

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

На правах рукопису

СУПРУН ГАННА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 376-056.34:616.896:37.064]-053.4

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ
З АУТИЗМОМ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

19.00.08 спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
Скрипник Тетяна Вікторівна

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІСІ.....	14
1.1. Поняття соціально-психологічної адаптації в сучасній психологічній науці.....	14
1.2. Особливості психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом.....	26
1.3. Модель соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку та легким ступенем зниження інтелекту.....	41
Висновки до першого розділу.....	52
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	55
2.1. Організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження.....	55
2.2. Результати дослідження індивідуально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом.....	97
2.3. Результати дослідження соціально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом	113
2.4. Кореляційний аналіз функціональних зв'язків	133
2.5. Рівні соціально-психологічної адаптованості дітей старшого дошкільного віку з аутизмом	142
Висновки до другого розділу	148
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ АУТИЗМОМ.....	152
3.1. Модель формування компонентів соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом	152
3.2. Програма формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом	161
3.3. Результати формувального експерименту.....	175
Висновки до третього розділу.....	188
ВИСНОВКИ.....	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	194
ДОДАТКИ.....	226

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Аутизм – загальновживане скорочення термінів «загальні розлади розвитку», «розлади аутистичного спектра» (РАС), первазивні розлади розвитку.

АВА (Applied Behavior Analysis) – прикладний аналіз поведінки (один з науково підтверджених своєю достовірністю метод допомоги дітям з розладами аутистичного спектра).

ASI® – сенсорна інтеграція Джин Айрес (один з науково підтверджених своєю достовірністю метод допомоги дітям з аутизмом).

РАС (розлади аутистичного спектра) – порушення нейророзвитку, основними особливостями яких згідно з «Дослідницькими діагностичними критеріями» МКХ-10 (ВООЗ, 1992) є якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії та спілкування, обмежені, повторювані, стереотипні поведінка, інтереси й заняття.

СПА – соціально-психологічна адаптація.

СІ – соціальні історії (спосіб пояснення та навчання дитини прийнятним способам соціальної поведінки, запропонований Керол Грейс, 1991, 1993).

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) – програма терапії та навчання аутистичних дітей (один з науково підтверджених своєю достовірністю метод допомоги дітям з розладами аутистичного спектра).

ЕГ 1 – експериментальна група 1, діти старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту.

ЕГ 2 – експериментальна група 2, діти старшого дошкільного віку з легким ступенем зниження інтелекту.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Процеси реформування спеціальної освіти в Україні вимагають від сучасної психологічної науки пошуку нових теоретичних засад та оптимальних шляхів розвитку та формування особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема й дітей із аутизмом.

Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці зумовлена, перш за все, потребами педагогічної та психологічної практики. Саме діти з аутизмом зазнають значних труднощів під час адаптації до умов навчального закладу, зокрема у дошкільному віці. Це перешкоджає процесу їхньої соціалізації, штучно ізолює таких дітей, утруднює розкриття внутрішнього потенціалу.

Розкриття внутрішнього потенціалу, сприяння особистісному розвитку визначають центральними проблемами соціально-психологічної адаптації як багатоетапного процесу та результату входження індивіда в систему соціальних стосунків, оволодіння ним нормами та вимогами суспільства на даному історичному етапі.

Сучасна спеціальна дошкільна освіта декларує індивідуальний підхід в системі корекційного навчання, що стає методологічною основою для оновлення психолого-педагогічної допомоги саме для дітей з аутизмом, які мають складні та специфічні особливості в своєму розвитку. Наукове обґрунтування та врахування цих особливостей на етапі входження в соціум для дітей цієї категорії може стати важливою умовою для покращення процесу їх соціально-психологічної адаптації. Це актуалізує пошук ефективних засобів забезпечення процесу соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці.

Згідно зі статистичними даними в Україні за період 2009-2013 р.р. захворюваність на аутизм зросла на 194%: з 0,55 до 1,61 на 100 тис. дитячого населення. Показник первинної захворюваності стабільно збільшується з

28,2% у 2007 р. до 35,7% у 2010 р. поширеність аутизму в дитячій популяції за ці роки зросла в 2,84 рази [126, 174]. Це зумовило зростання потреб психологічної, педагогічної практики та запит батьківської спільноти у розробці науково обґрунтованих та ефективних технологій навчання, виховання, психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом та їх родин.

Сучасні дослідження психологічних особливостей дітей з аутизмом спрямовані на розв'язання важливих завдань, які пов'язані з формуванням мовленнєвих компетентностей (П. Драш, О. Мастюкова, О. Нікольська, М. Сандберг, М. Хейманн), подолання труднощів у сфері соціальної комунікації (О. Баєнська, К. Лебединська, К. Стрід, І. Логвінова), особистісного розвитку (Ю. Ерц, У. Кіслінг, К. Лебединська, Д. Клімась, Д. Шульженко), соціальної взаємодії (С. Гадштайн, К. Куїлл, Г. Олей, Л. Уотсон), визначення ефективних методів формування окремих когнітивних, соціальних та комунікативних навичок (Р. Аббот, Н. Базима, К. Тос).

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження містять вагомі експериментальні дані про особливості пізнавальної діяльності, методи формування соціально прийнятних форм поведінки, підходи до надання комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом різних вікових категорій (О. Арашатська, М. Вроно, Г. Гіллберг, Ю. Ерц, І. Логвінова, С. Маєстро, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Т. Чинчараулі, О. Янушко).

Аналіз праць численних досліджень проблем розвитку та навчання дітей з аутизмом (Н. Андрєєва, В. Каган, О. Нікольська, Г. Олей, К. Пірс, Т. Скрипник, С. Тортора, Е. Шоплер, І. Шпіцберг, Р. Шрамм, Д. Шульженко) дозволяє зробити висновок про суттєві труднощі цих дітей у сфері соціальної взаємодії, яка є важливою складовою особистісного розвитку та одним із чинників забезпечення процесу соціально-психологічної адаптації.

Зауважимо, що ґрунтовне та різноспрямоване наукове вивчення широкого спектра проблем психокорекції дітей з аутизмом, не охоплює цілеспрямованого дослідження особливостей їх соціально-психологічної адаптації в дошкільному віці.

Дослідження особистісного розвитку в онтогенезі засвідчують, що період старшого дошкільного віку є важливим етапом особистісного розвитку та становлення міжособистісних стосунків у дитячому колективі (Л. Божович, М. Лісіна, Д. Фрідман). Саме в цей віковий період формуються здатності дитини налагоджувати та підтримувати соціальні зв'язки, що є підґрунтям подальшого особистісного та інтелектуального розвитку. Тому наше дослідження охоплювало особливості особистісного та соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

У спеціальній психології та педагогіці різні аспекти особистісного, соціального та комунікативного розвитку знайшли своє відображення у роботах з вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації учнів перших класів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку (М. Кузнецов, Т. Лазаренко), формування досвіду спілкування дошкільників з церебральним паралічем (Л. Ханзерук), соціально-перцептивного аспекту формування невербального спілкування дошкільників з порушенням зору (І. Гудим), соціального пізнання і розуміння іншого у дошкільників із церебральним паралічем та затримкою психічного розвитку (І. Омельченко); особливостей психологічного супроводу дітей дошкільного віку з порушенням зору (В. Кобильченко).

Для цілісної життєдіяльності дітей з аутизмом актуальним є висвітлення проблем адаптації цих дітей до соціуму. Водночас залишаються недостатньо висвітленими проблеми соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробка, питання практики психологічних технологій зумовили вибір теми дослідження:

«Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконується згідно з тематичним планом наукових досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами»; комплексної теми лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом “Науково-методичне забезпечення навчання дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку різних вікових груп” (реєстраційний № 0109U00337).

Мета дослідження розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом.

Відповідно до мети було визначено такі завдання дослідження:

1. За результатами теоретичного аналізу уточнити зміст поняття «соціально-психологічна адаптація дітей дошкільного віку з аутизмом» та окреслити специфіку психосоціального розвитку дітей з аутизмом у дошкільному віці.
2. Теоретично обґрунтувати та розробити структурно-рівневу модель соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом.
3. Виявити особливості компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом.

Об'єкт дослідження — соціально-психологічна адаптація дітей дошкільного віку з аутизмом.

Предмет дослідження — особливості соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принципи єдності організму і середовища, цілісності й системності психічної організації людини (П. Анохін, В. Казначеев, О. Леонтьєв та ін.); принципи ранньої корекції та медико-соціальної реабілітації дитини з особливими потребами (Л. Венгер, Т. Вісковатова, І. Мамайчук, А. Обухівська та ін.); положення про єдність вікових закономірностей типового та порушеного психічного розвитку (Л. Виготський, В. Засенко, В. Лубовський, Т. Сак, В. Синьов та ін.); результати досліджень особливостей психосоціального розвитку особистості в онтогенезі (Л. Божович, Л. Виготський, В. Кобильченко, О. Кононко, В. Мухіна, Д. Фельдштейн); положення про взаємозв'язок навчання й розвитку дитини загалом (І. Бех, Д. Ельконін, І. Єременко, Г. Костюк, Н. Менчинська та ін.) та з порушеннями психофізичного розвитку зокрема (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, О. Таранченко, О. Хохліна); положення про соціально-психологічну адаптацію (А. Налчаджян, А. Реан); сучасні концепції соціально-психологічної адаптації дошкільників (А. Атанасова-Вукова, Н. Ватутіна, Р. Калініна, Л. Каплан, Р. Тонкова-Ямпольська, Є. Шмідт-Кольмер та ін.); положення про роль соціальної взаємодії та емоційних зв'язків у процесі становлення особистості дитини загалом (Дж. Боулбі, Л. Галігузова, М. Лісіна, О. Смирнова, Т. Репіна та ін.) та дітей із аутизмом зокрема (Дж. Айрес, У. Кіслінг, К. Пірс, Т. Скрипник, С. Тортора, Л. Шрейбман та ін.); положення про психологічні особливості психічного та особистісного розвитку дітей з аутизмом (Ф. Аппе, О. Баєнська, К. Островська, Д. Шульженко та ін.) тощо.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання окреслених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

теоретичні методи: аналіз та синтез для вивчення поняття соціально-психологічна адаптація; порівняння та систематизація для узагальнення

результатів психологічних досліджень з проблеми для визначення особливостей, шляхів подолання та допомоги дітям з аутизмом у сфері соціальної взаємодії та цілісного особистісного розвитку; дедуктивний – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення специфіки рівнів соціально-психологічної адаптованості старших дошкільників з аутизмом; логіко-семантичний – для поглиблення та уточнення поняття соціально-психологічна адаптація дітей дошкільного віку з аутизмом; синтез та абстрагування – для обґрунтування комплексу діагностичних методик вивчення компонентів соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку;

емпіричні: психологічний експеримент з використанням діагностичного комплексу для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом за компонентами:

- виявлення рівня сформованості індивідуально-психологічного компоненту здійснювалось за показниками: ступінь аутистичних проявів за «Шкалою аутизму» (Childhood Autism Rating Scale, CARS); рівень тривожності та психічного напруження дитини за «Опитувальником для батьків О. Захарова»; тип провідної індивідуальної діяльності дітей з аутизмом засобами структурованого спостереження; здатність ідентифікувати себе за фотографічним зображенням за модифікованою для дітей з аутизмом методикою;

- виявлення рівня сформованості соціально психологічного компоненту за показниками: характер міжособистісних стосунків за модифікованим варіантом непараметричної соціометрії (Н. Бахарєва, Є. Кузьмін, А. Свеницький); рівень оволодіння соціальною роллю за опитувальниками «Виконання правил поведінки» (Н. Сосновенко, А. Тінякова) та «Поведінковий портрет» (Н. Сосновенко, А. Тінякова); особливості соціальної взаємодії старших дошкільників із аутизмом за

модифікованою методикою О. Смирнової, Л. Галігузової та «Шкали спостереження аутизма» (Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS);

математично-статистичні: для встановлення значення міжгрупових розбіжностей використано критерій рангової кореляції Спірмена, t-критерій Стюдента. Обрахунки були проведені з використанням статистичної програми SPSS 17.0 для Windows.

Експериментальна база дослідження: спеціального дошкільного навчального закладу (дитячий садок) № 569 міста Києва; дошкільного навчального закладу № 2 міста Миколаїв; Комунального закладу «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр «Колосок» Дніпропетровської обласної ради»; Комунального закладу «Черкаський навчально-реабілітаційний центр Черкаської обласної ради»; Центру соціальної підтримки дітей та сімей «Надія» міста Горішні Плавні Полтавської області; Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 374 комбінованого типу «Ясочка» Харківської міської ради» міста Харкова.

Дослідженням було охоплено 152 осіб, із них: 6 вихователів, 6 корекційних педагогів (вчителів-дефектологів), 6 практичних психологів, 42 батьків, 92 дитини старшого дошкільного віку, з яких – 43 дитини з аутизмом й легким ступенем зниження інтелекту (ЕГ 1); 49 дітей без аутизма з легким ступенем зниження інтелекту (ЕГ 2). За медичними даними аутизм асоціюється з іншими медичними станами, зокрема з інтелектуальною недостатністю (27,9-31,0%), з синдромом ламкої Х-хромосоми (24-60%), з туберозним склерозом (26-79%) [174]. За таких умов діти дошкільного віку з аутизмом у своїй більшості відвідують спеціальні дошкільні навчальні заклади для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Тому у нашій вибірці дітей, які взяли участь у констатувальному етапі дослідження, були сформовано дві експериментальні групи.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- теоретично обґрунтовано структурно-рівневу, експериментальну та формувальну моделі соціально-психологічної адаптації дошкільників із аутизмом;
- схарактеризовано рівні соціально-психологічної адаптованості старших дошкільників з аутизмом;
- визначено особливості сформованості компонентів соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом;
- окреслено психолого-педагогічні умови формування компонентів соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом;

поглиблено і уточнено:

- поняття соціально-психологічна адаптація дітей дошкільного віку з аутизмом;

подальшого розвитку набули:

- наукові уявлення про складові соціальної взаємодії як чиннику психосоціального розвитку та передумови цілісного особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку з аутизмом;
- положення індивідуального підходу до визначення засобів, методів та технік впливу на дітей дошкільного віку з аутизмом.

Практичне значення полягає в розробленні: діагностичного комплексу для дослідження компонентів соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом; програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників із аутизмом; психологічної техніки «Моя історія» для формування індивідуально-психологічного компонента та комплексу ігрових групових занять для формування соціально-психологічного компонента соціально-психологічної адаптації старших дошкільників із аутизмом.

Здобуті результати можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації корекційних педагогів, практичних психологів та педагогів загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання, при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в практику роботи спеціального дошкільного навчального закладу (дитячий садок) № 569 міста Києва (довідка № 14 від 22.06.2016 р.); дошкільного навчального закладу № 2 міста Миколаїв (довідка № 214 від 16.11.2016 р.); Комунального закладу «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр «Колосок» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 238 від 04.06.2015 р.); Комунального закладу «Черкаський навчально-реабілітаційний центр Черкаської обласної ради» (довідка № 76 від 16.06.2015 р.); Центру соціальної підтримки дітей та сімей «Надія» міста Горішні Плавні Полтавської області (довідка № 105 від 30.11.2016 р.), Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 374 комбінованого типу «Ясочка» Харківської міської ради» міста Харкова (довідка № 61 від 22.03.2017 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати дослідження представлено на *міжнародних науково-практичних конференціях та семінарах*: «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2013), «Педагогіка та психологія: питання науки і практики» (м. Одеса, 2013), «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2014), «Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика», (м. Київ, 2015), «Специальное образование: традиции и инновации» (м. Мінськ, Білорусь, 2016), «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2017); *всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах*:

«Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті реформування освіти» (м. Київ, 2013), «Захисту прав осіб з розладами спектру аутизму» (м. Київ, 2013), «Організація комплексної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку» (м. Львів, 2014), «Аутизм в Україні – ефективні методики надання допомоги особам з розладами спектру аутизму» (м. Київ, 2015), «Освіта дітей з особливими освітніми потребами у місті Києві: основні досягнення і виклики» (м. Київ, 2015), «Супровід дитини з аутизмом в навчальному закладі» (м. Київ, 2015); *на навчальних семінарах* «Впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчальних закладах» (м. Дніпропетровськ, 2014); «Методичні технології супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховному процесі в діяльності районних консультацій» (м. Київ, 2015), «Методи роботи з дітьми з аутизмом в умовах реабілітаційного центру» (м. Черкаси, 2015); *педагогічних радах* спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів; *курсах підвищення кваліфікації* педагогів за програмою «Психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом»; *засіданнях* лабораторії корекції розвитку дитини з аутизмом.

Публікації. Основні положення та результати дослідження було висвітлено у 19 публікаціях, з них: 5 одноосібних статей у фахових виданнях України, у тому числі 1 стаття у виданні, яке включено до міжнародних наукометричних баз; 14 публікацій, що додатково відображають результати дослідження, у тому числі 3 публікації апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (305 найменувань, з яких 33 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 294 сторінки, із них основний текст викладено на 194 сторінках. Текст містить 22 таблиці, 19 рисунків на 13 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Поняття соціально-психологічної адаптації в сучасній психологічній науці

Поняття адаптації широко використовується як у буденному житті, так і в різних наукових сферах. Термін «адаптація» вперше ввів у наукову лексику німецький фізіолог Ауберт у 1865 році для характеристики явища «пристосування» органів чуття (зір, слух) до дії відповідних подразників [132, 168, 268]. Але з розвитком наукових досліджень у різних галузях це поняття охопило суттєві характеристики різних явищ та процесів, що спостерігаються не тільки у фізіології (П. Анохін, В. Бехтерєв, В. Мерлін, І. Павлов, О. Ухтомський). Тому дуже швидко цей термін набув полісемантичного значення в науці.

Сьогодні цим терміном користуються не тільки у фізіології та біології, а й у психології, соціології та інших природничих та гуманітарних науках.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати паралельне використання термінології, пов'язаної з проблемами адаптації. Зокрема, терміни «адаптивність», «адаптованість», «адаптаційний потенціал», «ціна адаптації», «адаптаційний бар'єр», «адаптаційна норма», «стрес», «емоційний стрес», «адаптаційний синдром», «депривація», «дезадаптація», «компенсація», «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я» зустрічаються в медицині, психології, філософії [70, 71].

У психології також спостерігається термінологічна неоднозначність та методологічна відмінність між різними дослідженнями проблем адаптації.

Психологічний аспект адаптації (частково перекривається поняттям соціальної адаптації) – це пристосування людини як особистості до існування у суспільстві відповідно до вимог цього суспільства та власних потреб,

мотивів та інтересів. Процес активного пристосування до умов соціального оточення трактується як соціальна адаптація [132].

Проблемне поле психологічних досліджень з проблем адаптації людини полісемантичне: від пристосування окремих сенсорно-перцептивних систем до адаптації людини під час втрати здоров'я. У психології увагу дослідників частіше привертають питання адаптації людини до соціальних чинників навколишнього середовища.

Контекст досліджень різноманітний: адаптація людини до змін у соціальних системах (у країні, в сім'ї, в організації); до змін у соціокультурному середовищі і в способі життя (наприклад, вступ до освітнього закладу різного рівня, початок виробничої діяльності тощо); до змін у соціальній позиції (наприклад, до зміни або втрати звичного соціального статусу).

Психологічні дослідження розкривають проблеми адаптації людини як особистості під час різних форм діяльності, в різних соціальних умовах.

Людина є біосоціальною системою, тому ізольоване вивчення її психологічних особливостей без врахування біологічних та соціальних чинників вважають неповним (В. Брушлинський, Б. Ломов, К. Платонов).

Психологія вивчає переважно індивідуальну адаптацію – адаптацію особистості.

Науковці по-різному розглядають особливості соціально-психологічної адаптації особистості. З одного боку, досліджують психічну та психологічну адаптацію як різні види адаптації (М. Беребін, Ф. Березін, А. Налчаджян). У цьому знаходить своє відображення концепція єдності та цілісності психологічних явищ, які характеризують особистість. Тому індивідуальна адаптація є центральним предметом дослідження у вітчизняній та зарубіжній психології.

Психологічна адаптація розглядається як комплексний феномен, який не зводиться тільки до адаптації психологічної (в англійській літературі

термін «психологічна адаптація» – psychological adaptation – використовується як синонім психічної адаптації) і вимагає для свого вивчення як психологічних, так і фізіологічних параметрів [182].

У психології особистості, соціальній психології виокремлюють психологічну та соціальну адаптації людини або їх поєднання у терміні «соціально-психологічна адаптація» [3, 9, 71, 131, 140, 173].

Психологія особистості розробляє індивідуальні особливості психологічної та соціально-психологічної адаптації з точки зору різних підходів: психоаналітичного гуманістичного, когнітивного, біхевіорального тощо (А. Петровський, 1984; М. Свиридов, 1974).

Для вирішення завдань нашого дослідження соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом дошкільного віку зупинимось на уточненні змісту самого поняття соціально-психологічної адаптації особистості в психології.

Узагальнено соціально-психологічна адаптація особистості тлумачиться як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Це явище визначається як здатність особистості оволодівати адекватними способами поведінки і діяльності, на основі властивих їй психологічних властивостей [132].

М. Свиридов визначає соціально-психологічну адаптацію особистості як процес входження людини в систему внутрішньо групових стосунків, пристосування до цих стосунків, формування зразків мислення та поведінки, які відображають систему цінностей і норм цієї групи, закріплення та розвиток умінь та навичок міжособистісного спілкування в цій групі.

М. Величко трактує соціально-психологічну адаптацію як процес долаття проблемних ситуацій особистістю, під час якого вона використовує набуті на попередніх етапах розвитку навички соціалізації, що дозволяє взаємодіяти з групою без зовнішніх та внутрішніх конфліктів, продуктивно виконувати провідну діяльність, виправдовувати рольові очікування, самостверджуватись та задовольняти свої потреби.

В. Юрчук використовує двовимірний підхід до визначення поняття соціально-психологічної адаптації, розглядаючи її як постійний процес активного пристосування особистості до умов соціального середовища і як результат цього процесу [268].

А. Петровський визначає процес соціально-психологічної адаптації як особливий вид взаємодії особистості з соціумом, в ході якого узгоджуються очікування учасників цієї взаємодії. При цьому ключовим компонентом цього процесу є узгодження самооцінок і домагань особистості з її можливостями і реальністю соціального середовища. Формування індивідуальних характеристик особистості відбувається через формування соціального статусу та здатності особистості пристосуватись до середовища [168].

Таким чином, поняття соціально-психологічної адаптації особистості відображає процес цілісної взаємодії, інтеграції особистості у спільноту, її самовизначення. Це забезпечує оптимальну реалізацію внутрішніх можливостей особистості, її потенціалу в соціально значимій діяльності, в здатності взаємодіяти з навколишнім соціумом в різних умовах. Під час соціально-психологічної адаптації особистості відбуваються зміни в її внутрішньому світі: з'являються нові уявлення, знання про діяльність, якою вона займається, внаслідок чого відбувається самокорекція і самовизначення (самоактуалізація). Зазнає зміни самооцінка, яка пов'язана з новою діяльністю суб'єкта, її цілями і завданнями, труднощами і вимогами; змінюється образ «Я».

Можемо узагальнити, що соціально-психологічну адаптацію теоретично розглядають як двокомпонентне явище стосовно категорії особистості:

- процес та результат оволодіння особистістю суспільними нормами, інтеграція в систему суспільних відносин;

- процес та результат реалізації внутрішнього потенціалу особистості, розвиток самосвідомості, суспільно значимих психічних властивостей та рівня діяльності.

Результатом процесу соціально-психологічної адаптації можна визначити стан адаптованості як якісну характеристику особистості. Залежно від наукової школи ступінь адаптованості визначають за різними критеріями.

У гуманістичному підході рівень адаптованості особистості визначає її ступінь інтеграції в соціумі (А. Адлер, В. Франкл, Е. Фромм).

З позиції когнітивної теорії адаптованість пов'язується з відсутністю переживання загрози, внутрішніх конфліктів, стану фрустрації (Д. Кармміт, А. Раппопорт).

Діяльнісний підхід пропонує визначати такі стани адаптованості: високий надлишковий, високий оптимальний, низький та дезадаптований стан. Для такої класифікації критеріями є особливості діяльності особистості та ступінь її реалізації (А. Ананьєв, А. Леонт'єв, А. Реан).

А. Реан зазначає, що психологічні якості та властивості особистості забезпечують адаптаційний процес впродовж усього життєвого шляху людини [173]. Показником адаптованості особистості вчений визначає рівень її інтегрованості в соціум, який передбачає ряд особливостей: виконання соціальної ролі, рівень розвитку індивідуального потенціалу, емоційне самопочуття. Ці характеристики А. Реан об'єднує в дві групи: зовнішній та внутрішній критерії.

Внутрішній критерій пов'язаний з психоемоційальною стабільністю, особистісним комфортом, станом задоволеності, відсутністю дистреса, відчуттям загрози тощо. Зовнішній критерій відображає відповідність реальної поведінки особистості установкам суспільства, вимогам, які прийняті в соціумі, правилам та критеріям нормативної поведінки.

А. Налчаджян стан адаптованості особистості розуміє як такий стан, що дозволяє без тривалих внутрішніх конфліктів з можливою повнотою

проявляти свої можливості (конструктивні, творчі тощо) та переживати стан самоствердження, власної цінності та значущості [140].

Отже, оцінка стану адаптованості особистості може здійснюватися за особливостями внутрішнього (індивідуальні особистісні особливості) та зовнішнього (особливості соціалізації особистості) критеріїв.

Роль особистості в адаптаційному процесі є ключовою. Тому для поглиблення аналізу сутності досліджуваного явища зосередимо увагу на змісті поняття особистість у психології.

Поняття особистості є однією з центральних проблем психологічної науки, що зумовило розмаїття підходів та тлумачень.

С. Рубінштейн визначає особистість як опосередковану ланку, через яку зовнішній вплив пов'язаний зі своїм ефектом у психіці індивіда [179].

Б. Ананьєв розглядає особистість як єдність, але не тотожність, чуттєвої сутності індивіда та умов соціального середовища [168].

Особистість як системна якість, яка виникає в процесі спільної діяльності індивіда з іншими індивідами, яка (діяльність) змінює світ, змінює себе, визначена А. Леонтьєвим [109].

До ознак ознаки сформованої особистості науковець відносить: ієрархічну систему мотивів та здатність до свідомого керування своєю поведінкою, свідоме опосередкування поведінкою.

Узагальнено А. Петровський окреслює особистість як феномен суспільного розвитку, як конкретну живу людину, яка володіє свідомістю, самосвідомістю. Особистість – це здатна до саморегуляції динамічна функціональна система властивостей, які постійно взаємодіють між собою, система стосунків та дій, які формуються в процесі онтогенезу людини [168].

Особистість як суб'єкт міжособистісних взаємостосунків презентує себе в таких аспектах:

1) особистість як відносно стійка сукупність інтраіндивідуальних якостей (симптомокомплекси психічних властивостей; мотиви, спрямованість особистості; структура характеру; особливості темпераменту; здібності);

2) особистість як індивід у простір міжіндивідуальних зв'язків, де виникають взаємостосунки та взаємодії;

3) особистість як «ідеальна репрезентація» індивіда в життєдіяльності інших людей [168].

Доцільно розглянути особливості визначення особистості вітчизняними науковцями.

С. Максименко визначає особистість як форму існування психіки, що являє собою цілісність, яка здатна до саморозвитку, самовизначення, до свідомої предметної діяльності та саморегуляції, та має свій унікальний та неповторний внутрішній світ [174].

В. Рибалка у своєму контентно-частотному, смисловому аналізі понятійної множинності суттєвих ознак категорії особистості з 48 визначень, сформульовані вітчизняними науковцями, сформулював ієрархію фундаментальних з 39 властивостей особистості. До першої десятки цієї ієрархії властивостей науковець включив поруч з соціальністю, самосвідомістю, здатністю творити (в оригіналі «творческость», рос.), духовністю також і гуманізм; життєвість, культурність, діяльність та інші. Така авторська контентно-частотна атрибутивна формула категорії особистості слугує рейтинговим порядком роботи з особистістю фахівців (педагогів, психологів) [174].

Як бачимо з описаних положень науковця, соціальність займає перше місце як відображення значимості та вагомості процесу соціалізації в розвитку особистості.

На детермінуючу роль соціалізації у становленні особистості зауважує цілий ряд науковців.

О. Хохліна визначає зміст поняття особистості таким чином. Особистість – саморегульоване системне утворення, що складається з соціально значущих психічних властивостей, які забезпечуються вибірковістю відношень та регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності. У цьому визначення, на думку науковця, відображена складна система детермінації становлення особистості у процесах соціалізації та індивідуалізації [255].

Про розвиток особистості як психосоціального розвитку дитини, що є одночасним процесом за двома напрямками, пише В. Кобильченко, посиляючись на позиції Л. Виготського, Д. Фельдштейна.

Науковець розкриває зміст механізмів соціалізації та індивідуалізації в контексті психосоціального розвитку. Становлення особистості на соціальному рівні відбувається завдяки процесу соціалізації, який являє собою перетворення асоціального індивіда у соціальну особистість, яка володіє суспільно бажаними формами поведінки, необхідними соціальними нормами та ролями [81, 82].

Соціалізація детермінована рядом чинників: соціальними інститутами; взаємовпливом людей у процесі спілкування та спільної діяльності; раннім досвідом формування психічних процесів та елементарних форм поведінки; процесами саморегуляції [81, 82, 83].

Процес соціалізації характеризується збагаченням та накопиченням особистістю досвіду та нових якостей, забезпечується процесом інтеріоризації дитиною досвіду соціальної взаємодії.

Розвиток особистості забезпечується також процесом індивідуалізації.

Індивідуалізація, на протигагу соціалізації, реалізує потребу дитини в усвідомленні власного «Я», прагненні до особистісної незалежності, підґрунтя зрілої особистісної свободи [81, 82, 83].

Цей процес характеризується виокремленням власного «Я», персоналізацією. Відповідно персоналізацію забезпечує процес екстеріоризації внутрішніх якостей дитини [81, 82, 83].

Таким чином, вивчення соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці передбачає вивчення сутнісних особливостей становлення особистості як одного з ключових понять цього явища.

Для подальшого теоретичного осмислення соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці доцільно звернути увагу на наукові здобутки вивчення цього явища саме в період старшого дошкільця.

Онтогенетичний аспект у дослідженнях соціально-психологічної адаптації найбільше розкриває проблеми психологічної адаптації дітей раннього віку (Н. Ватутіна, Р. Тонкова-Ямпольська) та труднощі шкільної адаптації (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, З. Калмикова, Т. Кравцова, Р. Овчарова, Н. Салміна, Н. Уткіна).

Зокрема, О. Кононко визначає соціально-психологічну адаптацію дитини – як інтегрований показник її здатності адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, вчинків, спілкування, регулювати поведінку відповідно до прийнятних норм, правил взаємодії. Таке тлумачення, зумовлено авторським розумінням соціально-психологічної адаптації в цілому, як специфічної адаптивної діяльності особистості, яка спричинена змінами соціальної дійсності й спрямована на оптимізацію взаємодії особистості з навколишнім середовищем у відповідь на появу в ньому новизни [87, 88].

Проблемне поле досліджень соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку найбільше охоплює проблеми соціалізації та готовності дитини до навчання в школі як підґрунтя успішної адаптації до навчальної діяльності.

У доробку Г. Костюка всебічно висвітлюються вплив предметної діяльності, оволодіння мовленням та спілкування з дорослим на цілісний психічний та соціальний розвиток старшого дошкільника.

До критеріїв оцінки змісту та якості процесу соціалізації дитини дошкільного віку відносять такі: рівень пізнавальної активності (зокрема, мотиваційний компонент); особливості міжособистісних стосунків (соціометричний статус, особливості соціальних виборів); особливості спілкування [256].

Л. Божович, Л. Галігузова, Л. Лісіна, О. Смирнова, В. Холмогорова зауважують на рівні сформованості мовленнєвого та міжособистісного спілкування як на важливому психічному та особистісному новоутворенні дошкільника, особливо у старшому дошкільному віці. На думку дослідниць, саме цей період є перехідним та сензитивним до формування майбутньої провідної діяльності – навчальної. Тому особистісні новоутворення старшого дошкільника стають передумовою подальшого успішного цілісного розвитку.

Розглянемо психологічні особливості особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Дослідники психології дошкільного дитинства (Е. Бернс, Л. Божович, А. Валлон, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кулагіна, О. Леонтьєв, С. Максименко, Н. Менчинська, Л. Обухова) відзначають такі провідні психологічні особливості цього періоду: сенситивність психіки до розвитку мовлення та формування процесів саморегуляції, передумовами яких виступають сформовані сенсо-моторні показники та зрілість афективної сфери.

Значного розвитку зазнає сфера спілкування та міжособистісних стосунків старших дошкільників. У цьому віці діти мають достатньо стійкі особистісні прихильності, товаришують. Сильним мотивом у спілкуванні стає мотив дружніх відносин. Дитина старшого дошкільного віку достатньо стало обирає собі друга для більшості видів активності в дошкільному

закладі. Структура та зміст міжособистісних зв'язків старшого дошкільника дає змогу охарактеризувати ступінь реалізованості потреби дитини у визнанні [21, 42, 64, 88, 93, 137, 112, 162, 210, 213, 214, 247, 256, 267].

Для оцінки міжособистісних стосунків старшого дошкільника з однолітками науковці визначають такі рівні: соціометричний (особливості вибіркових прихильностей дитини у стосунках); соціокогнітивний (пізнання та оцінка однолітка, вирішення соціальних конфліктів); діяльнісний (особливості стосунків ставлення як результат взаємодії та спільної діяльності) [21, 42, 210, 213, 214, 267].

Інтенсивності набувають процеси оволодіння дитиною соціальною роллю та її практичне освоєння. Старший дошкільник здатен достатньо успішно регулювати свою поведінку відповідно до норм та правил, які ставить перед ним соціум. Це формує його внутрішній успішний образ, підтверджує позитивну самооцінку, підкріплює позитивний образ власного «я» [21, 42, 64, 88, 93, 137, 112, 162, 210, 213, 214, 247, 256, 267].

Важливим особистісним новоутворенням старших дошкільників, який науковці визначають як критерій комунікативної готовності до шкільного навчання – це сформована позаситуативно-особистісна форма спілкування. Така форма спілкування дозволяє реалізовувати актуальну для цього вікового періоду потребу дитини у взаєморозумінні, співпереживанні. Задоволення цієї потреби у спілкуванні з дорослим створює оптимальні умови для оволодіння дитиною начальною діяльністю та подальшого особистісного розвитку, зокрема формуванню позитивного та успішного образу «Я» [21, 42, 210, 213, 214, 267].

Відповідно до основних положень про особистісний розвиток дітей дошкільного віку (Л. Божович, М. Лісіна), цілісний психічний розвиток (А. Валлон, Л. Виготський, Ж. Піаже) та соціальний розвиток (А. Бандура, Е. Бернс, Е. Еріксон, Д. Фельдштейн) ми прийшли до наступних узагальнень.

У старшому дошкільному віці відбувається становлення передумов для соціально-психологічної адаптації особистості дитини у подальшій навчальній діяльності. Цими передумовами визначено сформованість ієрархії мотивів спілкування та діяльності; сформованість позитивного та успішного образу «Я»; сформованість кола дружніх міжособистісних стосунків; сформованість актуальної соціальної ролі вихованця; сформованість достатнього рівня довільної саморегуляції поведінки дитини.

Вивчення та аналіз ряду наукових джерел вітчизняних та зарубіжних авторів дає нам змогу концептуально узагальнити наші уявлення про соціально-психологічну адаптацію у психології.

Співвіднесення різних аспектів наукового пізнання, проявів людини, рівнів психічної організації людини та рівнів адаптації людини дає нам змогу підсумувати наступне.

Соціально-психологічна адаптація теоретично може вважатись найвищим рівнем загального процесу адаптації людини, яка реалізується на рівні функціонування особистості в процесі її різних видів активної діяльності в соціумі. Цей найвищий рівень, який ґрунтується на сформованих компонентах попередніх рівнів, включає їх в себе, об'єднуючи в якісно нові психологічні феномени.

Дослідження з проблем соціально-психологічної адаптації в сучасній психологічній науці визначають це поняття як процес та результат входження індивіда до системи соціальних взаємостосунків, що забезпечує формування особистості та розкриття її внутрішнього потенціалу.

Психологічні підходи до теоретичного вивчення особистості та її становлення в онтогенезі дають змогу визначити два компоненти соціально-психологічної адаптації: індивідуально-психологічний та соціально-психологічний, які співвідносяться відповідно з внутрішньо детермінованими (психологічними) та зовнішньо детермінованими (соціальними) умовами.

Старший дошкільний вік у контексті соціально-психологічної адаптації є важливим етапом формування особистісних новоутворень завдяки соціалізації та індивідуалізації. Які визначено як одні з психологічних механізмів психосоціального розвитку особистості.

Тому для подальшого дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом доцільно розглянути специфічні особливості психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом.

1.2. Особливості психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом

Науковий аналіз особливостей психосоціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом дозволить уточнити особливості соціально-психологічної адаптації цієї категорії дітей.

За медичними даними аутизм асоціюється з іншими хворобливими станами, зокрема з інтелектуальною недостатністю (27,9-31,0%), з синдромом ламкої Х-хромосоми (24-60%), з туберозним склерозом (26-79%) [5, 69, 77, 141, 155, 175, 178, 206, 263]. За таких умов діти дошкільного віку з аутизмом у своїй більшості відвідують спеціальні дошкільні навчальні заклади для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Тому до предметного поля нашого дослідження особливостей психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом увійшли діти з аутистичними розладами та легким ступенем зниження інтелекту.

Численні наукові дослідження зауважують на значних труднощах соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом, зокрема визнають актуальною проблему дезадаптації дітей з розладами аутичного спектра (Дж. Айрес, О. Нікольська, К. Островська, Т. Скрипник, А. Томатіс, Д. Шульженко).

Поведінкові прояви більшості аутичних дітей нагадують таку дезадаптивну форму поведінки, як адаптаційний (психовегетативний)

синдром. Це відображає глибинні порушення в сфері інстинктів (зокрема інстинкту самозбереження), захисної поведінки, регуляції сну-неспання, активності в цілому (Т. Скрипник).

Розглянемо різні підходи до вивчення особливостей розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом різними дослідниками.

У психологічній теорії аутизму Ф. Аппе окреслює сформовані психологічні особливості психосоціального розвитку дітей з аутизмом та дефіцитні.

До сформованих особливостей у сфері соціальної взаємодії дослідниця включає такі: наявність прихильності до батьків; здатність до фізичної самоідентифікації; здатність ідентифікувати сторонніх осіб та сигналізувати про це; наявність диференційованого ставлення до різних осіб та до різних способів взаємодії [5, 285].

До несформованих (дефіцитних) особливостей дітей з аутизмом Ф. Аппе відносить такі: нездатність регулювати увагу іншої людини під час взаємодії; нездатність відстежувати напрям уваги іншої людини; нездатність вказувати на об'єкт, що є бажаним для дитини; труднощі з відтворенням дії за зразком; труднощі з розпізнанням емоційного стану партнера та з орієнтуванням на стан партнера [5, 285].

Закордонні дослідники традиційно виокремлюють тріаду аутистичних порушень: у сфері соціальної взаємодії, комунікативних навичках та сфері розвитку уяви (символічна гра, коло інтересів) [5, 285, 303, 305].

Л. Вінг, Д. Гулд розкривають психологічні особливості дітей з аутизмом у трьох сферах функціонування: соціальна взаємодія та комунікація, символічна гра та сфера уяви [303, 305].

Дослідниці встановили позитивну кореляцію між порушеннями соціальної взаємодії та мовленнєвим розвитком. У аутичних дітей порушення соціальної взаємодії були встановлені на тлі відсутності інших труднощів [5; 285; 305].

Зарубіжні дослідники спираються на так звану «тріаду аутистичних порушень», запропоновану Л. Вінг: порушення у сфері соціальної взаємодії, комунікації, у сфері уяви та символічної гри.

Зокрема у сфері соціальної взаємодії у дитини з аутизмом спостерігаються такі дефіцити: неможливість регулювати увагу іншої людини та відслідковувати спрямованість уваги партнера (відсутність протодекларативного жесту); значні труднощі наслідування дій за зразком; труднощі в розпізнаванні емоцій та орієнтуванні на соціальне оточення [5; 285; 304].

У сфері комунікації дослідниця описує цілий ряд обмежень:

- затримка чи повна зупинка мовленнєвого розвитку;
- відсутність реакції на мовлення іншої особи (ігнорування свого імені, прохань);
- стереотипне використання мови;
- заміна займенників у активному мовленні (вживання «ти» замість «я»);
- використання звичайних слів у незвичайному значенні, утворення неологізмів;
- нездатність розпочати та продовжувати діалог;
- порушення просодії (тон, наголос, зміни висоти голосу);
- труднощі з розумінням смислу та використанням понять;
- порушення невербальної комунікації (відсутність жестів, мімічного супроводу мовлення).

Дефіцити у сфері гри, уяви та інтересів переважно визначаються як відсутність символічної гри, яка характерна для дітей звичайного типу розвитку. Неможливість використовувати предмети-замінники та нездатність передбачати смисли та наміри партнера взаємодії призводить до надмірної захопленості незначущими деталями предметів чи певним вузьким колом інтересів (надмірна прихильність до дрібних іграшок чи предметів побуту,

папірців, кришечок; захоплення технічними пристроями чи об'єктами – фунікулер, трансформатор).

В. Башина, В. Каган особливості порушення психосоціального розвитку дітей з аутизмом описують як клініко-психологічні характеристики, які охоплюють усі сфери розвитку: моторну, емоційну, когнітивну, психомоторну, мовленнєву та поведінкову.

Т. Скрипник визначає порушення здатності адекватного пристосування до довкілля як специфічну для аутизму форму дезадаптації. Пояснення цьому дослідниця знаходить в теорії регуляції вищих психічних функцій завдяки механізму зворотнього зв'язку, сутність та функції якого розкривають роботи Дж. Айрес.

В основі системи регуляції вищих психічних функцій лежить комплекс сенсорно-перцептивних механізмів і процесів на основі зворотнього зв'язку психіки із довкіллям, що сформувався в процесі життєвого шляху індивіда. На ранніх етапах становлення системи регуляції життєдіяльності організму значна роль належить філогенетичним механізмам, які реалізують функціонування міжаналізаторних зв'язків. У ході онтогенезу ці зв'язки утворюють внутрішні сенсорні комплекси з високим рівнем інтеграції (мовленнєво-слухової, зорової, сенсорно-моторної). Ці комплекси постійно взаємодіють під час життєдіяльності і утворюють єдину функціональну динамічну систему сенсорно-перцептивної організації, яка безперервно удосконалюється [1, 198].

У дітей з аутизмом природнім шляхом не відбувається формування повноти, синтетичності у побудові внутрішніх образів зовнішнього світу: схеми свого тіла, просторово-рухового поля, цілісних образів предметного простору тощо. Не відбувається спонтанного формування об'єктивних внутрішніх образів та схем дійсності для здійснення контрольно-координаційних функцій, зворотного зв'язку, точного об'єктивного

віддзеркалення зовнішнього світу, планування та контролю бажаних дій у контексті ситуації [1, 198].

І. Сеченов зазначав, що для успішного життя живої істоти в умовах постійної зміни зовнішнього середовища та внутрішніх властивостей, характерна спільна дія двох чинників – певної внутрішньої організації, яка змінюється (постійне оновлення елементів), і дій із зовні.

У дітей з аутизмом, за спостереженнями дослідників, не відбувається оновлення як внутрішньої організації образів, схем та смислів, так і поведінкових комунікативних проявів. Йдеться про порушення гармонії внутрішніх станів і зовнішніх дій, унаслідок чого поведінку детермінує тільки внутрішній стан [1, 198, 299, 300].

Т. Скрипник крім дефіцитних (несформованих) психічних властивостей дітей з аутизмом описує сформовані (ресурсні) властивості.

У когнітивній сфері сформованими залишаються стійкість уваги; використання периферійного зору; часткова сформованість наочно – дійового мислення з опорою на зоровий образ; ефективна механічна пам'ять; ініціювання інтелектуальних ігор; сформованість мовлення та здатність засвоювати «мовні коди». Але ці функції дитина здатна використовувати лише в обмеженому репертуарі індивідуальних форм активності, інтересів [192, 195, 200, 201, 206].

Емоційна сфера дітей з аутизмом може мати такі сформовані властивості: емоційна адекватність у ситуаціях рухливих ігор та тілесних дотиків, часткова здатність до емоційного відгуку; часткова здатність до співпраці під час взаємодії [192, 195, 200, 201, 206].

У поведінковій сфері дітей з аутизмом сформованими можуть бути такі функції: цільові локомоції, рухи загальної моторики; рухові автоматизми, здатність підтримувати статичну рівновагу; високий розвиток дрібної моторики, вибіркового силового дій з предметами; наявність складної координації рухів [192, 195, 200, 201, 206].

Д. Шульженко зауважує нездатність до формування інтегративної індивідуальності дошкільників з аутизмом, яку описує як дефіцитарну властивість психічної організації. Дослідження особливостей особистісного смислу спрямування дитини дало змогу дослідниці диференціювати 7 типів аутистичної особистості [263].

До таких типів особистісного спрямування автор відносить: симбіотичний тип, лінгвістичний тип, інтелектуальний тип, комунікативний тип, тип динамічно-орієнтованого спрямування, тип реактивного спрямування та реактивно-тривожний тип (Д. Шульженко).

К. Островська розглядає психосоціальні особливості дітей з аутизмом відповідно до клінічних параметрів оцінки та диференційної діагностики розладів спектра аутизма: особливості сприймання, розвитку мовлення, ігрової діяльності, соціальної взаємодії та проблемної поведінки.

Зокрема, науковець уточнює на порушеннях емпатії дітей з аутизмом від 6 місяців до 60 місяців. Це дає змогу прослідкувати розгортання психологічних порушень у цій сфері від послаблення зорового контакту та послаблення ініціювання встановити фізичний контакт з матір'ю («прагнення бути на руках») до нездатності розуміти правила гри та надання переваги у спілкуванні дорослому партнеру, а не однолітку [155].

Н. Базима розкриває особливості мовленнєвої активності дітей з аутизмом старшого дошкільного віку. Звертає увагу на використання такими дітьми незвичних індивідуальних засобів комунікації, які можуть поєднувати вербальні форми (слова, вокалізації, вигуки), невербальні (жести, погляд, спрямовані та неспрямовані рухи) [9].

І. Логвінова, досліджуючи особливості невербальної комунікації молодших дошкільників з аутизмом, визначає два напрями формування контакту з такою дитиною: непрямий невербальний контакт та цілеспрямований невербальний контакт [114; 116].

Аналіз наукових джерел щодо специфіки психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом дозволив нам певним чином структурувати ці особливості відповідно до означених у попередньому параграфі напрямів формування особистості: індивідуалізації та соціалізації, змісту соціально-психологічної адаптації.

Здійснено спробу представити несформовані (дефіцитні) психологічні особливості старших дошкільників з аутизмом відповідно до індивідуально-психологічного та соціально-психологічного аспектів соціально-психологічної адаптації.

Представимо наші узагальнення щодо особливостей психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом, зокрема несформовані функції та властивості.

Ряд дослідників відзначають збереження здатності дітей з аутизмом ідентифікувати себе [5; 78, 206, 263; 285; 303, 305, 305].

Проте сам образ «Я» характеризується як рудиментарний або симбіотичний для дітей з тяжким чи помірний ступенем аутистичного порушення; автономний – для дітей середнього чи легкого ступеня аутистичного порушення [78].

Ряд досліджень пояснюють такі особливості формування образу «Я» порушеннями в сфері сприймання навколишнього світу. Цей процес за науковими даними є вибіркового, фрагментарного. Не відбувається формування цілісного образу, системи взаємозв'язків між об'єктами дійсності та між окремими ознаками та функціями цих об'єктів [1, 5, 6, 7, 11, 37, 47, 48, 67, 69, 78, 107, 134, 136, 155, 176, 178, 206, 260, 263, 274, 282, 285, 302].

Така фрагментарність, відсутність взаємозв'язків в образах об'єктів та суб'єктів навколишнього світу спричиняє, на думку дослідників, розуміння світу дітьми з аутизмом як незрозумілого, а тому загрозливого своєю

незрозумілістю та непередбачуваністю [1, 5, 6, 7, 11, 37, 47, 48, 67, 69, 78, 107, 134, 136, 155, 176, 178, 206, 260, 263, 274, 282, 285, 302].

Також зустрічаємо у наукових джерелах вказівки на домінування страху як фонові емоції, який дитина з аутизмом регулює специфічним чином. До особливостей системи саморегуляції дітей з аутизмом визначають використання стереотипних рухів, різних форм аутостимуляції, які є засобами заспокоєння, засобами регуляції психічного напруження [1, 5, 6, 7, 11, 37, 47, 48, 67, 107, 134, 155, 176, 206, 260, 263, 274, 282, 285, 302].

Якісними характеристиками афективної сфери дошкільників з аутизмом за спостереженнями є висока нестійкість, співвідносна з особливостями афекту дітей раннього віку; виразна ригідність та бідність емоційного репертуару [11, 12, 66, 107, 113].

Провідна діяльність дітей з аутизмом старшого дошкільного віку за даними наукових досліджень реалізується у формі маніпулятивних, сенсорних та ритуальних ігор. «Маніпулятивні» та сенсорні ігри виглядають як механічна взаємодія з предметом (іграшка, предмет побуту, природний матеріал, частина тіла) з метою отримання певного сенсорного враження, стимуляції. «Ритуальні» ігри мають сталий незмінний зміст та незмінну послідовність (рольові ігри на одинці, незрозуміле «спілкування з предметами») [6, 11, 12, 65, 69, 106, 107, 141, 155, 156, 263, 264, 274, 282, 296].

Особливостями такої специфічної гри є ригідність, одноманітність; відносно довга тривалість одного виду діяльності чи бездіяльності, пасивності; незвичність змісту, використання неігрових предметів, невідповідність віку [6, 11, 12, 65, 69, 106, 107, 141, 155, 156, 263, 264].

Діяльність дітей з розладами аутистичного спектра характеризується сталим та спрощеним сюжетом, який майже не піддається розвитку діями ззовні [11, 12, 65, 69, 106, 107, 141, 155, 156, 263, 264, 274].

Т. Скрипник до специфічних особливостей дітей з аутизмом відносить особливу комунікативну функцію – аутокомунікацію [206].

Більшість дослідників відзначають несформованість адекватних та соціально прийнятних комунікативних засобів, які давали б змогу дитині передати наявність та ступінь усвідомлення себе, характер свого ставлення до себе а інших [5, 6, 7, 66, 107, 113, 176, 206, 263, 282, 285, 303].

Дітям з аутизмом властиве зовнішнє ігнорування емоційного стану партнера. Можна спостерігати застиглий вираз обличчя або невиразність емоційних проявів, що часто інтерпретується близьким оточенням як байдужість [66, 107, 113].

Діти з аутизмом на відміну від своїх однолітків, що розвиваються типово, не здатні до спонтанного формування таких навичок, які стають фундаментом соціального розвитку, – дивитися в очі, наслідувати рухи губ та міміку, віддзеркалювати емоційні реакції, емоційно співпереживати емоціям іншої людини. Не формуються засоби вираження цікавості до людини, адекватні форми задоволення потреби у людському спілкуванні [1, 5, 6, 7, 176, 206, 263, 282, 285, 303].

У зв'язку з цією особливістю аутичних дітей йдеться про їх нечутливість до контактів з дорослими, відсутність відгуку, діалогу з іншими людьми [1, 5, 6, 7, 66, 107, 113, 176, 206, 263, 282, 285, 303].

Невербальний аспект спілкування дітей з аутизмом характеризується труднощами у формуванні невербальних дій, жестової репрезентації. Загальний рівень сформованості невербального компоненту комунікативної діяльності має ознаки онтогенетично ранніх форм довербального етапу спілкування дітей першого-другого року життя [114, 115, 116, 299].

Дослідження І. Логвінової засвідчують такі риси невербального компоненту комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з аутизмом: загальне зниження комунікативної спрямованості поведінки; нездатність проявляти комунікативну ініціативу, підтримувати та регулювати

спілкування; домінування нецілеспрямованих невербальних сигналів, зниження стійкості комунікативного інтересу до партнера [114].

Діти з аутизмом у своєму невербальному комунікативному репертуарі часто використовують специфічні форми вираження емоційного стану, ставлення до партнера: наближення до партнера без збереження візуального контакту, підстрибування, вертіння руками, торкання руками обличчя або інших частин тіла [12, 65, 67, 107, 113, 114, 115, 116, 141, 299].

Для подальшого теоретичного аналізу та узагальнення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку проаналізуємо поняття соціальної взаємодії в психологічній науці.

Розглянемо різні визначення цього поняття в наукових джерелах.

Взаємодія у психології розуміється як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів / суб'єктів один на одного, який породжує взаємну зумовленість та зв'язок між ними. Взаємодія виступає як інтегруючий чинник, що сприяє формуванню структур об'єктів або суб'єктів, які взаємодіють. Особливістю взаємодії є її причинна зумовленість. Кожна зі сторін взаємодії виступає причиною іншої та одночасно є наслідком зворотного впливу протилежної сторони. Ця особливість зумовлює розвиток об'єктів / суб'єктів та їх структур. Взаємодія характеризується рухом матерії між учасниками та відбувається в певному просторі-часі [168].

У джерелах зустрічаємо поняття соціальної та міжособистісної взаємодії.

Соціальна взаємодія (інтеракція) – спрямовані дії суб'єкта щодо партнера по взаємодії для отримання зворотної реакції [3]. Це поняття входить до структури поняття спілкування, його невербального аспекту. Взаємодія під час спілкування розуміється як організація спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати спільну для них діяльність [3].

Міжособистісна взаємодія розуміється в широкому та вузькому сенсі.

У широкому сенсі, міжособистісна взаємодія – це випадковий чи свідомий, короткотривалий чи довготривалий, вербальний чи невербальний особистісний контакт двох та більше осіб, що своїм результатом має зміни поведінки, діяльності, стосунків та установок [168].

У вузькому сенсі, міжособистісна взаємодія – це система взаємозумовлених індивідуальних дій, які пов'язані циклічною причинною залежністю, під час якої поведінка кожного з учасників є одночасним стимулом та реакцією на поведінку іншого [168].

Щодо визначення типів соціальної та міжособистісної взаємодії, то узагальнено їх виокремлюють у дві великі групи: співробітництво та суперництво. За своєю сутністю співробітництво об'єднує усе розмаїття видів взаємодії, що характеризуються наявністю позитивних емоцій, зниження емоційного напруження, а суперництво – негативних емоцій, зростання емоційного напруження [3, 149, 152, 168].

Для нашого теоретичного аналізу особливостей психосоціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом доцільно розглядати соціальну взаємодію таким чином.

Стосовно дітей дошкільного віку з аутизмом, соціальна взаємодія розуміється як система дій дитини і дорослого під час спільної діяльності (спілкування, предметно-маніпулятивна чи ігрова), які характеризуються взаємопов'язаністю, взаємозумовленістю, та в результаті яких формуються стосунки між дитиною та дорослим різної емоційної модальності.

Врахування специфіки порушень у сфері соціальної взаємодії дітей з аутизмом, які описані вище, можна констатувати таке. Рівень сформованості стосунків дітей старшого дошкільного віку з аутизмом характеризується ознаками ранніх форм міжособистісної взаємодії, а саме етапу довербальної стадії спілкування [113, 114, 116]. Тому визначення мети соціальної взаємодії зорієнтовано на особливості змісту та результатів спілкування як діяльності на ранніх етапах розвитку.

Метою соціальної взаємодії дитини з аутизмом старшого дошкільного віку з дорослим під час спільної діяльності є формування партнерських стосунків. Ці стосунки характеризуються як прихильність з боку дитини та як симпатія та доброзичлива увага з боку дорослого.

Визначення засобів формування взаємних стосунків під час соціальної взаємодії дошкільника з аутизмом та дорослого спиралось на теоретичні положення М. Лісної про онтогенетичні форми розвитку спілкування. Узагальнення дало змогу описати ці засоби як будь-яку доступну дитині форму спільної діяльності з дорослим: ситуативно-особистісне спілкування (під час безпосередньої емоційної взаємодії), ситуативно-ділове спілкування (під час предметно-маніпулятивної діяльності).

Цілеспрямована активізація окремих груп комунікативних мотивів (М. Лісіна), зокрема особистісних та ділових, сприятиме формуванню позитивного емоційного ставлення у формі прихильності, прив'язаності дитини з аутизмом старшого дошкільного віку до дорослого.

Для уточнення показників соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту було проаналізовано наукові дослідження особливостей психічного та соціального розвитку дітей раннього віку типового розвитку в роботах Л. Божович, Дж. Боулбі, Л.Виготського, Л. Галігузової, Е. Кіпхарда, О. Кононко, Г. Костюка, М. Лісіної, В. Мухіної, О. Смирнові.

Також здійснено аналіз наукової літератури, що висвітлює специфіку соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями таких дослідників О. Арашатська, О. Баєнська, С. Барон-Коген, С. Гадштайн, С. Дафек, К. Лебединська, І. Логвінова, К. Лорд, К. Островська, М. Раттер, О. Романчук, Т. Скрипник, С. Тортора, К. Тос, С. Шоплер.

Проаналізовано наукові джерела з проблем психічного та соціального розвитку дітей дошкільного віку з легким ступенем зниження інтелекту в

роботах таких науковців Л. Виготський, В. Лубовський, А. Обухівська, Є. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна.

Узагальнення опрацьованих матеріалів дозволяє конкретизувати показники соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з легким ступенем зниження інтелекту в контексті визначення особливостей їх соціально-психологічної адаптації.

Визначено три параметри оцінювання соціальної взаємодії: сприймання, розуміння та ставлення дитини до дорослого під час взаємодії.

Сприймання дитиною дорослого розкриває особливості контакту, реагування на ім'я під час взаємодії.

Зокрема, контактність дитини в процесі соціальної взаємодії з дорослим визначається з точки зору змістовності, стійкості, емоційної насиченості. Критерії оцінювання контакту окреслено як: відсутній; малопродуктивний, встановлюється з труднощами; малопродуктивний, поверховий; продуктивний, встановлюється з труднощами; продуктивний, стимулює взаємодію та спільну діяльність.

Реагування дитини на власне ім'я під час соціальної взаємодії визначено як поведінковий акт, що характеризується повертанням дитини у бік дорослого, зоровий пошук особи дорослого, встановлення візуального контакту з дорослим та утримання цього контакту до моменту реакції дорослого.

Критерії оцінювання реагування дитини на власне ім'я визначено такі: відсутній; слабкий; нестійкий; виразний.

Відповідно визначено рівні сприймання дитиною з аутизмом старшого дошкільного віку з легким ступенем зниження інтелекту під час соціальної взаємодії з дорослим: високий, середній та низький.

Параметр «розуміння дитиною дорослого під час соціальної взаємодії» об'єднує такі показники: чутливість до дій дорослого, орієнтування на оцінку дорослого, наслідування дій дорослого.

Чутливість дитини до дій дорослого в процесі соціальної взаємодії проявляється у відгуку на пропозиції дорослого, врахуванні його ініціативи під час спільної діяльності.

Критерії оцінювання чутливості дитини до дій дорослого визначено як: відсутня; слабка; нестійка; виразна.

Орієнтування дитини на оцінку дорослого в процесі соціальної взаємодії проявляється в прагненні дитини бути оціненою дорослим, отримати зворотну позитивну реакцію та врахуванні цієї реакції під час їх спільної діяльності.

Критерії оцінювання орієнтування дитини на оцінку дорослого визначено як: відсутнє; слабкий ступінь вираження; середній ступінь вираження; яскраво виражене.

Наслідування дитиною дій дорослого в процесі соціальної взаємодії проявляється у спробах дитини за можливості якомога точно відтворити способи дії дорослого.

Критерії оцінювання наслідування дитиною дій дорослого визначено як: відсутнє, слабе; нестійке; виразне.

Відповідно описано три рівні розуміння дитиною дорослого під час соціальної взаємодії: високий, середній та низький.

Параметр «ставлення дитини до дорослого під час соціальної взаємодії» об'єднує такі показники: привернення уваги дорослого. ініціативність у взаємодії, відповідь на посмішку дорослого.

Привернення уваги дорослого дитиною під час соціальної взаємодії проявляється в застосуванні різних актів активності (вербальні, невербальні) з метою залучення уваги дорослого, отримання допомоги, розділити свої успіхи в процесі спільної діяльності.

Критеріями оцінювання привернення дитиною уваги встановлено такі: відсутнє; слабе; нестійке; виразне.

Ініціативність дитини під час соціальної взаємодії з дорослим проявляється в її активних та наполегливих діях з метою залучення дорослого до своєї діяльності.

Критеріями оцінювання ініціативності дитини встановлено: відсутня; слабка; нестійка; висока.

Відповідь дитини на посмішку дорослого під час соціальної взаємодії проявляється у посмішці самої дитини як відповіді на дію дорослого.

Критеріями оцінювання відповіді дитини на посмішку встановлено: відсутня; епізодична; позитивна.

Відповідно описано три рівні ставлення дитини старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту під час соціальної взаємодії з дорослим: високий, середній, низький.

Узагальнення представленого огляду теоретичного матеріалу щодо особливостей психосоціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом дає змогу зробити такі висновки:

- специфіка складності та глибини аутистичного порушення розвитку спричиняє широкий спектр у визначенні особливостей психосоціального розвитку старших дошкільників цієї категорії;
- ознаки порушення психологічних функцій та властивостей дослідники описують в усіх сферах функціонування дитини з аутизмом, що утруднює аналіз та узагальнення цих ознак;
- визначення та конкретизація фахівцями індивідуальних проявів сформованих (ресурсних) особливостей психосоціального розвитку дитини з аутизмом повинно стати змістом та інструментом у корекційно-розвивальній роботі з нею;
- визначення особливостей психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом є продовженням теоретичного обґрунтування ролі механізмів соціалізації та індивідуалізації у формуванні особистості;

- сфера соціальної взаємодії визначена більшістю дослідників такою, що характеризується більшим дефіцитом (більшою несформованістю) психологічних властивостей та функцій;
- аналіз та узагальнення наукових даних щодо різних аспектів соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з аутизмом дозволив визначити зміст та показники цього явища: сприймання, розуміння та ставлення до дорослого.

Для подальшого теоретичного аналізу та узагальнення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом розроблено модель цього явища, яка представлена в наступному параграфі першого розділу дисертаційного дослідження.

1.3. Модель соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку та легким ступенем зниження інтелекту

Соціально-психологічна адаптація як полікомпонентне явище науковцями визначається по-різному, але більшість дослідників теоретично виокремлює внутрішній (індивідуально-психологічний, психологічний) та зовнішній (поведінковий, соціальний, соціально-психологічний) компоненти [71, 90, 131, 133, 139, 140, 165, 173, 250].

Для вирішення завдань нашого дослідження ми використали такі наукові підходи: гуманістичний, особистісний, діяльнісний, онтогенетичний.

Гуманістичний підхід ґрунтувався на теоретичних працях таких дослідників як А. Маслоу, К. Роджерс, що декларує людину як цілісну істоту, яка перевершує суму своїх складових, тобто не може бути пояснена в результаті аналітичного наукового вивчення її часткових функцій. Такий підхід дозволяє за теоретичним узагальненням певних психологічних понять, їх складових, механізмів та чинників бачити та вивчати людину в цілому та дитину, зокрема.

Особистісний підхід є продовженням гуманістичного та ґрунтувався на теоретичних положеннях вітчизняних та зарубіжних науковців (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, К. Роджерс, В. Рибалка), які декларують безумовну цінність та право на повагу кожної особистості; здатність відповідати саму за себе, обирати свої цінності; здатність до саморозвитку, самовизначення та саморегуляції; унікальність та неповторність внутрішнього світу.

Діяльнісний підхід у процесі теоретичного узагальнення поняття «соціально-психологічна адаптація дошкільників з аутизмом» враховував положення теоретичних досліджень Г. Костюка, А. Леонтьєва, Д. Ельконіна про вплив різних видів діяльності на цілісний психічний та особистісний розвиток дитини. Враховано наукові положення про роль спілкування як виду діяльності, висвітлені в роботах Л. Божович, М. Лісіної, О. Смирнові.

Онтогенетичний підхід дозволив уточнити роль окремих періодів дошкільного віку як кризових та переломних моментів у становленні особистості. З огляду на це, період старшого дошкільного віку є етапом, під час якого формується підґрунтя для успішної соціально-психологічної адаптації майбутнього школяра, підґрунтя до подальшої успішної соціалізації.

На нашу думку, соціально-психологічну адаптацію (СПА) дітей дошкільного віку з аутизмом доцільно розглядати як процес та результат оволодіння дитиною з аутизмом соціально прийнятними формами поведінки, взаємодії і стосунків з дорослими й однолітками, оволодіння новою соціальною роллю, що відповідає дошкільному віку та сприяє розкриттю її внутрішнього потенціалу.

У спеціальній педагогіці та психології проблему соціально-психологічної адаптації досліджують в контексті трудової діяльності та побутової самостійності дорослих з різними функціональними обмеженнями. Поруч з традиційними складовими цього явища (соціальний статус,

особливості міжособистісних зв'язків між членами групи) дослідники зупиняються на ключових особливостях дітей певної категорії (пізнавальна активність, зорове та слухове сприймання) та загальних психологічних явищах (спілкування, навчальна діяльність, довільність психічних процесів, мовленнєвий розвиток) [40, 57, 79, 81, 85, 97, 101, 146, 149, 150, 170, 172, 190, 240, 242, 255, 256, 263].

Проблеми інтеграції та корекційного навчання дітей із сенсорними порушеннями розкривають роботи В. Зінченка, Л. Фомічової. Особливості процесів соціалізації / індивідуалізації та соціально-психологічної адаптації дошкільників зі зниженим зором розкриті в монографіях В. Кобильченка [79, 80, 81]. Окремі аспекти адаптації першокласників з розумовою відсталістю до навчання в школі описує А. Кузнєцов. Особливості переходу від ігрової до навчальної діяльності під час соціально-психологічної адаптації учнів перших класів із затримкою психічного розвитку розкриває Т. Лазаренко. Роботи І. Матющенко охоплюють проблеми соціально-психологічної адаптації старшокласників допоміжних шкіл.

А. Кузнєцов у своєму дослідженні робить акцент на психологічному компоненті соціально-психологічної адаптації. Авторське визначення терміну звучить як «психолого-соціальна» адаптації. В такий спосіб науковець визначає провідну роль внутрішнього чинника – психологічного. Саме становлення стійкої та рухливої психічної рівноваги як психологічної складової, на думку дослідника, забезпечує процес соціально-психологічної адаптації розумово-відсталих першокласників до навчальної діяльності [97].

Т. Лазаренко виокремлює три структурні компоненти соціально-психологічної адаптації до навчання дітей із затримкою психічного розвитку: провідний вид діяльності, психічний, фізичний і соматичний стани. Такий підхід зумовлено психічними та психологічними особливостями розвитку дітей із затримкою психічного розвитку [101].

В. Кобильченко розглядає процес адаптації дошкільників зі зниженим

зором крізь призму наукових теорій становлення особистості в онтогенезі та при дизонтогенезі. Науковець визначає рівні реалізації особистісного потенціалу – внутрішній та зовнішній. Ці рівні забезпечуються процесами індивідуалізації та соціалізації, які визначено механізмами становлення соціальної складової особистості [81, 82]. Такий підхід було враховано в нашому дослідженні.

Аналіз наукових джерел дав змогу уточнити визначення соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку. Соціально-психологічна адаптація (СПА) дітей старшого дошкільного віку з аутизмом – процес взаємодії дитини та соціального оточення, результатом якого є формування особистості дитини, оволодіння нею соціальною роллю, формування міжособистісних стосунків та розкриття її внутрішнього потенціалу.

На шляху до теоретичного узагальнення та уточнення особливостей СПА старших дошкільників з розладами аутистичного спектра ми звертались до наукових розвідок щодо загальнопсихологічних та вікових аспектів соціально-психологічної адаптації. Також нами була опрацьована наукова література щодо особливостей психосоціального розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом.

Спроба інтегрувати загальнотеоретичні висновки в означених напрямках нашого наукового пошуку у цілісне теоретичне уявлення про СПА дітей вказаної категорії отримала своє втілення у розробці структурно-рівневої моделі (рис. 1.1).

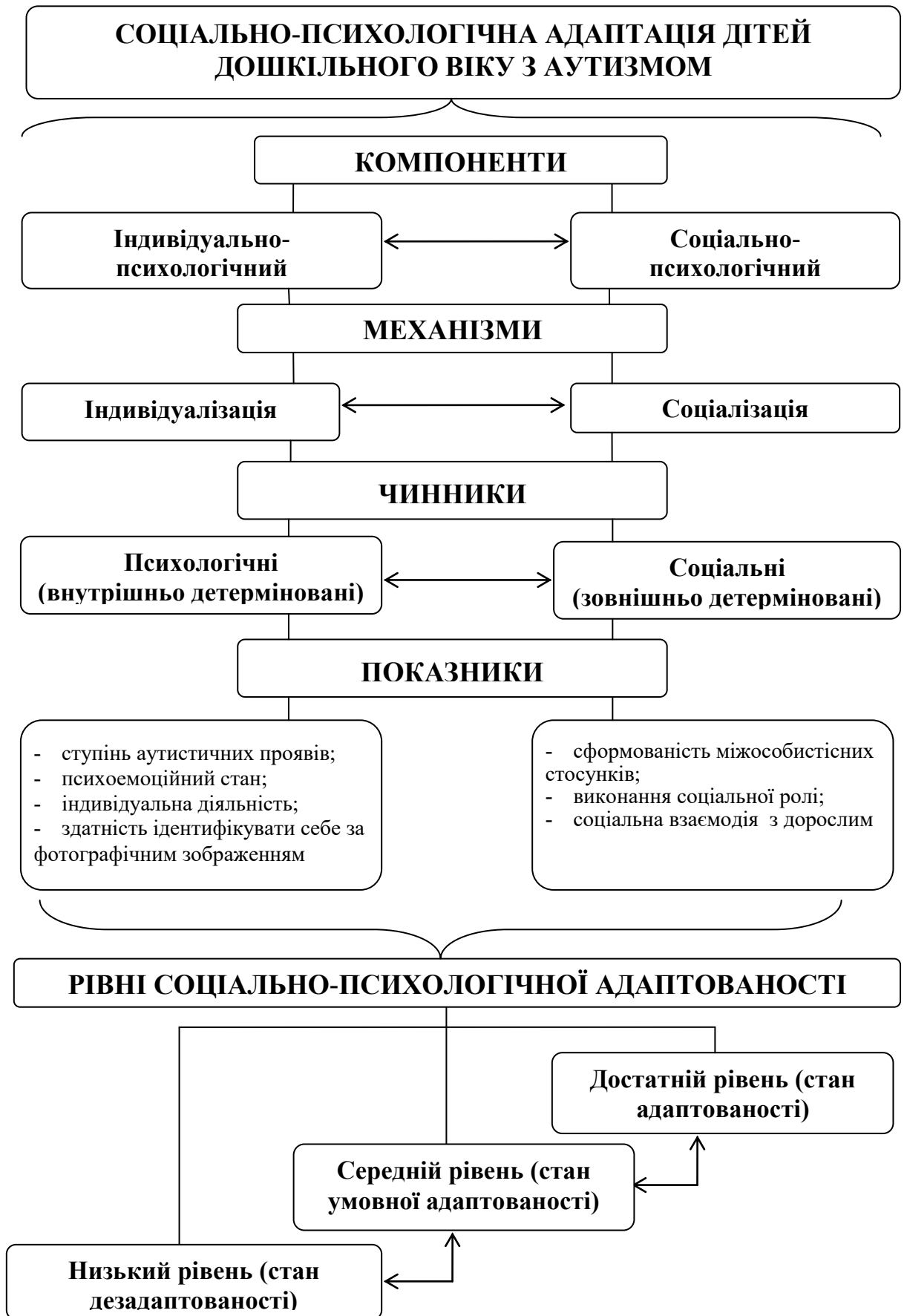


Рис. 1.1. Модель соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом

Розроблена нами структурно-рівнева модель СПА дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра ґрунтується на теоретичних положеннях:

- про цілісність та системність людини як психосоціальної істоти (П. Анохін, Л. Веккер, В. Казначеев, О. Леонтьєв, К. Платонов, І. Сеченов, А. Ухтомський);

- про соціально-психологічну адаптацію як багатокomпонентне та багаторівневе явище, яке реалізується під час соціального функціонування особистості на різних вікових етапах становлення та у різних соціальних умовах (Ф. Березін, В. Казначеев, А. Налчаджян, А. Реан, О. Суханов, А. Царегородцев);

- про психосоціальний розвиток особистості в онтогенезі (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Кононко, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Петровський, Д. Фельдштейн);

- про роль спілкування та діяльності у процесі становлення особистості (Б. Ананьєв, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М. Лісіна);

- про психологічні особливості дизонтогенезу та психолого-педагогічні основи корекційно-розвивальної системи допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Лебединський, А. Обухівська, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна);

- про психологічну сутність та особливості розладів аутистичного спектра у дітей (Ф. Аппе, Дж. Айрес, Л. Вінг, Т. Скрипник, В. Тарасун).

Розкриємо основний зміст моделі. Розуміння СПА дітей дошкільного віку з аутизмом ґрунтується на теоретичних уявленнях про сутність та особливості психосоціального розвитку дитини, що лежить в основі становлення особистості. Аналіз та узагальнення наукових джерел попереднього параграфа 1.2 дозволив визначити особливості психосоціального розвитку як підґрунтя особистісного розвитку дітей з аутизмом.

Це дозволило виокремити в структурі СПА дошкільників з аутизмом два компоненти: індивідуально-психологічний та соціально-психологічний. Ці компоненти ми співвіднесли з психологічними механізмами індивідуалізації та соціалізації. Такий підхід ґрунтується на уявленнях про сутність психосоціального розвитку дитини та формування особистості [82, 83, 87, 92, 246, 247].

Ми розглядаємо соціалізацію та індивідуалізацію як психологічні механізми соціально-психологічної адаптації дитини. Індивідуалізація реалізується в специфічних психологічних характеристиках дитини під час оволодіння та засвоєння нею вимог соціуму. Соціалізація втілюється під час презентації дитиною себе в актуальному для неї соціальному середовищі, під час встановлення та розвитку міжособистісних стосунків з однолітками чи дорослими.

Ці психологічні механізми ми співвідносимо з компонентами СПА. Особливості механізму індивідуалізації співвідносні зі змістом індивідуально-психологічного компоненту. Відповідно, особливості механізму соціалізації – соціально-психологічного.

Індивідуалізація забезпечує формування образу «Я», відокремлення його від раннього цілісного образу дійсності. Порівняння себе з іншими дозволяє дитині уточнити власний образ, ідентифікувати себе, визнати себе [149, 247].

Індивідуалізація потребує процесу самопрезентації, індивідуальної активності дитини в соціумі для отримання підтвердження свого «Я», для отримання досвіду функціонування свого «Я».

Завдяки соціалізації дитина як індивід оволодіває соціальними ролями, нормами поведінки, цінностями, які необхідні для успішного функціонування особистості в суспільстві, для розкриття та реалізації її внутрішнього потенціалу.

Соціалізація як механізм засвоєння індивідом досвіду та вимог соціуму, входження у систему міжособистісних стосунків не є протилежним чи антагоністичним явищем стосовно індивідуалізації.

Психологічні механізми індивідуалізації та соціалізації взаємно доповнюють свою дію під час соціально-психологічної адаптації дитини дошкільного віку з аутизмом.

Продовжуючи логіку попередніх узагальнень, нами визначено дві групи чинників СПА дошкільників з аутизмом: психологічні та соціальні.

В якості внутрішньо детермінованих психологічних чинників ми розглядаємо такі індивідуально-психологічні особливості дошкільників з аутизмом як ступінь аутистичних проявів, специфічні характеристики емоційної сфери, особливості індивідуальної діяльності, здатність ідентифікувати себе.

В якості зовнішньо детермінованих соціальних чинників ми виокремили такі соціально-психологічні особливості дошкільників з аутизмом як сформованість міжособистісних стосунків, особливості виконання соціальної ролі, особливості соціальної взаємодії.

Теоретичний аналіз та узагальнення змісту структурно-рівневої моделі та поняття соціально-психологічної адаптації дитини дошкільного віку з аутизмом дозволив визначити рівні соціально-психологічної адаптованості дитини, яким відповідають певні стани.

Окреслено *три рівні соціально-психологічної адаптованості* дітей старшого дошкільного віку з аутизмом: низький, середній та достатній.

Розкриємо зміст цих рівнів.

Низький рівень соціально-психологічної адаптованості, якому відповідає дезадаптивний стан дитини характеризується такими особливостями.

Поведінка дитини має виражений дезадаптивний характер: відсутнє ефективне спілкування з дорослим та однолітками; діяльність

характеризується як маніпулятивно-предметна; спостерігаються прояви високого рівня психоемоційного напруження, тривожності; відсутня рольова поведінка; повне або часткове нерозуміння зверненого мовлення; переважають реактивні форми поведінки під час більшості режимних та комунікативних ситуацій.

Зазвичай такі діти не володіють базовими навичками самостійності: гігієнічні навички, навички самостійного споживання їжі, самообслуговування.

Психоемоційний стан може характеризуватись сильними емоційними проявами: байдужість, пасивність, самозанурення або надмірна збудливість, плаксивість, негативізм.

Такі діти дуже складно переживають процес адаптації до навчального закладу та зі значними труднощами соціалізуються, оволодівають соціально прийнятними формами поведінки. Педагогам та батькам доводиться докладати максимум зусиль для позитивних зрушень в психосоціальному розвитку дитини.

Середній рівень соціально-психологічної адаптованості, якому відповідає умовно адаптований стан дитини характеризується такими особливостями.

У поведінці поряд з дезадаптивними та реактивними проявами можуть бути ефективні зразки: в окремих ситуаціях дитина адекватно та успішно реагує на вимоги та прохання дорослих, толерантно ставиться до однолітків, може навіть позитивно емоційно реагувати на їх присутність; у ряді інших ситуацій спостерігаються дезадаптивні поведінкові прояви, реактивні форми реагування (плач, істерики, виразні протестні реакції). При цьому ситуації, в яких спостерігається дезадаптивна поведінка однієї дитини з аутизмом, може не викликати подібні реакції в іншій дитини з аутизмом. Це ускладнює педагогам вибір комунікативної стратегії та форм виховних впливів на дитину.

Навички самообслуговування та побутові навички цієї групи дітей можуть бути як не сформовані, так і сформовані частково. Часто спотерігається «умовна» побутова незграбність (невмілість). В умовах садочка дитина може демонструвати виконання певної навички (самостійне споживання їжі, миття рук або роздягання), а дома не виконує ці ж навички. У таких випадках використання заохочення та емоційна підтримка спонукає дитину демонструвати свої реальні можливості.

Психоемоційний стан дітей середнього рівня адаптованості також характеризується проявами високого психоемоційного напруження та тривожності. Моторна збудженість, використання різних форм сенсорної саморегуляції (розхитування тіла, перебирання дрібних предметів у руках, «мичання» та інші форми вокалізації) підтверджують це.

Мовлення таких дітей зазвичай не виконує повноцінно комунікативних функцій. Дитина може володіти активним фразовим мовленням, але не володіти навичками вести діалог (розпочинати, підтримувати та завершувати), не відповідати адекватно до змісту запитань або відповідати цитатами з почутого чужого мовлення, які співвідносяться за змістом або емоційним навантаженням.

Мовлення може бути відсутнім, але спостерігається часткове розуміння зверненої мови. Може бути індивідуальний комунікативний словник: набір кількох типів вокалізацій, власних слів, знайомих слів чи словосполучень, індивідуальних комунікативних засобів невербального змісту (погляди, рухи руками, рухи всім тілом, окремі функціональні локомоції тощо), які несуть специфічне смислове навантаження.

Для формування успішної комунікації з цією групою дітей педагогам доводиться дуже детально та уважно спостерігати за будь-якими проявами їх активності.

Процес адаптації до начального закладу та оволодіння соціальними нормами у дітей з аутизмом, яким властивий умовно адаптований стан,

відбувається дуже нерівномірно: періоди відносних успіхів можуть перемежовуватись із періодами втрати навичок, або суттєвого уповільнення темпу психоемоційного розвитку.

Достатній рівень соціально-психологічної адаптованості, якому відповідає адаптований стан дитини з аутизмом характеризується такими особливостями.

Поведінка цієї групи дітей має риси умовно адаптованої, але відзначається меншим ступенем дезадаптивних та реактивних поведінкових проявів, зменшенням лабільності на нестійкості ефективної та неефективної поведінки.

Дитина проявляє кращу здатність до регуляції своєї поведінки з боку дорослого за допомогою слова.

У цієї групи дітей спостерігається більша успішність в оволодінні навичками самостійності та самообслуговування. Або оволодіння цими навичками відбувається відносно швидше у порівнянні з групою умовно адаптованих дітей.

Психоемоційний стан та рівень тривожності може характеризуватись як високим рівнем, так і незначним зниженням інтенсивності. Поведінка «самозаспокоєння», прояви негативізму на суб'єктивно загрозливій ситуації не носять тотальний характер та легше піддаються передбаченню з боку педагогів.

Процес адаптації до начального закладу та оволодіння соціально прийнятними формами поведінки дітей з аутизмом цієї групи також не є швидким та високоефективним. Але у порівнянні з дітьми, яким властивий стан дезадаптованості чи умовної адаптованості, соціально-психологічна адаптація відбувається швидше, піддається вихованим впливам педагогів, характеризується такими позитивними результатами, які легше помітити та встановити.

Узагальнюючи теоретичні положення про зміст поняття соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом та особливості розробленої структурно-рівневої моделі можемо зробити такі підсумки.

Соціально-психологічна адаптація дошкільників з аутизмом включає в себе два компоненти: індивідуально-психологічний та соціально-психологічний. Означені компоненти співвідносяться з психологічними механізмами індивідуалізації та соціалізації, які мають взаємний вплив та взаємно зумовлюють становлення особистості дитини з аутизмом як результату СПА. Ми визначили психологічні (внутрішньо детерміновані) соціальні (зовнішньо детерміновані) чинники соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом, які уточнили в змісті показників.

Значні труднощі у сфері соціальної взаємодії дітей з аутизмом ускладнюють процес соціально-психологічної адаптації в цілому.

Результатом СПА дітей дошкільного віку з аутизмом визначено три рівні соціально-психологічної адаптованості: низький, середній та достатній. Означені рівні співвіднесено зі станами: дезадаптований стан, умовно адаптований стан та адаптований стан.

Висновки до першого розділу

Результати теоретичного аналізу та узагальнення наукових положень з проблем соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці дозволяють зробити такі висновки.

1. Соціально-психологічна адаптація теоретично може вважатись найвищим рівнем загального процесу адаптації людини, яка реалізується на рівні функціонування особистості в процесі її різних видів активної діяльності в соціумі. Цей рівень ґрунтується на сформованих компонентах попередніх рівнів, включає їх в себе, об'єднуючи в якісно нові психологічні феномени.

2. В сучасній психологічній науці не існує єдиного визначення СПА. У нашому дослідженні. СПА розуміється як процес та результат входження індивіда до системи соціальних взаєностосунків, що зумовлює формування особистості та розкриття її внутрішнього потенціалу.

3. Визначено, що старший дошкільний вік у контексті СПА є важливим етапом формування особистісних новоутворень завдяки соціалізації та індивідуалізації. Які визначено як одні з механізмів психосоціального розвитку особистості.

4. Встановлено низку особливостей психосоціального розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом. Визначено, що складність та глибина аутистичного порушення розвитку позначається в усіх сферах функціонування цих дітей, а сфера соціальної взаємодії характеризується більшим дефіцитом (більшою несформованістю) психологічних властивостей та функцій.

5. Сформульовано зміст та показники соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом: сприймання, розуміння та ставлення дитини до дорослого під час взаємодії.

6. Уточнено зміст поняття «соціально психологічна адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом».

7. Розроблено структурно-рівневу модель СПА дітей старшого дошкільного віку з аутизмом, в якій виокремлено індивідуально-психологічний та соціально-психологічний компоненти, визначено психологічні механізми індивідуалізації та соціалізації, окреслено психологічні (внутрішньо детерміновані) та соціальні (зовнішньо детерміновані) чинники, які уточнено в групах показників. Результатом СПА дошкільників з аутизмом визначено три рівні соціально-психологічної адаптованості, яким відповідають певні стани (дезadaptований, умовно адаптований та адаптований).

Грунтовний теоретичний аналіз став передумовою організації та проведення експериментального дослідження в його констатувальній та формувальній частинах.

Матеріали першого розділу висвітлені у статтях автора [226, 232, 233, 238].

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

2.1. Організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження

Психодіагностика соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом є важливою складовою наукового пошуку та практичного забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання таких дітей.

За медичними даними аутизм асоціюється з іншими медичними станами, зокрема з інтелектуальною недостатністю (27,9-31,0%), з синдромом ламкої Х-хромосоми (24-60%), з туберозним склерозом (26-79%) [5, 69, 77, 141, 155, 175, 178, 206, 263].

За таких умов діти дошкільного віку з аутизмом у своїй більшості відвідують спеціальні дошкільні навчальні заклади для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Тому у нашій вибірці дітей, які взяли участь у констатувальному дослідженні, були діти з аутизмом та порушенням інтелектуального розвитку (легка ступінь зниження інтелекту) та діти без аутизму з легким ступенем зниження інтелекту. Саме такий контингент дітей відвідує спеціальні дошкільні навчальні заклади, навчально-реабілітаційні центри.

У дослідженні взяло участь 152 особи, із них: 6 вихователів, 6 корекційних педагогів (вчителів-дефектологів), 6 практичних психологів, 42 батьків та 92 дитини старшого дошкільного віку, з яких 43 дитини з аутизмом і легким ступенем зниження інтелекту та 49 дітей без аутизму старшого дошкільного віку з легким ступенем зниження інтелекту. Тому у нашій вибірці дітей, які взяли участь у констатувальному дослідженні, були сформовано дві групи: експериментальна група 1 (ЕГ 1) – діти з аутизмом та

легким ступенем зниження інтелекту; та експериментальна група 2 (ЕГ 2) – діти без аутизму з легким ступенем зниження інтелекту.

Дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації охопило вихованців наступних навчальних закладів: «Черкаський навчально-реабілітаційний центр Черкаської обласної ради», комунальний заклад «Навчально-реабілітаційний центр «Колосок» (м. Дніпропетровськ), спеціальний дошкільний навчальний заклад № 569 (м. Київ), дошкільний навчальний заклад № 2 (м. Миколаїв), Центр соціальної підтримки сімей та молоді «Надія» (м. Горішні Плавні Полтавської області), Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 374 комбінованого типу «Ясочка» Харківської міської ради» м. Харкова.

Діагностика особливостей соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом проводилась з урахуванням нормативного документу «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» (№616 від 02.07.2009р.), який за певних умов дозволяє проводити експериментальну роботу [163].

Мета констатувального етапу дослідження полягала у вивчення специфічних особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку, порівняння цих особливостей з результатами вивчення однолітків, які не мають аутизму та мають відповідний рівень інтелектуального розвитку.

Дотримуючись загальної логіки психодіагностичного вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та відповідно до розробленої структурно-рівневої моделі соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом загальний хід констатувального етапу дослідження був розділений на два етапи.

На першому етапі вивчались особливості індивідуально-психологічного компоненту соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом, до показників якого віднесено такі: ступінь

аутистичного порушення, рівень тривожності дитини, особливості індивідуальної діяльності дитини, здатність дитини з аутизмом ідентифікувати себе.

Перший етап соціально-психологічної адаптації дитини відбувається впродовж першого півріччя. На цьому етапі дитина емоційно адаптується до нового оточення, звикає до нового режиму та нових людей. Усі її можливості спрямовані саме на це.

У цей час значно утруднене формування соціальних взаємозв'язків між дітьми в групі, утруднене активне формування у дитини рольової поведінки, що відбувається більш ефективно та цілеспрямовано в другому півріччі навчального року.

На другому етапі досліджувались особливості соціально-психологічного компонента соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом, до показників якого віднесено такі: сформованість міжособистісних стосунків, рівень виконання соціальної ролі, рівень ефективної поведінки дитини, особливості соціальної взаємодії дитини з дорослим.

Другий етап проходив у другому півріччі навчального року. На цьому етапі вже доцільно вивчати міжособистісні стосунки дітей, рівень сформованості рольової поведінки. Також досліджували особливості соціальної взаємодії аутичної дитини з дорослим.

Метою першого етапу було визначення стану сформованості індивідуально-психологічного компонента СПА дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Для цього було поставлено такі завдання:

- визначити ступінь аутистичних проявів у дітей старшого дошкільного віку;
- визначити особливості психоемоційного стану дітей старшого дошкільного віку з аутизмом;

- визначити особливості індивідуальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з аутизмом;
- визначити особливості здатності дитини з аутизмом ідентифікувати себе за фотографічним зображенням.

Відповідно до мети, означених завдань першого етапу констатувального етапу дослідження було отримано результати вивчення особливостей індивідуально-психологічного компоненту соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом, які представлено у розділі 2.2. Результати дослідження індивідуально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом.

Метою другого етапу констатувального етапу дослідження було визначення стану сформованості соціально-психологічного компоненту соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Для реалізації мети поставлено такі завдання:

- визначити особливості міжособистісних стосунків дітей з аутизмом;
- виявити особливості виконання соціальної ролі дітей старшого дошкільного віку з аутизмом;
- визначити особливості соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з аутизмом з дорослим.

Відповідно до мети, означених завдань другого етапу констатувального дослідження було отримано результати особливостей соціально-психологічного компоненту соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом, які представлено у розділі 2.3. Результати дослідження соціально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом.

Для розкриття особливостей соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом на основі представленої в параграфі 1.3 структурно-рівневої моделі розроблено експериментальну модель явища.

Компоненти експериментальної моделі виступили в якості критеріїв, кожен з яких розкривається у показниках. Відповідно до показників підібрано діагностичний комплекс, в якому до кожного з показників підібрано діагностичні методики.

Модель представлена у вигляді таблиці 2.1 «Експериментальна модель соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом».

Таблиця 2.1

**Експериментальна модель соціально-психологічної адаптації дітей
старшого дошкільного віку з аутизмом**

Компоненти	Показники	Діагностичні методики
Індивідуально-психологічний	Ступінь аутистичних проявів	Шкала C.A.R.S.
	Особливості психоемоційного стану дитини	Опитувальник «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (О. Захарова). Структуроване спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці дитини.
	Особливості індивідуальної діяльності дитини	Структуроване спостереження за особливостями індивідуальної активності.
	Здатність дитини з аутизмом ідентифікувати себе	Модифікований варіант соціометрії
Соціально-психологічний	Сформованість міжособистісних стосунків	Модифікований варіант непараметричної соціометрії Дж. Морено.
	Особливості виконання соціальної ролі	Опитувальник «Виконання правил поведінки» (А. Тінякова, Н. Сосновенко адаптований варіант). Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» (А. Тінякова, Н. Сосновенко адаптований варіант).
	Особливості соціальної взаємодії дитини з дорослим	Діагностика соціальної взаємодії дитини з дорослим (модифікований варіант за О. Смирновою, Л. Галігузовою та ADOS).

Відповідно до експериментальної моделі вивчення особливостей СПА відбувалось за двома компонентами, які виступали критеріями оцінювання: індивідуально-психологічним та соціально-психологічним.

Проаналізуємо зміст компонентів детально.

Індивідуально-психологічний компонент розкривається у таких показниках: ступінь аутистичних проявів; особливості психоемоційного стану дитини; особливості індивідуальної діяльності дитини; здатність дитини з аутизмом ідентифікувати себе за фотографічним зображенням.

Уточнення особливостей соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом доцільно здійснювати з урахуванням особливостей самого аутистичного порушення.

Ступінь аутистичних проявів визначає міру ефективності, успішності дитини у різних сферах розвитку. Світові підходи до визначення ступеню аутистичних проявів ґрунтуються на дослідженнях Ф. Аппе, Л. Вінг, С. Гадштайн, Дж. Гулд, Дж. Мортон, Р. Рейчлер, У. Фріц, Е. Шоплер [280, 284, 285, 291, 296, 304, 305].

Традиційно у зарубіжній психолого-педагогічній практиці визначають три ступені аутистичних проявів: легкий, середній та тяжкий. До легкого ступеня включають так званий високофункціонуючий аутизм, що співвідноситься з синдромом Аспергера. Особам з таким станом властиве мовлення, яке може бути достатньо функціональним. Вони здатні отримувати не тільки середню, а навіть вищу освіту.

Діти та особи з середнім ступенем аутистичних проявів можуть володіти мовленням, але не використовувати його ефективно. Можуть мати мутизм (відсутнє мовлення). Їх стан може супроводжуватись різним ступенем зниження інтелекту, що значно знижує їх адаптивні можливості та можливості соціалізації.

Діти та особи з тяжким ступенем аутистичних проявів характеризуються різко вираженим станом відчуження, відсутністю

мовлення, значними обмеженнями в інтелектуальній сфері, що суттєво перешкоджає процес їх соціалізації та підвищення їх самостійного функціонування.

У вітчизняних дослідженнях можна зустріти альтернативні терміни визначення ступеню аутистичних проявів: високофункційні, середньофункційні та низькофункційні діти та особи з аутизмом (Т. Скрипник, 2010).

У нашому дослідженні ми звернулись до світового досвіду визначення ступеню аутистичних проявів відповідно до рейтингової шкали аутизму у дітей (Childhood Autism Rating Scale, C.A.R.S.). Використання цього інструменту дозволило виокремити групу дітей з подібним ступенем аутистичних проявів серед контингенту дошкільників, які відвідують спеціальні дошкільні заклади України.

Особливості психоемоційного стану дитини є наступним показником індивідуально-психологічного критерія розробленої експериментальної моделі.

Для оцінки соціально-психологічної адаптації враховують такі особливості емоційної сфери особистості: рівень тривожності, ступінь фрустрованості [15, 130, 131, 133, 135, 140, 173].

Вивчення особливостей адаптації дітей дошкільного віку враховує не тільки рівень загальної чи ситуативної тривожності дитини. Таке вивчення передбачає врахування опосередкованих показників – ознак її психоемоційного напруження [28, 32, 58, 88, 90].

У дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку, з аутизмом зокрема, часто педагоги та психологи не мають змоги оцінити рівень тривожності та емоційного благополуччя традиційними методами (візуальні методики, бесіда, опитування). Тому використання структурованого спостереження за поведінковими проявами психоемоційного напруження може бути інформативним та ефективним.

Для нашого дослідження особливостей психоемоційного стану дитини обрано метод опитування батьків (опитувальник «Рівень тривожності та психоемоційного напруження», О. Захарова) та структуроване спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці.

Аналіз та узагальнення психологічної літератури з вікової та спеціальної психології, досвід спостереження та роботи з дітьми дошкільного віку з аутизмом дозволили виокремити найбільш типові поведінкові прояви, які є ознаками високого психоемоційного напруження дитини з аутизмом та мають характер дезадаптованості. До таких проявів віднесено: відмова від їжі, нездатність заснути під час денного сну (неспання вдень), пригнічений настрій, прояви аутоагресії, протестна поведінка (відмова виконувати прості побутові прохання, виконувати основні режимні моменти під час перебування в групі, відмова виконувати навчальні інструкції), моторна збудженість (постійне перебування у русі, збільшення частоти та інтенсивності стереотипних рухів руками чи всім тілом).

Наступним показником індивідуально-психологічного критерію визначено особливості індивідуальної діяльності дитини з аутизмом.

Оцінювання успішності соціально-психологічної адаптації відбувається з урахуванням таких особистісних характеристик як спрямованість, реалізованість потреб у актуальних формах діяльності. Цей аспект послідовно зазначається в ряді наукових досліджень з проблем соціально-психологічної адаптації особистості [2, 15, 110, 131, 133, 135, 139, 140, 173].

Однак вивчення сфери потреб та мотивація у дітей дошкільного віку з аутизмом може мати значні труднощі через їхні специфічні особливості психофізичного розвитку та обмежень.

Врахування наукового досвіду дослідження особливостей спрямованості діяльності та специфічних інтересів дітей з аутизмом у роботах О. Баєнської, Л. Вінг, С. Гадштайн, Дж. Гулд, О. Доленко, В. Кагана, І. Логвінової, Р. Рейчлер, Т. Скрипник, У. Фріц, Е. Шоплер, Р. Шрамма та

вивчення онтогенетичних особливостей становлення мотиваційної сфери особистості (Л. Божович, О. Кононко, Г. Костюк, М. Лісіна, В. Мухіна, О. Смирнова, Д. Фельдштейн) дало змогу визначити характерну індивідуальну діяльність дитини старшого дошкільного віку з аутизмом як один з показників індивідуально-психологічного критерію її соціально-психологічної адаптації.

Уточнення типів індивідуальної діяльності, які можуть спостерігатись у старшого дошкільника з аутизмом слугувало показником актуальних пізнавальних потреб та потреби у спілкуванні.

Узагальнення наукової літератури, досвід роботи та спостереження за дітьми з аутизмом старшого дошкільного віку дозволили виокремити такі типи індивідуальної діяльності цих дітей: маніпуляція предметом, отримання сенсорного враження, предметні дії, емоційна взаємодія з дорослим, емоційна взаємодія з однолітком, індивідуальна сюжетна гра, індивідуальна пізнавальна гра, ігрова взаємодія з однолітком. Те, який тип діяльності є найбільш характерним для дитини, розкриває її спрямованість на задоволення актуальної потреби, на її можливості реалізувати ці потреби в діяльності.

Домінування певного типу індивідуальної діяльності дитини з аутизмом для психологів та педагогів слугувало показником актуальної мотивації та інтересів дитини, розкривало індивідуальний зміст заохочення, стимулювання її природної індивідуальної активності, що у подальшому використовувалось для корекційно-розвиткової роботи, для формування доброзичливих взаєностосунків педагога і дитини.

Показником індивідуально-психологічного компоненту СПА старших дошкільників з аутизмом визначено здатність дитини з аутизмом ідентифікувати себе.

Діти з дошкільного віку аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту за даними досліджень характеризуються труднощами у формуванні

образу «Я» [78].

Процес СПА дошкільника забезпечує в тому числі механізм індивідуалізації, здатність дитини виокремлювати себе від іншого, репрезентувати себе, усвідомлювати себе [81, 246, 247].

Тому визначення здатності дитини старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту ідентифікувати себе за фотографічним зображенням було включено до індивідуально-психологічного компонента СПА цих дітей.

Дослідження реалізовувалось в діагностичній пробі, яка полягала в демонстрації дитини її фото в ряду фотографій однолітків з групи та завданні визначити та вказати на своє зображення. Ця проба проходила в процедурі соціометричної діагностики.

Соціально-психологічний компонент розкривається у таких показниках: сформованість міжособистісних стосунків; рівень виконання соціальної ролі; особливості соціальної взаємодії дитини з дорослим.

Вивчення міжособистісних стосунків у групі здійснюється методом соціометрії Дж. Морено. До особливостей міжособистісних стосунків у наукових дослідженнях включають наявність та інтенсивність емоційних (позитивних та негативних) зв'язків особистості з іншими членами групи, соціометричний статус, рівень емоційної експансивності членів групи, рівень групової згуртованості.

Для дагностичного дослідження було здійснено модифікацію соціометричного методу відповідно до окреслених завдань: визначення рівня емоційної експансивності дитини; визначення соціометричної позиції дитини в групі однолітків.

Непараметрична процедура проведення соціометрії дає змогу виявити рівні емоційної експансивності членів групи. Цей показник характеризує такі якості дитини, як прагнення та готовність встановлювати стосунки з однолітками, потребу у спілкуванні цієї дитини. Діти з позитивним індексом

експансивності легко йдуть на контакт, активно взаємодіють з однолітками, отримують задоволення від спілкування.

Відповідно діти з негативним індексом експансивності мають певні труднощі у розвитку соціальної сфери, замкнені, надають перевагу індивідуальній грі. Цей показник, на нашу думку, є дуже важливим індикатором соціального розвитку дітей з аутизмом, які мають виразні порушення у сфері соціальної взаємодії.

Виявлення соціометричної позиції члена групи полягало у співвіднесенні авторитету члена групи за ознаками симпатія-антипатія стосовно основних можливих соціометричних позицій «зірки», «надають перевагу», «знехтувані», «ізолювані». Ці позиції відповідають чотирьом колам стосунків у групі (I коло, II коло, III коло та IV коло).

Обрахунки дають можливість побудувати графічно соціограму групи та візуально побачити особливості міжособистісних стосунків, їх структуру, розташування членів групи у соціометричних колах.

Таким чином, здатність ідентифікувати однолітків, рівень емоційної експансивності та показник соціометричної позиції дитини з аутизмом визначено як особливості міжособистісних стосунків цих дітей у групі однолітків.

Наступним показником соціально-психологічного критерія є рівень виконання соціальної ролі дитиною з аутизмом.

Соціальна роль вихованця дошкільного закладу передбачає успішне виконання режимних моментів та ефективну поведінку під час занять.

Оволодіння дитиною нормами поведінки, виконання вимог до поведінки в групі під час різних режимних моментів (вільна діяльність, заняття, споживання їжі, гігієнічні процедури, прогулянка, переодягання, денний сон тощо) складають сутність рольової поведінки вихованця.

Рівень оволодіння дитиною рольовою поведінкою та успішність її реалізації в умовах навчального закладу було предметом вивчення цього

показника соціально-психологічного критерія.

Для діагностичної оцінки здійснено модифікацію стандартних опитувальників для педагогів. Модифіковано два опитувальники: «Виконання правил поведінки» та «Поведінковий портрет дитини під час занять» А. Тінякової, Н. Сосновенко.

Модифікація полягала в уточненні параметрів оцінювання.

Узагальнення наукової літератури, досвід роботи та спостереження за дітьми з аутизмом старшого дошкільного віку дозволили виокремити такі параметри оцінювання рольової поведінки дитини: виконання дитиною дій відповідно до основних режимних моментів (прийом їжі, гігієнічні процедури, переодягання, підготовка до сну); знання свого місця під час занять; виконання організаційних зауважень педагога під час вільної гри та заняття; зовнішній вигляд (охайність); інтерес до занять; використання мовлення для комунікації під час занять та вільної діяльності; використання мовлення під час занять; особливості взаємодії з дорослим під час занять.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження дало можливість визначити рівні виконання рольової поведінки дитиною з аутизмом, які описано як високий, середній та низький. Зміст рівнів детально представлено в діагностичному комплексі вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом.

У першому розділі схарактеризовано роль соціальної взаємодії у психосоціальному розвитку дитини з аутизмом. Проаналізовано специфіку соціальної взаємодії такої дитини з дорослим, обґрунтовно та розкрито зміст цього явища.

Метою вивчення соціальної взаємодії аутичної дитини з дорослим полягало в розкритті особливостей соціальних дій дитини під час різних видів діяльності з дорослим. Для цього було визначено три типи діагностичних ситуацій: «індивідуальна діяльність/активність дитини», «спільна гра/активність дитини з дорослим» та «предмет з секретом».

Уточнення змісту соціальних дій розподілено за трьома параметрами оцінки: сприймання дитиною дорослого; розуміння дитиною дорослого та ставлення дитини до дорослого.

Здатність дитини встановлювати та підтримувати контакт, реагувати на звернення дорослого, ініціювати взаємодію, виражати бажання до взаємодії з дорослим, здатність наслідувати дії дорослого, орієнтуватись на оцінку дорослого утворюють зміст соціальних дій, які може використовувати дитина під час взаємодії. Зрештою, це формує позитивне ставлення дитини до дорослого, задовольняє потребу в доброзичливій увазі, наповнює внутрішній емоційний зміст спілкування та спільної предметної чи ігрової діяльності дитини з дорослим.

Вивчення специфіки соціальної взаємодії дітей з аутизмом на першому та другому етапах дослідження дало змогу проаналізувати її зміст та зміни, що відбулись впродовж навчального року. Це дозволило порівняти зміни у дітей з аутизмом та дітей без аутизма, врахувати їх під час узагальнення отриманих результатів дослідження.

Таким чином, до показників соціально-психологічного компоненту, який вивчався на другому етапі констатувального дослідження включено особливості міжособистісних стосунків, рівень виконання соціальної ролі та особливості соціальної взаємодії дитини з аутизмом з дорослим.

Для визначення кореляційних зв'язків між результатами використовувався метод рангової кореляції Спірмена. Статистична достовірність отриманих результатів перевірялась за параметричним критерієм t-Стюдента для незалежних вибірок.

Обчислення цих даних здійснювалось додатком до програмного забезпечення Windows Microsoft Excel), SPSS 17.0. Отримані емпіричні дані порівнювались за таблицею критичних значень для коефіцієнту рангової кореляції Спірмена та таблицею відсоткових точок t-розподілу критерія Стюдента.

Аналіз та узагальнення сучасних психодіагностичних методик вивчення особливостей СПА дітей дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту дозволив розробити діагностичний комплекс, який представлено нижче.

Діагностичний комплекс вивчення соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом

Вивчення та аналіз сучасного діагностичного інструментарію для вивчення соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом дає змогу зробити наступні висновки.

Для психодіагностики соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом немає специфічних методик, тому використовуються наявні методи діагностики особливостей аутистичного порушення та соціометричні методи. Тому актуальною є потреба модифікація та розробки традиційних соціометричних методик та методик діагностики індивідуальних особливостей відповідно до специфіки дошкільників з аутизмом.

Експериментальна модель соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом об'єднує два компоненти, відповідно до структурно-рівневої моделі цього явища, яка представлена у третьому параграфі першого розділу цього дослідження. Теоретичне вивчення наукових джерел та узагальнення даних дало змогу розробити діагностичний комплекс особливостей СПА дітей

Розглянемо нижче методики психодіагностичного вивчення компонентів експериментальної моделі СПА дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Методики дослідження індивідуально-психологічного компонента соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту

Методика діагностики ступеня аутистичних проявів дітей дошкільного віку «Шкала C.A.R.S.».

Методика C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale, CARS) – найбільш вживаний інструмент діагностики ступеня аутистичних проявів у дітей дошкільного віку. Методика є рейтинговим вивченням розладу та базується на клінічних спостереженнях за поведінкою дитини. Методика може слугувати первинним скринінгом симптомів аутизму. Методика використовується для діагностики дітей дошкільного віку, але не може слугувати підґрунтям для постановки діагнозу, який вимагає міждисциплінарного всебічного оцінювання. Проте її дані можуть бути використані для вивчення динаміки аутистичних проявів у поведінці дитини, для визначення найбільш дефіцитних сфер розвитку.

Оцінювання здійснюється за результатами спостереження за поведінкою дитини в природніх умовах. Учасниками оцінювання повинні бути батьки та педагоги після якнайменше двотижневого первинного спостереження за дитиною.

У нашому дослідженні метою діагностики було визначення ступеня аутистичних проявів у дітей, які були охоплені констатувальним етапом дослідження. Додатковим методом вивчення слугував аналіз медичних даних дитини.

Методика містить 15 шкал оцінювання, які охоплюють різні сфери функціонування дитини: стосунки з людьми; імітація; емоційна відповідь; володіння тілом; використання предметів; адаптація до змін; використання зору (відповідь на візуальні стимули); використання слуху (відповідь на звукові стимули); відповідь та використання відчуття запаху, дотику та смаку; страхи та нервозність; вербальна комунікація; невербальна комунікація; рівень активності; рівень та узгодженість інтелектуальної відповіді; загальне враження.

Детальний зміст показників за кожною шкалою міститься у додатку Б «Рейтинговая шкала аутизма у детей С.А.Р.С.», де представлено російськомовний переклад (додаток А.1.).

Наведемо короткий огляд змісту кожної шкали та оцінювання результатів.

I. Шкала «Стосунки з людьми» оцінює нормативність чи труднощі дитини у стосунках з людьми: від типової вікової сором'язливості до виразного відчуження, відсутності ініціативи та відповіді в контактах з боку дитини, коли дорослому для привернення уваги доводиться бути дуже наполегливим.

II. Шкала «Імітація» оцінює здатність дитини наслідувати звуки, слова та рухи дорослого від типового вікового рівня до відсутності імітаційної поведінки.

III. Шкала «Емоційна відповідь» оцінює адекватність за типом та особливостями емоційну відповідь дитини від типових вікових реакцій у міміці, позах та поведінці до затриманої, надмірної, позаситуативної та неадекватної емоційної відповіді у виразі обличчя, позах та рухах.

IV. Шкала «Володіння тілом» оцінює здатність дитини рухатись скоординовано, вільно та вправно відповідно віку або різний ступінь порушення цих властивостей: незграбність, порушення координації, незвичні або дивні рухи та пози тіла, рук.

V. Шкала «Використання предметів» оцінює інтерес дитини до предметів, іграшок та здатність діяти з ними відповідно до їх функцій. Визначається типовий інтерес до предметів та іграшок, типовий спосіб їх використання та описуються різні ступені порушення інтересу (надмірний інтерес до неігрових предметів, зосередження на частинах іграшок, захоплення візуальними чи іншими сенсорними враженнями від функціонування іграшки/предмета) та способів використання предметів та

іграшок (постійний рух частин предмета чи іграшки або ігри з предметом у незвичний неігровий спосіб).

VI. Шкала «Адаптація до змін» оцінює особливості реагування дитини на зміни у звичному порядку речей та подій, здатність адаптуватись до таких змін. Визначено типові способи реагування та здатність приймати зміни, проявляти гнучкість. Також представлено різні ступені порушення: від незначного спротиву змінам у звичному порядку речей, подій до сильних негативних емоційних реакцій на такі зміни (істерика, протести).

VII. Шкала «Використання зору» оцінює різні ступені узгодженості візуальної відповіді з іншими сенсорними модальностями. Представлено ефективні, узгоджені зорові відповіді (узгодженість дій, рухів та зорового контролю, спрямування погляду на вказаний об'єкт, зорове слідування за вказаним об'єктом) та порушені типи реагування (погляд у простір, погляд на предмети під незвичним кутом, при надмірному наближенні до очей).

VIII. Шкала «Використання слуху (відповідь на звукові стимули)» оцінює різні ступені узгодженості слухової відповіді з іншими сенсорними модальностями. Представлено ефективні, узгоджені відповіді на звукові стимули (поворот у бік джерела звуку, відсутність затримки реагування на звуки та мовлення, типова для віку чутливість до незвичних чи гучних звуків) та порушені типи реагування (затримка реагування, ігнорування деяких звуків чи мовлення, надмірна чутливість до певної групи звуків, що призводить до надмірних поведінкових реакцій).

IX. Шкала «Відповідь та використання відчуття запаху, дотику та смаку» оцінює різні ступені узгодженості використання зазначеної групи чутливості. Представлено типові вікові способи використання різних сенсорних модальностей (вивчення нових предметів, торкаючи, розглядаючи, відчуваючи їх запах чи смак). Не проявляє надмірні реакції на біль та дискомфорт. Наведено порушені способи використання відчуття запаху, дотику та смаку (надмірну заклопотаність обнюхуванням, обмацуванням та

куштуванням неїстівних предметів, надлишкові поведінкові реакції на біль та дискомфорт).

X. Шкала «Страхи та нервозність» оцінює ступінь страхів та нервозності дитини від типового вікового рівня (вікові страхи та занепокоєння) до нетипових надмірних страхів, занепокоєння або відсутності страху реальної небезпеки.

XI. Шкала «Вербальна комунікація» оцінює рівень вербальної комунікації дитини. Представлено типовий віковий рівень та різні ступені порушення: від незначної затримки мовлення, її усвідомленості, епізодичних випадків ехолалії до відсутності мовлення, неусвідомленості комунікації, частоті ехолалії, наявності незвичних слів, повторів сполучення звуків чи однотипних запитань, надмірна захопленість певної темою.

XII. Шкала «Невербальна комунікація» оцінює здатність дитини використовувати невербальні засоби комунікації. Представлено різні ступені порушення в цій сфері: від незрілого використання невербальних засобів, специфічних жестів до використання незвичних та дивних невербальних засобів, які не мають очевидного значення, повного нерозуміння жестів та виразу обличчя інших осіб.

XIII. Шкала «Рівень активності» оцінює ступінь та врівноваженість активності дитини. представлено різні рівні порушення цієї якості: від незначних змін у формі епізодичних випадків надмірної активності чи пасивності, до надмірного рівня активності, які складно стримувати, або пасивності, які складно долати та активізувати, до значного порушення балансу між протилежними станами активності і пасивності у поведінці дитини.

XIV. Шкала «Рівень та узгодженість інтелектуальної відповіді» оцінює ступінь інтелектуального функціонування дитини. Представлено різні ступені порушення цієї якості: від легкого зниження кмітливості та загальних навичок від вікових норм до значного ступеня порушення інтелектуального

функціонування або високого функціонування в окремій сфері ніж його/її однолітки.

XV. Шкала «Загальне враження» характеризує оцінку симптомів аутизму, які демонструє або не демонструє дитини у своїй поведінці.

Оцінювання показників шкал відбувається за такою схемою: типове функціонування відповідно віку – 1,5 балів; легкий рівень порушення функціонування – 2,5 бали; середній рівень порушення функціонування – 3,5 бали; значний рівень порушення функціонування – 4 бали.

Відповідно до підрахунку результатів встановлено такі ступені прояву аутистичних порушень: до 29 балів – аутистичні прояви відсутні; від 30 до 40 балів – легкий та середній ступінь аутистичних проявів; вище 41 балів – тяжкий ступінь аутистичних проявів.

Вивчення особливостей психоемоційного стану дітей старшого дошкільного віку (опитувальник «Рівень тривожності та психічного напруження» О. Захарова).

Мета опитувальника: – визначити рівень тривожності та психоемоційного напруження дитини.

Вивчення рівня тривожності дітей передбачало опитування батьків, яким пропонувалось 21 твердження, що описують поведінкові прояви тривожності та психічного напруження дитини. Батькам потрібно підтвердити чи заперечити наявність представленого поведінкового прояву у дитини: «так», «іноді», «ні». Поведінкові прояви описані відповідно до теоретичних та емпіричних досліджень поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [58, 123, 169].

Підрахунок результатів здійснюється відповідно до оцінювання відповідей: «так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів. Проста сума балів є показником рівня тривожності та психічного напруження дитини. результат може бути від 0 до 42 балів.

Після підрахунку загальної кількості балів визначався рівень тривожності: від 42 до 28 балів – високий рівень тривожності (дитина переживає невроз на тлі високого психоемоційного напруження); від 27 до 20 балів – рівень тривожності вище середнього (дитина найближчим часом знаходилась чи буде перебувати у стані неврозу); від 19 до 11 балів – середній рівень тривожності (дитина потребує уваги для попередження можливого стану неврозу); від 10 до 0 балів – низький рівень тривожності (відхилення незначні та проявляються як вікові особливості розвитку дитини).

Оцінювання рівня тривожності та психічного напруження здійснювали батьки за наведеним опитувальником.

Бланк опитувальника, оцінювання та обробки результатів наведено у додатку А «Опитувальник для батьків «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (додаток А.2.).

Методика структурованого спостереження за поведінковими проявами дезадаптованості дитини.

Показниками рівня тривожності та психоемоційного напруження було обрано такі поведінкові прояви дезадаптованості: відмові від їжі, неспання вдень, пригнічений настрій, аутоагресія, протестна поведінка, моторна збудженість.

Педагог разом з психологом здійснював спостереження за дитиною та оцінював рівень прояву кожного з показників за таким оцінюванням: дуже часто спостерігається цей прояв; часто спостерігається даний прояв; іноді спостерігається даний прояв; ніколи не спостерігається даний прояв.

Відповідно ми визначили три рівні проявів дезадаптованості: високий, середній та низький. Високому рівню відповідає сума балів від 18 до 12. Середньому рівню відповідає сума балів від 11 до 6. Низькому – від 5 до 0 балів.

Зразок бланку структурованого спостереження за поведінковими проявами дезадаптованості в поведінці дітей знаходиться в додатку А «Бланк спостереження за поведінковими проявами дезадаптованості» (додаток А.3.).

Методика структурованого спостереження за особливостями індивідуальної діяльності дитини.

Діти з аутизмом часто мають порушення розумового розвитку, що впливає на розвиток їх продуктивної активності в цілому та ігрової діяльності зокрема.

Узагальнення наукових джерел з проблем розвитку дітей старшого дошкільного віку з різними порушеннями розвитку (легкий ступінь зниження інтелекту, розлади аутистичного спектра) дало змогу виокремити типи індивідуальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та зниженням інтелекту легкого ступеня. Такими типами були: маніпуляція предметом, отримання сенсорного враження, предметні дії, емоційна взаємодія з дорослим, емоційна взаємодія з однолітком, індивідуальна сюжетна гра, індивідуальна пізнавальна гра, ігрова взаємодія з однолітком.

Для дослідження було обрано метод структурованого спостереження за індивідуальною діяльністю дітей з метою визначення її особливостей на різних етапах соціально-психологічної адаптації.

Спостереження проводилось під час вільної діяльності дітей. Фіксувалася тривалість активності дитини певного типу впродовж 30 хвилин спостереження. По завершенню підводився підсумок по кожній дитині: підраховувалась загальна кількість хвилин окремих типів діяльності.

Для визначення змін у домінуючих типах індивідуальної діяльності дітей з аутизмом спостереження проводилось на 2-му та 8-му тижні адаптації дітей. Результати між собою порівнювались.

Бланк спостереження за особливостями індивідуальної діяльності дітей старшого дошкільного віку представлений у додатку А «Бланк спостереження за індивідуальною діяльністю дітей » (додаток А.4.).

Діагностична проба для визначення здатності старших дошкільників ідентифікувати себе за фотографічним зображенням

Спочатку було виконано портретні фото дітей невеликого розміру (3х4 см) з чітко вираженим обличчям дитини. Процедура проведення проходила в ігровій формі та включала в себе такі етапи:

1) створення атмосфери довіри у спілкуванні з дитиною (привітання, спілкування на особистісні теми; якщо контакт з дитиною не формувався, діагностика відкладалась до наступного разу);

2) на столі по горизонтальній лінії розкладались пронумеровані фото дітей групи, дитині пропонували впізнати себе та вказати на своє зображення; якщо дитина відповідала та показувала своє зображення, це фіксувалось у протоколі (оцінювався в 1 бал); якщо дитина не відповідала, дорослий показував по черзі на фото дітей, називав імена та спостерігав за поведінкою дитини, позитивний емоційний відгук на своє фото дитини (усмішка, вигук, погляд на слова дорослого та на фото) оцінювався 0,5 бала; відсутність поведінкової відповіді оцінювався в 0 балів.

Визначено три рівні здатності дітей з аутизмом ідентифікувати себе за зображенням: достатній (називання та вказування), середній (позитивний емоційний відгук на називання дорослого), низький (відсутність поведінкової відповіді).

Зразок бланку для реєстрації результатів діагностичного проби наведено в додатку А (додаток А.5.).

Методики дослідження соціально-психологічного компонента соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом

Соціально-психологічний критерій соціально-психологічної адаптації дітей старшого віку з аутизмом об'єднує такі показники: сформованість міжособистісних стосунків, рівень виконання соціальної ролі дитиною, рівень розуміння дорослого під час соціальної взаємодії, рівень ставлення до дорослого під час соціальної взаємодії.

Розглянемо методики діагностики кожного з показників.

Діагностика міжособистісних стосунків старших дошкільників методом соціометрії Дж. Морено.

Оцінка рівня сформованості міжособистісних стосунків старших дошкільників з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту здійснювалась за такими показниками: рівень соціальної експансивності, соціальний статус дитини в групі. Для цього було здійснено модифікацію непараметричного варіанту соціометрії Дж. Морено.

Мета соціометричного дослідження – визначення рівня емоційної експансивності та соціального статусу членів групи.

Процедура проведення соціометрії в цілому співпадала зі стандартним варіантом непараметричної соціометрії (Н. Бахарєва, Є. Кузьмін, А. Свеницький), але мала свої змістові та технічні відмінності. Для модифікації було обрано варіант, розроблений у адаптації А. Тінякової та В. Панка (2013). Наведемо особливості процедури проведення непараметричної соціометрії для дітей дошкільного віку нижче.

Спочатку було виконано портретні фото дітей груп невеликого розміру (3х4 см) з чітко вираженим обличчям дитини. Процедура проведення проходила в ігровій формі та включала в себе такі етапи:

1) створення атмосфери довіри у спілкуванні з дитиною (привітання, спілкування на особистісні теми; якщо контакт з дитиною не формувався, діагностика відкладалась до наступного разу);

2) на столі по горизонтальній лінії розкладають пронумеровані фото дітей групи, дитині пропонують назвати імена дітей; якщо дитина погоджується і відповідає, дорослий переходить до наступного етапу (3); якщо дитина не виконує прохання, експериментатор сам називає усіх дітей по імені та переходить до наступного етапу;

3) експериментатор показує дитині яскраву скляну кульку (зірочку), звертає увагу на предмет та дарує його дитині, пояснюючи це тим, що вона

(дитина) хороша і сподобалась експериментатору; таким чином дитина вводить у ситуацію вибору іншого за прихильністю, симпатією;

4) непараметричний вибір – I етап.

Експериментатор показує дитині багато кульок (кількість кульок відповідає кількості дітей в групі) та пропонує «подарувати» (покласти біля фото) кульку тим дітям, хто їй подобається; якщо дитина вагається, експериментатор «дарує» одну кульку самій дитині – кладе її біля фото цієї дитини (дає зразок дії); результати фіксуються у протоколі; збирає кульки;

5) параметричний вибір – II етап.

Експериментатор показує дитині кілька кульок (половина кількості від чисельності дітей в групі) та пропонує «подарувати» (покласти біля фото) кульку тим дітям, хто їй подобається; дитина здійснює обмежений у кількості вибір; якщо дитина вагається, експериментатор «дарує» одну кульку самій дитині – кладе її біля фото цієї дитини (дає зразок дії); результати фіксуються у протоколі; збирає кульки;

6) експериментатор хвалить дитину, говорить, що всі діти хороші, всі отримали подарунки; завершує діагностичну процедуру.

Відповідно в окремих бланках протоколів фіксуються результати: здатність дитини впізнати себе на фото; кількість виборів, які зробила дитина на користь своїх однолітків (завдання 4); кількість обмежених виборів, які зробила дитина на користь своїх однолітків (завдання 5).

Результати другого завдання враховувались для оцінки здатності дитини з аутизмом ідентифікувати себе та однолітків за фотографічним зображенням.

Результати четвертого завдання враховувались при обчисленні рівня емоційної експансивності дитини як показника її активності в контактах, її прагнення встановлювати комунікативні зв'язки з однолітками.

Для визначення соціальної позиції дитини та побудови соціограми групи враховувались результати виборів дитини за п'ятим завдання (кількісно обмежений вибір).

Обробка соціометричних даних здійснювалась впродовж трьох етапів.

1-й етап полягав у з'ясуванні здатності дітей з аутизмом ідентифікувати себе та однолітків за фотографічним зображенням. Позитивна оцінка позначалась в 1 бал, негативна – 0 балів.

Робився висновок та узагальнення щодо здатності дітей групи ідентифікувати себе та однолітків за фотографічним зображенням.

2-й етап полягав у визначенні рівня емоційної експансивності дитини з аутизмом та однолітків без аутизма, порівнянні результатів.

Емоційна експансивність визначається кількістю виборів дитиною інших членів групи. Цей показник характеризує такі якості дитини, як прагнення та готовність встановлювати стосунки з однолітками, потребу у спілкуванні цієї дитини. Діти з великим позитивним індексом експансивності легко йдуть на контакт, активно взаємодіють з однолітками, отримують задоволення від спілкування.

Відповідно діти з негативним індексом експансивності мають певні труднощі у розвитку соціальної сфери, замкнені, надають перевагу індивідуальній грі. Цей показник, на нашу думку, є дуже важливим індикатором соціального розвитку дітей з аутизмом, які мають виразні порушення у сфері соціальної взаємодії.

Емоційна експансивність обраховується за формулою:

$$E_j = \Sigma r_j / N - 1,$$

де E_j – індекс емоційної експансивності j -того члена групи; Σr_j – сума виборів, які цей член групи віддав; N – кількість членів групи.

Позитивна емоційна експансивність свідчить про позитивне ставлення особи до групи, негативна – про негативне.

Для визначення категорії емоційної експансивності використовувалась формула:

$E_k = E_C / 4$, де E_k – показник для визначення категорії емоційної експансивності дитини, E_C – середній показник емоційної експансивності групи.

Якщо показник емоційної експансивності дитини вищий або дорівнює $E_C + E_k * 2$, то дитина відноситься до першого типу емоційної експансивності.

Якщо показник емоційної експансивності дитини вищий або дорівнює $E_C + E_k$, то дитина відноситься до другого типу емоційної експансивності.

Якщо показник емоційної експансивності дитини нижчий $E_C - E_k$, то дитина відноситься до третього типу емоційної експансивності.

Якщо показник емоційної експансивності дитини нижчий $E_C - E_k * 2$, то дитина відноситься до четвертого типу емоційної експансивності.

За результатами дослідження визначили чотири типи емоційної експансивності. Емоційна експансивність 1 та 2 типу характеризує ставлення дитини до групи в цілому як позитивне. Діти з 1 типом прагнуть бути членами групи, а для дітей з другим типом соціальної експансивності можуть виражати своє прагнення менш активно. Емоційна експансивність 3 та 4 типу характеризується відсутністю прагнення дитини бути членом групи, взаємодіяти з іншими (3 тип) та неприйняттям дитиною правил групи, емоційним відчуженням (4 тип).

Соціальний статус дитини в групі визначається співвіднесенням кількості позитивних та негативних здійснених стосовно дитини. Ці результати представляються графічно у вигляді соціограми групи. Соціограма дозволяє наочно проаналізувати систему міжособистісних зв'язків членів групи. Графічне зображення складається з чотирьох кіл, у яких розміщені умовно позначені обстежувані:

I коло – утворюють діти зі статусом «зірки» (діти, які отримали більше половини від кількості позитивних виборів, 6 і більше);

II коло – утворюють діти зі статусом «надають перевагу» (які отримали не більше 3 позитивних виборів);

III коло – утворюють діти зі статусом «знехтувані» (які отримали не більше 2 позитивних виборів);

IV коло – утворюють діти зі статусом «ізолювані» (які не отримали позитивних виборів).

На соціограмі спеціальними позначеннями відображено дівчат та хлопчиків, яких додатково позначають порядковими номерами.

Вибори дітей позначаються стрілочками різного типу для розрізнення взаємного позитивного вибору, взаємного негативного вибору та одностороннього позитивного вибору.

У нашій роботі ми використовували такі умовні позначення:

	–	Хлопчик
	–	Дівчинка
 	–	Дитина з аутизмом
		взаємний позитивний вибір
		односторонній позитивний вибір
I –		Коло зірок
II –		Коло тих, кому надають перевагу
III –		Коло знехтуваних
IV –		Коло ізолюваних

Визначення індексу позитивного та негативного статусу здійснювався таким чином.

Формула для обчислення позитивного статусу така:

$$+C = +B / (N-1),$$

де $+C$ – індекс позитивного статусу; $+B$ – кількість позитивних виборів, отриманих досліджуваним; N – число членів групи.

Формула для обчислення індексу негативного статусу така:

$$-C = -B / (N-1),$$

де $-C$ – індекс позитивного статусу; $-B$ – кількість негативних виборів, отриманих досліджуваним; N – число членів групи.

Чим вищий індекс позитивного соціометричного статусу і чим нижчий індекс негативного соціометричного статусу має дитина, тим більш позитивний емоційний характер мають її міжособистісні стосунки в групі однолітків. Відповідно високий індекс негативного соціометричного статусу у поєднанні із низьким індексом позитивного статусу свідчить про протилежні характеристики дитини.

Ми не здійснювали визначення індексу групової згуртованості, тому що старші дошкільники з аутизмом та зниженням інтелекту та їх однолітки без аутизму за рівнем особистісного розвитку відстають від своїх однолітків з типовим розвитком. Відповідно їх здатність до формування та підтримання більш сталих, диференційованих міжособистісних стосунків знижена. Такі діти здатні до епізодичних чи відносно сталих проявів симпатії, антипатії. Проте їм не доступні у повній мірі, як їх одноліткам без таких порушень, такі форми стосунків як дружба.

Зразки бланків соціометрії представлені в додатку Б «Бланк соціометрії «Шкала прийнятності» (додаток А.6.).

Методики визначення рівня виконання соціальної ролі дитиною:
опитувальник «Виконання правил поведінки дитиною» А. Тінякової,
Н. Сосновенко (модифікація Г. Супрун), опитувальник «Поведінковий
портрет дитини під час занять» (А. Тянікової, Н. Сосновенко,
модифікація Г. Супрун).

**Опитувальник «Виконання правил поведінки дитиною» А. Тінякової,
Н. Сосновенко, модифікація Г. Супрун**

Оцінювання рівня оволодіння дитиною соціальною роллю вихованці відбувалось методом експертної оцінки. Педагоги за результатами спостереження визначали особливості рольової поведінки дитини під час різних ситуацій (режимні моменти, заняття, вільна діяльність). Зміст рольової поведінки ми уточнили в таких поведінкових проявах дитини: під час початку занять займає своє місце одразу після вербальної інструкції; під час заняття припиняє шуміти і відволікатись після вербального зауваження; під час вільної діяльності припиняє шуміти, бігати після вербального зауваження; виконує основні режимні вимоги під час прийому їжі; виконує основні режимні вимоги під час відвідування туалетної кімнати; виконує основні режимні вимоги під час миття рук; виконує основні режимні вимоги під час переодягання на та після прогулянки; виконує основні режимні вимоги під час підготовки до сну.

Для аналізу та узагальнення ми визначили три рівня оволодіння дитиною соціальною роллю: високий, середній, низький.

Оцінювання цього показника здійснювалось методом експертної оцінки за модифікованим опитувальником для педагогів «Виконання правил поведінки» (Н. Сосновенко, А. Тінякова, 2013).

Зразок бланку опитувальника знаходиться в додатку А «Бланк опитувальника за результатами спостереження «Виконання правил поведінки дитиною» (додаток А.7.).

Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять»

(А. Тянікової, Н. Сосновенко, модифікація Г. Супрун).

Оцінка особливостей поведінки проводилась за шкалами ефективної та неефективної поведінки під час занять.

Зміст ефективної поведінки було визначено такими проявами: охайний вигляд, легко вступає у взаємодію з іншими дітьми, легко вступає в емоційну

взаємодію з дорослим, виконує прохання дорослого, проявляє цікавість до занять.

Зміст неефективної поведінки було визначено такими проявами: неохоче вступає у взаємодію з дорослим під час занять, не користується мовленням для комунікації, неуважний під час занять, неохайний, труднощі зосередження під час занять.

Визначено рівні поведінки дитини під час занять для оцінки результатів: високий, середній та низький. Для якісного аналізу та порівняння результатів здійснювалось порівняння за змістом шкал.

Діагностика рівня успішності поведінки дітей старшого віку з аутизмом під час занять здійснювалась методом експертної оцінки. Нами було модифіковано опитувальник «Поведінковий портрет» (Н. Сосновенко, А. Тінякова, 2013).

Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» містить 10 тверджень, які описують прояви ефективної та неефективної поведінки вихованця під час заняття. Було уточнено такі поведінкові прояви: бажання дитини взаємодії з дорослими, однолітками під час під час заняття; здатність виконувати прохання дорослого та ін. Зміст деяких тверджень наводимо нижче: дитина легко взаємодіє з іншими дітьми / з дорослими (дивиться, наближається, торкається, говорить); використання / не використання мовлення; виконання прохання дорослого; неохоче взаємодіє з дорослим під час занять (відводить погляд, мовчазна, зайнята своєю грою); проявляє цікавість до занять (охоче йде в кабінет, не хоче залишати місце заняття, прагне нових активностей).

Зразок бланку опитувальника та оцінювання результатів в додатку А «Бланк опитувальника за результатами спостереження «Поведінковий портрет дитини під час занять» (додаток А.8.).

Методика діагностики соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з аутизмом

(модифікований варіант за О. Смирновою, Л. Галігузовою та ADOS (шкала спостереження аутизма – Autism Diagnostic Observation Schedule)).

Діагностика соціальної взаємодії дитини дошкільного віку з дорослим містить 3 діагностичні ситуації: вільна гра/активність, спільна гра/активність, предмет з секретом. Кожна діагностична ситуація створюється для оцінки особливостей сприймання, розуміння та ставлення дитини до дорослого під час взаємодії. Це відображено у змісті відповідних параметрів «Сприймання дорослого», «Розуміння дорослого», «Ставлення до дорослого».

Для оцінки індивідуально-психологічного критерію соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту ми враховували результати оцінки параметра «Сприймання дорослого». Розглянемо його зміст.

Параметр «Сприймання дорослого» об'єднує два показники: контакт під час взаємодії та реагування на ім'я.

Показник «Контактність під час взаємодії». Засобами контакту визначено зорові, тактильні, вербальні. Враховується зміст, стійкість та емоційна насиченість контакту.

Критерії оцінювання.

Відсутній: дитина ігнорує спроби дорослого вступити у контакт.

Малопродуктивний, встановлюється з труднощами: дитина йде на контакт поступово, не відходить від мами/батька, систематично уникає погляду на дорослого, на ігрові предмети.

Малопродуктивний, поверховий, формальний: дитина йде на контакт достатньо легко, але предметна чи ігрова взаємодії непродуктивна (не підтримує ініціативу дорослого, відтворює свої дії без врахування пропозиції дорослого), збережений емоційний та зоровий контакт.

Продуктивний, встановлюється з труднощами: дитина йде на контакт поступово, сором'язлива, скута, але після заохочення, похвали включається

до спільних дій, через деякий час може підтримати ініціативу дорослого емоційний та зоровий нестійкі.

Продуктивний, стимулює взаємодію та діяльність: дитина активно та легко вступає в контакт, постійно його підтримує під час взаємодії, розвиває (щось запитує, коментує).

Показник «Реагування на ім'я». Позитивний критерій: дитина повертається в бік дорослого після називання її імені, здійснює зоровий пошук джерела звуку, утримує зоровий контакт на обличчі дорослого.

Критерії оцінювання.

Відсутнє: дитина не реагує на звернення дорослого жодного разу з трьох проб (вербальних).

Слабке: дитина реагує на інший спосіб привернення уваги (дотик, звуковий стимул) 3-4 рази з чотирьох проб.

Нестійке: дитина реагує 1-2 рази з чотирьох проб (вербальних), але швидко відводить погляд від дорослого.

Виразне: дитина успішно відгукується на своє ім'я чотири проби (повертається, уважно дивиться на дорослого).

Відповідно до результатів діагностики визначено рівні сприймання дитиною дорослого під час взаємодії: високий, середній, низький.

Високий – дитина під час взаємодії постійно перебуває в контакті, реагує на ім'я, підтримує зоровий контакт.

Середній – контакт з дитиною нестійкий, дитина епізодично реагує на ім'я, епізодично підтримує зоровий контакт.

Низький – дитина не підтримує контакт, не реагує на ім'я, не підтримує зоровий контакт, відводить погляд.

Бланк протоколу для фіксації результатів та їх оцінювання знаходиться у додатку А (додаток А.9).

Для оцінки цього параметра експериментатор здійснює спостереження за поведінкою дитини в усіх трьох діагностичних ситуаціях.

Параметр «Розуміння дорослого» поєднує такі показники: чутливість до дій дорослого, орієнтування на оцінку дорослого, наслідування дій дорослого.

Показник «Чутливість до дій дорослого». Позитивний критерій: дитина очікує та відгукується на пропозицію дорослого до взаємодії, враховує ініціативи дорослого.

Критерії оцінювання.

Відсутня: дитина демонструє байдужість, не виражає бажання вступати у взаємодію, не відповідає на пропозиції дорослого.

Слабка: дитина зрідка реагує на ініціативу дорослого, надаючи перевагу індивідуальній грі.

Нестійка: дитина не завжди відповідає на пропозиції дорослого, не довго очікує на дії дорослого, не завжди приймає допомогу чи участь дорослого, але не завжди відгукується на пропозицію спільної гри від дорослого.

Виразна: дитина з задоволенням відгукується на ініціативу дорослого, активно підхоплює всі його дії, очікує його наступні дії або повторення попередніх дій.

Показник «Орієнтування на оцінку дорослого». Позитивний критерій: дитина наполегливо домагається оцінки дорослого та враховує її у своїх діях.

Критерії оцінювання.

Відсутнє: дитина не орієнтується на оцінку дорослого.

Слабо виражене: дитина радіє заохоченням та засмучується у відповідь на осуд дорослого, але не змінює свої дії під впливом оцінки.

Середньо виражене: дитина шукає оцінки дорослого, але не завжди враховує її в своїх діях.

Яскраво виражене: дитина наполегливо домагається оцінки дорослого та враховує її в своїх діях.

Показник «Наслідування дій дорослого». Позитивний критерій: дитина не припиняє спроб повторити дії дорослого, поки не відтворить зразок.

Критерії оцінювання.

Відсутнє: дитина ігнорує зразок правильної дії, діє по-своєму.

Слабке: дитина здійснює спробу відтворити зразок, але в цілому діє по-своєму.

Нестійке: дитина здійснює кілька спроб відтворити зразок, але не доводить правильну дію до кінця.

Виразне: дитина не припиняє спроб повторити дію дорослого доти, поки не відтворить зразок.

Відповідно до результатів діагностики визначено рівні розуміння дитиною дорослого під час взаємодії: високий, середній, низький.

Високий – розуміє основні звернення дорослого до неї, реагує на зауваження та прохання у більшості ситуацій, орієнтується на оцінку дорослого та наслідує його дії.

Середній – дитини епізодично розуміє звернення дорослого до неї, епізодично реагує на зауваження та прохання, епізодично орієнтується на оцінку дорослого та епізодично наслідує дії.

Низький – дитина не розуміє більшості звернень дорослого до неї, не реагує на прохання у більшості ситуацій, не орієнтується на оцінку дорослого, не наслідує дії дорослого.

Бланк протоколу для фіксації результатів та їх оцінювання знаходиться у додатку А (додаток А.10).

Параметр «Ставлення до дорослого» об'єднує такі показники: привернення уваги дорослого. ініціативність у взаємодії, відповідь на посмішку дорослого

Показник «Привернення уваги дорослого». Позитивний критерій: дитина привертає увагу дорослого до своїх дій різними засобами (вербальними, невербальними), ділиться своїми успіхами, звертається по допомогу.

Критерії оцінювання.

Відсутнє: дитина не звертається до дорослого з приводу дій з предметами в жодній з проб.

Слабке: дитина не ініціює першою контакт з дорослим; не демонструє наполегливості під час привертання уваги дорослого до предметів та дій з ними або використовує невиразні засоби бажання повторити взаємодію з дорослим (епізодичний погляд в очі дорослого, окремі нецілеспрямовані рухи руками, зміни пози тіла, вокалізації).

Нестійке: звернення до дорослого не охоплює весь спектр можливостей (наприклад, дитина тільки вказує на іграшки дорослому, але не залучає його до спільної діяльності); звернення не характеризуються наполегливістю, дитина несміливо виражає бажання повторити взаємодію з дорослим (тихо говорить, нецілеспрямовані рухи, фізичне наближення, що повторюються з більшою частотою ніж у попередньому випадку).

Виразне: звертається до дорослого з різних приводів: привертає увагу дорослого до предметів та взаємодії; просить про допомогу під час труднощів; залучає до спільних дій; ділиться своєю радістю чи прикрістю з приводу гри; демонструє яскраво виражену наполегливість у спілкуванні.

Показник «Ініціативність у взаємодії». Позитивний критерій: дитина активно та наполегливо залучає дорослого до своїх дій.

Критерії оцінювання.

Відсутня: дитина не проявляє ніякої активності, не активна або реалізує власну індивідуальну активність.

Слабка: дитина рідко (1-2 рази) проявляє ініціативу, надає перевагу індивідуальній активності або чекає на дії дорослого.

Нестійка: дитина проявляє ініціативу під час більшості проб, але її дії прості та одноманітні, ініціативні звернення не характеризуються наполегливістю.

Висока: дитина активно залучає дорослого до своїх дій, демонструє яскраво виражену наполегливість у спілкуванні, використовує вербальні та невербальні засоби для залучення дорослого.

Показник «Відповідь на соціальну посмішку». Позитивний критерій оцінки показника: дитина побачивши посмішку на обличчі дорослого, усміхається у відповідь.

Критерії оцінювання.

Відсутня: дитина не усміхається у відповідь на посмішку дорослого після 4 проб.

Епізодична: дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого впродовж після другої чи третьої проби дорослого, усмішка невиразна.

Позитивна: дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого всі 4 проби.

Відповідно до результатів діагностики визначено рівні ставлення дитини до дорослого під час взаємодії: високий, середній, низький.

Високий – ставлення сформоване, позитивне, стимулює активність дитини.

Середній – позитивне ставлення проявляється не в усіх ситуаціях, епізодичне, також епізодично стимулює активність дитини.

Низький – ставлення відсутнє, дії дорослого не стимулюють активність дитини.

Бланк протоколу для фіксації результатів та їх оцінювання знаходиться у додатку А (додаток А.11).

Для оцінки особливостей розуміння та ставлення до дорослого дитини під час їх взаємодії експериментатор використовує три діагностичні ситуації.

Опис діагностичних ситуацій наводимо нижче.

Діагностична ситуація «Вільна гра/активність».

Мета: виявлення здатності дитини реагувати на своє ім'я; привертати увагу дорослого, відповідати на посмішку дорослого.

Організація предметного середовища. На столику розташовані знайомі дитині іграшки та предмети: книжка, іграшковий телефон, іграшковий набір лікаря, кубики, лялька, іграшковий посуд (4 чашки, 4 тарілочки, 4 ложки). На килимку також розкладені іграшки: м'який іграшковий ведмедик, музична іграшка, кубики, вантажівка, фігурка чоловічка, літачок, малий набір конструктора.

Процедура проведення діагностики. Дитина запрошується до кімнати. Іноді дитина не починає гратись одразу. Можливо, їй потрібен час для при звичання, для орієнтування і просторі та ігровому обладнанні.: роздивитись, торкнутись їх, поманіпулювати ними. Дорослий, зрозумівши, що дитина почуває себе комфортно, звертає її увагу на іграшки та повідомляє, що з іграшками можна пограти. Після чого дорослий розташовується неподалік, щоб не заважати дитині, але мати можливість спостерігати та встановити контакт за першої потреби та приєднатись до її гри. Впродовж 3-5 хвилин дитині дається можливість діяти самостійно. Дитина може маніпулювати предметами, вивчати їх, здійснювати предметні дії (гортати сторінки книжки, натискати кнопки на телефоні, будувати з кубиків вежу, розкласти посуд, возити вантажівку, літачок, з'єднувати деталі конструктора) або розпочне сюжетні ігрові дії (завантажить кубики або ведмедика у вантажівку, почне «літати літачком», «пригощати ляльку з чашечки чи тарілочки», розпочати розмову по телефону). Експериментатор спостерігає за спробами дитини встановити контакт, залучити дорослого до ігрових дій, ініціювати спільну гру.

У зручний момент, якщо дитина спрямує погляд на дорослого, він усміхається щиро та невимушено і спостерігає за реакцією дитини. Якщо

реакція негативна, проби на відповідь на посмішку проводять не більше 3 разів. Результати фіксуються в протоколі.

Якщо дитина грає самотійно, не зважає на дорослого, експериментатор називає її по імені достатньо голосно, але доброзичливо, та спостерігає за реакцією дитини. Якщо реакція негативна, проби на реагування дитини на власне ім'я проводять не більше 4 раз. Зрештою, дорослий торкається плеча або руки дитини, щоб привернути її увагу до себе та усміхається до дитини. Результати фіксуються в протоколі.

Якщо дитина достатньо швидко залучає дорослого до своєї гри, дорослий переходить до наступної діагностичної ситуації «Спільна гра». Результати фіксуються у протоколі.

Діагностична ситуація «Спільна гра/активність».

Мета: виявлення здатності дитини підтримувати контакт, реагувати на своє ім'я; орієнтуватись на оцінку дорослого, наслідувати дії дорослого, привертати увагу дорослого, відповідати на посмішку дорослого, ініціювати спільні дії з дорослим, проявляти чутливість до дій дорослого.

Організація предметного середовища. Нас столику розташовані знайомі дитині іграшки та предмети: книжка, іграшковий телефон, іграшковий набір лікаря, кубики, лялька, іграшковий посуд (4 чашки, 4 тарілочки, 4 ложки). На килимку також розкладені іграшки: м'який іграшковий ведмедик, музична іграшка, кубики, вантажівка, фігурка чоловічка, літачок, малий набір конструктора.

Процедура проведення діагностики.

Дорослий приєднується до активності дитини (маніпулювання, предметні дії, сюжетна гра).

Якщо дитина здійснює маніпулятивні дії, дорослий їх схвалює, наслідує дії дитини, формуючи контакт та емоційний зв'язок. Спостерігає за реакціями дитини. Якщо контакт встановлено (зберігається зоровий контакт, присутній позитивний емоційний відгук), дорослий демонструє предметні дії

з будь-якою іграшкою та спонукає дитину повторити їх (гойдання ляльки, возіння вантажівки, будування вежі з кубиків, розставляння чашечок по тарілочках, прослуховування мелодій музичної іграшки після натискання на кнопку тощо). Позитивна відповідь дитини схвалюється, заохочуються нові дії або продовжується взаємодія з обраним предметом. Експериментатор спостерігає за наслідуванням дитиною запропонованих дій. Результати фіксуються в протоколі.

Якщо реакції дитини негативні, протестні або дитина пасивна, дорослий переходить до діагностичної ситуації «Предмет з секретом» для стимулювання цікавості дитини.

Якщо дитина демонструє сюжетну гру, дорослий приєднується, підтримує гру, схвалює дії дитини.

Якщо дитина не ініціює іншу гру чи модифікацію існуючого сюжету, дорослий спонукає розвиток сюжету або зміну самої гри. Зміст такої діяльності залежить від конкретного ігрового набору. Якщо дитина завантажувала вантажівку, їй можна запропонувати погодувати ляльку чи ведмедика. Якщо дитина гралась з лялькою, можна запропонувати під музику музичної іграшки потанцювати з лялькою або повозити ляльку у вантажівці. Також варіантами нових сюжетів можуть бути будування гаражу для машини та паркування; частування ведмедика від особи ляльки, годування і ляльки, і ведмедика; читання книжки для ляльки або ведмедика, будування вежі для чоловічка тощо.

Під час такої спільної ігрової діяльності експериментатор спостерігає за чутливістю дитини до його дій та пропозицій, за орієнтуванням дитини на оцінку дорослого її дій (схвалення), за ініціативністю самої дитини змінити сюжет чи вид гри, за способами дитини привернути увагу дорослого до своїх дій. Результати фіксуються у протоколі.

Після насичення ігровою діяльністю дитині пропонується нова діагностична ситуація «Предмет з секретом».

Діагностична ситуація «Предмет з секретом».

Мета: виявлення здатності дитини підтримувати контакт, орієнтуватись на оцінку дорослого, наслідувати дії дорослого, привертати увагу дорослого, ініціювати спільні дії з дорослим, проявляти чутливість до дій дорослого.

Організація предметного середовища. Механічна іграшка з прихованим вмикачем; прозорий закритий контейнер з яскравою кулькою або м'ячиком; прозорий закритий контейнер з печивом.

Процедура проведення діагностики.

Дорослий створює сюрпризу, загадкову емоційну атмосферу, пропонуючи дитині щось незвичне. Першою до уваги дитини пропонують механічну іграшку, «Поглянь, який цікавий предмет у мене є! Ось як він рухається». Дорослий непомітно вмикає іграшку, спостерігає за реакцією дитини на іграшку. Після зупинки іграшки, дорослий спостерігає за поведінкою дитини: чи буде дитини очікувати продовження руху іграшки, чи буде досліджувати іграшку для її ввімкнення самостійно, чи буде звертатись до дорослого за допомогою.

Якщо дитина звертається по допомогу звичним способом (вербально, простягає іграшку дорослому та дивиться на нього), дорослий вмикає іграшку та спостерігає, чи зрозуміла дитина спосіб включення іграшки. Якщо ні, експериментатор переходить до наступного предмета – закритого контейнера з яскравою кулькою чи м'ячиком.

Якщо дитина самостійно ввімкнула іграшку, її дії схвалюють та переходять до наступного предмета – закритого контейнера з яскравою кулькою чи м'ячиком. «Поглянь, що у мене є! А що там в середині? Чи зможеш ти це дістати?». Експериментатор спостерігає за можливими діями дитини: чи відповідає на питання дорослого, чи робить спроби самостійно відкрити контейнер, чи звертається за допомогою до дорослого.

Якщо дитина самостійно відкрила контейнер, її дії схвалюють та завершують діагностичну процедуру.

Якщо дитина не чинить спроб відкрити контейнер чи не просить допомоги у дорослого, експериментатор пропонує їй контейнер з печивом. «Поглянь, що у мене є! А що там в середині? Чи зможеш ти це дістати?». Експериментатор спостерігає за можливими діями дитини: чи зацікавило дитину печиво в контейнері, чи відповідає на питання дорослого, чи робить спроби самостійно відкрити контейнер, чи звертається за допомогою до дорослого.

Якщо дитина самостійно відкрила контейнер, їй дають можливість з'їсти печиво, що слугує заохоченням та завершенням діагностичної процедури.

Якщо дитина робить наполегливі спроби відкрити контейнер, але не ініціює допомогу дорослого, експериментатор звертається до дитини з пропозицією допомогти, розпочинає відкривати контейнер, спостерігаючи чи здатна дитина завершити відкривання або повністю самостійно відкриває контейнер та пригощає дитину печивом. Діагностична процедура завершується.

Результати фіксуються у протоколі.

Орієнтовний перелік ігрового оснащення діагностики соціальної взаємодії дитини з аутизмом старшого віку з дорослим наведено в додатку Б (додаток А.12).

Узагальнюючи організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження зазначимо таке.

На основі структурно-рівневої моделі соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом було розроблено експериментальну модель досліджуваного явища.

Експериментальна модель СПА дітей старшого дошкільного віку з аутизмом включає два компоненти, які визначено як критерії оцінювання цього явища: індивідуально-психологічний та соціально-психологічний.

Розкрито логіку констатувального етапу дослідження, що полягає в проведенні першого та другого етапів дослідження.

Перший етап дослідження проходив на початку навчального року та розкриває особливості індивідуально-психологічного компонента експериментальної моделі.

Другий етап дослідження проходив у кінці навчального року та розкриває особливості соціально-психологічного компонента експериментальної моделі.

Змістовно представлено діагностичний комплекс для вивчення усіх параметрів кожного з компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом.

Представимо результати констатувального етапу дослідження.

2.2. Результати дослідження індивідуально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом

Психодіагностичне вивчення особливостей індивідуально-психологічного компоненту СПА старших дошкільників з аутизмом відбувався впродовж першого півріччя. Цей етап полягав у дослідженні таких показників: ступінь аутистичного порушення дітей; рівень тривожності; особливості індивідуальної діяльності дітей; здатність дітей старшого дошкільного віку з аутизмом ідентифікувати себе.

Результати цього етапу дослідження наведено нижче.

Ступінь аутистичних проявів дітей старшого дошкільного віку.

З метою вивчення ступеня аутистичного порушення у дітей старшого дошкільного віку ми використовували шкалу аутизма С.А.Р.С. Ця шкала оцінює особливості функціонування дитини за 15 показниками та визначає легкий, середній та тяжкий ступінь аутистичних проявів

До спеціальних дошкільних навчальних закладів направляються діти з розладами аутистичного спектра, що супроводжується порушеннями

інтелектуального розвитку (затримка психічного розвитку, легкий ступінь розумової відсталості, помірний ступінь розумової відсталості).

Переважає більшість дітей дошкільного віку, які відвідують спеціальні дошкільні навчальні заклади мають легкий ступінь розумової відсталості, про що свідчать виявлені нами дані, які представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл дітей за рівнем аутистичних проявів (у%)

	Відсутні аутистичні прояви	Легкий ступінь аутистичних проявів	Середній ступінь аутистичних проявів	Тяжкий ступінь аутистичних проявів
Діти з аутизмом	0	8,02	78,91	13,07

Серед вихованців старшого дошкільного віку з аутизмом спеціальних ДНЗ більшість (78,91%) мають середній ступінь аутистичних проявів, частина (13,07%) – тяжкий ступінь, меншість (8,02%) – легкий ступінь аутистичних проявів.

Для нашого дослідження було обрано дітей із середнім ступенем аутистичних проявів, які за даними супровідної документації мали легкий ступінь зниження інтелекту.

Особливості психоемоційного стану старших дошкільників з аутизмом.

До показників індивідуально-психологічного компоненту соціально-психологічної адаптації було віднесено рівень тривожності дітей з аутизмом. Цей показник вивчався за двома методиками: анкета для батьків «Рівень тривожності та психоемоційного напруження дитини», структуроване спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці дітей.

Для дітей з розладами аутистичного спектра властивий високий рівень тривожності, який супроводжується реактивними формами поведінки:

протести, істерики, плач, прояви аутоагресії [1, 5, 6, 7, 11, 37, 47, 48, 67, 107, 134, , 155, 176, 206, 260, 263, 274, 282, 285, 302].

Внаслідок високого рівня тривожності під час адаптації до нових соціальних умов у дітей спостерігаються порушення апетиту, сну, надмірна моторна збудженість або надмірна пасивність, байдужість [30, 34, 56, 61]. Ці дані ми врахували під час діагностики проявів дезадаптованості у дітей з аутизмом.

Вивчення рівня тривожності за опитувальником для батьків дало наступні результати, які включено до таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати оцінювання батьками рівня тривожності дітей (у%)

	Високий рівень	Рівень вище середнього	Середній рівень	Низький рівень
Результати оцінювання батьками дітей ЕГ 1	19,51	63,10	16,36	1,03
Результати оцінювання батьками дітей ЕГ 2	5,09	39,42	40,40	15,09

З даних таблиці видно, що батьки дітей з аутизмом частково (19,51%) визначають високий рівень тривожності. Більшість батьків (63,10%) визначає рівень тривожності вище середнього, частина (16,36%) – середній рівень. Лише 1,03% батьків визначає рівень тривожності своїх дітей як низький.

Батьки дітей без аутизма у 19,51% випадках визначили низький рівень тривожності своїх дітей. Майже однакова кількість (39,42% та 40,40%) визначили рівень вище середнього та середній стосовно тривожності дітей. Частина батьків (15,09%) визначила низький рівень тривожності у своїх дітей.

Очевидними є відмінності в оцінках батьків рівня тривожності дітей з аутизмом та без аутизма.

Дітей з аутизмом характеризують вищим рівнем тривожності серед досліджуваних. Більшості дітям з аутизмом властивий вище середнього рівень тривожності. Майже п'ята частина дітей з аутизмом характеризується високим рівнем тривожності. Незначний відсоток таких дітей має низький рівень тривожності.

У дітей без аутизма встановлено низький відсоток за показником високий рівень тривожності. Виявлено частину дітей з низьким рівнем тривожності. Більшість дітей без аутизма характеризується середнім або вище середнього рівнем тривожності.

Проте дані батьківської оцінки могли бути дещо неточними, тому ми використали структуроване спостереження в умовах дошкільного закладу за проявами дезадаптованості в поведінці дітей з аутизмом (ЕГ 1).

Вивчення проявів дезадаптованості в поведінці дітей відбувалось методом структурованого спостереження на другому та восьмому тижнях відвідування навчального закладу.

Результати другого та восьмого тижнів спостереження суттєво не відрізняються: серед дітей з аутизмом. Зокрема 39,07% і 35,56% дітям властивий високий рівень проявів дезадаптованості в поведінці, та 60,93% і 64,44% – середній. Не виявлено дітей з низьким рівнем проявів дезадаптованості в поведінці.

Узагальнено результати представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці дітей ЕГ 1 на другому та восьмому тижнях відвідування закладу

Рівні проявів дезадаптованості у поведінці	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
2-й тиждень	39,07	60,93	0
8-й тиждень	35,56	64,44	0

Серед показників дезадаптованості дітей з аутизмом в поведінці встановлено найбільш значущі: «неспання вдень», «пригнічений настрій», «моторна збудженість» та «протестна поведінка».

Впродовж декількох тижнів показники дещо змінились, а саме знизився рівень показників «неспання вдень», «пригнічений настрій», «аутоагресія», «протестна поведінка». Збільшився показник «відмова від їжі», незмінними залишилися такі показники: «протестна поведінка», «моторна збудженість».

Результати представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняння показників проявів дезадаптованості у поведінці дітей ЕГ 1 на другому та восьмому тижнях відвідування (у%)

Прояви дезадаптованості	відмові від їжі	неспання вдень	пригнічений настрій	аутоагресія	протестна поведінка	моторна збудженість
2-й тиждень	15,42	22,42	18,69	10,30	16,95	16,49
8-й тиждень	15,88	22,02	18,05	10,28	16,85	16,92

З даних таблиці видно, що такі зміни є невиразними та слабкими, що може свідчити про недостатню ефективність наявних виховних та корекційних засобів допомоги таким дітям у зниженні інтенсивності психоемоційного напруження, яке впливає на рівень прояву дезадаптованості в поведінці.

Результати спостереження за проявами дезадаптованості у дітей без аутизма (ЕГ 2) такі.

Серед цієї групи дітей 40,12% показали низький рівень проявів дезадаптованості на другому тижні та 87,05% – на восьмому тижні. Середній рівень виявився у 53,73% на другому і лише 12,95% дітей мали середній рівень на восьмому тижні. Високий рівень проявів дезадаптованості на

другому тижні мали 6,15% вихованців, після восьмого тижня дітей з високим рівнем дезадаптованості виявлено не було.

Серед показників дезадаптованості на другому тижні встановлено найбільш значущі такі: «моторна збудженість», «пригнічений настрій», «неспання вдень» та «відмова від їжі».

Впродовж декількох тижнів показники значно змінились, а саме знизився рівень за всіма показниками, незначних змін зазнав лише показник «моторна збудженість».

Порівняння результатів спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці дітей з аутизмом та без аутизма на восьмому тижні відвідування навчального закладу наведено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 на восьмому тижні (у%)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1	35,56	64,44	0
ЕГ 2	2,07%	12,95	84,98

При порівнянні рівня проявів дезадаптованості в поведінці серед обох груп на восьмому тижні дослідження бачимо, що у дітей без аутизма процес адаптації проходив більш успішно. Серед цих дітей на восьмому тижні не виявлено дітей з високим рівнем проявів дезадаптованості у поведінці.

Показники проявів дезадаптованості в поведінці дітей з аутизмом на восьмому тижні змінились не суттєво.

У порівняльній характеристиці рівня проявів дезадаптованості в поведінці по групах можна встановити статистично значущі відмінності (t-критерій Стюдента $<0,1$).

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ - середнє арифметичне

D - дисперсія

n – кількість респондентів

Використання методу математичної статистики по групах виявило значущі розбіжності між дітьми з аутизмом та без аутизма на другому тижні дослідження ($t \approx 5,03$, $p < 0,0005$), між дітьми без аутизма та дітьми з аутизмом на восьмому тижні дослідження ($t \approx 9,59$, $p < 0,0005$), між результатами дослідження другого та восьмого тижнів у дітей без аутизма ($t \approx 4,45$, $p < 0,0005$). А між результатами дослідження другого та восьмого тижнів у дітей з аутизмом статистично значущих розбіжностей не виявлено ($t \approx 0,39$, $p > 0,1$).

Узагальнимо результати вивчення особливостей психоемоційного стану дітей з аутизмом на першому етапі констатувального дослідження

Психоемоційний стан дітей з аутизмом у першому півріччі навчального року характеризується переважанням вище середнього рівня тривожності (63,10% дітей) та високого рівня тривожності (19,51% дітей).

Також спостерігається мало статистично незначиме зниження проявів дезадаптованості у поведінці ($t \approx 0,39$, $p > 0,1$) за такими показниками як «неспання вдень», «пригнічений настрій», «аутоагресія», «протестна поведінка».

Такі результати можуть свідчити про недостатню ефективність корекційно-виховних заходів, спрямованих на покращення психоемоційного стану та зниження рівня тривожності дітей з аутизмом у першому півріччі навчального року.

Особливості індивідуальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

До параметрів оцінювання індивідуально-психологічного компоненту СПА старших дошкільників з аутизмом віднесено особливості індивідуальної діяльності.

Індивідуальна діяльність дитини розкриває особливості пізнавальної активності, сформованість предметних та ігрових дій. Ці специфічні характеристики дитини з аутизмом розкривають особливості її розвитку, з яким дитина прийшла в дошкільний заклад, розкривають індивідуальні ігрові інтереси, захоплення дитини.

Врахування цих особливостей має значення для визначення початкових навчальних завдань, для визначення способів та змісту заохочення, мотивації дитини. Тому є важливим показником особливостей соціально-психологічної адаптації на першому етапі її вивчення (у першому півріччі навчального року) у складі індивідуально-психологічного компоненту.

Узагальнення наукових джерел та досвід роботи з дітьми дав змогу визначити такі типи індивідуальної діяльності дітей з аутизмом старшого дошкільного віку: маніпулювання предметом, отримання сенсорного враження, предметні дії, емоційна взаємодія з дорослим, емоційна взаємодія з однолітком, індивідуальна сюжетна гра, індивідуальна пізнавальна гра, ігрова взаємодія з однолітком.

Спостереження за особливостями індивідуальної діяльності дітей з аутизмом відбувалось на першому та восьмому тижні їх відвідування дошкільного закладу.

Результати спостереження на другому тижні представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати спостереження за типом індивідуальної діяльності дітей

ЕГ 1 на другому тижні

Тип індивідуальної діяльності	% у групі дітей
-------------------------------	-----------------

Маніпуляція предметом	23,08
Отримання сенсорного враження	45,12
Предметні дії	13,32
Емоційна взаємодія з дорослим	10,03
Емоційна взаємодія з однолітком	0
Індивідуальна сюжетна гра	8,18
Індивідуальна пізнавальна гра	0
Ігрова взаємодія з однолітком	0

З таблиці видно, що серед дітей з аутизмом на другому тижні спостереження домінуючим типом індивідуальної діяльності було отримання сенсорного враження (45,12%) та маніпуляція предметом (23,08%), менш значущими – предметні дії (13,32%) та емоційна взаємодія з дорослим (10,03%). Лише у 8,18% дітей спостерігалась індивідуальна сюжетна гра. Не виявлено інші типи індивідуальної діяльності (емоційна взаємодія з однолітком, індивідуальна пізнавальна гра, ігрова взаємодія з однолітком).

На восьмому тижні відвідування навчального закладу збільшується доля емоційної взаємодії з дорослим з 10,03% до 18,13%. Зменшується частота такого виду діяльності як отримання сенсорного враження та маніпуляція предметом, хоча не дуже суттєво.

Результати спостереження на восьмому тижні за мотивами діяльності дітей з аутизмом наведені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати спостереження за типом індивідуальної діяльності дітей

ЕГ 1 на восьмому тижні

Тип індивідуальної діяльності	% у групі дітей
Маніпуляція предметом	22,01
Отримання сенсорного враження	43,11
Предметні дії	8,17
Емоційна взаємодія з дорослим	18,13
Емоційна взаємодія з однолітком	0
Індивідуальна сюжетна гра	8,58
Індивідуальна пізнавальна гра	0

Ігрова взаємодія з однолітком	0
-------------------------------	---

На восьмому тижні відвідування дітей з аутизмом дошкільного закладу в індивідуальній діяльності продовжують домінувати отримання сенсорного враження (43,11) та маніпуляція предметом (22,01%). Зменшилась доля такого типу діяльності як предметні дії (8,17%). Дещо збільшилась доля емоційної взаємодії дітей з аутизмом з дорослими (18,13%).

Спостереження встановило, що впродовж перших двох місяців відвідування дітьми старшого дошкільного віку з аутизмом дошкільного закладу в їх індивідуальній діяльності домінують такі типи: отримання сенсорного враження, маніпуляція предметом. Встановлено незначне зростання емоційної взаємодії з дорослим, що може свідчити про збереженість здатності до емоційної взаємодії та потреби у спілкуванні дітей цієї категорії.

За даними спостереження за дітьми старшого дошкільного віку без аутизму (ЕГ 2) на другому тижні відвідування закладу встановлено такі особливості індивідуальної діяльності.

Визначено домінування емоційної взаємодії з дорослим (21,05%) та предметних дій (15,06%), індивідуальна пізнавальна гра (13,61%),

З меншою частотою спостерігались: емоційна взаємодія з однолітками (12,91%), ігрова взаємодія з однолітком (12,34%), індивідуальна сюжетна гра (9,38%), маніпуляція предметом (3,01%), отримання сенсорного враження (2,64%).

На восьмому тижні спостереження за типами індивідуальної діяльності дітей без аутизму встановлено домінуючими типами такі: емоційна взаємодія з дорослим (20,57%), ігрова взаємодія з однолітком (17,34%), предметні дії (16,69%), індивідуальна пізнавальна гра (15,01%), індивідуальна сюжетна гра (13,89%). З меншою частотою спостерігались – емоційна взаємодія з

однолітком (13,05%), маніпуляція предметом (2,06%), отримання сенсорного враження (1,39%).

У порівняльній характеристиці типів індивідуальної діяльності дітей з аутизмом та без аутизма можна зазначити статистично значущі відмінності (t-критерій Стюдента $<0,1$).

Для визначення розбіжностей у групах використовувався t-критерій Стюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ - середнє арифметичне

D - дисперсія

n – кількість респондентів

У порівнянні результатів дослідження другого тижня між дітьми з аутизмом та без аутизма було виявлено значущі розбіжності у прояві таких типів індивідуальної діяльності: «отримання сенсорного враження» ($t \approx 8,89$, $p < 0,0005$), «маніпуляція предметом» ($t \approx 2,53$, $p < 0,01$), «емоційна взаємодія з однолітком» ($t \approx 6,26$, $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($t \approx 5,20$, $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($t \approx 4,43$, $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($t \approx 2,39$, $p < 0,025$), «предметні дії» ($t \approx 1,77$, $p < 0,05$).

Використання методу математичної статистики виявило значущі розбіжності між результатами дослідження другого та восьмого тижнів серед дітей з аутизмом у домінуючих типах індивідуальної діяльності «емоційна взаємодія з дорослими» ($t \approx 1,95$, $p < 0,05$), «отримання сенсорного враження» ($t \approx 1,67$, $p < 0,1$), а серед дітей без аутизма значущої розбіжності між результатами дослідження другого та восьмого тижнів виявлено не було.

У порівнянні результатів дослідження восьмого тижня між дітьми обох експериментальних груп було виявлено значущі розбіжності у показниках таких домінуючих типів індивідуальної діяльності: «отримання сенсорного

враження» ($t \approx 9,64$, $p < 0,0005$), «емоційна взаємодія з однолітком» ($t \approx 6,55$, $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($t \approx 5,40$, $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($t \approx 4,68$, $p < 0,0005$), «маніпуляція предметом» ($t \approx 2,52$, $p < 0,01$), «предметні дії» ($t \approx 2,33$, $p < 0,025$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($t \approx 1,40$, $p < 0,1$).

А у прояві такого домінуючого типу активності як «емоційна взаємодія з дорослим» між дітьми обох експериментальних груп статистично значущих розбіжностей не було виявлено ні на другому тижні дослідження ($t \approx 1,16$, $p > 0,1$), ні на восьмому тижні ($t \approx 0,57$, $p > 0,1$).

Цифрові дані про значення статистично значущих розбіжностей між показниками типів індивідуальної діяльності обох експериментальних груп на другому та восьмому тижнях відвідування дошкільного закладу представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Статистично значущі розбіжності між показниками типів індивідуальної діяльності дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 за t-критерієм Стьюдента

Тип індивідуальної діяльності	2 тиждень		8 тиждень	
	Порівняння ЕГ 1 та ЕГ 2		Порівняння ЕГ 1 та ЕГ 2	
	Значення розбіжності	t-критерій	Значення розбіжності	t-критерій
Отримання сенсорного враження	8,89	$p < 0,0005$	9,64	$p < 0,0005$
Емоційна взаємодія з однолітком	6,26	$p < 0,0005$	6,55	$p < 0,0005$
Індивідуальна сюжетна гра	5,20	$p < 0,0005$	5,39	$p < 0,0005$
Ігрова взаємодія з однолітком	4,43	$p < 0,0005$	4,68	$p < 0,0005$
Індивідуальна пізнавальна гра	2,39	$p < 0,025$	1,40	$p < 0,1$
Предметні дії	1,77	$p < 0,05$	2,33	$p < 0,025$
Маніпуляція предметом	2,53	$p < 0,01$	2,52	$p < 0,01$
Емоційна взаємодія з	1,16	$p > 0,1$	0,57	$p > 0,1$

дорослим				
----------	--	--	--	--

Динамічні зміни в типах індивідуальної діяльності дітей з аутизмом та без аутизма на другому та восьмому тижнях наведено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Зміни в типах індивідуальної діяльності дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 на другому та восьмому тижнях (у%)

Тип індивідуальної діяльності	ЕГ 1		ЕГ 2	
	2-й тиждень	8-й тиждень	2-й тиждень	8-й тиждень
Маніпуляція предметом	23,08	22,01	3,01	2,06
Отримання сенсорного враження	45,12	43,11	2,64	1,39
Предметні дії	13,32	8,17	15,06	16,69
Емоційна взаємодія з дорослим	10,03	18,13	21,05	20,57
Емоційна взаємодія з однолітком	0	0	12,91	13,05
Індивідуальна сюжетна гра	8,18	8,58	9,38	13,89
Індивідуальна пізнавальна гра	0	0	13,61	15,01
Ігрова взаємодія з однолітком	0	0	12,34	17,34

Проаналізуємо зведені дані таблиці.

На другому тижні відвідування старшими дошкільниками навчального закладу у дітей з аутизмом домінують більш ранні форми індивідуальної діяльності (отримання сенсорного враження, маніпуляція предметом, предметні дії). Хоча також спостерігається емоційна взаємодія з дорослим та індивідуальна сюжетна гра. Отже частина дітей здатна проявляти емоційну зацікавленість у взаємодії з дорослим та демонструвати просту сюжетну гру в своїй діяльності.

Діти старшого дошкільного віку ЕГ 2 на початку відвідування дошкільного закладу також демонструють більш ранні форми діяльності, але

іншого змісту: емоційна взаємодія з дорослим, предметні дії. У таких дітей спостерігаються прості форми індивідуальної пізнавальної гри (складання мозаїки, пазлів, лото різного змісту та ін.).

Специфічним у цієї групи дітей є те, що вони на відміну від дітей з аутизмом вдаються до емоційної та ігрової взаємодії з однолітками (прояви симпатії до однолітка, спілкування, спільна гра). При цьому встановлено суттєве збільшення долі таких типів діяльності як «індивідуальна сюжетна гра», «ігрова взаємодія з однолітком», що не спостерігається у дітей з аутизмом.

Варто зазначити, що діяльність дітей з аутизмом у незначних випадках визначена як «індивідуальна сюжетна гра». Це стосується таких форм як відтворення сталого сюжету в конструюванні, іграх з транспортом, рухливих іграх.

Встановлено збільшення випадків емоційної взаємодії дітей з аутизмом з дорослим, що може свідчити про збереження ранніх форм спілкування та актуальністю задоволення потреби у доброзичливому ставленні та увазі дорослого у таких дітей.

Такі особливості індивідуальної діяльності старших дошкільників з аутизмом можуть стати мотивуючим компонентом у побудові корекційно-розвиткової стратегії для роботи з ними.

Результати вивчення здатності старших дошкільників з аутизмом ідентифікувати себе.

Метою діагностичної проби було визначення здатності дитини ідентифікувати себе групи за фотографічним зображенням.

Результати вивчення здатності дітей з аутизмом ідентифікувати себе за фотографічним зображенням представлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні розподілу старших дошкільників груп за здатністю ідентифікувати себе за фотографічним зображенням (у%)

	ЕГ 1	ЕГ 2
Достатній рівень	3,13	78,26
Середній рівень	85,78	15,07
Низький рівень	11,09	6,67

Дані таблиці свідчать, що більшість дітей з аутизмом здатні ідентифікувати себе за фотографічним зображенням на середньому рівні (85,78%), а частина дітей (11,11%) не можуть ідентифікувати себе і лише 3,13 % здатні ідентифікувати себе на достатньому рівні.

Діти без аутизма ідентифікують себе за фото у більшості випадків (93,33%) на достатньому рівні, 6,67% не можуть цього зробити, а 15,07% роблять це на середньому рівні.

Отже, здатність ідентифікувати себе за зображенням у дітей з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту збережена, але здатність це виразити знижена, тому ці діти у більшості випадків не називають себе та не вказують на своє зображення, але позитивно реагують на називання та вказування дорослого на їхнє зображення. Можна припустити, що формування навички вказувати на себе, на своє зображення є актуальним навчальним завданням для старших дошкільників з аутизмом.

Зазначимо, що спосіб вираження впізнання себе на фото фіксувався як позитивний у випадках, коли дитина здійснювала вибір себе: називала своє ім'я, показувала рукою, простягала руку в напрямку свого фото, відсувала своє фото із загального ряду фотографій. Не всі способи були цілеспрямованими та виразними, але у всіх випадках діти виразно проявляли інтерес та спрямованість уваги на своє фотографічне зображення. Лише у випадках абсолютної байдужості фіксувався негативний результат проби.

Ми усвідомлюємо, що такий результат не можна абсолютно позитивно оцінювати як здатність старших дошкільників з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту впізнавати себе, але він свідчить про збереження

потенційної готовності та здатності дитини ідентифікувати себе взагалі, формування власного образу «я».

Такі дані є цінними для планування корекційно-розвиткової роботи з соціального розвитку, з формування навичок ідентифікувати однолітка на основі розрізнення себе та іншої дитини.

Також цінність цих даних є в підтвердженні орієнтування дитини з аутизмом на зображення, на візуальну інформацію в старшому дошкільному віці. Цей факт доцільно враховувати під час вибору форм та засобів у корекційно-розвитковій роботі з такими дітьми.

На підставі отриманих результатів щодо ступеня аутистичного порушення, особливостей психоемоційного стану, індивідуальної діяльності та здатності ідентифікувати себе старшими дошкільниками з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту ми визначили три рівні сформованості індивідуально-психологічного компоненту СПА цієї категорії дітей.

З таблиці 2.12 видно, що діти з аутизмом у своїй більшості (69,07%) характеризуються низьким рівнем сформованості індивідуально-психологічного компоненту СПА. Частина дітей (26,32%) має середній рівень. Лише у 4,61% дітей з аутизмом цей компонент сформований на достатньому рівні.

Більше як у половини дітей (56,66%) без аутистичного порушення встановлено достатній рівень сформованості індивідуально-психологічного компоненту СПА. У 31,19% – середній рівень. А 12,15% таких дітей характеризується низьким рівнем сформованості індивідуально-психологічного компоненту СПА.

Таблиця 2.12

Стан сформованості індивідуально-психологічного компонента СПА
старших дошкільників (у %)

	ЕГ 1	ЕГ 2
--	------	------

Достатній рівень	4,61	56,66
Середній рівень	26,32	31,19
Низький рівень	69,07	12,15

2.3. Результати дослідження соціально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом

Відповідно до логіки констатувального дослідження особливості соціально-психологічного компоненту проводилось у другому півріччі, на кінець навчального року. За цей період діти мали змогу встановити міжособистісні стосунки, оволодіти рольовою поведінкою вихованця. Також в кінці навчального року повторно вивчались особливості соціальної взаємодії старших дошкільників з аутизмом.

Результати дослідження за кожним з показників представлено далі.

Особливості міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Вивчення міжособистісних стосунків у групі здійснюється методом соціометрії Дж. Морено. Цей метод дозволяє визначити так звану соціометричну структуру групи: структура, яка відображає особливості міжособистісних зв'язків між її членами.

Логіка дослідження передбачає, що перед членами групи ставиться завдання здійснити соціальний вибір на користь когось із членів групи за певними критеріями. Ці критерії обираються у кожному конкретному дослідженні відповідно до його мети і завдань.

У соціометричних дослідженнях старших дошкільників соціометричні методи спрямовані на виявлення взаємних або не взаємних виборів, тих однолітків, яким надається перевага дитиною за певних обставин.

Соціометричні методики для дошкільників використовують такі варіанти запитань: якби ти був капітаном корабля, кого б ти вибрав собі у

помічники? Кого б запросив як гостя на корабель? Кого б ніколи не взяв з собою у мандри? (методика «Капітан корабля» О. Смирнової, В. Холмогорової).

Існують ще варіанти соціометричних запитань для дошкільників.

Кого б запросив жити до свого красивого будиночку з дітей твоєї групи? Кого б розмістив жити у некрасивому будиночку з дітей твоєї групи? (методика «Два будиночки» О. Смирнової, В. Холмогорової).

Під час бесіди та здійснення вербальних виборів дітям пропонується розповісти з ким він/вона хоче товаришувати, дружити, кого б запросив на день народження, а кого ні; з ким би хотів сидіти за одним столом тощо.

Процедура соціометрії має два варіанти: непараметричний та параметричний.

Непараметрична соціометрія передбачає можливість здійснити вибір будь-якого члена групи, не обмежуючись у кількості. Якщо група складається з 15 осіб, то кожен член може зробити 14 виборів, його також можуть вибрати 14 раз.

Параметричний варіант соціометрії передбачає обмежену кількість виборів учасника. Залежно від кількості членів групи визначають «соціометричне обмеження» – лімітована кількість зв'язків для кожного члена. Такий варіант соціометрії дозволяє уникнути ситуації, коли особа здійснює узагальнений недиференційований вибір «вибираю всіх». Що дозволяє більш реально оформити та проаналізувати емоційні зв'язки між членами групи, виявити їх статус, згуртованість тощо.

Соціометричний статус відображає престиж особистості у спілкуванні з іншими членами групи та характеризує успішність реалізації соціальної ролі. За цим показником, зазвичай, здійснюють ранжування та визначають ранг особистості в структурі групового спілкування. У дошкільному віці соціальний статус відображає сформованість соціальної сфери дитини, її

соціальну зрілість. Це є однією з передумов подальшого пізнавального розвитку та психічного розвитку в цілому.

Для старших дошкільників міжособистісні стосунки з однолітками не є ключовою соціальною ситуацією. А для дошкільників з порушеннями розвитку, зокрема з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту незрілість міжособистісних стосунків зумовлена порушенням розумового розвитку.

Тому для нашого дослідження ми здійснили модифікацію непараметричного варіанту соціометрії Н. Бахарєвої, Є. Кузьміна, А. Свеницького.

В основу дослідження було покладено непараметричний принцип: дитина мала змогу зробити максимальну кількість виборів. Але ми доповнили процедуру та додали пробу на здійснення обмеженої кількості виборів.

Детальний опис змісту та процедури проведення описано вище в діагностичному комплексі вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту.

Мета соціометричного дослідження дітей старшого дошкільного віку з аутизмом полягала у визначенні особливостей міжособистісних стосунків у групі однолітків.

Для реалізації мети було уточнено такі завдання:

- визначення особливостей здійснювати непараметричний вибір;
- визначення здатності здійснювати параметричний вибір;
- визначення типу емоційної експансивності дітей з аутизмом;
- визначення соціального статусу дітей з аутизмом.

Представимо результати проведення соціометричного дослідження.

Результати визначення типів емоційної експансивності старших дошкільників з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту у порівнянні з результатами дітей без аутизма представлені в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Порівняння типів емоційної експансивності дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 (у%)

	1 тип ЕЕк	2 тип ЕЕк	3 тип ЕЕк	4 тип ЕЕк
ЕГ 1	0	9,01	31,68	59,31
ЕГ 2	30,78	38,46	21,50	9,26

Умовні позначення: ЕЕк – емоційна експансивність

Дані таблиці свідчать, що більшій частині дітей з аутизмом (59,31%) властивий 4 тип емоційної експансивності, третині (31,68%) – 3 тип, лише 9,01% цих дітей властивий 2 тип емоційної експансивності. Ні в кого з цієї групи дітей не виявлено 1 тип емоційної експансивності.

Очевидним є те, що діти з аутизмом переживають емоційну відчуженість та неприйняття правил групи у половині випадків. Таким дітям складно формувати міжособистісні стосунки в групі, бути спрямованим на взаємодію та комунікацію.

Третина дітей з аутизмом не проявляє активного прагнення бути членом групи та взаємодіяти з однолітками.

Лише 9,01% дітей з аутизмом прагнуть бути членами групи однолітків, але ці спроби бувають нецілеспрямованими, менш активними.

Проте у дітей без аутизма менше третини (30,78) характеризується першим типом емоційної експансивності, трохи більше третини (38,46%) – другий тип експансивності. Останній третині дітей властиві 3 та 4 тип експансивності, при цьому лише в 9,26% встановлено 4 тип емоційної експансивності.

Отже діти без аутизма характеризуються більшим ступенем прагнення бути членом групи та взаємодіяти з однолітками. У значно меншій кількості дітей встановлено відсутність прагнення дитини взаємодіяти з однолітками та бути членом групи.

Результати визначення соціометричної позиції дітей з аутизмом та без аутизма представлено на рисунку 2.1.

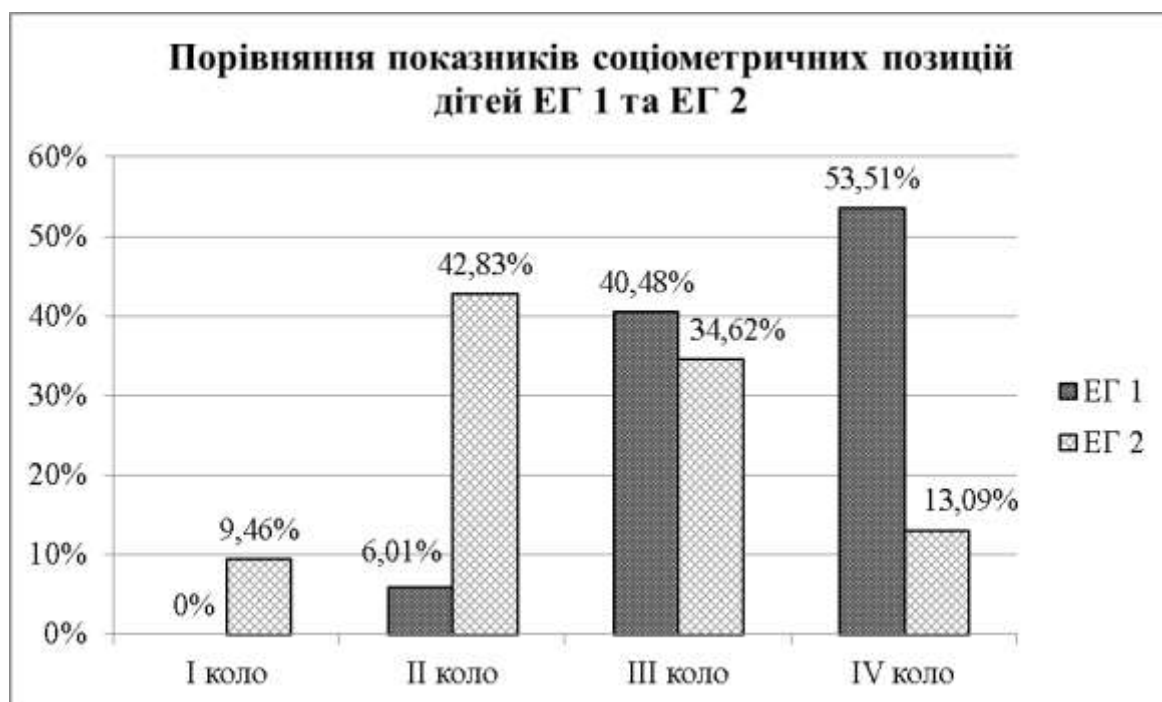


Рис.2.1. Порівняння показників соціометричних позицій дітей ЕГ 1 та ЕГ 2

Нагадаємо, що соціометричні позиції співвідносяться з колами міжособистісних стосунків у групі.

До I кола входять члени групи з соціометричною позицією «зірки», яким характерна найбільша кількість взаємних позитивних виборів у групі (більше 5).

До II кола входять члени групи з соціометричною позицією «надають перевагу», яким характерна менша кількість взаємних позитивних виборів ніж «зіркам» (не більше 3).

До III кола входять члени групи з соціометричною позицією «знехтувані», яким характерна значно менша кількість взаємних позитивних виборів (не більше 2).

До IV кола входять члени групи з соціометричною позицією «ізолювані», у яких не виявлено взаємних позитивних виборів.

Дані таблиці свідчать, що більше половини дітей з аутизмом (53,51%) потрапили до IV кола «ізолюваних». Менша половина таких дітей (40,48%)

потрапила до III кола «знехтуваних». При цьому 6,01% дітей з аутизмом потрапило до II кола членів групи, яким «надають перевагу». Ніхто з дітей не потрапив до I кола «зірок».

Серед дітей без аутизму 43,83% потрапили до II кола членів групи, яким «надають перевагу». Третина (34,78%) дітей потрапили в III коло «знехтуваних». А 17,39% дітей потрапили до IV кола «ізолюваних». Ніхто з дітей не потрапив до I кола «зірок».

Зразки соціограм окремих груп, які брали участь у діагностичному вивченні представлено в додатку А (додатки А.13, А.14)

Порівняння дає змогу встановити таке.

Більша кількість дітей з аутизмом опиняється в ситуації соціальної ізолюваності серед однолітків. Менше половини опиняються в позиції «знехтувані», а лише незначна частина здатна опинитись у позиції членів групи, яким «надають перевагу».

Така ситуація відображає значні труднощі дітей з аутизмом у формуванні та підтриманні міжособистісних стосунків з однолітками.

Побудовані соціограми груп старших дошкільників дають змогу зазначити таке.

Незважаючи на відсутність взаємних позитивних виборів у дітей з аутизмом, встановлено стабільну наявність односторонніх позитивних емоційних виборів дітей без аутизму щодо їх однолітків з аутизмом. Такий стан ілюструє потенційні можливості до формування досвіду міжособистісних стосунків у дітей з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту з їх однолітками без аутизму.

Діти без аутизму демонструють прихильність та готовність формувати позитивний емоційний зв'язок з дітьми з аутизмом. Таку особливість можна використати в корекційно-розвитковій роботі через залучення дітей без аутизму до спеціально-організованих форм взаємодії у парі з дитиною з аутизмом.

Зразки соціограм представлено в додатку А (додаток А.7 та А.8)

Особливості виконання соціальної ролі старшими дошкільниками з аутизмом

Особливості виконання дитиною з аутизмом соціальної ролі оцінювалися за двома діагностиками: опитувальники для педагогів «Виконання правил поведінки» та «Поведінковий портрет».

Результати вивчення особливостей рольової поведінки дітей з аутизмом за опитувальником «Виконання правил поведінки» представлено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Рівні виконання правил поведінки дітьми ЕГ 1 та ЕГ 2 (у%)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1	19,05	59,65	21,3
ЕГ 2	63,79	32,97	3,24

З таблиці видно, що високий рівень виконання правил поведінки встановлено в 19,05% дітей з аутизмом. Середній рівень виявлено в 59,65%. Низький рівень виконання правил поведінки продемонстрували 21,3% дітей цієї групи.

У дітей без аутизма лише 3,24% продемонстрували низький рівень виконання правил поведінки. У 32,97% дітей встановлено середній рівень. Високий рівень виконання правил поведінки встановлено в 63,79% дітей цієї групи.

Якісний аналіз показників за окремими параметрами виконання правил поведінки зафіксував результати параметрів поведінки дітей з аутизмом, які представлені на рисунку 2.2.

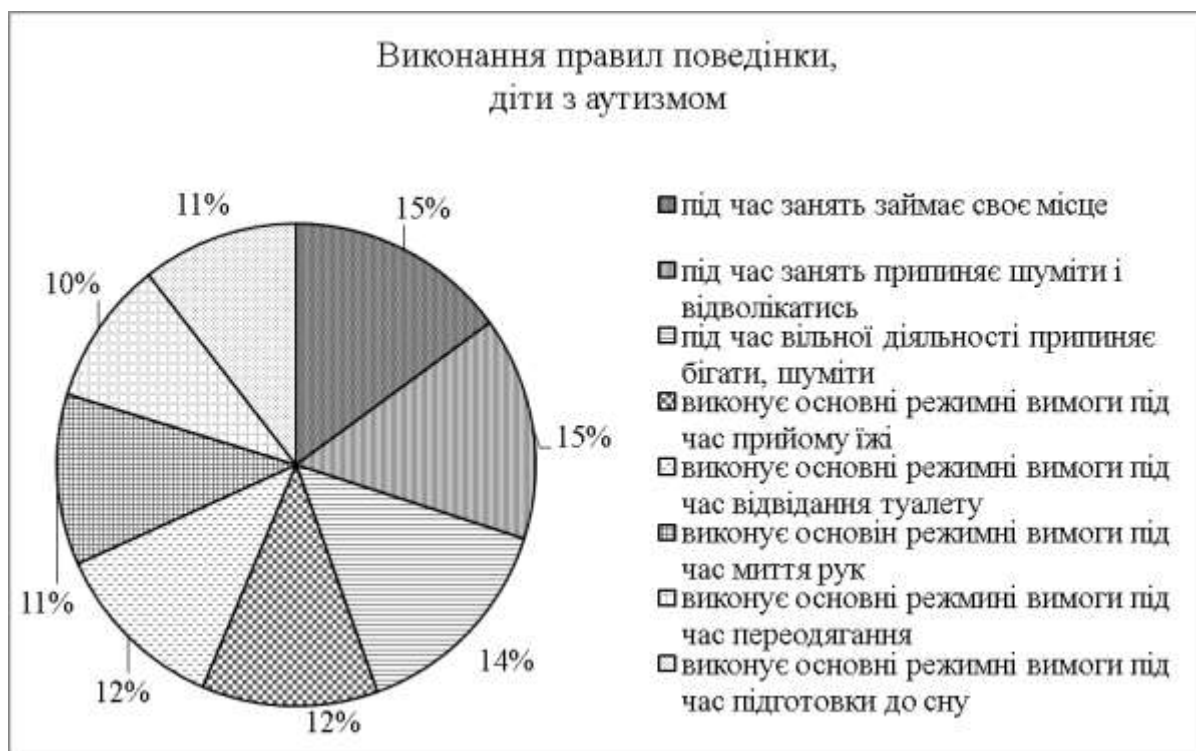


Рис. 2.2. Оцінка виконання правил поведінки дітьми з аутизмом за параметрами.

У порівнянні бачимо, що найбільший показник мають діти з аутизмом за параметрами «під час занять займає своє місце», «під час занять припиняє шуміти і відволікатися» та «під час вільної діяльності припиняє бігати, шуміти», і найменший показник за параметром «виконує основні режимні вимоги під час переодягання».

Особливості якісної оцінки за параметрами поведінки дітей без аутизма представлені на рисунку 2.3.



Рис. 2.3. Оцінка виконання правил поведінки дітьми без аутизма за параметрами.

Діти без аутизма найбільший показник мають за параметрами «виконує основні режимні вимоги під час миття рук», «під час занять займає своє місце» та «виконує основні режимні вимоги під час відвідання туалету», і найменший показник за параметрами «під час вільної діяльності припиняє бігати, шуміти» та «виконує основні режимні вимоги під час переодягання».

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ - середнє арифметичне

D - дисперсія

n – кількість респондентів.

Узагальнено результати визначення значущих розбіжностей між групами дітей з аутизмом та без аутизма наведено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Результати визначення розбіжностей за параметрами оцінювання виконання правил поведінки між дітьми ЕГ 1 та ЕГ 2 за t-критерієм Стьюдента

Не встановлено значущі розбіжності за параметрами	t-критерій Стьюдента	Ступінь значущості
під час занять займає своє місце	$t \approx 0,97$	$p > 0,1$
під час занять припиняє шуміти і відволікатись	$t \approx 0,50$	$p > 0,1$
під час вільної діяльності припиняє бігати, шуміти	$t \approx 0,68$	$p > 0,1$
Встановлено значущі розбіжності за параметрами		
виконання правил поведінки (в цілому)	$t \approx 2,35$	$p < 0,025$
виконує основні режимні вимоги під час миття рук	$t \approx 3,24$	$p < 0,0025$
виконує основні режимні вимоги під час відвідання туалету	$t \approx 3,02$	$p < 0,0025$
виконує основні режимні вимоги під час переодягання	$t \approx 2,02$	$p < 0,05$
виконує основні режимні вимоги під час підготовки до сну	$t \approx 2,59$	$p < 0,01$
виконує основні режимні вимоги під час прийому їжі	$t \approx 2,50$	$p < 0,01$

Проаналізуємо дані таблиці.

Між групами дітей не встановлено значущі розбіжності за параметрами «під час занять займає своє місце» ($t \approx 0,97$ при $p > 0,1$); «під час занять припиняє шуміти і відволікатись» ($t \approx 0,50$ при $p > 0,1$); «під час вільної діяльності припиняє бігати, шуміти» ($t \approx 0,68$ при $p > 0,1$).

Такі результати можуть свідчити, що вміння дітей з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту займати своє місце, припиняти шуміти, відволікатись під час занять та припиняти шуміти і бігати під час вільної

діяльності формується з подібним рівнем успішності, як у їх однолітків без аутизма.

Встановлено значущі розбіжності з різним значенням інтенсивності між дітьми з аутизмом та без аутизма за параметрами, які можна умовно узагальнити як навички самостійності під час різних побутових моментів режиму (миття рук, відвідування туалету, переодягання, підготовка до сну, прийом їжі).

Такі результати можуть свідчити, що навички самостійності у побуті дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту формуються з меншим рівнем успішності, ніж у їх однолітків без аутизма. Можливо, для оволодіння цими навичками дитина повинна демонструвати більш ефективні можливості до наслідування дій, здатності узагальнювати практичний досвід. Хоча у формуванні побутових навичок самообслуговування значним чинником для їх самостійного використання відіграє батьківська позиція надавати ініціативу та заохочувати дитину до самостійності.

В цілому між результатами виконання правил поведінки дітей з аутизмом та без аутизма встановлено значущі розбіжності ($t \approx 2,35$ при $p < 0,025$).

Результати вивчення поведінки дітей експериментальних груп під час занять представлено в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Результати вивчення поведінки дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 під час занять (у%)

Рівні поведінки дитини під час занять	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1	6,77	54,84	38,39
ЕГ 2	48,52	45,06	6,42

Дані таблиці свідчать, що серед дітей з аутизмом високий рівень поведінки під час занять встановлено у 6,77%, середній – у 54,84%, а низький – у 38,39% дітей.

Дітям без аутизма високий рівень поведінки під час занять властивий у 48,52%, середній – у 45,06%, а низький встановлено у 6,42% дітей.

Очевидним є те, що діти з аутизмом у своїй більшості характеризуються середнім рівнем успішної поведінки під час занять та більше ніж третина має низький рівень.

Тим часом дітям без аутизма у переважній більшості властивий високий та середній рівень успішної поведінки під час занять.

Важливим є якісний аналіз результатів діагностики за окремими шкалами «ефективна поведінка» та «неефективна поведінка». Такий порівняльний якісний аналіз дозволив уточнити особливості успішної поведінки дітей з аутизмом під час занять.

На рисунку 2.4 представлено порівняння середніх показників за параметрами ефективної поведінки під час занять дітей обох експериментальних груп.

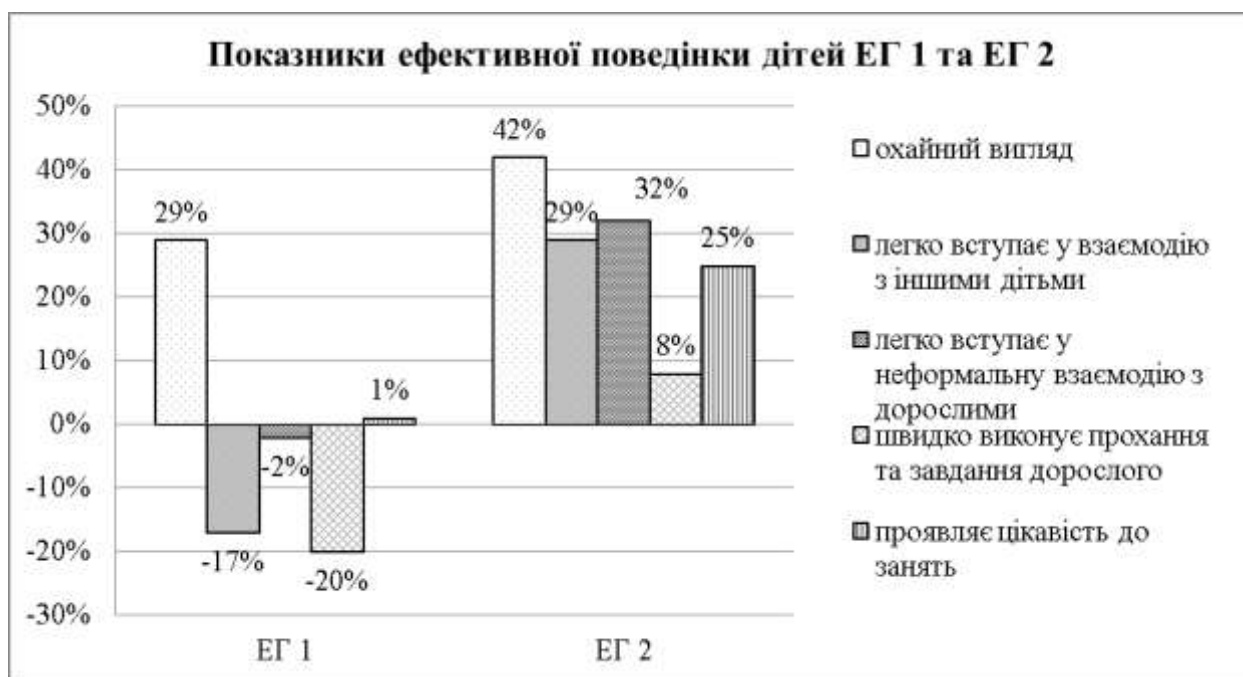


Рис.2.4. Порівняння середніх показників за параметрами ефективної поведінки між дітьми ЕГ 1 та ЕГ 2.

За параметрами ефективної поведінки бачимо, що охайний вигляд здатні підтримувати як діти з аутизмом, так і без аутизма.

Велика різниця спостерігається між середніми оцінками дітей з аутизмом та без аутизма за параметрами «легко вступає у взаємодію з іншими дітьми».

Встановлено, що діти з аутизмом мають значні труднощі зі вступом у неформальну взаємодію з дорослим та швидким виконанням прохань та завдань дорослого.

На рисунку 2.5 представлено порівняння середніх показників за параметрами неефективної поведінки дітей обох експериментальних груп.



Рис.2.5. Порівняння середніх показників за параметрами неефективної поведінки дітей ЕГ 1 та ЕГ 2.

Порівняння показало, що діти з аутизмом мають труднощі під час взаємодії з дорослим на заняттях та у користуванні мовленням для комунікації.

В обох групах дітей виявлено труднощі в зосередженні та неуважність під час занять.

Таким чином, крім специфічних поведінкових труднощів дітей з аутизмом виявлено їх здатність до підтримання охайного зовнішнього вигляду.

У порівняльній характеристиці по групах можна зазначити статистично значущі відмінності (t-критерій Стьюдента $<0,1$).

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ - середнє арифметичне

D - дисперсія

n – кількість респондентів

Узагальнені дані математичного порівняння середніх показників за параметрами поведінки дітей під час занять наведено в таблиці 2.17

Таблиця 2.17

Показники значущих відмінностей для результатів ЕГ 1 та ЕГ 2 за показниками поведінки під час занять

Параметри	t-критерій Стьюдента	Ступінь значущості
Не користується мовленням для комунікації	$\approx 4,08$	$p < 0,0005$
Легко вступає у взаємодію з іншими дітьми	$\approx 5,04$	$p < 0,0005$
Швидко виконує прохання та завдання дорослого	$\approx 3,91$	$p < 0,0005$
Легко вступає у неформальну взаємодію з дорослими	$\approx 3,28$	$p < 0,0025$
Проявляє цікавість до занять	$\approx 2,09$	$p < 0,025$
Неохоче вступає у взаємодію з дорослим під час занять	$\approx 2,02$	$p < 0,025$
Складно зосередитись	$\approx 1,63$	$p > 0,1$
Під час занять неуважний	$\approx 1,54$	$p > 0,1$

Неохайний, незграбний	$t \approx 0,66$	$p > 0,1$
Має охайний вигляд	$t \approx -0,68$	$p > 0,1$

З таблиці видно, що значущих відмінностей між середніми показниками обох експериментальних груп не виявлено за такими параметрами «складно зосередитись» ($t \approx 1,63$ при $p > 0,1$); «неуважний під час занять» ($t \approx 1,54$ при $p > 0,1$); «неохайний» ($t \approx 0,66$ при $p > 0,1$); «має охайний вигляд» ($t \approx -0,68$ при $p > 0,1$).

Встановлено значущі відмінності між середніми показниками дітей обох експериментальних груп за такими параметрами «не користується мовленням для комунікації» ($t \approx 4,08$ при $p < 0,0005$); «легко вступає у взаємодію з іншими дітьми» ($t \approx 5,40$ при $p < 0,0005$); «швидко виконує прохання та завдання дорослого» ($t \approx 3,91$ при $p < 0,0005$); «легко вступає у неформальну взаємодію з дорослим» ($t \approx 3,28$ при $p < 0,0025$); «проявляє цікавість до занять» ($t \approx 2,09$ при $p < 0,025$); «неохоче вступає у взаємодію з дорослим під час занять» ($t \approx 2,02$ при $p < 0,025$).

Підсумовуючи отримані результати вивчення особливостей виконання дітьми з аутизмом соціальної ролі зауважимо таке.

На кінець навчального року діти з аутизмом характеризуються низькими показниками в оцінці навичок самостійності у побуті (миття рук, відвідування туалету, переодягання, підготовка до сну, прийом їжі). Також встановлено на кінець року значні труднощі у комунікації та взаємодії таких дітей з педагогами під час занять у виконанні прохань та завдань.

Проте виявлено здатність дітей з аутизмом на кінець року успішно демонструвати такі аспекти рольової поведінки: підтримувати охайний вигляд, займати своє місце під час занять, припиняти шуміти під час занять та вільної діяльності за зауваженням дорослого та навіть проявляти інтерес до занять.

Очевидним є потенційна здатність дітей з аутизмом оволодівати правилами поведінки в групі та відповідати вимогам навіть при знижених можливостях у сфері соціальної взаємодії. Отже діти з аутизмом можуть бути соціально прийнятними та адекватними.

Особливості соціальної взаємодії старших дошкільників з аутизмом на початку навчального року

Нагадаємо, що теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел з проблем психосоціального розвитку старших дошкільників з аутизмом дав змогу визначити особливості соціальної взаємодії з дорослими цих дітей як специфічні риси соціально-психологічного компоненту СПА.

За логікою констатувального дослідження особливості соціальної взаємодії дітей з аутизмом з дорослими доцільно діагностувати на початку та в кінці навчального року.

Нижче представлено результати вивчення особливостей соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з аутизмом на початку навчального року.

У контексті нашого дослідження особливостей СПА дошкільників з аутизмом соціальна взаємодія розуміється як система дій дитини і дорослого під час спільної діяльності (спілкування, предметно-маніпулятивна чи ігрова), які характеризуються взаємопов'язаністю, взаємозумовленістю, та в результаті яких формуються стосунки між дитиною та дорослим різної емоційної модальності.

Визначено три параметри оцінювання соціальної взаємодії: сприймання, розуміння та ставлення дитини до дорослого під час взаємодії.

У параграфі 1.2 цього дослідження детально описано зміст цих параметрів. Також вище представлено процедуру проведення та оцінювання дій дитини в процесі взаємодії з дорослим.

Представимо результати констатувального дослідження за кожним параметром.

У більшості дітей з аутизмом на початку навчального року рівень сприймання дорослого встановлено як низький (у 94,07%). Лише 4,93% цих дітей показали середній рівень.

У більшості дітей без аутизма встановлено середній рівень сприймання дорослого (47,73%). Низький рівень визначено у 27,78%, а високий – 24,49%.

Діти з аутизмом на початку навчального року також характеризуються низьким рівнем розуміння дорослого (96,37%). Лише 3,63% – середнім рівнем.

У більшості дітей без аутизма встановлено середній рівень розуміння дорослого (41,64%). Низький рівень визначено у 37,09%, а високий – 21,25%.

У більшості дітей з аутизмом на початку навчального року рівень ставлення до дорослого визначено як низький (у 91,27%). Лише 8,73% цих дітей показали середній рівень.

У більшості дітей без аутизма на початку навчального року встановлено середній рівень ставлення до дорослого (61,04%). Низький рівень визначено у 17,05%, а високий – 21,91%.

Порівняння загальних результатів рівнів соціальної взаємодії, визначених на початку навчального року у старших дошкільників обох експериментальних груп представлено в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Загальні результати рівнів соціальної взаємодії дітей ЕГ 1 та ЕГ 2 на початку навчального року

Рівні соціальної взаємодії дитини з дорослим	Високий	Середній	Низький
ЕГ 1	0	6,76	93,24
ЕГ 2	20,55	52,14	27,31

Дані таблиці свідчать про значні труднощі дітей з аутизмом під час соціальної взаємодії: більшість дітей показала низький рівень, а лише 6,76% – середній.

Їх однолітки без аутизма теж характеризуються низьким рівнем соціальної взаємодії, але лише у 27,31% випадках. У більшості таких дітей (52,14%) встановлено середній рівень соціальної взаємодії з дорослим, а високий – у 20,55%.

У порівняльній характеристиці рівнів соціальної взаємодії на початку навчального року дітей з аутизмом та без аутизма можна зазначити статистично значущі відмінності (t-критерій Стьюдента $<0,1$).

Для визначення розбіжностей у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ – середнє арифметичне

D – дисперсія

n – кількість респондентів

Встановлено значущі відмінності за загальними показниками рівнів соціальної взаємодії між дітьми обох експериментальних груп при значеннях $t \approx 1,91$, $p < 0,0005$.

Таким чином, діти старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту на початку навчального року в більшості випадків характеризуються низьким рівнем соціальної взаємодії з дорослими за всіма параметрами (сприймання, розуміння та ставлення до дорослого).

Особливості соціальної взаємодії аутичних дітей старшого дошкільного віку на кінець навчального року

Результати вивчення особливостей соціальної взаємодії з дорослим старших дошкільників з аутизмом та без аутизма на кінець навчально року такі.

На кінець навчального року серед дітей з аутизмом високий рівень сприймання дорослого під час взаємодії не виявлено. Середній виявлено у

17,36% дітей. Низький рівень властивий 82,37% дітей цієї групи. Більшість дітей з аутизмом на кінець навчального року характеризуються низьким рівнем розуміння дорослого (89,57%). У 10,43% дітей встановлено середній рівень.

Дітям без аутизма на кінець навчального року високий рівень розуміння дорослого властивий 71,05% ,середній – 19,76%, а низький – 9,19% дітей. У більшості дітей без аутизма встановлено високий рівень сприймання дорослого (64,09%). Середній рівень визначено у 28,12%, а низький – 7,79% дітей.

Ставлення до дорослого дітей з аутизмом на високому рівні в кінці навчального року не виявлено. Середній рівень встановлено у 11,22%, низький – 88,78% дітей.

У дітей без аутизма виявлено високий рівень ставлення до дорослого на кінець навчального року виявлено у 29,42%, середній – 60,50%, низький – 10,08% дітей.

Порівняння загальних результатів рівнів соціальної взаємодії визначених на кінець навчального року у старших дошкільників обох експериментальних груп представлено в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19.

Загальні результати рівнів соціальної взаємодії ЕГ 1 та ЕГ 2 на кінець навчального року (у%)

Рівні соціальної взаємодії дитини з дорослим	Високий	Середній	Низький
ЕГ 1	0	14,26	85,74
ЕГ 2	68,45	24,46	7,09

Таким чином, на кінець навчального року виявлено зростання середнього та зменшення низького рівнів соціальної взаємодії у дітей з аутизмом. Але у порівнянні з результатами їх однолітків без аутизма ці зміни не такі суттєві.

У дітей без аутизму спостерігається значне зростання високого та зменшення низького рівнів соціальної взаємодії з дорослим. У дітей з аутизмом у подібних психолого-педагогічних умовах та під час подібного корекційно-вихованого впливу такої динаміки не спостерігається.

Визначення значущих розбіжностей за параметрами соціальної взаємодії в групах дітей з аутизмом та без аутизму встановлено статистично значущі відмінності (t-критерій Стюдента $<0,1$).

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ - середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Використання методу математичної статистики виявило значущі розбіжності між показниками параметрів соціальної взаємодії між експериментальними групами дітей на початку та в кінці навчального року на рівні $t \approx 19,13$ при $p < 0,0005$.

На підставі отриманих результатів особливостей міжособистісних стосунків, рівня виконання соціальної ролі, особливостей соціальної взаємодії старших дошкільників з аутизмом з дорослим визначено рівні сформованості соціально-психологічного компонента СПА цієї категорії дітей, які представлені в таблиці 2.20.

Показники таблиці свідчать, що більшість дітей з аутизмом (66,12%) характеризуються низьким рівнем сформованості соціально-психологічного компонента СПА. У 28,75% встановлено середній рівень, а лише у 5,13% дітей – достатній рівень сформованості соціально-психологічного компонента СПА.

У дітей без аутизма достатній рівень сформованості соціально-психологічного компонента СПА встановлено у 34,62%, середній – 44,37% та низький – 21,01%.

Таким чином, діти старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту (ЕГ 1) характеризуються нижчими показниками сформованості соціально-психологічного компонента СПА у порівняння з дітьми без аутизма (ЕГ 2).

Таблиця 2.20.

Стан сформованості соціально-психологічного компонента СПА
старших дошкільників ЕГ 1 та ЕГ 2 (у %)

	ЕГ 1	ЕГ 2
Достатній рівень	5,13	34,62
Середній рівень	28,75	44,37
Низький рівень	66,12	21,01

Для якісного аналізу отриманих результатів констатувального дослідження за індивідуально-психологічним та соціально-психологічним критеріями соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту було проведено кореляційний аналіз функціональних зв'язків між критеріями та між показниками в середині критеріїв.

Результати кореляційного аналізу представлені нижче.

2.4. Кореляційний аналіз функціональних зв'язків

Узагальнені таблиці показників визначення кореляційних зв'язків проведеного дослідження представлені в додатку Б.

Показники функціональних зв'язків між параметрами індивідуально-психологічного компонента СПА дітей дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту представлені в додатку Б.1.

Проаналізуємо їх детально.

Результати дослідження встановили значимі кореляційні зв'язки між параметром «ступінь аутистичного розладу» та параметрами «поведінкові прояви дезадаптованості» ($r \approx 0,65$ при $p < 0,0005$), «рівень тривожності» ($r \approx 0,52$ при $p < 0,0005$).

Такі результати засвідчують зростання ступеня тривожності та сили проявів дезадаптованості у поведінці дитини з підвищенням ступеня аутистичного розладу.

Прямий кореляційний зв'язок встановлено між параметром «ступінь аутистичного розладу» та параметрами «маніпулювання предметом» ($r \approx 0,63$ при $p < 0,0005$), «отримання сенсорного враження» ($r \approx 0,53$ при $p < 0,0005$) та зворотні зв'язки з параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx -0,57$ при $p < 0,0005$), «емоційна взаємодія з дорослим» ($r \approx -0,42$ при $p < 0,0005$).

Можна підсумувати, що зі зростанням ступеня аутистичного розладу збільшується доля маніпулятивної індивідуальної діяльності, отримання сенсорного враження та зниження долі емоційної взаємодії дитини з однолітком та дорослим.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «поведінкові прояви дезадаптованості» та параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx 0,68$ при $p < 0,0005$), «маніпулювання предметом» ($r \approx 0,60$ при $p < 0,0005$) і зворотній зв'язок з параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx -0,66$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx -0,55$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx -0,45$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx -0,39$ при $p < 0,0005$).

Отже, посилення проявів дезадаптованості у поведінці збільшує долю таких форм індивідуальної діяльності як отримання сенсорного враження та маніпулювання предметом. Також це знижує долю емоційної взаємодії з однолітком, індивідуальної сюжетної та пізнавальної гри, ігрової взаємодії з однолітком.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «рівень тривожності» та параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx 0,89$ при $p < 0,0005$), «маніпуляція предметом» ($r \approx 0,71$ при $p < 0,0005$) і зворотній зв'язок з параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx -0,63$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx -0,47$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx -0,33$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx -0,27$ при $p < 0,0005$).

Таким чином, зростання рівня тривожності супроводжується збільшенням долі отримання сенсорного враження, маніпуляції з предметами та зменшенням рівня ігрової взаємодії з однолітком, індивідуальної сюжетної та пізнавальної гри. Можемо говорити про тенденцію ізоляції дитини у власному світі сенсорних вражень та захоплень.

Внутрішні зв'язки між параметрами соціально-психологічного компонента СПА дітей дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту представлені в додатку Б.2.

Проаналізуємо їх детально.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між параметром емоційна експансивність та параметрами «сприймання дорослого» ($r \approx 0,68$ при $p < 0,0005$), «розуміння дорослого» ($r \approx 0,65$ при $p < 0,0005$), «ставлення до дорослого» ($r \approx 0,60$ при $p < 0,0005$), «рівень виконання соціальної ролі» ($r \approx 0,50$ при $p < 0,0005$).

Отже, зростання рівня сприймання, розуміння та ставлення до дорослого під час взаємодії з ним супроводжується зростанням рівня емоційної експансивності у міжособистісних стосунках з однолітками в групі.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «виконання правил поведінки» та показниками «розуміння дорослого» ($r \approx 0,54$ при $p < 0,0005$), «ставлення до дорослого» ($r \approx 0,53$ при $p < 0,0005$), «сприймання дорослого» ($r \approx 0,48$ при $p < 0,0005$).

Отже покращення усіх компонентів соціальної взаємодії дитини з дорослим супроводжується зростанням рівня виконання нею правил поведінки вихованця.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «поведінка під час занять» та параметрами «виконання правил поведінки» ($r \approx 0,78$ при $p < 0,0005$), «розуміння дорослого» ($r \approx 0,56$ при $p < 0,0005$), «ставлення до дорослого» ($r \approx 0,56$ при $p < 0,0005$), «емоційна експансивність» ($r \approx 0,56$ при $p < 0,0005$), «сприймання дорослого» ($r \approx 0,54$ при $p < 0,0005$).

Отже, покращення поведінки дитини під час занять супроводжується покращенням рівня усіх параметрів соціальної взаємодії, рівня виконання правил поведінки вихованця та рівня емоційної експансивності дитини.

Функціональні зв'язки між параметрами індивідуально-психологічного та соціально-психологічного критеріїв представлені у додатку Б.3 та Б.4.

Розглянемо їх детально.

Встановлено прямий зв'язок між рівнем соціальної взаємодії дитини з дорослим на кінець навчального року та параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,73$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,70$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,69$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра», а також зворотній кореляційний зв'язок між рівнем соціальної взаємодії дитини з дорослим на кінець навчального року та параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,90$ при $p < 0,0005$), «маніпуляція предметом» ($r \approx -0,71$ при $p < 0,0005$).

Таким чином, покращення рівня соціальної взаємодії дитини з дорослим на кінець навчального року супроводжується покращенням рівня її індивідуальної діяльності (зростанням долі більш зрілих форм діяльності) та зменшенням долі онтогенетично більш ранніх форм діяльності.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між показником «емоційна експансивність» і рівнем «соціальної взаємодії дитини з дорослим на початок навчального року» ($r \approx 0,64$ при $p < 0,0005$), параметрами «емоційна взаємодія з

однолітком» ($r \approx 0,44$ при $p < 0,0025$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,37$ при $p < 0,01$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,31$ при $p < 0,025$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx 0,29$ при $p < 0,05$), а також зворотній кореляційний зв'язок між показником «емоційна експансивність» та параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,64$ при $p < 0,0005$), «ступінь аутистичного розладу» ($r \approx -0,59$ при $p < 0,0005$), «прояви дезадаптованості» ($r \approx -0,59$ при $p < 0,01$), «маніпуляція предметом» ($r \approx -0,27$ при $p < 0,05$).

Можна узагальнити, що зростання рівня соціальної взаємодії дитини з дорослим супроводжується зростанням рівня її емоційної активності в групі однолітків, яке супроводжується зростанням долі більш зрілих форм індивідуальної активності (ігрова взаємодія з однолітком, індивідуальна пізнавальна та сюжетна гра).

Зафіксовано, що зниження рівня емоційної експансивності тим більше, чим сильніше ступінь аутистичних проявів та проявів дезадаптованості в поведінці дитини.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «поведінка під час занять» і показником «соціальна взаємодія з дорослим на початку навчального року» ($r \approx 0,57$ при $p < 0,0005$), параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,64$ при $p < 0,005$), «емоційна взаємодія з дорослим» ($r \approx 0,54$ при $p < 0,005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,47$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,33$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx 0,27$ при $p < 0,0005$), а також зворотній кореляційний зв'язок між параметром «поведінка під час занять» та параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,81$ при $p < 0,0005$), «прояви дезадаптованості» ($r \approx -0,79$ при $p < 0,0005$), «маніпуляція предметом» ($r \approx -0,60$ при $p < 0,001$).

Отже зростання успішної поведінки дитини під час занять супроводжується покращенням соціальної взаємодії з дорослим, збільшенням долі емоційної взаємодії з однолітком, дорослим та більш зрілих форм

діяльності (індивідуальна сюжетна та пізнавальна гра, ігрова взаємодія з однолітком).

При цьому зростання успішної поведінки дитини під час занять супроводжується зниженням долі більш ранніх форм діяльності дитини (отримання сенсорного враження, маніпуляція предметом) та зниженням поведінкових проявів дезадаптованості.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем виконання правил поведінки вихованця та рівнем соціальної взаємодії з дорослим на початок навчального року ($r \approx 0,54$ при $p < 0,0005$), параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,59$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,50$ при $p < 0,0005$), «емоційна взаємодія з дорослим» ($r \approx 0,44$ при $p < 0,005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,41$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx 0,37$ при $p < 0,0005$).

Виявлено зворотній кореляційний зв'язок між рівнем виконання правил поведінки вихованця та ступенем аутистичного розладу ($r \approx -0,88$ при $p < 0,0005$), проявами дезадаптованості ($r \approx -0,68$ при $p < 0,0005$), параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,55$ при $p < 0,0005$), «маніпуляція предметом» ($r \approx -0,45$ при $p < 0,001$).

Таким чином, покращення виконання дитиною правил поведінки супроводжується зростанням рівня соціальної взаємодії з дорослим, емоційної взаємодії з однолітком і дорослим, збільшенням долі більш зрілих форм діяльності (індивідуальна сюжетна та пізнавальна гра, ігрова взаємодія з однолітком).

Зниження рівня виконання дитиною правил поведінки супроводжується зростанням долі більш ранніх форм індивідуальної активності (отримання сенсорного враження, маніпуляція предметом) та поведінкових проявів дезадаптованості.

Окремо представлені кореляційні зв'язки між параметрами соціальної взаємодії дитини з дорослим на початку навчального року та показниками індивідуально-психологічного компонента СПА (додаток Б.4).

Проаналізуємо їх.

Встановлено значимі зворотні кореляційні зв'язки між параметрами «ступінь аутистичного розладу» і «рівень соціальної взаємодії з дорослим» ($r \approx -0,55$ при $p < 0,0005$).

Отже, зростання рівня соціальної взаємодії дитини з дорослим супроводжується зниженням ступеня аутистичного розладу.

Виявлено зворотній кореляційний зв'язок між параметром «рівень тривожності» та показником «рівень соціальної взаємодії з дорослим» ($r \approx -0,67$ при $p < 0,0005$).

Таким чином, зростання рівня тривожності супроводжується зменшенням рівня соціальної взаємодії дитини з дорослим. Можемо говорити про тенденцію ізоляції дитини у власному світі сенсорних вражень та захоплень.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «сприймання дорослого» та параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,63$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,62$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,57$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx 0,41$ при $p < 0,0005$), «предметні дії» та «емоційна взаємодія з дорослим» ($r \approx 0,21$ та $r \approx 0,20$ при $p < 0,0005$). Зворотній кореляційний зв'язок встановлено з параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,90$ при $p < 0,0005$), «маніпулювання предметом» ($r \approx -0,64$ при $p < 0,0005$).

Можна узагальнити, що покращення рівня сприймання дитиною дорослого під час взаємодії супроводжується покращенням її взаємодії з однолітками, збільшенням долі індивідуальної сюжетної та пізнавальної гри, емоційної взаємодії з дорослим.

Також покращення рівня сприймання дитиною дорослого супроводжується зниженням долі таких видів активності як отримання сенсорного враження та маніпулювання предметом.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «розуміння дорослого» та параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,68$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,67$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,63$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx 0,47$ при $p < 0,0005$), «емоційна взаємодія з дорослим» ($r \approx 0,13$ при $p < 0,1$). Зворотній кореляційний зв'язок встановлено з параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,85$ при $p < 0,0005$), «маніпулювання предметом» ($r \approx -0,64$ при $p < 0,0005$).

Очевидно, що зростання рівня розуміння дитиною дорослого під час соціальної взаємодії супроводжується покращенням емоційної взаємодії з однолітком, розвитком індивідуальної сюжетної гри, ігрової взаємодії з однолітком та емоційної взаємодії з дорослим. При цьому знижується доля таких видів індивідуальної діяльності як отримання сенсорного враження та маніпуляція предметом.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між параметром «ставлення до дорослого» та параметрами «емоційна взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,75$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна сюжетна гра» ($r \approx 0,68$ при $p < 0,0005$), «ігрова взаємодія з однолітком» ($r \approx 0,66$ при $p < 0,0005$), «індивідуальна пізнавальна гра» ($r \approx 0,45$ при $p < 0,0005$), «емоційна взаємодія з дорослим» ($r \approx 0,18$ при $p < 0,1$). Зворотній кореляційний зв'язок встановлено з параметрами «отримання сенсорного враження» ($r \approx -0,89$ при $p < 0,0005$), «маніпулювання предметом» ($r \approx -0,68$ при $p < 0,0005$).

Такі результати засвідчують більш сильні кореляційні показники параметра «ставлення до дорослого» та іншими параметрами індивідуально-психологічного критерія. Це дає змогу зробити такі узагальнення.

Покращення ставлення дитини до дорослого під час соціальної взаємодії, формування позитивного емоційного зв'язку, супроводжується більшим ступенем зростання за іншими параметрами означеного критерія.

В цілому покращення рівня соціальної взаємодії дитини з дорослим супроводжується збільшенням рівня емоційної та пізнавальної активності дітей з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту.

Узагальнюючи виявлені кореляційні зв'язки між результатами констатувального дослідження, зазначимо таке.

Більш сильні кореляційні зв'язки встановлено між параметрами індивідуально-психологічного критерія:

- прямі – рівень тривожності та отримання сенсорного враження, маніпуляція предметом; параметри соціальної взаємодії та емоційна взаємодія з однолітком;
- зворотні – параметри соціальної взаємодії та отримання сенсорного враження і прояви дезадаптованості в поведінці.

Більш сильні кореляційні зв'язки встановлено між параметрами соціально-психологічного критерія:

- прямі – виконання правил поведінки та поведінка дитини під час занять; параметри соціальної взаємодії та емоційна експансивність дитини.

Більш сильні кореляційні зв'язки встановлено між параметрами індивідуально-психологічного та соціально-психологічного критеріїв:

- прямі – рівень соціальної взаємодії та емоційна експансивність; рівень соціальної взаємодії та індивідуальна сюжетна, пізнавальна гра, емоційна взаємодія з однолітком;
- зворотні – параметри соціальної взаємодії та отримання сенсорного враження; виконання правил поведінки та прояви дезадаптованості в поведінці; отримання сенсорного враження та поведінка дитини під час занять.

2.5. Рівні соціально-психологічної адаптованості дітей старшого дошкільного віку з аутизмом

Відповідно до розробленої структурно-рівневої моделі соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом та на основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження визначено таке.

Діти з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту старшого дошкільного віку на кінець навчального року досягають низького та середнього рівня адаптованості.

Дітям з низьким рівнем адаптованості властивий дезадаптивний стан, що характеризується такими особливостями.

Рівень тривожності та психоемоційного напруження цієї групи дітей встановлено як надмірний. Таким дітям властивий високий рівень проявів дезадаптованості в поведінці: прояви аутоагресія, моторної збудженості, плаксивості, протестної поведінки.

У частини дітей спостерігається протилежні стани: байдужість, глибоке самозанурення. Їх дуже складно чимось зацікавити, спонукати проявити виразний емоційний відгук на звернення, іграшки, предмети. Але такі діти часто позитивно реагують на фізичну активність: лоскоти, кружляння, потискання.

Індивідуальна діяльність характеризується переважанням різних способів сенсорної стимуляції. Це може бути отримання чуттєвого враження від рухів тулуба, рук; постійне перебирання в руках частин одягу, застібок від взуття, дрібних предметів ігрового або не ігрового призначення.

За нашими спостереженнями були діти з низьким рівнем адаптованості, які більшість часу сидючи на стільчику розхитувались або виконували незвичні рухи кистями рук перед очима.

Були діти, які, навпаки, поводити себе активно: постійно переміщались по ігровій кімнаті, постійно промовляли окремі звуки, мугикали.

У такий спосіб діти регулювали свій стан тривоги від перебування в новому незвичному просторі поруч з незнайомими людьми.

Часто такі діти дуже вибірково ставились до їжі, перших 2-3 тижні не спали під час денного сну.

Рівень соціальної взаємодії з дорослим дітей низького рівня адаптованості визначено як низький. Значно утруднений та непродуктивний контакт такої дитини з дорослим.

Впродовж першого місяця перебування у закладі активними індивідуальними формами поведінки дітей з низьким рівнем адаптованості були індивідуальні сигнали про стан дискомфорту: плач, вигуки, збільшення рухової активності, прояви аутоагресії. Характерна риса таких форм поведінки – їх нецілеспрямованість.

Діти поводитися так без видимого спрямування своєї активності до дорослого. Якщо діти без аутистичного порушення під час дискомфорту, підвищення рівня тривожності, інших потреб цілеспрямовано звертали свою поведінку (мовленнєву або моторну) в бік дорослого (дивились на дорослого, наближались до нього, прямо звертались до дорослого, шукаючи підтримки та захисту), то діти з аутизмом поводитися в інший спосіб.

Їхні індивідуальні форми самовираження за своїм змістом та метою були спрямовані на дорослого, але за своєю формою були нецілеспрямованими, справляли враження безцільності.

За результатами соціометричного дослідження діти з низьким рівнем адаптованості опинялись у статусі ізольованих та мали 4 тип емоційної експансивності.

Рівень виконання соціальної ролі такими дітьми теж був низьким.

У побуті навички дітей з низьким рівнем адаптованості несформовані. Спостерігається їх здатність частково виконувати елементи окремих навичок самостійності: тримати ложку або чашку, робити спроби натягувати одяг (брюки, куртку, шапку). Але часто їм не вистачає сили кисті руки та

наполегливості. Ці діти звикли, що усі дії за них виконують батьки. А у батьків не вистачає терпіння та наполегливості витратити достатньо часу для самостійного одягання або споживання їжі дитиною.

Найбільшим досягненням аутичних дітей з низьким рівнем адаптованості на кінець навчального року була здатність займати своє місце за обіднім столом, за столиком під час занять, знання свого ліжка, часткове покращення навичок самообслуговування (зокрема, споживання їжі), зниження гостроти проявів дезадаптованості у поведінці.

Діти з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту старшого дошкільного віку, які досягли середнього рівня соціально-психологічної адаптованості, характеризувались умовно адаптованим станом. Їм був властивий вищий від середнього, середній та низький рівень тривожності за опитуванням батьків. У поведінці спостерігався високий та середній рівень проявів дезадаптованості.

Моторна збудженість, відсутність денного сну, прояви аутоагресії, протестні прояви характеризували поведінку таких дітей.

Індивідуальна діяльність дітей з середнім рівнем адаптованості відзначалась різними формами та рівнем сформованості.

Зустрічались діти, які використовували сенсорну стимуляцію для самозаспокоєння (кружляння, вертіння улюбленого предмета в руках, підстрибування).

Частина дітей була захоплена звичними предметними діями з іграшковим обладнанням: викладанням частин конструктора в певній послідовності, розкладання машин на килимку чи підвіконні, одноманітне складання та розбирання своєї домашньої іграшки-трансформера.

Окремі діти постійно відтворювали улюблений сюжет із постійним набором іграшок: дорога з конструктора та машинки; будування одного типу вежі або багатоповерхового будинка.

Незначна кількість дітей була захоплена улюбленими іграми, які приносила з дому: пазли до мультфільма, музична іграшка з улюбленими мелодіями, мозаїка з певним малюнком для викладання, свої кубики для складання картинки з частин.

Частина дітей з середнім рівнем адаптації володіла мовленням (окремі слова, словосполучення, однослівні речення), а частина – ні.

Мовленнєві діти взаємодіяли з дорослим нецілеспрямовано. Рідко проявляли чутливість до вказівок та прохань дорослого. Не відтворювали зразки дій та рухів.

У своєму ставленні до дорослого дуже рідко демонстрували прихильність, бажання вступити у взаємодію.

Немовленнєвим дітям частково властиві описані вище риси. Але незначна кількість дітей виявляла нестійку та суперечливу за формою прояву ініціативу у взаємодії. Наближаючись фізично до дорослого, такі діти не підтримували візуальний контакт; вигукуючи окремі звуки чи звукосполучення в сторону дорослого, відвертали обличчя, відводили погляд.

Тому загалом рівень соціальної взаємодії цієї групи дітей був низьким, а зрідка – середній.

У дітей середнього рівня адаптованості з аутизмом переважав 3 тип емоційної експансивності, зрідка – 2.

Соціометричні позиції співвідносили з колом ізольованих та знехтуваних членів групи. Якщо і спостерігались окремі прояви цікавості дитини з аутизмом до когось з однолітків, то вони були несистематичними, невиразними та незрозумілими для однолітків.

Діти з середнім рівнем адаптованості у виконання правил поведінки досягали середнього та навіть високого рівня, завдяки таким сформованим навичкам як здатність займати своє місце під час занять, здатність припиняти шуміти під час занять та під час вільної діяльності, частково сформовані або

сформовані побутові навички. Але відсоток дітей з аутизмом з високим рівнем рольової поведінки був значно нижчим, ніж у однолітків без аутизма.

Рівень соціальної взаємодії з дорослим цієї групи дітей з аутизмом на кінець начального року дещо покращився, але не на стільки, як у однолітків без аутизма.

Діти з аутизмом демонстрували дещо кращий рівень контакту, чутливість до дій та зауважень дорослого, епізодичну ініціативність до взаємодії, наслідування дій дорослого. Але такі прояви були несистемні, залежали від стану дитини, її настрою та відтворювались лише за певних чітко визначених умов (улюблене заохочення, повторення інструкції, фізична підказка у виконанні дій тощо).

Серед дітей з аутизмом старшого дошкільного віку та легким ступенем зниження інтелекту, які досягли достатнього рівня соціально-психологічної адаптованості за результатами констатувального дослідження, виявлено лише 4,98%.

Узагальнено результати визначення рівнів соціально-психологічної адаптованості дітей експериментальних груп у ході констатувального дослідження наведено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Рівні адаптованості дітей старшого дошкільного віку ЕГ 1 та ЕГ 2 (у%)

	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1	4,98	25,12	69,90
ЕГ 2	45,64	37,78	16,58

З даних таблиці видно, що 69,90% дітям з аутизмом властивий низький рівень соціально-психологічної адаптованості, який характеризується проявами дезадаптивного стану.

Середній стан соціально-психологічної адаптованості, який характеризується проявами умовно адаптованого стану, властивий 25,12% таким дітям з аутизмом.

Дітей з аутизмом достатнього рівня соціально-психологічної адаптованості виявлено 4,98%.

Їхнім однолітками без аутизма (ЕГ 2) майже у половині випадків (45,64%) властивий достатній рівень соціально-психологічної адаптованості.

Середній рівень соціально-психологічної адаптованості виявлено у 37,78% дітей без аутизма, який характеризується проявами умовно адаптованого стану.

Проте у 16,58% дітей без аутизма встановлено низький рівень соціально-психологічної адаптованості, який характеризується проявами дезадаптивного стану.

Результати проведення констатувального етапу дослідження виявили певні особливості соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом.

Такі особливості встановлено в індивідуально-психологічному та соціально-психологічному компонентах СПА.

Визначено високий рівень проявів дезадаптованості у поведінці, високий рівень психоемоційного напруження та тривожності, які проявляються особливими чином у дітей з аутизмом.

Уточнено типи індивідуальної діяльності дітей з аутизмом під час першого етапу дослідження.

Виявлено низький рівень соціальної взаємодії з дорослим дітей з аутизмом.

Визначено соціометричні позиції та домінуючі рівні емоційної експансивності дітей з аутизмом у міжособистісних стосунках з однолітками.

Поряд із низькими показниками виконання соціальної ролі в цілому встановлено незначний відсоток дітей з аутизмом, яким властивий високий рівень виконання правил поведінки та поведінки під час занять.

Висновки та результати психодіагностики використовувались для визначення індивідуальних особливостей дітей з аутизмом, прогнозування можливих ефективних форм роботи та взаємодії з ними для підвищення рівня адаптованості таких дітей у групі однолітків.

Висновки до другого розділу

Результати констатувального дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом старшого дошкільного віку дозволяють зробити такі висновки.

1. Розроблені структурно-рівнева та експериментальна моделі СПА старших дошкільників з аутизмом стала підґрунтям для проведення констатувального етапу дослідження, який розкривав зміст і особливості критеріїв та їх показників, представлених у моделі.

2. Відповідно до експериментальної моделі вивчення особливостей СПА був розроблений діагностичний комплекс.

Аналіз результатів дослідження підтвердив доцільність включення таких стандартизованих методик: шкала ступеня аутистичних проявів CARS; тест-опитувальник вивчення рівня тривожності та психоемоційного напруження для батьків (О. Захарова); соціометричне дослідження «Шкала прийнятності» (непараметричний варіант Н. Бахаревої, Є. Кузьміна) та модифікована соціометрія Дж. Морено; опитувальники для педагогів «Виконання правил поведінки» та «Поведінковий портрет дитини під час занять» (А. Тінякова, Н. Сосновенко).

Для психодіагностики окремих показників індивідуально-психологічного критерія було розроблено структуровані спостереження за

визначеними параметрами (прояви дезадаптованості в поведінці дитини; типи індивідуальної діяльності дитини).

Окремо для вивчення особливостей соціальної взаємодії аутичної дитини з дорослим було модифіковано методiku вивчення психічного розвитку О. Смирнової, Л. Галігузової та методiku ADOS (шкала спостереження аутизму – Autism Diagnostic Observation Schedule).

3. Результати вивчення показників індивідуально-психологічного критерія СПА дошкільників з аутизмом встановили такі особливості.

Діти старшого дошкільного віку з аутизмом характеризуються високим, вищим від середнього та середнім рівнем тривожності. Рівень прояву ознак дезадаптованості у поведінці таких дітей визначено як високий та середній. Серед типів індивідуальної діяльності аутичних дітей переважають онтогенетично ранні форми (отримання сенсорного враження, маніпуляція предметом) та зустрічаються більш зрілі типи індивідуальної діяльності (індивідуальна сюжетна та пізнавальна гра).

Високий рівень прояву ознак дезадаптованості у дітей з аутизмом, високий рівень тривожності, домінування онтогенетично ранніх форм індивідуальної діяльності перешкоджають успішному процесу СПА до нової соціальної ситуації в умовах дошкільного закладу.

4. Результати вивчення показників соціально-психологічного критерія СПА дошкільників з аутизмом встановили такі особливості.

Діти з аутизмом характеризуються переважно 3 та 4 типом емоційної експансивності у стосунках з однолітками. Їх соціометрична позиція знаходиться у колі ізольованих та знехтуваних членів групи, зрідка – у колі тих, кому надають перевагу.

Вивчення особливостей виконання рольової поведінки старших дошкільників з аутизмом дозволило виявити не тільки низькі та середні показники. Встановлено також високий рівень виконання соціальної ролі у незначного відсотка дітей з аутизмом. Неуспішне та неефективне виконання

рольової поведінки за рядом параметрів у дітей з аутизмом супроводжується успішним виконанням за окремими параметрами (підтримувати охайний вигляд, займати своє місце під час занять, припиняти шуміти під час занять та вільної діяльності за зауваженням дорослого та навіть проявляти інтерес до занять).

Рівень соціальної взаємодії з дорослим аутичних дітей на початку та на кінець навчального року визначено переважно як низький, що свідчить про знижені можливості цих дітей до спонтанного оволодіння навичками сприймати, розуміти та формувати стосунки з дорослим під час взаємодії.

5. Статистичний аналіз результатів констатувального дослідження показав наявність кореляційних зв'язків як між показниками в середині кожного критерія, так і між показниками критеріїв.

Зокрема встановлено кореляційний зв'язок між рівнем сформованості соціальної взаємодії та типом емоційної експансивності, рівнем виконання соціальної ролі, окремими типами індивідуальної діяльності дитини.

6. На основі аналізу та узагальнення результатів дослідження особливостей СПА старших дошкільників з аутизмом було визначено рівні соціально-психологічної адаптованості відповідно до структурно-рівневої моделі, представленої у першому розділі цієї роботи. Встановлено, що діти з аутизмом старшого дошкільного віку характеризуються низьким та середнім рівнем соціально-психологічної адаптованості, яким відповідають стан дезадаптованості та стан умовної адаптованості.

Це дає підстави зробити висновок про необхідність цілеспрямованої психологічної допомоги практичного психолога закладу не тільки дітям з аутизмом, а й педагогам та батькам, які є безпосередніми учасниками соціально-психологічної адаптації в цілому та учасниками соціальної взаємодії як однієї з передумов психосоціального розвитку цієї категорії дітей. Також необхідним є визначення змісту та методів цілеспрямованої роботи фахівця над створенням психологічних умов для формування

успішних взаємних стосунків аутичної дитини з дорослими та однолітками групи.

Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [91, 227, 231, 234].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ АУТИЗМОМ

3.1. Модель формування компонентів соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження підтвердив специфічні труднощі старших дошкільників з аутизмом під час соціально-психологічної адаптації до умов навчального закладу.

Констатувальний етап дослідження показав, що існуючі на сьогодні шляхи залучення дитини з аутизмом до навчально-виховного процесу в умовах дошкільного закладу не забезпечують у повній мірі формування оптимального стану адаптованості цієї категорії дітей.

Вище означене свідчить про актуальну потребу розробки психологічних засобів, які сприятимуть більш ефективному перебігу СПА дошкільників з аутизмом в умовах дошкільного навчального закладу. На підставі цих висновків було розроблено програму формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом.

Метою формувального етапу дослідження виступали розробка, впровадження та оцінка ефективності реалізації програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом

Для досягнення мети визначено такі завдання:

1. Визначити психолого-педагогічні умови реалізації програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом.
2. Модифікувати метод «Соціальні історії» у вигляді психологічної техніки «Моя історія» для індивідуальних занять для дітей з аутизмом.
3. Розробити комплекс ігрових занять у групі для старших дошкільників з аутизмом та їх однолітків.

4. Виявити зміни у рівнях сформованості індивідуально-психологічного та соціально-психологічного компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом та рівнях соціально-психологічної адаптованості в цілому.

Методологічною основою програми стали положення культурно-історичної психологічної теорії Л. Виготського про розвиток психіки; Д. Ельконіна про провідні типи діяльності; М. Лісіної про розвиток потреби у спілкуванні в онтогенезі; О. Смирнової про етапи формування міжособистісних стосунків у дошкільників; І. Беха про особистісно-орієнтований підхід у сучасній освіті; А. Маслоу, К. Роджерса про гуманістичні принципи психологічної допомоги особистості; І. Мамайчук, М. Семаго про надання психологічної допомоги дітям з порушеннями розвитку; Дж. Айрес, Г. Керол про сучасні методи комплексної допомоги дітям з аутизмом з опорою на сформовані функції; Т. Скрипник про системний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом.

Для оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом було проведено експериментальну апробацію програми з формування компонентів СПА.

Експериментальні групи формувались не тільки з дітей з аутизмом. До цих груп входили однолітки без аутистичних порушень. Підгрупа для занять за програмою складалась не більше як з 5 дітей, з яких 2 мали аутизм. Всього у формувальному етапі дослідження було задіяно 42 дитини старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту.

Враховуючи зазначені наукові підходи, нами було визначено методично-організаційні, змістові та структурні особливості програми формування компонентів СПА дітей дошкільного віку цієї категорії.

Схематично програму формування компонентів СПА дітей старшого дошкільного віку з аутизмом представлено на рисунку 3.1.

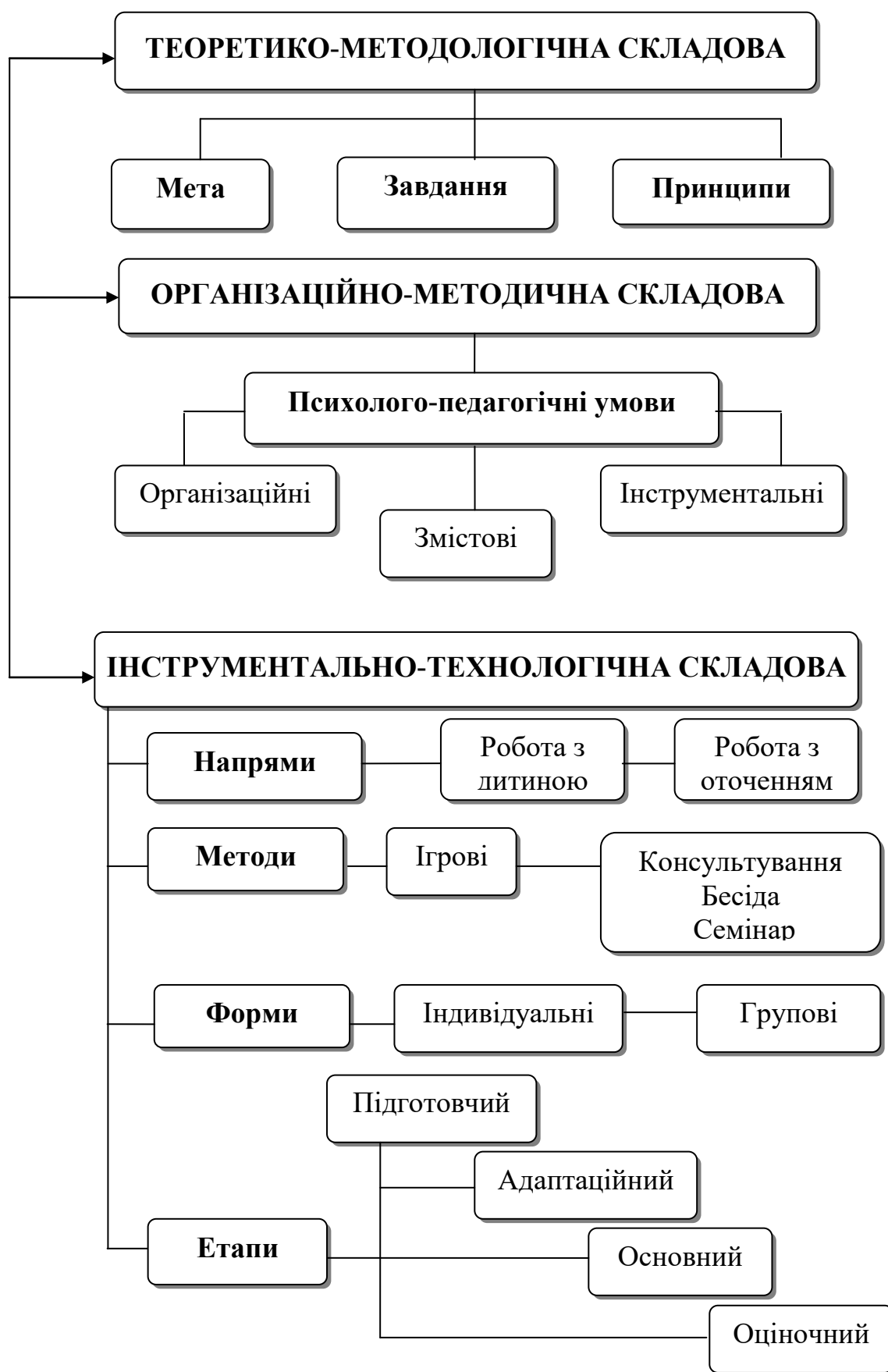


Рис. 3.1. Модель програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом

Проаналізуємо модель детальніше.

Теоретико-методологічна складова програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом включає в себе мету, завдання та принципи.

Метою програми є формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом і підвищення рівня адаптованості цієї категорії дітей.

Завданнями програми формування компонентів СПА дошкільників з аутизмом визначено такі:

- сформувати толерантне та позитивне ставлення дитини з аутизмом до перебування у колі однолітків та дорослих;
- сформувати вміння розуміти та дотримуватись правил виконання ігрових завдань під час занять;
- сформувати вміння вступати у взаємодію з однолітком та дорослими під час ігрових занять;
- сформувати вміння дитини з аутизмом діяти спільно з групою однолітків;
- збагатити досвід дитини з аутизмом позитивними емоційними враженнями від спілкування та взаємодії з однолітками та дорослими під час ігрових та індивідуальних занять.

Аналіз змісту та методологічних основ сучасних світових технологій психологічної та педагогічної допомоги дітям з аутизмом дозволив виокремити принципи, що покладено в основу розробленої нами програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом:

- особистісний принцип полягає в безумовному прийнятті цінності та унікальності особистості дитини. Кожна особистість є цінною та унікальною, збагачує світ своєю активністю та присутністю;
- принцип індивідуалізації роботи з дитиною з аутизмом полягає у використанні реальних і конкретних інтересів та уподобань дитини,

- врахування її антипатій та індивідуальних особливостей сенсорної сфери (надмірної чи зниженої чутливості до певних сенсорних стимулів). Використання улюблених предметів чи видів активності в системі заохочень слугувало успішною практикою стимулювання власної активності дитини, підвищення її мотивації до взаємодії з дорослим та однолітками, формування успішного та емоційно позитивного досвіду стосунків; врахування індивідуальних засобів комунікації дитини, її специфічної системи сигналів про зміни свого стану, актуальні потреби та бажання сприяло поглибленню розуміння дитини дорослим та формуванню емоційного зв'язку;
- ресурсний принцип дозволяв включати дитину з аутизмом до тих форм активності та діяльності, які є успішними для неї, використовувати сформовані вміння і навички. Активне залучення дитини з аутизмом до виконання фізичних вправ дозволяв задіяти найбільш збережені функції цих дітей та створити умови для успішної взаємодії, отримання позитивного емоційного досвіду спілкування з дорослим та однолітками, активізувати внутрішні резерви організму, сприяти психічній активізації дитини;
 - діяльнісний принцип полягав у реалізації будь-яких можливостей взаємодіяти з дитиною з аутизмом у тих формах діяльності, які їй доступні та актуальні в даний момент. Здійснювалось орієнтація фахівців на пошук максимально можливої кількості ситуацій взаємодії з дитиною з аутизмом, а не тільки в умовах організованого заняття. Сам факт перебування дитини в умовах дошкільного навчального закладу приймався як навчальна ситуація, будь-яка форма взаємодії з дитиною набувала ознак спільної діяльності з різним змістом та результатом. Націленість та увага фахівця до будь-яких, особливо до нецілеспрямованих, форм активності дитини з аутизмом створювала потенційні можливості до спільної взаємодії та діяльності;

- клініко-психологічний принцип полягав у врахуванні специфічних особливостей психічної активності та продуктивності дітей з аутизмом, термінів їх клінічного та амбулаторного лікування. Якщо дитина на певний термін переставала відвідувати заклад, повторне включення її до системи занять відбувалось поступово, з поступовим збільшенням навантаження. Якщо дитина під час відвідування закладу приймала лікування, ступінь її активності та успішність діяльності не оцінювались прискіпливо, надавалась можливість знизити активність, але зберігалась будь-яка можливість присутності дитини в колективі, навіть при зовнішніх ознаках пасивності та байдужості;
- принцип узгодженості у формуванні та використанні усіма дорослими, які взаємодіють з дитиною з аутизмом (батьки, вихователі, вчителі-дефектологи, інструктори з фізичного виховання, музичні керівники) спільних прийомів та форм спілкування, заохочення та підтримки дитини. Завдання психолога полягало в налагодженні взаємодії та комунікації, у формуванні взаєморозуміння та узгодженості дій усіх дорослих. З одного боку, психолог виступав як транслятор інтересів та особливостей дитини для педагогів, які потрібно враховувати під час занять. З іншого боку, він сприяв формуванню довірчих стосунків педагогів з батьками, подоланню непорозумінь, максимальній інформаційній реалістичності та коректності під час надання інформації про дитину від педагогів до батьків. Створення умов для такого діалогу стало об'єктивною передумовою формування партнерських стосунків між педагогами та батьками під час СПА дитини з аутизмом до умов дошкільного закладу.

Організаційно-методична складова програми формування компонентів СПА дітей дошкільного віку з аутизмом передбачала реалізацію трьох психолого-педагогічних умов.

Врахування специфічних особливостей психосоціального розвитку дошкільників з аутизмом, результатів констатувального експерименту та досвід психологічної роботи зі старшими дошкільниками з аутизмом дало змогу визначити *організаційні умови* формування компонентів соціально-психологічної адаптації:

- організація попереднього психологічного вивчення індивідуальних особливостей дитини з аутизмом та особливостей родинного виховання;
- регулярна участь у професійному спілкуванні з педагогами та батьками щодо успіхів та труднощів, які виникають під час роботи з дитиною з аутизмом, щодо ефективності чи неефективності прийомів та форм взаємодії з дитиною, які застосовуються;
- використання елементів системи візуальної підтримки в оформленні корекційно-розвивального простору (фотографічні зображення, символи, кольорове позначення тощо).

Інструментальна умова полягала у використанні однакових прийомів взаємодії та заохочень дитини під час занять. До цих прийомів ми віднесли такі:

- активне слухання та сприймання усіх форм активності дитини, розуміння їх як інформативно насичених комунікативних/поведінкових актів дитини;
- оптимальне мовлення дорослого: однослівне емоційно виразне звернення до дитини; використання простих 1-2-3 компонентних речень для повідомлення та пояснення; використання трохи посиленого інтонування та гучності мовлення, уповільненого темпу; триразове повторення зверненого мовлення за потреби; підтримання максимально можливої тривалості зорового контакту з дитиною; обов'язкове позитивне емоційне забарвлення мовлення (посмішка дорослого та відповідне доброзичливе інтонування голосу);

- використання спільного репертуару заохочень для конкретної дитини та включення соціальних форм заохочень (посмішка, дотик, вербальна похвала).

Змістова психолого-педагогічна умова полягала у

- використанні педагогами закладу спільного змісту для позитивної та успішної взаємодії з дитиною (улюблених форм активності, тем та інтересів дитини);
- використанні педагогами (вихователями та вчителем дефектологом) під час їх планових занять з дитиною ситуацій для цілеспрямованого спілкування з дитиною з аутизмом за психологічною технікою «Моя історія» або проведення ігрових вправ;
- використання батьками однакового за змістом цілеспрямованого спілкування з дитиною, що використовується педагогами за психологічною технікою «Моя історія» або фізичних вправ із комплексу ігрових занять.

Ця умова реалізовувалась завдяки систематичному спілкуванню та співпраці усіх дорослих, які взаємодіяли з дітьми з аутизмом.

Інструментально-технологічна складова програми формування компонентів СПА дошкільників з аутизмом розкриває напрями, методи, форми та етапи, які використовувались у процесі формування компонентів СПА дітей з аутизмом.

Програма формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом здійснювалась за кількома напрямками: психолого-педагогічний вплив на дітей, просвітницька робота з батьками, просвітницька та методична робота з педагогами. Для роботи з дітьми було розроблено програму комплексних ігрових занять та психологічну техніку «Моя історія». Такий підхід ґрунтувався на розробленій нами структурно-рівневій моделі соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом (рис.

1.1), яка об'єднує два компоненти: індивідуально-психологічний і соціально-психологічний.

Відповідно до компонентів структурно-рівневої моделі відбувалось формування кожного з компонентів під час впровадження програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом.

Основними методами роботи з дітьми були ігрові під час використання психологічної техніки «Моя історія» (модифікована методика «Соціальні історії») та проведення комплексу ігрових занять у групі з однолітками; з дорослими – консультування, бесіди та навчально-методичні семінари.

Програма формування компонентів СПА дошкільників з аутизмом реалізовувалась в індивідуальній та груповій формах роботи з дітьми і дорослими.

Для успішного та послідовного впровадження програми на основі результатів констатувального етапу дослідження, узагальнення теоретичного матеріалу щодо системного підходу під час психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом було визначено етапи програми.

Підготовчий етап полягав у спеціально організованому попередньому вивченні індивідуальних особливостей розвитку, поведінки дитини з аутизмом; ознайомленні та аналізі результатів вивчення педагогами групи та психологом закладу разом з батьками; визначенні сильних та слабких якостей дитини; визначенні початкових виховних та навчальних цілей і завдань роботи з дитиною.

Адаптаційний етап реалізовувався під час індивідуальних занять педагогів з дитиною; узгодження прийомів роботи і взаємодії з дитиною педагогів та батьків; уточнення подальших вихованих та навчальних цілей і завдань роботи з дитиною.

Основний етап проходив під час участі дитини у комплексі групових ігрових занять з однолітками, психологом та педагогом.

Оціночний етап полягав у вивченні ефективності обраних прийомів та форм роботи, їх формувального впливу на поведінку та стан дитини з аутизмом.

Надалі представлено зміст програми формування компонентів СПА дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

3.2. Програма формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом

Робота практичного психолога дошкільного закладу в рамках програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом передбачала два напрями: робота з педагогами та батьками, робота з дітьми.

Робота з педагогами та батьками полягала у систематичних зустрічах та обговоренні поточних труднощів та успіхів роботи з дітьми, уточнення навчальних цілей та завдань. Це проходило під час консультування, бесід (тематичних) та навчально-методичних семінарів. Ця діяльність здійснювалась в межах річного плану роботи психолога дошкільного закладу.

Актуальними були такі тематичні напрями освітньої та інформаційної роботи з батьками:

«Особливості адаптації дитини з аутизмом до нового колективу дітей та дорослих»

«Сучасні методи виховання і навчання дітей з аутизмом»

«Соціальні та академічні навички дитини з аутизмом – як розставити пріоритети?»

«Інформаційні повідомлення про актуальні семінари, конференції та кругли столи для батьків та спеціалістів з проблем виховання і навчання дитини з аутизмом»

«Проблемна поведінки дитини з аутизмом та способи її подолання (наукові підходи та родинний досвід)»

«Наші успіхи та досягнення за навчальний рік»

«Світ хобі – творчість та саморозвиток»

«Інклюзивний клас – за і проти».

Для попереднього ознайомлення з індивідуальними особливостями дитини з аутизмом було розроблено «Інформаційний лист», що заповнюють батьки, надаючи інформацію про дитину.

Для систематичного та змістовного обміну актуальною інформацією про індивідуальні особливості дитини з аутизмом було розроблено «Лист комунікації», що має дві частини: частину, яку заповнюють батьки для педагога, та частину, яку заповнює педагог для батьків. Такі формальні інструменти спілкування сприяють налагодженню робочого контакту та формуванню партнерської взаємодії педагогів та батьків.

Бланки «Інформаційного листа» та «Листа комунікації» наведено в додатку В (додаток В.2, додаток В.3)

Робота з дітьми мала діагностичний і корекційно-розвитковий характер та була спрямована на формування індивідуально-психологічного та соціально-психологічного компонентів СПА.

Для формування індивідуально-психологічного компоненту СПА дошкільників з аутизмом було використано психологічну техніку «Моя історія» (на основі модифікації методу «Соціальні історії»).

Для формування соціально-психологічного компоненту СПА дошкільників з аутизмом було розроблено програму комплексних ігрових занять у групі з однолітками.

Нижче детально представлено досвід використання означених форм роботи.

Модифікація методу «Соціальні історії» здійснювалась на основі наукових та практичних даних про його ефективність у формуванні

адекватних та соціально прийнятних форм поведінки дітей з аутизмом. Врахування специфічних психологічних рис дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту дозволило здійснити модифікацію означеного методу.

Метод «Соціальні історії» запропоновано та описано Керол Грей (Social stories, 1991; The Social Story book, 1993) як інструмент пояснення та навчання дитини прийнятних способів соціальної поведінки. Соціальні історії (CI) доступно та наочно дають відповідь дитині, як слід взаємодіяти з іншими дітьми, дорослими, як поводитися в громадських місцях, як поводитися в складних ситуаціях (коли щось болить, коли потрібно в туалет, коли хочеться їсти чи пити тощо). Сьогодні цей метод широко використовують в усьому світі для роботи з дітьми з аутизмом. Часто соціальні історії є допоміжним інструментом під час поведінкової терапії (Ю. Ерц, Т. Чинчараулі).

Існуючі на даний момент дослідження говорять про те, що соціальні історії можуть бути ефективні для поліпшення адаптивної поведінки і зменшення проблемної поведінки, особливо якщо їх застосовують в поєднанні з прикладним поведінковим аналізом (АВА). Проте, діти з аутизмом отримують користь від цього методу тільки в тому випадку, якщо вони здатні спілкуватися реченнями, які з'єднують разом у прості тексти.

Кілька досліджень, проведених в малих групах дітей з аутизмом шкільного віку, показали ефективність соціальних історій. Соціальні історії вважаються ефективними, але тільки в тому випадку, якщо вони відповідають комунікативним навичкам дитини. Як і у випадку з багатьма іншими методами допомоги для дітей з розладами аутистичного спектра, необхідно більше емпіричних досліджень серед більшого числа дітей, щоб кваліфікувати соціальні історії як доказове втручання [295, 289].

Існує велика кількість готових соціальних історій, які написані та ілюстровані фахівцями для певних ситуацій (для школи, для прогулянки, для

магазину тощо). Їх можна знайти в мережі інтернет та використовувати як готові шаблони. Але більшість цих історій іншомовні, що перешкоджає їх використанню вітчизняними психологами та педагогами. Фахівці можуть самостійно створювати соціальні історії для дитини з аутизмом, враховуючи методичні вимоги та правила створення соціальних історій.

Керол Грей рекомендує використовувати в одній історії кілька називних (описових), перспективних, директивних та кілька контрольних речень. Називні речення дають інформацію про дії людей, причини цих дій у певних ситуаціях та визначають умови виникнення самої ситуації (1991). Перспективні речення пояснюють реакцію та стани інших людей на певні ситуації, описують їх думки, почуття, внутрішні переживання. Це допомагає дитині з аутизмом дізнатись та осмислити світ емоцій та переживань інших, що, зазвичай є недоступним для такої дитини. Також перспективні речення можуть розкрити можливі наслідки правильної та неправильної поведінки, дати можливість передбачити результат поведінки для дитини. Директивні речення називають дитині правильний зразок поведінки. Таких речень має бути обмежена кількість, щоб уникнути ситуації вибору між кількома способами правильної поведінки. Чим більше директивних висловлювань про варіанти правильної поведінки, тим імовірніше виникнення неадекватної поведінки у дитини з аутизмом.

Контрольні речення можна використовувати наприкінці соціальної історії для кращого її запам'ятовування, для внесення суб'єктивного змісту та емоційного забарвлення. Це створюється шляхом використання в історії суб'єктивно значущих змістів (імен родичів чи друзів, улюблених тематичних героїв, інтересів, захоплень тощо).

Керол Грей рекомендує використовувати не більше 1 директивного чи контрольного речення на кожні 2-5 називних (описових) чи перспективних. Зазвичай соціальні історії супроводжуються наочним матеріалом: фото, малюнками чи символічними зображеннями. Вибір типу ілюстрації залежить

від віку, уподобань та особливостей розвитку конкретної дитини, для якої створюється соціальна історія [295, 289].

Нами було здійснено модифікацію методу СІ. Ми використали інтерес дитини до особистих фото, готовність брати участь у спільному перегляді їх з дорослим. Також у нашому випадку батьки були мотивовані на тісну співпрацю з педагогами. Адаптація та використання в індивідуальній роботі методу СІ з дітьми з аутизмом у початковий адаптаційний період та у подальшій корекційно-розвивальній роботі мав позитивні результати.

Нами було модифіковано метод, який отримав назву психологічна техніка «Моя історія». Це ілюстрована фотографіями невеличка книжечка (4-8 сторінок) з життя дитини з аутизмом. Ми використали сильну сторону дітей з такими порушеннями: вміння орієнтуватись на реальне зображення, любов до розглядання своїх фотознімків та їх індивідуальний інтерес до певних дій та об'єктів.

Для створення «Моєї історії» ми дотримувались такого алгоритму:

1. З'ясування мети історії (мета, зумовлюється потребами чи труднощами у поведінці конкретної дитини).
2. Про що буде історія.
3. Підбір фотографій та підписів повинно відбуватись з позиції дитини.
4. Збереження максимальної інформативності зображень та конкретності і тексту.
5. Підписування зображень здійснюється від першої особи (від імені дитини) або від першої особи множини (я і тато, я і мама, я і брат, я і друг, я і діти тощо).

Сам текст має конкретно відображати зображене. За нашим досвідом, найбільші труднощі виникають під час створення тексту до зображень. Написання цього тексту потрібно здійснювати за такими правилами: текст повинен називати дію чи стан, які зображені на ілюстрації (фото чи

малюнку); доречно використовувати називні, описові, вказівні речення. В умовах дошкільного закладу процес входження дитини з аутизмом у нову соціальну ситуацію має ключове значення. Для дитини з такими особливостями, успішний початок формування нових соціальних зв'язків з дітьми та дорослими є важливою умовою подальшого корекційного навчання. Сама дитина з аутизмом не ініціює соціальні контакти, а в новій незнайомій ситуації може вдатись до захисної поведінки (уникнення, протест, агресія). Одним з ефективних методів формування міжособистісних стосунків з педагогами та вихователями може стати психологічна техніка «Моя історія».

Створення такої історії відбувається індивідуально, з врахуванням потреб окремої дитини та сім'ї в цілому. Це створює умови для тісної співпраці «фахівці – батьки». А в майбутньому, під час використання історії – умови для покращення форм спілкування «батьки - дитина».

Необхідні матеріали для створення історії: картинки; фото; і-пад; файли; папка для файлів.

Історія використовується у сімейному колі, в дошкільному закладі з вихователями та однолітками. Ситуація спілкування з батьками, педагогами та дітьми на цікаві для дитини з аутизмом теми створює передумови для успішної адаптації, а в подальшому стає інструментом для розвитку комунікативних навичок дитини. Ефективність та універсальність методу дозволяє вирішувати як соціальні так і комунікативні завдання.

Психологічна техніка «Моя історія» сприяє вирішенню таких завдань:

- входження дитини до нового колективу (знайомство),
- формування активного мовлення (навички діалогічного та монологічного мовлення),
- покращення комунікації з оточуючими (повідомлення свої потреб),

- розвиток навичок соціальної взаємодії, комунікація з дітьми, дорослими, батьками,
- розвиток особистості (усвідомлення себе, своїх почуттів, бажань).

Нижче, наводимо один з прикладів, на якому можна відстежити особливості адаптації та застосування психологічної техніки «Моя історія» в роботі з дошкільниками з аутизмом в умовах дошкільного навчального закладу.

Для покращення адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом до умов садочка нами було створено індивідуальні книжечки «Моя історія» двох видів: «Я їду в садочок», «Я в дитячому садку». Ця робота стала можливою за активної участі батьків та ініціювання їх запиту із зазначеної проблеми. Метою роботи з дитиною з психологічною технікою «Моя історія» було формування позитивних взаємин з педагогами та отримання позитивного емоційного досвіду від взаємодії з дорослим та однолітками.

Загальновідомо, що саме сфера соціальної взаємодії та комунікації є дефіцитною у дітей з аутизмом: у них не спостерігається спонтанної ініціативи до спілкування з іншою людиною чи однолітком. Показниками успішності стали: збільшення тривалості зорового контакту із партнером по спілкуванню, збільшення частоти ініціювання дитиною спілкування, збільшення тривалості спільної уваги до початкового матеріалу (книжечки). Першочерговим завданням було формування позитивної мотивації дитини з аутизмом до спілкування та взаємодії з дорослим. Тобто ми прагнули, щоб завдяки такій цікавій для дитини діяльності, вона захотіла дедалі більше спілкуватись із малознайомим дорослим.

Для створення історії ми дотримувалось такої послідовності дій.

Спочатку було проаналізовано інтереси дитини: якою дорогою вона любить їхати в садочок, які предмети привертають її увагу по дорозі, що саме викликає у неї позитивні емоції впродовж цієї подорожі. У нашому випадку

діти звертали увагу на улюблений вид транспорту, певну будівлю по дорозі, певне місце в салоні автобуса тощо. Також було проаналізовано симпатії та інтереси дитини в садочку: вихователі, однолітки, предмети, заняття, місце в групі.

Після такого вивчення інтересів дітей за допомогою батьків було створено серію фото із улюбленими предметами, транспортом, дітьми, в різних приміщеннях групи, під час різних видів діяльності тощо. Було відібрано ті фотознімки, на яких чітко представлений улюблений об'єкт чи людина та активна дія. Фото було згруповано у дві книжечки «Я їду в садочок», «Я в дитячому садку». Підпис зображеного здійснювався від імені дитини, в теперішньому часі, не більше як двома простими реченнями. Також ми використовували займенник «я» замість власного імені дитини для опосередкованого розвитку активного вживання цієї частини мови у мовленні дітей.

Подальша робота була поетапним впровадженням читання або перегляду книжечки дитиною разом з дорослим. Впродовж кожного етапу батьки паралельно брали участь у роботі з цими книжечками дома, дотримуючись методичних рекомендацій щодо особливостей їх читання.

I етап (3-5 днів). Дома батьки працювали з книжечкою «Я в дитячому садку» напередодні, а з книжечкою «Я їду в садочок» перед поїздкою або в дорозі (залежно від потреби чи інтересу дитини). Ця книжечка не нав'язувалась дитині, а використовувалась лише за потреби. Після зустрічі дитини у приміщенні групи вихователь пропонував зайти в середину та цікавився, як пройшла поїздка в садок. Якщо у дитини був інтерес вони разом читали книжечку «Я їду в садочок». Дорослий читав підпис під фото, не поспішаючи, повільно. Дитина мала змогу усвідомити та сприйняти побачене і почуте. Дорослий перегортав сторінки.

У другій половині дня зазвичай виникала нагода почитати книжечку «Я в дитячому садку». Це допомагало згадати режимні моменти, нагадати

про приємні моменти під час занять, прогулянки. Спочатку кілька разів таке читання було індивідуальним, але достатньо швидко до нього приєднувались один-два однолітки. Ці діти часто симпатизували дитині з аутизмом та прагнули спілкування. Важливо, щоб дорослий не вдавався до зайвих розлогих коментарів (про обставини, про погоду, про одяг тощо). Допускались короткі прості коментарі тільки про те, що дитина називає сама: предмети, дії. Вихователю слід бути уважним і спостережливим, щоб вловити інтерес дитини та підтримати його. Проте на першому етапі додаткові коментарі можуть сильно відволікати дитину з аутизмом, створювати додаткові стимули, що заважає реалізації мети: формування взаємин.

II етап (4-6 днів). На цьому етапі діти з аутизмом проявляли більше активності та ініціативи у роботі з книжечками: називали або вказували на об'єкти на фото (зазвичай щось одне і те саме), імена дітей чи вихователів. Дорослий спочатку прочитував підпис, а потім формулював просте речення з тим словом, яке називала дитина.

Наприклад, дитина вигукувала ім'я «Маша». Дорослий під час перегляду фото зі спільного заняття називав ту дію, яка була зображена: «Маша і Ярослав складають пазли». На цьому етапі крім прямої цілі методу з'являлись умови для стимулювання власного мовлення дитини. Проте вихователь продовжував говорити короткими фразами, які безпосередньо відображають дії чи обставини фотографій. Також зберігались паузи у мовленні дорослого для усвідомлення та співвіднесення дитиною отриманої візуальної та аудіальної інформації.

III етап (4-6 днів). Під час роботи з книжечками діти з аутизмом почали більше повторювати слів та частини речень за дорослим. Немовленнєві діти більш цілеспрямовано виражали емоції вигуками чи рухами. Вихователь розпочинав речення (2-3 слова), а дитина завершувала або вчасно реагувала на слова дорослого (усміхалась, нахилялась, вказувала

на фото). За таких обставин з'явилась нагода вчити немовленнєвих дітей вказівному жесту стосовно зображення. Вводити такий прийом потрібно з урахуванням ініціативи та активності дитини. Таку активність стимулює позитивний настрій вихователя. Не варто з перших же днів наполягати на тому, щоб дитина завершувала речення-підпис до кожної фотографії або робила вказівний жест. Робити це слід поступово.

IV етап (4-6 днів). Відмінність цього етапу полягала у збільшенні самостійності дитини під час спільного читання. Дорослий більше приділяє увагу умінню дитини підтримувати послідовність сторінок, утримуванню уваги дитини на самому процесі спілкування, своєчасності називання фрази або використанні вказівного жесту. Обов'язковим було використання заохочення та похвали дитини вихователем за правильні реакції під час роботи з книжечкою.

Обов'язковим методичним зауваженням до роботи на кожному етапі з психологічною технікою «Моя історія» є використання похвали. Після завершення читання дорослий висловлює своє позитивне враження від взаємодії з дитиною: «Мені приємно з тобою читати твої книжечки», «Мені подобається читати з тобою твої книжечки», «Весело разом дивитись фотографії та читати книжечку», «Сьогодні ти краще повторював/ала речення. Я рада за тебе», «Сьогодні ти був уважний/на і сидів/ла спокійно під час читання» тощо. Такі фрази є обов'язковим підсумком заняття. Їх також слід вимовляти повільно, підтримуючи зоровий контакт з дитиною.

Усі зазначені кроки сприяли формуванню довірчих взаємин між дітьми з аутизмом і дорослими, однолітками, що збільшило бажання дітей ходити в садочок. Крім цього збільшився активний словник дітей: вони стали використовувати повні речення, особові займенники. У спілкуванні з дорослими стали більш уважними, збільшилась тривалість зорового контакту. Немовленнєві діти почали використовувати більш цілеспрямовані

поведінкові акти щодо дорослого: погляд, цілеспрямоване голосове звертання, фізичну спрямованість до дорослого.

У роботі з дітьми, які не користуються мовленням, перегляд книжечки «Моя історія» мав на меті активізацію позитивних емоційній дитини від споглядання улюблених предметів, рідних людей, формування позитивного досвіду взаємодії з чужим дорослим (вихователем, вчителем-дефектологом).

Досвід використання психологічної техніки «Моя історія» дозволив визначити ефективні психолого-педагогічні прийоми взаємодії дорослого з дитиною з аутизмом, які підвищують успішність такої роботи:

- підтримання дорослим зорового контакту з дитиною;
- оптимальний мовленнєвий супровід (використання коротких речень, відповідне інтонування, повтор ключових смислових слів);
- підтримання дорослим атмосфери успіху, доброзичливості, зацікавленості дитиною.

За нашим досвідом серед дітей з аутизмом, які не користуються мовленням, використання психологічної техніки «Моя історія» покращило загальний емоційний стан дитини під час перебування у закладі, збільшило кількість ініційованих дитиною епізодів взаємодії з педагогами.

Робота психолога передбачала систематичну методичну допомогу педагогам щодо пошуку оптимальних та ефективних форм використання психологічної техніки «Моя історія»; визначення та використання ефективних засобів заохочення дитини; відзначення позитивних зрушень та пошук способів подолання неефективних поведінкових проявів.

Допомога батькам надавалась у виготовленні таких книжечок і використанні їх вдома для організації змістовного спілкування з дитиною.

Також доцільно зазначити труднощі, які виникали в процесі впровадження цього методу.

Не всі батьки готові долучатись до виготовлення таких книжечок. Частина батьків не одразу або зовсім не розуміла позитивного ефекту від

застосування цієї техніки. Але та частина батьків, яка бачила в цьому успіх та звертала увагу на цікавість своєї дитини до зображень, в цілому відзначала позитивний ефект від застосування психологічної техніки.

Сформовані стосунки з дитиною з аутизмом допомогли педагогам під час інших занять спрямовувати та регулювати поведінку цих дітей. Важливо зазначити обмеження щодо використання психологічної техніки «Моя історія».

Цей метод не підходить дітям, у яких значно обмежене розуміння зверненого мовлення, які не сприймають фотографічне зображення. Такі обмеження не дають змогу працювати з цією технікою. Тільки, коли у дитини є інтерес розглядати власні фото, фото знайомих місцин, педагоги можуть використати цю особливість дитини у навчальній роботі.

Отже, використання психологічної техніки «Моя історія» було спрямовано на формування індивідуально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом.

Надалі представимо комплекс ігрових занять у групі для дітей з аутизмом та однолітками, що спрямована на формування соціально-психологічного компонента СПА.

Аналіз результатів констатувального дослідження підтвердив низький рівень сформованості соціально-психологічного компоненту СПА дошкільників з аутизмом.

Комплекс ігрових занять у підгрупах з дошкільниками з аутизмом враховували особливості психосоціального розвитку цих дітей., а саме – не тільки особливості сфери соціальної взаємодії, а й сформовані фізичні можливості цих дітей.

Мета занять передбачала поетапне формування міжособистісних стосунків між старшими дошкільниками з аутизмом та їх однолітками, а саме, формування толерантності та позитивного ставлення до однолітка,

здатності проявляти та приймати турботу, ніжність, ласку; уміння дотримуватись правил, діяти узгоджено з однолітками.

Відповідно до мети розроблено завдання занять:

- створити сприятливу психологічну атмосферу в групі однолітків старшого дошкільного віку;
- сприяти оптимальній психічній активності дітей з аутизмом фізичними засобами;
- формувати уміння дитини з аутизмом бути поруч з однолітком;
- формувати у дітей з аутизмом уміння звертати увагу на однолітків;
- формувати у дітей з аутизмом уміння узгоджувати свої дії з однолітками.

Відповідно до завдань було розроблено три групи ігрових вправ та визначено трикомпонентну структуру кожного заняття.

Структура заняття складалась з трьох частин: фізичні вправи-розминки, ігрові вправи та вправи на розслаблення. Така структура дозволяла чергувати фізичну та психічну активність дітей, уникати перенасичення та втоми, враховувати природну активність та інтереси дітей.

Врахування особливостей фізичного розвитку та визначення його як підґрунтя психічної активності дошкільників з аутизмом зумовило включення до структури заняття блоку фізичних вправ. Реалізація цього етапу заняття було спрямовано на задоволення потреби у фізичній активності дошкільників та включення внутрішніх механізмів активізації та оптимізації психічної активності. Для цього було відібрано вправи спеціальних оздоровчих гімнастик, кінезіотерапевтичних вправ. Вправи, відібрані для першого етапу занять, характеризувались безпечністю та простотою у відтворенні дітьми з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту. Впродовж одного заняття на першому етапі використовувалось не більше 3 вправ.

Другий етап заняття включав спеціально відібрані ігрові вправи, спрямовані на розвиток різних аспектів міжособистісних стосунків у дошкільників. Практично всі ігри є авторськими з відомих апробованих та дозволених програм у роботі практичних психологів. До цього етапу заняття відібрано ігри З. Богуславської, Л. Дикмана, О. Кравець, О. Ларечиної, О. Митюкової, А. Онуфрієвої, І. Рибкіної, О. Смирнової, К. Фопеля, В. Холмогорової, М. Чистякової.

Відповідно до основних положень теорій про формування потреби у спілкування дошкільників (М. Лісіної) та формування міжособистісних стосунків дітей цього віку (Л. Божович), сучасних психологічних програм розвитку та корекції міжособистісних стосунків нами було визначено групи ігрових вправ.

До першої групи включено ігри з формування у старших дошкільників з аутизмом уміння бути поруч з однолітком, толерантно ставитись до його присутності, уміння бути активним поруч з однолітком.

До другої групи включено ігри з формування у старших дошкільників з аутизмом уміння бути уважним до однолітка, звертати увагу на його зовнішність, одяг, впізнавати однолітка.

До третьої групи включено ігри з формування у старших дошкільників з аутизмом базових умінь узгоджувати свої дії з однолітком, діяти спільно та отримувати від цього позитивні емоції..

Усі три групи ігрових вправ також були спрямовані на збагачення рухового досвіду дітей, отримання позитивного емоційного досвіду від спілкування та спільної активності з однолітками.

Впродовж одного заняття використовувалось не більше двох ігор, а у деяких випадках – одна. Це зумовлено врахуванням високого рівня психічної виснаженості старших дошкільників з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту.

Третій етап кожного з занять включав релаксаційний момент, можливість відпочити та зменшити емоційне напруження. Для цього використовувався відповідний музичний супровід, вправи на розслаблення.

Зміст програми підібрано таким чином, щоб психологи-практики могли варіювати та творчо добирати кожен конкретну вправу та гру з урахуванням актуального емоційного стану дітей групи, їх уподобань та інтересів.

Комплекс ігрових занять містить опис цілей кожної гри, обладнання, хід гри та можливі ускладнення або варіанти проведення гри. Зміст комплексу та план проведення занять розміщено у додатку В (додаток В.1).

Вихователі та вчителі-дефектологи групи залучались до ігрових занять як помічники дитини з аутизмом, які допомагали дитині долучитись до спільної гри, виконувати правила гри, підтримувати спонтанну активність дитини.

Таким чином, комплекс ігрових занять створює умови для поетапного формування у старших дошкільників з аутизмом міжособистісних стосунків з однолітками та отримання позитивного емоційного досвіду від ігрової взаємодії дітей цієї категорії з однолітками.

3.3. Результати формувального експерименту.

Проведення формувального експерименту полягало в апробації програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом. Ця робота була спрямована на підвищення рівня соціально-психологічної адаптованості та запобігання явищам дезадаптованості дітей у новому соціальному середовищі.

Проведена робота мала також корекційно-розвитковий ефект, що спостерігався у покращенні стану міжособистісних стосунків дітей з аутизмом та їх однолітків.

Позитивний ефект від впровадження програми формування компонентів СПА простежувався в ході аналізу кількісних даних, які отримано під час контрольних діагностичних зрізів (до та після проведення програми). Кількість вибірки, на основі якої проводився кількісний та якісний аналіз даних, становила 42 дитини старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту.

Представимо та проаналізуємо отримані результати формування індивідуально-психологічного та соціально-психологічного компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом до та після експериментального дослідження. Зміст виявлених змін у сформованості складових індивідуально-психологічного компоненту СПА містять рисунки 3.2 – 3.5 і таблиця 3.1. Розкриємо їх детально.

Результати вивчення змін у ступені аутистичних проявів у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом, які брали участь у формувальному етапі дослідження (ФЕД) представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Зміни у ступені аутистичних проявів дітей старшого дошкільного віку до та після формувального етапу дослідження (у%)

	Відсутні аутистичні прояви	Легкий ступінь аутистичних проявів	Середній ступінь аутистичних проявів	Тяжкий ступінь аутистичних проявів
До ФЕД	0	8,02	78,91	13,07
Після ФЕД	0	8,79	79,31	11,90

Дані таблиця свідчать про незначні зміни у ступені аутистичних проявів дітей з аутизмом, які брали участь у програмі. Такі результати можуть свідчити про особливості діагностичного методу вивчення цих особливостей та саму психологічну природу порушення. Діагностика охоплює більшу кількість параметрів оцінювання (14), ніж наше дослідження та програма формування компонентів СПА.

У поле зору нашого дослідження було обрано лише частину зазначених особливостей, яка відповідала заявленій темі, об'єкту та предмету роботи – особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці.

Проте навіть незначна позитивна динаміка (зростання середнього ступеня на 0,4% та легкого на 0,77%) може свідчити про певний рівень ефективності розробленої програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом.

Показники рівнів тривожності, виявлені до та після формувального етапу дослідження в групі дітей з аутизмом представлено на рисунку 3.2.



Рис. 3.2. Рівні тривожності старших дошкільників з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Ці результати дають змогу говорити про загальну позитивну тенденцію зменшення рівня тривожності у дітей з аутизмом після впровадження програми формування компонентів СПА.

З рисунку видно, що у дітей з аутизмом на 9,37% зменшився високий рівень та на 17,83% зменшився рівень тривожності вище середнього. Проте зросли відповідно середній (на 37,18%) та низький (на 8,02%) рівні тривожності у дошкільників із аутизмом.

В цілому, діти, які були охоплені формувальним експериментом демонстрували більш впевнену поведінку, з більшим бажанням йшли до садочка. Діти поводитися спокійніше, що і відобразили батьки у своїх відповідях на запитання анкети про рівень тривожності.

Результати змін у проявах дезадаптованості у поведінці дітей з аутизмом представлено на рисунку 3.3.

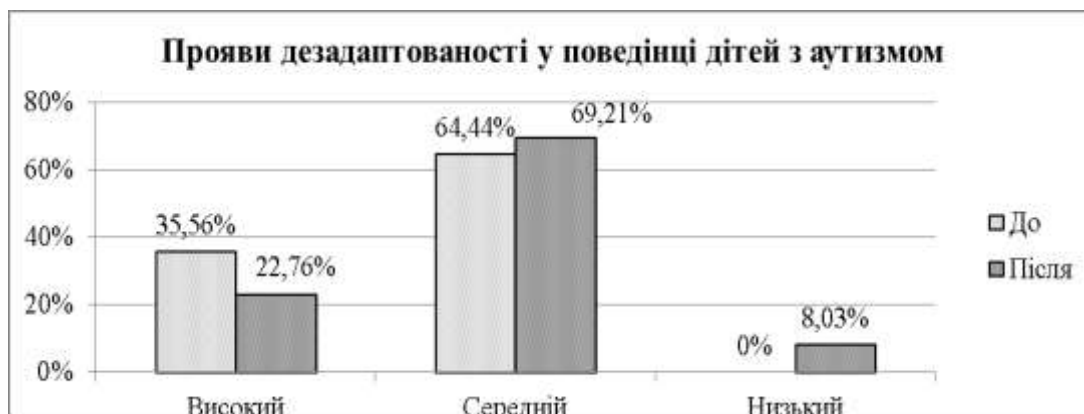


Рис. 3.3. Рівні проявів дезадаптованості в поведінці дітей з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Із рисунку видно, що відбулись позитивні зміни у поведінці дітей з аутизмом. Високий рівень проявів дезадаптованості зменшився на 12,8%, а низький рівень зріс на 8,03%. Встановлено незначне зростання середнього рівня проявів дезадаптованості – збільшення на 4,77%.

Поведінка дітей з аутизмом, які були залучені до формувального експерименту характеризувалась зменшенням таких проявів дезадаптованості як прояви аутоагресії, неспання вдень, відмова від їжі. Важливим було виразне зменшення частоти та сили зазначених поведінкових проявів, що в цілому полегшило роботу та взаємодію з цими дітьми, дало змогу педагогам більш активно залучати їх до різних форм та видів як індивідуальної, так і групової діяльності.

На рисунку 3.4 представлено порівняльні результати діагностики типів індивідуальної діяльності старших дошкільників з аутизмом до та після формувального етапу дослідження.



Рис.3.4. Типи індивідуальної діяльності дітей з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Дані свідчать, що доля більш ранніх форм діяльності (маніпуляція предметом, отримання сенсорного враження) зменшилась відповідно на 5,8% та 14,96%.

Встановлено зростання долі таких типів індивідуальної діяльності як емоційна взаємодія з однолітком (8,05%), ігрова взаємодія з однолітком (4,99%), емоційна взаємодія з дорослим (3,94%), індивідуальна пізнавальна гра (1,09%), індивідуальна сюжетна гра (0,57%).

Очевидним було збільшення міжособистісної взаємодії дітей з аутизмом з їх однолітками, яке проявлялось хоч і у незначному, але зростанні актів емоційної взаємодії, відтворення ігрових моментів корекційно-розвиткової програми під час вільної діяльності дітей. Педагогам легше було залучати дітей з аутизмом до підгрупових та групових занять, організовувати вільну ігрову діяльність дітей.

Результати змін у здатності дітей з аутизмом ідентифікувати себе за фотографічним зображенням до та після формувального етапу дослідження представлено на рисунку 3.5.



Рис. 3.5. Зміни у здатності ідентифікувати себе дітей з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

З рисунку бачимо, що кількість дітей, які на високому рівні здатні ідентифікувати себе за фотографічним зображенням зросла на 4,23%, на середньому рівні – на 3,28%, а на низькому зменшилась на 7,41%.

Після участі дітей з аутизмом у заняттях з формування компонентів СПА спостерігалось покращення їх здатності впізнати себе на фотографічних зображеннях, стало більш виразним та активним позитивне емоційне реагування на власне зображення.

Узагальнені результати змін у сформованості індивідуально-психологічного компонента СПА дошкільників з аутизмом представлені на рисунку 3.6.

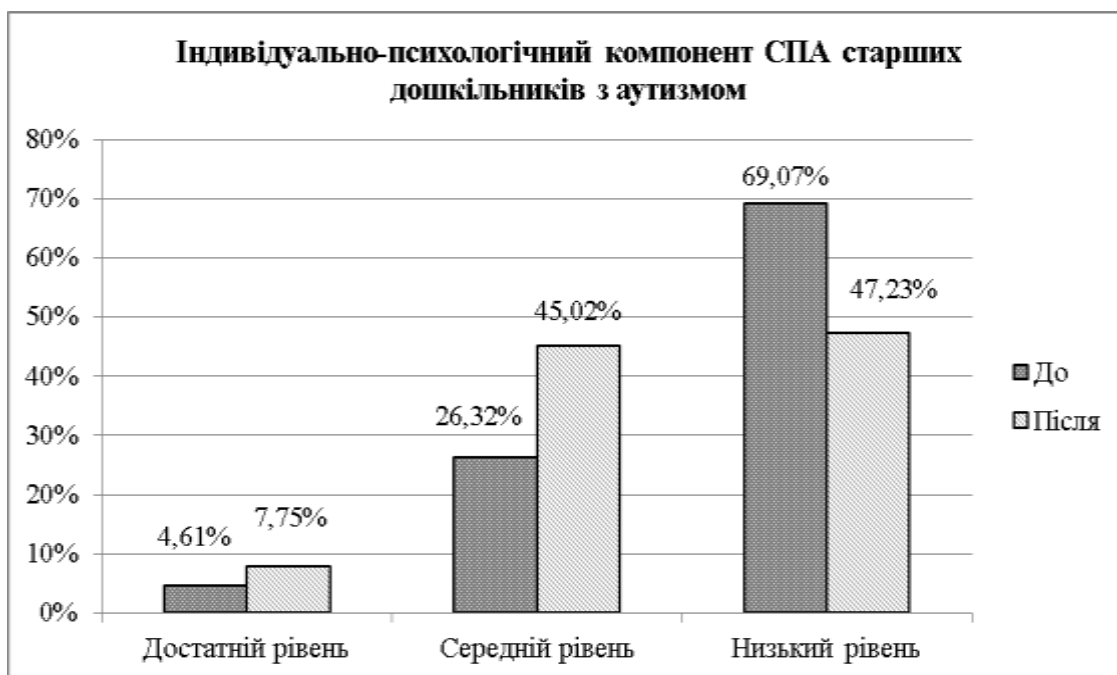


Рис.3.6. Стан сформованості індивідуально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом до та після формувального експерименту

Дані рисунку свідчать, що відбулось зменшення кількості дітей, які характеризуються низьким рівнем сформованості індивідуально-психологічного компонента СПА (на 21,84%), встановлено зростання кількості дітей із середнім (18,7%) та достатнім рівнем (3,14%) сформованості.

Як свідчать кількісні дані, виявлено покращення стану сформованості індивідуально-психологічного компонента СПА дошкільників з аутизмом після впровадження програми.

Результати діагностики змін у показниках соціально-психологічного компоненту СПА старших дошкільників з аутизмом представлені на рисунках 3.7 – 3.12. Розкриємо та проаналізуємо їх.

Зміни у сформованості параметру «особливості міжособистісних стосунків» дошкільників з аутизмом до та після формувального етапу дослідження такі.

На рисунку 3.7 наведено показники змін у сформованості типів емоційної експансивності старших дошкільників із аутизмом до та після

впровадження програми соціально-психологічного адаптування. З рисунку бачимо, що відбулось зростання кількості дітей з 2 та 3 типом емоційної експансивності відповідно на 7,05% та на 17%. Встановлено значне зменшення (на 24,01%) кількості дітей з четвертим типом емоційної експансивності (рис. 3.7). Хоча жодна дитина не досягла першого типу емоційної експансивності.

Зменшення кількості дітей з четвертим типом емоційної експансивності відобразилось на загальній психологічній атмосфері в групі однолітків: діти позитивніше ставились до перебування в групі. У дітей з аутизмом спостерігалась більша терпимість до факту перебування поруч з іншими дітьми.

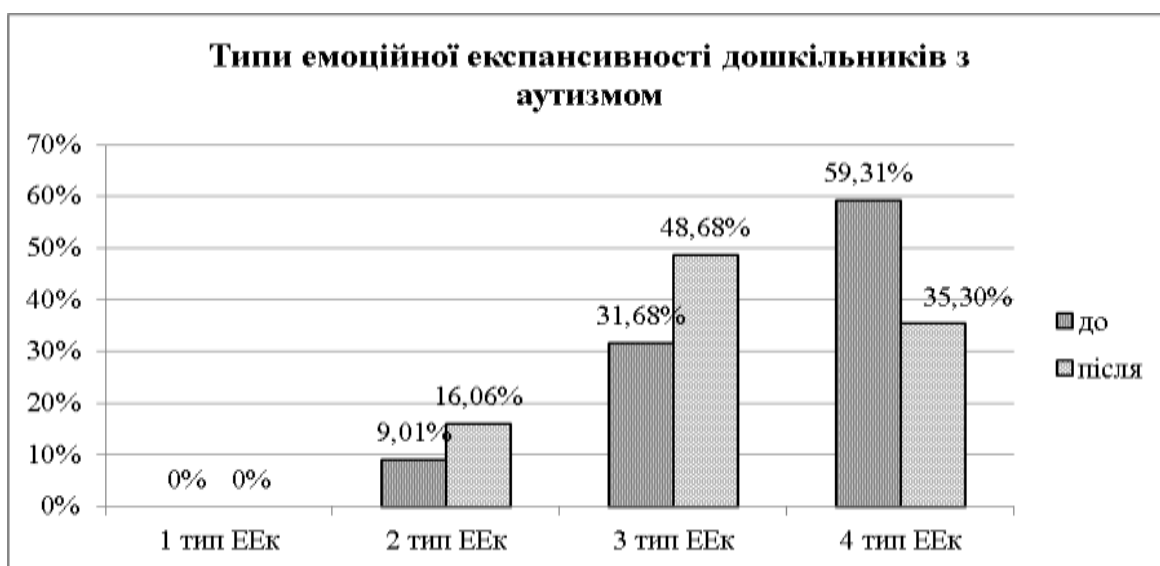


Рис. 3.7. Стан сформованості емоційної експансивності старших дошкільників з аутизмом до та після формувального етапу дослідження
Умовні позначення: ЕЕк – емоційна експансивність.

Результати змін у соціометричних позиціях дітей з аутизмом представлено на рисунку 3.8.

З рисунку видно, що зменшилась на 15,82% кількість дітей з аутизмом, які знаходились у IV колі (коло ізольованих членів групи). Також виявлено зростання з 40,48% до 50,48% кількості дітей, які перебувають у III

колі (знехтувані), та збільшення з 6,01% до 11,83% кількості дітей, які перебувають у II колі (ті, кому надають перевагу).

Аналіз результатів та спостереження встановили, що серед дітей з аутизмом після участі у програмі формування компонентів СПА спостерігалось зменшення фізичної відстані між однолітками: такі діти менше усамітнювались, ближче наближались до однолітків групи, їх легше було залучити до взаємодії та занять у підгрупах.

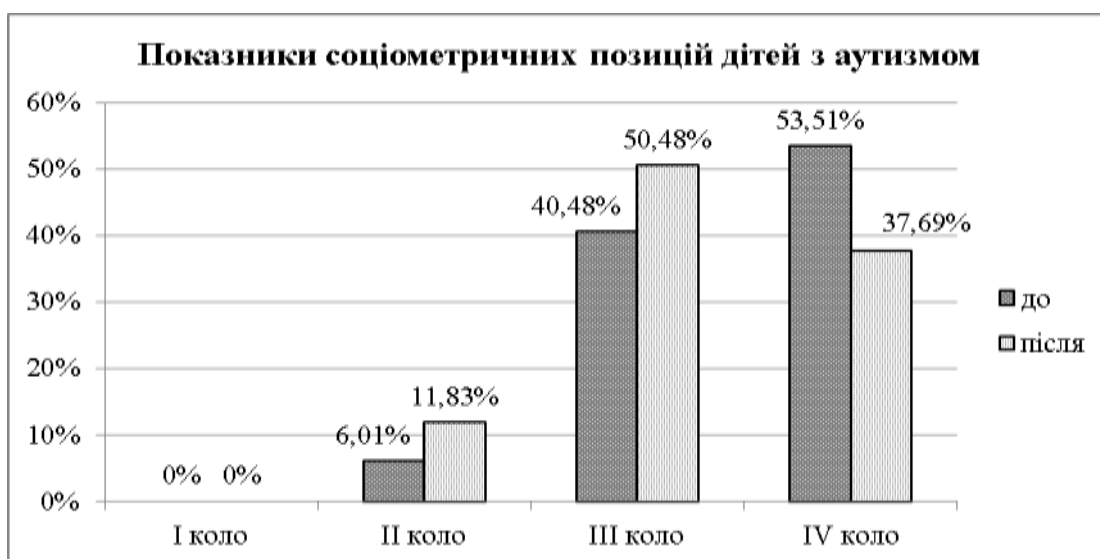


Рис.3.8. Зміни у показниках соціометричних позицій дітей з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Результати змін рівні виконання правил поведінки дітьми з аутизмом представлено на рисунку 3.9.

Аналіз кількісних показників виявив зменшення з 21,30% до 9,65% низького рівня виконання правил поведінки і встановив зростання високого (на 4,22%) та середнього (на 7,43%) рівнів виконання правил поведінки старшими дошкільниками з аутизмом після формувального експерименту.



Рис.3.9. Рівні виконання правил поведінки дітьми з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Результати змін у рівнях поведінки під час занять дітей з аутизмом наведено на рисунку 3.10.

Аналіз кількісних показників виявив зменшення низького рівня з 38,39% до 26,40% низького рівня і зростання високого (на 3,17%) та середнього (на 8,81%) рівнів поведінки під час занять старших дошкільників з аутизмом після формувального експерименту.

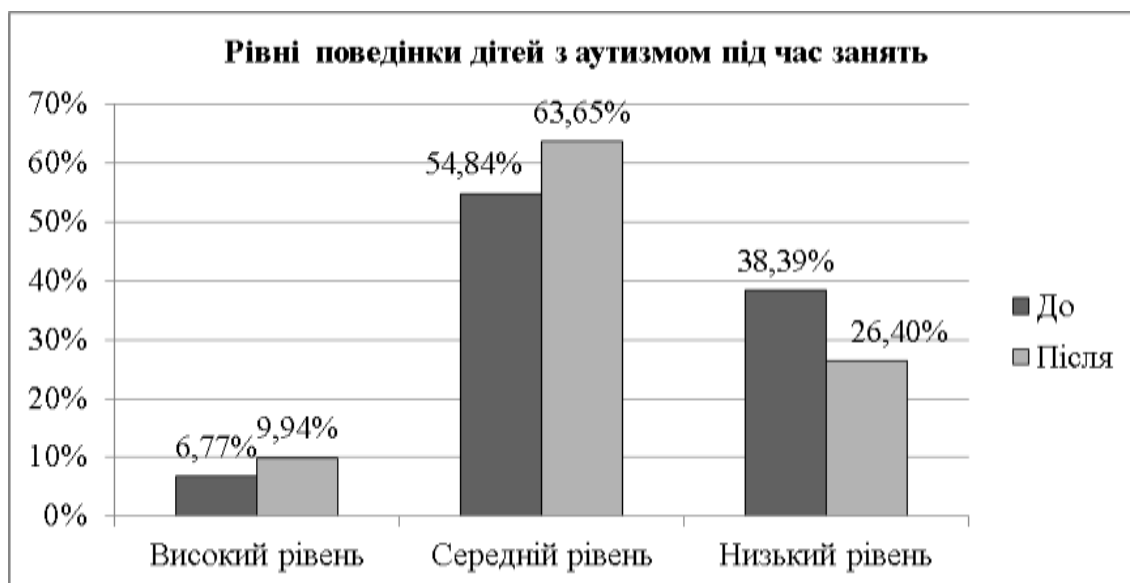


Рис. 3.10. Стан сформованості рівнів поведінки дітей з аутизмом під час занять до та після формувального етапу дослідження

В цілому після участі у програмі формування компонентів соціально-психологічної адаптації діти з аутизмом демонстрували більш ефективну соціальну поведінку як під час занять, так і під час режимних моментів. Діти краще орієнтувались та виконували режимні вимоги, спостерігався легший перехід від одного виду діяльності до іншого.

Результати змін у рівнях сформованості соціальної взаємодії дітей з аутизмом представлено на рисунку 3.11.

Аналіз кількісних даних показав зменшення низького рівня з 85,74% до 71,09% та зростання середнього рівня на 14,65%. Дітей з високим рівнем сформованості соціальної взаємодії не встановлено.

Спостерігалось покращення якості та тривалості контакту дітей з дорослими, розуміння зверненого мовлення, більш позитивне та тепле ставлення дітей до дорослого. Подібні позитивні зміни спостерігались також під час взаємодії дітей з аутизмом та їх однолітками. Зокрема, діти з аутизмом більше контактували та проявляли позитивні емоції, симпатію до своїх однолітків.



Рис. 3.11. Стан сформованості соціальної взаємодії старших дошкільників до та після формувального етапу дослідження

Узагальнені результати сформованості соціально-психологічного компоненту СПА старших дошкільників з аутизмом представлено на рисунку 3.12.

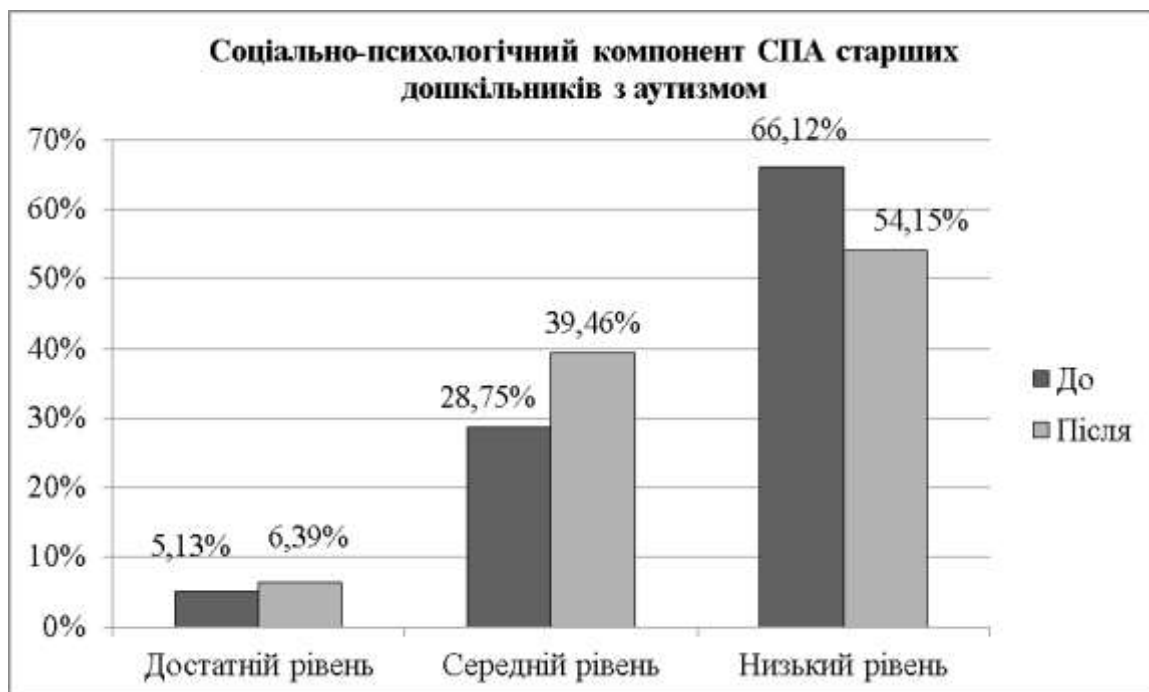


Рис. 3.12. Стан сформованості соціально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Аналіз кількісних даних показав зменшення низького рівня з 66,12% до 54,15%. Також виявлено зростання середнього (на 10,71%) та достатнього (на 1,26%) рівнів сформованості соціально-психологічного компонента СПА старших дошкільників з аутизмом після проведення програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації.

Участь дітей у програмі формування компонентів СПА сприяло підвищенню показників сформованості індивідуально-психологічного та соціально-психологічного компонентів СПА. Це відобразилось і на визначення рівнів соціально-психологічної адаптованості дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Результати порівняння рівнів соціально-психологічної адаптованості дітей старшого дошкільного віку з аутизмом до та після формувального етапу дослідження представлено на рисунку 3.13.

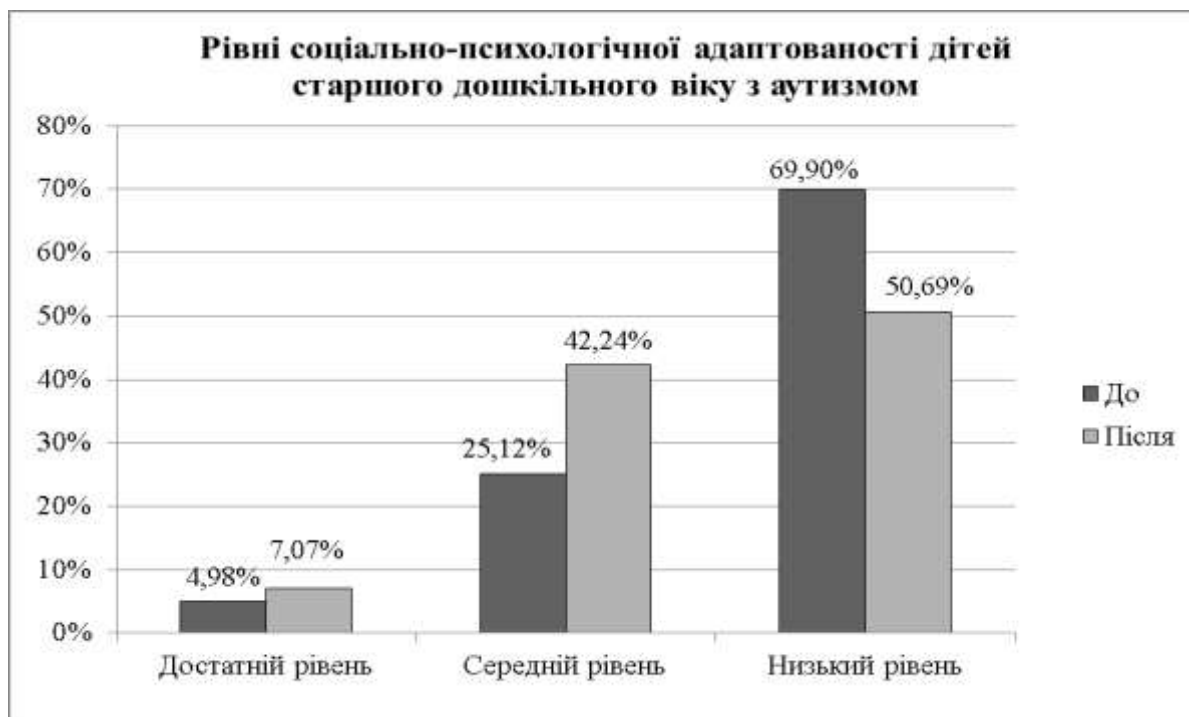


Рис. 3.13. Рівні соціально-психологічної адаптованості старших дошкільників з аутизмом до та після формувального етапу дослідження

Аналіз кількісних даних встановив зменшення кількості дітей з низьким рівнем адаптованості з 69,90% до 50,69% та зростання на 17,12% кількість дітей із середнім рівнем, а з достатнім – на 2,09%.

Хоча не виявлено високої динаміки зростання кількості дітей з аутизмом з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптованості, але встановлено, що у 38,42% дітей відбулось покращення цього показника.

Для визначення значущості розбіжностей використовувався метод математичної статистики (t-критерій Стюдента). Було виявлено значущі відмінності між показниками рівнів соціально-психологічної адаптованості до та після формувального експерименту ($t \approx 1,77$, $p < 0,05$).

Таким чином, експериментальна апробація програми формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом підтвердила її

ефективність. Під час формувального етапу дослідження було досягнуто поставлених цілей та вирішені завдання. Відповідно до цілей вдалося зменшити прояви дезадаптованості та покращити рівень соціально-психологічної адаптованості старших дошкільників з аутизмом до умов дошкільного навчального закладу.

Сформованість індивідуально-психологічного та соціально-психологічного компонентів СПА забезпечує оволодіння дитиною соціальною роллю, формування міжособистісних стосунків з однолітками та відображає оптимальний психоемоційний стан дитини з аутизмом.

Водночас було встановлено ряд вимог щодо реалізації програми, а саме: одночасне проведення роботи з педагогічним колективом, батьками, поєднання індивідуальної роботи з дитиною та включення її до ігрових занять у підгрупах з однолітками, використання різних форм роботи з дітьми під час ігрових занять.

Отже, кількісні та якісні результати формувального етапу дослідження, доводять потребу старших дошкільників з аутизмом у фаховій психологічній підтримці процесу їх соціально-психологічної адаптації до умов дошкільного закладу.

Висновки до третього розділу

Результати експериментального дослідження у його формувальній частині дозволяють зробити такі висновки.

1. Визначено теоретико-методичні засади програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом. Розроблено модель програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом. Структурно модель поєднує теоретико-методологічну, організаційно-методичну та інструментально-технологічну складові. Визначено мету, завдання та принципи програми. Розкрито зміст психолого-педагогічних умов реалізації

програми. Описано напрями, методи, форми та етапи проведення програми формування компонентів СПА.

2. Реалізація програми формування компонентів СПА здійснювалась за кількома напрямками: психолого-педагогічний вплив на дітей, просвітницька робота з батьками, освітній вплив на педагогів. Робота з педагогами і батьками реалізовувалась під час консультування, тематичних бесід, навчально-методичних семінарів. Психолого-педагогічний вплив на дітей здійснювався під час індивідуальних та групових занять.

3. Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив ефективність впровадження програми формування компонентів СПА. Просвітницька та методична робота з батьками та педагогами сприяла формуванню міжособистісної взаємодії, узгодженню виховних та навчальних методів та прийомів, які застосовувались з боку дорослих стосовно дітей з аутизмом. Виявлено ефективність використання психологічної техніки «Моя історія» для покращення особистісного контакту та ставлення дитини з аутизмом до дорослого. Встановлено, що участь дітей з аутизмом в ігрових заняттях сприяла формуванню толерантності, позитивного ставлення та заклало основи уміння дітей з аутизмом діяти поруч та разом з однолітками.

4. Розробка комплексу ігрових занять враховувала особливості психосоціального розвитку та системного підходу в наданні психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Це зумовлює використання під час занять не тільки ігрових прийомів та форм роботи, а й включення комплексну вправ для оптимізації фізичного стану як передумови оптимальної психічної активності дошкільників з аутизмом.

5. Аналіз кількісних та якісних показників експериментальних даних підтвердив покращення стану соціально-психологічної адаптованості старших дошкільників з аутизмом: зменшилась кількість дітей з низьким рівнем адаптованості з 69,90% до 50,69% та зросла на 17,12% кількість дітей

із середнім рівнем, а з достатнім – на 2,09%. Виявлено значущі відмінності між показниками рівнів соціально-психологічної адаптованості до та після формувального експерименту ($t \approx 1,77$, $p < 0,05$, t-критерій Стьюдента).

6. Дані формувального експерименту свідчать, що в цілому запропонована програма формування компонентів СПА старших дошкільників з аутизмом сприяє покращенню стану соціально-психологічної адаптованості дітей цієї категорії.

У ході формувального етапу дослідження були досягнуті поставлені цілі та вирішені завдання проведеного дослідження.

Матеріали третього розділу висвітлені у статтях автора [221, 222, 224, 225, 228, 229, 230, 235, 236, 237].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження дозволяють сформулювати такі висновки.

1. Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що соціально-психологічна адаптація розглядається вченими як найвищий рівень адаптації особистості, одночасно як процес і результат оволодіння нею соціальними нормами і зразками соціальної поведінки та принципами реалізації власної діяльності з урахуванням соціального контексту. Положення гуманістичного, особистісного, діяльнісного й онтогенетичного підходів слугували підґрунтям для уточнення змісту поняття «соціально-психологічна адаптація дошкільників із аутизмом», яке визначається як процес та результат оволодіння дитиною з аутизмом соціально прийнятними формами поведінки, взаємодії і стосунків з дорослими й однолітками, оволодіння новою соціальною роллю, що відповідає дошкільному віку та сприяє розкриттю її внутрішнього потенціалу.

2. На основі теоретичного аналізу розроблено модель соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку з аутизмом. Соціально-психологічна адаптація забезпечується взаємоузгодженим функціонуванням психологічних механізмів індивідуалізації та соціалізації. Структурно соціально-психологічна адаптація складається з двох взаємопов'язаних компонентів – індивідуально-психологічного та соціально-психологічного, кожен із яких представлений спектром показників. Рівні соціально-психологічної адаптованості дошкільників з аутизмом як результат цього процесу характеризуються відповідними станами.

3. За результатами констатувального етапу дослідження встановлено, що у дошкільників із аутизмом переважає стан дезадаптованості, який відповідає низькому рівню соціально-психологічної адаптованості та зумовлений низьким рівнем сформованості обох структурних компонентів соціально-психологічної адаптації. Несформованість індивідуально-

психологічного компоненту у старших дошкільників із аутизмом виявляється у: високому рівні проявів дезадаптованості у поведінці; домінуванні таких форм діяльності, що характерна для більш ранніх етапів вікового розвитку – «отримання сенсорного враження» та «маніпуляція предметами». Низький рівень сформованості соціально-психологічного компоненту у дошкільників із аутизмом розкривається в таких особливостях як: домінування четвертого типу емоційної експансивності у дітей з аутизмом; переважанням соціометричного статусу «знехтуваних» та «ізольованих» однолітками; низькому рівні здатності виконувати соціальну роль; несформованості здатності до налагодження і підтримки ефективної соціальної взаємодії.

4. За результатами дослідження було розроблено програму формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників із аутизмом. Обґрунтовано модель впровадження програми формування компонентів соціально-психологічної адаптації старших дошкільників із аутизмом. Метою означеної програми є оптимізація соціально-психологічної адаптації дітей із аутизмом шляхом стимулювання процесу формування її структурних компонентів. Реалізація завдань програми передбачає кілька напрямів роботи: психолого-педагогічний вплив на дітей, просвітницька робота з батьками, освітній вплив на педагогів. Формування індивідуально-психологічного компоненту здійснювалось за допомогою психологічної техніки «Моя історія». Для формування соціально-психологічного компоненту передбачалось використання комплексу ігрових групових занять з однолітками без аутизма.

5. Апробація на практиці програми, що було розроблено, засвідчила ефективність її застосування як дієвого інструменту оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації старших дошкільників із аутизмом. За результатами формувального етапу дослідження зафіксовано позитивну динаміку у рівнях соціально-психологічної адаптованості загалом та у рівнях сформованості обох компонентів соціально-психологічної адаптації

дошкільників із аутизмом. У показниках індивідуально-психологічного компоненту спостерігається зниження рівня тривожності та проявів дезадаптованості в поведінці, а також зростання здатності до: емоційної та ігрової взаємодії з однолітками, емоційної взаємодії з дорослим, індивідуальної пізнавальної та сюжетної гри та здатності дитини з аутизмом ідентифікувати себе за фотографічним зображенням. Про позитивну динаміку у формуванні соціально-психологічного компоненту свідчить зростання кількості дітей із другим і третім типом емоційної експансивності, зі соціометричним статусом «прийнятих» та зменшенням дітей із аутизмом зі статусом «ізольованих» та з низьким рівнем здатності до соціальної взаємодії.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розроблення теоретико-методичних засад психологічного супроводу дітей із аутизмом під час їхнього переходу до шкільного навчання, що забезпечить системність надання психологічної допомоги для полегшення соціально-психологічної адаптації цієї категорії дітей до нових соціальних умов та освітнього середовища загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1990. – 314 с.
4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Петр Константинович Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с., ил.
5. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [пер. с англ Д. В. Ермолаева] / Франческа Аппе. – Москва: Теревинф, 2006. – 216 с.
6. Арашатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма : дис. канд. псих. наук : 19.00.10 / Арашатская Оксана Сергеевна – Москва, 2005. – 266 с.
7. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Альманах ИКП РАО. – 2001. – № 3. – С. 38-56.
8. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К.: Редакція журналу “Дошкільне виховання”. – 1999. – 70 с.
9. Базима Н. В. Вивчення мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку / Н. В. Базима // Збірник наукових праць Кам’янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Серія соціально-педагогічна. Вип. 23. Частина – Кам’янець – Подільський : Медобори-2006, 2013. С. 22-30.
10. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.

11. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
12. Башина В. М. Клинический и нейрофизиологический аспекты синдрома Ретта // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 1993. – Т. 93. – Вып. 4. – С. 52-55.
13. Беребин М. А. Теория функциональных систем как одна из теоретических предпосылок современной концепции психической адаптации / Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: Тематический сборник научных трудов / [отв.ред. М. А. Беребин]. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – С. 144-148.
14. Беребин М. А., Тишевской И. А. К вопросу о функционально-системной организации феномена адаптации человека / Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: Тематический сборник научных трудов/ [отв.ред. М. А. Беребин]. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – С. 148-152.
15. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Ленинград, 1988. – 270 с.
16. Беленька Г. І. На шляху до подолання раннього дитячого аутизму / Г. І. Беленька // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 255–259.
17. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология / В. М. Блейхер. – Ташкент, “Медицина”, 1976. – 326 с.
18. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
19. Богдашина О. А. Аутизм: определение и диагностика / О. А. Богдашина. – Донецк: ООО «Лебедь», 1999. – 166 с.
20. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [уч.-метод. пособие] / Д. И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Лидия Ильинична Божович. – М.: «Просвещение», 1968. – 464 с. – (Акад. пед. наук СССР).
22. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности / А. Ф. Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
23. Боулби Джон Создание и разрушение эмоциональных связей / [пер. с англ. В. В. Старовойтова, 2-е изд.] / Джон Боулби. – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с. – (Руководство практического психолога).
24. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
25. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Анри Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
26. Вальсинер Я. Невербальная коммуникация в диадах / Я. Вальсинер, Х. Миккин // Уч. зап. Тарт. гос. ун-та. – Тарту, 1974. – Вып. 335 (Труды по психологии), кн. 3. – С. 110-126.
27. Вассерман Л. И. О системном подходе к оценке психической адаптации // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1994. – № 3. – С. 16–25.
28. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад: [пособие для воспитателей детского сада]. [Под редакцией Л. И. Каплан] / Н. Д. Ватутина. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
29. Вашека Т. В. Психологія спілкування: навч.-метод. комплекс / Т. В. Вашека, І. С. Гічан. – К.: Книжкове вид-во НАУ, 2006. – 184 с.
30. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31-40.
31. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 3. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 326 с.

32. Велиева С. В. Психические состояния детей дошкольного возраста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.13 / Велиева Светлана Витальевна – Казань, 2001. – 13 с.

33. Винг Л. Синдром Аспергера: клиническое описание / Л. Винг // Отделение социальной психиатрии MRC, Институт психиатрии, Лондон, 1981 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aspergers.ru/node/112> (03.03.2015.).

34. Волкова В. В. Невербальный компонент коммуникации в системе педагогической деятельности // Вестник Сев. Кав. ГТУ. Серия «Гуманитарные науки», вып. № 3 (10). – Ставрополь : Изд-во СевКавГТУ, 2007. – С. 23–27.

35. Воложин А. И. Адаптация и компенсация как универсальный механизм приспособления / А. И. Воложин, Ю. К. Субботин. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.

36. Вроно М. Ш. К проблеме адаптации больных синдромом РДА / М. Ш. Вроно, В. М. Башина // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1987. – № 10. – С. 1511-1516.

37. Вроно М. Ш. О раннем детском аутизме (синдром Каннера) // Педиатрия. – 1976. – № 7. – С. 23-26.

38. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

39. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. Проблемы общей психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

40. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

41. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

42. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 34–41.
43. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 192 с.
44. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: “ЧеРо”, “Юрайт”, 2002. – 336 с.
45. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав.] / Ж. М. Глозман. – М.: изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
46. Грачев Л. К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов / Л. К. Грачев. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 72 с.
47. Грэндин Т. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М. М. Скариано. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.
48. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / [Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др.] – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
49. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / [Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др.]. – М.: Просвещение. – 1989. – 95 с.
50. Детская практическая психология / [ред. Т. Д. Марцинковская]. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
51. Детский аутизм. Хрестоматия [учеб. пособ. для студ. высш. и средн. пед., псих. и мед. учеб. завед.] / [состав. Л. М. Щипицына]. – СПб.: Дидактика Плюс. – 2001. – 368 с.
52. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма (Сообщение) // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 81–83.

53. Дитяча психоневрологія / [Булахова Л. О. , Саган О. М., Зінченко С. М. та ін.]; за ред. Л. О. Булахової. – К.: Здоров'я, 2001. – 496 с.

54. Доленко О. В. Аутизм в дошкольному детстве. откровенный разговор (в помощь родителям) / О. В. Доленко. – Запорожье: ООО “Типография “Печатный мир”, 2009. – 140 с.

55. Дробинская А. О. Синдром раннего детского аутизма / А. О. Дробинская // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 16. – С. 43–46.

56. Зарубина Ю. Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии / [Ю. Г. Зарубина, И. С. Константинова, Т. А. Бондарь, М. Г. Попова]. – М.: Теревинф, 2009. – 56 с. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

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

58. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров. – СПб. : Союз, 1998. – 336 с.

59. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 208 с.

60. Зейгарник Б. В. Психология личности: норма и патология / Б. В. Зейгарник. – Москва-Воронеж: Институт практической психологии, 1998. – 352 с.

61. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь “особому” ребенку. Книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.

62. Зиновьева М. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 35.

63. Изард К. Психология эмоций / К. Изард – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

64. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. – М., «Педагогика», 1972. – 259 с.

65. Исаев Д. Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения. Патологические нарушения поведения у подростков / Д. Н. Исаев. – СПб., 2001. – 150 с.

66. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / [под ред. М. И. Лисиной]. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – 196 с.

67. Каган В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 223 с.

68. Каган В. Е. Детская психиатрия как проблемное поле: еретические заметки / В. Е. Каган // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь : Материалы Рос. науч.-практ. конф., Москва, 22-25 сент. 1998. – М., 1998. – С. 13–18.

69. Каган В. Е. Диагностика и лечение аутизма у детей / В. Е. Каган, Д. Н. Исаев. – М., 1991. – 40 с.

70. Казначеев В. П. Биосистема и адаптация. Доклад на II сессии Научного совета АН СССР по проблемам прикладной физиологии человека / Казначеев Влаиль Петрович. – Новосибирск, 1973. – 76 с.

71. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.

72. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми / И. Б. Карвасарская. – М. : Теревинф, 2003 – 70 с.

73. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – Речь 2007. – 160 с.

74. Кипхард Э. Й. Как развивается ваш ребенок? [пер. с нем. Л. В. Хариной] / Э. Й. Кипхард. – М.: Теревинф, 2006. – 112 с.

75. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие [под ред. Е. В. Клочковой; пер. с нем. К. А. Шарп] / Улла Кислинг. – [2-е изд.]. – М.: Теревинф, 2011. – 240 с.

76. Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста / О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – М.: Дрофа, ДиК, 1999. – 128 с. – (Маленький человек и большой мир).

77. Класифікація психічних і поведінкових розладів: клінічний опис і вказівки по діагностиці. – [2-е вид.]. – К. : Сфера, 2005. – 308 с.

78. Климась Д. Г. Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами аутистического спектра в 6-10 лет : дис. канд. псих. наук : 19.00.04 / Климась Дарья Григорьевна – Москва, 2008. – 255 с.

79. Кобильченко В.В. Особливості соціальної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у ранньому віці // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць: вип. 5. / за ред. Колупаєвої А.А. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – С. 27-36.

80. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія / В. В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.

81. Кобильченко В. В. Розвиток і структура особистості дошкільника з порушенням зором у теоретичних моделях // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – №1(73). – С. 9-16.

82. Кобильченко В.В. Рушійні сили психосоціального розвитку як проблема психологічної теорії особистості // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Вип. 4. [зб. наук. праць] / за ред. Колупаєвої А.А. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 12-22.

83. Кобыльченко В.В Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения / В.В. Кобыльченко. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 540 с.

84. Ковалёв В. В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей / В. В. Ковалёв. – М. : Медицина, 1979. – 608 с.

85. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / А. А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

86. Комплексный подход в социальной работе. Энциклопедия социальной работы; пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей. – 1994. – Т. 2. – С. 109–126.

87. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.

88. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) [навч. посіб. для вищ. навч. закладів] / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 225 с.

89. Коррекционная педагогика. / [ред. Б. П. Пузанов]. – М.: Издат. центр “Академия”, 1998 – 144 с.

90. Компоненты адаптационного процесса / Ред. В. И. Медведев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1984. – 111 с.

91. Консультативно діагностичний супровід дітей зособливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій: посіб. / Т. Жук, Т. Ілляшенко, І. Луценко та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. – К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016 – 247 с.

92. Корчевна О. В. Проблема становлення, розвитку, формування та змін «Я-концепції» особистості / О. В. Корчевна // Виховання людей з особливими потребами [Збірник наукових праць]. – 2004. – № 1(3). – С. 295-301.

93. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [під редакцією Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура] / Григорій Силович Костюк. – К/: Радянська школа, 1989. – 608 с.

94. Коэн Ш. Жизнь с аутизмом / Ш. Коэн. – М.: Институт общегуманитарных Исследований, 2008. – 240 с.

95. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с. – (Мастера психологии)

96. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПІС. ЛТД”, 2003. – 320 с.

97. Кузнєцов А. М. Психологічні особливості адаптації розумово відсталих першокласників до навчання: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.08 / А. М. Кузнєцов. – К., 2002. – 28 с.

98. Кузьмина М. Аутизм // Школьный психолог. – 2000. – № 47. – С. 12-13.

99. Куперник К. Н. Детский аутизм – ведущее поражение / К. Н. Куперник // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1972. – Вып. 10. – С. 33–52.

100. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1986 – 252 с/

101. Лазаренко Т. М. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Т. М. Лазаренко. – К., 2002. – 23 с.

102. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
103. Лебединская К. С. Дети с нарушением общения / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
104. Лебединская К. С. Диагностическая карта / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 50–60.
105. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей: учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
106. Лебединский В. В. Общие закономерности психического дизонтогенеза / В. В. Лебединский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 129-149.
107. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
108. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
109. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
110. Леонтьев Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 107–117.
111. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–66.
112. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М., 1986. – 159 с.

113. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектра аутизму // Логопедія. – 2010. – № 2. – С. 40-44.

114. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. П. Логвінова ; наук. керівник Т. В. Сак; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 267 с.

115. Логвінова І. П. Психологічні особливості використання жестів дошкільниками з розладами спектра аутизму // Науково-методичний журнал «Імідж сучасного педагога». – 2012. – № 1. – С. 61–63.

116. Логвінова І. П. Психологічні особливості невербального компонента у процесі налагодження взаємодії із дітьми з порушеннями спектра аутизму / І. П. Логвінова // Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конфер. «Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів», 1–2 жовт. 2009 [Текст]. – Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2009. – С. 96–102.

117. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 37-45.

118. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., «Наука», 1984. – 445 с.

119. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / [ред. Е. Д. Хомская]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

120. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми: комплексная программа / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб.: Речь, 2000. – 160 с.

121. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М.: Генезис, 2000. – 202 с.

122. Маклаков А. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.: ил.
123. Максимова Н. Ю., Милютина Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии: учебное пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 576 с.
124. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
125. Марилов В. В. Общая психопатология: [учеб. пособ. для студ. высш. завед.] / В. В. Марилов. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
126. Марценковський І. А. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму: методичні рекомендації / І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова. – К., 2009. – 46 с.
127. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: Владос, 2003. – 408 с.
128. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.03 / І. М. Матющенко. – К., 2008. – 23 с.
129. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения [пер. П. Румянцева] / Альберт Меграбян. – СПб: Речь, 2001. – 253 с.
130. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие // Наталья Николаевна Мельникова. – Челябинск, издательство ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
131. Мельникова Н. Н. Социально-психологическая адаптация личности как процесс / Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: Тематический сборник научных трудов/ Отв.ред. М. А. Беребин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – С. 16-20.

132. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.

133. Морозов А. В. Проблемы социально-психологической адаптации // Александр Владимирович Морозов. — 2005. — Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/44A84593B0EC4C399A091289B8FA175C> (дата обращения: 20.07.2016).

134. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с.

135. Морозова Е. И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями : дис. канд. псих. наук : 19.00.10 / Морозова Елена Ивановна/ — Москва, 1999. — 163 с.

136. Москаленко А. А. Нарушение психического развития детей — ранний детский аутизм // Дефектология. — 1998, № 2. — С. 89–92.

137. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина / [учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ. под ред. Л. А. Венгера]. — М., Просвещение, — 1975. — 239 с.

138. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами (Частина II) / [А. А. Колупаєва та ін.]. — К.: Імекс-ЛТД, 2013.

139. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / Альберт Агабекович Налчаджян. — Москва: Эксмо, 2010. — 368 с. — (2-е издание, переработанное и дополненное). — (Психологическое образование).

140. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, методы, стратегии) / А. А. Налчаджян. — Ереван: Изд. АН Арм. ССР, 1988. — 263 с.

141. Никольская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

142. Никольская О. С. Проблемы семьи аутичного ребёнка / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 76–82.

143. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.

144. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2003. – 160 с.

145. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребёнком. Руководство для родителей / Сара Ньюмен [пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой]. – М.: Теревинф, 2004. – 240 с. – (Серия «Особый ребенок»).

146. Обухівська А. Г. Діти з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми й освітні потреби // «Психолог дошкілля», Всеукраїнська газета – 2009. – № 1. – С. 42-47.

147. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / [С. Гайдукевич, В. Гейслер, Ф. Готан та ін.]. – Минск: УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. – 143 с.

148. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / [под ред. М. И. Лисиной]. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

149. Омельченко І. М. Особливості формування соціальної перцепції у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08 / Омельченко Ірина Миколаївна. – К., 2010. – 276 с.

150. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Текст]: навчально-методичний посібник /

І. М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ Фірма «Техсервіс», 2015. – 185 с.

151. Орбан-Лембрик Л. Є. Соціальна психологія: навч. посібник / Л. Є. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.

152. Орбан-Лембрик Л. Є. Спілкування як соціально-психологічний феномен / Л. Є. Орбан-Лембрик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 3–10.

153. Освіта аутистів: від міфу до реальності: навчально-наочний посібник / Укладач Тетяна Скрипник. – К.: Гнозис, 2014. – 26 с.

154. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. – М. : Теревинф, 2006. – 206 с.

155. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги / Катерина Олексіївна Островська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с. – (Навчальний посібник).

156. Парааутизм. Психогенная форма аутизма / Г. Козловская, М. Проселкова // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 73–82.

157. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс [пер. с англ. М. М. Щербаковой, под науч. ред. Л. М. Шипицыной и др.]. – М.: Владос, 2003. – 240 с.

158. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М., «Мысль», 1972. – 216 с.

159. Пономарева И. П. Невербальное поведение и его значение в определении нетипичного эмоционального и функционального состояния человека / И. П. Пономарева, Е. Н. Павлова, Ю. М. Жуков [и др.] // Сб. Модельный эксперимент с длительной изоляцией: проблемы и достижения; под ред. В. М. Баранова. – М.: Слово, 2001. – С. 180–188.

160. Понятие о синдроме раннего детского аутизма и аутических чертах личности // Специальная педагогика [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Н. М. Назаровой]. – М., 2000. – С. 300–316;

161. Практикум по возрастной психологии. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.

162. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [ред. С. Д. Максименко]. – К., 2002. – Т.IV. – Ч.3. – С. 207–215.

163. Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України – К.: „Педагогічна преса” – 2009 – №33 – С. 16-31.

164. Пряжникова Е. Ю. Роль социальной работы с детьми с РДА / Е. Ю. Пряжникова, Т. Э. Галкина // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 1. – С. 92–98.

165. Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: Тематический сборник научных трудов/ Отв. ред. М. А. Беребин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 155 с.

166. Психология поведения: избранные психологические труды Текст / И. М. Сеченов; ред. М. Г. Ярошевский; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт. – М., 1995 – 320 с. – (Психологи отечества: избранные психологические труды).

167. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / [ред. Е.Г. Силаева]. – М., 2002. – 322 с.

168. Психология. Словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

169. Психолого-педагогическая диагностика / [ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная]. – М.: Академия, 2003. – 320 с.

170. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг.ред. Колупаєвої А. А. – К.: ТОВ ВПЦ Літопис-XX, 2010. – 363 с.

171. Ранний детский аутизм / [ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской]. – М.: Теревинф, 2005. – 370 с.

172. Ранній дитячий аутизм: Навчально-методичний посібник. Видання друге: перероблене і доповнене / А. П. Чуприков, М. І. Винник, Я. Т. Багрій. – Івано-Франківськ : Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії. – 2005. – 48 с.

173. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с. – (Психология - лучшее).

174. Рибалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие / В. В. Рибалка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 872 с.

175. Розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку). Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації [Електронний ресурс] // Нейронews. – 2015, № 6 (71). – Режим доступу до ресурсу: <http://neuronews.com.ua/page/rozladi-autistichnogo-spektra-rozladi-zagalnogo-rozvitku>.

176. Рождественська М. В. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. / М. В. Рождественська, С. Ю. Конопляста. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2004. – 69 с.

177. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із ЗПР / М. В. Рождественська // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 88–93.

178. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів : Колесо, 2009. – 168 с.

179. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

180. Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике. Пособие / В. В. Рыбалка. – Житомир, Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.

181. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми / Патрик Сансон. – М. : Теревинф, 2006. – 208 с.

182. Сандомирский С. Е. Защита от стресса: Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем / М. Е. Сандомирский. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001.

183. Сатмари П. Дети с Аутизмом / П. Сатмари. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.

184. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Рига : Виега, 1992. – 109 с.

185. Семаго М. М. Консультирование семьи “проблемного” ребенка / М. М. Семаго // Семейная психология и семейная психотерапия. – 1998. – № 1. – С. 38–46.

186. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 480 с.

187. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К.: “Магістр-S”, 1998. – 152 с.

188. Симашкова Н. В. Клинические и нейрофизиологические аспекты тяжелых форм аутизма у детей / Н. В. Симашкова, Л. П. Якупова, В. М. Башина // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2006. – № 7. – С. 34–36.

189. Синдром Ретта глазами родителей и специалистов. – М.: Центр лечебной педагогики, 2005. – 112 с.

190. Синьов В. М. Основи дефектології / В. М. Синьов, Г. М. Кобернік – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.

191. Скрипник Т. В., Ковбасюк О. В. Уроки фізкультури для дітей з аутизмом / Т. В. Скрипник, О. В. Ковбасюк // Фізичне виховання в рідній школі. – 2014. – Випуск 3. – С. 18-20.

192. Скрипник Т. В. Концепція розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектра / Т. В. Скрипник. – К.: Гнозис, 2013.

193. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом: методичні рекомендації / Т. В. Скрипник. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 72 с.

194. Скрипник Т. Психологічна підтримка сім'ї аутичної дитини // Наукові студії із соціальної та політичної психології: збірник статей. – 2006. – Випуск 14 (17). – С. 203-209.

195. Скрипник Т. В. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: за заг. ред. Колупаєвої А. А. –К., 2014. – Випуск 5. – С. 148-157.

196. Скрипник Т. В. Роль психолога у процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому просторі / Початкова школа. – 2014. – № 6. – С. 50-52.

197. Скрипник Т. В. Роль сенсорной интеграции в контексте подготовки детей с аутизмом к образовательному процессу / Т. В. Скрипник // Специальное образование: традиции и инновации: материалы V Международной науч.-практ.конф., г. Минск, 14-15 апр. 2016 г. / Беларус.гос.пед.ун-т им. М. Танка; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. –Минск: БГПУ, 2016.

198. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом / Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 4 (80). – С. 24-31.

199. Скрипник Т. В. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – №4. – С. 28-32.

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

201. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К.: «Гнозис», 2013. – 60 с.

202. Скрипник Т. Стандартні вимоги до надання кваліфікованої допомоги дітям з розладами аутистичного спектра // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. – Т 2 (7). – С. 355-363.

203. Скрипник Т. В. Технологія командної взаємодії в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2015. – №1. – С. 14-19.

204. Скрипник Т. В. Умови зменшення дестабілізаційних чинників в освітньому процесі дітей з аутизмом // Освіта та педагогічна думка. – 2016. – №1 (164). – С. 39-45.

205. Скрипник Т. В. Умови реалізації особливих освітніх потреб дітей з аутизмом // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2014. – Випуск №1. – С. 110-114.

206. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К.: Видавництво “Фенікс”, 2010.– 388 с.

207. Скрипник Т. Шляхи підвищення компетентності педагогів в організації освітнього процесу для дітей з аутизмом / Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 3 (75). – С. 49-57.

208. Слесарева В. М. Моделирование как эффективное средство формирования связной речи у детей, страдающих аутизмом // Дошкольная педагогика. – 2003. – № 5. – С. 35–37.

209. Словарь практического психолога. / Сост. С. Ю. Головин – Минск: Харвест, 1998.

210. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

211. Смирнова Е. О. Детская психология: Учебник. 3-е изд., перераб. / Е. О. Смирнова. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

212. Смирнова Е. О. Динамика родительского отношения в онтогенезе ребёнка / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Психолог в детском саду. – 2003. – № 4. – С. 102–108.

213. Смирнова О. Е. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / О. Е. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 5-15.

214. Смирнова О. Е., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.: ил. – (Психология для всех).

215. Смирнова Е. Р. Семья нетипичного ребенка: Социокультурные аспекты / Е. Р. Смирнова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1996. – 192 с.

216. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / [за ред. академіка В. І. Бондаря]. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

217. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Т. 2. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО–Пресс, 2000. – 464 с.

218. Справочник по психиатрии / [под ред. А. В. Снежневского]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.

219. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та страших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: вид-во "Абетка", 1998. – 144 с.

220. Стребелева Е. А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина // Дефектология 2005. № 1. – С. 3–10.

221. Супрун Г. В., Аннікова Т. С. Мандрівка Африкою. Конспект музично-гімнастичного заняття (4-й рік навчання) / Г. В. Супрун, Т. С. Аннікова / Дефектолог. – 2008. – № 4 (16). – С. 37-38.

222. Супрун Г. В. Адаптація методу "Соціальні історії" у роботі з дошкільниками з розладами аутистичного спектра / Ганна Володимирівна Супрун // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон, 2016. – 162 с. – (Психологічні науки; вип. 3, том 2). – С. 155-160.

223. Супрун Г. В. Діагностичний інструментарій вивчення соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом / Г.В. Супрун // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 9. – К.: ТОВ Поліграф плюс, 2015. – С. 123–132.

224. Супрун Г. В. Дитина з особливими потребами: батьківські тривоги / Г. В. Супрун // Психолог дошкілля. – 2012. – № 3 (32). – С. 17-19.

225. Супрун Г. В. До дитячого садка з бажанням / Г.В. Супрун // Справи сімейні. – 2015. – №3 (207). – С. 30-31.

226. Супрун Г.В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі / Г.В. Супрун // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 4. – Частина 2. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 320–338.

227. Супрун Г. В. До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом / Г.В. Супрун // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових

праць /за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. 6. – Т. 1. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – С. 268–277.

228. Супрун А. В. Тороп К. С. Использование социальных историй в работе с дошкольниками с аутизмом (из опыта работы) [Электронный ресурс] / А. В. Супрун, К. С. Тороп // Специальное образование: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч-практ. конф., г. Минск, 14–15 апреля 2016 г.) / редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016.

229. Супрун Г. В. Маленькі неслухи: як не прогледіти і не помилитися / Г. В. Супрун // Дошкільне виховання. – 2015. – №6. – С. 16-18.

230. Супрун Г. В. Пальчикова гімнастика для дошкільників з вадами інтелектуального розвитку: тематичне заняття з вихователями / Г. В. Супрун / Дефектолог. – 2008. – № 4 (16). – С. 24-27.

231. Супрун Г.В. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра / Ганна Володимирівна Супрун // Особлива дитина: навчання і виховання (науковий, навчальний, інформаційний журнал). – 2016. – № 2. – С. 76-82.

232. Супрун Г.В. Особливості психічної організації дошкільників з аутизмом / Г.В. Супрун // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 5. – Частина 2. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 151–156.

233. Супрун Г. В. Психологічна адаптація дошкільників з аутизмом / Г. В. Супрун // Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Серія соціально-педагогічна. Вип. 23. Частина – Кам'янець – Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 319–325.

234. Супрун Г. В. Психолого-педагогічне вивчення дітей з аутизмом в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій / Г. В. Супрун // Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій: авт.

кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. / За ред. А. Г. Обухівської. – К. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – С. 214-235. – Електронне джерело: режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/705428/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81_%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81_%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4.pdf.

235. Супрун Г. В. Психологічні умови адаптації дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до навчального закладу / Г. В. Супрун // Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій: авт. кол.: Жук Т. В., Зеленько О. А., Ілляшенко Т. Д. та ін. / За ред. А. Г. Обухівської. – Київ, 2016. – С. 110-124.

236. Супрун Г. В. Розвиток моторної активності у дітей 5-7 років. Комплекс занять / Г. В. Супрун / Дефектолог. – 2008. – № 4 (16). – С. 28-33.

237. Супрун Г. В. Сенсорний розвиток розумово відсталих дітей. Використання методики Марії Монтесорі / Г. В. Супрун / Дефектолог. – 2008. – № 4 (16). – С. 34-36.

238. Супрун Г.В. Системний підхід у вивченні психологічної адаптації дошкільників з аутизмом / Г.В. Супрун //Збірник наукових робіт науково-практичної конференції: Педагогіка та психологія: питання науки і практики (6-7 вересня 2013р.). – Одеса, 2013. – С. 35–38.

239. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Клиника олигофрении / Г. Е. Сухарева. – М.: Медицина. – 1965. – С. 153.

240. Тарасун В. В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації) // Дефектологія. – 2005. – № 1. – С. 8–15.

241. Теория сенсорной интеграции. Часто задаваемые вопросы [Електронний ресурс] / С. Бодисон, Р. Уотлинг, Х. Куханек, Д. Хенри. – 2013.

– Режим доступу до ресурсу: <http://sensint.ru/chasto-zadavaemye-voprosy-o-metode-asir-teoriya-sensornoj-integracii-dzhin-ayres>.

242. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом: У 2-х томах/ за ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун. – Том II. – Київ, 2006. – 249 с.

243. Ткачева В. В. Психолого-педагогическое изучение аутичных детей // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1 (7). – С. 16–21.

244. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007.

245. Ульянова Р. К. Организация поведения ребёнка, страдающего ранним детским аутизмом // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 81–83.

246. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 26-37.

247. Фельдштейн Д. И. Психологическое развитие личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М., 1989. – 208 с.

248. Феррари П. Детский аутизм / П. Феррари [пер. с фр. О. Власовой]. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2006. – 127 с.

249. Філіпек П. Аутистичні розлади: рекомендації щодо ранньої діагностики // Медицина світу: науково-практ. журнал оглядових та перекладених статей для широкого кола лікарів. – 2001. – Т. 10. – Ч. 3. – С. 159–163.

250. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. Царегородцева. – М.: Мысль, 1975. – 277 с.

251. Фридман И. К. О контакте родителей с детьми / И. К. Фридман // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 93–99.

252. Фридман И. К. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей / И. К. Фридман. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 480 с.

253. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69–74.

254. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми / О. П. Хохліна // Виховання людей з особливими потребами [Збірник наукових праць]. – 2004. – № 1(3). – С.291-295.

255. Хохліна О. П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному навчальному закладі: теоретичний аспект проблеми / О. П. Хохліна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 23(234). – С.211-220.

256. Хузеева Г. Р. Влияние познавательной активности на процесс социализации детей старшего дошкольного возраста / Г. Хузеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 4(6). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://psystudy.ru>. – (30.03.2017 р.).

257. Чарова О. Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О. Б. Чарова, Е. А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 29–33.

258. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизма: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів: Мс, 2012. – 184 с.

259. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс; пер. с англ. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 250 с.

260. Шпицберг И. Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с диагнозом ранний детский аутизм // Аутизм и нарушения развития. № 2 (41). 2013. – С. 33-44.

261. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова] / Роберт Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

262. Шульженко Д. І. Альтернативна комунікація як засіб корекції мовленнєвих порушень при аутистичних розладах / Д. І. Шульженко // Часопис. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006.

263. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Діна Іванівна Шульженко. – Київ, 2009. – 385 с.

264. 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.

265. Шульженко Д. І. Співвідношення первинного та вторинного в структурі аутичного порушення при полісенсорних дефектах / Д. І. Шульженко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць : Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпоглухоти (17 березня 2006., м. Київ). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 5. – С. 19–25.

266. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

267. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / [отв. ред. В. А. Лабунская]. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1990. – 176 с.

268. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / Виктор Викторович Юрчук. – Минск: Современное слово, 1998. – 767 с.

269. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику / Н. Г. Яковлева. – СПб.: Валерии СПД, М. : ТЦ Сфера, 2002. – 112с.

270. Янушко Е. А. Использование сенсорных игр для установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 16. – С. 8–14.

271. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – М. : Теревинф, 2004. – 136 с. – (Особый ребёнок).

272. Atkinson W., Humiston S., Wolf C., Nelson R., eds. Epidemiology and Prevention of Vaccine-Preventable Diseases, ed 5. National Immunization Program, Centers for Disease Control and Prevention (CDC), January, 1999, pp. 178–179.

273. Autism spectrum disorders. A resource pack for school staff. National Autistic Society (2015) – [Электронный ресурс] / <http://www.autism.org.uk/professionals/teachers/in-your-school/pack.aspx>.

274. Autism: the facts / S. Baron-Cohen and P. Bolton / (Oxford medical publications) (The facts).Oxford University Press, 1993.

275. Barkley M. J., Grodzinsky G. Are tests of frontal lobe function useful in diagnosis of attention deficit disorder? // The Clinical Neuropsychologist. – 1994. – No. 8. – p. 121–139.

276. Basil Blackwell, Hermelin, B. (1978). Images and language. In: M.Rutter and E.Schopler (Eds), Autism, A Reappraisal of Concepts and Treatment. New York: Plenum Press.

277. Cooper J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (2007). Applied Behavior Analysis, 2/E. Prentice-Hall.

278. Drash P. W., & Tutor, R. M. (2004). An analysis of autism as a contingency-shaped disorder of verbal behavior. The Analysis of Verbal Behavior, 20, 5-23.

279. Dufek S. Community practitioner utilization of evidence-based practice for assessment of autism spectrum disorder / Sara Dufek. – UC San Diego, 2013. – Uc San Diego Electronic Theses and Dissertations // <https://escholarship.org/uc/item/7nb4m8h>.

280. Frith U., Morton J., Leslie A. The cognitive of biological disorder: autism / U. Firth, J. Morton // Trends in Neurosciences. – October, 1991. – Vol. 14. – №10. – p. 433-438.

281. Frith U. L'enigme de l'Autism / Frith U. – Paris: Ed. O. Jacob, coll. "Sciences humaines", 1992.

282. Frith, U. (1989). Autism: Explaining the Enigma, Oxford.

283. Gillberg Gz. Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy / G. Gillberg, S. Ehlers, H. Schaumann // J. Child Psychol Psychiat. – 1990. – Vol. 31. – p. 921–934.

284. Gutstein S. Relationship Development Intervention with Children, Adolescents and Adults: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD / Steven Gutstein, Rachelle K. Sheely. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.

285. Happe F. G. Autism: An Introduction to Psychological Theory / Happe F. G. – Cavendish, Australia: UCL Press, 1994. – p. 216.

286. Hobson R. P. Beyond the cognition: the theory of autism. In Autism: nature, diagnosis and treatment / Hobson R. P. – N. Y.: Guildford press, 1989.

287. Karen Pierce, Laura Schreibman (2007) Kids Helping Kids. Teaching Typical Children to Enhance the Play and Social Skills of their Friends with Autism and Other PDDs: a Manual. The University of California San Diego, 2007.

288. Lazar J. W., Frank Y. Frontal Systems Dysfunction in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities // Journal of Neuropsychiatry. – 1998. – Vol. 10, No. 2. – p. 160-167.

289. Lorimer P., Simpson R., Myles B., Ganz G. The use of Social Stories as a Preventive Behavioral Intervention in a Home Setting with a Child with

Autism // P. Lormer, R. Simpson, B. Myles, G. Ganz // Journal of Positive Behavior Interventions. – 2000. – Vol. 4, No. 1. – p. 53-60.

290. Maestro S. Attention skills during the first 6 month of age in autism spectrum disorders / S. Maestro, F. Muration, M. C. Cavallaro, et al // J. Acad. Child Addles. Psychiatry. – 2002. – Vol. 4. – p. 1239–1245.

291. Morton J., Frith U. Causal Modeling: A Stractural Approach to Developmental Psychopatology. In Manual of developmental psychopatology, vol. 1, D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds), ch. 13, in press. New York: John Wiley.

292. Oliey, G. (1986). The TEACCH curriculum for teaching social behaviour to children with autism. In : E. Schopler and G. Mesibov (Eds.), Social Behaviour in Autism. New York : Plenum Press.

293. Omelchenko Iryna. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept / I. Omelchenko // TILTAI/BRIDGES/ BRÜCKEN. – 2015. – Vol 72. – №3 – P. 105-118.

294. Quill K.A. Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization. – NJ.: Cengage Learning 1995. – p. 356.

295. Scattone D., Tingstrom D., Wilczynski S. Increasing Appropriate Social Interactions of Children whit Autism Spectrum Disorders Using Social Stiries // D. Scattone, D. Tingstrom, S. Wilczynski // Focus on Autism and other Developmental Disabilities. – 2006. – Vol. 21. – № 4. – p. 211-222.

296. Shopler E., Reichler R., Renner B. The Childhood Autism Rating Scale. – Los Angeles : Western Psychological Services, 1988.

297. Shopler E., Reichler R., DeVellis R. and Daly K. Towardd Objective Classification of Childhood Autism: Childhood Aurism Rating Scale (CARS) / E. Shopler, R. Reichler, R. DeVellis, K. Daly // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1980. – Vol. 10. – № 1. – p. 91–103.

298. Sundberg, M. L. (2008). Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program – VB-MAPP., AVB Press, CA.

299. Tortora S. *Dancing dialogues* / Suzi Tortora. – Kansas.: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006. – p. 532.

300. Toth K. Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play / K. Toth, J. Munson, A. Meltzoff, G. Dawson // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2006. – Vol. 37. – № 8. – p. 993–1005.

301. Watson L., Lord C. et al. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. New York : Irvington.

302. Wetherby A. M. *Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective* / A. M. Wetherby, M. Barry. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2000. – p. 390.

303. Wing L. (1984). *Early Diagnosis and the Impact of Autistic Handicap on the Family*. Paris: Autism-Europe.

304. Wing L. The Definition and Prevalence of Autism: A Review / L. Wing // *J. European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol.2, Issue 2, April 1993, pp.61-74 Hogrefe & Huber Publishers.

305. Wing L., Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification / L. Wing, J. Gould // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 1979. – № 9. – p. 11-29.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методики та протоколи діагностики особливостей соціально-психологічної адаптації дітей старшого дошкільного віку з аутизмом та легким ступенем зниження інтелекту

Методики діагностики за індивідуально-психологічного критерія		
№	Методика	Номер додатка
1.	Шкала С.А.Р.С. (рейтингова шкала аутизма у дітей)	А.1.
2.	Опитувальник «Рівень тривожності та психоемоційного напруження» (О. Захарова)), протокол проведення та обробки результатів	А.2.
3.	Бланк структурованого спостереження за проявами дезадаптованості у поведінці дітей	А.3.
4.	Бланк структурованого спостереження за особливостями індивідуальної діяльності дітей	А.4.
5.	Бланк протоколу діагностичної проби «Здатність дитини ідентифікувати себе»	А.5.
Методики діагностики за соціально-психологічного критерія		
№	Методика	Номер додатка
1.	Бланки соціометрії	А.6.
2.	Опитувальник «Виконання правил поведінки» (А. Тінякова, Н. Сосновенко адаптований варіант), протокол проведення та обробки результатів.	А.7.
3.	Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» (А. Тінякова, Н. Сосновенко модифікований варіант), протокол проведення та обробки результатів	А.8.
4.	Бланк протоколу діагностики соціальної взаємодії дитини з дорослим (параметр «Сприймання дорослого»)	А.9.
5.	Бланк протоколу діагностики соціальної взаємодії дитини з дорослим (параметр «Розуміння дорослого»)	А.10.
6.	Бланк протоколу діагностики соціальної взаємодії дитини з дорослим (параметр «Ставлення до	А.11.

	дорослого»)	
7.	Орієнтовне ігрове оснащення діагностики соціальної взаємодії дитини з дорослим під час діагностичних ситуацій	A.12.
8.	Зразки соціограм груп	A.13, A.14

Додаток А.1

Рейтинговая шкала аутизма у детей C.A.R.S.

Schopler E, Reichler RJ, DeVellis RF, Daly K (1980). «Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS)». J. Autism Dev Disord 10 (1): 91–103. Перевод и адаптация Морозова Т.Ю., Довбня С.В., 2011. Источник: <http://www.fireflykids.org/storage/resource.library.docs/RUS.resource.library/RUS.Autism/sd.tm.02.11.cars.rus.pdf>

Шкала C.A.R.S – один из наиболее широко используемых инструментов. Рейтинговая шкала аутизма у детей (Childhood Autism Rating Scale, CARS) CARS базируется на клинических наблюдениях за поведением ребенка, требует минимального обучения в работе с этой шкалой, а также может служить для первичного скрининга симптомов аутизма. Шкала применяется для детей в возрасте 2-4 лет. Данная шкала относится к скрининговым методам и не является основанием для постановки диагноза. Формальная диагностическая оценка должна включать междисциплинарную всестороннюю оценку ребенка.

Инструкция: Для каждой категории оцените поведение, относящееся к каждому пункту шкалы. Для каждого пункта обведите балл, который соответствует утверждению, которое наилучшим образом описывает ребенка. Вы можете обнаружить, что поведение ребенка находится посередине между двумя описаниями, в этом случае используйте баллы – 1.5, 2.5, 3.5. или 4 балла.

I. Отношение к людям

1. Нет свидетельств каких-либо трудностей во взаимодействии с людьми. Поведение ребенка соответствует возрасту. Может наблюдаться некоторая стеснительность, суетливость или беспокойство в случаях, когда ребенка просят что-то сделать, однако это не носит атипичного характера. – 1.5 б.

2. Отношения нарушены в легкой степени. Ребенок может избегать взгляда взрослому в глаза, избегать взрослого и ли проявлять беспокойство, если отношения ему навязываются, может проявлять избыточную стеснительность, не отвечать взрослому обычным образом или быть зависимым от взрослого в большей степени, чем дети такого же возраста (бывает «прилипчивым»). 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения отношений. Ребенок демонстрирует отстраненность (временами кажется, что он не замечает взрослого). Иногда для того, чтобы привлечь внимание ребенка требуются настойчивые и сильные попытки. Ребенок инициирует контакт в минимальной степени. – 3.5 б.

4. Серьезно нарушенные отношения. Ребенок полностью отстранен или не обращает внимания на то, что делает взрослый. Он или она почти никогда не отвечает и не инициирует контакт со взрослым. Только предпринимая очень настойчивые попытки, можно добиться эффекта и привлечь внимание ребенка. – 4 б.

II Имитация

1. Имитация соответствует возрасту. Ребенок может имитировать звуки, слова, движения, которые соответствуют уровню развития его навыков. – 1.5 б.

2. Имитация слегка нарушена. Большую часть времени ребенок имитирует простое поведение, такое как хлопки в ладоши или отдельные речевые звуки: время от времени имитирует только после некоторого направления со стороны взрослого или с задержкой. – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения имитации. Ребенок имитирует только часть времени, либо ему для этого требуется значительная степень настойчивости и помощи со стороны взрослого, часто имитирует только с задержкой. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения имитации. Ребенок почти никогда не имитирует звуки, слова или движения, даже с помощью или с поддержкой. – 4 б.

III. Эмоциональный ответ.

1. Ответ соответствует возрасту и ситуации. Ребенок показывает соответствующую степень и тип эмоционального ответа, что проявляется в изменении выражения лица, позы или поведении. – 1.5 б.

2. Эмоциональный ответ слегка нарушен. Ребенок неожиданно проявляет эмоциональный ответ несоответствующий по типу или эмоциональности. Временами реакции ребенка не имеют отношения к объектам или событиям, которые происходят вокруг него. – 2.5 б.

3. Эмоциональный ответ нарушен в средней степени. Ребенок проявляет определенные признаки несоответствующего по типу или степени эмоциональности ответа. Реакции могут быть задержанными по времени или чрезмерными и не относящимися к ситуации, ребенок может гримасничать, смеяться или проявлять ригидность, не выражая никаких эмоций по отношению к объектам или происходящим событиям. – 3.5 б.

4. Эмоциональный ответ серьезно нарушен. Ответы редко соответствуют ситуации, если ребенок находится в определенном настроении, это настроение изменить очень трудно. И наоборот, ребенок может проявлять широкий спектр эмоций, когда ничего не происходит. – 4 б.

IV. Владение телом.

1. Владение телом соответствует возрасту. Ребенок двигается свободно, ловко, его координация соответствует возрасту. – 1.5 б.

2. Владение телом нарушено в легкой степени. Могут присутствовать некоторые небольшие странности, такие как неловкость, повторяющиеся движения, плохая координация или появление необычных движений – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения владения телом. Ребенок демонстрирует странное или необычное для своего возраста поведение, которое может

включать странные движения пальцами, необычные положения тела или пальцев, вычурность, щипание тела, само-агрессию, раскачивание, раскручивание, хождение на цыпочках. – 3.5 б.

4. Владение телом серьезно нарушено. Интенсивные и часто используемые движения, описанные выше, являются признаками серьезного нарушения использования тела. Поведение может присутствовать, несмотря на попытки препятствовать этому или вовлекать ребенка в другие активности. – 4 б.

V. Использование предметов

1. Соответствующее использование игрушек и других предметов. Ребенок проявляет нормальный интерес к игрушкам и другим предметам, который соответствует его/ее возрасту и навыкам, и использует эти игрушки по назначению. – 1.5 б.

2. Использование игрушек и других предметов нарушено в легкой степени. Ребенок может проявлять необычный интерес к игрушке или играть с ней необычным или более детским способом (похлопывать, сосать). – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения использования и интереса к игрушкам и предметам. Ребенок может проявлять небольшой интерес к игрушкам и другим предметам, либо может быть озабочен использованием игрушки или предмета необычным способом. Он/она может фокусироваться на некоторой незначительной части игрушки, может быть увлечен (зачарован) отражением света от объекта, постоянно двигать некоторые части предмета или играть с предметом необычным способом. – 3.5 б.

4. Серьезная степень несоответствующего использования, интереса к игрушкам и другим предметам. Ребенок может демонстрировать поведение, описанное выше, с высокой частотой и интенсивностью. Когда ребенок занят такой активностью, его трудно отвлечь. – 4 б.

VI. Адаптация к изменениям

1. Ответ на изменения соответствует возрасту. Когда ребенок замечает или комментирует изменения в привычном порядке, он/она принимает эти изменения без особого стресса. – 1.5 б.

2. Ответ на изменения слегка нарушен. Когда взрослый пытается изменить задачу, ребенок может продолжать предыдущую активность или продолжать использовать тот же материал. – 2.5 б.

3. Ответ на изменения нарушен в средней степени. Ребенок активно сопротивляется изменениям в привычном порядке действий, пытается продолжать предыдущую активность, его тяжело от этого отвлечь. Он/она сердится или выглядит несчастным, когда нарушается установленный порядок. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения соответствующего возрасту ответа на изменения. Ребенок проявляет тяжелую реакцию на изменения. Если изменения форсировать, он/она проявляет очень значительное недовольство или отказывается сотрудничать и отвечает истерикой. – 4 б.

VII. Использование зрения (зрительный ответ).

1. Использование зрения является нормальным и соответствует возрасту. Зрение используется вместе с другими сенсорными модальностями для исследования нового объекта. – 1.5 б.

2. Использование зрения нарушено в легкой степени. Иногда ребенок может посмотреть на предмет, о котором ему упоминают. Ребенок может скорее интересоваться зеркалом и светом, чем ровесниками, может временами «смотреть в пространство», может избегать смотреть в глаза другим людям. – 2.5 б.

3. Использование зрения нарушено в средней степени. Чтобы ребенок посмотрел на предмет, ему нужно часто напоминать об этом. Он/она может смотреть в пространство, избегать смотреть в глаза другим, смотреть на предметы под необычным углом или подносить предметы очень близко к глазам. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения использования зрения. Ребенок упорно избегает смотреть в глаза другим, может иметь экстремальные формы необычного использования зрения, описанные выше. – 4 б.

VIII. Использование слуха (слуховой ответ).

1. Соответствует возрасту. Реакция ребенка на звуки и речь соответствует возрасту. Ребенок использует слух вместе с другими сенсорными модальностями. – 1.5 б.

2. Использование слуха слегка нарушено. Ребенок не всегда отвечает, либо проявляет легкую степень сверх реакции на некоторые звуки. Ответ на звук может быть с задержкой, для того, чтобы привлечь внимание ребенка, звуки должны повторяться. Некоторые внешние звуки могут расстраивать ребенка. – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения слухового ответа. Ответ ребенка на звуки различен, часто игнорирует звук после первых нескольких повторений, может закрывать уши, когда слышит некоторые повседневные звуки. – 3.5 б.

4. Использование слуха нарушено в серьезной степени. Ребенок в значительной степени проявляет избыточную реакцию и/или недостаточную реакцию на звуки в независимости от типа звука. – 4 б.

IX. Ответ и использование обоняния, осязания и вкуса.

1. Нормальное использование обоняния, осязания и вкуса. Ребенок исследует новые объекты соответствующим возрасту образом, в основном получая ощущения и разглядывая. Когда это нужно, используется обоняния и вкус. Если ребенок испытывает обычную несильную боль, он выражает дискомфорт, не проявляет сверх реакции. – 1.5 б.

2. Легкая степень нарушения использования обоняния, осязания и вкуса. Ребенок может отказываться помещать объекты в рот, может нюхать или пробовать на вкус несъедобные предметы, может игнорировать, либо проявлять избыточную реакцию на несильную боль в ситуациях, когда для обычного ребенка свойственно проявлять лишь дискомфорт. – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения использования обоняния, осязания и вкуса. Ребенок может быть озабочен ощупыванием, обнюхиванием, опробованием на вкус предметов или людей. Реакции ребенка могут быть либо слишком сильными, либо слишком слабыми. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения использования обоняния, осязания и вкуса. Ребенок занят ощупыванием, обнюхиванием, опробованием на вкус предметов в большей степени, нежели нормальным изучением или использованием предметов. Ребенок может полностью игнорировать боль, либо очень сильно реагировать на легкий дискомфорт. – 4 б.

Х. Нервозность и страхи.

1. Нормальное проявление нервозности и страхов. Поведение ребенка соответствует как ситуации, так и возрасту. – 1.5 б.

2. Проявление нервозности и страхов слегка нарушено. Временами ребенок проявляет слишком сильный страх, либо его отсутствие, по сравнению с реакциями других детей того же возраста в сходной ситуации. – 2.5 б.

3. Проявление нервозности и страхов нарушено в средней степени. Ребенок проявляет значительно больше или меньше страха, по сравнению с реакциями детей старшего или младшего возраста в сходной ситуации. – 3.5 б.

4. Проявление нервозности и страхов нарушено в серьезной степени. Страх не возникает даже после повторяющегося опыта с опасными событиями или объектами. Ребенка очень трудно успокоить и утешить. И наоборот, ребенок может не проявлять беспокойства в опасных ситуациях, которых избегают дети такого же возраста. – 4 б.

ХІ. Вербальная коммуникация.

1. Вербальная коммуникация соответствует возрасту и ситуации. – 1.5 б.

2. Легкое нарушение вербальной коммуникации. Задержка речи. Большая часть используемой речи является осмысленной, однако могут присутствовать некоторые эхолалии или замены местоимений. Иногда используются странные, необычные слова или жаргон. – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения вербальной коммуникации. Речь может отсутствовать. Если речь присутствует, то это сочетание некоторой неосмысленной коммуникации, странных слов, например жаргона, эхолалий, замены местоимений. Странности в неосмысленной речи могут включать постоянное задавание вопросов или озабоченность определенными темами. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения вербальной коммуникации. Осмысленная речь отсутствует. Ребенок может визжать, издавать странные звуки, подражать голосам животных, издавать звуки, отдаленно напоминающие речь, либо постоянно использовать некоторые неестественные слова или фразы. – 4 б.

XII. Невербальная коммуникация.

1. Использование невербальной коммуникации соответствует возрасту и ситуации. – 1.5 б.

2. Использование невербальной коммуникации нарушено в легкой степени. Незрелое использование невербальной коммуникации, ребенок может нечетко показывать или добиваться того, что хочет, в ситуациях когда ребенок того же возраста могут указать или использовать более специфический жест, чтобы показать что он/она хочет. – 2.5 б.

3. Использование невербальной коммуникации нарушено в средней степени. В основном, ребенок не может выразить свои потребности или желания невербальным способом и не может понять невербальную коммуникацию других людей. – 3.5 б.

4. Использование невербальной коммуникации нарушено в тяжелой степени. Ребенок использует только странные и необычные жесты, которые

не имеют очевидного значения, либо не проявляет понимания жестов и выражения лица других людей. – 4 б.

ХІІІ. Уровень активности.

1. Уровень активности ребенка соответствует возрасту и обстоятельствам. Ребенок не более и не менее активен, чем дети того же возраста в сходной ситуации. – 1.5 б.

2. Уровень активности ребенка слегка нарушен. Ребенок может быть несколько неугомонным или наоборот «ленивым», медленно двигающимся. Уровень активности слегка мешает его деятельности. – 2.5 б.

3. Уровень активности ребенка нарушен в средней степени. Ребенок может быть очень активным, его трудно сдерживать. Его/ее энергия может быть безграничной, может быть не готов отправлять спать ночью. И наоборот, ребенок может быть сонным, для того, чтобы заставить его шевелиться, нужно потратить много сил. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения уровня активности. Ребенок проявляет крайние формы активности или пассивности, либо активность и пассивность сменяют друг друга. – 4 б.

ХІV. Уровень и согласованность интеллектуального ответа.

1. Интеллектуальное функционирование нормальное и ребенок равномерно развит в различных областях. Интеллектуальные проявления ребенка соответствуют возрасту, у ребенка нет необычных интеллектуальных навыков или трудностей. – 1.5 б.

2. Интеллектуальное функционирование нарушено в легкой степени. Ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, навыки примерно одинаковы во всех областях. – 2.5 б.

3. Средняя степень нарушения интеллектуального функционирования. В основном, ребенок не так сообразителен, как дети того же возраста, однако, в одной или нескольких областях интеллекта ребенок функционирует близко к норме. – 3.5 б.

4. Серьезная степень нарушения интеллектуального функционирования. Несмотря на то, что ребенок не так сообразителен, как сверстники, в одной или нескольких областях он или она может функционировать даже лучше, чем дети того же возраста. – 4 б.

XV. Общее впечатление.

1. Нет аутизма. Ребенок не проявляет симптомов аутизма. – 1.5 б.

2. Слегка аутичен. Ребенок демонстрирует некоторые симптомы в легкой степени. – 2.5 б.

3. Средний уровень проявления аутизма. Ребенок демонстрирует ряд симптомов или среднюю степень проявления аутизма. – 3.5 б.

4. Тяжелый аутизм. Ребенок проявляет много симптомов, либо серьезную степень аутизма. – 4 б.

Оценивание.

Категории оценки. Запишите оценку, которую вы дали ребенку по каждой категории ниже и сложите баллы по всех разделах от I до XV.

Общий балл:

– 15-30: Нет аутизма.

– 30-40: Проявление аутизма от легкого до среднего (имеется в виду высокофункциональный аутизм или синдром Аспергера, особенно если общий балл от 30 до 33)

– 41-60: Тяжелый аутизм

Додаток А.2.

Опитувальник для батьків

«Рівень тривожності та психічного напруження дитини»

(за О. Захаровим)

Інструкція.

Шановні батьки! Для покращення процесу адаптації дитини до нових умов здійсніть оцінювання наведених нижче поведінкових ознак тривожності вашої дитини. Зробіть позначку у тому варіанті відповіді («Так», «Іноді», «Ні»), який відповідає поведінці дитини за вашими спостереженнями.

з/н	Твердження	Так	Іноді	Ні
1	Легко засмучується, багато переживає			
2	Часто плаче, скиглить, довго не може заспокоїтись			
3	Вередує, дратується через дрібниці			
4	Часто ображається, не переносить будь-яких зауважень			
5	Трапляються випадки агресії			
6	Заїкається			
7	Гризе нігті			
8	Смокче пальці			
9	Поганий апетит			
10	Вживає їжу вибірково			
11	Важко засинає			
12	Снить неспокійно			
13	Неохоче прокидається			
14	Часто кліпає			
15	Неспокійні, імпульсивні рухи			
16	Не вміє зосереджуватись, швидко відволікається			
17	Намагається бути тихим			
18	Боїться темряви			
19	Боїться самотності			
20	Боїться невдач, невпевнена у собі, нерішуча			
21	Відчуває почуття неповноцінності			

Оцінювання результатів

За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Рівні тривожності:

1) від 42 до 28 балів – високий рівень тривожності (дитина переживає невроз на тлі високого психоемоційного напруження);

2) від 27 до 20 балів – рівень тривожності вище середнього (дитина найближчим часом знаходилась чи буде перебувати у стані неврозу);

3) від 19 до 11 балів – середній рівень тривожності (дитина потребує уваги для попередження можливого стану неврозу);

4) від 10 до 0 балів – низький рівень тривожності (відхилення незначні та проявляються як вікові особливості розвитку дитини).

Додаток А.3.

БЛАНК

**спостереження за поведінковими проявами дезадаптованості дітей
групи №**

Рівні оцінювання проявів дезадаптованості:

а – дуже часто спостерігається даний прояв

б – часто спостерігається даний прояв

в – іноді спостерігається даний прояв

г – ніколи не спостерігається даний прояв

Прояв дезадаптованості	відмові від їжі	неспання вдень	пригнічений настрій	аутоагресія	протестна поведінка	моторна збудженість
Прізвище дитини						

КЛЮЧ для оцінювання результатів спостереження

3 бали – дуже часто спостерігається даний прояв (а)

2 бали – часто спостерігається даний прояв (б)

1 бал – іноді спостерігається даний прояв (в)

0 балів – ніколи не спостерігається даний прояв (г)

Ступені проявів дезадаптованості у поведінці дитини (сума балів):

ВИСОКИЙ – 12-18 балів

СЕРЕДНІЙ – 6-11 балів

НИЗЬКИЙ – 5-0 балів

Додаток А.4.

БЛАНК спостереження за індивідуальною діяльністю дітей

Дата спостереження _____ Група _____

Загальний час спостереження 30 хвилин

У бланку записується час тривалості діяльності дитини.

		Прізвище дитини					Всього хвилин
	Тип діяльності						
1.	маніпуляція предметом						
2.	отримання сенсорного враження						
3.	предметні дії						
4.	емоційна взаємодія з дорослим						
5.	емоційна взаємодія з однолітком						
6.	індивідуальна сюжетна гра						
7.	індивідуальна пізнавальна гра						
8.	ігрова взаємодія з однолітком						

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ.

Обчислюється проста більшість кількості хвилин за кожним типом діяльності.

Додаток А.5.

Бланк протоколу діагностичної проби
«Здатність дитини ідентифікувати себе за фотографічним зображенням»

Група № _____ Дата _____

СПИСОК вихованців групи № _____

№	Прізвище ім'я дитини	вік	результат	рівень
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Оцінювання;

1 бал – дитина називає та вказує своє фото (достатній рівень);

0,5 балів – дитина позитивно емоційно реагує на слова дорослого (низький рівень);

0 балів – дитина не реагує.

Група № _____ Дата _____
СПИСОК вихованців групи № _____

№	Прізвище ім'я дитини	Статус дитини +/-	Ранг	Тип Ек
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

І етап. Непараметричний вибір.

Хто обирає	Кого обирають														
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															

14.																
15.																
N																

Позитивний вибір позначається «+1», негативний вибір «-1».

II етап. Параметричний вибір.

Хто обирає	Кого обирають														
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
N															

Позитивний вибір позначається «+1», негативний вибір «-1».

Додаток А.7

Бланк опитувальника за результатами спостереження

«Виконання правил поведінки дитиною»

(А. Тінякової, Н. Сосновенко, модифікація Г. Супрун)

ПІБ дитини

Дата народження _____ повних років _____

Група № _____ дата заповнення _____

Шановний вихователь (вчитель-дефектолог)!

Вам запропоновані твердження, кожне з яких характеризує дитину.

Прочитайте уважно кожний вислів і позначте праворуч у відповідному стовпчику позначкою «+».

№	Твердження	Постійно	Більшість часу	Іноді	Ніколи
1	Під час початку занять займає своє місце одразу після вербальної інструкції				
2	Під час заняття припиняє шуміти і відволікатись після вербального зауваження				
3	Під час вільної діяльності припиняє шуміти, бігати після вербального зауваження				
4	Виконує основні режимні вимоги під час прийому їжі				
5	Виконує основні режимні вимоги під час відвідування туалетної кімнати				
6	Виконує основні режимні вимоги під час миття рук				
7	Виконує основні режимні вимоги під час переодягання на та після прогулянки				
8	Виконує основні режимні вимоги під час підготовки до сну				
	Всього				

КЛЮЧ

до оцінювання результатів та інтерпретації
опитувальника «Виконання правил поведінки дитиною»

Оцінювання результатів: постійно -3 бали, більшість часу – 2 бали,
іноді – 1 бал, ніколи – 0 балів

ОБЧИСЛЕННЯ

Для обрахунку результатів вираховуємо середнє значення

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Рівні виконання дитиною правил поведінки:

Високий – 24 – 17

Середній – 16 – 8

Низький – 7 – 0.

Додаток А.8

Бланк опитувальника за результатами спостереження
«Поведінковий портрет дитини під час занять»
 (А. Тінякової, Н. Сосновенко, модифікація Г. Супрун)

ПІБ дитини _____

Дата народження _____ повних років _____

Група № _____ дата заповнення _____

Шановний вихователь (вчитель-дефектолог)!

Вам запропоновані твердження, кожне з яких характеризує дитину.
 Прочитайте уважно кожний вислів і позначте праворуч у відповідному
 стовпчику позначкою «+».

№	Твердження	Так	Скоріше так	Важко відповісти	Скоріше ні	Ні
1	Має охайний вигляд впродовж дня (волосся, одяг, взуття)					
2	Легко вступає у взаємодію з іншими дітьми (наближається, торкається, говорить)					
3	Легко вступає у взаємодію з дорослими (наближається, торкається, говорить)					
4	Не користується мовленням для комунікації (мовчить, не повертається в бік партнера, відводить погляд)					
5	Швидко виконує прохання та завдання дорослого (прагне уваги дорослого, налаштований на взаємодію з дорослим)					
6	Неохоче вступає у взаємодію з дорослими під час занять (відводить погляд, стримані рухи, скута поза тіла, мовчазність)					
7	Проявляє цікавість до занять (з інтересом іде на заняття, прагне нових активностей, не хоче залишати місце заняття)					
8	Під час заняття неуважний (відвертається, дивиться у вікно, крутиться на стільчику, ховається під стіл)					
9	Складно зосередитись на одному виді діяльності (не доводить завдання до кінця, переходить до іншої активності, починає взаємодіяти з іншими дітьми)					
10	Неохайний, незграбний (під час аплікації,					

	малювання, прийому їжі, неохайно складає свій одяг)					
--	---	--	--	--	--	--

КЛЮЧ
до оцінювання результатів та інтерпретації
опитувальника «Поведінковий портрет дитини під час занять»

№	Твердження	Так	Скоріше так	Важко відповісти	Скоріше ні	Ні
Шкала «Ефективна поведінки»	Для 1,2,3,5,7	2	1	0	-1	-2
Шкала «Неефективна поведінка»	Для 4,6,8,9,10	-2	-1	0	1	2

Оцінювання.

Для оцінювання рівня поведінки підраховується проста сума балів.

Загальний рівень поведінки дитини під час занять:

Високий – 20 – 7 балів.

Середній – 6 – (- 7) балів.

Низький – (-8) – (-20) балів

Для якісного аналізу поведінки дитини під час занять враховується проста сума за шкалами «ефективна поведінка» та «неефективна поведінка».

Додаток А.9

Бланк протоколу оцінювання соціальної взаємодії дитини дошкільного віку з дорослим

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата _____

Параметр «Сприймання дорослого»			
Показники	Діагностичні ситуації		
	Вільна гра (активність)	Спільна гра (активність)	Предмет з секретом
Контактність	Не оцінюється	0	0
		1	1
		2	2
		3	3
		4	4
Реагування на ім'я	0	0	Не оцінюється
	1	1	
	2	2	
	3	3	

Обробка результатів.

Рівні сформованості сприймання дорослого:

Високий – 10-14 балів.

Середній – 5-9 балів.

Низький – 0-4 балів.

Додаток А.10

**Бланк протоколу діагностики соціальної взаємодії дитини з
дорослим**

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата _____

Параметр «Розуміння дорослого»		
Показники	Діагностичні ситуації	
	Спільна гра (активність)	Предмет з секретом
Чутливість до дій дорослого	0	0
	1	1
	2	2
	3	3
Орієнтування на оцінку дорослого	0	0
	1	1
	2	2
	3	3
Наслідування дій дорослого	0	0
	1	1
	2	2
	3	3

Обробка результатів.

Рівні сформованості розуміння дорослого:

Високий – 13-18 балів.

Середній – 6-12 балів.

Низький – 0-5 балів.

Додаток А.11

**Бланк протоколу оцінювання соціальної взаємодії дитини
дошкільного віку з дорослим**

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата _____

Параметр «Ставлення до дорослого»			
Показники	Діагностичні ситуації		
	Вільна гра (активність)	Спільна гра (активність)	Предмет з секретом
Привернення уваги дорослого	0	0	0
	1	1	1
	2	2	2
	3	3	3
Ініціативність у взаємодії	Не оцінюється	0	0
		1	1
		2	2
		3	3
Відповідь на посмішку дорослого	0	0	Не оцінюється
	1	1	
	2	2	

Обробка результатів.

Рівні сформованості ставлення до дорослого:

Високий – 14-19 балів.

Середній – 6-13 балів.

Низький – 0-5 балів.

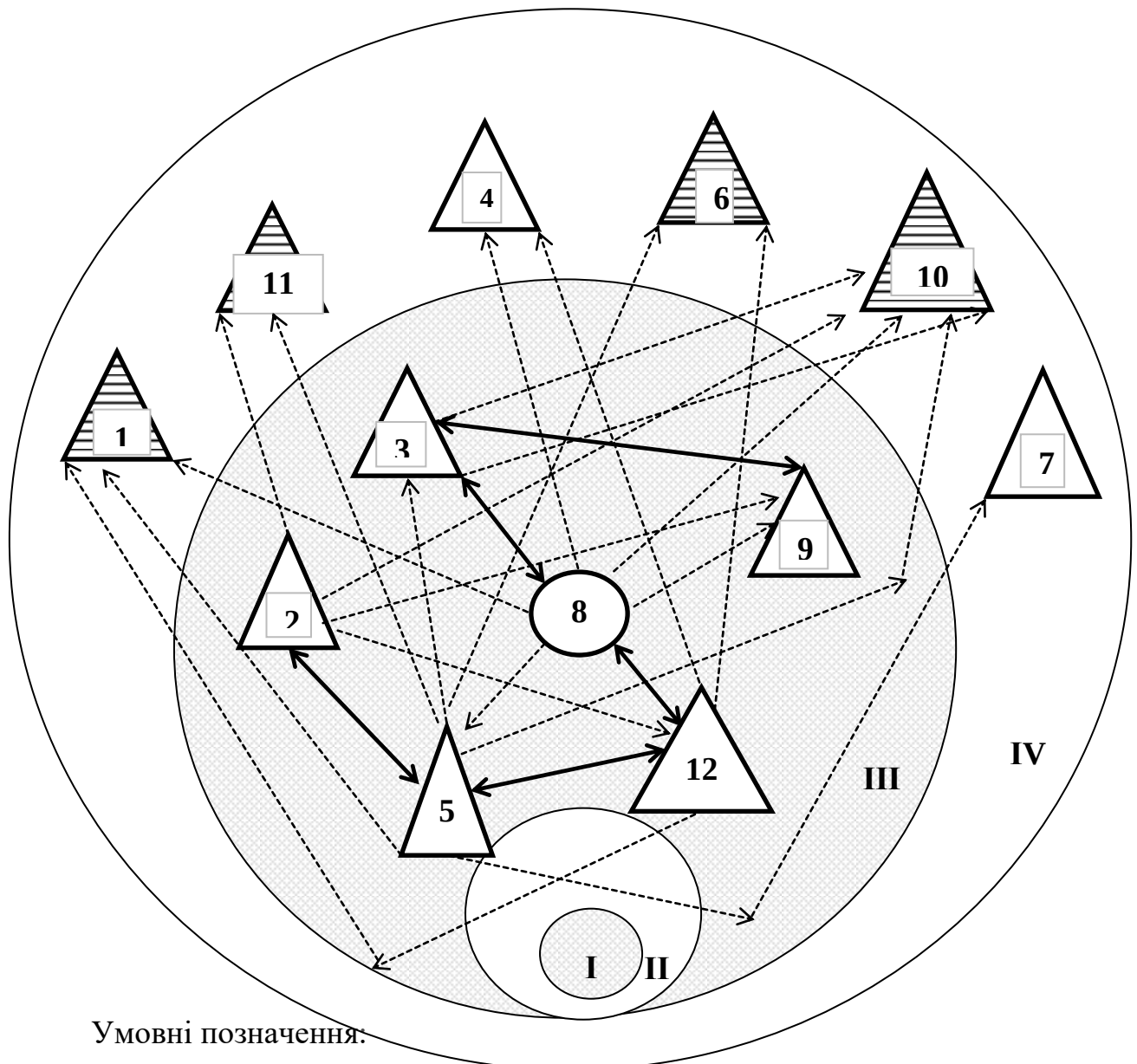
Додаток А.12

**Орієнтовне ігрове оснащення діагностики соціальної взаємодії
дитини з дорослим під час діагностичних ситуацій**

Діагностична ситуація	Ігрове обладнання
Вільна гра/активність дитини	Іграшки на столику: книжка, телефон, розкладна книжка, кубики, лялька, іграшковий посуд (4 чашки, 4 тарілочки, 4 ложки). Іграшки на килимку: м'який іграшковий ведмедик, музична іграшка, кубики, літачок, вантажівка, фігурка чоловічка, малий набір конструктора.
Спільна гра/активність дитини з дорослим	Іграшки на столику: книжка, телефон, розкладна книжка, кубики, лялька, іграшковий посуд (4 чашки, 4 тарілочки, 4 ложки). Іграшки на килимку: м'який іграшковий ведмедик, музична іграшка, кубики, літачок, вантажівка, фігурка чоловічка, малий набір конструктора.
«Предмет з секретом»	Механічна іграшка з прихованим вмикачем. Прозорий закритий контейнер з яскравою кулькою або м'ячиком. Прозорий закритий контейнер з печивом.

Додаток А.13

Соціограма групи 1 «Вибори» (параметрична)

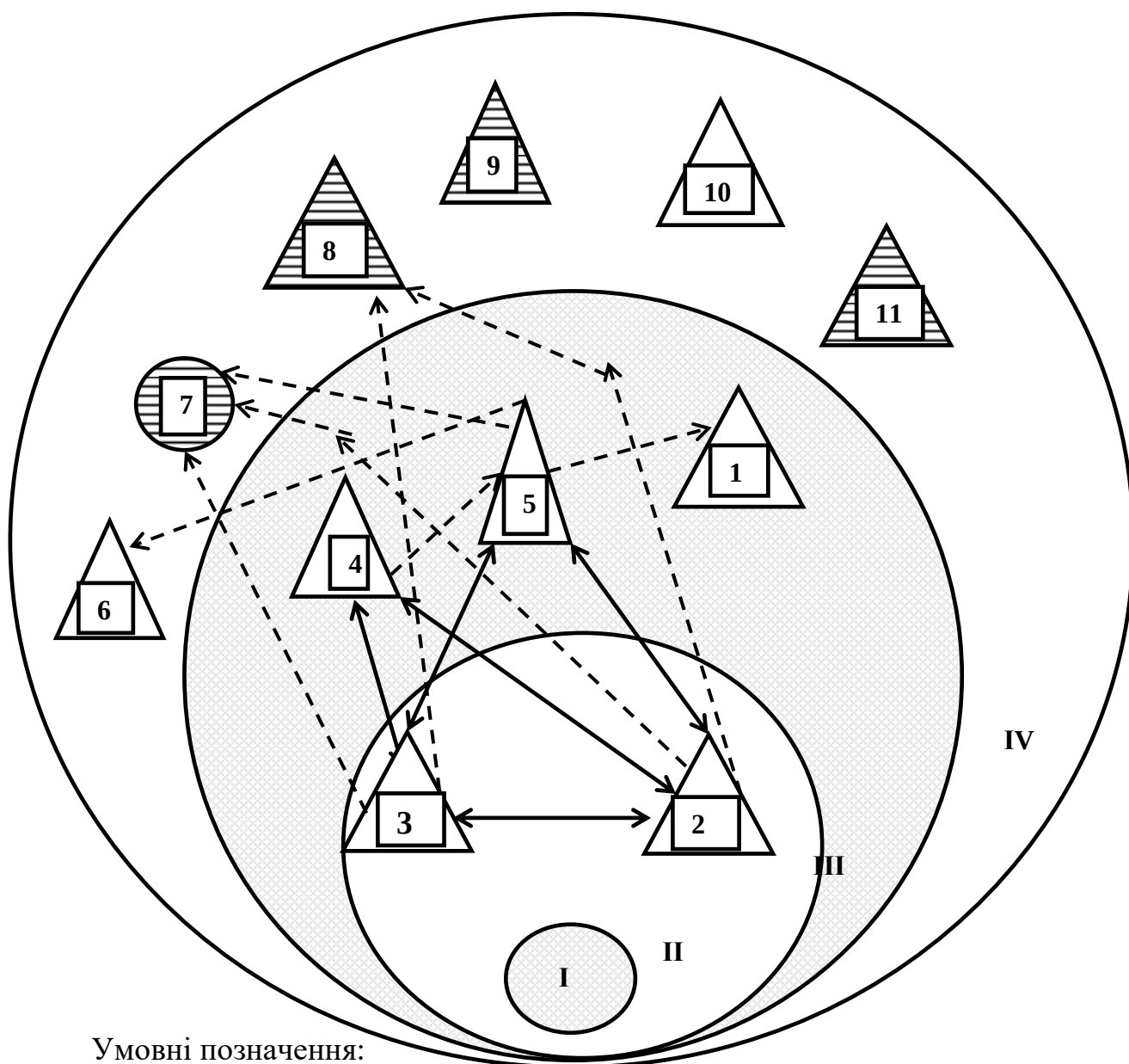


	Хлопчик
	Дівчинка
	Дитина з аутизмом
	взаємний позитивний вибір
	односторонній позитивний вибір
I	Коло зірок
II	Коло тих, кому надають перевагу
III	Коло знехтуваних

IV	Коло ізольованих
-----------	------------------

Додаток А.14

Соціограма групи 2 «Вибори» (параметрична)



	Хлопчик
	Дівчинка
	Дитина з аутизмом
	взаємний позитивний вибір
	односторонній позитивний вибір
I	Коло зірок
II	Коло тих, кому надають перевагу

III	Коло знехтуваних
IV	Коло ізольованих

ДОДАТОК Б

№	ЗМІСТ	№ додатка
1.	Показники внутрішніх функціональних зв'язків між показниками індивідуально-психологічного компонента за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r).	ДОДАТОК Б.1.
2.	Показники внутрішніх функціональних зв'язків між показниками соціально-психологічного компонента за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r).	ДОДАТОК Б.2.
3.	Функціональні кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічним та соціально-психологічним компонентами.	ДОДАТОК Б.3.
4.	Функціональні кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічним компонентом та параметрами соціальної взаємодії дитини з аутизмом з дорослим на початку навчального року	ДОДАТОК Б.4.

ДОДАТОК Б.1

**Показники внутрішніх функціональних зв'язків
індивідуально-психологічного компонента соціально-психологічної
адаптації старших дошкільників з аутизмом**

за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r)	Ступінь аутистичного розладу	Прояви дезадаптован ості	Рівень тривожності
Ступінь аутистичного розладу		$r \approx 0,65$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,52$ $p < 0,0005$
Поведінкові прояви дезадаптованості			$r \approx 0,59$ $p < 0,0005$
Маніпуляція предметом	$r \approx 0,63$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,60$, $p < 0,0005$	$r \approx 0,71$ $p < 0,0005$
Отримання сенсорного враження	$r \approx 0,53$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,68$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,89$ $p < 0,0005$
Предметні дії			
Емоційна взаємодія з дорослим	$r \approx -0,42$ $p < 0,0005$		$r \approx -0,26$ $p < 0,0005$
Емоційна взаємодія з однолітком	$r \approx -0,57$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,66$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,63$ $p < 0,0005$
Індивідуальна сюжетна гра		$r \approx -0,55$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,47$ $p < 0,0005$
Індивідуальна пізнавальна гра		$r \approx -0,45$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,27$ $p < 0,05$
Ігрова взаємодія з однолітком		$r \approx -0,39$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,33$ $p < 0,01$

ДОДАТОК Б.2

**Показники внутрішніх функціональних зв'язків
між показниками соціально-психологічного компонента соціально-
психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом
за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r)**

	Емоційна експансивність	Особливості виконання соціальної ролі	
		Виконання правил поведінки	Поведінка під час занять
Розуміння дорослого	$r \approx 0,65, p < 0,0005$	$r \approx 0,54, p < 0,0005$	$r \approx 0,56, p < 0,0005$
Ставлення до дорослого	$r \approx 0,60, p < 0,0005$	$r \approx 0,53, p < 0,0005$	$r \approx 0,56, p < 0,0005$
Сприймання дорослого	$r \approx 0,68, p < 0,0005$	$r \approx 0,48, p < 0,0005$	$r \approx 0,54, p < 0,0005$
Емоційна експансивність		$r \approx 0,50, p < 0,0005$	$r \approx 0,56, p < 0,0005$
Виконання правил поведінки			$r \approx 0,78, p < 0,0005$

ДОДАТОК Б.3

Функціональні кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічним та соціально-психологічним компонентами соціально-психологічної адаптації старших дошкільників з аутизмом

Показники соціально-психологічного компонента →	Емоційна експансивність	Особливості виконання соціальної ролі		Соціальна взаємодія з дорослим на кінець навчального року
Показники індивідуально-психологічного компонента ↓		Виконання правил поведінки	Поведінка під час занять	
Ступінь аутистичного розладу	$r \approx -0,59$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,88$ $p < 0,0005$		
Прояви дезадаптованості	$r \approx -0,59$ $p < 0,01$	$r \approx -0,68$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,79$ $p < 0,0005$	
Маніпуляція предметом	$r \approx -0,27$ $p < 0,05$	$r \approx -0,45$ $p < 0,001$	$r \approx -0,60$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,71$ $p < 0,0005$
Отримання сенсорного враження	$r \approx -0,64$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,55$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,81$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,90$ $p < 0,0005$
Предметні дії	$r \approx 0,26$ $p < 0,05$		$r \approx -0,30$ $p < 0,05$	
Емоційна взаємодія з дорослим		$r \approx 0,44$ $p < 0,005$	$r \approx 0,54$ $p < 0,005$	
Емоційна взаємодія з однолітком	$r \approx 0,44$ $p < 0,0025$	$r \approx 0,59$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,64$ $p < 0,005$	$r \approx 0,73$ $p < 0,0005$
Індивідуальна сюжетна гра	$r \approx 0,37$ $p < 0,01$	$r \approx 0,41$ $p < 0,0025$	$r \approx 0,47$ $p < 0,005$	$r \approx 0,70$ $p < 0,0005$
Індивідуальна пізнавальна гра	$r \approx 0,29$ $p < 0,05$	$r \approx 0,37$ $p < 0,005$	$r \approx 0,27$ $p < 0,005$	$r \approx 0,50$ $p < 0,0005$
Ігрова взаємодія з однолітком	$r \approx 0,31$ $p < 0,025$	$r \approx 0,50$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,33$ $p < 0,005$	$r \approx 0,69$ $p < 0,0005$
Соціальна взаємодія з дорослим на початок навчального року	$r \approx 0,64$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,54$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,57$ $p < 0,0005$	

ДОДАТОК Б.4

Функціональні кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічним компонентом та параметрами соціальної взаємодії дитини з аутизмом з дорослим на початку навчального року

	Параметри соціальної взаємодії дитини з дорослим		
	Сприймання дорослого	Розуміння дорослого	Ставлення до дорослого
Ступінь аутистичного розладу	$r \approx -0,55$ $p < 0,0005$		
Поведінкові прояви дезадаптованості	$r \approx -0,54$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,75$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,80$ $p < 0,0005$
Маніпуляція предметом	$r \approx -0,64$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,64$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,68$ $p < 0,0005$
Отримання сенсорного враження	$r \approx -0,90$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,85$ $p < 0,0005$	$r \approx -0,89$ $p < 0,0005$
Предметні дії	$r \approx 0,21$ $p > 0,1$	$r \approx 0,17$ $p > 0,1$	$r \approx 0,16$ $p > 0,1$
Емоційна взаємодія з дорослим	$r \approx 0,20$ $p < 0,1$	$r \approx 0,13$ $p < 0,1$	$r \approx 0,18$ $p < 0,1$
Емоційна взаємодія з однолітком	$r \approx 0,63$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,68$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,75$ $p < 0,0005$
Індивідуальна сюжетна гра	$r \approx 0,62$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,67$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,68$ $p < 0,0005$
Індивідуальна пізнавальна гра	$r \approx 0,41$ $p < 0,0025$	$r \approx 0,47$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,45$ $p < 0,0005$
Ігрова взаємодія з однолітком	$r \approx 0,57$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,63$ $p < 0,0005$	$r \approx 0,66$ $p < 0,0005$

ДОДАТОК В.

ДОДАТОК В.1

**КОМПЛЕКС ІГРОВИХ ЗАНЯТЬ У ПІДГРУПАХ З ДІТЬМИ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ТА ЛЕГКИМ
СТУПЕНЕМ ЗНИЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ**

Орієнтовний план проведення занять та змістового наповнення

Групи ігрових вправ	Вправи розминки	Ігри	Вправи на розслаблення
Група ігрових вправ для формування умінь дитини бути поруч з однолітком (16 занять по 20-25 хвилин)	Вправи №1-5, 12-13.	Привіт, я! Мама і малюк Лісові звірята Привіт, ніжки! Машини Качалочки	Вправа «Колискова для Умки»
	Вправи № 6-10, 14	Пінгвіни і завірюха Лісові звірята Зморшки-гладенько Слизькі рибки Носоріг Вітрила	Вправа «Колискова для Умки»
Група ігрових вправ для формування умінь дитини бути уважним до однолітків (10 занять по 25-35 хвилин)	Вправи №1-4, 11- 14	Горобці та автомобілі Хто це? Хвостики Насос і м'яч Бабусі-Ягуся Машини	Вільний танець вправа «Малята сплять»
	Вправи №1, 6-11	Хто назвав ім'я? Насос і м'яч Подарунки Сон-дрімота Качалочки	Вправа «Малята сплять»

Група ігрових вправ для формування умінь дитини узгоджувати свої дії зоднотітками (14 занять по 25-35 хвилин)	Вправи №1-4, 11- 14	Мурашки Галерея ніг Крокодил Морозиво Потяг Горобці та автомобілі	Вправа «Чарівні сні»
	Вправи №1, 6-11	Туфелька моя Пінгвіни і завірюха Лісові звірята Машини Горобці та автомобілі	Вправа «Чарівні сні»

Вправи для розминки та фізичної активізації (1 етап заняття)

№1 «Потягусі»

В.п. лежачи на спині, руки вздовж тіла. Діти у довільному темпі потягуються, підіймаючи руки вгору, перекочуються з боку на бік.

№2 «Зірочка - м'ячик»

В.п. лежачи на спині згрупуватись: руки зігнуті в ліктях і притиснуті до грудей, ноги зігнуті в колінах і підняті на незначну висоту над корпусом (імітація «положення ембріона»). 1-2 (вдох) – руки і ноги вирівнюємо і витягуємо врізнобіч якомога далі (Зірочка). 3-4 (видих) – виконуємо групування: руки і ноги згинаємо в суглобах і групуємо над корпусом (М'ячик). Вправа повторюється у повільному темпі 6-8 раз.

№3 «Гойдалка»

В.п. лежачи на спині, руки підняті вгору вздовж тіла. Під ритмічний рахунок 1-2, 3-4 виконуються перекочування з правого на лівий бік без повного повороту на бік — розгойдування.

№4 «Змія»

В.п. лежачи на животі, руки зігнуті в ліктях, пальці разом, долоні лежать відповідно праворуч та ліворуч на підлозі на відстані ширини долоні від голови.

1-2 (вдих) лежимо на підлозі. 3-4 (видих) руками спираючись на підлогу, відштовхуємось та піднімаємо корпус, залишаючи живіт на підлозі. Голова дивиться вперед і діти шиплять: «Ш-ш-ш!». Опускаємо тулуб на підлогу – вдих. Повторити 3-5 разів.

5 «Кішка»

В.п. із положення на животі переходимо в положення навколішках (руки впираються в підлогу, ноги стоять на колінах). Вдих – вигинаємо спину вгору, до стелі, голова дивиться на живіт. Видих – прогинаємо спину вниз, голова дивиться прямо, вимовляємо «Мяу!». Повторити 5-7 разів. Завершити розгойдуванням рівного корпусу вперед-назад (кішечка гойдається).

№6 «Песик»

В.п. навколішки (пальці стоп спираються на підлогу). 1-2 (видих) відштовхуємось руками і ногами від підлоги, таз піднімаємо і тягнемо його у напрямку стелі. Голова опущена, шия розслаблена (песик дивиться назад і гавкає гав-гав-гав, шукає кішечку). 3-4 опускаємось навколішки виконуємо вдих. Повторити 6-8 разів. На завершення затриматись на 10-15 секунд у верхньому положенні без затримки дихання (песик роздивляється усебіч — повороти головою, шия розслаблена, голова вільно висить над підлогою).

№7 «Бутерброд»

В.п. сидячи на підлозі, ноги рівні, руки вільно опущені вздовж тулуба. Малятам пропонується зробити із їсти смачний бутерброд з ковбасою (ніжки

– це хліб, а ручки – це ковбаска). 1-2 (вдих) руки піднімаємо вгору, витягуємо корпус (це ми беремо ковбаску). 3-4 (видих) опускаємо корпус і руки до ніг (кладемо ковбаску на хліб) і голосно кажемо «гам!». Повторюємо 6-8 разів.

№8 «Метелик»

В.п. сидячи на підлозі, звести разом стопи, розвести коліна в сторони. Близько стопи не притискати до тулуба. Руками тримаємо з'єднані стопи, спину тримаємо рівно.

1-2-3-4 коліньми виконуємо руки вгору-вниз (метелик махає крильцями) повільно, а потім швидко. Перерва. Повторити 4-6 разів.

№9 «Кошик»

В.п. лежачи на животі, руками з зовнішнього боку охоплюємо ноги за місце переходу стопи в гомілку та прогинаємо спину, піднімаючи голову та верхню частину корпусу над підлогою. Таким чином з розкритою грудною клітиною, тримаючи руками ноги можна виконувати легкі та обережні погойдування вперед-назад. Повторити 4-6 разів.

№10 «Динозавр»

В.п. стоячи на колінах, завести руки назад та охопити місце переходу стопи в гомілку та прогинаємо спину. Можна триматись за одяг, якщо важко дотягнутись до гомілки. Голову не закидаємо сильно назад. Можна додати «ричання» динозавра. Перерва. Повернутись у вихідне положення. Повторити 4-6 разів.

№11. Ходьба по колу з імітацією рухів різних тварин:

- “ведмедики” (похитуючись ліворуч-праворуч, широко розставивши ноги, руки на поясі);

- “зайчики” (стрибки вгору на місці або вперед, руки зігнуті в ліктях перед грудьми, кисті опущені вниз);
- “чаплі” (ходьба з підніманням колін, руки на поясі);
- “півники” (ходьба як чаплі тільки руки піднімати і опускати вгору-вниз);
- “лисички” (повільна ходьба на пальчиках ніг, стопи ставити одна перед одною, кистями зігнутих у ліктях рук виконувати рухи по колу перед грудьми);
- “песики” (ходьба з опорою на ступні та руки у різних темпах);
- “рачки” (ходьба спиною вперед або з опорою на ноги і руки ногами вперед).

№12. Вправа «Замок».

В.п. стоячи, руки вздовж корпусу.

1-2-3-4 руки піднімають вгору, заводять за голову таким чином, щоб права кисть торкалась лівого ліктя, а ліва кисть торкалась правого ліктя. Лопатки зведені, спина рівна, грудна клітина розкрита. У такому випростаному положенні діти стоять на певну кількість рахунку: спочатку 1-5, 1-10, 1-15. Збільшення тривалості стояння у положенні відбувається поступово (через 2-3 заняття).

№13. Вправа «Ручки сховались».

В.п. стоячи, руки вздовж корпусу.

1-2-3-4 руки заводять за спину таким чином, щоб права кисть торкалась лівого ліктя, а ліва кисть торкалась правого ліктя. Лопатки зведені, спина рівна, грудна клітина розкрита. У такому випростаному положенні діти стоять на певну кількість рахунку: спочатку 1-5, 1-10, 1-15. Збільшення тривалості стояння у положенні відбувається поступово (через 2-3 заняття).

А після чого діти крокують на місці та по колу із заведеними руками за спину.

Ігри для формування міжособистісних стосунків у старших дошкільників (2 етап заняття)

Ігри на формування вміння бути поруч, виражати і приймати турботу та ласку однолітка, бути терпимим до однолітків, до тісного фізичного контакту на задоволення потреби у фізичній активності.

Привіт я!

(Л. Дикман, модифікація О. Ларечиної)

Мета: формувати у дітей первинних уявлень про своє тіло, розвиток партнерських відносин між дорослим і дитиною.

Завдання: виконувати згідно тексту дотики руками до відповідних частин тіла:

Привіт, очки, очки, очки!

Привіт, вушка, вушка, вушка!

Привіт, носик, носик, носик!

Привіт, ротик, ротик, ротик!

Привіт, ручки, ручки, ручки!

Привіт, ніжки, ніжки, ніжки!

Очки, очки бачать, вушка, вушка чують,

Ручки, ручки плескотять, ніжки, ніжки тупотять.

Ми прокинулись — ура! (3 рази)

Усміхнулись — тра-ра-ра!

Дорослий хвалить дітей і дякує за участь.

Лісові звірята

(О. Смирнова, В. Холмогорова)

Мета гри: формування навички дітей діяти, грати поруч, не заважати однолітку, з повагою ставитись до дій іншого.

Матеріали: маски-наголовники лісових звірів.

Дорослий нагадує дітям про ліс та лісових звірів. Діти згадують їх назви, особливості поведінки, згадують особливі рухи (хода, звуки), які вони вчилися під час музичних занять, ознайомлення з навколишнім.

Дітям пропонують обрати собі роль якоїсь тваринки, допомагають одягати маски-наголовники. Визначають простір-ліс (килим, майданчик), хатинки для звірів.

Дорослий починає оповідь про життя тварин, а діти мовчки виконують відповідні рухи, супроводжуючи слова дорослого. Ведучий може довільно обирати зміст оповіді, але вона повинна бути зрозумілою та доступною для виконання. Це можуть бути такі фрагменти життя звірів: денна прогулянка, нічний сон, пошук їжі, споживання уявної їжі, ховання від негоди (тваринки можуть тулитись та грітись один біля одного), причісування хутра тваринками, умивання, похід в гості тваринок одна до одної тощо.

Пінгвіни і завірюха

(К. Фопель, модифікація Г. Супрун)

Мета: формування навички у дітей грати поруч з однолітком, бути терпимим до дотиків та тісного фізичного контакту, бути доброзичливим та турботливим.

Матеріали: маски-наголовники пінгвінів, зображення пінгвінів, коротке відео про те, як пінгвіни гріються під час завірюхи один біля одного, музичний запис звуків завірюхи.

Спочатку дітям демонструють відеозапис або реалістичні зображення зимового життя пінгвінів, які збирають в тісне коло, щоб зігрітись під час зимової негоди. Звертають увагу на ходу тварин, на їх прагнення захистити одне одного, зігріти.

Дорослий пропонує дітям пограти у велику зграю пінгвінів, одягає маски-наголовники. Потім діти разом з дорослим вивчають специфічну ходу пінгвінів: хода на прямих ногах без згинання у колінах.

Дорослий вмикає музику та розпочинає оповідь про холодну полярну зиму в Антарктиді, про зграю пінгвінів. Розповідає як пінгвіни туляться один до одного, зігрівають один одного, але не штовхаються. Навпаки великі птахи тупцюють на місці та поступово міняються місцями: ті, хто був у середині, переходять на край зграї. А ті, хто був на краю, опиняються в середині та зігріваються там.

Через 3-4 хвилини ведучий вимикає музику та обговорює з дітьми їх враження від гри, хвалить їх за виконання ролі таких турботливих пінгвінів.

Мама і малюк

(Г. Супрун)

Мета: формування навички у дітей грати з поруч з однолітком, бути терпимим до дотиків та фізичного контакту, проявляти та приймати ніжність і турботу, бути доброзичливим та турботливим.

Матеріали: зображення свійських тварин – дорослих та дитинчат (песик, котик, корівка, конячка, коза, курочка, качка тощо), маски-наголовники великих тварин та їх дитинчат, картинки-картки із зображенням свійських тварин та їх дитинчат окремо відповідно до кількості дітей, дзвіночок.

Спочатку дорослий нагадує дітям про свійських тварин: їх назви, їх звуконаслідування. Оповідь супроводжується розгляданням зображення

тварин: дорослих та дитинчат. Дітям нагадують, як доглядають малят: їх годують, вкладають спати, з ними граються та гуляють, їх пестять та обнімають, гладять. Дорослий цікавиться, чи бачили діти дитинчат якихось із свійських тварин, обговорює це.

Дітям пропонується пограти в парах у тваринок: мама і маля. Діти витягують картки із зображенням свійських тварин та їх дитинчат, називають їх та обирають відповідний наголовник. Дорослий допомагає їх одягнути.

Діти розміщуються у кімнаті по парах відповідно до своїх ролей. За сигналом дзвоника розпочинається гра. Дорослий допомагає дітям проявляти рольову активність: коментує дії тварин (погуляли, погрались, поїли, лягли спати, прокинулись, попестили, обійнялись тощо). Наступний сигнал дзвоника сповіщає кінець гри.

Дорослий хвалить дітей, підбадьорює їх, запитує чи сподобалось їм. Пропонує дітям помінятися ролями (дорослі-дитинчата). Після другого етапу гри, діти знову можуть тягнути картки з зображеннями тварин і виконувати ролі інших тварин, але потрібно слідкувати, щоб діти не втомились, не виснажились. За потреби доцільно завершити гру.

Ігри на формування позитивної психологічної атмосфери в групі, згуртованості, для спільних позитивних емоційних переживань.

Зморшки-гладенько

(К. Фопель)

Мета: збагатити тактильний досвід дітей; розвивати вміння зосередитись, прогнозувати свої дії

Матеріали: м'яка ковдра чи невеличкі хустинки для кожної дитини

Завдання: зніміть взуття. Розрівняйте хустинку рівненько. Походіть по ній так, щоб вона не зім'ялась. Як здорово! А тепер зробіть ніжками багато-багато зморшок на хустинці. Зробіть її дуже маленькою. Добре у вас

виходить. Якою маленькою стала хустинка. Давайте знову розрівнюємо хустинку, зробимо її великою. Ретельно ручками розрівнюємо.

Ускладнення: зробити зморшки іншими частинами тіла: коліньми, ліктями, сідницями.

Слизькі рибки

(К. Фопель)

Мета: вчить співвідносити тактильні відчуття різних частин тіла; розвиває координацію рухів.

Матеріали: паралонові губки.

Завдання: сядьте на підлогу. Роззуйтесь. Ми з вами на березі річки, зловили рибку (паралонова губка). Але рибка хоче у водичку. Її тіло дуже слизьке. Затисніть рибку-губку ніжками. Але рибка виривається і хоче вистрибнути. Підкиньте губку ніжками вгору, начеб то рибка сама вистрибує із ваших ніжок.

Ускладнення: впіймати губку руками.

Привіт ніжки

(К. Фопель)

Мета: отримати досвід відчуття від дотику власних ніг до ніг партнера; розвивати вміння узгоджувати свої дії з діями іншого; розвиток м'язів ніг.

Матеріали: спокійна музика.

Завдання: зніміть взуття, оберіть собі пару та лягайте на килимок. Підніміть свої ніжки в гору. Ось які вони швидкі та красиві! Але ваші ніжки люблять веселитись і гратись. Нехай вони зустрінуться і привітаються з ніжкам вашого сусіда. Доторкніться своїми стопами до стоп сусіда. Можна по черзі однією ніжкою, а потім іншою.

Ускладнення: виконувати різні узгоджені рухи стопами: згинати-розгинати ноги разом чи окремо праву, ліву; рухати ногами по колу; виконання подібних рухів, сидячи на підлозі.

Качалочки

(К. Фопель)

Мета: отримання чуттєвого враження від контакту усього тіла з підлогою; розвиток вміння перекочуватись, орієнтуватись у просторі, розрізняти праворуч-ліворуч.

Матеріали: дві іграшки (мавпа і тигрєня, зайчик і їжачок, котик і песик тощо).

Завдання: сьогодні до нас завітали звірята. Вони хочуть погратись з малятами. Наші звірята люблять гратись веселими качалочками і качати їх. Але свої качалочки вони забули у себе дома. Дітки стануть качалочками і будуть котитись від однієї тваринки до іншої. Посадити іграшки в різних сторонах кімнати одна навпроти іншої продемонструвати котіння по підлозі від однієї іграшки до іншої.

Ускладнення: намітити на підлозі доріжку (за допомогою фішок, гімнастичних паличок, стрічок тощо), по якій слід котитись і не виходити за її межі; можна зробити «довгі качалочки» - запропонувати дітям котитись у двох, взявшись за руки.

Носоріг

(К. Фопель)

Мета: розвиток навичок повзати, вдосконалення рухів голови та координації їх.

Матеріали: порожні невеликі коробки з-під взуття, зображення носорога.

Завдання: кожен із вас перетворився на носорога. Станьте навколішки, спину тримайте рівно. Ви сильний і великий носоріг. Носоріг іде по кімнаті і головою рухає перед собою коробку.

Ускладнення: намітити на підлозі стежку, по якій слід йти носорогу; попросити носорогів перейти через кімнату без коробки, але спиною вперед.

Повітряні кульки

(К. Фопель)

Мета: розвиток рухів та координації ніг; розвиток вміння розрізняти праворуч-ліворуч.

Матеріали: повітряні кульки, вовняна нитка.

Завдання: ми сьогодні будемо не дітьми, а повітряними кульками. Кульки будуть живими і веселими. Їм хочеться дружити, гратись разом. Давайте їм допоможемо. Оберіть собі ту кульку, якою ви хочете бути. Я допоможу вам прив'язати мотузку до руки. Спочатку просто походіть, подивіться, як ваша кулька рухається, як вона піднімається, опускається. Кульці цікаво мандрувати у повітрі. Але ось їй стало сумно і самотньо. Кулька хоче познайомитись підійдіть до іншої кульки, привітайте, назвіть себе, політайте разом. Погуляйте по кімнаті, полежіть на килимку.

Ускладнення: пограти так само, але прив'язати кульку до іншої руки чи ноги.

Калюжі

(К. Фопель)

Мета: розвивати вміння стрибати на обох та одній нозі; розвивати координацію рухів, відчуття рівноваги; розрізняти праворуч-ліворуч.

Матеріали: круглі пласкі зображення калюж на липучці (з тканини, паперу, подушечки тощо), іграшкова жабка.

Завдання: сьогодні пройшов теплий дощик. Він залишив на землі маленькі калюжі з водою. З ними весело грати, але слід бути уважним. Щоб не намочити ніжки. Оберіть собі калюжку. Ось ця весела жабка покаже вам, як весело можна грати з калюжкою. Можна стрибати через калюжку по-різному: обома ногами, на правій або лівій, можна відштовхнутись однією ногою, а приземлитись на дві.

Ускладнення: перестрибувати через калюжу спиною.

Машини

(К. Фопель)

Мета: розвиток вміння ходити спиною вперед, розвиток координації рухів та орієнтації у просторі; розвиток самооцінки.

Матеріали: іграшкове кермо для кожної дитини, спокійна музика.

Завдання: сьогодні ми пограємо в машини. Спочатку машини будуть їздити по дорозі з різними швидкостями. Але настав вечір, час повертатись в гараж, на стоянку. Ось тут наша стоянка. Але заїхати на неї можна лише заднім ходом. Я буду тут вас чекати, а ви по черзі заїжджайте спиною вперед на свої стоян очні місця.

Вітрила

(К. Фопель)

Мета: розвивати вміння тримати рівновагу, узгоджувати рухи різних частин тіла; розслаблення.

Матеріали: кольорові легенькі хустинки, спокійна музика, зображення вітрильника.

Завдання: ми сьогодні будемо великими вітрильними кораблями. Оберіть собі вітрила улюбленого кольору. Спочатку ми просто повільно будемо рухатися по кімнаті і тримати наші вітрила високо над головою. Подивіться, як красиво вони майорять на вітру. Але настав штиль, вітру немає. Вітрила опустили: покладіть ваші хустинки на праву руку, руку поставте рівно перед собою. Продовжуємо рух, але обережно, щоб хустинка не зісковзнула з руки. Перекладіть хустинку на іншу руку.

Ускладнення: покладіть хустинку на голову і продовжуйте рух.

Маленька хмаринка

(К. Фопель)

Мета: вчити утримувати рівновагу, тримати баланс своїх рухів, усвідомлювати різні сторони власного тіла, розслабитись.

Матеріали: паралонові губки, ватні кульки розміром 6-8 см.

Завдання: до нас у садочок прилетіли чарівні хмаринки, які хочуть погратись з дітьми. Візьміть обережно в долоньки хмаринку і рухайтесь повільно і обережно під музику разом з нею. Рухайтесь праворуч, ліворуч, вперед, назад. Слідкуйте за хмаринкою ходіть повільно і обережно.

Ускладнення: спробуйте сісти, лягти.

Ігри, спрямовані на формування у дітей уміння бути уважним до однолітків, звертати увагу на зовнішність та поведінку іншого, на задоволення потреби у фізичній активності.

Горобці та автомобілі

(З. Богуславська)

Мета: вчити дітей дотримуватись правил, враховувати активність однолітків, не заважати один одному під час гри.

Завдання полягає в тому, щоб вчасно виконувати ігрові дії, які визначає ігрова роль. Ігрова ситуація передбачає чергування двох груп ігрових дій: активні рухи та їх гальмування (очікування).

Перед початком гри проводиться бесіда з дітьми про особливості поведінки горобчиків. Нагадують, як пташки стрибають, цвірінчать, розлітаються в різні боки, коли проїжджає автомобіль. Потім пропонують пограти.

Визначають місце, де горобчики можуть літати, стрибати – «дорога» (галявина, дорога, майданчик тощо). Позначають окремі «хатинки» для горобчиків (обручі, стільчики, килимки), до яких полетять горобчики, коли наблизатиметься автомобіль.

Спочатку дорослий грає роль автомобіля. Показує, як автомобіль їде, гудить. Після чого він віддаляється від «дороги» і дає сигнал горобчикам летіти: «Горобчики, летіть!». Гра почалась. Діти вибігають, зображуючи політ та стрибки горобчиків, цвірінчать. Раптом звучить гудок автомобіля. Горобчики ховаються у свої хатинки. Автомобіль виїжджає на дорогу, проїжджає два рази з кінця в кінець, повертається на стоянку. Звучить сигнал дітям: «Горобчики, летіть!». Так повторюється кілька раз.

Після чого можна обрати дітей для ролі автомобілів. Тепер дорослий дає сигнали автомобілям («Автомобілі, поїхали!») та горобчикам («Горобчики, летіть!>). Через деякий час діти можуть поміняти ролями.

Хто назвав ім'я?

(О. Смирнова, В. Холмогорова)

Мета: розвивати уважність до однолітка, уміння впізнавати по голосу.

Діти сідають в рядок, а один стільчик ставлять на деякій відстані. На стільчик сідає дитина спиною до всіх. Дорослий пояснює, що зараз хтось з дітей покличе її по імені. А дитина повинна буде відгадати, хто її кликав.

Дорослий підходить до когось з дітей та допомагає йому покликати ведучого гри. Потім запитує: Хто тебе зараз кликав?

Завдання дорослого подвійне: допомагати дітям звертатись по імені до ведучого, а ведучому впізнати того, хто його кликав.

Якщо виникають труднощі, потрібно попросити дітей покликати ведучого в обличчя, не відвертаючись, щоб сформувати зв'язок образу дитини та її голосу. Після чого повторити гру.

Хто це?

(О. Смирнова, В. Холмогорова, модифікація Г. Супрун)

Мета: формувати уважність та здатність впізнавати однолітків за словесним портретом, формувати уважне та дружнє ставлення до однолітків.

Матеріали: дзеркала на підставці, дзвіночок.

Дорослий пропонує дітям, які сидять за столиками, розглянути свій одяг, назвати його елементи, їх колір. Розглянути своє зображення у дзеркалі, назвати свій колір волосся, очей. Дорослий допомагає дітям, називає всі ці ознаки та стимулює дітей це повторити. Якщо є немовленнєві діти, дорослий звертає увагу інших дітей на ознаки їх зовнішності.

Початок гри позначається дзвіночком. Дорослий виразно та урочисто описує зовнішність, одяг одного з дітей. Запитує: «Хто це? У кого це є?».

За потреби дорослий повторює словесний портрет або навіть підходить до дитини та вказує на описані ознаки.

Відгадування описаної дитини супроводжується оплесками та називанням її імені. Прямим завдання цієї гри на перших етапах: створення позитивної психологічної атмосфери в групі, привернення уваги дітей до

зовнішності однолітків. Дітям повинно подобатись проводити час разом. Через деякий час можна зменшувати кількість підказок та кількість деталей опису зовнішності.

Хвостики

(О. Кравець, І. Рибкіна)

Мета: взаємодія з однолітками, членами родини; навчання прийомам розслаблення.

Матеріали: довгі шарфи, стрічки.

Завдання: діти обирають собі стрічку, за допомогою дорослого кріплять її собі на пояс, уявляють себе кошенятами, лисичками, песиками. Дітям пропонують імітувати рухи тварин, рухатись по кімнаті, ловлячи один одного за хвостики.

Під кінець можна розслабитись:

- просто полежати на килимку на спині, на животі, на боку;
- лежачи глибоко дихати, видихаючи через рот як лев, як людина, як мишка;
- лежачи на килимі потягнутись, помурчати;
- встати навколішки, сісти на ноги і потягнутись;
- спираючись на рівні руки, лягти, витягнути ноги і прогнутись.

На завершення можна зняти і попрощатись з хвостиками.

Насос і м'яч

(М. Чистякова)

Мета: тренувати вміння напружуватись і розслаблятись, розвиток дихальної системи, уміння узгоджувати свої дії з однолітком.

Матеріали: насос і м'яч.

Завдання: спочатку дорослий на реальному прикладі демонструє, як надувають повітрям спущений м'яч. пояснює дітям принцип роботи насоса. Потім діти об'єднуються в пари. «Дитина - м'яч» лежить на килимку, скрутившись у калачик — м'яч здутий. «Дитина - насос» починає імітувати рухи надування зі звуком «с-с-с». «М'яч» розрівнюється, округлюється, стає врешті круглим. В кінці м'яч здувається зі звуком «ш-ш-ш».

Бабуся-Ягуся

(О. Смирнова, В. Холмогорова, адаптація віршу Г. Супрун)

Мета гри: вчить узгоджувати дії, покращує групову згуртованість, знімає психоемоційне напруження.

Матеріали: хустинка для ролі бабусі-Ягусі.

Діти з дорослим стають у коло. Спочатку дорослий виконує роль Бабусі-Ягусі. Одягає хустинку і стає в коло. Ведучий промовляє віршик та супроводжує його виразними рухами, які повторюють діти.

Слова та виразні рухи.

У темному лісі хатиночка є,

Там Баба Ягуся старенька живе.

Діти йдуть по колу, тримаючись за руки.

Сім синів живе у хаті —

Всі страшні та волохаті,

Вуха мають ось такі,

Вуса мають ось такі,

Ось такі ручища,

Ось такі носища

Як лопата борода,

Як капуста голова.

Зупиняються та за допомогою жестів та міміки зображують те, про що каже ведучий: показують великі вуха, вуса, руки, голову тощо.

Не хочуть ні їсти,
Не хочуть ні пити,
А тільки Ягусю хочуть смішити
І роблять ось так...

Сідають навипиньки. Повторюють за ведучим будь-який смішний рух.

Рухи можуть різноманітні: підстрибнути, показати носик, різжки, вигукнути щось веселе. Важливо повторити гру кілька разів, щоб діти змогли отримати задоволення від гри.

Подарунки

(О. Смирнова, В. Холмогорова)

Мета гри – виховання у дітей робити приємне для однолітка, проявляти увагу і турботу, дарувати йому те, що подобається самому.

Матеріали: набір різних красивих та яскравих невеликих предметів у красивій коробці: різнокольорові стрічки, хустинки, штучні квіти, , значки, прапорці, іграшки, кульки. Кількість подарунків повинна співпадати з кількістю дітей в групі.

Дорослий нагадує дітям про якесь свято, наприклад, про день народження. Розповідає, як на день народження отримуємо подарунки, як це радісно та приємно. Пропонує пограти дітям у гру «Подарунок».

У нас є коробка з подарунками. Тут вистачить подарунків на всіх. Кожен з вас по черзі буде вибирати з цієї коробки подарунок такий, який

подобається йому та сподобається тій дитині, кому він захочу його подарувати. Кожен з вас отримає подарунок від когось з групи.

Створюється ситуація подвійного вибору: дитина обирає предмет, який їй сподобався та обирає однолітка, якому хоче подарувати цей предмет.

Діти сідають на стільчику в колі, але повертаються спиною до столика з подарунковою коробкою.

Дорослий по черзі викликає дітей. Спочатку пропонує вибрати того, кому буде подаровано подарунок. Потім дитина вибирає предмет з коробки разом з дорослим підходить до обраного однолітка та дарує подарунок. Дорослий допомагає подякувати за подарунок, щиро описує привабливість подарунка, створює умови, щоб обоє дітей пережили радість від отримання та дарування подарунка.

Після цього той, хто отримав подарунок робить свій вибір: обирає іншого однолітка та предмет для подарунка.

Так гра охоплює всіх дітей. Є одне важливе правило: не дарувати подарунок тому, хто вже його отримав.

Якщо комунікативні та розумові можливості дітей не дозволяють їм діяти більш самостійно та усвідомлено, то можна спростити гру.

Діти сидять у колі на стільчиках, а дорослий підходить по черзі до кожного з дітей, пропонує обрати предмет та подарувати його сусіду праворуч. Допмагає подякувати, хвалить подарунок. Потім процес продовжується з тим, хто отримав подарунок. Таким чином всі діти беруть участь у процесі обрання та дарування подарунку під керівництвом дорослого.

Після засвоєння дітьми правил гри, можна ускладнити її хід. Дорослий продовжує виконувати роль ведучого, але дитина дарує обраний предмет не сусіду праворуч, а кому забажає (робить самостійний вибір). У такий спосіб дорослому варто контролювати, щоб усім дітям подарували подарунки, щоб не дарували двічі.

Сон-дрімота

(О. Смирнова, В. Холмогорова, модифікація Г. Супрун)

Мета: формування навички у дітей грати з однолітком, проявляти ніжність, ласку, доброзичливість, турботливо ставитись до іншого.

Матеріали: зображення казкових персонажів сон-дрімоти, прозорі різнокольорові шалики, спокійна музика.

Дорослий розповідає про казкових істот сон-дрімоту, яка допомагає дітям заснути: ніжно заколихують, лагідно торкаються, заспокоюють, присилають добрі та приємні сни.

Зараз ми пограємо у таких добрих казкових істот. Розділимося на команди: команда сон-дрімоти та команда дітей. Команди сідають на стільчики одна навпроти іншої. Для сон-дрімот роздають кольорові прозорі шалики, які допомагають заспокоїти малят, накрити їх від холоду та захистити.

Сигналом початку гри може слугувати спокійна музика.

З початком звучання музики казкові істоти підходять до дітей, гладять їх, огортають шаликами, заспокоюють. А діти показують, як вони засипають. Коли діти «заснули», казкові істоти повертаються на свої місця і музика затихає.

Дорослий хвалить учасників гри, каже, які вони були лагідні та турботливі, як добре заспокоїли та приспали діток. Після чого групи дітей міняються ролями а гра повторюється.

Ігри на формування вміння дітей узгоджувати свої дії з однолітками, діяти спільно.

Галерея ніг

(К. Фопель)

Мета: сприяти згуртованості групи; отримати зорове уявлення про свої ноги, свою індивідуальність.

Матеріали: ватман; миска з теплою водою; 4-5 рушників; гуаш 3-4 кольорів; широкий пензлик для кожного кольору; скотч; стілець.

Завдання: ватман слід закріпити скотчем на підлозі та намалювати на ньому попередньо дві великі стопи.

Ось, що я ваш приготувала. Це дві великі ніжки. Але їм сумно. Давайте їх розвеселимо і намалюємо на них усі наші ніжки.

Це потрібно робити ось так. Зняти взуття. Сісти на стілець. Зафарбувати свої стопи фарбою і пензликом. Поставити ніжки на папір і залишити на ньому відбитки. Помити ноги у воді і витерти рушником. Зараз твоя черга..

Необхідно підтримувати дітей на ватмані, щоб вони не послизнулись. Поки відбитки висихають їх можна підписати фломастером.

Мурашки

(К. Фопель)

Мета: активізація, підняття настрою; розвиток вміння узгоджувати свої дії з іншим.

Матеріали: гімнастичний килимок, позначки для старту і фінішу на відстані 4-5 метрів, зображення мурашок.

Завдання: усі ми бачили мурашок, які швидко рухаються, а часто ще й щось велике несуть до свого мурашника. Зараз оберіть собі пару. Ви мурашки. Покладіть собі на спину ось цей килимок. Тепер вам потрібно швидко і обережно занести цей вантаж від цієї межі до тієї. Будьте уважними і обережними, не загубіть килимок.

Ускладнення: виконати таке саме перенесення, але навколішках по одному.

Крокодил

(К. Фопель)

Мета: активізація; можливість виразити дозволеним методом свою агресію.

Матеріали: велике простирадло 2.5*2,5 м, зображення крокодила.

Завдання: ось це вода, у якій живе голодний крокодил (спочатку ведучий дорослий). Він хоче усіх з'їсти. Діти сидять на березі і миють ніжки у воді: сядьте на килим і накрийте свої ніжки простирадлом, сховайте їх під водою. Крокодил повзає під простирадлом, ричить і хапає дітей за ноги. Кого він вхопив, того тягне під воду. Там малюк теж стає крокодилом і може голосно ричати. Так продовжується до того часу поки усі діти не стануть крокодилами, заспокоються і ляжуть відпочивати під водою. Потім ведучим-крокодилом стаю хтось інший.

Морозиво

(М. Чистякова)

Мета: розвиток уяви, вміння дотримуватись правил гри, зняття м'язової та емоційної напруги.

Завдання: уявимо себе морозивом: шоколадним, полуничним, вишневим, абрикосовим... Морозиво стоїть у холодильнику, тверденьке і красиве. Але вимкнули світло і морозиво почало танути, танути і зовсім розтануло (діти стоять струнко, потім поступово розслаблюються, нахиляються, лягають на підлогу, розкидавши руки і ноги врізнобіч). Потім електрику ввімкнули і морозиво знову почало твердіти (діти повторюють рухи у зворотному напрямку). Так можна повторити кілька разів.

Маленькі кошенята

(Д. Силберг)

Мета: стимуляція моторної активності та орієнтації у просторі, задоволення потреби у фізичній активності.

Матеріали: іграшка кішки, малюнок кішки з кошенятами.

Завдання: розповідь про кішку та її кошенят. В одному кінці кімнати ставлять іграшку кішки. Пролий каже, що він маленьке кошеня, яке дуже хоче до мами-кішки. Опускається навколішки і повзе до іграшки. Коли він доповзає до неї. Бере іграшку і від її імені просить дітей: «Повзи до мене!»

Ускладнення: оформити на килимку доріжку-стежку по якій слід повзти до кішки.

Потяг

(А. Онуфрієва, О. Митюкова)

Мета: розвиток умінь узгоджено виконувати рухи, починати і закінчувати рухи за сигналом.

Зміст: дорослий розповідає малятам про потяг, показує його зображення. Пропонує вісім сісти на стільці, які розставлені у рядок. Це вагончики, в яких сидять діти. Дорослий показує положення рук та рухи руками під час «поїздки» (руки зігнуті у ліктях і виконують колові рух). Дорослий дає команду: «Поїхали! Ту-ту-ту!». Спочатку повільно, потім швидше діти виконують рухи. Гра супроводжується звуками «чу-чу-чу», «ту-ту-ту», коли потяг рухаються. Під час зупинки діти вимовляють «ш-ш-ш», начебто потяг зупиняється і випускає пару. Діти виходять з вагончиків і гуляють по кімнаті деякий час. Потім гра повторюється.

Ось потяг наш їде,

Колеса стучать.

*У потязі цьому
 Малята сидять.
 «Чу-чу-чу, чу-чу-чу», —
 Наш потяг шумить,
 Далеко, далеко
 Малят наших мчить.*

Ускладнення: коли діти засвоїли основні правила після декількох повторів можна їм запропонувати встати один за одним, тримаючись за талію попереднього, утворюючи живий потяг. Такий варіант може бути складним для розумово відсталих дітей. Це стимулює їх загальний розвиток великої моторики. Вміння координувати свої рухи з рухами партнера, орієнтуватись у просторі.

Туфелька моя

(К. Фопель, модифікація Г. Супрун)

Мета: створення позитивної психологічної атмосфери, згуртованості групи, розвиток уваги, просторового мислення, координації рухів та мовлення.

Матеріали: килим, взуття дітей.

Діти сідають в коло на килимок. Дорослий запитує: А чи знаєте ви, що ваші туфельки сміють співати і мандрувати? Зараз ми це перевіримо. Покажіть, де ваша прав ніжка? А де ваша права туфелька на цій ніжці? Ось вона! Ось які гарні у вас туфельки: сині, червоні, зелені, сіренькі.. (дорослий називає кольори туфельок усіх дітей групи, звертає уваги на їх колір та малюнок).

I етап гри.

Мета: сформувати рухові навички дітей (виконувати послідовні рухи правою рукою, яка тримає туфельку, праворуч та ліворуч від себе в такт словам дорослого).

Зразок рухів.

Ведучий: Зараз я вам покажу, як туфелька вміє танцювати.

Дорослий, сидячи на килимку, бере в руки туфельку та легенько ритмічно постукує нею праворуч та ліворуч від себе, примовляючи: Ось так, ось так. Тут і там, тут і там.

Давайте зробимо це разом! Раз, два, три – почали! Ось так, ось так. Тут і там, тут і там.

Як добре танцюють ваші туфельки. Давайте ще!

Діти під супровід дорослого повторюють рухи 6-8 раз.

Після закріплення навички дітей виконувати рухи рукою з туфелькою переходять до другого етапу.

II етап гри.

Мета: формувати позитивне ставлення до однолітків.

Ведучий: Ось моя права туфелька. Моя права туфелька червона. Тепер кожен з вас скаже, яка у нього туфелька.

Дорослий допомагає дітям по черзі сказати, яка у них туфелька, показати її та повторити фразу: «Моя права туфелька –...».

Які ви молодці! Але нас багато і туфельок багато! У мене туфелька червона, а у Сергія туфелька – синя. Тепер продовжуйте говорити ви.

Дорослий допомагає дітям по черзі повторити фразу «У мене туфелька ..., а у Данила (ім'я сусіда)».

Які у нас у всіх гарні та хороші туфельки. Давайте вони знову потанцюють. Раз, два, три – почали!

Дорослий задає ритм та зразок рухів рукою з туфелькою праворуч та ліворуч від себе, а діти повторюють за ним: Ось так, ось так. Тут і там, тут і там.

III етап.

Мета: сформувати навичку синхронно рухати руками та промовляти римовані слова.

Наші туфельки дуже гарні, різнокольорові. Наші туфельки уміють танцювати. А зараз наші туфельки підуть гуляти по колу. Для цього я буду говорити чарівні слова, ми будемо рухати туфельками, а в кінці слів передавати туфельку сусіду праворуч від вас. Де ваша права рука з правою туфелькою? Ось тут. Біля цієї руки знаходиться сусід справа. Йому ви передаєте туфельку в кінці мого віршика.

Це – ти, а це – я,
А це – туфелька моя,
Весело співає, по колу гуляє!

Спочатку дорослий, примовляючи слова віршика, постукує туфелькою праворуч та ліворуч від себе, а в кінці віршика передає свою туфельку сусіду справа. На цьому етапі знадобиться допомога іншого педагога, для формування у дітей навички передавати туфельку праворуч в кінці віршика. Варто звернути увагу дітей, що їх туфелька переходить від дитини до дитини та мандрує по колу.

Ось які наші веселі туфельки гуляють по колу від дитини до дитини. Ось кожна туфелька повернулась до свого господаря.

На етапі «мандрів» туфельки, можна порадити дітям погладити чужу туфельку сусіда, бережливо до неї ставитись. Це виховує у дитини емпатію та співчуття до однолітків.

Цю гру доцільно проводити поетапно. На кожен етап можна відводити що найменше 3-4 зустрічі. Можна поєднати 1 та 2 етапи. Важливо формувати дітей доброзичливе ставлення один до одного, переживати радість від спілкування та спільної діяльності. Будь-яке заохочення кожної дитини сприятиме цьому.

Вправи на розслаблення, заспокоєння (3 етап заняття)

1. «Колискова для Умки»

Мета: зняти психоемоційну напругу, розслабитись

Завдання: дітям роздаються іграшкові ведмедики і під музику пісні «Колискова для Умки» усі разом колишують іграшки.

2. «Малята сплять»

Мета: зняти психоемоційну напругу, розслабитись

Завдання: дітям роздаються килимки, які будуть їхніми ліжечками. Усі перетворюють на кошенят (зайчиків, мишенят тощо). Дітей можна накрити ковдрами. Під «Коліскову» Моцарта та усі тваринки сплять.

3. «Чарівні сни»

Мета: зняти психоемоційну напругу, розслабитись

Завдання: дітям роздаються килимки, які будуть їхніми ліжечками. Дорослий виконує роль чарівника, феї. Торкається дітей чарівною паличкою, чарівною хусточкою і діти засипають, бачать чарівні сни під музику Баха «Сициліана».

ДОДАТОК В.2

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЛИСТ

Дитина _____

Дата заповнення _____

1. Уподобання (активності, цікавості, предмети, продукти, напої)

2. Улюблені заняття дома у вільний час

3. Антипатії (дії з боку дорослих, продукти, напої, предмети, слова інше)

4. Небажана поведінка (яка саме, за яких обставин, частота, способи регуляції батьками)

5. Самостійно виконує дома

6. Мовлення (інші засоби комунікації – жести, зображення)

7. Особливі зауваження (ліки, дієта інше)

ДОДАТОК В.3

ЛИСТ КОМУНІКАЦІЇ

Ім'я дитини _____ Дата _____

ДЛЯ БАТЬКІВ (заповнює дефектолог)

НАВЧАЛЬНА МЕТА (уточнення, зміни, коментарі)

УСПІХИ СЬОГОДНІ

ПОВЕДІНКА

Примітки (педагога, вихователя)

ВЧИТЕЛЮ (заповнюють законні представники дитини)

ПОДІЇ

СОН

САМОПОЧУТТЯ

МЕДИКАМЕНТИ

ДІЇ ІНШИХ ЛЮДЕЙ

СИТУАЦІЇ

ПОВЕДІНКА

Інше

Примітки для педагогів

Підпис батьків _____