

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Херсонський державний університет

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПОВЕДІКОВИХ РЕАКЦІЙ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПРОЯВІВ****Кваліфікаційна робота (проект)****на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»**

Виконала: здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
11-481 групи
Спеціальності: 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми: Спеціальна освіта
Бекліміщева Анастасія Валеріївна
Керівник: к.б.н., професорка
Лаврикова О.В.
Рецензент: к.п.н., Шевцова Я.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади вивчення поведінкових характеристик дошкільників з аутистичним спектром	6
1.1. Поняття «агресії» у вітчизняній та зарубіжній психології.....	6
1.2. Особливості психічного розвитку дошкільників з РАС	13
1.3. Проблеми поведінки дітей дошкільного віку з РАС.....	18
1.4. «Агресія» і «самоагресія» в поведінці дошкільників з РАС...	22
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром	31
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження	31
2.2. Результати експериментального вивчення стану поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром	36
2.3. Система корекційної роботи по попередженню агресивної поведінки дошкільників з аутистичним спектром	38
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	49
ДОДАТКИ	
Додаток А. Стимульний матеріал до методики «Тест руки Вагнера».....	54
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	57

ВСТУП

Проблема надання психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру (РАС) та їх сім'ям останнім часом є надзвичайно актуальною. Це пов'язано зі значним збільшенням числа дітей з розладами аутистичного спектру, інклюзією дітей з РАС в освітні дошкільні та шкільні установи, при якій агресивна поведінка є серйозною проблемою. РАС є групою первазивних порушень розвитку, основні прояви яких є відсутність здатності до соціальної взаємодії, порушення спілкування і стереотипність поведінки [31].

Проблемна поведінка, в тому числі й агресивна, яка досить часто зустрічається при даному розладі, значно порушує соціалізацію дитини, що призводить до її вторинної ізоляції. При цьому агресивна поведінка дітей з РАС має свої особливості в залежності від форми та характеру аутизму. Агресивні прояви в аутичних дітей також неоднозначні в плані їх оцінки. Агресивна поведінка часто носить функцію захисту від нестерпних впливів навколишнього середовища або змін звичного стереотипу, а також може свідчити про позитивний ріст активності дитини [8].

Різноманітна і яскрава картина афективних проблем і вторинних захисних установок дітей з РАС (не бажання контактувати, негативізм, стереотипність, страхи, агресивні і самоагресивні прояви) часто маскує існування виражених труднощів в засвоєнні ними адекватних форм соціальної поведінки. Досить пізно і з величезними труднощами складаються навички соціальної взаємодії, набуті вміння практично не використовуються в інших умовах, в кращому випадку їх перенесення супроводжується постійним спонуканням з боку дорослого. Дитина з РАС проявляє нездатність самостійно користуватися навіть наявними у неї знаннями і вміннями.

У вітчизняні та зарубіжній психології зустрічаємо багато досліджень з вказаної проблематики. Дослідженнями групи синдромів, які пов'язані з дитячим аутизмом займався Каннер Л, уточнив та зазначив основні критерії синдрому дитячого аутизму Руттер М., особливостями сприйняття та моторики займались Bettelheim В, Ritvo Е, Ornitz Е, особливостями поведінки Wing L, Володенкова О, Гурьянова Т, соціальною адаптацією – М. de Myer, когнітивними порушеннями Hermelin В, О'Conner N, Frith U., Богдашина О. Не менш численними є дослідження й вітчизняних науковців. Так психологічними особливостями та проблемами навчання дітей з аутичним спектром Конопляста С, особливостями мовлення – Базима Н, комплексною психолого-педагогічною допомогою та психологічною корекцією – Островська К, Шульженко Д, Срипнік Т, проблемами поведінки Федоренко М., Тарасун В.

У практичній роботі з аутичними дітьми фахівці стикаються з проблемами, які ускладнюють процес ефективної соціально-психологічної адаптації, що і послужило підставою для вивчення механізму формування агресивної поведінки.

Мета дослідження – проаналізувати особливості поведінкових характеристик дітей з аутистичним спектром дошкільного віку; обґрунтувати та апробувати зміст діагностичних методик з дослідження поведінки дошкільників в РАС.

Для реалізації поставленої мети було поставлено наступні завдання:

1. Узагальнити психолого-педагогічні дані про поняття «дитина з аутистичним спектром».
2. Розглянути особливості поведінкових реакцій дошкільників з РАС.
3. Визначити методи діагностики особливостей поведінкових реакцій дошкільників з РАС.

Об'єкт дослідження – особливості поведінки дошкільників з РАС.

Предмет дослідження – діагностика особливостей поведінки дошкільників з РАС.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи дослідження: аналіз і узагальнення теоретичних положень за літературними джерелами, спостереження.

Практичне значення: нами було здійснено підбір діагностичних методик з дослідження поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром та їх апробація. Підібраний комплекс методик може бути використаний у спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах освіти при організації та проведенні діагностичної роботи з дошкільниками з аутистичним спектром.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота викладена на 48 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (44 назв) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОВЕДІНКОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДОШКІЛЬНИКІВ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ

1.1. Поняття «агресії» у вітчизняній та зарубіжній психології

Існує безліч теоретичних підходів, кожен з яких вивчає різні механізми, задіяні в прояві агресивної поведінки. Розглянемо найпоширеніші з них.

Засновник психоаналізу З. Фрейд розглядав агресію як інстинктивну поведінку. Він вважав, що з «вбудованого» в людину інстинкту смерті бере початок агресивна поведінка, тому що під впливом нарцистичного лібідо потяг до смерті відтісняється від «Я» і направляється на інший об'єкт і таким чином захищає внутрішню психічну стабільність чинного суб'єкта. На думку Фрейда, людина одержимий однією лише пристрастю - спрагою зруйнувати або себе, або інших людей. З гіпотези про зацікавленість до смерті витікає, що агресивність є неминучою властивістю людської натури. Ефективним, хоч і тимчасовим, засобом запобігання агресивних вчинків З. Фрейд вважав катарсис. Він підкреслював, що інтенсивність інстинкту смерті можна редукувати, вивільняючи деструктивну енергію через неагресивну експресивну поведінку [36]

Представник класичного психоаналізу, засновник аналітичної психології К. Юнг ввів поняття агресивних архетипів колективного несвідомого. На відміну від особистого несвідомого, «зміст колективного несвідомого ніколи не буде в свідомості і ніколи в такий спосіб не буде придбане індивідуально, але запов'язані своїм буттям виключно успадкування». Воно складається з певних форм, архетипів, які представляють собою модель і зразок інстинктивної поведінки. Їх

стільки ж багато, скільки і типових життєвих ситуацій. Якщо в житті людини щось відбувається, що відповідає архетипу, то останній актуалізується і спонукає до здійснення певного вчинку всупереч розуму або волі та викликає конфлікт [43].

Конрад Лоренц розглядав агресію як один з інстинктів, який служать в природних умовах збереженню життя і виду. На його думку, небезпека істинного інстинкту полягає в його спонтанності. К. Лоренц погоджувався з З. Фрейдом в тому, що агресія має самостійне значення і що «недостатність соціальних контактів і особливо їх зникнення («втрата любові») відносяться до числа сильних чинників, що сприяють агресії». Він вважав помилковою думку багатьох американських педагогів, які на основі цього пропонували оберегати дітей змалку від фрустрацій і в усьому їм поступатися з метою зниження їх агресивності в дорослому житті. Тому що, на думку К. Лоренца, агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, в постійному темпі, регулярно накопичуючись з часом і при довгій відсутності стимулу, який буде розряджати, викликає занепокоєння і змушує організм шукати цей стимул. При тривалому невиконанні будь-якої інстинктивної дії поріг роздратування знижується в особливих умовах до нуля, що за певних обставин може призвести до прориву агресивного дії без будь-якого видимого зовнішнього стимулу [16].

При цьому прояви агресивної поведінки залежить від кількості накопиченої агресивної енергії та сили зовнішнього впливу, здатного викликати агресивну реакцію. Ці фактори обернено пропорційні по відношенню один до одного. Якщо ж рівень агресії занадто високий, а зовнішній стимул не сприяє її вивільненню, це переповнення призводить до спонтанної агресії. Тому К. Лоренц вважав, що з метою запобігання «проявів надмірної енергії, які при певних обставинах можуть стати небезпечними», необхідно регулярно давати вихід агресивній енергії.

Він вважав, що агресію можна виключити, якщо позбавити людину ситуації, яка дратує, в той же час «з нею не можна впоратися, навісивши на неї морально-мотивовану заборону».

Але на відміну від З. Фрейда, він більш оптимістично дивився на можливість ослаблення агресії і контролю такої поведінки. На його думку, переорієнтування агресії - найпростіший і найнадійніший спосіб знешкодити її. До факторів, що ослаблює агресію і тих, що направляють її в безпечне русло, він відносив ритуали, звички, манери, відповідальну мораль, які не є спадковими, а виникають в ході історії людства, тому кожна особистість засвоює їх шляхом виховання. Агресія легше, ніж більшість інших інстинктів, сублімується. К. Лоренц відносив до сублімації агресії такі прояви, як наснагу, спорт.

Найпоширенішою є теорія фрустрація -агресія, основоположниками якої вважаються Н. Міллер, Дж. Доллард, Л. Дуб, О. Маурер і Р. Сірс. При цьому фрустрацію вони визначали як блокування або створення перешкод для будь-якої цілеспрямованої поведінки.

Спочатку фрустраційна теорія була представлена у вигляді двох положень: 1) фрустрація завжди призводить до агресії; 2) агресія завжди є результатом фрустрації.

У свою чергу, Дж. Доллард вважає, що не всяка фрустрація викликає агресивну реакцію. Для виникнення агресії вирішальне значення мають три фактора: 1) ступінь очікуваного суб'єктом задоволення - від майбутнього досягнення мети; 2) сила перешкоди на шляху досягнення мети; 3) кількість послідовних фрустрацій. Тобто, чим більше суб'єкт смакує задоволення, чим сильніше перешкода і чим більша кількість відповідних реакцій блокується, тим сильніше буде спонукання до агресивної поведінки [7].

Якщо агресивний позив зустрічає якісь зовнішні перешкоди або придушується страхом покарання, то спонукання може вести до агресивних дій, спрямованих не на істинного фрустратора, а на інші

об'єкти, по відношенню до яких агресивні дії можуть відбуватися безперешкодно і безкарно.

Л. Берковіц, який є послідовником фрустраційної теорії, розглядав агресію як «певний вид поведінки, фізичного або символічного, яке мотивовано наміром заподіяти шкоду комусь іншому». Він поділяв агресію на інструментальну та емоційну. До інструментальної агресії належить агресивна поведінка, що має іншу певну зовнішню мета, крім отримання задоволення від заподіяння шкоди іншій особі. Л. Берковіц стверджував, що «людська агресія зазвичай є спробою примусу або прагненням зберегти свою владу, домінування або соціальний статус». Завдаючи шкоди, агресор насамперед намагається вплинути на поведінку другогочоловека. Наприклад, змусити іншого перестати робити те, що дратує агресора [4].

У разі емоційної агресії, здійснюючи агресивні дії, людина відчуває задоволення від заподіяння болю іншій і тим самим отримує «психологічну винагороду, при заподії болю своїм жертвам (до тих пір, поки сама не почина страждати від негативних наслідків своєї поведінки)». При цьому, якщо людина знаходиться в пригніченому стані та заподіює кому-небудь шкоду, то вона отримує задоволення, тому що таким чином позбавляється від депресії. Л. Берковіц вважав, що емоційна агресія викликана «інтенсивними внутрішніми фізіологічними і моторними реакціями індивіда. Внутрішнє збудження стимулює агресію (або агресивну тенденцію), яка викликає спроби завдати шкоди жертві». При цьому часто агресивні дії відбуваються імпульсивно без будь-якого серйозного обдумування і планування.

У той же час «емоційно збуджені, охоплені сильним бажанням завдати шкоди своїй жертві агресори можуть мати і ряд інших цілей, наприклад, зміна існуючого стану справ, відновлення Я-концепції, досягнення відчуття сили і контролю, підвищення власного соціального

статусу і т. д. Їх дії можуть бути мотивовані навіть бажанням затвердити власні моральні цінності - зберегти те, що вони вважають правильним».

Тому Л. Берковіц, згадуючи про важливість розуміння відмінностей між емоційною та інструментальною агресією, зазначав, що досить часто агресивні дії можуть являти собою суміш цих двох типів поведінки. При цьому він розглядав «інструментальну агресію як раціональну і легко зрозумілу форму поведінки (у всякому разі, з точки зору вигоди агресора), а емоційну - як значно менш контрольовану свідомо» [4].

Л. Берковіц підкреслював відмінності двох таких понять, як агресія, яка представляє собою дію, спрямовану на певну мету, і гнів, який означає певний емоційний стан, але не обов'язково має якусь конкретну мету. Цей стан в значній мірі породжується внутрішніми фізіологічними реакціями і мимовільною емоційною експресією, яка обумовлена несприятливими подіями, і виражається у вигляді моторних реакцій (стиснуті кулаки), визначеного виразу обличчя (розширені ніздрі і насуплені брови).

Існують й інші класифікації агресивних дій, наприклад, фізичні дії (удари, стусани) або вербальні судження (образи, погрози, наклеп).

Крім того, Л. Берковіц пропонував виділяти свідомо контрольовану агресію, коли агресивні дії відбуваються спокійно, розважливо, навмисно, з ясно наміченою метою та імпульсивну. При імпульсивній агресивні дії відбуваються без жодного розрахунку, без обмірковування плюсів і мінусів, власних вигод і небажаних для агресора наслідків, т. т. за типом «короткого замикання» [4, 7].

Л. Берковіц вважав, що агресія не завжди викликається фрустрацією. Інструментальна агресія може бути результатом навчання, коли людина, спостерігаючи за діями інших людей, яким приносять вигоду їх агресивні дії, засвоює такий тип поведінки. З іншого боку, не всяка фрустрація веде до агресії. Це може бути пов'язано або з дуже

слабким спонуканням до агресії, або з придушенням агресивної реакції, яка викликана загрозою покарання. Крім того, люди можуть навчитися неагресивним конструктивним способам реагування на фрустрації або переключитися на іншу мету.

Інші послідовники фрустраційної теорії агресивної поведінки Р. Берон і Д. Річардсон розглядали агресію не як емоцію, мотив чи установку, а як модель поведінки, яка заподіює шкоду або збиток живим істотам, або будь-які дії, що мають на меті досягнення таких негативних наслідків. Р. Берон і Д. Річардсон запропонували свою класифікацію агресії: фізична - вербальна, активна - пасивна, пряма - непряма, ворожа – інструментальна [2, 4].

Крім того, Р. Берон і Д. Річардсон виділяли чотири фактори, від яких залежатиме, чи буде фрустрація сприяти агресії: 1) рівень фрустрації; 2) наявність посилянь до агресії; 3) ступінь несподіванки або несподіванки; 4) емоційні і когнітивні процеси фрустрированого агресора. Під посиленнями до агресії вони розуміли стимули, що провокують появу почуття гніву і підсилюють агресивні реакції навіть при відносно невисокому рівні фрустрації [7].

Агресивні нахили можуть стимулювати і різні аверсивні умови (біль, спека, дратівливий тютюновий дим, огидні запахи і т. д.), А також інші негативні події, які викликають негативні почуття, нагадуючи про минулі страждання. Цей негативний ефект може продукувати ворожі думки і агресивні спонукання. Агресивні тенденції і почуття гніву, породжувані негативним афектом, можуть бути вільноплаваючими, коли емоція не обов'язково фокусується на якійсь певній особі чи предметі. Іноді у людини, що відчуває дискомфорт, можуть з'являтися ворожі думки, адресовані випадково на людину, яка опинилась поруч [7, 25].

Зильман у 1970 році замінив «ворожу» й «інструментальну» агресію на «обумовлену подразником» та «обумовлену спонуканням». На його

думку, агресія, обумовлена подразником, відноситься до дій, які спрямованих перш за все на усунення неприємної ситуації або ослаблення її шкідливого впливу (сильний голод, погана поведінка з боку інших). Агресія яка, обумовлена спонуканням, відноситься до дій, які робляться перш за все з метою досягнення різних зовнішніх вигод.

Е. Фромм, представник неофредізма, пропонував розрізняти два абсолютно різних види агресії: оборонну доброякісну і злоякісну. «Перший вид, загальний і для людини, і для всіх тварин, - це філогенетично закладений імпульс до атаки (або до втечі) в ситуації, коли виникає загроза життю». Доброякісна агресія біологічно адаптивна та сприяє підтриманню життя, крім того, вона затухає, як тільки зникає небезпека. Злоякісна агресія включає в себе деструктивність і жорстокість, які властиві тільки людині і практично відсутні в інших ссавців. Вона не має філогенетичної програми, яка не служить біологічному пристосуванню, не пов'язана зі збереженням життя, вона приносить біологічний шкоду і соціальне руйнування. Єдиною її метою є отримання задоволення. Якщо в основі доброякісної агресивності лежить інстинкт, то в основі злоякісної - «якийсь людський потенціал, що йде корінням в умови самого існування людини» [17, 37].

Інше бачення механізмів виникнення агресії пропонують прихильники теорії соціального навчання, одним з основоположників якої є Альберт Бандура. В контексті даної теорії агресія розглядається як специфічна соціальна поведінка, яка включає в себе дії, «за якими стоять складні навички, що вимагають всебічного навчання», і яка засвоюється і підтримується так само, як і інші форми соціальної поведінки. Відповідно до цієї теорії, людина не збуджується до певних дій виключно внутрішніми силами або зовнішніми стимулами. Певна модель поведінки складається переважно з компонентів, які людина придбала на основі життєвого досвіду, але в ній присутні і рудиментарні елементи природної спадщини. При народженні людина не має

вроджених стереотипів поведінки, за винятком елементарних рефлексів. «Нові форми поведінки виробляються на основі як безпосереднього особистого досвіду людини, так і його спостережень за поведінкою оточуючих». При цьому дана теорія не виключає важливу роль біологічних факторів, в тому числі генів, гормонів і нейрофізіологічних механізмів, в процесі освоєння поведінки [2, 4, 7].

Таким чином, всі розглянуті теорії можна розділити на ті, що пояснюють агресію вродженими інстинктами, фрустрацією, когнітивними й емоційними процесами, а також соціальним навчанням.

1.2. Особливості психічного розвитку дошкільників з РАС

В період дошкільного дитинства аутистичні прояви є найбільш вираженими. Це час, коли складається основна картина проявів синдрому. Дитина вже сформувала способи аутистичного захисту від втручання в її життя. Також в цей період закладаються та закріплюються основні характерологічні особливості визначених груп. До них відносять стереотипність у різних видах діяльності, порушення у взаємодії з оточуючим світом, негативізм, велика зацікавленість незвичними та специфічними захопленнями [20].

Цей період життя стає складним для родини дошкільника з аутистичним спектром. Внаслідок втручання батьків в особистий світ дитини порушується її стан життя. Негативізм дитини стає більш сталим, агресивні реакції та страхи наростають, ауто стимуляції, які закривають дитину від навколишнього світу вдосконалюються.

Батьки в цей період знаходяться у стані відчаю, бо не мають можливості і не розуміють як допомогти своїй дитині. Разом з тим вони усвідомлюють всю серйозність ситуації яка склалась і намагаються знайти шляхи подолання проблеми у своєї дитини. Однак ці проблеми у всіх проявляються по-різному [5].

Типовими для дітей першої групи є польова поведінка, невміння проявляти, навіть до близьких, своєї прихильності, на низькому рівні залишається вибірковість у спілкуванні, дитина просто блукає по кімнаті, найчастіше в неї не спостерігається зацікавленості до ігор. Рідні не в змозі керувати дитиною - не можуть привернути її увагу, організувати взаємодію, вони лише фізично її утримують.

Батьки повинні усвідомлювати, що поява окремих слів, ще не означає початок розвитку мовлення. Навички самообслуговування не формуються, такі фізіологічні потреби як їжа відсутні. Дитина не проявляє ніяких ознак, навіть тоді, коли хвора або погано себе почуває. Може бігти не зупиняючись, при цьому її не цікавить чи встигають за нею рідні [22, 23].

Діти, які відносяться до другої групи до цього віку формують найбільш вузьку вибірковість в контактах зі світом: прагнуть повністю контролювати те, що відбувається, вимагають збереження в сталості. Спостерігається множинні страхи та заборони, специфічність смаків в їжі, одягу, засобах взаємин в родині. Дуже болісно сприймається порушення щоденного порядку життя, який народжує реакції страху, генералізованої агресії, часто самоагресії. Заспокоїти дитину можна лише тільки при відновленні порядку. Дитина намагається тримати під пильною увагою поведінку оточуючих людей, особливо мами, яка весь час і так присвячує своїй дитині. Розлука з мамою може викликати не тільки специфічні поведінкові реакції, а й в деяких випадках може наступити повний регрес розвитку дитини [22, 23].

В дошкільників з аутистичним спектром крім порушення поведінки спостерігається порушення когнітивного розвитку, особливо це стосується розвитку мовлення. У своїй мовленнєвій діяльності діти використовують штамповані фрази, стереотипними стають мовленнєві та моторні дії. Такі особливості не проявляються у звичайних дошкільників тому така специфічна патологія стає більш вираженою

Незважаючи на те, що при нормальному розвитку інтелекті та мовленнєвої діяльності діти, яких можна віднести до третьої групи, проявляють складні особливості поведінки та характеру. Їх складно, а деколи і неможливо переконати змінити план дій, вони категорично прагнуть робити так як хочуть. В такі ситуаціях наростає конфлікт в стосунках, з дітьми стає неможливо взаємодіяти, дорослим складно тримати увагу аутиста на речах, які його не захоплюють. Вони не прислухаються до оточуючих, не слідкують та не цікавляться їх реакцією. Діалогу в цей момент може й не бути, навіть при володінні складними мовними формами [22, 23].

Діти знаходяться в світі своїх захоплень, які або не відповідають їх віку та мають абстрактний високоінтелектуальний характер, або взагалі незрозумілі й неприйнятні оточуючими. Дошкільнику з аутистичним спектром подобається програвати ситуації-сюжети з шокуючими моментами. Такі захоплення є стереотипними. Якщо дитина бачить, що така поведінка недовподобі дорослому, вона починає її драгувати та провакувати [40].

В період дошкільного віку дитина накопичує інформацію в тих областях, які пов'язані зі стереотипними захопленнями, проявами окремих інтелектуальних здібностей. Разом з тим аутистичні установки обертаються загальною затримкою розвитку, фрагментарністю уявлень про навколишній світ, крайньою соціальною наївністю і побутовою непристосованістю. Все більше проявляються труднощі організації навчання, порушення загальної та дрібної моторики [6].

Порушення спілкування з людьми найбільшою мірою стосуються саме взаємодії з однолітками. Діти не в змозі організувати спільну гру, намагаються висувати свої умови, агресивні, постійно стають ініціаторами конфлікту. Звичайно при таких умовах батьки вважають, що навчання їх дітей в загальноосвітній школі, серед звичайних дітей може бути недоступно для їх високоінтелектуальних дітей.

Діти четвертої групи в цей час демонструють перш за все, затримку в розвитку. Зберігається величезна емоційна незрілість - діти вкрай втомлюються і виснажуються від вражень, легко збуджуються, особливо перебуваючи в групі інших дітей, стають некерованими і в цей час можуть виглядати придуркуватими. Їх мова залишається бідною і аграмматичною, інтонаційно невиразною, вони не відразу розуміють звернену до них інструкцію [9, 22, 23].

Виникають сумніви, що до інтелектуальної спроможності. Іноді може проявлятися ситуативна кмітливості, особливо при розв'язанні сенсомоторних завдань. Дітям важко вчитися, вони погано зосереджуються, губляться при найменшому порушенні порядку взаємодії. Спостерігається велика залежність від оточуючих дорослих. в При організації діяльності дітям потрібна постійна емоційна підтримка і допомога. Саме в період дошкільного дитинства великій кількості дітей з такими ознаками ставлять клінічний діагноз «дитячий аутизм». В більшості випадків постановка діагнозу і підбір медикаментозного лікування пов'язані з тривалою госпіталізацією дитини. Якщо при цьому відбувається не тільки віддалення від звичних домашніх умов (що є вкрай травматичним для такої дитини), але й від близьких людей (дитина госпіталізується без мами чи іншого члена родини), то можливий значний регрес розвитку, дитина втрачає, так важко сформовані навички комунікації, загострюються афективні проблеми. Досвід багатьох років вказує на те, що для відновлення попереднього рівня розвитку дитини після повернення додому потрібно приблизно півроку [3, 27].

Більшість батьків в період дошкільного дитинства намагаються ввести свою дитину до колективу однолітків. Це є важливим питанням для дошкільника з аутистичним спектром, оскільки, дитина не має досвіду існування в групі дітей, вона не проходить через онтогенез формування загальних правил поведінки, які відбуваються саме в цей

період дорослішання. Тому дошкільнику з аутистичним спектром важко розпочати шкільне навчання. Однак, якщо перебування в дитячу садку відбувається без урахування готовності дитини до такого серйозного ускладнення соціального середовища (до створення досить розробленого стереотипу сімейного життя, до поява інтересу до інших дітей) і без урахування динаміки розвитку його відносин з близькими (наприклад, в період активного формування прихильності дитини до них), це теж може привести як до посилення вже існуючих труднощів дитини, так і до появи нових проблем [13].

Вже в дошкільному віці складності розвитку дітей вимагають від сімей звертатися за допомогою до фахівців. Якісну допомогу на індивідуальних заняттях діти можуть отримати з вчителем-логопедом або дефектологом. Чим раніше дитина отримає допомогу спеціалістів, тим краще буде відбуватись розвиток мовлення дитини, якісно буде відбуватись формування уявлень про оточуючий світ, при підготовці до школи дитина зможе оволодіти початковими навчальними навичками. Якщо фахівець не розуміє проблеми дитини, непрофесійно організовує взаємодію з дитиною, може виникнути і закріпитися стійкий негативізм до «занять», страх, який стає серйозною перешкодою до подальшого навчання, навіть вже при сформованому навичку.

Проблемна поведінка дошкільників з аутистичним спектром зазвичай частково вирівнюється до 7 - 9 років. Діти стають більш витривалими в контакті зі світом, здатними до більш прийнятних форм взаємодії. Діти першої групи пластично засвоюють режим життя вдома, пасивно підкоряються в процесі догляду за ними. Вони починають трохи більше контролювати себе в небезпечних ситуаціях, стежити за тим, хто знаходиться поряд з ними (їхні близькі). В них поступово складаються побутові звички, спільне життя з ними стає більш упорядкованим [13, 24].

В дітей другої групи поступово розвиваються більш складні життєві

стереотипи. Дитині разом з батьками в цей період вдається пережити складну вибірковість в їжі та одязі. Домовитися з дитиною стає реальністю, батьки можуть запропонувати варіанти можливого перебігу подій, менш напруженими стають страхи, аутостимуляції зменшуються. Реакції агресії та самоагресії зменшуються, дитина починає відчувати себе у безпеці. Але при цьому проблеми розвитку мовленнєвої діяльності та когнітивних процесів залишаються актуальними [1, 28].

1.3. Проблеми поведінки дітей з РАС

До основних поведінкових проблем аутичних дітей традиційно відносять страхи, агресію, самоагресію, непереборну стереотипність та ін. В процесі корекційної роботи неможливо звертатися до однієї з них, не зачіпаючи іншої. Намагаючись переборювати агресивні тенденції, ми часто виявляємо, що вони породжуються страхами дитини. Разом з тим, зменшуючи «скутість», афективну напругу дитини, провокуючи її активність, ми можемо викликати у відповідь агресивні дії. Особлива зацікавленість та пристрасть дитини до певної речі може виявитися в тісному зв'язку зі страхом і, відповідно, ослаблене лише при пом'якшенні конкретного страху, який його породжує. Неможливо розробляти способи подолання негативізму, не торкаючись страхів і стереотипності поведінки. Тому, розглядаючи послідовно всі ці поведінкові труднощі аутичних дітей різних груп, необхідно розглядати кожна з них з різних боків і пропонувати корекційні прийоми, що спрямовані на одночасне вирішення ряду проблем [30].

Особливо гостро постає проблема організації безпеки в ситуаціях взаємодії у дітей з важкою формою аутизму. Як фахівці так і батьки повинні пам'ятати, що діти з діагнозом РАС часто можуть не скаржитися на погане самопочуття, не реагувати на біль. Іноді трапляється, що лише

через певний час батьки виявляють в дитини серйозні травми: опіки або переломи. Тож для такої дитини необхідний постійний контроль [10].

Кожна з чотирьох груп дітей з аутистичним спектром має свої особливості поведінки.

Поведінка дітей першої групи підпорядковується «польовим впливам» навколишнього світу. Такі діти не відчують страху. Вона може стояти на краю підвіконня, залазити на хиткі сходи, кататись на перилах. Без страху такі діти можуть заходити глибоко в воду, тікають, не оглядаючись. Діти цієї групи краще за всіх орієнтуються в просторі: вони не падають, спритні, граціозні в своїх мимовільних рухах.

Тому батькам необхідно заздалегідь подумати про безпеку тих місць, які приваблюють таку дитину. Обов'язково повинні бути щільно закриті вікна високих поверхів, стійкі меблі; неприпустимий також неконтрольований вихід в коридор, вільно пересуватись сходами. Крім того, в процесі роботи з дошкільником першої групи, ми не можемо забувати про те, що вона може брати в рот речі, які теж можуть нести загрозу її життю. Вихователі та вчителі повинні слідкувати, аби в приміщенні де перебуває дитина не було небезпечних дрібних предметів (пазлів, мозаїки, шматочків пластиліну, скляних ялинкових прикрас, гострих речей і т. д.) [22, 29].

Діти, які відносяться до другої групи незграбні, різкі в своїх рухах. Вони часто натикаються на кути, коли розгинаються під столом або під полицею, можуть вдаритись головою. В цій ситуації небезпечним є не тільки те, що вона може отримати при цьому травму, а й те, що навіть не дуже сильний біль може легко спровокувати в неї самоагресії (вдарившись один раз випадково, іноді дитина починає сильно битися тим місцем, яке вже вдарила, або реагує своєю звичною формою самоагресії).

Такій дитині характерними будуть імпульсивні, панічні реакції. В той момент, коли дитина перелякалась вона може зробити небезпечну

дію - наприклад, від нестерпного для неї скрипу гойдалок кинутися в ставок, який знаходиться поряд. Дитина небезпечна сама для себе в моменти збудження, генералізованої агресії, в моменти, коли може кинути будь-який предмет не дивлячись, що знаходиться під рукою. Цей предмет може впасти на саму дитину або дитина може поранитись уламками того, що розбилось. В такій ситуації небезпечним є не тільки фізичне ушкодження, а й те, що негативне враження міцно фіксується в пам'яті дитини.

Слід бути особливо уважними при активних іграх з дитиною другої групи: розгулявшись, вона може стрімко стрибнути на руки дорослого, з яким грає, не враховуючи позиції останнього (дистанції, що їх розділяє). В процесі роботи з дитиною з аутистичним спектром потрібно постійно дотримуватись правил безпеки в роботі, які полягають в постійній його страховці: в підкладанні своєї руки на небезпечні місця, де можна вдаритися (кут меблів, перекладина закритого сидіння гойдалок, коли дитина залазить на них або поривається злізти; і т. д.), в готовності зловити, підхопити її в будь-яку хвилину. Найголовнішим моментом, про який треба постійно пам'ятати, є уникнення ситуації, що провокують самоагресію дитини[11, 22, 33].

Дитина третьої групи в цілому менш небезпечна сама для себе. Однак виникають ситуації, які негативно можуть вплинути на близьких. Мова йде про демонстративну поведінку, яка підкріплюється тривогою переживаннями, стає вкрай небезпечною. Так, наприклад, в родині мама не могла їздити в метро з сином, через те, що він, відчував її страх з приводу того, що він стоїть на краю платформи, тому він навмисно виривався в момент підходу поїзда та бігав вздовж платформи. У пошуках гострих відчуттів такі діти можуть вибігати на проїжджу частину вулиці в момент активного руху автотранспорту, звішувати ноги з вікна багатоповерхівки. При цьому вона сама лякається, збуджується, регоче, стаючи дуже необережною. Найбільш правильним

способом зведення до мінімуму подібних небезпечних для життя дитини реакцій і дій є не підкріплення її провокаційної поведінки своїми бурхливими емоціями (показувати дитині, що дорослий засмутився, злякався, розсердився - не потрібно). Але при цьому слід вчити малюка ходити з дорослим поруч за руку (або, що природніше для дітей більш старшого віку, - під руку). Руки слід тримати міцно, а якщо дитини буде намагатися вирватись - спокійно затиснути її руку ще сильніше, тим самим дорослий передає дитині свою впевненість в тому, що він його ні за що не випустить [11, 32].

В старшому віці стає актуальною інша небезпека – бажання подорожувати транспортом, бомжувати. Така поведінка пов'язана з великим бажанням поринути в потік сенсорних відчуттів, з одного боку, а з іншого відчутти гостроту можливої небезпеки. Знаходження соціально прийнятних форм реалізації відчуттів можуть стати організація походів, туристичних поїздок, що виявляється найбільш дієвим для пом'якшення цієї тенденції. Необхідно разом з дитиною випробовувати та розробляти зручні та цікаві транспортні маршрути [14].

Дитина четвертої групи найбільш обережна. Однак в ситуації активної емоційної тонізації, коли відбувається перезбудження вона може втратити почуття краю. У ранньому віці у неї, як і у дитини другої групи, може виникнути фізична самоагресія. Причиною цієї агресії може стати - серйозна образа, невдача, розуміння власної неуспішності.

Схожі переживання в більш старшому віці дитини можуть проявляти вербальну самоагресію, яка є болісною для дитини та її близьких. Разом з тим виникають інші проблеми, які вказують на її адаптованість в середовищі однолітків і можуть стати серйозною причиною для небезпечних вчинків. З одного боку це крайня довірливість, соціальна наївність такої дитини, коли вона не розуміє, що над нею знушаються, і може зробити нелогічний вчинок, тому що її про це попросили. З іншого боку, формування у такої дитини прагнення до

подолання страхів, самого механізму експансії, поява якого якраз і є ознакою продуктивності корекційної роботи. Саме це створює основу для подальшого розвитку та може супроводжуватися бажанням перевірити ще раз, випробувати свої можливості в реально небезпечній ситуації.

Отже, дітям з аутистичним спектром потрібна постійна профілактична робота з приводу навчання найбільш адекватним способам поведінки в різних життєвих ситуаціях, по формуванню адекватної самооцінки, раціонального контролю, який дозволяє знайти розумні шляхи відступу від непереборної перешкоди [22, 35].

1.4. «Агресія» і «самоагресія» в поведінці дошкільників з РАС

Батьки та фахівці не повинні розцінювати як однозначно негативні агресивні тенденції та страхи. Вони відображають розлади поведінки дитини, її розгальмування, проявлятися в формі потягів, виконувати функцію захисту від нестерпних впливів, що надходять від оточення, але можуть свідчити і про позитивний ріст активності дитини, що представляє собою спонтанні спроби подолання страху та вихід на контакт. В кожній такій ситуації потрібен свій індивідуальний підхід [26].

У дітей першої групи можливою формою прояву агресії є самоагресія. Найчастіше вона виражається в імпульсивному кусання власної руки (у багатьох дітей на зап'ясті утворюється характерний мозоль). Наполегливі спроби дорослого налагодити взаємодію з дитиною з аутистичним спектром можуть стати причиною само агресії. Перш за все при виникненні самоагресії потрібно зменшити інтенсивність спроб довільної організації дитини.

Разом з тим дорослі повинні намагатися пояснити дитині ситуацію взаємодії з нею як безпечну, підкреслити свою зацікавленість в контакті.

Трапляється, що дошкільник з аутистичним спектром першої групи може знімати напруженість ситуації примітивними способами аутоstimуляції (розгойдування, постукування, інтонування), які їм не властиві. Безумовно ці способи є патологічними, але є показником позитивної динаміки стану дитини, тому що вказують на його активізацію та про ускладнення способів адаптації до навколишнього світу. У такій екстремальній ситуації слід намагатися навчати дитину більш складних форм протесту: стукнути по столу, крикнути, відштовхнути руку дорослого, залишити іграшку [19].

У поведінці дітей другої групи переважають активні відкидання і заглушення навколишнього, в рамках яких і розквітають прояви фізичної аутоstimуляції та агресивних розрядів, спрямованих на об'єкти оточення, на інших людей та на самих себе.

Досить часто прояви самоагресії зустрічаються у дітей другої групи. Вони з'являються при зміні звичного життєвого стереотипу - єдиної можливої для неї умови існування: наприклад, при зміні звичного інтер'єру в кімнаті, зміні педагога, заборону дозволеного. Зовні самоагресія знаходить форму характерну для дитини розрядів аутоstimуляції, доведених до сильних хворобливих відчуттів. Наприклад, збільшуючи амплітуду розгойдування, вона з силою б'ється головою об стіну. Коли дискомфортна ситуація дитини стає нестерпною, аутоstimуляція, яка виконує захисну функцію не може її нейтралізувати, переростати у само агресію [19, 39].

У такій ситуації не має сенсу домовлятися з дитиною, забороняти їй, намагатися відвернути її увагу - все це лише посилює напругу і самоагресію. Разом з тим таку ситуацію потрібно терміново блокувати, тому що вона, в першу чергу, є небезпечною для дитини. По можливості потрібно, якомога швидше відновити змінений стереотип - виправити катастрофічну для дитини ситуацію. Однак в більшості випадків зміни, які приводять до страждань дитині з аутизмом другої групи, бувають

вимушеними, і усунути їх складно (захворів педагог, до якого дитина звикла, зламалася улюблена іграшка і т. д.). Крім того, не завжди дорослий може здогадатися, що саме зі змінених деталей особливо засмутило дитини [19, 39].

Численний досвід корекційної роботи вказує на те, що найбільш дієвим виявляється наступний спосіб надання «швидкої допомоги»: дорослий починає співпереживати дитині, разом з нею в унісон починає кричати, позначаючи підходящими словами його стан («ой-ой-ой, яке лихо»). В такій ситуації перенасичена негативним афектом дитина майже завжди на певний час може заспокоїтись, і, що дуже важливо, приймає допомогу дорослого та може використати формулювання дорослого в іншій ситуації дискомфорту. У разі, якщо з дитиною, вже налагоджений тактильний контакт, в зазначеній ситуації можуть прийти на поміч прості обійми. В цьому випадку відбувається більш нормальне заспокоєння дитини [18, 34].

Найбільш грубі прояви виборчої агресії це циклічні агресивні розряди, які викликають іграшки та речі з оточуючого середовища, на які дитина активно привертає увагу. Ось наприклад, дошкільник аутистичним спектром тягнеться до яскравої іграшки, яка йому сподобалася, зі словами: «Дай ляльку», бере її в руки, але майже відразу розриває, після цього - знову: «Дай ляльку», і так нескінченно[16].

Така поведінка, пов'язана з підвищеною увагою аутичної дитини, яка приносить їй відчуття гострого дискомфорту та викликає бажання знищити об'єкт, який для дитини був цікавий. Опанувати таку поведінку та керувати такі агресивні розряд вкрай важко. Набагато дієвіше, буде, якщо спиратись на знання про те, що для зазначеного дошкільника з аутичним спектром є особливо значущим, уникати появи цих предметів під час заняття [16].

Імпульсивні агресивні дії, які пов'язані з примітивними потягами, що спрямовані на оточуючих людей. До них відносять нав'язливі

бажання дерти руки, смикати за волосся, ховатись на руках дорослого та вдавлюватися підборіддям в плече дорослого. Якщо при спілкуванні такі нав'язливі дії дитина повторює то дорослий повинен переключити увагу на більш інтенсивну взаємодію. Наприклад, поколихати дитину або міцно обійняти. Такі форми агресії будуть помітно зменшуватись, коли запропоновані ситуації будуть відпрацьовані безліч разів. Надалі в дитини залишиться лише бажання «відзначитися» - підійти, доторкнутися підборіддям до плеча дорослого [16, 25].

Дошкільникам з аутистичним спектром, які відносяться до другої групи притаманна агресія по відношенню до близьких, яка виникає в наслідок заборони, дискомфорту, напруги. Найчастіше в таких ситуаціях страждає дорослий, який перебуває поряд та на якого спрямовані агресивні розряди. Намагаючись заглушити нестерпні для дитини відчуття дошкільник може вдарити або покусати дорослого, так само, як він б'є себе, коли йому боляче. Наприклад, це може статися, якщо мати чимсь дуже сильно засмучена, плаче; для такої дитини це руйнівню, адже вона не може ще відокремити її від себе [25, 38].

Генералізована агресія часто спостерігається при спрямованій активації дитини і легко провокується сенсорними властивостями предметів, якими користуються на заняттях: дитина може розкидати мозаїку або кубики, розливати воду, розмазувати фарбу, скидати іграшки з полиць. Якщо намагатися в цей момент її зупинити, то може наростати напруга і посилюватися рухові стереотипи. Водночас ці дії не можна ігнорувати, тому що дитина застряє на них і сильно збуджується, розгальмовується. Необхідно по можливості «підключатися» до них, програвати їх разом з дитиною, інтерпретувати як позитивні, при цьому надавати їм яскравий афективний зміст, який відомий дитині з її життєвого досвіду. Наприклад, розсипання мозаїки можна коментувати як «салют», розливання води - як «море», розривання паперу - як «сніг», «політ метеликів». Тому педагог або дорослий повинен дуже ретельно

підбирати матеріал для уроків або занять з дитиною аби не визвати такі ауто стимуляції до яких неможливо втрутитись [22, 25, 41].

Наступним закономірним етапом підвищення емоційного тону дитини є згорнута психодрама. Вона представляє собою агресивні дії більш вибіркового і стійкого характеру, які супроводжуються короткими мовленнєвими коментарями. Наприклад, дитина зачинила дверцята шафи, в якій знаходиться іграшка і напружено шепоче: «Закрити, закрити, щоб не вийшов». При цьому дитина збуджується, посилюються її ауто стимуляторні дії. Як показує досвід корекційної роботи в основі цього явища лежить раніше пережитий страх. З досвіду бачимо, що агресивні дії дитини відображають сильний страх, який вона пережила в минулому [22, 25].

Поява подібних спонтанних згорнутих психодрам на тлі зменшення генералізованої агресії є позитивною прогностичною ознакою того, що у дитини формується механізм боротьби зі страхом. Однак самотійно впоратись з травмуючою ситуацією така дитина не може. Їй складно самотійно зняти афективну напругу. Допомагаючи дитині привести кожен згорнуту агресивну дія до позитивного розв'язання, дорослі, які знаходяться поряд повинні розуміти, що в такій ситуації це відбувається лише в процесі коментування того, що відбувається на даний момент [22, 25, 41].

В роботі з дошкільниками з РАС особливо важливим є розрізнення імпульсивних агресивних дій від агресивного контакту. Така поведінкова реакція притаманна дошкільникам з аутичним спектром другої групи та тлі пом'якшення страхів, підвищеному психічному тону, зменшення тривожності. Можна навіть сказати, що з'являється бажання до мінімального контакту з людьми, які оточують.

Характерною особливістю дітей третьої групи є явно виражена агресивність та негативі стичне налаштування. Характерними виявляються вербальна та фізична агресія. В даному випадку агресивні

реакції можуть виявлятися як примітивними агресивними діями так і ставати складними розгорнутими. Скорочення генералізованих проявів агресії, яка спрямована на оточуючих і приймає вербальну форму притаманна дітям третьої групи [13, 22].

У дітей другої групи прагнення створювати агресивні образи, гіпертрофує функцію або якість об'єкта та нагадує генералізовану агресію, яка може спровокуватись сенсорними властивостями об'єктів. Наприклад, якщо в ході гри виникає дощ, то він має бути обов'язково таким, що залле все навкруги. Якщо це їде машина, то вона обов'язково повинна наїхати на того, хто знаходиться поруч. Якщо потрібно лікувати зуби, то це має бути молоток. Як діти другої групи застряють на імпульсивних агресивних діях, так і діти третьої групи застряють на цих образах дитина. Вони заважають розгортатися сюжету гри, поглинаючи їх, дитина приходить в сильне збудження, посилення якого приводить до появи фізичної агресії [16, 22].

Стійкі прояви агресії є найбільш характерною формою агресивних проявів дитини з аутизмом третьої групи. В основі їх агресивних фантазій лежать страхи, які стають розгорнутими, коли навколо негативного образу дитина будує цілий сюжет, уявляє «страшні» історії. Такі ситуації трапляються в той час, коли дитина програє сюжет агресивного змісту з почутої казки, мультфільму, реального життєвого епізоду. Іноді у таких дітей з'являється бажання не тільки проговорити, а й намалювати певний агресивний сюжет. Вони шукають слухача, глядача, який своєю природньою реакцією відрази посилять напруженість пережитого образу або події. При цьому така дитина може сильно збуджуватися, кричати на вухо дорослому, який її слухає, повертати його обличчя до себе. Всі ці маніпуляції дитина відтворює тому що боїться, що її зупинять або не дослухають. Однією із спроб впоратися зі страхом є бажання висловити своє враження вербально або через малюнок. Однак ця спроба виявляється неспроможною: напруга не

зменшується, а дитина стереотипно відтворює свої монологи на одну і ту ж саму тему [21, 22, 32].

В даному випадку використання прийому програвання психодрами, є не ефективним способом. Дитина, як правило, не погоджується запропонованим їй варіантам швидкого виходу зі страшних і небезпечних ситуацій, переживання яких для неї є актуальними. Більш ефективним прийом може стати прийом «відволікаючої» психодрами. Цей метод дозволяє не розгорнути сюжет психодрами.

Агресію по відношенню до оточуючих людей можемо спостерігати у дітей другої групи. Їм притаманний прояв грубої сили та імпульсивної фізичної агресії.

У дітей третьої групи цей вид агресії має де що іншу форму. В дошкільників з аутичним спектром агресивні дії поєднуються з очікуванням негативної реакції на них з боку оточуючих дорослих. Дитина з третьої групи, може навмисно вдарити аби розсердити або роздратувати дорослого. Як правило це хтось із близького оточення, педагог або психолог, який з ним працює та до яких звик. На подібні дії повинна бути відразу накладена заборона, але висловлювати її слід обережно. Дитина не повинна відчувати, що ви насторожилися або злякалися. Найкращого ефекту буде досягнуто якщо зробити це у прихованій формі, наприклад запропонувати закінчити заняття: «Бачу, ти вже втомився».

Для дітей четвертої групи реагування агресією не є притаманним їх поведінки. Однак агресивні тенденції знаходяться на «підпороговому», пригніченому стані та при найменшій провокації можуть ставати явними. Провокуючими факторами може стати соматичне ослаблення, ситуація надмірного емоційного напруження, пересичення. При цьому вербальні форми агресії в них переважають над фізичними, генералізовані - над стійкими; зазвичай такі діти більш схильні до ауто агресії [22, 25, 41].

Реакції самоагресії можуть виникати, коли дитина знаходиться в стані дискомфорту та розуміє свою неспроможність. На ранніх етапах самоагресія має фізичну форму, з віком вона переростає у вербальну форму – та має вигляд самозвинувачення. Найнегативнішими проявами можуть бути суїцидальні висловлювання [18, 22].

Аутоагресивні тенденції в аутичних дітей цієї групи піддаються психокорекційному впливу. Таку дитину необхідно постійно підбадьорювати; не варто побоюватися «перехвалити» її по незначному приводу. Треба допомагати їй самоствердитися на дуже простих речах, навіть на тих, які не відповідають її віку або емоційному рівні.

Ми знаємо, що аутична дитина четвертої групи повністю емоційно залежна від близьких їй людей. Тому відчуття невдачі може виникати у неї не тільки при почутій негативній оцінці, але й від засмученого обличчя матері, яка переживає її неуспішність, незручність; від недостатньо доброзичливої інтонації педагога, до якого дитина прив'язана; від недовірливого ставлення близьких до його можливостей. Таку дитину потрібно постійно «заражати» своїм відчуттям впевненості, не залишати її один на один з почуттям неспроможності. Обдурити її, стверджуючи, що все виходить добре – неможливо. Потрібно підібрати дитині якусь справу або заняття, в якій вона буде успішна. Дорослим, які намагаються допомогти їй подолати важку ситуацію, слід нагадувати про позитивний досвід: «Ось це ти робиш чудово, а ось над цим нам треба з тобою ще попрацювати: поки це у нас ще не дуже виходить, але неодмінно вийде» [23, 25].

Постійна емоційна підтримка, активація аутичної дитини четвертої групи необхідні навіть при відсутності явних аутоагресивних проявах в її поведінці. З метою профілактики виникнення агресивних станів в несприятливих умовах потрібно аби дорослі виявляли підтримку по відношенню до дітей зазначеної категорії.

Іноді на різних етапах корекційної роботи у дітей четвертої групи можуть з'являтися генералізовані агресивні реакції. В цей час діти стають боязкими, надзвичайно швидко розгальмовуються при спробах їх тонізувати. Вступ в безпосередній емоційний контакт переживається такою дитиною вкрай гостро і легко перезбуджує її. При цьому можемо спостерігати поведінку, яка нагадує генералізовану агресію в дітей другої групи, але менш запеклу (дитина починає розкидати іграшки, викидати їх, скидати все зі столу, топтати і т. д.).

Діти четвертої групи вже усвідомлюють неправильність своєї поведінки і переживають з цього приводу, навіть якщо ігрова ситуація її виправдовує, тому корекційний вплив на таку форму агресії потрібно проводити дуже обережно [23, 25, 33].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ ДОШКІЛЬНИКІВ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Дослідження стану поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром проводилося протягом 2020-2021 навчального року на базі Херсонського навчально-виховного комплексу "Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу - спеціальна загальноосвітня школа I ступеня" №29 Херсонської міської ради. У дослідженні брали участь 2 дошкільників з аутистичним спектром 5 років: Артем і Ліза. Обидві дитини мають наступні аутистичні прояви. Під час колективних ігор з дітьми спостерігається польова поведінка, діти або не вступають в контакт з однолітками, або висловлюють це в неприйнятній формі - посипаючи голови дітей піском, штовхаючись, кривляючись, зриваючи шапки. Діалог вибудовують або в поєднанні з педагогом або неадекватно.

Артем не вміє просити, прохання дорослого часто ігнорує. Якщо йому не подобається те, що від нього вимагають або якщо хоче зробити щось, що забороняють - падає на підлогу, упирається, не слухає вихователів, може закривати вуха руками і продовжувати робити те, що хоче. Піднімає руки над головою і трясє; якщо щось не виходить під час заняття або високого емоційного напруження - чеше все тіло, знімає взуття під столом. Також у Артема слабка мотивація до спілкування і продуктивної діяльності. Не сформовані елементарні графічні навички, олівець тримає в кулаці. Не переносить гучних звуків, від звучання пісень закриває вуха руками. Загальна моторика в нормі, дитина спритна, але ритм не відчуває. Не користується мовленням для комунікації, володіє лише побутовими фразами, мова нечітка. Іграшками

не ділиться, сам часто забирає їх у дітей. Часто спостерігаються ситуації відмови, під час яких дитина лягає на підлогу і не дає себе підняти.

У Лізи слабо сформовані навички виконання завдання за інструкцією педагога, за алгоритмом. Часто вносить в діяльність неадекватне фантазування з грубими агресивними образами. Дрібна моторика розвинена недостатньо для віку дитини. Ритм відчуває слабо. Мова розвинена недостатньо для даного віку. Під час діалогу часто збивається на абстрактні теми, починає фантазувати, не вміє підтримувати бесіду. Зацікавлена в спілкуванні з однолітками і дорослими. Часто відволікається при виконанні завдань. Іграшками ділитися не любить. Якщо в гарному настрої - може погодитися на спільну гру, але правила обирає сама, під чужі не підлаштовується. Ліза вміє просити, але часто про це забуває. Дитина дуже розгальмована. Часті афективні реакції, реакції відмови, може впадати в істерику, якщо щось заборонити. Також спостерігаються порушення регуляторного компонента діяльності; порушення мовлення; аутостимуляції і стереотипії. При сильному емоційному навантаженні Ліза - гримаснічає, повторює один і той самий куплет з пісні.

З метою діагностики поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром нами були вибрані наступні методики: тест руки Вагнера, графічна методика «Кактус», схема спостереження за дитиною[28, 33].

1. *Тест руки Вагнера* - призначений для діагностики агресивності.

Стимульний матеріал – стандартні 9 зображень кисті руки і одна без зображення, при показі якої просять уявити кисть руки і описати її уявні дії (Додаток А).

Зображення пред'являються в певній послідовності і положенні. При нечіткій і двозначній відповіді просять пояснень, запитують: «Добре, а що ще?», але не нав'язують жодних специфічних відповідей.

Якщо експериментатор відчуває, що його дії зустрічають опір, рекомендується перейти до іншої картки.

Тримати малюнок-картку можна в будь-якому положенні.

Число варіантів відповідей по картці не обмежується. Бажано отримати чотири варіанти відповідей. Якщо кількість відповідей менша, уточніть, чи немає бажання ще що-небудь сказати щодо даного зображення руки, а в протоколі, наприклад, при єдиному варіанті відповіді проставляється його значення зі знаком *4, тобто ця єдина безальтернативна відповідь оцінюється в чотири бали замість одного.

На відміну від дорослих, у варіанті тесту для дітей у віці до 11 років основним параметром є не стільки виявлення агресивних тенденцій, скільки наявність очікуваної агресії з боку оточення, виявлення активної або пасивної особистісної позиції. У тісному зв'язку з цим знаходяться виявлення загального рівня психічної активності, аналіз міжособистісних відносин і комунікативності дитини. У варіанті дитячого тесту М.М. Семаго виділив наступні основні оціночні категорії: активність, пасивність, тривожність, агресивність, директивність, комунікація, демонстративність, залежність, фізична дефіцитарність (ущербність).

Активність (Акт) включає відповіді, що відображають тенденції до дії. В яких рука сприймається як здійснює якесь активна дія.

Пасивність (Пас) включає відповіді, що відображають тенденції до бездіяльності або пасивного дії, які не потребують присутності іншої особи.

Тривожність (Тр) відображає невпевненість і очікування можливої агресії з боку зовнішнього світу.

Агресивність (Агр) - це відповіді, у яких рука уявляється як нападаюча, завдає удар чи інші ушкодження, збитки, активно домінуюча або використовує предмети для цілей нападу, агресії.

Директивність (Дір) включає відповіді, в яких рука представляється як провідна, керуюча або іншим чином робить вплив.

Комунікація (Ком) - це такі відповіді, в яких рука спілкується або робить спробу спілкуватись з будь-яким суб'єктом.

Демонстративність (Дем) – ця категорія включає відповіді, в яких рука приймає участь в якій-небудь дії, в якому вона самовиражається, щось демонструє, нарочито проявляє себе.

Залежність (Зав) включає відповіді, в яких рука активно іліпасивно шукає підтримки або допомоги з боку іншої особи або очікує підтримки, допомоги.

Фізична дефіцитарність (Деф) - ці відповіді, що відображають почуття фізичної дефіцитарності, неадекватності [28, 33].

2. *Графічна методика «Кактус».* Метою даної методики є визначення стану емоційної сфери дитини, виявлення наявності агресії, її спрямованості та інтенсивності. Для проведення методики на аркуші білого паперу розміру А4 з використанням кольорових олівців дитині пропонується намалювати кактус - такий, яким вона (дитина) собі уявляє. Питання і додаткові пояснення не допускаються. Дитині дається стільки часу, скільки їй необхідно. Після закінчення малювання з дитиною проводиться бесіда.

Дитині задаються питання, відповіді на які допоможуть уточнити інтерпретацію:

1. Цей кактус домашній або дикий?
2. Його можна помацати або до нього можна доторкнутися? Він сильно колеться?
3. Кактусу подобається, коли за ним доглядають: поливають, удобрюють?
4. Твій кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству? Якщо росте із сусідом, то, яке це рослина?
6. Коли кактус виросте, що в ньому зміниться?

Обробка результатів і інтерпретація

При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме: просторове положення; розмір малюнка; характеристики ліній; сила натиску на олівець.

Агресія - наявність голок, особливо їх велика кількість. Сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного голки відображають високий ступінь агресивності.

Імпульсивність - уривчасті лінії, сильний натиск.

Егоцентризм, прагнення до лідерства - великий малюнок, в центрі листа.

Залежність, невпевненість - маленькі малюнок внизу листа.

Демонстративність, відкритість - наявність виступаючих відростків, незвичайність форм.

Скритність, обережність - розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса.

Оптимізм - використання яскравих кольорів, зображення «радісних» кактусів.

Тривога - використання темних кольорів, переважання внутрішньої штрихування, переривчасті лінії.

Жіночність - наявність прикраси, квітів, м'яких ліній, форм.

Екстравертірованність - наявність інших кактусів, квітів.

Інтровертірованність - зображений тільки один кактус.

Прагнення до домашньої захисту, почуття сімейної спільності – наявність квіткового горщика, зображення домашнього кактуса.

Прагнення до самотності - зображений дикоростучий кактус, пустельний кактус.

3. Схема спостереження за дитиною.

Критерії оцінювання:

1. Часто втрачає контроль над собою.
2. Часто сперечається, лається з дорослими.

3. Часто відмовляється виконувати правила.
4. Часто спеціально дратує людей.
5. Часто звинувачує інших у своїх помилках.
6. Часто сердиться і відмовляється зробити що-небудь.
7. Часто заздрисний, мстивий.
8. Чутливий, дуже швидко реагує на різні дії оточуючих (дітей і дорослих), які нерідко дратують його.

За даною схемою спостереження припустити, що дитина агресивна можна лише в тому випадку, якщо протягом не менше 6 місяців в її поведінці виявлялися хоча б 4 з 8 перерахованих ознак. З цієї причини мною були проведені бесіди з педагогами освітнього закладу, які допомогли оцінити рівень агресивності досліджуваних дітей.

2.2. Результати експериментального вивчення стану поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром

В результаті проведеного нами дослідження з використанням спеціально підібраних методик та спостереження отримали дані, які вказують про особливості стану поведінкових реакцій дошкільників з аутистичним спектром.

За тестом руки Вагнера, призначеного для діагностики агресивності, у Лізи ми виявили, що 55,6 % реакцій на малюнки є агресивність (малюнки 2, 3, 4, 5, 6), решта 44,4% - тривожність (малюнки 1, 7, 8, 9). В процесі спостереження було виявлено, що дитина постійно шукає причину конфлікту, очікує небезпеку ззовні - в оточенні та з вигаданих персонажів. Агресивна, самозахист поведінкою виражається у вказуванні пальцем на ту чи іншу дитину, яка теж потрапила в критичну ситуації, перенесення провини з себе на інших дітей або предмети, звинувачення. Може вдарити або замахнутися на іншу дитину. У дівчинки спостерігається високий рівень імпульсивності

та тривожності. Вона вміє розрізняти базові емоції у себе та інших, але впоратись з ними не може.

Аналізуючи малюнок за методикою «Кактус» ми виявили, що дитина малює з сильним розгонистим натиском, використовує, як правило, яскраві кольори. Найчастіше: жовтий, чорний, червоний, рожевий, які вказують на те, що досліджуваний відчуває сильне емоційне збудження, страх. Зображення намальованого маленького кактусу знаходилось внизу аркушу та мало велику кількість голок різної довжини, які знаходились дуже близько одна до одної. Не на всі додаткові питання дала відповіді. Лише сказала, що кактус росте в пустелі і коли виросте в нього стане більше голок.. Всі ці показники вказують на невпевнену в собі агресивну дитину з високим рівнем тривожності.

За тестом руки Вагнера, призначеного для діагностики агресивності, у Артема виявлено, що 66,7% малюнків викликали реакцію агресії (малюнки 2, 3, 4, 5, 6, 7), решта 33,3% - тривожність.

В процесі спостереження часто виявлялась недостатність пізнавальної активності. В афективних ситуаціях частіше проявлялись імпульсивність. Тип реакцій - опір, з фіксацією на задоволення потреб, яка виражається в потребі вирішення задоволення від інших осіб, впевненість у вирішенні ситуації з часом на користь дитини. Поведінка також проявляється в упертості, неадекватних методах гри з однолітками, неповазі до чужих інтересів. Виявлено невміння інтерпретувати почуття оточуючих, а також свої. Базові емоції вгадує за допомогою дорослого.

Аналіз малюнку «Кактус» виявив такі особливості: рівень тиску непостійний, залежить від рівня «присутності» і зацікавленості дитини. Основні кольори: червоний, синій. Лінії нецілеспрямовані - «Черкають». У малюнку спостерігається одноманітність, відсутність довільності.

Фантазія розвинена дуже погано. Всі ці ознаки вказують на високий рівень тривожності, імпульсивності та агресивності.

В цілому у дітей виявлено порушення довільного компоненту діяльності; порушення уваги і розумових процесів (аналіз і синтез); високий рівень довіри батькам. У обох дітей багато непродуктивних рухів, погано бачать край малюнку, аркушу, не дотримуються пропорції.

Таким чином, можу відзначити, що агресивність досліджуваних дітей в цілому є наслідком невміння розпізнавати свої та чужі почуття, відсутністю інструментарію для подолання агресивності, почуття провини, відсутністю поваги чужих інтересів, невміння привертати до себе увагу і вступати в контакт іншим способом. Вважаю за необхідне розвиток у таких дітей емпатії, почуття відповідальності, навчання їх прийнятним способам взаємодії з оточуючими і в цілому допомоги в успішній соціалізації.

2.3. Система корекційної роботи по попередженню агресивної поведінки дошкільників з аутистичним спектром

Зміст програми забезпечує допомогу в подоланні емоційних, поведінкових і комунікативних проблем дошкільників. Підбір дітей на індивідуальні заняття проводиться на підставі результатів психодіагностичного дослідження, спостережень та зворотнього зв'язку з учасниками освітнього процесу [35].

В основі програми лежать методи арт-терапії та АВА - терапії. Метою даної програми є допомога дошкільникам з агресивною поведінкою в успішній соціалізації та подоланні негативізму. Основним завданнями програми є зниження рівня особистісної тривожності, навчання технікам і способам саморегуляції, формування усвідомлення свого внутрішнього світу, розвиток емпатії, навчання конструктивним

поведінковим реакціям, розвиток зацікавленості в спілкуванні, впевненості і самостійності у виборі засобів спілкування.

В результаті реалізації програми передбачається, що дитина навчиться справлятися з агресією. Заняття призначені для індивідуальної роботи з дітьми 5-6 років з розладами аутистичного спектра й іншими порушеннями емоційно-вольової сфери, які проявляються в порушенні поведінки внаслідок недорозвинення комунікативно-особистісної сфери [21].

Програма включає в себе 10 видів занять, які повинні проводитися в кабінеті дефектолога або психолога 1-2 рази на тиждень (в залежності від якості засвоєння матеріалу), тривалістю 20-40 хвилин, в залежності від можливостей дитини.

1-3 заняття - навчання дітей способам вираження гніву в прийнятній формі, зниження рівня особистісної тривожності.

4-6 заняття - навчання дітей прийомам саморегуляції, вмінню володіти собою в різних ситуаціях.

6-8 заняття - формування усвідомлення свого внутрішнього світу, розвиток емпатії.

9-10 заняття - навчання конструктивним поведінковим реакціям.

Заняття передбачають стандартну структуру: ритуал вітання і вступна частина, основна частина, рефлексія, ритуал прощання. Важливо дотримуватися даної структури з огляду на специфічні особливостей дітей даної категорії. Відсутність сторонніх осіб в кабінеті, достатня освітленість, необхідна звукоізоляція, достатня кількість свіжого повітря є єдиними вимогами до приміщення.

Матеріально-технічна база: кабінет, стіл, два стільці, дошка грифельна і магнітна, велике дзеркало, аудіо та відеоапаратура, м'які іграшки, пальчикові іграшки, конструктор, ляльковий будиночок, лялька з довгим волоссям, фарби, олівці, кольорові олівці, баночки для води, кисті, папір різної щільності і кольору, книги з терапевтичними

води, картинки для роботи з емоціями і правилами поведінки, тканинні мішечки, м'який пуф для зони відпочинку, штори [15, 18, 21].

Перед проведенням програми та по її завершенню проводиться діагностика агресивності для виявлення ефективності проведеної роботи; проводиться тестування мотиваційних стимулів; складається таблиця ABC - для відстеження небажаного поведінки і маніпулювання попередніми факторами так, щоб небажана поведінка не з'явилась.

Тестування мотиваційних стимулів може проводитися наступними методами:

1. Метод одиночного тестування при появі нового заохочення (показуємо, що це, як воно працює, намагаємося зацікавити дитину).

2. Метод множинного тестування - в звичайному режимі занять. Надаємо дитині можливість самостійно вибрати ті предмети, які вона знає, як використовувати (можна зробити «коробку заохочень»). Якщо додається новий предмет, то для початку треба провести одиночне тестування.

3. Метод вибору з двох - для визначення більш мотиваційного заохочення для поточного заняття.

Актуальність мотиваційних стимулів необхідно відстежувати на кожному занятті. Необхідно створити систему заохочень під час занять.

Бажано, щоб запропонованої системи дотримувалися й інші учасники освітнього процесу, тоді закріплення необхідних й усунення небажаних навичок буде проходити більш успішно.

Під час проведення занять необхідно проводити моніторинг рівня складності завдань, тому що, коли ситуація неуспіху буде повторюватися дитина буде втрачати інтерес до інформації, яку має отримати «випадати».

Щоб уникнути такої неприємної ситуації, необхідно використовувати підказки під час навчання, поступово зменшувати їх кількість в процесі засвоєння дитиною матеріалу. Вибір підказок

обумовлений індивідуальними особливостями дитини. Важливо уникнути залежності дитини від підказок, тому що мета їх використання це розвиток вміння просити про допомогу, створювати ситуацію успіху, які не повинні суперечити меті та завданням програми [15, 21].

Ефективність програми корекції агресивної поведінки повинна проявляється у підвищенні мотивації до зміни неадекватної поведінки, усвідомленому оволодінні прийомами саморегуляції агресивної поведінки на основі самоконтролю й самоаналізу з використанням дітьми аналізу, синтезу, зіставлення при взаємодії з дорослими і однолітками, підвищенні рівня міжособистісних взаємин між дітьми. Також у зниженні рівня агресивної поведінки та підвищенні культури спілкування.

Під час проведення корекційної роботи вихователі працюють за планом (Табл.2.1.).

Таблиця 2.1.

Тематичне планування занять

Етапи роботи	Мета	Зміст корекційної роботи
1	2	3
Навчання способам вираження гніву	- формування усвідомлення власних емоцій, усвідомлення агресивних тенденцій, зняття напруги;	- малювання мильними бульбашками; - розфарбуй картинки з емоціями; - робота з водяним пістолетом; - дихальні вправи.
	- навчання способам вираження	- вправа «Вперта

	<p>негативного емоційного стану соціально прийнятними способами;</p>	<p>подушка»; - вправа «Ласмося овочами»; - малювання «по сирому».</p>
	<p>- гармонізація емоційного стану, усвідомлення агресивних тенденцій, зняття напруги.</p>	<p>- малювання кулькою по фарбах; - сортування емоцій; - мішечок для кричало; - зміни емоцій.</p>
<p>Навчання прийомам саморегуляції</p>	<p>- гармонізація емоційного стану, усвідомлення гніву через сенсорні канали, зняття напруги.</p>	<p>- вправа «Танок злості»; - малювання злості; - прослухання музики; - малювання радості; - вправа «Легідні лапки»</p>
	<p>- гармонізація емоційного стану, усвідомлення агресії і позитивна трансформація негативних емоцій, зняття напруги.</p>	<p>- вправа «Добре-погано»; - країна злості; - перегляд мультфільму «Лунтік», серія «Гарні манери»</p>
	<p>- контроль реагування на напругу та агресивні тенденції,</p>	<p>- вправа «Кубик емоцій»;</p>

	- гармонізація емоційного стану, розвиток креативності.	- вправа «Танцюючі ниточки » - порада позбавлення від злості - гра з пальчиковими ляльками; - ліплення «Змія».
Формування усвідомлення свого внутрішнього світу, розвиток емпатії	- гармонізація емоційного стану, зняття напруги, розвиток емпатії;	- читання та обговорення казки «Як лисичка бичка образила » - вправа «примирення»; - вправа «Проблемні ситуації » - малювання подарунка для друга
	- свідомлення власних емоцій, усвідомлення агресивних тенденцій, зняття напруги.	- Малюнок «Сліди»; - Читання казки «Неприємності»; - Тренінг емоцій; - малювання «Добро-зло» - Рухово гра.
Навчання конструктивним поведінковим	- розширення спектру поведінкових реакцій, зняття деструктивних елементів у	- казка «Про дівчинку, яка не вмiла грати »;

реакціям	поведінці;	- вправа «Знайди вихід»; - релаксація - бесіда «За що мене любить мама» - рухома гра.
	Збільшення кількості прохань, прояв ініціативи при виборі сюжетів, розвиток позитивного ставлення до себе;	- гра «Теремок»; - танок перед дзеркалом - зачіска для ляльки; - рухлива гра.

Особливості реалізації плану занять з дошкільниками з аутичним спектром відбувається із заохоченням дітей за успішне виконання завдання або за активне включення в діяльність. При цьому використовуються жетони й індивідуальні мотиваційні стимули. На початку занять проводяться завдання, які активізують увагу, налаштовують на образотворчу діяльність і роботу з власними емоціями. Наступними реалізуються завдання, які розвивають емоційний інтелект і емпатію. Після емоційного навантаження необхідно організувати завдання з елементами релаксації [15,18, 21].

Активна ігрова діяльність має бути завершальною, тому що участь в ній діти концентрує довільну увагу, в той час як переключення уваги по між видами діяльності у даній зазначеної категорії порушена. Рухливі ігри вибиралися зі списку тих, які знають діти в групі.

Це допомагає дітям з РАС включатися в активну вільну діяльностей однолітків.

При переході від однієї діяльності до іншої можлива перерва не більше 5 хвилин, під час якої вихователь (дефектолог, психолог) готується до наступного завдання, заповнює чек-листи. У перерві можна

запропонувати дитині спокійно побути на самоті. Обов'язково потрібно попереджати дитину, що перерва закінчується, і потім потрібно йти на заняття. Необов'язково весь час займатися за столом. Для корекційних занять можна обрати підлогу або підвіконня [15, 18, 44].

Якщо педагог запрошує на заняття дитину за стіл, а вона відмовляється то педагог може дати їй ще часу для відпочинку. При цьому необхідно забрати у неї все заохочення. Тобто вона може не сидіти за столом, стіл, але при цьому не мати заохочень і доступу до них. Як тільки дитина проявляє ініціативу до заохочення і просить їх, педагог пропонує у відповідь продовжити заняття. Наприклад, дитина тягнеться до пухнастого м'ячику, а педагог стимулює його словами: «Скажи -« Я хочу м'яч »», повторює, чекає на сполучене, а потім відбите промовляння, після чого говорить йому: «Сідай».

Якщо дитина сіла за стіл відразу після першого запрошення, буде доцільним заохотити її жетонами, сказати, що вона молодець, що сам прийшла.

Для стимуляції самостійності й ініціативи необхідно зацікавлювати дитину якимось предметом або дією. Потім надати можливість їй трохи погратися. Промовити вголос: «(Ім'я), я зараз у тебе заберу (назва предмету). Залишилося грати трішки і все! ». Після чого забрати у ній цей предмет. Обов'язково чекати, аби дитина сама проявила ініціативу по відношенню до цього предмету: потягнулася до нього і попросила «Дай» . Після чого дати їй повну вербальну підказку: «Я хочу (назва предмету) » [1, 18, 44].

Вихователь повинен домогтися, аби дитина повторила, після чого віддає цей предмет. Це може бути також прохання про взаємодію (спільна гра) або прохання про допомогу.

Після цього можна починати тренувати прохання в просторі. Вихователь (дефектолог, психолог) починає потроху відходити від дитини і відвертатися від неї. Її задача - підійти, привернути увагу і

попросити предмет. В цій ситуації можна використовувати допомогу сторонньої людини - тьютора або асистента вихователя, які допомагають (мовчки, не контактуючи з дитиною) підійти до вихователя, у якого знаходиться предмет, помацати його, подивитися на нього і попросити предмет. Починати тренування прохання слід з короткої відстані і швидкого реагування. Коли дитина навчиться сама підходити і привертати увагу на короткій відстані, можна віддалятися трохи далі і реагувати трохи повільніше. Помічник повинен надавати допомогу по міру необхідності. Дуже важливо поступово зменшувати підказку до повної її відсутності. Рух у просторі продовжуємо аж до виходу з кабінету [1, 18, 39, 44].

Продовжуємо так тренувати до тих пір, поки дитина не попросить предмет сама, пройшовши з одного кабінету в інший та привертаючи увагу прийнятним способом. Після чого слід додати до прохання ім'я людини, яка цей предмет тримає. Тобто тепер прохання повинні виглядати наступним чином: «Мама (тато, і т.д.), я хочу (назва предмету)». Займатись потрібно так само, як і на попередньому етапі. Тут дуже важливо, щоб дитина вчилася просити у різних людей: спочатку у мами, потім у тата, потім ще у кого-небудь. Визначальним є аби дитина бачила у кого знаходиться предмет та орієнтувалася на цю людину [1, 18, 39, 44].

Також необхідно перестати реагувати на прохання дитини, якщо вони не звернені безпосередньо до вас, аби не повертатися на попередній рівень.

Обов'язково слід відстежувати кількість прохань.

Для того аби навчання було ефективним і не виникало небажаної поведінки, треба відпрацьовувати навички прохань не менше 50 разів на день.

Якщо дитина просить один предмет, а насправді хоче інший, то вихователь повинен використовувати процедуру корекції помилки:

1. Дитина просить предмет неправильно.
2. Надаємо їй повну вербальну підказку.
3. Дитина повторює.
4. Дорослий говорить: «Правильно! Молодець! », але предмет не віддає.
5. Після цього, потрібно відволікти дитину «зроби так само» або «пострибай».
6. Після цього продовжувати тримати предмет в руці. Якщо дитина просить правильно можна віддавати їй предмет.
7. Якщо дитина попросила неправильно, то процедуру корекції помилок проводять ще раз.

Обов'язковим у роботі з дошкільниками з аутичним спектром є робота з тренування відмови від предмета або дії соціально прийнятним способом.

Наприклад, якщо дитина не хоче щось робити, вона може почати гримаснічати або активно рухатись на стільці. Дорослі повинні вимагати аби дитина замість цих дій сказала: «Не хочу». Наприклад, дефектолог дістає картки для занять, дитина починає помітно нервувати. Дорослий повинен надати повну вербальну підказку: «Не хочу». Дитина повинна повторити. Дорослий прибирає картки. Цю процедуру потрібно повторювати до тих пір, поки дитина не навчиться говорити «не хочу» сама [18, 21, 44].

Необхідно використовувати відмову таким чином, щоб у будь-якій іншій ситуації, коли дитина не хоче щось робити, або їй не подобається їжа, яку пропонують, або одяг, який на неї одягають.

Тренування відмови потрібно повторювати не менше 40 разів на день.

Важливим елементом корекційної роботи по попередженню агресивної поведінки дошкільників з аутистичним спектром є

тренування сюжетної гри. Для цього необхідно два однакових набору іграшок. Наприклад, у педагога в руках лялька, і у дитини теж. Педагог заплітає свою ляльку, а дитина в цей час заплітає свою за допомогою окремого гребінця і прикрас для волосся. Тобто завдання полягає в тому, щоб дитина просто повторювала за педагогом дії з іграшками. В процесі засвоєння сюжетних ігор, потрібно прибрати імітацію і запропонувати дитині продовжити сюжет [1, 18, 39, 42].

ВИСНОВКИ

Аутичний спектр - це складний розлад, який включає в себе одночасно кілька відхилень від нормального розвитку. Серед них можна відзначити проблему спілкування з дорослими й однолітками, стереотипну, одноманітну та агресивну поведінку особистості. Причини аутичного спектру поки що невідомі. Все це робить корекцію поведінки дітей з РАС складною проблемою.

Агресивна поведінка у дітей з РАС може виступати як засіб комунікації, як форма афективної поведінки і як прояв складних психопатологічних синдромів. Аналіз характеру агресивної поведінки дозволяє визначити акцент лікувально-реабілітаційних заходів: спрямованість на засвоєння дітьми більш адаптивних форм соціальної взаємодії і комунікації, подолання афективного дисбалансу, медикаментозна терапія психопатологічних розладів, що лежать в основі патологічних варіантів агресії.

На формування і закріплення агресивної поведінки у дітей з РАС також впливає стиль дитячо-батьківських відносин. Зокрема, недостатня вимогливість батьків, їх нездатність висувати послідовно зростаючі вимоги або домагатися їх виконання, гіперпротекція, неузгодженість вимог до дитини з боку обох батьків.

Одними з найбільш дієвими методиками для корекції агресивної поведінки є арт-терапія та АВА-терапія. Тому що вони є найбільш різноманітними за формами, методами і засобами впливу. Зазначені методики включають в себе елементи інших методик (наприклад, релаксація під час прослуховування музичної композиції, навчання гри через систему заохочень і т. д.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей//Альманах ИКП РАО. – 2003, №2
2. Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. / под ред. Н.Н. Чубарь. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Барбера М.Л., Расмуссен Т. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / пер.с англ. Д.Г. Сергеева. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 516 с.
5. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма. Красноярск, 2015.
6. Богдашина О.Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему. *Сибирский вестник специального образования*, 2012. № 2 (6).
7. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / пер. с англ. С. Маленовская, Д. Викторова, С. Шпак. 2-е изд. СПб.: Питер, 2014. 416 с.
8. Володенкова Е.А. Особенности агрессивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // *Сибирский вестник специального образования*. 2016. № 1–2 (16–17). С. 47–51.
9. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинские и педагогические аспекты. – Санкт-Петербург, 1998.
10. Гурьянова Т.В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. *Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч.конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.)*. — СПб.: Свое издательство, 2015.С.129-131.

11. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 272 с.

12. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8. / За ред.: В.І. Бондаря, В.В. Засенка – К.: Наук. світ, 2006. – С. 85-88.

13. Каннер Л. Аутистические расстройства аффективного контакта // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2010. № 1.

14. Катоній О.М. Методики та форми допомоги дітям із розладами спектру аутизму. *Таврійський вісник освіти* . – 2015. - №2 (50). – Частина I. С.253-259.

15. Либлинг М.М. Игровая холдинг-терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения. *Дефектология*. 2014. № 3. С. 30-44.

16. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»): пер с нем. Ф. Швейник. М.: Римис, 2009. 352 с.

17. Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Рубин М.Ю. Аутизм. Плохой хороший ребенок. Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма, речи. - СПб, 2003. - С. 25-36.

18. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутистичными детьми. – Москва, 2000. – 192 с.

19. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррой Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.

20. Марценковський І.А. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму: методичні рекомендації. – К., 2009. – 46 с.
21. Морозова, С. С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми — Самара: «Книга», 2008.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение.— М.: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок). – 224 с.
23. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. — М.: Теревинф, 2016. — (Особый ребенок). — 288 с.
24. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги // Навчальний посібник. – Львів 2006.Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.- с.37- 38.
25. Платонова Н.М. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие СПб.: Речь, 2006. 336 с.
26. Разнадежина Н.А., Бездольная Л.А. Методика психосоциальной работы с семьей, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями : учебно-метод.пособие. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 68 с.
27. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: Навч. посіб. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 69 с.
28. Романчук О.Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів : Колесо, 2009. – 168 с.
29. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. М.: ВЛАДОС. 2015. 189 с.
30. Саттари П. Дети с Аутизмом. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.

31. Симашкова Н.В. Расстройство аутистического спектра у детей: научно-практическое руководство. М.: Авторская академия, 2013. 264 с.
32. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
33. Скрипник Т.В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом: методичні рекомендації. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 72 с.
34. Тарасун В. В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації) // Дефектологія. – 2005. - № 1. – С.8-15.
35. Федоренко М.В. Технології регуляції поведінки у дітей з розладами аутистичного спектру. *Психологічний часопис*. 2017. №1 (5).С.53-65.
36. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
37. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. Э.М. Телятникова. М.: АСТ, 2016. 624 с.
38. Черенёва Е.А., Володенкова Е.А. Влияние детско родительских отношений на проявления агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 172 с.
39. Чуприков А. П., Винник М. І., Багрій Я. Т. Ранній дитячий аутизм: Навчально-методичний посібник. Видання друге: перероблене і доповнене. – Івано-Франківськ.: Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії. – 2005. – 48 с.
40. Шипицына Л. М. Детский аутизм. Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений . – Санкт-Петербург, 2001.254 с.

41. . Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385с.

42. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. Москва.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

43. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации. М.: Наука, 1996. 269 с.

44. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004.

Додаток А.
Стимульний матеріал до методики «Тест руки Вагнера»



I



II



III



IV



V



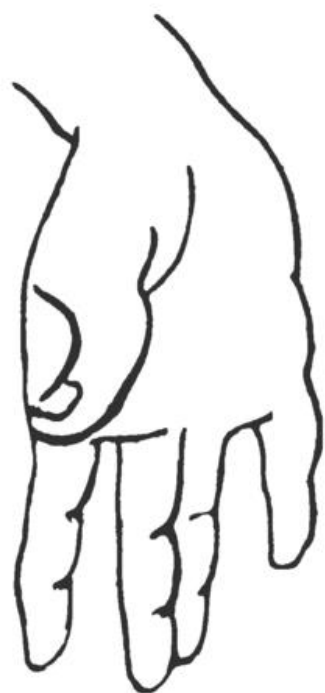
VI



VII



VIII



IX

Додаток Б.

Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету

Я, Беклімішева Анастасія Валеріївна, 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 й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

13 квітня 2021 рік

_____ (дата)



_____ (підпис)

Анастасія БЕКЛІМІЩЕВА
(ім'я, прізвище)