етапи («Я пожалкував» і «Все знову добре»). Як бачите, майже кожну конфліктну ситуацію можна вирішити позитивно й залишитися друзями.

### **Вправа «Лист» (8 хв)**

**Мета:** закріпити досвід конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

**Інструкція.** Спробуйте самі написати лист, у якому ви висловіте собі побажання, рекомендації: що не слід робити у конфліктній ситуації, як потрібно поводитися тощо.

Кожен пише лист для себе, виходячи із власного досвіду поведінки в конфліктних ситуаціях. І в майбутньому, опинившись у конфліктній ситуації, вам достатньо буде згадати про нього й перечитати. Учасники за бажанням зачитують написані листи.

## ВИСНОВКИ

Розвиток мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутистичного спектру, адже порушуються його комунікативної функції: наявні мовленнєві можливості не спрямовані на соціальну взаємодію, а якщо мовлення відсутнє, то ні жест, ні міміка не використовується з метою компенсації.

Особливості комунікативної сфери у дітей з аутистичними порушеннями: порушена здатність установлювати і підтримувати контакт з оточуючими людьми, регулюючи його глибину; знижене вміння керувати своєю поведінкою у спілкуванні; порушене вміння приймати, утримувати і передавати ініціативу у спілкуванні, адекватно завершувати спілкування; порушене вміння психологічно правильно вступати у процес взаємодії, підтримувати спілкування, стимулюючи власну активність й активність співрозмовників; утруднене вміння формувати суб'єктивні уявлення про власну роль та роль інших учасників спілкування.

В контексті роботи з дітьми з аутистичними проявами особливої уваги потребує комунікативна взаємодія, оскільки саме вона страждає в першу чергу, що впливає на процес соціалізації в суспільстві. Необхідна розробка методик та технологій розвитку комунікативних функцій дітей з аутизмом, вдосконалення психологічного інструментарію для вчасного і раннього виявленню у дітей розладів аутистичного спектру. Проведення корекційної роботи з дітьми з аутизмом дає можливість зрозуміти світ що їх оточує і зберегти здатність повноцінно спілкуватися із дорослими та однолітками.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аутизм у дітей. Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах / Додаток до наказу Міністерства охорони здоров'я України. 2014; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://moz.gov.ua/docfiles/dod\\_dn\\_20140731\\_0\\_knd.pdf](http://moz.gov.ua/docfiles/dod_dn_20140731_0_knd.pdf).
2. [Баенская](#) Е. Р. Страхы у детей с аутизмом / Е. Р. Баенская, [И. Е. Гусева](#) // Детский аутизм: пути понимания и помощи. – Альманах №18; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/strahi-u-detej-s-autizmom>.
3. Базима Н. В. До проблеми вивчення дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – № 14 (225). – Ч. II. – С. 81-85.
4. Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму / Н. В. Базима // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2015. – №1. – С. 51-56.
5. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. С. 21-26.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
7. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь. М: Собр. сочинений, 1982. 504 с.
8. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
9. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
10. Иванов Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2004. – 80 с.

11. Каган В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981 – 208 с.
12. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
13. Лебединская К. С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма / К. С. Лебединская // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 3-8.
14. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ. 1990. 197с.
15. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
16. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
17. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
18. Микиртумов Б. Е. Аутизм: история вопроса и современный взгляд / Б. Е. Микиртумов, П. Ю. Завитаев. – С-Пб.: Издательство Н-Л, 2012. – 93 с.
19. Микиртумов Е.Б., Кощавцев А.Г., Гречаный С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. СПб.: «Питер», 2001. С. 24-26.
20. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія / К. О. Островська.. – Львів: Тріада плюс, 2012. – 520 с.
21. Происхождение и психология аутизма. Научно-практическое исследование практик и методик социализации / под ред. Н. Козак;

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://www.ozon.ru/context/detail/id/137895464/>.

22. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

23. Сергеєнкова О. П. Загальна психологія: навчальний посібник / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова та ін. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.

24. Скрипник Т.В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом: дис...д-ра психол.наук: 19.00.08/ Скрипник Тетяна Вікторівна; Ін-т спец.педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385с.

25. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навчально-методичний посібник / Т. В. Скрипник. – К.: «Гнозис», 2013. – 60 с.

26. Скрипник Т. В. Умови реалізації особливих освітніх потреб дітей з аутизмом / Т. В. Скрипник // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2014. – Вип..1. – С. 110-114.

27. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. К: Фенікс, 2010. 320 с.

28. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія / Т. В. Скрипник. – К.: Фенікс, 2010. – 388 с.

29. Словник когнітивно-поведінкової психології; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.abctu.org/index.php?option=com\\_definition&catid=14&letter=All&lang=uk](http://www.abctu.org/index.php?option=com_definition&catid=14&letter=All&lang=uk).

30. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред С. Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2004. – 896 с.



31. Тарасун В. В. Аутологія: монографія / В. В. Тарасун. – К.: «МП Леся», 2014. – 580 с.
32. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навчальний посібник для вищих навч. закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова; За наук. ред. В. В. Тарасун. – К.: Наук, світ, 2004. – 100 с.
33. Хаустов А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогіка / А. В. Хаустов: – М., 2005. – 176 с.
34. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.
35. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка / Г. М. Хворова. – К., 2010. – 17 с.
36. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая сфера личности субъекта М. В. Чумаков // Проблемы социальной психологии личности. – 2008; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30312\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30312_full.shtml).
37. Чуприков А. П. Розлади спектру аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів: Мс, 2012. – 184 с.
38. Шпицберг И. Коридор с прозрачными стенами: коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с диагнозом «ранний детский аутизм»/ И. Шпицберг// Школьный психолог. М., 2010. - №20. – С.39-43.
39. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Д. І. Шульженко. – К.: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 385 с.

40. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему. Соц. и клин. психиатрия. 2014. Т. 24. № 3. С. 92-100.
41. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). М: Теревинф, 2011. 416с.
42. An Epidemiological Study of Mental Disorders During Early Childhood. Improving Children's Lives. Global Perspectives on Prevention. New Delhi. 2012. P. 49-57.
43. Autism spectrum disorders: identification, education, and treatment / edited by Dianne Zager: New Jersey: Erlbaum 1999. P. 609
44. Baron-Cohen S., Howlin P. Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents. New York: Wiley. 1999.
45. Bates E. The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy. New York: Academic Press. 1979.
46. Bloom L., Lahey M. Language development and language disorders. New York, Wiley. 1978.
47. Bondy A., Frost L. A Picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House. 2002.
48. Communication problems in autism / edited by Eric Schopler, Gary Mesibov, - Plenum Press: New York, 1985. P. 336.
49. Cooke J., Williams D. Working with children's language. Oxon: Winslow Press. 1985. P. 103.
50. Dermot M. Bowler. Autism Spectrum Disorders: Psychological Theory and Research. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd. 2007. P. 319.
51. Ghaziuddin M. Mental health aspects of autism and Asperger Syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers. 2005. P. 254.
52. Koegel L. K., LaZebnik C. Overcoming Autism: New York: Penguin Books. 2004. P. 309.

53. Kuzmichev B.N., Zinkovskiy A.K. Comparative analysis of clinical and social characteristics of adolescents, with the mental retardation of mild and moderate degree. *J. World Psychiatry*. 2014. № 17 (3). P. 15-19.
54. Lord C., Paul R. Language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd Edition). New York: John Wiley & Sons. 1997.
55. Lord C., Risi S., Lambrecht L. The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic: A Standard Measure of Social and Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism. *Journal of autism and developmental disorders*. Vol.30, No.3. 2000. P. 205-223.
56. Minshew N., Goldstein G., Siegel D. Speech and language in high-functioning autistic individuals. *Neuropsychology*, 9. 1995. P. 255-261.
57. Mundy, P. Joint attention, social-emotional approach in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7. 1995. P. 63-82 .
58. Piper M.C., Autony G.R. Resolution of neurological symptoms of high-risk infants during the first two years of the life. *Dev. Med. Child. Neurol*. 2013. Feb.
59. Prizant B. M., Schuler A. L., Wetherby A. M. and Rydell, P. Enhancing language and communication development: Language approaches. In: D. J. Cohen and F. R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: John Wiley and Sons. 1997. P. 605.
60. Quill K. *DO-WATCH-LISTEN-SAY: Social and communication intervention for children with autism*. - Baltimore: MD. Brookes Publishing. 2000.
61. Saxena Sh., Jané-Llopis E., Hosman Cl. Prevention of mental and behavioural disorders: implications for policy and practice. *J. World Psychiatry*. 2012. № 5 (1). P. 5-10.
62. Skinner B.F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century. 1957.

63. Social and communication development in autism spectrum disorders: early identification, diagnosis and intervention / edited by Tony Charman, Wendy Stone. - The Guilford Press: New York. 2006. P. 348.
64. Tager-Flusberg H. Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. In H. Tager-Flusberg (Ed.), Constraints on language acquisition: Studies of atypical children. Hillsdale, New York: Erlbaum. 1994.
65. Turkington C., Anan R. The encyclopedia on autism spectrum disorders. from [www.factsonfile.com](http://www.factsonfile.com).
66. Wetherby A., Prizant, B., Hutchinson T. Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. American Journal of SpeechLanguage Pathology, 7. 1998. P. 79-91.
67. Wetherby, Amy M., and Prizant, Barry M. 1998. Communication and Symbolic Behavior Scales manual. Baltimore: Paul Brookes Publishing Compan.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Дельнецька Марина Євгенівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
  - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
  - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

\_\_\_\_\_  
(дата)

\_\_\_\_\_  
(підпис)

\_\_\_\_\_  
Марина Дельнецька  
(ім'я, прізвище)