

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
РОБОТИ**

Кафедра логопедії та спеціальних методик

Кваліфікаційна робота магістра

**з теми: «ФОРМУВАННЯ «Я ВИСЛОВЛЮВАННЯ» У ДІТЕЙ З
РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
Освітньої програми Спеціальна освіта (Логопедія),
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Спеціалізації 016.01 Логопедія
заочної форми здобуття вищої освіти
Ольга СЮХ

Керівник: **Наталія ГАВРИЛОВА**,
кандидат психологічних наук,
професор кафедри логопедії та спеціальних методик

Рецензент: **Людмила МЕЛЬНИК**,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи

Кам'янець-Подільський – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ «Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ», У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ.....	8
1.1. Особливості розвитку Я-свідомості у дітей.....	8
1.2. Особливості розвитку Я-свідомості, у дітей з розладами спектру аутизму.....	18
1.3. Методики формування «Я-висловлювань», у дітей загального розвитку та з розладами спектру аутизму.....	28
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ II. СТАН СФОРМОВАНOSTI «Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ», У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	42
2.1. Методика вивчення особливостей сформованості «Я-висловлювань», у дітей середнього шкільного віку.....	42
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	49
Висновки до другого розділу.....	61
РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ», У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ.....	63
3.1. Характеристика методики формування «Я-висловлювань», у дітей з розладами спектру аутизму.....	63
3.2. Динаміка засвоєння «Я-висловлювань, дітьми з розладами спектру аутизму.....	73
Висновки до третього розділу.....	91
ВИСНОВКИ.....	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	94
ДОДАТКИ.....	102

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Розлади аутистичного спектру (надалі РАС) проявляються в дитячому віці і характеризуються глибокими порушеннями у розвитку, що викликані істотними обмеженнями соціальної взаємодії, комунікації та поведінки.

Діти з РАС характеризуються порушеннями адаптивної поведінки. Мабуть, найскладнішим компонентами що супроводжують це порушення є недоліки мовлення і комунікації. У 50 % дітей з аутизмом усне мовлення не розвивається взагалі. Вже саме визначення «аутизм» передбачає наявність проблем у сфері комунікації та соціалізації. Ця область навчання є найважчою для дітей з аутизмом.

Отже, згідно з дослідженнями вітчизняних та зарубіжних вчених, для дітей з РАС характерні такі труднощі: порушення соціального розвитку, порушення вербальної та невербальної комунікації, стереотипність у поведінці, інтересах, заняттях, не розуміють зверненої мови. Всі ці проблеми перешкоджають успішному навчанню таких дітей у школі та їх соціалізації.

У сучасній психології термін РАС використовується, перш за все, зарубіжними авторами, зокрема, в класифікації DSM-IV, а також в роботах К. Hilberh, J. Vinh, Yu. Fryz К. Гілберг та іншими.

Українські науковці вивчали дітей з РАС з різних позицій. Так К. Островською проведене комплексне вивчення когнітивних, сенсорних, просторових особливостей, у цих дітей. Т. Скрипник Визначено аутизм як цілісне явище, спричинене порушеннями зворотного зв'язку між внутрішнім та зовнішнім світом на різних рівнях координації. Запропоновано авторський метод корекції: **«керована взаємодія у мікрогрупах»**. В. Тарасун представлено авторську концепцію навчання, розвитку, соціалізації дітей з РАС, комплексна психолого-педагогічна модель допомоги, висвітлено рівні соціально-емоційного розвитку дітей з РАС та запропоновано рекомендації для педагогів і батьків. Д. Шульженко запропоновано методичку індивідуального підходу щодо організації корекційної роботи між фахівцем і родиною. Г.

Хворовою запропоновано багатокомпонентний підхід до корекції комунікативної активності дітей з аутизмом: від рухових практик до творчих та музичних засобів, із діагностикою та включенням родини. Н. Гавриловою, О. Константиновим, О. Гавриловим було описано методи та процес діагностики навички спілкування у дітей з РАС. Ними визначено рівні деталізації, включаючи класифікацію показників та алгоритми оцінки для раннього етапу корекційної роботи. Незважаючи на велику наукову активність у цьому напрямку українських науковців, дослідження особливостей розвитку та формування «Я-висловлювань» у осіб з РАС ними не проводилося.

Самосвідомість у дітей з РАС був предметом вивчення ряду зарубіжних науковців. Зокрема, Uta Frith, Francesca Happé концептуально пов'язали аутизм із порушеннями менталізації та визначили вплив на формування у них самосвідомості. Simon Baron-Cohen визначив вплив стану сформованості образу Я у осіб з РАС на розуміння власних та чужих психічних станів. Michael V. Lombardo (з колегами Barnes, Wheelwright, Baron-Cohen) показав атиповість самореферентної когніції та характерні для неї її нейронні основи. Пов'язав цю особливість із роботою медіальної префронтальної кори головного мозку.

Вперше на проблему формування Я висловлювань при РАС вказав Ео Каннер. У першому описі аутизму він відзначив наявність у них «займенникової реверсії» (діти часто казали «ти хочеш» замість «я хочу»). У подальшому дослідження у цьому напрямку продовжив Michael Rutter. Він проаналізував особливості мовлення дітей з аутизмом, у т. ч. труднощі з уживанням особових займенників.

Dworetzky, Evans, Demuth провели порівняльний аналіз стану розвитку займенників у дітей з типовим розвитком і при РАС з використанням лінгвістичного та психолінгвістичного підходів. Tager-Flusberg системно досліджувала мовлення дітей з РАС, у тому числі вживання займенників і референцій до себе. Проведення досліджень з використанням сучасних когнітивного та соціопрагматичного підходів виявили значні проблеми із самоідентифікацією дітей з РАС. Так Jordan аналізувала проблему

«самоідентифікації через мову». Вона виявила у дітей з аутизмом труднощі із «Я-висловлюваннями». Lee, Hobson, Chiat визначили, що труднощі із займенниками у цієї категорії осіб пов'язані не лише з граматиною, а й з дефіцитом усвідомлення власної перспективи. Shield, Meier також прослідкували у дітей з аутизмом, що використовують для спілкування жестову мову, також відзначили специфіку вживання «Я/ти».

Для підвищення якості життя людей з РАС та усунення основних і супутніх порушень, необхідні взаємодоповнюючі напрямки у роботі. Особлива увага, на нашу думку, має приділятися формуванню у них «Я-висловлювань». Передбачається, що ця робота сприятиме формуванню у них самосвідомості, навиків комунікації, усуненню небажаних форм поведінки, які перешкоджають соціалізації. Розвиток «Я-висловлювань» забезпечуватиме здатність дитини виражати власну ідентичність, емоції та мислення через мовлення. Проблема формування «Я-висловлювань» є особливо актуальною у роботі з дітьми, у яких встановлено розлади аутистичного спектру (РАС), оскільки особливості розвитку таких дітей, ускладнюють процес становлення ефективної комунікації та самовираження.

Таким чином, значна гострота та актуальність окресленої проблеми, необхідність переосмислення та подальшого вивчення процесу формування комунікативної (в тому числі, і формування «Я-висловлювань») та соціальної компетентності дітей з розладами аутичного спектру, і визначило напрям нашого дослідження.

Мета дослідження: поглиблення теоретичних та практичних положень щодо особливостей корекційних занять направлених на формування комунікативної діяльності (в тому числі, і «Я-висловлювань») дітей з РАС.

Визначена мета дослідження, зумовила постановку і розв'язання наступних завдань:

1. Розглянути особливості становлення комунікативної діяльності та її специфіку у дітей з розладами аутистичного спектру, формування у них, «Я-висловлювань».

2. Визначити особливості та рівень застосування «Я-висловлювань» у комунікативній діяльності у дітей з РАС.

3. Розробити програму спрямовану на включення «Я-висловлювань» у комунікацію дітей з РАС;

4. Надати рекомендації щодо подальшого впровадження психокорекційних заходів в роботу з дітьми з РАС.

Об'єктом дослідження є комунікативна діяльність дітей з РАС.

Предметом дослідження виступає безпосередньо, процес формування «Я-висловлювань» у дітей з РАС.

Для досягнення мети, в рамках дослідження, були використані наступні **методи**:

1. Метод критичного вивчення джерел (визначення ступеня розробленості теми, достатності рівня осмислення об'єкта дослідження);

2. Аналіз медичної документації.

3. Емпіричні методи дослідження (педагогічне спостереження, тестування, експеримент);

4. Метод формалізації (для кількісної та якісної обробки отриманих даних).

Теоретичне значення дослідження полягає у виявленні специфічних закономірностей розвитку комунікативної діяльності (в тому числі, і формування «Я-висловлювань») у дітей з РАС, що дозволяє не лише розширити теоретичне розуміння проблеми, але і розробити практичні рекомендації для фахівців у сфері корекційної педагогіки та психології.

Зокрема, отримані результати дозволять:

1) Визначити специфічні закономірності становлення комунікативної діяльності (в тому числі, і «Я-висловлювань») у дітей з РАС, що створить передумови для розробки інноваційних теоретичних моделей мовного та особистісного розвитку;

2) Узагальнити сучасні теоретичні підходи до вивчення когнітивних, мовленнєвих та соціально-емоційних процесів, характерних для дітей з аутизмом;

3) Сформувати методологічну базу для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вдосконалення корекційних методик і підтримку інклюзивного процесу.

Таким чином, дослідження не лише збагачує наукову базу у сфері вивчення мовленнєвого самовираження, але і водночас, відкриває нові перспективи для практичного застосування результатів у корекційній роботі з дітьми з РАС, сприяючи їх соціальній адаптації та інтеграції в сучасне суспільство.

Практична значущість результатів дослідження полягає у можливості застосування його результатів, у корекційній роботі логопедів, психологів, психокорекційних педагогів, що працюють із дітьми з розладами аутистичного спектру.

Місце проведення дослідження. КП "ВОТМО захисту материнства і дитинства" ЦКР "Фенікс".

Апробація результатів дослідження. Сюх О., Гаврилова Н. Сформованість «Я-висловлювань» у дітей середнього шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. Гаврилова. Вип. 16. Кам'янець-Подільський. Видавець Ковальчук О.В. 2025. Оля вставте у роботу там де апробація результатів дослідження.

Структура, зміст та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, 3-ох розділів, висновків, списку використаних джерел (у кількості 75 джерел) та додатків.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ «Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ», У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

1.1. Особливості розвитку Я-свідомості у дітей

Розвиток комунікативної діяльності є однією з найважливіших складових загального психофізичного розвитку дитини. Сучасні дослідження в галузі психології та педагогіки свідчать, що успішна комунікація нерозривно пов'язана з формуванням «Я-свідомості» – складної системи уявлень про власну особистість, її внутрішній світ, мотиваційні та емоційні стани. Самосвідомість виступає як базис, на якому формується здатність дитини не лише сприймати зовнішню інформацію, але й усвідомлено регулювати власну поведінку, адекватно реагувати на соціальні стимули та будувати конструктивні міжособистісні відносини.

Комунікативна діяльність є фундаментальним процесом, що визначає соціальну адаптацію, самовираження та міжособистісні зв'язки дитини. Саме через спілкування дитина не лише набуває знань, а й формує уявлення про себе, розвиває внутрішній «Я-образ» і встановлює соціальні ролі. «Я-свідомість» розглядається як центральний психічний конструкт, що охоплює усвідомлення власної індивідуальності, емоцій, думок і поведінкових моделей. Вона слугує внутрішнім орієнтиром, завдяки якому дитина може аналізувати власний досвід і коригувати свою поведінку у процесі комунікації.

Розвиток «Я-свідомості» є складним і багатокomпонентним процесом, який починається ще в ранньому дитинстві і продовжується протягом всього періоду соціалізації. Самосвідомість забезпечує можливість дитині усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати внутрішні конфлікти та знаходити способи їхнього врегулювання. Завдяки цьому формується здатність до рефлексії, самоаналізу та саморегуляції, що стає ключовим чинником у формуванні ефективної комунікативної діяльності.

«Я»-концепція відноситься, як правило, до сукупності складної, організованої та динамічної системи переконань, поглядів і думок, які кожна людина вважає правдивими щодо свого особистого існування. Вона не є вродженою, але розвинена людиною через взаємодію з навколишнім середовищем та роздумів над цією взаємодією.

Вступаючи в різноманітні відносини з іншими людьми, людина орієнтується на певні норми, правила, звичаї. «Я-образ» на індивідуальному рівні відображає певний рівень відповідності-невідповідності людини вимогам, які пред'являються їй суспільством. Усвідомлюючи себе соціальним індивідом, людина ототожнює себе з певною групою людей – статевою, віковою, етнічною, професійною тощо. Ідентифікуючи себе як члена групи, індивід оцінює свої вчинки з позиції тієї чи іншої групи. Ідентифікація в даному контексті – це механізм засвоєння соціальних ролей, норм поведінки, за допомогою їх відтворення та копіювання. Різними можуть бути люди, з якими ототожнює себе людина: батьки, близькі та інші значимі люди, герої творів літератури та мистецтва, а також представники тваринного світу.

Важливим етапом в історії становлення самосвідомості є і оволодіння мовою, яка являє собою форму існування мислення та свідомості в цілому. Мова істотно збільшує дієві можливості дитини, змінюючи її взаємини з оточуючими. Дитина, опановуючи мовою, набуває може направляти дії оточуючих її людей за своїм бажанням і таким чином, впливати на світ [24].

Пріоритетність мови у становленні особистості індивіда є безперечною. Вона, природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мова також сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд та стимулює та збагачує комунікативні навички.

Мова – це продукт мовленнєвої діяльності особистості. Мовленнєва діяльність – це сукупність психофізіологічних процесів організму людини, які спрямовані на сприйняття та розуміння мови або породження її в усній чи письмовій формі. Вона є складно-функціональним двостороннім процесом,

який характеризується багатозначністю, багаторівневою структурою, мобільністю та зв'язком зі всіма іншими психічними функціями. Її структура включає сукупність умінь, операцій, навичок, які поступово формуються в процесі розвитку та позитивно впливають на процес засвоєння мови, а також сприяють її використанню з метою спілкування [31].

У психологічному контексті мова вивчається у взаємозв'язку різних сторін психічної діяльності та розглядається як психічний процес, який пов'язаний зі всіма пізнавальними процесами.

У психолінгвістиці, мова сприймається як психічна діяльність людини, у якій розрізняють такі основні етапи, такі, як: сприйняття, розуміння і безпосередньо, породження самого мовлення [31].

Мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу (індивідуального розвитку організму від моменту народження і до кінця його життя) паралельно з фізичним та розумовим розвитком, і є показником загального психофізичного розвитку дитини [31].

Вагомою теоретичною основою багатьох наукових розробок став розгляд із психолінгвістичної позиції, поняття мовної діяльності та психологічних механізмів, які лежать в основі його формування, запропонованих Ф. Соботович.

Так, в своїх дослідженнях Є. Соботович, акцентує увагу безпосередньо на мові та мовленні – двох ключових ланках мовленнєвої діяльності. Зокрема, вона виділила лінгвістичний та комунікативний компоненти мовної діяльності, тобто мова у ній розглядається як двосторонній процес, спрямований як на засвоєння, так і на використання мови в актах комунікації (говоріння, сприйняття мови, читання, письмо), а також визначені типи мовної компетенції, їх зміст та психологічна структура [38].

Вплив мовлення на стан розвитку Я свідомості було доведено у дослідженні проведеному Н. Гавриловою та Я. Гавриловою [4]. Зокрема, проведений ними порівняльний аналіз специфіки “Я-образу” у дітей з нормотиповим розвитком та при ТПМ середнього шкільного віку виявив як

спільні його особливості в обох груп дітей так і диференційовані відмінності. За параметром “Я-внутрішній” ними виявлено відставання при ТПМ розвитку когнітивної сфери. Такі особливості як спрямованість на інтелектуальний розвиток, самоконтроль, самооцінка та самоаналіз в учнів з ТПМ не відповідали їх фізіологічному вікові. Саме це вони підтвердили у своїх малюнках. Окрім цього у них було виявлено недостатню потребу реалізації себе через інтелектуальну діяльність чи працю. Визначено, що уявлення про “Я-зовнішній” у дітей з ТПМ має ті ж особливості, що і за нормотипового розвитку і залежить від статі дітей: у дівчаток спрямованість на внутрішнє самопізнання і підвищена увага до своєї зовнішності, у хлопчиків зосередженість на взаємодії з оточуючими і ігнорування того, як вони виглядають. З’ясовано, що “Я-соціальне” у дітей з ТПМ характеризується легкістю встановлення стосунків з оточуючими та прагненням до спілкування, хоча і місце, яке вони займають у соціумі оцінюється ними не відповідно з реальністю.

Важливою в сучасних психологічних дослідженнях є проблема комунікативної діяльності індивіда. Її актуальність зумовлена особливим значенням цієї діяльності у формуванні та розвитку психіки, із соціальним походженням людини та винятковим значенням спілкування в системі міжособистісних відносин та соціалізації індивіда.

Комунікативну діяльність визначають як найширшу категорію для позначення всіх видів комунікативних, інформаційних та інших контактів людей, включаючи найпростіші форми взаємодії – наприклад, присутність.

Звідси, комунікативна діяльність – це складний і багатовимірний процес, який реалізується і під час взаємодії індивідів, як інформаційний процес, і стосунки людей, їх співпереживання і взаєморозуміння.

За психологічним словником, - це взаємодія суб'єктів, в якій відбувається обмін пізнавальною та емоційною інформацією, досвідом, знаннями та вміннями, а також діяльністю та її результатами. Зазначена діяльність є необхідною умовою розвитку та формування особистості та групи [9, с. 100].

Аналізуючи проблему комунікативної діяльності у наукових джерелах, слід зазначити термінологічну різноманітність у позначенні цього явища: «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність» тощо. Таке різноманіття свідчить як про використання різної термінології, так і про методологічні та змістовні розбіжності у тлумаченні даних понять.

Комунікативна діяльність є не просто дією, а взаємодією: вона здійснюється між учасниками, кожен з яких є носієм активності та передбачає її у своїх партнерах.

Отже, комунікативну діяльність можна розглядати як діяльність спілкування, яка важлива для соціально-психологічного та нормативного становлення індивіда протягом всього життя, починаючи з першого року його життя. Іншими словами, мається на увазі, що терміни «спілкування» та «комунікативна діяльність» використовуються як синонімічні.

Хід комунікативної діяльності може бути самостійним або ж в рамках інших діяльностей, їй властива структурна організація, а її реалізація у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, передбачає інформаційну, перцептивну та інтерактивну сторони. Якщо розглядати діяльність спілкування, як обмін інформацією та забезпечення інформаційної її сторони, то основним завданням цієї активності є саме комунікація [36, с. 7-10].

Комунікація - це передача та обмін інформацією, між людьми а також їх сприйняття та розуміння один одним.

Комунікативний процес здійснюється як послідовність комунікативних актів, кожен з яких, оформлений як висловлювання, і виконує певну функцію.

Засоби ж комунікації - це способи кодування, передачі, переробки та розшифровки інформації, яка може транслюватися за допомогою органів чуття, мови та інших знакових систем, писемності, технічних засобів запису та зберігання інформації. Вони бувають вербальними (за допомогою мови) та невербальними (письмо, жести, знаки тощо).

Звідси комунікація насамперед -це обмін інформацією між індивідами, опосередкований певною системою символів. І це лише одне із завдань

міжособистісного спілкування, дає підстави стверджувати про вужче значення поняття «комунікація» порівняно з поняттями «спілкування» та «комунікативна діяльність».

Отже, комунікація як із сторін діяльності спілкування забезпечує, передусім, передачу інформації, здійснюється у взаємодії, передбачає як звернення, і зворотну реакцію (на відміну від комунікативної діяльності - спілкування).

В комунікації центральним аспектом є інформація, а не людські взаємини, їх цінності та суб'єктивні психологічні якості. Вона не є метою встановлення тривалих психологічних взаємин та формування спільних завдань. Зазначені якості є вирішальними у розмежуванні комунікації від діяльності спілкування.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що однією з провідних проблем психології спілкування є характеристика структури комунікативної діяльності, виділення основних компонентів, властивих людині в цій діяльності в будь-якому її віці.

Комунікація – це одна із сторін спілкування, яка забезпечує інформативну функцію комунікативної діяльності.

Комунікативна діяльність характеризується структурною організацією, кожен елемент якої має значення для забезпечення її ефективності та результативності.

Водночас, впливовими для діяльності спілкування, є комунікативні мотиви та потреби, які значною мірою залежать від суб'єктивних індивідуальних факторів, а також - обумовлені умовами тієї діяльності, на результат якої спрямована комунікативна взаємодія. Саме еволюція комунікативних мотивів забезпечує появу нових форм спілкування та їхню зміну протягом всього життя.

Один із основних критеріїв сформованості комунікативної компетентності особистості, виступає рефлекс, тобто, коли є здатність оцінювати свої позиції відповідно до позицій та інтересів партнерів.

Показником сформованості комунікативної компетентності є вміння використовувати мовні та невербальні засоби, тобто використання міміки та жестів.

До кінця дошкільного віку соціальна компетентність дитини дозволяє їй розуміти різний характер ставлення до неї оточуючих дорослих та однолітків, а також своє ставлення до них та водночас, вибрати відповідну лінію поведінки. Дитина вже вміє помітити зміни настрою дорослого та однолітка, врахувати бажання інших людей, а також здатна до встановлення стійких контактів з однолітками. Комунікативна компетентність проявляється у вільному діалозі з однолітками та дорослими, вираженні своїх почуттів і намірів за допомогою мовних і немовних (жестових, мімічних, пантомімічних) засобів.

Виходячи з цього, розвиток «Я-свідомості» безпосередньо пов'язаний із здатністю дитини до саморефлексії, що набуває особливої важливості у період активного засвоєння мовлення. Завдяки здатності аналізувати власні внутрішні стани дитина починає усвідомлено структурувати свій світогляд, формувати ціннісні орієнтири та встановлювати соціальні ролі. Саме цей процес є фундаментальним для розвитку комунікативної компетентності, оскільки дозволяє дитині адекватно сприймати та інтерпретувати зовнішні стимули, а також вибудовувати ефективну взаємодію з оточуючими.

Особливу роль у цьому процесі відіграють процеси соціалізації, оскільки саме в результаті взаємодії з батьками, педагогами та однолітками дитина формує своє уявлення про себе як про соціальну істоту. Встановлення соціальних зв'язків сприяє не лише розвитку мовленнєвих навичок, але й дає поштовх до самопізнання, коли дитина вчиться порівнювати свої внутрішні стани із емоціями та думками інших. Це створює умови для побудови адекватного «Я-образу», який пізніше стає базою для ефективної комунікації та самовираження.

Одним із ключових механізмів, через які «Я-свідомість» впливає на комунікативну діяльність, є здатність до рефлексії. Рефлексивна діяльність дозволяє дитині аналізувати власні мовленнєві стратегії, оцінювати

ефективність спілкування, робити висновки щодо необхідності корекції власної поведінки. Цей процес є безпосередньо пов'язаний із розвитком самосвідомості, оскільки вміння об'єктивно оцінити себе й свої комунікативні дії сприяє формуванню адаптивних моделей спілкування.

Крім того, самоаналіз дозволяє дитині усвідомлено використовувати як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. Наприклад, здатність розпізнавати власні емоції та регулювати їх прояви сприяє формуванню чіткої мимічної та жестової системи, що є невід'ємною складовою ефективного міжособистісного спілкування. Саме в цьому контексті «Я-свідомість» виступає як інструмент, який не лише визначає внутрішній стан дитини, а й спрямовує її зовнішні комунікативні акти.

Розвиток мовлення є тісно пов'язаний із формуванням когнітивних процесів, у тому числі і процесів самосвідомості. Мовленнєва діяльність активізує відповідні ділянки мозку, що відповідають за обробку інформації про себе та інших, сприяючи таким чином інтеграції сенсорних, емоційних та когнітивних процесів. Психолінгвістичний аналіз показує, що саме через мовлення дитина здатна структурувати власні думки, відображати внутрішній стан, що в подальшому впливає на якість комунікативної взаємодії.

Важливим аспектом є здатність до символічного мислення, яка розвивається разом із мовою. Символічна репрезентація дозволяє дитині не лише відтворювати отриману інформацію, але й перетворювати її у власний «Я-образ», що є критично важливим для формування ефективних стратегій спілкування. Завдяки цьому процесу дитина набуває можливості виражати свої індивідуальні потреби, встановлювати контакт із однолітками та дорослими, а також адаптуватися до соціальних норм і правил.

Значну роль у формуванні «Я-свідомості» відіграє соціально-педагогічне середовище. Сім'я, школа, групи однолітків – усі ці інституції створюють умови для соціалізації дитини, що безпосередньо впливає на її здатність до самовираження. Взаємодія з дорослими, які є зразками для наслідування,

допомагає дитині формувати стійке уявлення про себе, засвоювати соціальні ролі та розвивати критичне мислення щодо власних дій.

Відтак, розвиток «Я-свідомості» починається ще в сімейному середовищі, де дитина вперше набуває базових уявлень про себе через спілкування з батьками та близькими людьми. Родинний клімат, емоційна підтримка, відкритий діалог і позитивний приклад старших сприяють формуванню внутрішнього «Я-образу», який стає основою для подальшої соціалізації та комунікативної активності. Важливим є не лише вербальне спілкування, але й невербальні сигнали, що передають емоції та встановлюють першочергові орієнтири поведінки.

Культурно-соціальний контекст також є вагомим чинником, що впливає на формування «Я-свідомості». Соціокультурні норми, традиції, цінності, які передаються з покоління в покоління, створюють рамки, в межах яких дитина вчиться сприймати себе та інших. В умовах сучасного глобалізованого світу виникає потреба в інтеграції традиційних уявлень із новими соціальними моделями, що вимагає від дитини високого рівня самосвідомості та здатності до критичного аналізу зовнішньої інформації.

Розвиток «Я-свідомості» сприяє підвищенню ефективності міжособистісної комунікації, оскільки дозволяє дитині краще усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційний стан співрозмовника та своєчасно коригувати свою поведінку.

Автономність дитини, її здатність приймати власні рішення та відповідати за свої дії, тісно пов'язана з рівнем сформованості «Я-свідомості». Розвинена самосвідомість сприяє формуванню внутрішньої мотивації, що, в свою чергу, забезпечує активну участь дитини у спільних діяльностях, її здатність до самоорганізації та регулювання власних дій у процесі комунікації.

Розвинена «Я-свідомість» дозволяє дитині усвідомлено сприймати емоційний стан як свій, так і співрозмовника, що стає основою для ефективної соціальної взаємодії. Емоційна регуляція сприяє зменшенню стресових реакцій у процесі спілкування та дозволяє коригувати невербальне спілкування –

міміку, жестову систему, тон голосу. Таке комплексне розуміння власних емоційних реакцій і здатність до самоконтролю є важливими передумовами для побудови стабільного соціального «Я», що знаходить відгук у партнерів з комунікативної взаємодії.

Усвідомлення своєї індивідуальності дозволяє формувати позитивний «Я-образ», який стає базою для встановлення міжособистісних зв'язків. Дитина, яка розуміє свої сильні та слабкі сторони, легше адаптується до вимог колективного навчання, набуває впевненості у власних силах та активно бере участь у спільних заходах. Це, в свою чергу, стимулює процес самоідентифікації та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Психологічний аналіз та характеристика комунікативної діяльності індивіда будь-якого віку, неможливі без:

- ~ структурної організації;
- ~ змісту та повноти реалізації комунікативних умінь;
- ~ рівня володіння вербальними та невербальними засобами спілкування;
- ~ змісту та стійкості комунікативної мотивації.

Отже, алізуючи роль «Я-свідомості» у комунікативній діяльності дітей, можна зробити наступні ключові висновки.

По-перше, розвиток самосвідомості є фундаментальним для формування ефективної комунікативної компетентності, адже він забезпечує можливість рефлексії, самоаналізу та регуляції власної поведінки під час взаємодії з іншими.

По-друге, внутрішньоособистісні фактори, зокрема здатність до самоконтролю та емоційна стабільність, у поєднанні із зовнішніми впливами соціально-педагогічного середовища, визначають якість формування «Я-свідомості».

Систематизація сучасних наукових підходів до вивчення «Я-свідомості» дозволяє побачити її як динамічний процес, що постійно взаємодіє з іншими аспектами психічного розвитку дитини.

У підсумку, роль «Я-свідомості» у комунікативній діяльності дітей набуває особливої актуальності в умовах сучасної інклюзивної освіти та соціальної інтеграції. Глибоке розуміння механізмів її формування, взаємозв'язку з мовленнєвими процесами та впливу соціально-педагогічного середовища відкриває нові перспективи для розробки ефективних методик корекції та підтримки дітей, що мають труднощі у сфері комунікації.

Розвиток «Я-свідомості» є важливим чинником, що формує основу для побудови ефективної комунікативної діяльності дитини. Інтеграція теоретичних підходів із практичними методиками дає змогу створити сприятливі умови для самовираження, самоаналізу та соціальної адаптації.

Таким чином, розуміння ролі «Я-свідомості» у комунікативній діяльності дітей є ключовим аспектом сучасних наукових досліджень та практичної роботи спеціалістів, що сприяє створенню умов для інклюзивного та гармонійного розвитку кожної дитини.

1.2. Особливості розвитку Я-свідомості, у дітей з розладами спектру аутизму

Одним з показників життєвої компетентності дитини є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з вмінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, а також грамотно будувати та висловлювати свої думки.

Розлад аутистичного спектру (РАС) – це досить гетерогенна група розладів розвитку, яка в основному характеризується стійким дефіцитом різних аспектів соціальної взаємодії, таких як вербальне та невербальне спілкування, емпатія, емоційний розвиток та труднощі в розумінні соціальних наслідків.

Люди з РАС також характеризуються стереотипною поведінкою, прихильністю до ритуалів та обмеженими фіксованими інтересами.

Всі діти з аутизмом різні, що в свою чергу означає, що ступінь та форми прояву порушень індивідуальні.

Так, одні діти з РАС можуть уникати зорового контакту; інші, навпаки, найчастіше дивляться у вічі надто уважно, близько і довго. Одні прагнуть усамітнення; інші можуть здаватися нав'язливими та проявляти надлишковий інтерес до спілкування не лише з близькими, але і з незнайомими людьми.

Є діти з аутизмом, які порівняно часто ініціюють спілкування з близькими людьми, підтримують зоровий контакт та / або використовують вказівний жест, деякі з них володіють вербальною (усною) мовою та частково використовують її для позначення своїх бажань. Але водночас, ці діти можуть відчувати значні труднощі, зумовлені високою прихильністю до сталості.

Інші ж діти, навпаки, не мають жорстких прихильностей і рутин, добре адаптуються до нових умов, але при цьому уникають спілкування та пручаються, якщо хтось починає вмикатися в їхню гру або нав'язує їм свої правила.

Крім того, в міру дорослішання, зміни різних обставин життя та реалізації ефективних програм втручання, функціонування однієї й тієї ж дитини може змінюватися, знижуючи вплив ключових дефіцитів на її повсякденне життя. Тобто, дитина може «переміщатися всередині спектру». Наприклад, дитину, яка не тільки не користується мовою, але і не вміє соціально-прийнятним способом щось попросити, можна навчити використанню комунікативної системи обміну зображеннями (PECS), і це значно збільшить її взаємодію з близькими.

Розширення комунікативних можливостей дитини з РАС також сприяє зниженню проявів її небажаної поведінки, яка не пов'язана безпосередньо, з діагностичними критеріями аутизму [64, р. 5-6].

Більшість дітей та підлітків з РАС (розладами аутичного спектру) мають труднощі в спілкуванні з іншими. Це пояснюється тим, що для успішного спілкування дитина повинна реагувати на інших людей, коли з ними

контактують, а також спілкуватися сама. Хоча багато дітей з РАС можуть зробити це, якщо вони чогось хочуть, вони зазвичай не використовують спілкування, щоб показати чи встановити соціальний контакт з іншою людиною.

Дослідження показують, що, як правило, люди з РАС схильні використовувати надто формальний або специфічний набір слів і нестандартні граматичні конструкції, незалежно від соціального контексту. Вони також рідше використовують вставні слова для заповнення мовленнєвих пауз. Відзначаються й інші труднощі: невміння дати достатню за обсягом та змістовною відповідь на запитання чи відповідь співрозмовника, поставити доречні запитання та керуватися відповіддю співрозмовника. при поданні інформації [64, р. 6-7].

Соціальна комунікація, як один з основних недоліків, однаково складна для всіх людей з РАС, у тому числі з добре розвиненими мовленнєвими здібностями. Висловлення почуттів і розуміння чужої точки зору вимагає тренування в особливих ігрових ситуаціях («Уявіть собі...»). Легка розмова може бути важкою для людей з РАС; вони радше зосереджуються на зборі інформації або обтяжують співрозмовника розповідями про їхні особливі інтереси.

Багато дітей та підлітків з проявами аутизму характеризуються нездатністю адекватно висловлювати різні комунікативні наміри, наміри (прохання, вимоги, зауваження, почуття тощо) за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. В деяких випадках, вони повідомляють про свої наміри нетрадиційними способами. Наприклад, прохання може бути виражено у формі дезадаптивної поведінки: крику, агресії. Водночас, мовлення може використовуватися як аутостимуляція, не виконуючи жодної комунікативної функції. Намір може бути виражений у формі ехолалії, яка в іншій ситуації також не має комунікативної спрямованості. Іноді діти, які використовують ехолалічні висловлювання з якимось комунікативним наміром, не підходять, не дивляться або іншим чином не приваблюють людину, якій

адресовано це висловлювання. Ці особливості ускладнюють процес спілкування, оскільки оточуючим стає важко визначити мету висловлювання підлітка з РАС [45, с. 50].

В більшості випадків складнощі з комунікацією, які асоціюються з аутизмом, виникають дуже рано, задовго до того, як дитина починає розвиватися повноцінно.

Здатність до комунікації у дітей та підлітків з РАС розвивається інакше, ніж у нейроздорових однолітків: зазвичай починається пізніше і відбувається повільніше чи нерівномірно, з випередженням чи відставанням у різних аспектах. Тому виникають труднощі у спілкуванні та пошук заміщаючих патернів поведінки. Іноді здається, що дитина «не чує», коли до неї звертаються, реагує лише на частину висловлювання, сприймає все буквально [22, с. 9].

Водночас, можуть виникати труднощі в розвитку невербальної комунікації (наприклад, дитина не дивиться на співрозмовника, використовує менше жестів або не використовує їх зовсім, важко інтерпретує жести та вирази інших людей). Деякі діти з аутизмом можуть добре вимовляти звуки, але при цьому говорять надто тихо чи надто голосно. Дитині або ж підлітку з аутизмом може бути вкрай важко розпочати діалог, продовжити спілкування, підібрати слова, сформулювати думку, поділитися емоціями.

Натомість, у дітей та підлітків, які нормально розвиваються, формування різних комунікативних функцій відбувається в процесі спілкування. Дітям же з РАС, для їх розвитку нерідко знадобиться спеціальна допомога.

Наприклад, дитина успішно просить об'єкти / активності, використовуючи слова або картинки, але при цьому для вираження протесту поки що використовує більш незрілі форми спілкування – крик або плач. Іншим прикладом можуть бути проблеми з відповідями на питання, які часто виникають у людей з РАС (багато дітей з більшою ймовірністю повторювати питання, ніж дадуть відповідь на нього). У деяких дітей з аутизмом виникають значні труднощі з використанням займенників та прийменників [21].

Серйозні дефіцити в галузі комунікації у дітей та підлітків з РАС, призводять до фрустрації та небажаної поведінки (коли дитина не може висловити своє бажання чи небажання, вона злиться, може кинути предмет чи вдарити людину). Якщо не навчити дитину тому, як чемно привертати увагу інших людей, вона робитиме це доступними їй способами: капризами, протестом та істериками.

Зменшити рівень тривоги та фрустрації можна, навчивши дитину альтернативним способам комунікації – за допомогою картинок або жестів. Однак, дитині важливо дати зрозуміти, що комунікація має бути взаємною, а для цього їй потрібна додаткова мотивація [4].

Деяким дітям та підліткам з РАС нелегко передавати повідомлення про щось абстрактне і не присутнє в полі їх зору; вони важко розрізняють події минулого та майбутнього. Їм може знадобитися додаткова допомога, щоб розповісти у цій конкретній ситуації про іншу ситуацію. У таких випадках добре працюють зорові підказки-нагадування [22, с. 11].

Ключова умова успішної комунікації – вміння говорити по черзі, яке також часто доводиться відпрацьовувати на прикладі різних ситуацій. Необхідно навчити дитину вести ввічливу взаємну розмову, а не втомлювати співрозмовника питаннями чи нескінченними монологами.

Діти, які зазнають труднощів у спілкуванні, можуть уникати соціальних ситуацій або використовувати соціально неприйнятну (часто дуже ефективну) поведінку, щоб донести свої думки до інших. Усвідомлення подібних складнощів та використання стратегій підтримки та розвитку рецептивної та експресивної мови допоможуть знизити рівень тривоги та підтримати стійкий емоційний стан дитини.

У сучасних умовах інклюзивної освіти та соціальної інтеграції дітей із розладами спектру аутизму надзвичайно важливим стає питання формування ефективної комунікативної діяльності. Комунікація – це не лише засіб обміну інформацією, але й процес, у якому дитина набуває розуміння себе як суб'єкта, формує власний «Я-образ», визначає свої емоції, потреби та соціальні ролі. Для

дітей з РАС, які часто стикаються з труднощами у вербальному та невербальному спілкуванні, розвинена «Я-свідомість» є основою для побудови позитивних міжособистісних зв'язків, адекватного вираження своїх внутрішніх станів і, як наслідок, – успішної соціальної адаптації.

З психологічної точки зору формування «Я-свідомості» є складним процесом, що починається ще в ранньому дитинстві та поступово розвивається протягом всього онтогенезу. Дитина в процесі взаємодії з батьками, педагогами та однолітками не лише засвоює мовлення, але й вчиться аналізувати власні емоції, думки і поведінку. Цей внутрішній процес самовідображення має вирішальне значення для побудови адекватних комунікативних стратегій, оскільки дає змогу дитині коригувати свої відповіді, адаптувати мовленнєві акти до соціальних умов і, зрештою, створювати стійкий позитивний «Я-образ». У випадку дітей з РАС, де соціальні сигнали часто сприймаються спотворено або буквально, особливо важливо розвивати внутрішнє усвідомлення себе як засіб подолання комунікативних бар'єрів.

Самосвідомість можна охарактеризувати як інтегративну систему психічних процесів, яка включає усвідомлення власної особистості, емоційного стану, когнітивних процесів і соціальних ролей. Для нейротипових дітей цей процес відбувається природно через активну взаємодію з оточуючим середовищем. Проте у дітей з РАС, через порушення у соціальній взаємодії та специфіку мовленнєвого розвитку, формування «Я-свідомості» набуває особливого характеру.

Мова виступає не лише як засіб передачі інформації, а й як інструмент самоусвідомлення. Через мовлення дитина вчиться структурувати свої думки, розрізняти власні емоції та формувати уявлення про себе у порівнянні з іншими. У випадку дітей з РАС, які часто мають тенденцію до буквального сприйняття інформації та обмежену символічну діяльність, цей процес ускладнюється. Водночас, розвиток внутрішнього «Я-образу» для них стає ключовою умовою для подальшої комунікативної взаємодії, оскільки він

дозволяє з часом поступово компенсувати недоліки, пов'язані з дефіцитами у соціальному сприйнятті.

Важливим аспектом є те, що формування «Я-свідомості» не є статичним явищем. Це динамічний процес, який постійно оновлюється під впливом внутрішніх психічних змін і зовнішніх соціальних стимулів. Для дітей з РАС характерна нерівномірність розвитку окремих компонентів самосвідомості – наприклад, однак вони можуть виявляти певну гнучкість у використанні мовних засобів, а водночас відчувати труднощі у вираженні емоцій. Така неоднорідність підкреслює необхідність комплексного психологічного підходу, який враховує як біологічні, так і соціокультурні фактори, що впливають на формування внутрішнього «Я».

Одним із основних механізмів, завдяки якому «Я-свідомість» впливає на процес комунікації, є здатність до рефлексії та самоаналізу. Рефлексивні процеси дозволяють дитині постійно моніторити власні думки, емоції та поведінкові реакції. Самоаналіз сприяє усвідомленню того, як її внутрішній стан впливає на зовнішні мовленнєві акти, і дає можливість вчасно вносити корективи у свою поведінку під час спілкування. Для дітей з РАС, де традиційно спостерігаються труднощі з розумінням абстрактних понять і соціальних нюансів, розвиток рефлексивної здатності є критично важливим, оскільки дозволяє поступово адаптуватися до вимог соціального середовища.

Не менш важливим є розвиток емоційної регуляції, що є невід'ємною складовою «Я-свідомості». Усвідомлення власних емоцій дає змогу дитині не лише відчувати, але й контролювати їх, що є необхідною умовою для формування ефективних комунікативних стратегій. Діти з РАС часто стикаються з труднощами у правильному вираженні емоцій – вони можуть виявляти надмірну агресію або, навпаки, здаватися емоційно відстороненими. Розвинена самосвідомість допомагає їм навчитися розпізнавати власні емоційні стани, коригувати їх і таким чином встановлювати більш стабільний контакт із співрозмовником. Цей процес дозволяє зменшити рівень тривожності та

фрустрації, що часто супроводжують дітей з аутизмом, і сприяє побудові конструктивних міжособистісних стосунків.

Когнітивна гнучкість – ще один важливий компонент, який формує здатність адаптувати комунікативні стратегії до конкретних ситуацій. Дитина, яка розуміє, що її внутрішній «Я-образ» постійно змінюється під впливом нового досвіду, вміє оперативно коригувати свої висловлювання, враховуючи контекст і реакції співрозмовника. Для дітей з РАС, які часто виявляють схильність до стереотипності у поведінці, розвиток когнітивної гнучкості є особливо важливим, адже він дозволяє поступово розширювати межі традиційних комунікативних патернів і стимулює творчий підхід до вирішення соціальних завдань.

У дітей з розладами аутистичного спектру, формування «Я-свідомості» протікає за специфічним сценарієм, що зумовлений як генетичними особливостями, так і впливом навколишнього середовища. Часто виявляється, що у цих дітей виникають труднощі з усвідомленням власних емоцій і потреб, що безпосередньо впливає на їх здатність до ефективного самовираження. Наприклад, діти з РАС можуть сприймати інформацію надто буквально, що ускладнює процес формування абстрактного «Я-образу». Водночас, вони часто демонструють певні компенсаторні механізми: наприклад, використання стереотипних мовленнєвих конструкцій або повторення початкових фраз, що слугують своєрідним «якорем» у процесі самовираження.

На практиці це означає, що у дітей з РАС порушено не лише вербальне, але й невербальне спілкування. Незважаючи на те, що деякі з них можуть володіти певними мовленнєвими навичками, здатність правильно виразити емоції за допомогою міміки, жестів або тональності голосу часто залишається обмеженою. Таке явище негативно впливає на можливість встановлення ефективних соціальних зв'язків, оскільки співрозмовники важко інтерпретують внутрішній стан дитини. Усвідомлення цього факту з психологічної точки зору дозволяє виділити «Я-свідомість» як один із ключових чинників, що може

компенсувати недоліки у комунікації через розвиток внутрішнього усвідомлення себе.

Для дітей з РАС розвиток «Я-свідомості» є особливо важливим, оскільки він виступає своєрідною внутрішньою моделлю, яка дозволяє формувати уявлення про власну індивідуальність і сприяє адаптації до зовнішнього світу. Дитина, яка усвідомлює власні сильні та слабкі сторони, може більш адекватно реагувати на зовнішні стимули, вчасно коригувати свою поведінку і ефективніше встановлювати контакт з іншими. Це особливо актуально в умовах, коли соціальна взаємодія для дітей з РАС є надзвичайно складною через специфіку їхнього сприйняття та інтерпретації соціальних сигналів.

З психологічної точки зору, формування «Я-свідомості» забезпечує дитині не тільки можливість усвідомлювати себе, а й аналізувати власні внутрішні стани у контексті соціальної взаємодії. Завдяки цьому процесу дитина вчиться розпізнавати свої емоції, визначати їхній вплив на поведінку і, що важливо, – регулювати їх у відповідь на зовнішні подразники. Наприклад, під час спілкування дитина, яка розуміє, що її емоційний стан може негативно вплинути на сприйняття інформації співрозмовником, починає шукати способи заспокоїтися або адаптувати тон голосу. Таке внутрішнє самоконтролювання дозволяє уникати непорозумінь і сприяє встановленню позитивного контакту.

Крім того, здатність до самоаналізу сприяє розвитку когнітивної гнучкості – уміння адаптувати свої думки і висловлювання до конкретної ситуації. Для дітей з РАС, які часто виявляють схильність до буквального сприйняття інформації, розвиток цієї здатності є надзвичайно важливим. Самоаналіз допомагає їм розуміти, що одне і те саме висловлювання може набувати різних значень залежно від контексту, що стимулює формування більш адаптивних комунікативних стратегій.

Розвиток «Я-свідомості» є критично важливим для ефективної міжособистісної взаємодії, оскільки він забезпечує не лише самовираження, але й можливість самокорекції під час комунікації. У дітей з РАС, де соціальні та емоційні процеси часто порушені, підвищення рівня самосвідомості може

слугувати компенсаторним механізмом, що дозволяє зменшити дисгармонію у спілкуванні та сприяти формуванню більш стабільних соціальних зв'язків.

«Я-свідомість» у комунікативній діяльності дітей з розладами аутистичного спектру, демонструє, що внутрішнє усвідомлення себе є основою для формування ефективних комунікативних стратегій та соціальної адаптації. Розвиток самосвідомості дозволяє дитині не лише краще розуміти власні емоції та когнітивні процеси, але й адаптувати свою поведінку до вимог соціального середовища. Для дітей з РАС, які стикаються із специфічними труднощами у взаємодії з оточуючими, усвідомлення власного «Я-образу» стає важливим ресурсом, що дозволяє зменшити внутрішню напругу, забезпечити більш адекватне самовираження та, зрештою, сприяти успішній соціальній інтеграції.

Розуміння психологічних механізмів формування «Я-свідомості» відкриває нові можливості для розробки теоретичних моделей, що дозволяють пояснити особливості комунікативної діяльності дітей з РАС. Глибоке усвідомлення власних емоцій, розвиток когнітивної гнучкості і здатність до самоаналізу забезпечують основу для побудови позитивного «Я-образу», який, у свою чергу, є запорукою ефективного самовираження та встановлення стабільних міжособистісних взаємодій. Це є надзвичайно важливим для подолання комунікативних бар'єрів і сприяє створенню умов для гармонійного розвитку особистості у сучасному суспільстві.

Таким чином, можна дійти висновку, що розлад аутистичного спектру (РАС) – особливий розлад психіки, у якому виражена нездатність розпочинати контакти з оточуючими, використовуючи вербальні (мова) та невербальні (міміка, жести, пози) способи комунікації, що в свою чергу, різко спотворює весь перебіг психічного розвитку, страждають усі сторони психічної діяльності, створені задля оволодіння соціальними відносинами.

На підставі проведеного аналізу можна стверджувати, що роль «Я-свідомості» у комунікативній діяльності дітей з розладами спектру аутизму є багатогранною і критично важливою. Вона визначає здатність дитини до самоаналізу, емоційної регуляції і когнітивної адаптації, що в сукупності

формує основу для ефективного спілкування. Усвідомлення власної індивідуальності, формування позитивного «Я-образу» і розвиток внутрішнього контролю над емоціями є ключовими факторами, які сприяють подоланню труднощів у комунікації та сприяють успішній соціальній інтеграції дітей з РАС.

Виходячи з цього, розуміння та підтримка процесів формування «Я-свідомості» має вирішальне значення для розвитку комунікативної компетентності у дітей з аутизмом. Психологічний аспект цього процесу відкриває нові перспективи для подальших досліджень і корекційної роботи, спрямованої на забезпечення гармонійного розвитку особистості та покращення якості міжособистісних відносин.

1.3. Методики формування «Я-висловлювань», у дітей загального розвитку та з розладами спектру аутизму

Особливо актуальним дослідження ролі «Я-свідомості» стає в контексті аналізу комунікативної діяльності дітей, у яких відзначаються порушення мовленнєвого та соціального розвитку. Саме завдяки здатності до самовідображення та самоаналізу дитина здатна формувати ефективні стратегії взаємодії з оточуючими, що є необхідною передумовою для успішної соціалізації та подальшої адаптації в суспільстві.

В умовах корекційної роботи з дітьми, зокрема з особами, які мають труднощі у вербальній чи невербальній комунікації, розробка спеціалізованих методик, спрямованих на стимулювання самосвідомості, може стати ключовим чинником успішної соціалізації.

Педагогічні стратегії, орієнтовані на розвиток самосвідомості, часто включають використання інтерактивних методик, рольових ігор та спеціалізованих завдань, що сприяють активній участі дитини в процесі самопізнання. Такий підхід дозволяє не лише покращити мовленнєві навички,

але й сприяє формуванню внутрішньої мотивації до розвитку власної особистості.

Педагогічні підходи, що інтегрують завдання на розвиток рефлексивних здібностей, дозволяють дітям аналізувати власні комунікативні стратегії та виявляти їх сильні і слабкі сторони. Це, своєю чергою, створює передумови для впровадження диференційованих програм корекції, що враховують індивідуальні особливості кожного учня.

З практичної точки зору, впровадження заходів, спрямованих на розвиток самосвідомості, дозволяє створити умови для самостійного вирішення комунікативних завдань. Наприклад, застосування методик, заснованих на інтерактивних вправах та рольових іграх, сприяє формуванню у дітей вміння аналізувати власні емоції, а також забезпечує можливість відточення навичок вербальної і невербальної комунікації.

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особлива увага приділяється створенню умов, за яких кожна дитина, незалежно від її особливостей розвитку, отримує можливість повноцінно брати участь у навчальному процесі та соціальному житті. Розвиток «Я-свідомості» є однією з основних передумов цього процесу, оскільки він забезпечує внутрішню гармонізацію особистості, сприяє формуванню позитивного самооцінювання та адаптивних моделей поведінки.

Підвищення рівня самосвідомості дітей дозволяє не лише оптимізувати комунікативну взаємодію у класі, але й сприяє їхній соціальній інтеграції поза межами навчального закладу. Таким чином, інтегративний підхід до розвитку «Я-свідомості» відкриває нові можливості для впровадження комплексних програм корекції, орієнтованих на всебічний розвиток особистості дитини.

Доведено, що різні ігрові методи підвищують соціальні та комунікативні стимули дитини, тим самим стимулюючи розвиток її нових соціальних навичок. Структуровані заняття використовуються для розвитку вміння коментувати, висловлювати свої почуття, відповідати на запитання та вести діалог.

Алгоритм навчання дітей з розладами аутистичного спектру передбачає спрямування дитини на вибір навчальної мети, імітацію ситуації, яка ініціює висловлювання дитини, та формулювання самостійного висловлювання. У разі труднощів надається підказка, а педагог заохочує комунікативні спроби дитини. Початкові навички закріплюються і узагальнюються в повсякденному житті за допомогою серії однотипних завдань, ігор і змодельованих ситуацій за участю декількох людей (наприклад, фахівців, батьків, інших, близьких дитині, людей).

При ранньому аутизмі методи розвитку розуміння відрізняються від тих, що застосовуються з дітьми з сенсорною алалією і затримкою психічного розвитку. Дитина здатна розуміти, що відбувається навколо неї, що їй говорять, навіть якщо це потрапило в зону її мимовільної уваги. Як свідчать мимовільні реакції дитини, труднощі дитини, в першу чергу, лежать у площині її власного мовлення, яке не має чіткої структури. Ця складність стає очевидною при спостереженні за схильністю дитини займатися самостимуляцією протягом дня, а також за труднощами перенаправлення уваги від власних відчуттів і надання зовнішнього сенсу своїм повторюваним діям [55].

У контексті аутизму часто спостерігається значна розбіжність між розумінням дитини та її здатністю артикулювати ситуацію, в першу чергу через знижену або відсутню мовленнєву ініціативу дитини. Методики корекційної роботи розробляються з урахуванням унікальних потреб кожної групи, беручи до уваги різні форми синдрому раннього дитячого аутизму. З цієї точки зору, основна роль дефектолога полягає в тому, щоб полегшити або відновити потребу дитини в мовленнєвому спілкуванні при будь-якій формі раннього аутизму [34]. Наприкінці 1980-х років, Е. Бонді та Лорі А. Фрост представили комунікативну систему обміну картинками (Picture Exchange Communication System, PECS) - метод, спрямований на заохочення дітей до комунікації. Метод PECS базується на припущенні, що можливість для спілкування повинна передувати власне мовленнєвій активності. Спочатку слід визначити потенційні стимули (те, що дитині подобається і чого вона хоче) [60].

Р. Шрамм пропонує використовувати вербальну імітацію (звуконаслідування), що визначається як здатність повторювати в точності те, що ви чуєте. Дитина повинна навчитися імітувати, щоб навчитися говорити. Ця здатність до звуконаслідування відіграє значну роль у подальшому вивченні інших частин мови.

Автор вважає, що жестові підказки необхідні для формування мовлення, і що дітей слід навчати більш ніж одному жесту, особливо на початку навчання. Навчаючи дитину спілкуватися мовою жестів, важливо пам'ятати, що її жести призначені лише для переходу до усного мовлення [57].

Сучасні дослідження, проведені в різних країнах Європи, Північної Америки та Азії, демонструють широкий спектр підходів до розвитку особистісної самосвідомості та комунікативної компетентності дітей. Наприклад, у Сполучених Штатах широко впроваджується інтеграція психолінгвістичних методик з елементами когнітивно-поведінкової терапії, що дозволяє не лише коригувати мовленнєві порушення, а й стимулювати процес самоідентифікації. Дослідники зазначають, що системний підхід до розвитку «Я-свідомості» включає активне використання рольових ігор, структурованих обговорень та індивідуальних консультацій, що сприяє формуванню глибокого самопізнання у дітей.

У країнах Європейського Союзу, зокрема у Німеччині та Франції, методики розвитку самосвідомості орієнтовані на взаємодію між сім'єю та освітнім закладом. Тут наголошується на створенні інтегрованих програм, що враховують культурні та соціальні особливості, а також забезпечують безперервність корекційного впливу від дошкільного до шкільного віку. Такий підхід дозволяє формувати у дітей стабільний «Я-образ», який є основою для успішної соціалізації та комунікативної взаємодії.

У багатьох країнах практикується використання етнокультурних традицій, що сприяє не лише збереженню національної ідентичності, а й розвитку комунікативних навичок. Наприклад, інтеграція традиційних казок, фольклорних елементів, театральних постановок у навчальний процес дозволяє

дітям усвідомити свою індивідуальність, розвинути здатність до самоаналізу та створити позитивний образ себе як активного учасника культурного життя.

Таке поєднання традиційних та сучасних підходів стимулює розвиток як вербальних, так і невербальних комунікативних засобів, сприяючи гармонійному формуванню «Я-свідомості». Практичний досвід показує, що інтегровані програми сприяють покращенню соціальної адаптації та підвищенню самооцінки дітей, що є критично важливим для успішної інклюзії у навчальний процес.

У процесі розвитку «Я-свідомості» важливе місце займає поєднання індивідуальних та групових форм роботи. Індивідуальні консультації з психологом або логопедом дозволяють виявити особливості самоусвідомлення кожної дитини, тоді як групові заняття сприяють обміну досвідом, формуванню соціальної компетентності та розвитку колективної свідомості. Така синергія дозволяє оптимізувати педагогічний процес, забезпечуючи комплексний вплив на внутрішній світ дитини та її здатність до самовираження у спільному навчальному середовищі.

Виходячи з цього, психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різних методів діагностико-корекційної роботи з дітьми, і постає як комплексна технологія, особлива культура підтримки та допомоги дитині у вирішенні завдань її особистісного розвитку, виховання, а також соціалізації.

Передбачається, що педагог та психолог, які здійснюють психолого-педагогічне супроводження, а також логопед, який здійснює логопедичний супровід, не тільки володіють методиками діагностики, консультування, корекції, але і здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування та планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, а також співорганізацію всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Так, спираючись на результати логопедичного обстеження, логопед дає поради за напрямками та методами корекційного впливу, а також консультативну допомогу в плануванні корекційно-розвивальних занять з розвитку мови, та вироблення індивідуального підходу з врахуванням

мовленнєвих особливостей дитини. При складанні планів на рік, логопед знайомить педагога зі своїми тематичними планами (розділ «Розвиток лексико-граматичних уявлень») для того, щоб він міг спланувати свої корекційно-розвиваючі заняття з розвитку мови, враховуючи плани логопеда [13, с. 65-66].

Психолог же, під час спілкування з іншими фахівцями (в тому числі, і з логопедом) повинен пояснити їм мету психологічного супроводу, розповісти про актуальний та потенційний рівень розвитку дитини. Крім того, на цьому етапі психолог уточнює діагноз, форму порушення, отримує інформацію про лікування, навчання дитини, пропонує колегам висловити свої думки про дитину [13, с. 67].

Отже така взаємодія з психологом, допомагає логопеду скласти об'єктивніше уявлення про діагноз та характер клінічних проявів того чи іншого порушення у дитини.

Взаємодія ж логопеда з батьками, наступна [13, с. 68]:

- ~ підвищує їхню педагогічну та корекційну компетентність, як теоретичних, так і практичних компонентів;
- ~ спонукає до усвідомлення проблем мовленнєвого розвитку дітей;
- ~ підвищує рівень готовності батьків до логопедичного супроводу;
- ~ сприяє мотивованому ставленню до корекційної роботи та спонукає до активного включення до неї.

Внаслідок поетапної взаємодії з логопедом, батьки стають активними та компетентними учасниками комплексного логопедичного супроводу, і таким чином, значно збільшують ефективність корекційної логопедичної роботи, спрямованої на подолання мовних порушень.

Будь-яке порушення негативно позначається на дитині, ускладнює процес її розвитку. Але діти зі складними порушеннями вимагають значних зусиль, оскільки поєднання різних порушень дає набагато більше навантаження на їх розвиток, ніж діти з порушеннями психофізичного розвитку інших категорій. Саме у випадках, коли до інтелектуальної недостатності додаються певні соціально-педагогічні вимоги, що посилюються різними додатковими вадами, у

дитини можуть виникати комунікативні напруження, які спотворюють міжособистісні стосунки, що призводить до високої тривожності, аутизму та поведінкових розладів.

Відтак, для ефективного розвитку таких дітей, фахівці рекомендують наступне [66]:

- ~ створення ситуацій комунікативного виступу;
- ~ стимулювання комунікативної діяльності з використанням проблемних ситуацій;
- ~ усунування проблеми спілкування;
- ~ орієнтація на «зону найближчого розвитку» та підвищення рівня комунікативної продуктивності; проведення корекційно-розвиваючої роботи щодо формування комунікативної компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та залучення педагогів та сім'ї;
- ~ мотивування дітей висловлювати свої бажання, почуття, емоції та думки за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування;
- ~ створення ігрових ситуацій, які спонукають дітей до взаємодії з дорослими та однолітками;
- ~ передбачання у процесі комунікативної діяльності, стратегії підтримки та полегшення взаємодії вчителя з дітьми, дітей з однолітками.

Виходячи з цього, вибір основного комунікативного компонента за відсутності мовлення або його серйозних обмежень, визначається комунікативними завданнями та можливістю його досягнення. Тому рішення про вибір відповідної системи підтримки спілкування має спиратися на первинні навички дитини в зоровому сприйнятті, дрібній моториці, спілкуванні з малюками (мимовільний погляд, наближення до людей, які їх оточують, міміка, жести тощо), а також на вже встановлені мотиваційні фактори та сфери інтересів.

Зокрема, поведінка дітей та підлітків з РАС характеризується низкою особливостей. Спостерігається наявність стереотипій у поведінці, підвищений інтерес до об'єктів, які не мають логічного та ігрового призначення.

Використовуваний матеріал служить джерелом аутостимуляції, процес ігрової діяльності обмежується однотипними діями, що повторюються, а отже сприйняття світу обмежене. Відтак, у них порушена система пристосування до світу, яка проявляється у специфічних потягах та уподобаннях, нездатності компенсувати нестачу мовленнєвих засобів, іншими засобами спілкування, порушення ігрової діяльності. Незалежно від рівня розвитку мови, такі діти не використовують мову як засіб взаємодії з навколишнім світом. В даний час у роботі з дітьми та підлітками з РАС використовуються діагностичні схеми, які спираються на оцінку 3-ох ключових порушень [2]:

- погіршення ситуації у сфері соціальної взаємодії;
- погіршення у сфері вербальної та невербальної комунікації, а також розвитку уваги;
- вузьке коло видів активності та інтересів.

Звідси, в процесі корекційної роботи передбачається формування вербальних та невербальних засобів комунікації, використання альтернативних комунікативних систем.

Сучасні реалії розвитку світу вимагають включення учнів з РАС у систему загальної освіти. В зв'язку з цим, логопеду необхідно розуміти специфіку порушення з метою осмислення методів та прийомів роботи з цією категорією дітей.

В процесі корекційної роботи передбачається формувати вербальні та невербальні засоби комунікації, використання ігрових технологій з наданням правильного мовленнєвого зразка. Також необхідно враховувати труднощі осмисленого перенесення отриманих знань та вмінь в сферу практичного застосування. Наприклад, знайомство з новими словами поза комунікативною ситуацією призводить до того, що мовленнєвий матеріал засвоюється механічно та не використовується на практиці в реальних ситуаціях [18].

Логопедична робота з дітьми та підлітками з РАС, має низку особливостей, зокрема [17]:

~ утруднена діагностика при первинному обстеженні: відзначається складність встановлення емоційного контакту, мала можливість розкриття всіх можливостей дитини, але водночас, можлива їх переоцінка;

~ всі етапи роботи займають більш тривалий час, її ефективність зазвичай невисока, можлива втрата дітьми набутих навичок, матеріал засвоюється нерівномірно, все це залежить від можливостей дітей;

~ відзначається відсутність мотивації до навчання або її низький рівень, а також складність чи неможливість довільного зосередження дитини на запропоновані завдання. Мовленнєві навички, отримані на заняттях, засвоюються в готовій незмінній формі і використовуються лише у певній ситуації без перенесення засвоєного.

Весь матеріал, який відпрацьовується на занятті, повинен бути пов'язаний з особистим досвідом дитини та включений до комунікативної ситуації. Також відзначається доцільність взаємодії всіх фахівців, які працюють з дитиною, а також активне залучення до корекційно-виховного простору членів сім'ї дитини з РАС. Структура корекційного заняття з розвитку комунікативних навичок має бути гнучкою, враховуючи інтереси та потреби дитини.

Виходячи з цього стає очевидним, що при розробці стратегії мовної допомоги дітям з РАС, повинна враховуватися специфіка їхнього мовного розвитку.

Виділяють наступні етапи логопедичної роботи:

1) Встановлення сталого (стійкого) емоційного контакту з дитиною з РАС.

2) Провокація (розгальмовування мови).

3) Розширення, збагачення та осмислення висловлювань.

4) Власне, корекційна робота.

Розглянемо їх трохи детальніше [15].

Етап встановлення стійкого емоційного контакту є підготовчим етапом.

Даний етап вважається освоєним, коли дитина або підліток з РАС може

спокійно зайти до кабінету логопеда, здатна спокійно прийняти та виконувати запропоновані завдання.

Етап розгальмовування (провокації) мови – це викликання мови через емоційне стимулювання. Передбачається використання емоційних і тактильних ігор, повторення мовних шаблонів за дитиною, надання мовного зразка.

Етап збагачення, розширення та осмислення висловлювань, проходять діти, які показують можливість виходу до розгорнутої мови.

Принцип побудови логопедичної роботи з дитиною або з РАС, передбачає рух від загального до приватного. Наприклад, від мовної ситуації до слова під час розширення словника. І від слова до букви під час навчання грамоти.

Дуже важлива у логопедичній роботі візуалізація. Так, можуть бути використані картки, на яких є малюнки, зрозумілі дитині та які, дозволяють їй висловлювати бажання та створювати алгоритм дій.

Мовленнєва діяльність розглядається не лише як засіб комунікації, а й як інструмент самовираження. Аналіз мовленнєвих зразків, розробка спеціалізованих тестів і застосування цифрових технологій дозволяють оцінити рівень самоідентифікації дитини. Ці методики сприяють адаптації педагогічних програм до індивідуальних особливостей учнів і дозволяють більш точно коригувати комунікативні стратегії, що використовуються в роботі з дітьми з аутизмом.

Об'єднання знань із різних галузей науки створює синергетичний ефект, завдяки якому підвищується ефективність корекційних заходів. Співпраця між педагогами, психологами, логопедами та спеціалістами з інформаційних технологій дає змогу розробити інноваційні моделі, що враховують як внутрішні (емоційні, когнітивні), так і зовнішні (соціальні, культурні) чинники, впливаючи на формування «Я-свідомості» та, відповідно, на розвиток комунікативних навичок.

Для ефективного впровадження інноваційних підходів необхідно розробити комплексні стратегії, які включають адаптацію існуючих навчальних програм до вимог сучасного інформаційного суспільства. Інтеграція нових

методик передбачає створення умов для роботи у міждисциплінарних командах, що об'єднують педагогів, психологів, фахівців з інформаційних технологій та інших експертів. Такий підхід дозволяє не лише розширити спектр застосовуваних методик, а й забезпечити комплексний вплив на розвиток «Я-свідомості» та комунікативних навичок.

Практичні рекомендації включають впровадження модульних курсів, які охоплюють як теоретичні основи, так і практичні аспекти роботи з дітьми. Важливою складовою є систематичне проведення моніторингу ефективності впроваджених програм з подальшим коригуванням методичних підходів, що дозволяє оперативно реагувати на потреби дітей та адаптувати навчальний процес до їхніх індивідуальних особливостей.

Таким чином, знання основних маркерів РАС має стати основою у системі психолого-педагогічного та логопедичного супроводу таких дітей. Порушення комунікативного розвитку є одним із базових порушень, яке визначає загальний психічний розвиток дитини з РАС та посилює її дезадаптацію.

Існують різні підходи до проблеми розвитку комунікативних функцій мови у дітей та підлітків з РАС. Проте, жоден з них не можна розглядати як універсальний, в зв'язку з великою варіативністю проявів індивідуальних особливостей комунікативного розвитку таких дітей. Процес формування соціальної активності у дітей та підлітків з РАС, залежить від їх фізичних, психічних особливостей, а також особливостей емоційно-вольової сфери.

Важливим завданням залишається адаптація наявних підходів до індивідуальних потреб дитини, що сприятиме формуванню її комунікативної компетентності та загальної соціальної інтеграції. Подальші дослідження у даній сфері мають бути зосереджені на розробці інтегрованих діагностичних і корекційних програм, що дозволять оптимізувати процес формування «Я-свідомості» та забезпечать стабільне функціонування дитини в умовах сучасного освітнього середовища.

Розвиток «Я-свідомості» є ключовим чинником не лише для самоідентифікації, а й для підвищення якості комунікативної діяльності. Гармонійна інтеграція теоретичних знань із практичними методиками сприяє формуванню стійкого «Я-образу», який відкриває нові можливості для соціальної адаптації, самовираження та успішного навчання дітей.

Подальший розвиток даного напрямку вимагає активної міждисциплінарної співпраці, впровадження інноваційних технологій та адаптації педагогічних методик до індивідуальних потреб кожного учня. Завдяки цьому можливо не лише покращити якість комунікативної діяльності, а й забезпечити всебічний розвиток дитини, що є запорукою її успішної соціалізації та самореалізації у сучасному суспільстві.

Висновки до першого розділу

Перший розділ магістерської роботи присвячено теоретичному аналізу проблематики формування «Я-висловлювань» у дітей з розладами спектру аутизму.

На основі опрацювання сучасних наукових джерел, концептуальних підходів та психолінгвістичних моделей було визначено, що поняття «Я-свідомості» є надзвичайно комплексним і багатокomпонентним, адже воно охоплює як когнітивні процеси, так і емоційне, мотиваційне та соціальне самовідображення індивіда. Розглянуто, що мова виступає не лише засобом передачі інформації, а й фундаментальним інструментом самоусвідомлення, який дозволяє дитині структурувати власний внутрішній світ і формувати адекватний «Я-образ».

Аналіз літератури свідчить, що процес формування самосвідомості починається ще в ранньому дитинстві і розвивається протягом всього періоду соціалізації. Для нейротипових дітей цей процес протікає природно завдяки активній взаємодії з оточуючим середовищем, тоді як у дітей з РАС він має

специфічний характер через порушення у соціальній взаємодії та обмежену здатність до символічного мислення. Виявлено, що для дітей з аутизмом важливим чинником є розвиток рефлексивних процесів і здатність до самоаналізу, що дозволяє їм коригувати свою поведінку в умовах спілкування та поступово компенсувати дефіцити у сприйнятті соціальних сигналів.

У розділі також було розглянуто взаємозв'язок між мовленнєвою діяльністю і формуванням «Я-свідомості». Підкреслено, що через мовлення дитина не лише набуває можливості комунікації, але й розвиває уміння інтерпретувати власний досвід, порівнювати його з досвідом інших та формувати власні ціннісні орієнтири. Такий підхід є особливо важливим для дітей з РАС, у яких традиційно спостерігається буквально сприйняття інформації та труднощі з інтерпретацією абстрактних понять.

Значною мірою формування «Я-висловлювань» залежить від соціально-педагогічного середовища, в якому дитина отримує підтримку від батьків, педагогів та однолітків. Створення сприятливих умов для соціалізації сприяє розвитку позитивного «Я-образу», що стає базисом для ефективного самовираження і комунікативної взаємодії. Дослідження підкреслює важливість комплексного підходу, який враховує як внутрішні психічні процеси дитини, так і зовнішній вплив соціокультурних факторів.

Отже, теоретичний аналіз першого розділу, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Формування «Я-свідомості» є багатокomпонентним процесом, що інтегрує когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку особистості.
2. Мовлення виступає як основний засіб самовираження, що сприяє структуризації власного внутрішнього світу дитини і створенню позитивного «Я-образу».
3. У дітей з розладами аутичного спектру, процес формування самосвідомості має специфічні особливості через порушення соціальної взаємодії та обмеження у символічному мисленні, що потребує особливої уваги у процесі корекції комунікативних навичок.

4. Розвиток здатності до рефлексії та самоаналізу є ключовим чинником, що дозволяє дітям з РАС коригувати свою поведінку і адаптувати комунікативні стратегії до умов соціального середовища.

5. Соціально-педагогічне середовище, зокрема підтримка з боку родини та школи, є вирішальним для формування адекватного «Я-свідомості» та успішної соціалізації дітей з РАС.

Таким чином, отримані висновки дозволяють не лише поглибити розуміння механізмів формування «Я-висловлювань», але й відкривають нові перспективи для розробки ефективних підходів до психологічної реабілітації дітей з розладами аутичного спектру, спрямованої на покращення їх комунікативної компетентності та соціальної адаптації.

РОЗДІЛ II. СТАН СФОРМОВАНOSTI «Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ», У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методика вивчення особливостей сформованості «Я-висловлювань», у дітей середнього шкільного віку

Будь-яке порушення негативно позначається на дитині, ускладнює процес її розвитку. Але діти зі складними порушеннями вимагають значних зусиль, оскільки поєднання різних порушень дає набагато більше навантаження на їх розвиток, ніж діти з порушеннями психофізичного розвитку інших категорій. Саме у випадках, коли до інтелектуальної недостатності додаються певні соціально-педагогічні вимоги, що посилюються різними додатковими вадами, у дитини можуть виникати комунікативні напруження, які спотворюють міжособистісні стосунки, що призводить до високої тривожності, аутизму та поведінкових розладів [16].

Для запобігання та подолання труднощів у спілкуванні дітей та підлітків з РАС у суспільстві, необхідне активне педагогічне втручання у процес формування комунікативних навичок.

Виходячи з цього, метою емпіричного дослідження є визначення комунікативної діяльності у підлітків з розладами аутистичного спектру.

Продуктивність забезпечення необхідною інформацією про досліджуваний психологічний процес, була в основному вирішена за рахунок використання апробованих в педагогіці та психології, методик діагностики: бесід, спостереження, тестування.

Дослідження з дітьми з розладами аутистичного спектру, віком 13-15 років (середня шкільний вік). Загальна вибірка – 3 дітей. Всі хлопчики. Діти мають однакові соціально-демографічні характеристики. Їх батьки добровільно дали згоду на проведення психо-педагогічної діагностики.

Педагогічний експеримент використовувався для розвитку спільної діяльності та міжособистісної взаємодії між учасниками, а також формування активної взаємодії з дорослим. Навчання розумінню мови, виконання інструкцій.

Початкові дані щодо нозології були отримані з медичної документації, наданої батьками учнів. Нозологічна оцінка психічних та поведінкових розладів, була сформована відповідно до МКБ-10.

Емпіричне дослідження було проведено в наступній послідовності:

1. Теоретичний етап – на даному етапі визначили тему дослідження та попередню постановку проблеми. Відібрали відповідний матеріал для теми дослідження.

2. На підготовчому етапі була використана шкала адаптивної поведінки Вайнленд, методика оцінки комунікативних навичок у дітей та підлітків з РАС, методика PECS та соціальних історій.

3. Експериментальний етап – здійснення діагностики за шкалою адаптивної поведінки Вайнленд, методики оцінки комунікативних навичок у дітей та підлітків з РАС, методики PECS та соціальних історій.

Методи дослідження:

1. Теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення, цілепокладання.

2. Емпіричні – тестування за шкалою адаптивної поведінки Вайнленда, методикою оцінки комунікативних навичок дітей та підлітків з РАС, методикою PECS та соціальних історій.

Для оцінки стану вищих психічних функцій, навичок функціонування, психологічної оцінки підлітків, використовувалися також методи спостереження, клінічної розмови, оцінка продуктів діяльності тощо.

Оскільки в нашому дослідженні оцінюється широке коло питань, використовувалися дані, отримані різними фахівцями, зокрема: нейропсихологом, вчителем-логопедом, вчителями-предметниками, вчителем-

дефектологом, батьками, тьютором. Також використовувалися дані медичної документації.

Далі ми більш детально розглянемо відібрані методики для нашого емпіричного дослідження емпіричного дослідження сформованості «Я-висловлювань», у дітей середнього шкільного віку, з розладами аутистичного спектру.

Для початку виділимо наступні рівні комунікаційних навичок у дітей та підлітків з РАС.

Високий рівень передбачає формування найскладніших навичок, зокрема:

- ~ вміння описувати властивості, минулі та майбутні події, вміння ставити питання, пов'язані з поняттям часу («Коли ___?»);

- ~ формування вміння повідомляти про власні емоції та почуття (за допомогою мови);

- ~ формування соціальної поведінки;

- ~ формування діалогових навичок.

Середній рівень – формування вміння:

- ~ називати різні предмети, знайомих людей (на ім'я), персонажів із книг, фільмів;

- ~ описувати дії та місцезнаходження предметів;

- ~ визначати належність власних речей;

- ~ відповідати та ставити прості запитання: «Що?», «Хто?», «Що робить?», «Де?»;

- ~ адекватно висловлювати власні емоції.

Низький рівень включає в себе такі навички, як:

- ~ вміння висловлювати прохання / вимоги, відмова, згода,

- ~ реагувати на своє ім'я,

- ~ відповідати на привітання та прості питання,

- ~ привертати увагу оточуючих людей,

- ~ адекватно висловлювати власні емоції (за допомогою міміки та жестів).

Розглянемо методики відібрані для емпіричного дослідження на визначення комунікативної діяльності у підлітків з розладами аутистичного спектру.

Шкала адаптивної поведінки Вайнленда – це загальновизнаний у міжнародній практиці, інструмент оцінки адаптації осіб з нормальним та особливим, розвитком.

Шкала Вайнленда – це напівструктуроване інтерв'ю, яке дозволяє надати індивідуальний статус у сфері адаптивної поведінки у числовому та описовому виразах і водночас, оцінити його відповідність встановленим віковим нормативам. На запитання інтерв'юера відповідають експерти-батьки дитини або люди з її найближчого оточення (ті, хто піклується про неї та проводить з нею багато часу).

Дана шкала оцінює 4 основні сфери життєдіяльності: комунікацію, повсякденні життєві навички, соціалізацію, моторні навички, а також прояви дезадаптивної поведінки. Вона містить 2 частини.

Частина 1 описує прояви або поведінкові патерни, які свідчать про емоційне неблагополуччя дитини («смокче палець», «гризе нігті», «проявляє підвищену тривожність, страхи», «уникає погляду в очі», «гіперактивний», «агресивний» тощо).

Частина 2 описує більш серйозні прояви дезадаптації, які, як правило, не зустрічаються у дітей з нормальним розвитком (надцінні інтереси, дивні манери та мовлення, руйнівні тенденції, аутоагресія тощо).

Шкала Вайнленда має високі показники надійності, достовірності та валідності отриманих даних. Вона застосовується як з метою діагностики рівня адаптивного функціонування, так і як метод, який дозволяє планувати корекційно-розвиваючі програми для дітей та дорослих з обмеженими можливостями, а також оцінювати їх ефективність.

Шкала дозволяє оцінити 4 основні сфери життєдіяльності дитини: комунікацію, повсякденні життєві навички, соціалізацію та моторні навички. Для нашого дослідження використовувалась шкала соціалізації.

Водночас, зручним та доволі сучасним інструментом оцінки стану комунікативних навичок дітей та підлітків з РАС, є методика *А. В. Хаустова «Оцінка комунікативних навичок у дітей та підлітків з розладами аутичного спектру»*.

Ця методика розроблена на основі методики «Оцінка соціально-комунікативних навичок дітей з аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) та представлена у формі анкети.

Готуючись до етапу оцінювання дослідження, ми адаптували цей інструмент оцінювання комунікативних навичок до мети та завдань нашої роботи: створили єдину колонку для присвоєння балів, переформулювали назви деяких навичок, створили загальну оцінку балів відповідно до максимально можлива кількість балів, введена оцінка рівня сформованості комунікативних навичок за напрямками та загального рівня у відсотках.

Анкета являє собою таблицю з 3-ма колонками. У першій колонці перераховані комунікативні навички, які необхідно розвинути у дитини. Ці навички поділяються на кілька блоків:

- ~ навички запиту;
- ~ навички соціальної реакції;
- ~ навички привернення уваги та запиту інформації;
- ~ вміння повідомляти про емоції та почуття;
- ~ навички соціальної поведінки.

У другій колонці виставляється бал за рівень розвитку навичок. Рейтингова шкала наступна:

0 балів – навичка не сформована (підліток ніколи не використовує цю навичку);

1 бал – навичка сформована частково (підліток іноді використовує цю навичку за певних умов або за командою);

2 бали – навичка повністю сформована (підліток використовує цю навичку в різних обставинах, не запитуючи).

Після оцінки кожної навички, сума балів для кожного блоку навичок відображається в порівнянні з максимально можливою сумою балів, рівень формування навичок цього блоку оцінюється у %. В кінці анкети вказується загальна кількість балів за всіма блоками в порівнянні з максимально можливою кількістю балів, загальний рівень сформованості комунікативних навичок оцінюється у %.

Третя колонка містить коментарі щодо використання підлітком цієї навички.

Також при дослідженні комунікативних навичок дітей та підлітків з РАС, доволі ефективною є *методика PECS та соціальних історій*. Розглянемо їх.

PECS - зображувальні комунікаційні символи (прості чорно-білі або кольорові контурні малюнки зі словом, підписаним нижче, розроблено близько 1100. PECS – це система навчання

PECS – це система навчання комунікації. Ця система складається з 6 етапів, які побудовані на основі прикладного аналізу поведінки, який розкриває суть вербальної поведінки та комунікації.

PECS робить процес комунікації візуалізованим.

Комунікація – це не тільки прохання чи просто називання предметів. Сильною стороною системи PECS є те, що для передачі повідомлення дитина самостійно шукає відповідне зображення в альбомі, привертає увагу комунікативного партнера і обмінює зображення на бажаний предмет.

PECS навчає ініціювати комунікацію першим.

При труднощах у спілкуванні спостерігається невміння проявляти ініціативу, немає навички розпочати комунікацію першим.

У системі PECS ми використовуємо ситуації, де дитина самостійно може попросити у нас будь-що з допомогою карток, розповісти про свої бажання та почуття першим.

PECS може знизити рівень виникнення небажаної поведінки. Коли дитина може повідомити про власні бажання – це знижує рівень тривоги та гніву, коли тебе не розуміють.

PECS підтримує розвиток вербального мовлення.

Багато батьків мають страх, що усне мовлення не розвиватиметься, якщо використовувати PECS. Система PECS поєднує в собі усну мову, візуалізацію предметів та діяльностей для чіткого розуміння, що відбувається.

PECS легко зрозуміти.

Малюнок може легко зрозуміти хто завгодно і де завгодно.

Застосування PECS постійно розширяється.

Коли дитина засвоює етап обміну картки на предмет, тоді ми навчаємо дитину долати відстань до комунікативної книги та партнера по спілкуванню. Розширення комунікативних можливостей відбувається з допомогою комунікативної стрічки з реченням, де здійснюється опис предмету чи коментування того, що відбувається.

PECS спирається на сильні сторони дитини.

Діти краще за все сприймають візуальну інформацію. Оскільки система PECS базується на зоровому виборі, яка спирається на сильну сторону дітей (навичку візуального сприйняття), щоб розвивати слабші сторони дитини (комунікативні навички).

PECS – це дешева система, адже картки та комунікативний альбом можна виготовити самому, знайшовши відповідні зображення в інтернеті, зробити фотографії на власний телефон.

Ефективність PECS підтверджена дослідженнями.

Це єдиний метод, який внесений у список Національного центру професійного розвитку з рекомендованих практик при роботі із дітьми та молоддю з труднощами у розвитку.

Соціальні історії – це інструмент соціального навчання, який можуть використовувати, як батьки, так і педааги для навчання дітей з особливими освітніми потребами (в тому числі, і з аутизмом). Написання соціальної історії починається зі збирання інформації, виявлення актуальної теми для навчання та розробки персоналізованого тексту та ілюстрації.

Найчастіше соціальні історії – це прості короткі ілюстровані розповіді на

задану тему. Вони розробляють індивідуально для кожної дитини й базують на тих сюжетах чи персонажах, які дитина любить або якими цікавиться. Наприклад, якщо дитині подобаються Смішарики, ви можете зробити їх персонажами історій про навчання в школі. Такі історії мають включати малюнки, фотографії чи навіть реальні предмети [13, с. 28-30].

Отже вибір методик для проведення дослідження був продиктований його метою.

Таким чином, коли всі початкові дані емпіричного дослідження визначені, можна розпочинати безпосередньо, діагностику початкового рівня сформованості «Я-висловлювань», у дітей середнього шкільного віку, з РАС.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Для успішного вирішення діагностичних завдань, які стоять перед дослідником, потрібна правильна тактика проведення обстеження. А саме: результати дослідження будуть мати цінність тільки в тих випадках, коли у дослідника не виникне сумніву в тому, що з людиною вдалося налагодити доброзичливий контакт і вона захотіла взяти добровільну участь в експерименті, тобто була достатньо зацікавленою. Слід звернути увагу на загальний фон настрою людини, а також безпосередньо, на створення особливих довірливих відносин між нею та дослідником.

Дослідження проводилося в денний час та у світлому приміщенні з доброю вентиляцією.

Звідси, провівши діагностику за шкалою адаптивної поведінки Вайнленда, було отримано наступні результати (рисунок 2.1):



Рис. 2.1. Діагностика за шкалою адаптивної поведінки Вайнленда

Умовні позначення:

- А) Розпізнавання емоцій;
- Б) Наслідування;
- В) Вираження емоцій
- Г) Навички встановлення контакту;
- Д) Дружба;
- Е) Позитивне сприйняття оточуючих;
- Є) Гра;
- Ж) Спільне проведення часу з іншими;
- З) Вміння ділитися та співпрацювати з іншими;
- И) Дотримання соціальних правил;

Дані, вказані на рисунку 2.1., є результатами спостереження соціалізації підлітків з РАС, за шкалою адаптивної поведінки Вайнленда.

Так, можна відзначити, що критерій «Дружба» для підлітків з РАС, є маловідомим.

Натомість, такі критерії, як «Позитивне сприйняття оточуючих», «Приналежність до соціальних груп», «Гра» та «Дотримання соціальних

правил», освоєні нами вже на момент проведення нами констатуючого етапу емпіричного дослідження.

Отже, за результатами шкали адаптивної поведінки Вайнленда, можна зробити висновок про те, що у підлітків з РАС, які брали участь в даному дослідженні, рівень адаптації виявився нижчим за вікову норму, насамперед за рахунок порушень у сфері соціалізації.

Крім того, було виявлено надмірну кількість дезадаптивних проявів, як у Частині 1 шкали адаптивної поведінки Вайнленд, так і в її Частині 2. Водночас, у дітей спостерігається також зниження щодо комунікації, соціалізації та рівня адаптації, в цілому.

Окремої уваги заслуговують результати, отримані за методикою оцінки комунікативних навичок у дітей та підлітків з РАС. Тож, зупинимось на даній методиці дещо детальніше.

Так, результати хлопчика Артура з відсутністю мовлення, представлені на рис. 2.2.

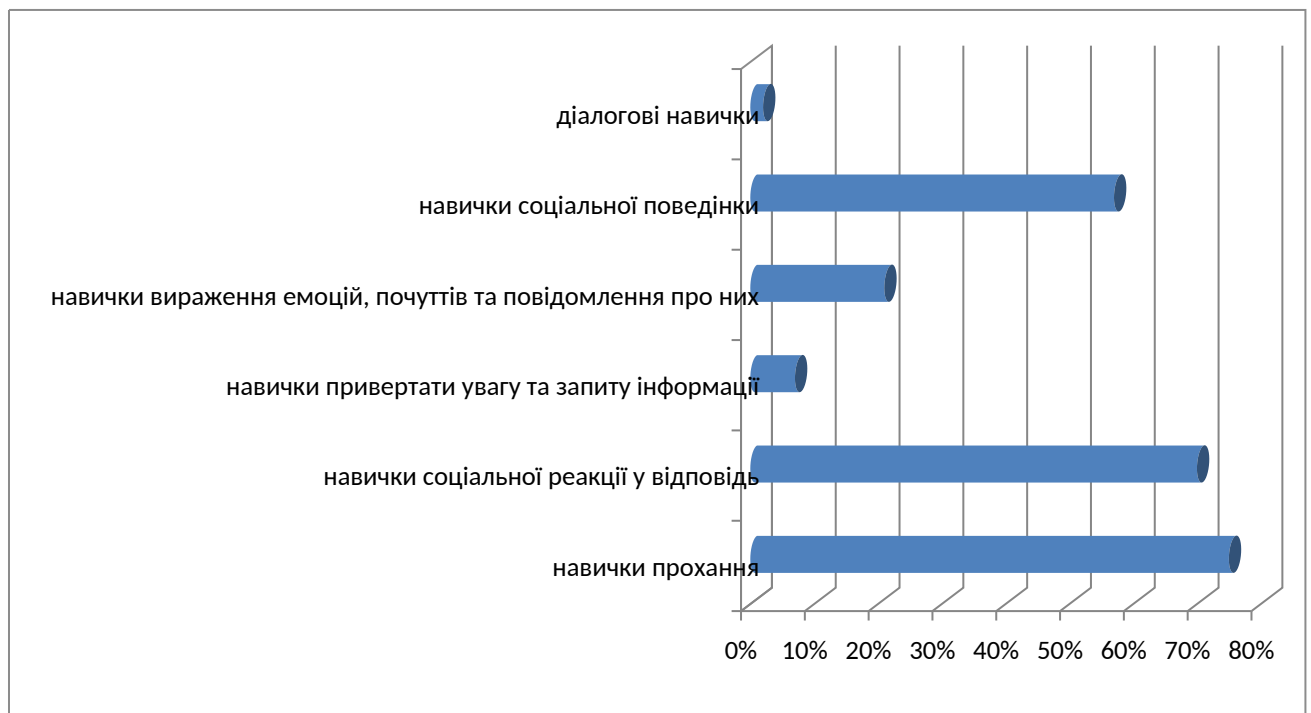


Рис. 2.2. Рівень сформованості комунікативних умінь у Артура

За результатами обстеження у Артура найнижчий рівень сформованості навичок залучення уваги та запиту інформації (7%), а також на низькому рівні навички вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них (21%).

При використанні навичок прохання були відзначені такі особливості: з метою прохання про повторення дії, та питання «хочеш ще?», дитина жестикулює головою вліво-вправо. При виборі одного з двох мотиваційних предметів дитина може показати спочатку одну, потім відразу ж іншу, і при пред'явленні йому одного з предметів почати виявляти небажану поведінку. Прохання про предмет чи іграшку пов'язані переважно лише про те, що у полі зору дитини. Часто дитина намагається щось взяти або зробити самостійно, вдаючись до жестового прохання показу рукою на предмет чи напрямок куди хоче піти.

Характеристика особливостей навичок соціальної реакції у відповідь: з метою відмови від запропонованого предмета або діяльності часто використовує небажане поведінка, припускається помилок при відповідях на питання про себе, рідко використовує вітання без підказки.

Навички залучення уваги та запиту інформації самостійно не застосовуються, деякі можуть використовуватись лише з підказкою.

Оцінка навичок вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них показала, що дитина розуміє такі емоції та почуття, як радість, сум, біль, але утруднюється у застосуванні цих слів щодо себе.

Замість соціально-прийняттого висловлювання страху, гніву дитина вдається до небажаної поведінки, вона може висловити стан втоми.

Серед навичок соціальної поведінки відсутня навичка прохання пограти разом, решта навичок використовується самостійно або з підказкою. Самостійно вміє висловлювати почуття прихильності до людини та надавати допомогу на прохання.

Результати хлопчика Олега з частковою втратою мовлення, представлені на рис. 2.3.

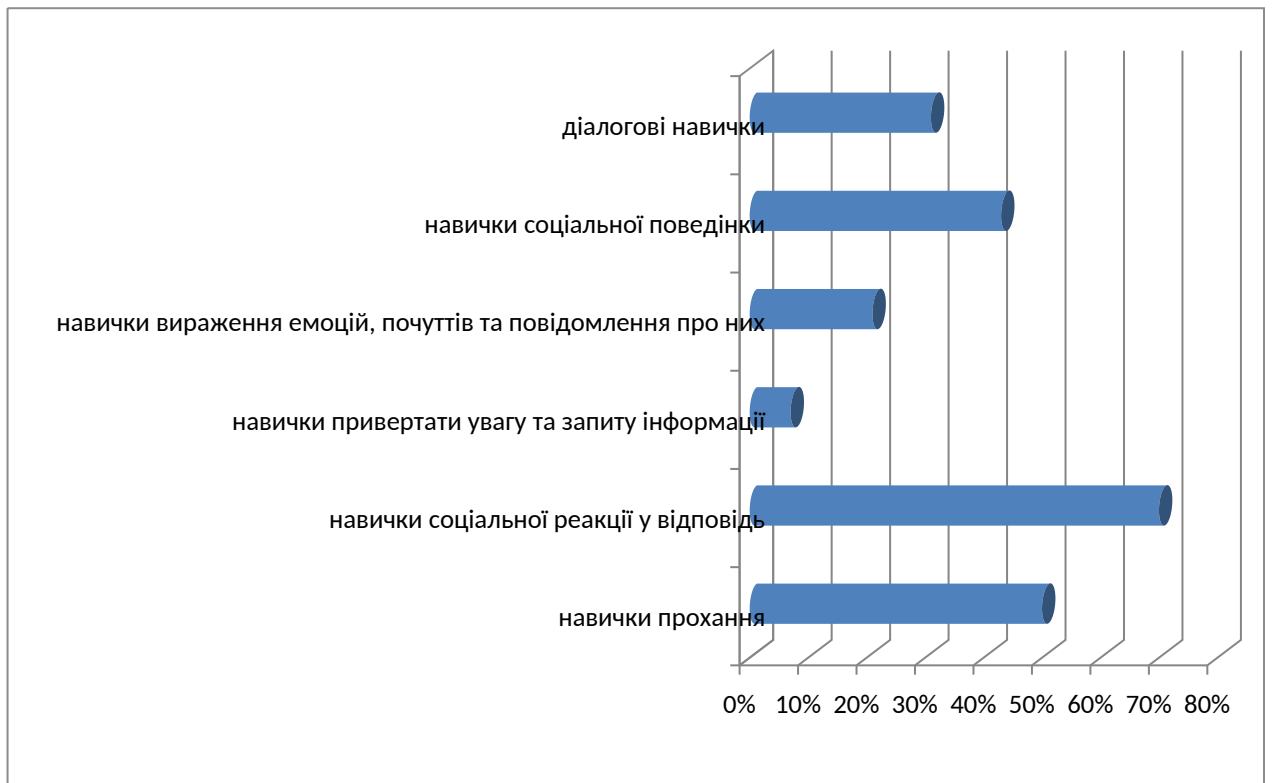


Рис. 2.3. Рівень сформованості комунікативних умінь у Олега

Аналіз результатів обстеження показав, що у Олега найнижчий рівень сформованості навичок залучення уваги та запиту інформації (7%), на низькому рівні знаходяться і навички вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них (21%), діалогові навички (31%) та навички соціальної поведінки (43%). Навички інших областей також сформовані недостатньо.

Використовуючи навички прохання, дитина іноді вигукує окремі слова замість формулювання повної речення спокійним тоном. Прохання про предмет чи іграшку пов'язані переважно лише про те, що у полі зору дитини. Часто дитина намагається щось взяти або зробити самостійно, не вдаючись до прохання.

При використанні навичок соціальної реакції у відповідь з метою відмови від запропонованого предмета або діяльності часто використовує небажане поведінка, допускає помилки при відповідях на питання про себе, рідко використовує вітання без підказки.

Навички залучення уваги та запиту інформації самостійно не застосовуються, деякі можуть використовуватись лише з підказкою.

Навички вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них практично не застосовуються. Дитина здатна невербально висловити радість, показати місце, де болить. З метою вираження втоми гніву використовує небажане поведінка.

Серед навичок соціальної поведінки не сформовані такі, як «Прохання пограти разом», «Уміє поділитися чимось із іншою людиною», «Уміє втішити іншу людину». Вміє виражати почуття прихильності до людини та надавати допомогу на прохання.

Діалогові навички використовуються тільки з підказкою або відсутні. Для таких навичок, як «Уміє ініціювати діалог, використовуючи стандартні фрази», «Уміє підтримати діалог, ділячись інформацією зі співрозмовником», «Уміє підтримати діалог у різних соціальних ситуаціях», необхідно спеціально організоване індивідуальне навчання.

Результати хлопчика Максима з нормальним мовленнєвим розвитком представлені на рис. 2.4.

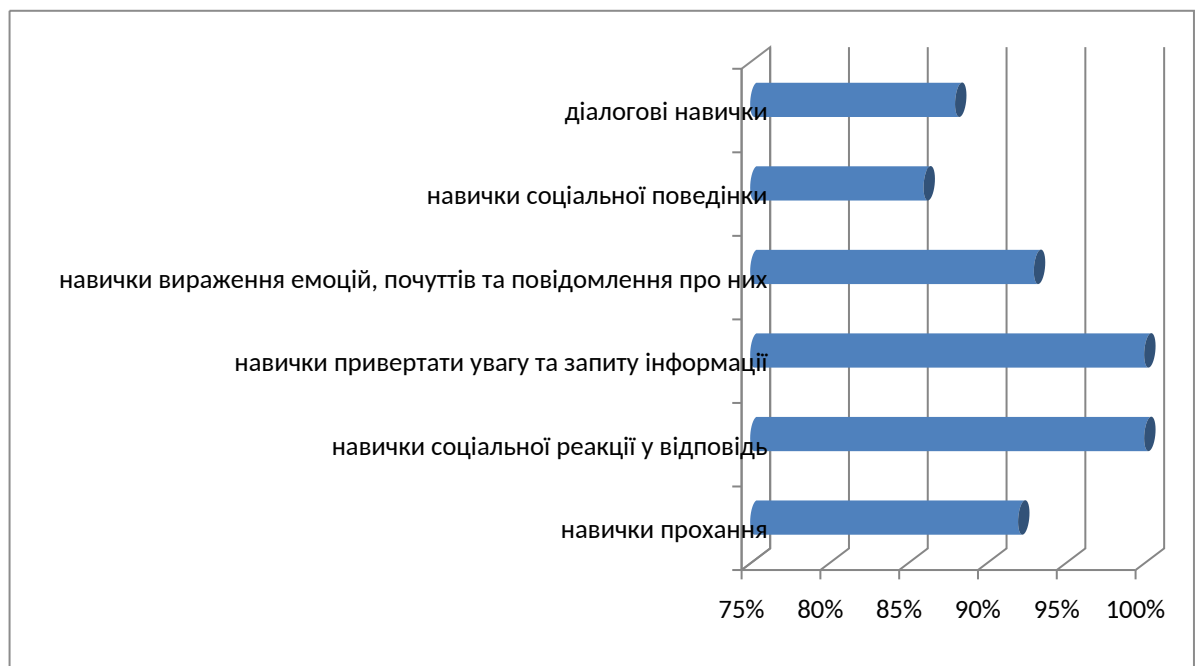


Рис. 2.4. Рівень сформованості комунікативних умінь у Максима

Високі показники рівня сформованості навичок виявлено у Максима. Навички соціальної реакції у відповідь і навички привернення уваги та запиту інформації сформовані повністю, показники по решті областей навичок вище 85%.

Дитина іноді намагається виконати мотиваційну діяльність самостійно, не вдаючись до прохання, інші навички прохання сформовані.

Серед навичок називання, коментування та опису утруднення викликає опис минулих та майбутніх подій. Для висловлювання смутку він завжди використовує вербальні засоби, з метою висловлювання гніву, крім словесних засобів, вдається до небажаної поведінки.

В рамках навичок соціальної поведінки підказка потрібна для здійснення прохання пограти разом та висловлення ввічливості. Потребує підказки при використанні таких діалогових навичок, як «Уміє ініціювати діалог, звертаючись до людини на ім'я» і «Уміє завершити діалог, використовуючи стандартні фрази».

Більшість навичок застосовується самостійно.

Зіставивши результати загальних оцінок рівня сформованості комунікативних навичок, ми подали їх у вигляді наступного графіка (рис. 2.5).

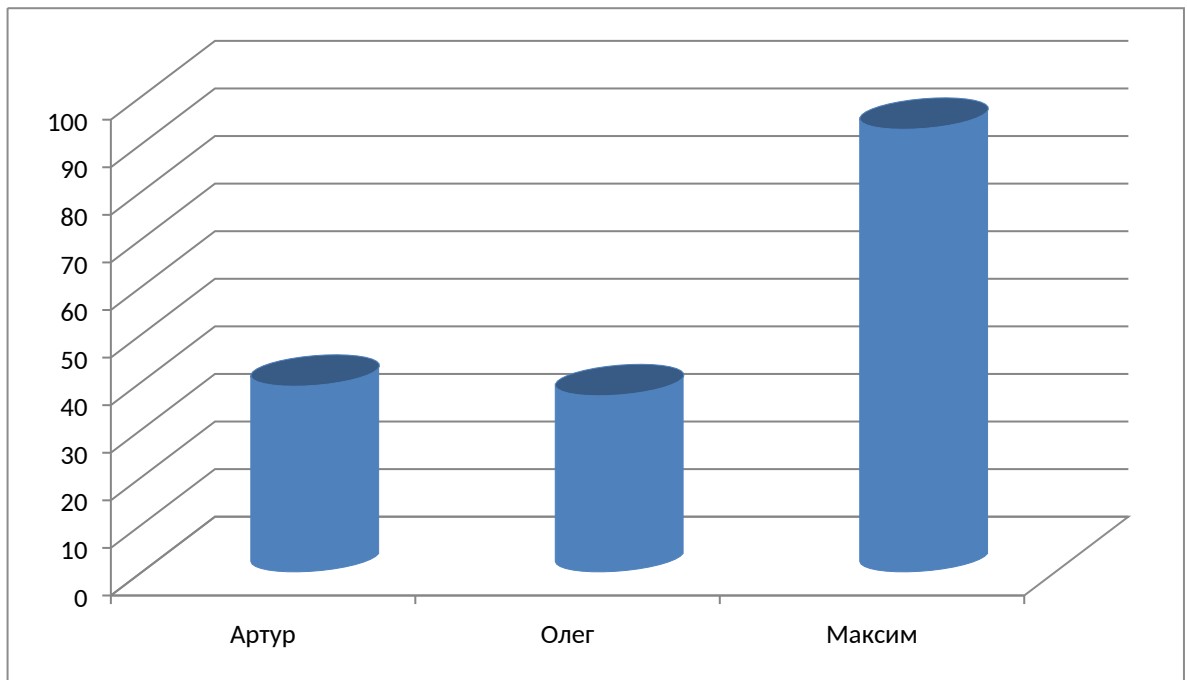


Рис. 2.5. Методика «Оцінка рівня сформованості комунікативних умінь у дітей з РАС»

На графіку бачимо, що у дітей з РАС, загальний рівень сформованості комунікативних навичок, становить менше 50%. Натомість, у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком – рівень сформованості вище 90%.

Також з нашими дітьми з РАС, була проведена діагностика за методиками PECS та соціальних історій. Розглянемо їх результати нижче.

Під час проведення діагностики за методикою PECS, були отримані наступні результати (рис. 2.6):

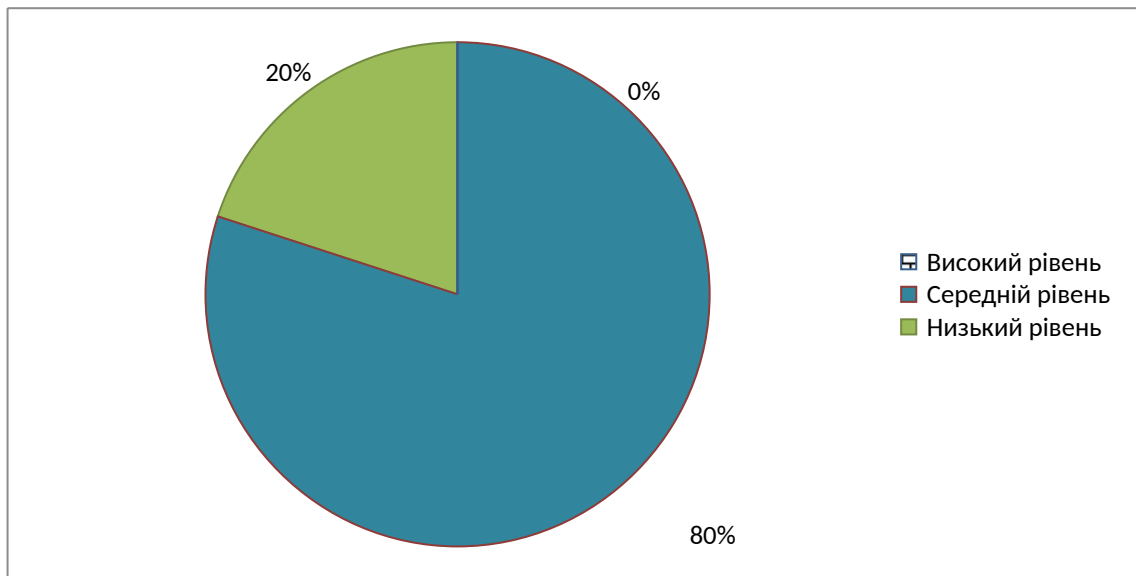


Рис. 2.6. Результати методики PECS у дітей з РАС

Так, було встановлено, що у дітей переважає середній рівень сформованості та використання комунікативної діяльності (80%). Він був зафіксований у Олега та Максима. Ці діти менше були схильні до перепадів настрою, часто були пасивними, місцями спостерігалася депресивність, без проявів неадекватних реакцій, агресії та самоагресії, самі дуже рідко проявляли ініціативу спілкування, але в той же час, не перешкоджали спілкуванню з ними.

Низький рівень було зафіксовано у Артура (20%). Хлопчик відрізнявся тим, що не ініціював спілкування самостійно (навіть за наявності актуальних проблем, які у нього виникають). Разом з тим, він продемонстрував нездатність встановлювати контакт: Артур практично ніяк не реагував на присутність дорослих та однолітків.

Високого же рівня, при обстеженні використання комунікативної діяльності дітей, виявлено не було.

Під час проведення діагностики за методикою соціальних історій, були отримані наступні результати (рис. 2.7):

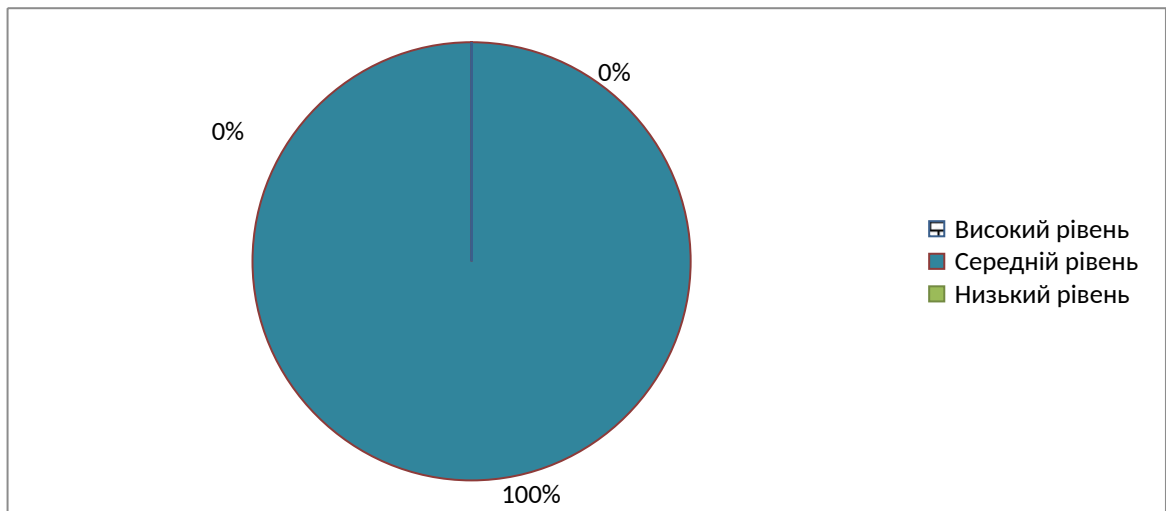


Рис. 2.7. Результати методики соціальних історій у дітей з РАС

Так було встановлено, що у всіх дітей зафіксовано середній рівень сформованості та використання комунікативної діяльності (100 %). У них спостерігався достатній обсяг запасу слів різних частин мови, вони могли повторити фрази на прохання педагога.

Високий і низький рівні сформованості та використання комунікативної діяльності, не були виявлені в жодної дитини.

Виходячи з отриманих даних можна оцінити рівень сформованості комунікативної діяльності дітей з РАС та розпочати роботу з формування комунікативної діяльності.

Після проведення всіх діагностичних завдань на констатуючому етапі дослідження, було отримано наступні результати (рис. 2.8):

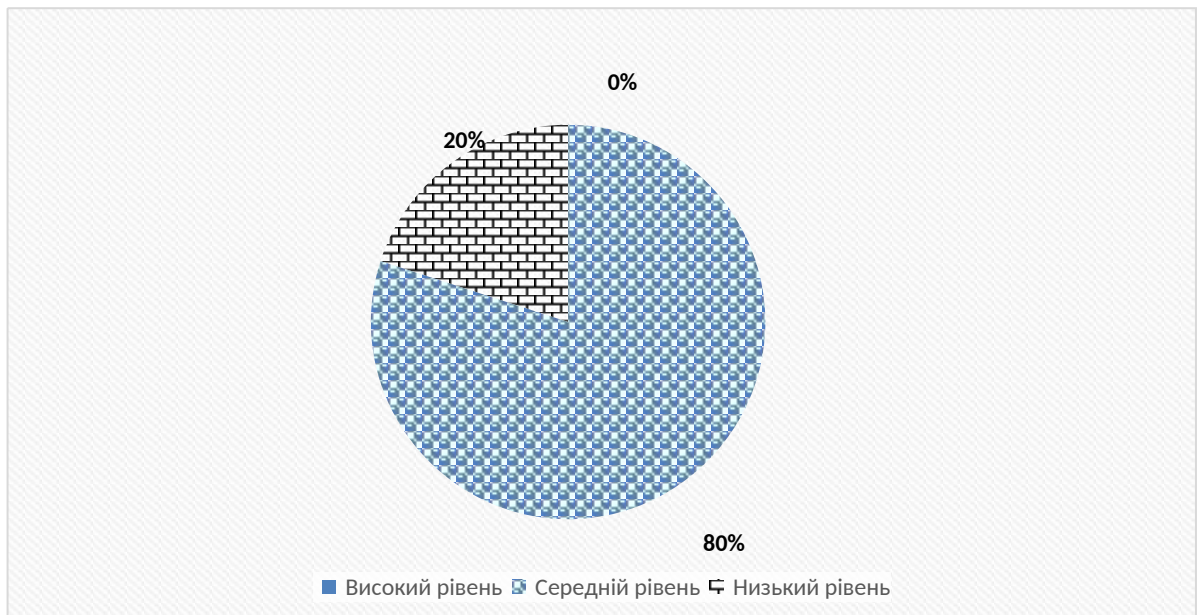


Рис. 2.8. Загальний рівень сформованості комунікативної діяльності дітей з РАС за всіма методиками на констатуючому етапі дослідження

Так було встановлено, що у дітей переважає середній рівень сформованості та використання комунікативної діяльності (80 %). Він був зафіксований у Олега та Максима. Ці діти характеризуються присутністю елементарного цілеспрямованого спілкування лише на рівні простих жестів, окремих слів. При цьому, ініціативу у спілкуванні проявляють рідко (здебільшого при ситуаціях дискомфорту, голоду, спраги). Невербальне спілкування у них лише на рівні простих елементарних жестів, поз, міміки (взяти руку дорослого та підвести його до потрібного об'єкту). Вони здатні встановлювати зоровий контакт на нетривалий час, як правило, на прохання співрозмовника. Вступають у контакт вибірково, можуть підтримувати не тривалий час тілесний, візуальний контакт. Діти часто пасивні, без проявів неадекватних реакцій, агресії та самоагресії. Активне мовлення лише на рівні окремих слів, простих двоскладових фраз: Діти можуть описати ознаки предметів: колір, форму, а також ставити і відповідати на прості так би мовити, односкладові питання. Мовленнєве розуміння сформовано як мінімум на

побутовому рівні, сформовано розуміння таких частин мови, як іменники та дієслова, пасивний словниковий запас досягає як мінімум 250 слів.

Низький рівень було зафіксовано у Артура (20%). Хлопчик відрізнявся відсутністю цілеспрямованого спілкування, не проявляв ініціативу для спілкування з дорослим, при спробі вступити у взаємодію може проявити невдоволення, дуже часто відзначається тривожність та різкі перепади настрою. Дитина використовує лише рухи тіла – пози, вирази обличчя, голосові сигнали, погляди, які дають уявлення про загальні його потреби, встановлює зоровий контакт. Активне мовлення не розвинене та складається з абрисів слів, окремих вокалізацій, трохи більше 10 окремих слів. Імпресивне мовлення слабкорозвинене, обсяг пасивного словника складається з 20 слів, слова переважно – іменники, використовувани щодня у побуті.

Високого же рівня, при обстеженні комунікативної діяльності у дітей з РАС, виявлено не було. Ми припускаємо, що для даного рівня для дітей та підлітків з РАС, спілкування, це насамперед взаємодія, яка спрямована на партнера цілеспрямовано, дитина самостійно ініціює та здатна підтримати діалог з дорослим та однолітком, здатна відповідати та ставити запитання. Як основний спосіб комунікації дитиною використовується активне мовлення, яке адекватно доповнюється мімікою та жестами (в тому числі, і зоровим контактом). У дітей та підлітків з РАС, при високому рівні сформованості та використанні комунікативної діяльності, добре розвинене зв'язне мовлення: діти здатні розгорнуто відповідати на питання, переказати текст на прохання, прокоментувати якусь подію. Пасивний словниковий запас досягає щонайменше 1200 слів, і включає в себе різні частини мови. Мовленнєве розуміння сформовано на рівні різних частин мови. Діти та підлітки також спілкуються у різних ситуаціях, з різними людьми.

Таким чином, даний аналіз послужив обґрунтуванням планування корекційної роботи комунікативних навичок дітей з РАС.

Висновки до другого розділу

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного в другому розділі магістерської роботи, дозволяє зробити низку важливих висновків щодо сформованості «Я-висловлювань» у дітей з розладами спектру аутизму середнього шкільного віку. Зокрема:

1. Дослідження показало, що рівень сформованості «Я-висловлювань» у дітей з РАС є значно нижчим у порівнянні з їхніми нейротиповими ровесниками. Це проявляється у труднощах усвідомлення власного «Я», низькій рефлексії власних емоцій та переживань, а також у складностях під час побудови зв'язних мовленнєвих конструкцій.

2. Було виявлено, що діти з аутизмом мають обмежені навички самовираження, що пов'язано з особливостями їхнього когнітивного розвитку та дефіцитом соціальної взаємодії. Вони рідко використовують займенник «Я» у мовленні, уникають особистісних висловлювань, а їхні відповіді часто мають ехолалічний або стереотипний характер.

3. Важливу роль у розвитку «Я-висловлювань» відіграє ступінь соціальної взаємодії, що підтвердилося під час аналізу комунікативних ситуацій. Діти з РАС, які мають регулярний досвід соціальної комунікації (наприклад, через навчальні або терапевтичні програми), демонструють кращу здатність до самовираження та формулювання власних думок.

4. Було зафіксовано, що рівень розвитку мовленнєвої активності та сформованості «Я-висловлювань» прямо залежить від ступеня розвитку когнітивних процесів – зокрема, пам'яті, уваги та мислення. У дітей з РАС із вищим рівнем когнітивного розвитку спостерігається більша здатність до рефлексії та використання мовних конструкцій, що відображають їхні емоційні стани.

5. У процесі дослідження підтверджено, що емоційний стан дітей з РАС має безпосередній вплив на їхню мовленнєву активність. У ситуаціях

підвищеного емоційного навантаження або стресу діти демонструють зниження мовленнєвої ініціативності та труднощі у формулюванні власних думок.

6. Аналіз даних засвідчив, що діти з РАС потребують спеціально організованого навчального процесу, спрямованого на розвиток їхньої мовленнєвої рефлексії та усвідомлення власної особистості. Корекційно-розвиткові програми мають включати тренування навичок самопізнання, емоційної рефлексії та поступового введення особистісних займенників у мовлення.

Таким чином, результати другого розділу підтвердили необхідність розробки та впровадження спеціальних методик, які сприятимуть формуванню «Я-висловлювань» у дітей з РАС, покращенню їхньої комунікативної діяльності та розвитку навичок соціальної взаємодії. Це є ключовим аспектом для їхньої успішної соціалізації та подальшого особистісного розвитку.

РОЗДІЛ III. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «Я-ВИСЛОВЛЮВАНЬ», У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

3.1. Характеристика методики формування «Я-висловлювань», у дітей з розладами спектру аутизму

Після констатуючого експерименту, нами було розроблено програму роботи з комунікативної діяльності у підлітків з розладами аутистичного спектру (РАС).

Корекційно-розвиваюча робота передбачає комплексне використання всіх засобів спілкування, але найдоступнішим варіантом є мовлення, що активно організовує перцептивний і соціальний досвід цієї категорії дітей.

Короткий огляд груп засобів альтернативної та допоміжної комунікації:

1. Системи жестів.

Природні жести – моргання, ствердне кивання головою, негативне похитування головою, жести руками з таким же значенням тощо.

Жестова мова — національна мовна система з власним словником і граматиною, що використовується для спілкування з глухими та слабочуючими.

Дактилологія — це допоміжна система жестової мови, де кожен жест однієї руки (зазвичай нерухомої правої, зігнутої в лікті) відповідає літері.

2. Програма Macaton - Жести + Символи

Macaton — це мовна програма, розроблена у 1970-х роках у Великобританії логопедом і дефектологом Маргарет Вокер, з метою дати можливість людям з фізичними та інтелектуальними вадами спілкуватися. Програма використовує жести, зображення та мову одночасно. Наразі програма адаптована у більш ніж 40 країнах світу.

3. Системи предметних символів, реальні предмети, реальні об'єкти - знайомі дитині з особистого досвіду та нові об'єкти можуть стати основою для встановлення контакту.

Тактильні символи — це тривимірні зображення предметів, які мають різну форму та текстуру на дотик (використовуються для навчання сліпих і слабоворих людей).

Словесні символи Примака виготовляються з пластику або дерева, форма символів нагадує форму предмета, який позначає цей символ.

4. Системи символів (картинки, карти, таблиці).

Для зображення об'єктів і відомих людей використовуються фотографії та графіка.

Для ефективного розвитку комунікативної діяльності фахівці рекомендують дотримуватись таких умов:

- створення ситуацій комунікативного виступу;

- стимулювати комунікативну діяльність з використанням проблемних ситуацій;

- усувати проблеми спілкування;

- орієнтація на «зону найближчого розвитку» та підвищення рівня комунікативної продуктивності;

- проведення корекційно-розвивальної роботи щодо формування комунікативної компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та залучення педагогів та сім'ї;

- мотивувати дітей висловлювати свої бажання, почуття, емоції та думки за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування;

- створювати ігрові ситуації, які спонукають дітей до взаємодії з дорослими та однолітками;

- у процесі комунікативної діяльності передбачити стратегію підтримки та полегшення взаємодії вчителя з дітьми, дітей з однолітками.

Педагогічний вплив має бути спрямоване на формування комунікативних навичок шляхом активації всіх збережених аналізаторів. Це сприятиме активізації їх розумової діяльності, що впливає на весь хід психічного розвитку дитини.

Основними завданнями корекційної допомоги є:

- ~ розширення модуляції поведінки дитини;
- ~ оптимізація процесу спілкування, розвиток здатності до емоційного контакту;
- ~ адаптація дітей до колективу однолітків та дорослих з метою їх подальшої інтеграції у суспільство;
- ~ розвиток мовлення;
- ~ перенесення знань та навичок, засвоєних дітьми у побуті та на індивідуальних заняттях, в умови групової роботи;
- ~ формування у дітей вміння набувати нові навички за умов групового навчання;
- ~ розвиток порушених психічних та моторних функцій;
- ~ формування навичок самообслуговування та поведінки у соціумі;
- ~ забезпечення інформаційною, психологічною та педагогічною підтримкою батьків.

Далі ми дамо приклади методик, за допомогою яких можливе формування різних комунікаційних навичок, а також опис конкретних випадків застосування тих чи інших прийомів під час навчання дітей із РАС життєвим компетенціям.

Частина наведених нижче соціальних історій дано без ілюстрацій. Щоб їх застосувати у своїй практиці, слід додати необхідні картинки або фотографії дитини, що відображають відповідні твердження

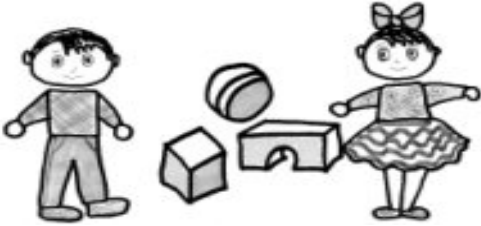



Мета: формування навички самостійної гри в іграшки:

- ~ організувати ігровий простір;
- ~ самостійно грати;
- ~ прибирати за собою іграшки;
- ~ дбайливо ставитися до іграшок.

Метод: соціальна історія (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Формування навички самостійної гри в іграшки

	<p>Коли я залишаюся один, я вмю грати самостійно. Я дістаю іграшки, розставляю їх та вигадую гру. Якщо поряд є інші діти, ми граємо разом</p>
	<p>Я купаю ляльку у ванночці. Тру мочалкою, витираю рушником. Я дбайливо поведжуся з лялькою. Я дбаю про неї.</p>
	<p>Потім я готую ляльці їжу. Я дістаю каструльки, ставлю їх на плиту, навмисне наливаю воду і кладу овочі в каструльку, варю їх, помішую в каструльці ложкою, ніби там закипіла вода, і вариться суп. Солю та кладу спеції. Ще трохи чекаю та знімаю каструлю з плити.</p>
	<p>Потім я годую ляльку. Я саджаю її за стіл, ставлю посуд, наливаю ополоником суп і годую ляльку дуже акуратно: щоб вона не обпеклася, я дую на ложечку</p>
	<p>Після їжі я стелю ляльці постіль і укладаю її спати. Я кладу матрацик, застеляю простирадлом, кладу подушку і накриваю ляльку зверху ковдрою. Я співаю ляльці пісеньку і кажу: «На добраніч»</p>
	<p>Після гри я складаю іграшки у ящик. Я складаю іграшки дбайливо та акуратно.</p>
	<p>Я прибрав іграшки на місце, я молодець!</p>






Мета: формування навички правильної поведінки у їдальні:


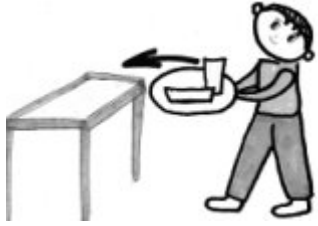
- ~ у їдальню тихо заходить і сідає за свій стіл;
- ~ миє руки до та після їжі;
- ~ їсть поруч з іншими дітьми;
- ~ не встає під час їжі;
- ~ прибирає за собою посуд;
- ~ чекає на інших, тихо сидячи за столом.

Метод: соціальна історія (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Формування навички правильної поведінки у їдальні

	<p>Коли мені хочеться їсти, я йду до їдальні. Спочатку я мою руки з милом під краном</p>
	<p>Потім я підходжу до свого столу і сідаю на своє місце.</p>
	<p>Я їм ложкою чи виделкою зі своєї тарілки, п'ю зі своєї чашки.</p>
	<p>Коли я їм, то сиджу за столом.</p>
	<p>Якщо їжа мені не подобається, то я відсовую її в сторону.</p>

	<p>Коли я поїв, то витираю рот і руки серветкою. Якщо серветки немає, то мою руки у умивальнику.</p>
	<p>Якщо я наївся, то відношу свій посуд на Підставку.</p>

Система PECS покликана навчити їх самостійно ініціювати і вступати в комунікацію з іншими людьми. «PECS» зводить істотну частину комунікації – мовленнєвий обмін безпосереднього обміну картками, що для багатьох немовлених є величезним зусиллям, з другого боку – і досягненням.

Для початку навчання «PECS» необхідна наступна обов'язкова умова: кандидат для «PECS» повинен мати навмисну комунікацію. Це означає, що дитина (або дорослий) повинна усвідомлювати потребу в комунікації будь-якої інформації іншій людині, нехай навіть у обмеженому форматі [29].

Починається навчання роботи з PECS після засвоєння дитиною базисного курсу, що включає: відпрацювання порівняно стійкого зорового контакту, слів або жестових позначень «так», «ні», «дай». У дитини має бути стійкою навчальна навичка, тобто, в рамках польової хаотичної поведінки освоєння PECS проблематично.

На першому етапі здійснюється фізичний обмін картки на предмет. Два педагоги та один учень перебувають у приміщенні. Учень сидить за столом, за ним розташовується вчитель (помічник). Інший педагог (комунікативний партнер) сидить навпроти. На столі лежать улюблений предмет учня (солодкості, напій, іграшка) та картинка із зображенням даного предмета.

Слід враховувати здатність учня розпізнавати картинку: це зображення у вигляді фотографії, картинки-символу або взагалі у вигляді наклеєного/заламінованого реального предмета.

Якщо картка та предмет лежать на столі, то учень братиме предмет. У цей момент підключається помічник, який спрямовує захоплення учня не на предмет, а на картку. Потім руку з картою переміщують до комунікативного партнера, що сидить навпроти. Як тільки картка виявиться у нього в руці, учень отримує бажаний предмет.

На другому етапі учень має діяти спонтанно. Але тут вже потрібна допомога лише одного педагога. Учень йде до комунікативної таблиці/книги, отримує невелику картку, підходить до комунікативного партнера і вручає йому картку. У комунікативній книзі закріплені на липучці всі вже завчені картини.

Комунікативна таблиця – це дошка, розміщена у класі, до якої також можна прикріплювати завчені картки. Спочатку комунікативний партнер створює між собою та учнем дистанцію у кілька метрів. Перш ніж відбудеться обмін, учень має спочатку наблизитися до партнера. Цей крок важливий, оскільки учень має виявляти ще більше власної ініціативи, ніж на першому етапі. Однак ускладнення орієнтування по відношенню до комунікативного партнера не призводить (принаймні не завжди) до посилення зорового контакту. У кожному разі учневі потрібно дати чітко зрозуміти, наскільки важливо домогтися уваги комунікативного партнера до обміну картою на предмет. У крайньому випадку можна вдатися до допомоги другого педагога [22].

У той час як комунікативний партнер демонстративно не помічає учня, другий педагог може допомагати учневі доторкнутися до плеча або до руки партнера для повернення його уваги. На другому етапі тренінг автоматично проходить у соціальному контексті: учень має явно звертатися до комунікативного партнера. Необхідно також уникати формулювання питань. Тільки після того, як комунікативний партнер отримав картку, він може сказати, наприклад: «Ах, ось воно що, ти хочеш м'яч!».

Дуже важливо і те, що на другому етапі учню поступово пропонуються окремо різні картини. Педагог повинен стежити за тим, щоб у учня була

достатня кількість очевидних, але не відразу досягнутих стимулів. Він уважно спостерігає за учнем, розпізнає його переваги та готує на основі цієї картинки. На цьому етапі потрібно також розмістити в класі комунікативну таблицю (дошку), яку кріплять картинки.

На третьому етапі йдеться про вибір із двох-трьох різних картинок. Учень повинен вимагати бажану річ: він підходить до комунікативної дошки/книги, вибирає з набору відповідну картинку, йде до комунікативного партнера та вручає йому. На комунікативній книзі в цей момент повинні бути лише дві картинки: одна – з улюбленою річчю (наприклад, лялькою), інша – з нелюбимою/нейтральною (наприклад, гірчицею). У кімнаті знаходиться лише улюблена річ. Якщо учень вибирає картку із печивом, педагог показує звичайну реакцію. Але якщо учень вибирає картку з гірчицею, то педагог каже: "На жаль, але в мене такого немає!". Важливо, щоб картки на комунікативній книзі завжди знаходилися в різних місцях і відповідно у різній послідовності, щоб учень дійсно вчився виділяти картинки. Для тренування можна спочатку використовувати небажану річ і давати учневі в наведеному прикладі баночку гірчиці [22].

На четвертому етапі першому плані виноситься структура пропозиції. На початок цього етапу учні використовують, як правило, 12–20 картинок для комунікації. Учень повинен вимагати присутніх та відсутніх речей, використовуючи пропозицію, що складається з кількох слів. При цьому він бере зі своєї комунікативної книги символ для вираження «Я хочу» і приклеює його на «смужку для речення». На цій маленькій, з підкладкою із пластику смужці з липучкою можна розмістити поряд 3-4 картки. Потім учень повинен дістати "пропозицію" з комунікативної книги, звернутися з ним до свого комунікативного партнера або вручити йому. Наприкінці етапу у комунікативній книзі учня міститься, як правило, 25–50 невеликих карток, щоб спілкуватися з різними комунікативними партнерами.

Потрібно виходити з того, що всі люди спілкуються, і кожен це робить властивим йому способом. Те, що важко розуміти таку комунікацію, пояснюється не лише проблемою педагогічної повсякденності.

Комунікація завжди здійснюється між відправником та одержувачем. Але якщо останній не може або не хоче нічого прийняти, повідомлення не досягає своєї мети і комунікація не вдається. Саме це відбувається так: якщо я буквально тримаю в руці інформацію, яку мені передає учень, вона довговічніша і більш відчутна, ніж короткий момент, протягом якого вказують на картку.

Показуючи лише на картинку, не можна бути впевненим, що така форма комунікації досягне одержувача, оскільки він не дивиться на неї або відвертається саме в цей момент від відправника. Якщо комусь дають у руку картинку з ясно позначеними символами, фотографіями або взагалі із заламінованими реальними предметами, це зрозуміло, як правило, усім, за умови відсутності порушень зорового сприйняття. Це стосується і жінки в булочній, до водія автобуса, педагога, друзів – до всіх. Невдала комунікація часто призводить до фрустрації, поступового відходу до себе [22].

Є також багато людей, які взагалі не вчилися вступати до комунікації з іншими або не виявляють до неї жодного інтересу. Це стосується багатьох людей з аутизмом та інтелектуальними порушеннями. У таких випадках система «PECS» застосовується як комунікативний метод, тому що учень за допомогою чітко структурованої програми-тренінгу навчається бути ініціатором комунікації. Той, хто навчився сам давати комусь іншому картинку (навіть не розуміючи її значення) і таким чином спілкується з ним, зробив великий прорив із власної ізоляції.

Якщо дитина вибирає картинку і дає її своєму педагогові в руку, то спонукання до комунікації є абсолютно зрозумілим. Причому неважливо, дивиться він на когось при цьому, вимовляє якісь звуки або хитає головою.

На п'ятому етапі учень має відповідати питанням: «Що ти хочеш?». Метою є спонтанний вибір із безлічі речей і, тим самим, відповідь на

запитання: «Чого б ти хотів?». Формулювання питання супроводжується вказівкою на відповідну картку: «Я хотів би». Поступово цей допоміжний рух виконується відстрочено, потім зовсім зникає, і учень реагує тільки на вербальний подразник. Він також навчається прикріплювати на смужку для пропозицій картку «Я хочу» та картку бажаної речі/дії та вручати смужку педагогові.

На шостому заключному етапі йдеться про відповідні та спонтанні коментарі. Учень повинен адекватно відповідати на задані у випадковому порядку питання: «Що ти хотів би?» «Що ти бачиш?» «Що там у тебе?».

Увага звертається не так на вимогу речі/діяльності, як на назву цього явища. Спочатку педагог діє так само, як і на попередніх етапах: ставить запитання, наприклад: «Що ти бачиш?», одночасно показуючи на картку «Я бачу». Поступово візуальна опора зникає.

Основні переваги використання системи «РЕСС»:

- ~ «РЕСС» – це програма, яка дозволяє швидко придбати базові функціональні навички комунікації;

- ~ за допомогою «РЕСС» можна швидше навчити дитину виявляти ініціативу та спонтанно вимовляти слова, ніж за допомогою навчання найменувань предметів, вокальної імітації, або посилення погляду;

- ~ за допомогою «РЕСС» спілкування для дитини з оточуючими людьми стає більш доступним і, таким чином, стає можливим узагальнення набутих вербальних навичок.

Оскільки PECS є комунікативною системою обміну картками, то недоліки використання даного методу будуть пов'язані з основними проблемами використання картинок у підтримуючій комунікації, а саме:

- ~ обмежене розуміння картинок для людей із інтелектуальними порушеннями;

- ~ змішування, нерозрізнення змісту картинки з її функцією позначення слова (значення, що визначається супроводжуючим тлумаченням).

Таким чином, у сучасному світі існує багато засобів, підбір яких здійснюється індивідуально, враховуючи психофізичні особливості людини з вираженими порушеннями мовлення.

Отже, далі ми перевіримо, ефективність запропонованої нами корекційної програми.

3.2. Динаміка засвоєння «Я-висловлювань», дітьми з розладами спектру аутизму.

Після проведення корекційної програми з нашими підлітками з РАС, можна відзначити, що підлітки досягли наступних результатів:

- ~ З'явився контакт «очі в очі».
- ~ На індивідуальних заняттях зі спеціалістами сидить за столом та займається.
- ~ Навчилися дмухати на серветку, сніжинку, на ватку, у трубочку.
- ~ З'явилися голосні звуки [а], [у], [і] і в той же час, приголосні [б], [м] вимагають подальшої автоматизації.
- ~ Розрізняють кольори, геометричні фігури.
- ~ З'явився вказівний жест.
- ~ Частково набули навичок самообслуговування.
- ~ Вибірково грають з іншими дітьми.
- ~ Відкликаються на своє ім'я та виконують інструкції дорослого.
- ~ Фіксують погляд на звукових іграшках, підносять їх до вуха.
- ~ Стали більш посидючі, практично зникла «польова» поведінка.
- ~ Почали користуватися туалетом.
- ~ Розуміють звернене мовлення, активне мовлення відсутнє.

Водночас, необхідно відзначити, що після проведення корекційних занять рівень сформованості та використання комунікативної діяльності у Артура дещо підвищився: з низького до середнього. Хлопчик вже не так був вороже

налаштований на спілкування. Разом з тим, він почав намагатися проявлятися до встановлювання контакту, а саме: почав реагувати на присутність дорослих та однолітків.

Також Артура дещо підвищився рівень сформованості навичок залучення уваги та запиту інформації, а також навички вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них.

Характеристика особливостей навичок соціальної реакції у відповідь: з метою відмови від запропонованого предмета або діяльності, хлопчик старається бути стриманішим, а також з допомогою дорослих відповідати на питання про себе та вітатись з іншими. Водночас, намагається самостійно застосовувати хоча б мінімальні навички залучення уваги та запиту інформації.

Оцінка навичок вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них показала, що дитина розуміє такі емоції та почуття, як радість, сум, біль і намагається застосовувати їх по відношенню до себе, а також вчиться керувати своїми емоціями. Починає формуватися навичка прохання пограти разом.

Хлопчик здатен встановлювати зоровий контакт на нетривалий час, як правило, на прохання співрозмовника. Вступає у контакт вибірково, може підтримувати не тривалий час тілесний, візуальний контакт, без проявів неадекватних реакцій, агресії та самоагресії. Мовленнєве розуміння сформовано на побутовому рівні. Також почав реагувати на присутність дорослих та однолітків.

У Максима після проведення корекційних занять рівень сформованості та використання комунікативної діяльності, підвищився: з середнього до високого. Так, словниковий запас хлопчика став включати в себе різні частини мови. Крім того, мовленнєве розуміння Максима, почало вже формуватися з різних частин мови.

Хлопчик самостійно ініціює та підтримує діалог з дорослим та однолітком, відповідає та ставить запитання. Як основний спосіб комунікації дитиною використовується активне мовлення, яке адекватно доповнюється мімікою та жестами (в тому числі, і зоровим контактом). Пасивний

словниковий запас досягає щонайменше 1200 слів, і включає в себе різні частини мови. Мовленнєве розуміння сформовано на рівні різних частин мови. Водночас, Максим може спілкуватися у різних ситуаціях, з різними людьми.

В Олега ж після проведення корекційних занять, як і раніше, спостерігався достатній обсяг запасу слів різних частин мови. Хлопчик міг повторити фрази на прохання педагога.

Водночас, дещо покращилась сформованість всього спектру навичок, зокрема:

- ~ залучення уваги та запиту інформації ;
- ~ вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них;
- ~ діалогові навички;
- ~ навички соціальної поведінки.

Використовуючи навички прохання, дитина намагається вже формулювати свої речення. При використанні ж, навичок соціальної реакції у відповідь з метою відмови від запропонованого предмета або діяльності, вже більш стриманіший, а також з допомогою дорослих відповідати на питання про себе та вітатись з іншими. Водночас, намагається самостійно застосовувати хоча б мінімальні навички залучення уваги та запиту інформації.

Також починають застосовуватися навички вираження емоцій, почуттів та повідомлення про них. Дитина пробує вербально висловлювати радість, гнів та втому, а також показувати місце, де болить. Починають формуватися навички прохання:

- ~ пограти разом;
- ~ ділитися речами та предметами з іншими людьми, а також втішати їх;
- ~ діалогові навички.

Крім того, Олег виражає почуття прихильності до людини та допомагає іншим на їх прохання.

Отже, даний аналіз довів ефективність проведення корекційних занять, яка включала в себе зокрема, методику PECS та соціальних історій, для покращення комунікативних навичок у підлітків з РАС.

Отже, можливе використання різних варіантів ігор, які дають аутичній дитині нові сенсорні відчуття та позитивні емоційні враження. Розвивати гру можна за допомогою різноманітності вражень, запровадженням сюжетної лінії. Головне, дорослому потрібно бути уважним та чуйним до потреб аутичної дитини, а для цього не шкодувати часу, зусиль, зберігати спокій, впевненість і перейнятися відчуттями та почуттями дитини.

Однак, для того, щоб робота з дітьми була результативною, будь-якому спеціалізованому освітньому закладу, слід:

- ~ укомплектувати високопрофесійними педагогічними кадрами, здатними до творчого пошуку;

- ~ забезпечити новітньою методичною та інформаційною літературою, дидактичними посібниками та іграшками згідно з Типовим переліком обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок для освітнього закладу.

Не менш важливо забезпечити й емоційне ставлення педагога та оточуючих дитину, дорослих до дитячої діяльності, її наслідків, досягнень дітей.

Виходячи з цього, ігрові вправи були основним методом закріплення отриманих умінь та навичок, пов'язаних із різними видами діяльності. Відбір вправ та їх використання у роботі з дітьми здійснювався з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей кожної дитини.

Соціально-комунікативний розвиток.

Завдання:

- ~ формувати довільне, вольове регулювання поведінки;
- ~ формувати розуміння ласкавого звернення та розвиток відповідних позитивних реакцій дитини - посмішку, погляд у відповідь тощо.
- ~ формувати в дитини уявлення себе: дізнаватися своє ім'я та

відгукуватися на нього (рухами, жестами, поворотом голови, вербально).

~ формувати потребу зорового контакту «очі в очі» під час спілкування.

~ формувати навичку подолання афективних станів.

~ розвивати емоційну сферу за допомогою стимуляції відчуттів (зорових, слухових, тактильних, дотикових, нюхових та смакових);

~ розвивати позитивні емоційні відгуки на соціальні контакти: отримання радості від фізичної взаємодії (погладжування, дотику), задоволення від гри та ніжних, заспокійливих слів дорослого.

~ розвивати вищі психічні функції та пізнавальні процеси: увага, сприйняття, мислення, пам'ять, довільна поведінка,

~ розвивати дрібну моторику рук: вміти попросити предмет, простягаючи руку і виконувати хапальний жест (розкриваючи та закриваючи долоню), продовжувати досить тривалий час грати з дитиною у схованку (ховати обличчя долонями).

~ розвивати міміку обличчя, пози та жести тіла.

~ навчати дитину адекватно сприймати та обстежувати живі та неживі предмети навколишнього простору.

~ коригувати «польову» поведінку дитини (безцільне блукання кімнатою, за допомогою введення її в діяльність простих маніпуляцій з сенсорним ігровим матеріалом).

Набір ігор для занять:

1. Ігри на ідентифікацію (знаходження такого ж) містять різноманітні картинки із зображенням знайомих предметів. До них відносяться лото, де дитина підбирає абсолютно однакові пари. Співвіднесення реального предмета із зображенням на малюнку.

2. Ігри спрямовані на виділення частини та цілого (розрізні картинки з 4-6 частин, кубики, гра-головоломка «Магічний квадрат»).

3. Ігри на класифікацію. «Що якого кольору?», «Підбери за формою», «Великі та маленькі». «Чарівна машина». Збирання форм в єдину композицію

на магнітному полотні: за формою, кольором, величиною

4. Ігри на серіацію. Вчити вибудовувати предмети у певній послідовності, великий, середній, маленький, знову великий – «Який тепер?». Освоєння серіації в образній формі, сприяє програвання казок настільного площинного театру «Ріпка», «Колобок», де персонажі вишиковуються згідно з сюжетом у певній послідовності один за одним. – «Хто тепер?»

5. Ігри в розвитку рухових навичок, дрібної моторики рук Зав'язувати шнурки та застібати гудзики, Пальчикові ігри: кулачки, лапки тощо. Викладати фігури з паличок, відкривати та закривати, розкручувати та закручувати кришки коробок, банок, пляшок, відстібати та пристібати прищіпки, нанизувати намистини.

6. Навчання розумінню мовних інструкцій (завдань, вимог) та виконання їх за допомогою двох дорослих (один називає дію, інший допомагає дитині її виконати).

7. Ігри формування знань частин тіла.

8. Сенсорні ігри.

Показники успішного розвитку: дитина починає усвідомлювати відчуття, які надходять від її м'язів, сухожилів і т.д., та численні повторення яких, утворюють її тілесні відчуття. Відрізняє себе з інших об'єктів. Виявляє вибірковість, швидкоплинність емоцій, що супроводжується різними маніпуляціями.

Пізнавальний розвиток.

Завдання:

- ~ формувати шкільні знання та уявлення;
- ~ формувати трудові вміння та навички;
- ~ розвивати художньо-творчі здібності.

Набір ігор для занять:

1. Формування в дитини уявлень себе: дізнаватися своє ім'я та відгукуватися на нього (рухами, жестами, поворотом голови, вербально).
2. Примушення дитини дивитися на особу дорослої, яка покликала її.

3. Формувати у дитини уявлення про власне тіло.
4. Кидання кульок або інших дрібних предметів, у посудину з вузькою шийкою.
5. Перекладання предметів з однієї коробки до іншої.
6. Відкриття та закривання коробок, дерев'яних яєць, матрьошок.
7. Нанизування куль на шнур («намисто»).
8. Події з предметами різного кольору, форми, величини.
9. Ознайомлення з кольорами веселки.
10. Вибір за зразком та інструкцією (наприклад, робота з домашніми тваринами, картинка лежать на столі по 6 штук) «Дай кішку» і т.д.
11. Вибір предметів іграшок на малюнку
12. Угрупування різних парних предметів за величиною.
13. Збирання вкладних кубів.
14. Складання матрьошки, осмислене співвідношення її елементів.
15. Нанизування кілець маленької піраміди на стрижень, підбираючи їх строго за спадною величиною (піраміда з 8 кілець)
16. Складання найпростіших фігур з лічильних паличок за показом та за зразком.
17. Складання розрізних картинок із 4-х та 5-х розрізаних по вертикалі або горизонталі.
18. Споруди з дитячих наборів будівельного матеріалу.
19. Викладання прямого ряду з мозаїки одного, потім різного кольору.
20. Викладання «ряду, що чергується» через один елемент: синій – червоний – синій і т. д., на ускладнення.
21. Навчати навичкам малювання за показом дорослого: проводити лінії пальцем (пальцями) рук по муці, насипаній на обробній дошці (підставці, тарілці), малювати товстим фломастером.
22. Вчити пізнавати коло. Малювання фігури – коло на аркуші паперу за допомогою трафарету. Штрихування кола у заданому напрямку.
23. Вчити проводити у різних напрямках прямі лінії: похилі, короткі

(стрічки, довгі доріжки), перетинати їх (забір, драбинки).

24. Складання розрізних картинок з 3-6-х частин, розрізаних по вертикалі або горизонталі.

Показники успішного розвитку: дитина здатна зацікавитися певними видами діяльності, спостерігає за процесом ліплення та малювання; здатна робити прості дії з матеріалами (наприклад, бере в руки тісто і маніпулює з ним) та повторювати певні рухи (можливо, за допомогою дорослого): залишає сліди від фарби на папері, малює лінії фломастером, фарбою, розмазує пластилін, бере участь у спільному малюванні з дорослим; групує предмети за кольором та формою; складає розрізні картинки з 4-х та 5-и частин; збирає пазли разом з дорослим; викладає ряд, що чергується.

Мовленнєвий розвиток.

Завдання:

- ~ формувати здатність до наслідування рухів та звуків;
- ~ формувати здатність до зорового контакту під час спілкування;
- ~ розвивати слухову увагу;
- ~ розвивати апарат артикуляції;
- ~ розвивати фонематичний слух;
- ~ розвивати дихання;
- ~ розвивати дрібну моторику;
- ~ розвивати німі прояви дитини, як спроби вступати в контакт із оточуючими людьми (використання простих жестів тощо);
- ~ розширювати словниковий запас;
- ~ працювати над постановкою звуків.

Набір ігор для занять:

1. Погладжування та легке пощипування щік для активізації м'язової мускулатури, виконання простої гімнастики артикуляції за допомогою дорослого: усміхнутися, витягнути губи трубочкою.

2. Навчання ігор, спрямованих на тренування правильного видихання повітря.

3. Навчання наслідування різних звуків і шумів, викликаних простими рухами рук та губ дорослого, навчання імітації забавних звуків («буль-буль, «хлоп-хлоп»).
4. Формування вимови голосних звуків («аа»).
5. Формування вимови перших простих слів у смисловому зв'язку («ма-ма»; «ба-ба»).
6. Повторення дій дорослого зі звуками та предметами під час занять та ігор.
7. Навчання розумінню мовних інструкцій (завдань, вимог) та виконання їх за допомогою двох дорослих (один показує дію, інший допомагає дитині її виконати).
8. Навчання діям без предметів (стиснути-розтиснути кулак) та з предметами (стиснути-розтиснути губку або гумовий м'яч), що зміцнюють м'язи рук.
9. Навчання тонкомоторним діям із прищіпками (закріплення прищіпок на краях картонної коробки), зміцнення м'язів пальців рук.
10. Навчання співвіднесення слова з відповідною йому дією («дай», «на», «йди», «стій», «не можна» тощо).

Показники успішного розвитку:

- ~ правильна артикуляція звуків у різних позиціях;
- ~ дивиться на обличчя;
- ~ досліджує предмети різноманітними способами: розглядає предмет у руці, перекладає предмет із однієї руки до іншої;
- ~ реагує на стимуляцію тактильних відчуттів за допомогою чергування дотиків: твердий – м'який, сухий – вологий, теплий – холодний;
- ~ виконує скоординовані дії з предметами (ставить кубик на кубик, нанизує кільця на пірамідку тощо);
- ~ налагоджений контакт віч-на-віч;
- ~ виділяє окремий предмет серед інших, на прохання дорослого;
- ~ співвідносить знайомий об'ємний предмет із його плоским

зображенням;

~ знає основні кольори.

Художньо-естетичний розвиток.

Завдання:

~ формувати вміння правильно отримувати звуки за допомогою музичних інструментів;

~ формувати навичку діяти за зразком, наслідувати прості рухи під музику;

~ розвивати терпимість до звучання музики та співу інших людей;

~ розвивати здатність візуального контакту через привертання уваги з використанням звукових ефектів;

~ розвивати почуття ритму.

Показники успішного розвитку: дитина вміє вилучати звуки у різний спосіб, здатна долучатися до ритмічно організованих дій, наслідувати простих рухів під музику.

Фізичний розвиток.

Завдання:

~ виховувати вміння зберігати правильну поставу у різних видах діяльності;

~ розвивати загальну моторику;

~ розвивати фізичні якості (спритність, сила, витривалість, швидкість, рівновага);

~ розвивати координацію рухів.

Набір ігор для занять:

1. Використати дитячі пісеньки, казки, вірші, змістом яких передбачено зміну голосу дорослого, його міміки.

2. Розвивати шляхом багаторазових і тривалих повторень, слухове передбачення – вчити прислухатися до невидимих іграшок, предметів.

Вчити розрізняти та орієнтуватися на інтонацію: лагідну та сувору, запитальну та спонукальну, а також інтонацію заборони та заохочення.

Коригувати підвищену реакцію дитини на слухові подразники. При цьому враховувати, що дитина може бути дуже чутливою до слабких подразників.

3. Ознайомлення з музичними інструментами.

4. Вчити правильно, видобувати звуки за допомогою музичних інструментів.

5. Вчити діяти за зразком, наслідувати прості рухи, виконувати інструкцію.

6. Робота над диханням.

7. Розвивати танцювальні рухи та ігрові дії з предметами

8. Навчити використовувати предмети, які видають звуки (звукова іграшка, барабан тощо).

9. Навчити розрізненню звуків, які виробляються предметами.

10. Вчити визначати розташування джерела звуку, тренування слухового сприйняття (свисток, брязкальце)

1. Вправи у рівновазі:

- ~ ходьба по гімнастичній лаві прямо, боком приставним кроком;
- ~ ходьба вузькою рейкою прямо;
- ~ ходьба по мотузці прямо та боком;
- ~ ходіння по ребристій доріжці, масажним килимкам.

2. Повзання, лазіння:

- ~ пролізання в обруч;
- ~ підлізання під дугу;
- ~ лазіння по гімнастичній стінці;
- ~ перелізання з прольоту на проліт.

3. Стрибки:

- ~ стрибки на двох ногах двома різними способами;
- ~ стрибки на одній нозі;
- ~ підстрибування на двох ногах, просуваючись вперед

4. Кидання, метання:

- ~ перекидання м'яча один одному;
- ~ кидання м'яча вгору, вбік;
- ~ метання в ціль.

5. Вчити виконувати загально-розвиваючі вправи:

- ~ піднімати руки вгору, вперед, вбік;
- ~ пускати і повертати голову вбік;
- ~ нахилитися вперед;
- ~ присідати.

6. Вчити стрибати на батуті.

7. Виконувати вправи на великому гімнастичному м'ячі.

8. Вправи на гімнастичному маті.

9. Вправи з мішечком, м'ячем, сидячи на лавці.

10. Вправа на балансувальній дошці.

Показники успішного розвитку: дитина вміє володіти м'ячем; ходити по гімнастичній лаві без допомоги дорослого; лазити по шведській стінці; пригати на батуті; стрибати на двох ногах.

Що ж стосується комунікативної діяльності, то робота з її формування у підлітків з РАС, була спрямована на:

- розвиток невербального компонента в комунікативній діяльності,
- розвиток активного мовлення,
- розуміння мовлення,
- адекватного використання способу комунікації.

Розвиток невербального компонента в комунікативної діяльності включали завдання на формування у дітей використання погляду, жестів, міміки при спілкуванні. Формуючи розвиток активного мовлення, ми прагнули збільшити кількість слів різних частин мови в активному словнику дитини, поліпшити її зв'язне мовлення. При розвитку розуміння мовлення, необхідно

було розширювати кількість слів різних частин мови в пасивному словнику, розуміння складніших граматичних конструкцій.

Формування критерію адекватного використання способу комунікації вимагало поступового збільшення часу взаємодії з педагогом та однолітками, вміння звернутися з проханням, збільшення числа прохань до співрозмовників, формування позитивного емоційного ставлення дітей до можливих співрозмовників при взаємодії з ними.

На заняттях використовувалась індивідуальна комунікативна книга дитини. Заняття були спрямовані на формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування, формування навички використання всіх частин мови, збільшення кількості слів активного та пасивного словника.

На заняттях всі діти обов'язково навчалися поводженню з проханням, яке здійснювалося за допомогою використання комунікативної папки та картинок із зображенням прохань, які містяться в ній.

Робота з дітьми передбачала 3 етапи навчання:

Як здійснювати спілкування (Мета - побачивши найбільш «переважний» предмет, учень бере його зображення, дотягується до співрозмовника та кладе картку йому до рук).

Відстань та наполегливість (Мета — учень підходить до свого індивідуального альбому для занять, бере з нього картку, підходить до педагога привертає його увагу та кладе картку до рук педагога).

Різниця карток (Мета - щоб попросити бажаний предмет, учень підходить до альбому для занять, вибирає потрібну картку з кількох наявних, наближається до співрозмовника і дає йому картку).

Зміст роботи з дітьми здійснювався на основі методики системи альтернативної комунікації за допомогою карток PECS.

Завдання формування навички використання іменників, збільшення кількості слів активного та пасивного словника склалися індивідуально, відповідно до рівня сформованості комунікативної діяльності.

Правила перших етапів роботи:

враховувати інтереси дитини (улюблені іграшки, заняття, їжа);

хвалити дитину;

починати з максимальної підказки - «Рука в руці» (за допомогою помічника).

Зміст вправ, які використовувалися на заняттях, представлений у Додатку А.

Водночас, заняття були спрямовані на встановлення зорового контакту зі співрозмовником, встановлення та підтримання емоційного контакту, формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування, адекватність емоційних реакцій.

Заняття проводилися 2 рази на тиждень по 20 хвилин. Робота з дітьми передбачала 3 обов'язкові підетапи: вступ, основна частина, підсумок. Кожна зустріч із дітьми також складається із 3-ох частин.

1. Вступна частина (розминка) передбачає активізацію учасників, встановлення емоційного, зорового контакту, доброзичливої атмосфери. На цьому етапі використовуються ігри-вітання, ігри з іменами.

2. Основна частина (робочий час) несе основне смислове навантаження, присвячене досягненню цілей групової роботи, передбачає застосування різних методів.

3. Завершальна частина (рефлексія). Етап націлений на усвідомлення здобутого досвіду та знань, на закріплення в учасників позитивного емоційного фону, підбиття підсумків.

Наведемо приклад змісту одного із занять.

Початок заняття завжди був спрямований на залучення дітей до групової роботи. Для цього дітям запропонували вправу «Привітання».

Всіх дітей запрошували на килим для занять.

- Привіт, діти! Діти, вітаємось один з одним по черзі!

Встановлення контакту з співрозмовником починався з того, що дитина торкалася співрозмовника, привертала до себе увагу (стискає руку співрозмовника – жест привітання «привіт»). Діти віталися з один одним самостійно або з допомогою помічника. Дана вправа була спрямована на придбання навичок взаємодії, встановлення зорового контакту із співрозмовником, розвиток активного мовлення.

Гра «Хто на занятті?». Ця гра проводилася з використанням дошки з візуальним розкладом, на якій на контактній стрічці-липучці були прикріплені фотографії всіх дітей.

– Подивіться, хто сьогодні є на занятті? Привітайтеся один з одним.

Потім відбувалася ідентифікація кожного члена, хто є присутнім на занятті за допомогою фотографії.

- Подивіться, хто це? Він присутній на занятті? Молодці!

Дітям дуже сподобалася вправа, вони із задоволенням розглядали на показані їм фотографії та відповідали словом («Так» чи «Ні») або жестом (кивком голови або жестом заперечення) на поставлене запитання. Деякі діти, коли показували їх фотографію, піднімали руку («Я тут») і називали свої імена.

– А зараз послухайте мене уважно.

Для формування вміння реагувати на власне ім'я та формування навички встановлення зорового контакту проводилася гра «Обернись».

Діти сідали до вчителя-дефектолога спиною. Педагог називав ім'я дитини гучним, але спокійним голосом. Якщо дитина повертала голову в бік того, хто говорить і / або дивилась на нього, то отримувала за це «винагороду»: словесна похвала («Молодець!», «Розумниця!» тощо), приємні для дитини види тактильного контакту (обійняти, полоскотати тощо), ласощі, іграшки. Якщо дитина не реагувала, то педагог підходив близько до дитини, її обличчя знаходилося на рівні дитини. Педагог кілька разів звертався до дитини на ім'я. Щоразу, коли дитина зустрічалася з педагогом поглядом, її хвалили, домагаючись самостійного виконання вправи. Понад три рази з однією дитиною ця вправа не проводилася.

Заняття закінчувалося переглядом мультфільму «Привіт», де підкреслювалося як необхідно вітатися один з одним.

На всіх заняттях з метою закріплення навичок проводилися вправи «Привітання», гра "Хто на занятті?», «Хоровод», «Передай м'яч», «Змійка», «Ку-ку» тощо.

Відтак, поступово діти охоче стали брали участь у заняттях, вони грали самостійно, переважно без допомоги, ідентифікували один одного.

Під час корекційних занять логопед повинен постійно враховувати те, що для дітей з порушеннями мовлення (в тому числі, і з РАС), є характерним:

- ~ низький рівень довільної регуляції пізнавальних процесів;
- ~ при виникненні труднощів, в них часто знижується пізнавальна активність та самостійність, а також швидко зростає втома.

В зв'язку з цим, важливим завданням логопедичної роботи стає формування у дитини відповідних мотиваційних установок, інтересу до навчально-пізнавальної діяльності і мовленнєвого спілкування.

На кожному етапі роботи логопед повинен бачити перспективу розвитку кожного вихованця, збудувати психолого-педагогічний прогноз. Педагог повинен вміти відібрати і поєднати освітні, корекційні та розвиваючі задачі.

Ефективність системи здебільшого залежить від чіткої організації життєдіяльності дітей. Тут важливо пам'ятати про значне нервово-психічне навантаження, яке слід рівномірно розподілити впродовж дня. Дуже важливо також дотримуватися наступності в роботі всіх педагогів, які працюють з дітьми певної групи.

Мовленнєві проблеми сьогодні стали досить поширеним явищем. У третини обстежених дітей можна виявити мовленнєві вади.

Це явище ускладнюється ще й тим, що деякі мовленнєві вади позначаються на інтелекті дитини. Затримки в розвитку мовлення спричиняють затримку розумового розвитку дитини, обмежують її загальний потенціал.

Мовленнєві проблеми в подальшому житті дитини спричиняють погану успішність у школі. Внаслідок цього, знижена самооцінка, закомплексованість,

неврози.

Тому головною метою логопеда, педагогів, батьків дитини з мовленнєвими вадами є мовленнєва підготовка дитини до навчання, що водночас, є профілактикою порушень письма та читання. Ці порушення можуть бути самостійною патологією, а також наслідком вад усного мовлення.

Таким чином, у дітей, які страждають на РАС, відзначатиметься:

- ~ покращення здатності до емоційного контакту;
- ~ розширення модуляцій поведінки із малознайомими людьми;
- ~ покращення рівня розвитку сприйняття, пам'яті, уваги, мислення;
- ~ придбання графічних навичок, збільшення обсягу активного та пасивного словникового запасу, покращення рівня володіння мовою як комунікативним засобом;
- ~ покращення великої моторики та зорово-рухової координації.

Реабілітаційний процес у дітей із обмеженими мовленнєвими можливостями дуже складний та має декілька етапів. Він включає в себе два основних етапи: діагностичний та лікувально-корекційний. Як показує практика обидва етапи мають однаково важливе значення. Для вирішення питань корекційної реабілітації дітей важливою складовою є активна участь та допомога родини.

Слід пам'ятати: дитина, яка має ті чи інші проблеми в розвитку (в тому числі, і мовленнєвому), як ніхто, потребує емоційної підтримки та кваліфікованої допомоги. Тому:

- ~ не вважайте дитину хворою, неповноцінною, гіршою за інших дітей-однолітків;
- ~ не карайте її, не насміхайтесь над нею та не дозволяйте принижувати її;
- ~ не порівнюйте її з іншими дітьми, які добре розмовляють, читають, пишуть;
- ~ вселяйте в неї віру, надію, що все буде гаразд;
- ~ намагайтеся якомога раніше помітити та зрозуміти проблеми

дитини;

~

висловлюйтесь чітко та грамотно;

~

вірте в свої сили та сили дитини.

~

завжди розмовляйте з дитиною чіткою правильною мовою;

~

не сваріть дитину за неправильно вимовлене слово;

~

організуйте чіткий режим дня та занять;

~

використовуйте систему заохочень, підтримки та винагород;

~

перетворюйте заняття в гру;

~

заохочуйте дитину до спілкування з однолітками;

~

знайдіть шляхи та методи для допомоги дитині.

В психолого-педагогічній реабілітації дітей з мовленнєвими порушеннями повинні приймати участь якомога більше фахівців різного профілю: невролог, логопед, психолог, дефектолог у тісному зв'язку з батьками. Співпраця фахівців різного профілю в реабілітаційному процесі надає можливість розвитку всіх функціональних систем, під впливом різних методичних прийомів. ТанDEM: фахівець – дитина – родина на всіх етапах корекційної роботи сприяє закріпленню результатів реабілітації дитини з мовленнєвими порушеннями.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було розглянуто особливості формування «Я-висловлювань» у дітей з розладами спектру аутизму, із застосуванням спеціалізованих методичних підходів, спрямованих на стимулювання самовираження та розвитку комунікативної компетентності.

Аналіз характеристик застосованої методики дозволив встановити, що використання інтерактивних вправ, рольових ігор та завдань на саморефлексію сприяє як структурному, так і функціональному вдосконаленню «Я-висловлювань». Виявлено, що поступове засвоєння цих навичок спричиняє позитивні зміни у формуванні самоідентифікації дитини, що, у свою чергу, покращує її здатність до соціальної взаємодії та адаптації.

Отримані результати демонструють динамічний характер процесу – з поступовим зростанням якості висловлювань, так і їх смислової насиченості, що свідчить про ефективність розробленої програми корекції. Крім того, спостережено, що успішність формування «Я-висловлювань» залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини, що вимагає диференційованого підходу до подальшої корекції та адаптації методик.

Таким чином, встановлено, що комплексний підхід, який інтегрує психолінгвістичні та педагогічні принципи, є ключовим чинником у формуванні ефективної комунікативної діяльності у дітей з РАС.

ВИСНОВКИ

Згідно з проведеним нами дослідженням, можна стверджувати, що формування «Я-висловлювань» у дітей з розладами спектру аутизму є складним, багатокomпонентним процесом, який визначає не лише розвиток мовленнєвих умінь, але й формується як частина загальної системи самоусвідомлення та соціальної адаптації дитини. Проведене дослідження дозволило комплексно проаналізувати як теоретичні засади, так і практичні аспекти розвитку комунікативної діяльності, що є запорукою успішної соціальної інтеграції дітей з РАС.

Перш за все, теоретичний аналіз свідчить про те, що процес формування «Я-висловлювань» тісно пов'язаний із розвитком внутрішнього «Я-образу» дитини. Самосвідомість, яка формується в ранньому дитинстві, забезпечує основу для усвідомленого сприйняття власної особистості та її емоційного стану. Вона дозволяє дитині аналізувати власні внутрішні процеси, рефлексувати над власним досвідом та формувати адаптивні стратегії комунікації. Отже, розуміння механізмів цього процесу відкриває перед дослідниками нові перспективи для подальшої розробки інтегративних моделей, що поєднують психолінгвістичні, педагогічні та психологічні підходи.

Практична частина роботи засвідчує, що впровадження спеціалізованих корекційних програм сприяє суттєвому покращенню якості мовленнєвого самовираження у дітей з розладами аутизму. Апробовані методики, які базуються на інтерактивних вправах, рольових іграх та завданнях на розвиток рефлексивних здібностей, доводять свою ефективність у стимулюванні процесу формування «Я-висловлювань». Результати експериментальної частини дослідження вказують на поступове зростання смислової насиченості висловлювань, підвищення їх структурної організації та загальну адаптацію дитини до соціальних вимог, що, безумовно, позитивно впливає на її комунікативну компетентність.

Значущим аспектом дослідження є встановлення взаємозв'язку між розвитком мовленнєвого самовираження та загальною соціальною адаптацією

дітей з РАС. Виявлено, що покращення комунікативних навичок сприяє зниженню рівня тривожності та фрустрації, що часто супроводжують дітей з аутизмом. В результаті системної роботи над розвитком «Я-висловлювань» відбувається формування більш стабільного та позитивного «Я-образу», що стає основою для подальшої інтеграції в суспільство та успішного функціонування у колективних середовищах, таких як школа та соціальні групи. Рекомендації, сформульовані в рамках роботи, дозволяють розробити ефективні стратегії підтримки та стимулювання розвитку мовленнєвих умінь, що сприяють підвищенню якості життя дітей і їх успішній соціальній адаптації.

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що інтеграція теоретичних підходів із практичними методиками є ефективним засобом для подолання комунікативних бар'єрів у дітей з розладами аутизму. Отримані результати сприяють поглибленню наукових знань у галузі формування мовленнєвого самовираження та відкривають нові перспективи для практичного застосування у сфері корекційної педагогіки та психолінгвістики. Це, в свою чергу, забезпечує фундамент для подальших досліджень та розвитку інклюзивної освіти, спрямованої на покращення соціальної інтеграції та загального розвитку особистості дітей з РАС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Н. С., Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. Київ, Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
2. Базима Н.В. Обстеження стану мовлення у дітей з аутистичними порушеннями дошкільного віку / Н.В. Базима // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. 462 с. С. 230-237.
3. Бацеич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник для студ. вищих навч. закладів. Київ : Академія, 2004 . 342 с.
4. Гаврилова Н.С., Гаврилова Я.О. - Особливості та модель формування “Я-образу” у школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Випуск №19 (2022) <https://aqce.com.ua/download/publications/675/657.pdf/>
5. Гаврилова Н.С., Константинів О.В., Гаврилов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). Випуск №17 (2021) <https://aqce.com.ua/vipusk-n17-2021/gavrilova-ns-konstantiniv-ov-gavrilov-ov-diaagnostika-rivnja-rozvitku-navichki-spilkuvannja-u-ditej-z-rozladami-spektru-autizmu.html>
6. Дудкевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
7. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму : метод. рекомендації. Одеса: Астропрінт, 2013. 45 с.
8. Зайцева Г. Л. Мова жестів. Дактилологія / Зайцева Г. Л. Гуманіт. вид. центр «ВЛАДОС», 2004. 194 с.
9. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри. К.: Слово, 2017. 447 с.

10. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. МОН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

11. Конопляста С.Ю. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами / С.Ю. Конопляста, В.О. Косинкіна // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 134-138.

12. Конопляста С.Ю. Особливості психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з аутизмом / С.Ю. Конопляста, В.О. Косинкіна // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. № 27.

13. Логопедія: підручник / за редакцією М. К. Шеремет. – Вид. 3-є, змін. та допов. М.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

14. Марлен Дж. Коэн, Питер Ф. Герхардт. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. 2018. С. 20-26.

15. Мартиненко І. В. Бліс-мова, як альтернативна комунікативна стратегія при відсутності мовлення // Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». 2009. № 2. С. 25-27.

16. Мартиненко І. В. Особливості формування комунікативних вмінь у осіб з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку засобами альтернативної та допоміжної комунікації // Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». 2009. № 1. С. 27-30.

17. Моклович Ю. Я. Інклюзивна форма освіти: досвід колективу загальноосвітнього навчального закладу // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. № 1 (65). 2013. С. 40.

18. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.
19. Островська К. О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання. Львів: Тріада плюс, 2009. 175 с.
20. Островська К. О., Качмарик Х. В. Особливості психологічного супроводу навчання аутичних дітей. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К., 2013. Вип. 23. С. 370-374.
21. Пахомова Н. Г. Використання невербальних засобів комунікації у корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР// Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». 2008. № 2. С. 36-38.
22. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. 280 с.
23. Позднякова О. Л. Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць: №11 Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. С. 251-264.
24. Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей із аутистичними порушеннями. Інноваційна педагогіка. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2018. № 6. С. 95-100.
25. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. Частина 2. : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 32. С. 78-83.
26. Пригода С. С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів з тяжкими порушеннями мови / С. С. Пригода / Особлива дитина: навчання та виховання. М.: «Педагогічна преса». 2014. № 1. С. 68-71.
27. Притиковська С.Д. Використання в корекційно-логопедичних цілях розвитку координаційних здібностей у дітей з мовленнєвими порушеннями //

Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. 9. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. С. 201-210.

28. Рибченко Л. К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. № 32. ч. 2. С. 83-90.

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

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

31. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей з ЗНМ. // Логопед. 2011. № 8 (8) серпень. С. 4-11.

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

33. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління навчальною діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. М.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.

34. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: [навч. посіб.]/ О. А. Семенюк, В.Ю. Паращук. К. : Академія, 2010. 240 с.

35. Скрипник Т. Абетка доквілля для аутистів / Т. Скрипник // Дефектологія. 2010. № 2. С. 24-27.

36. Скрипник Т. В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с.
37. Скрипник Т. Особливості встановлення взаємодії з аутичними дітьми / Т. Скрипник // Дефектологія. 2010. № 3. С. 46-48.
38. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовного розвитку дітей дошкільного віку. // Теорія та практика сучасної логопедії. Вип. 1. Київ: Актуальна освіта. 2004. С. 7-35.
39. Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами. Методичні рекомендації. Суми: НВВ Сумський ОІППО, 2016. 52 с.
40. Сухіна І. М. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1. С. 41-48.
41. Туріщева Л. В. Увага! Особливі діти. Харків: Основа, 2012. 124 с.
42. Федорович Л. А. Сучасні моделі та підходи до надання освітніх послуг дітям раннього віку з особливими потребами. // Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2016. № 32 (2). С. 191-196.
43. 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». Нац. пед. унт ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
44. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс, 2012. 184 с.
45. Чуприков А. П., Хворова Г. М. . Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс, 2012. 184 с.
46. Шеремет М. К. Психомовленнєвий розвиток дітей з мовними порушеннями. // Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. № 26. С. 270-274.

47. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні та психологічні передумови мовного розвитку в нормі та патології. // Науковий журнал Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. № 27. С. 5-7.

48. Шеремет М.К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА / М.К. Шеремет, С.В. Кондукова // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Випуск XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 462-467.

49. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

50. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

51. Шульженко Д. І. Підготовка вчителів загальноосвітніх закладів до конструювання роботи з аутичними дітьми. Наук.-метод.зб. Київ: Наук. світ, 2005. №6. С. 228-231.

52. Шульженко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів. 2008. № 1. С. 9-15.

53. Шульженко Д.І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д.І. Шульженко, Н.С. Андреєва. К.: Д.М. Кейдун, 2011. 344 с.

54. Шульженко Д.І. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень / Д.І. Шульженко, М.К. Шеремет // Наук.-метод. ж-л «Логопедія». К., 2011. № 4. С. 86-92.

55. Яшенкова О. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. К. : Академія, 2010. 310 с.

56. Bakerand Chararro. Schedule it! Secuenceit! Mayer-Johnson LLC: Solana Beach, 2003. 33 p.

57. Behavioral issues in autism. Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. New York etc.: Plenum Press. 1994. 295 p.
58. Chlebowski C., Green G.A., Barton M.L., Fein D. Using the Childhood Autism Rating Scale to Diagnose Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40, No. 7. P. 787-799.
59. Chris Frith «Brain and soul». *Making up the Mind: How the Brain Creates our Mental World*. Corpus, 2014. 336 c.
60. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.
61. Dawson G. «The role of abnormal hemispheric specialization in autism». *Neurobiological issues in autism* Plenum Press. 1987. № 12. 399 c.
62. Effective practices for children with autism: Educational and Behavior Support Interventions. That Work Edited by James K. Luiselli, Dennis C. Russo, Walter P. Christian. Susan M. Wilczynski. Published by Oxford University Press. Ins 1989. 109-206 c.
63. Grandin T. *The Way I See It: A Personal Look at Autism and Asperger's* Arlington. Future Horizons, 2008. 260 p.
64. Hodgson L. *Visual strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*. Quirk Roberts Publishing: Michigan, 1995. 27 p.
65. Kara Kosinski. *The Parent's Guide to Occupational Therapy for Autism and Other Special Needs*. 2016. P. 118-132.
66. Lang R., Giesbers S. Sensory integration for autism spectrum disorders A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (3). 2012. P. 1004-1018
67. Laurie Eckenrode, Pat Fennel, Kathy Hearsey. *Creative ideas for teachers, Therapists. Multi-modal tasks used in programs for children with autism*. Task Galore, 2003. Pp. 5-6.

68. Lombardo MV, Barnes JL, Wheelwright SJ, Baron-Cohen S (2007) Self-Referential Cognition and Empathy in Autism. PLoS ONE 2(9): e883. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0000883>
69. Sara S. Sparrow, David A. Balla, and Domenic V. Cicchetti Vineland Adaptive Behavior Scales, Interview Edition. Survey Form Manual. Minnesota: American Guidance Service, 1984.
70. Scambler D. Can the Checklist for Autism in Toddlers Differentiate Young Children With Autism From Those With Developmental Delays? Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2001. № 40. P. 1457-1463.
71. Sidenko Y., Kolyshkin O. The use of corrective technologies in the process of preparing senior preschoolers with autism spectrum disorder for learning activities. EUREKA: Social and Humanities, 2020. Vol. 3. P. 47-52
72. Smith T., Klorman R., and Mruzek D.W. Predicting outcome of community-based early intensive behavioral intervention for children with autism. Journal of Abnormal Child Psychology, 43 (7). 2015. P. 1271-1282.
73. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. Clinical Psychology Review, 33 (8). 2013. P. 940-953.
74. Watson, L. R. The TEACCH communication curriculum. In E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds.), Communication problems in autism. New-York : Plenum Press, 1985. Pp. 187-206.
75. Watson, L. R., Lord, C., Schaffer, B., et Schopler, E. Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children. New York : Irvington Publishers Inc, 1989.

ДОДАТКИ

*Додаток А***Комплекс ігор та вправ щодо формування комунікативної діяльності при РАС**

Вправа «Привітання».

Мета: встановлення зорового контакту з співрозмовником, встановлення та підтримання емоційного контакту, формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування.

Матеріал та обладнання: відсутня.

Хід: педагог запрошує всіх дітей на килим для занять, розсаджує навкруги один одного. Здрастуйте, діти – вітаємося з усіма по черзі, називаючи ім'я кожного. Встановлення контакту з співрозмовником починається з того, що дитина торкається співрозмовника, повертає до себе увагу (стискає руку співрозмовника: жест вітання, словом привіт), встановлює зоровий контакт.

Вправа «Хто на занятті?».

Мета: встановлення та підтримання емоційного контакту, формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування

Матеріал та обладнання: «Чарівний мішечок» з улюбленими іграшками – призами (мильні бульбашки, іграшки, що світяться, звучать), візуальний розклад з фотографіями кожної дитини

Хід: подивіться, хто сьогодні присутній на занятті. Ідентифікація кожного члена, хто є присутнім на занятті за допомогою фотографії. Подивіться це хто? Він присутній на занятті? Дитина повинна відповісти на ці питання будь-яким способом комунікації доступним їй (жест, мова, картка). Молодці!

Гра «Обернися».

Мета: адекватність емоційних реакцій, встановлення зорового контакту зі співрозмовником, встановлення та підтримання емоційного контакту, формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування

Матеріал та обладнання: «Чарівний мішечок» з улюбленими іграшками – призами (мильні бульбашки, іграшки, що світяться).

Хід: діти сідають до освітлянина спиною. Педагог називає ім'я дитини гучним, але спокійним голосом. Якщо дитина повертає голову в бік того, хто говорить і/або дивиться на нього, то отримує за це «винагорода»: словесна похвала («Молодець!», «Розумниця!» та ін), приємні для дитини види тактильного контакту (обійняти, полоскотати і ін), ласощі, іграшки. Якщо дитина не реагує, то педагог надає фізичну підказку дитині, повертаючи її голову у бік педагога. При цьому необхідно близько підійти до дитини, щоб особа педагога була на рівні особи дитини. Педагог кілька разів звертається до дитини на ім'я. Щоразу, коли дитина зустрічається з педагогом поглядом, її слід хвалити.

Гра «Хоровод»

Мета: адекватність емоційних реакцій, встановлення та підтримання емоційного контакту

Матеріал та обладнання: магнітофон із улюбленими записами музичних творів

Хід: педагог організовує первинну невербальну взаємодію дітей один з одним – рукостискання. Діти стоять у колі, тримаються за руки. За завданням педагога вони рухаються праворуч, ліворуч, сходяться до центру, розходяться від центру, намагаючись відпускати руки. Хоровод водимо під улюблену музику дітей.

Гра «Передай м'яч».

Мета: адекватність емоційних реакцій, встановлення та підтримання емоційного контакту.

Матеріал та обладнання: м'яч.

Хід: діти сидять у колі. Потрібно передавати або катати м'яч по колу, одночасно подивитися та назвати того, кому передаєш м'яч. Або м'яч можна передавати у довільному напрямку, називаючи ім'я дитини. Якщо дитина не в змозі назвати ім'я педагог коментує хід гри називаючи ім'я дитини, яку передає і кому передають («Артур передає м'яч Олегу, а Олег – Максиму»).

Гра «Змійка».

Мета: адекватність емоційних реакцій, встановлення та підтримання емоційного контакту

Матеріал та обладнання: магнітофон із улюбленими записами музичних творів

Хід: діти стоять один за одним і тримаються за плечі, що стоїть попереду. Педагог стоїть першим і спрямовує рухи «змійки» під улюблену музику дітей.

Гра «Ку-ку»

Мета: встановлення зорового контакту із співрозмовником, встановлення та підтримання емоційного контакту.

Матеріал та обладнання: привабливі іграшки дитини та хустку.

Хід: педагог закриває обличчя хусткою. Знімаючи хустку повертаємо погляд дитини, вимовляючи «Ку-ку...», домагаючись щоб дитина подивилася в очі. Можна сховатися також за улюблену іграшку дитини.

Ігри та вправи на формування цілеспрямованого використання засобів спілкування

Вправа «Вечірка».

Мета: формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування

Матеріал та обладнання: Улюблені ласощі дитини, помічник т'ютор.

Хід: педагог, сидячи за столом привертає увагу дитини, пригощає її ласощами. Потім педагог відвертається, провокуючи ситуацію прохання. Важливо, щоб педагог контролював тарілки з ласощами і не давав можливості вільно та самостійно дістати їх дитині. Важливо дочекатися ініціативи дитини. Дитина підбігає з педагогу та за допомогою помічника торкається руки або його плеча. Педагог із запитанням «Що ти хочеш?» звертається до дитини, дивлячись їй у вічі. Дитина повинна самостійно або за допомогою тьютора вербальним («Цукерка») або невербальним способом (карткою «Цукерка») повідомити про прохання педагога. Наступні спроби вступити у взаємодію здійснюються з мінімальною допомогою тьютора, потім допомога забирається зовсім.

Вправа «Обмін».

Мета: формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування, формування навички використання іменників, збільшення кількості слів активного та пасивного словника.

Матеріал та обладнання: улюблені ласощі, іграшки дитини, доступ до привабливих видів діяльності та комунікативна папка або дошка із зображенням їх карток, помічник-тьютор.

Хід: педагогу необхідно переконається, що дитина здатна співвіднести предмет та його зображення і що дані ласощі, іграшки для нього є

мотивуючими. Коли дитина бачить предмет, який хочеться отримати, він бере картку із зображенням даного предмета, простягає її педагогу. Якщо дитина не бере картку, то обмін допомагає здійснити помічник-тьютор тримаючи картку «рука в руці». Відбувається обмін картки на ласощі, іграшку. Якщо у дитини присутня луна, то передача картки «затримується» в руках педагога, дається вербальна підказка («Цукерка»), після того як дитина повторила вона отримує ласощі або іграшку.

Ігри та вправи на розвиток розуміння мови та активної мови

Вправа «Нехочуха».

Мета: формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування, формування навички використання іменників

Матеріал та обладнання: будь-який предмет, вид діяльності, що викликає негативну реакцію дитини, помічник-тьютор.

Хід: педагогу необхідно запропонувати якийсь предмет або вид діяльності негативний для дитини перед цим переконавшись, що дитина ставиться негативно до неї. Наприклад, «Хочеш кашу?». Педагог підказує дитині жестом (негативно похитати головою) або словом (ні, не хочу). Якщо дитина не імітує жест «ні» помічник - тьютор фізично допомагає йому. Коли дитина висловить відмову відразу необхідно прибрати той предмет, вид діяльності, що викликає негативну реакцію дитини.

Вправа «Так».

Мета: формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування цілеспрямованого використання засобів спілкування, формування навички використання іменників

Матеріал та обладнання: будь-який предмет, вид діяльності, привабливий для дитини, помічник-тьютор.

Хід: педагогу необхідно запропонувати якийсь предмет або вид діяльності привабливий для дитини перед цим переконавшись, що для дитини вона є мотиваційною. Наприклад, «Хочеш стрибати на батуті?». Педагог підказує дитині жестом (кивок головою) або словом («Так»). Якщо дитина не імітує жест «так» помічник - тьютор фізично допомагає йому. Коли дитина висловить згоду, необхідно надати дитині бажаний предмет, вид діяльності.

Вправа «Моя сім'я».

Мета: формування вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, формування навички використання іменників, збільшення кількості слів активного та пасивного словника.

Матеріал та обладнання: фотографії членів сім'ї дитини.

Хід: перед початком виконання вправи необхідно переконатися, чи здатна дитина розрізнити членів своєї сім'ї на фотографіях. Педагог розкладає фотографії членів сім'ї дитини, спочатку трохи більше трьох, потім показуючи на фотографію слід інструкція - «Це...?». Якщо дитина не відповідає або повторює слово «Це», йому дається підказка, наприклад, - «мама». Вправа виконується до відповіді без підказки. Дитину обов'язково слід заохочувати за виконане завдання. Заохочення повинне слідувати негайно.

Вправа «Дай»

Ціль: збільшення кількості слів пасивного словника (інструкція «Дай»).

Матеріал та обладнання: дидактичний матеріал - картинки з основних лексичних тем - "Іграшки", "Посуд", "Меблі", "Їжа", "Овочі", "Фрукти", "Одяг", "Домашні тварини", об'ємні макети з різних лексичним темам

Хід: дитині пропонується сісти за стіл, після чого пред'являється дидактичний матеріал за певною лексичною темою. Якщо дитина не може виконати завдання на картках, пред'являються завдання на об'ємних макетах з різних лексичних тем. На перших етапах пред'являється одна картка чи макет, потім пропонується вибрати і передати педагогу потрібну картку чи макет із 2,

3, 4 предметів. При пред'явленні карток чи макетів дитині дається інструкція «Дай», після виконання завдань педагог фіксує результати. Якщо дитина не виконує завдання або виконує неправильно йому дається відразу підказка - жест - розкрита долоня біля необхідної картинки або макета. Потім інструкція повторюється, завдання виконання завдання дитиною самостійно.

Вправа «Покажи».

Ціль: збільшення кількості слів пасивного словника (інструкція «Покажи»).

Матеріал та обладнання: дидактичний матеріал – картинки з основних лексичних тем – «Іграшки», «Посуд», «Меблі», «Їжа», «Овочі», «Фрукти», «Одяг», «Домашні тварини», об'ємні макети з різних лексичним темам

Хід: дитині пропонується сісти за стіл, після чого пред'являється дидактичний матеріал за певною лексичною темою. Якщо дитина не може виконати завдання на картках, пред'являються завдання на об'ємних макетах з різних лексичних тем. На перших етапах пред'являється одна картка чи макет, потім пропонується вибрати потрібну картку чи макет із 2, 3, 4 предметів. При пред'явленні карток чи макетів дитині дається інструкція «Покажи» чи «Де», після виконання завдань педагог фіксує результати. Якщо дитина не виконує завдання або виконує неправильно йому дається відразу підказка — вказівний жест на необхідну картинку або макет зі словами «Це...». Потім інструкція повторюється, завдання виконання завдання дитиною самостійно.

Вправа «Покажи, що скажу».

Ціль: збільшення кількості слів пасивного словника (інструкція «Покажи, що скажу»).

Матеріал та обладнання: різні предмети, які використовуються дитиною в побуті.

Хід: на столі перед дитиною кладуть предмет, з яким він у побуті вміє робити будь-які дії (наприклад, малює фломастером, п'є з чашки, їсть цукерки

тощо). Потім дається інструкція, наприклад, на столі стоїть чашка, подається інструкція «Пий». Важливо, щоб дитина не почала діяти раніше, ніж дана інструкція, оскільки наша мета — щоб вона навчилася реагувати на інструкції. Коли кілька інструкцій відпрацьовано ізолювано, дитину вчать виконувати їх за наявності кількох предметів. Наприклад, на столі лежать молоток, пазл та чашка; дається інструкція «Постукай». Надалі перенесення навички здійснюється у природному середовищі.

Вправа «Розкажи про себе»

Мета: збільшення кількості слів пасивного словника (інструкція «Розкажи себе»).

Матеріал та обладнання: різні предмети, які використовуються дитиною в побуті.

Хід: педагог дає інструкцію дитині вчинити ту чи іншу дію, наприклад, «Малюй». Дитину в процесі виконання дії запитують: «Що ти робиш?», слідує підказка «Я малюю» або «Малюю», щоразу підказка зменшується.

Вправа «Призначення предметів»

Ціль: збільшення кількості слів пасивного словника (інструкція «Призначення предметів»)

Матеріал та обладнання: різні предмети, які використовуються дитиною в побуті.

Хід: на столі перед дитиною кладуть предмет, з яким він у побуті вміє робити будь-які дії (наприклад, чистить зуби, п'є з чашки, їсть цукерки тощо). Потім дається інструкція, наприклад, «Дай те, чим ти чистиш зуби?», «З чого ти п'єш чай?». Дитина має дати відповідний предмет або назвати його.

Додаток Б

**Орієнтовний план індивідуальної корекційно-розвиткової роботи
вчителя-логопеда при розладах аутистичного спектру за напрямом
«Комунікація»**

Тиждень	Напрямок корекційно-розвиткової роботи	Вправи
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Встановлення емоційного контакту з дитиною 2. Пошук мотиваційних стимулів 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Граємо з дитиною у її улюблені ігри, які вказали батьки. 2. Сенсорні ігри з кінетичним піском, сухі басейни з манкою, рисом, квасолею, гречкою, сочевицею. 3. Мильні бульбашки, лабіринти, музичні іграшки, книги, іграшки, що світяться, м'які грушки.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування вміння встановлювати зоровий контакт із співрозмовником 2. Формування вміння реагувати на власне ім'я 3. Розвиток дрібної моторики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ігри з мотиваційними стимулами 2. Гра «Обернися» 3. Гра «Ку-ку» 4. Пальчикова гімнастика 5. «Буси», «Мозайка», «Прищіпки»
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування навички прохання 2. Формування цілеспрямованого використання засобів спілкування 3. Формування вміння привертати себе увагу жестом, звуком, словом, пропозицією 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ігри з мотиваційними стимулами 2. Пальчикова гімнастика 3. Вправа «Обмін» 4. Вправа «Вечірка»
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування цілеспрямованого використання засобів спілкування 2. Розвиток розуміння мови (тема «Я і моє тіло», «Одяг») 3. Розвиток активного мовлення: <ul style="list-style-type: none"> - Формування вміння висловлювати свої бажання словом, пропозицією - Формування вміння звертатися з проханням про допомогу, висловлюючи її звуком, словом, пропозицією - Формування вміння висловлювати згоду, незгоду звуком, словом, пропозицією 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ігри з мотиваційними стимулами 2. Пальчикова гімнастика 3. Вправа «Обмін» 4. Вправа «Нехочуха» 5. Вправа «Так» 6. Вправа «Моя сім'я» 7. Вправа «Дай»
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування цілеспрямованого використання засобів спілкування 2. Розвиток розуміння мови (іменники), тема «Взуття» 3. Розвиток активного мовлення: <ul style="list-style-type: none"> - Формування вміння висловлювати свої бажання словом, пропозицією - Формування вміння звертатися з проханням про допомогу, висловлюючи 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ігри з мотиваційними стимулами 2. Пальчикова гімнастика 3. Вправа «Обмін» 4. Вправа «Нехочуха» 5. Вправа «Так» 6. Вправа «Дай» 7. Вправа «Покажи»

	її звуком, словом, пропозицією - Тема «Я та моє тіло»	
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування цілеспрямованого використання засобів спілкування 2. Розвиток розуміння мови (тема «Іграшки», «Посуд») 3. Розвиток активного мовлення: - Формування вміння висловлювати свої бажання словом, пропозицією - Тема «Я і моє тіло», «Одяг» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ігри з мотиваційними стимулами 2. Пальчикова гімнастика 3. Вправа «Обмін» 4. Вправа «Нехочуха» 5. Вправа «Так» 6. Вправа «Покажи, що скажу» 7. Вправа «Розкажи про себе» 8. Вправа «Дай» 9. Вправа «Покажи»
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування цілеспрямованого використання засобів спілкування 2. Розвиток розуміння мови: (тема «Посуд», «Меблі») 3. Розвиток активного мовлення: - Формування вміння висловлювати свої бажання словом, пропозицією - Тема «Я і моє тіло», «Одяг», «Іграшки» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ігри з мотиваційними стимулами 2. Пальчикова гімнастика 3. Вправа Обмін» 4. Вправа «Нехочуха» 5. Вправа «Так» 6. Вправа «Покажи, що скажу» 7. Вправа «Розкажи про себе» 8. Вправа «Призначення предметів» 9. Вправа «Дай» 10. Вправа «Покажи»