

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З**  
**РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти магістр

Виконала: студентка 2 курсу 213М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Логопедія

**Іванова Даріна Вікторівна**

Керівник к.пед.н., викладачка Образцова О.М.  
Рецензент к.психол.н., вчитель-дефектолог  
НВК №48 Шевцова Я.В.

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичне дослідження формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру.....</b>	<b>7</b>
1.1. Характеристика дітей з розладами аутичного спектру.....	7
1.2. Поняття спілкування та комунікації.....	14
1.3. Формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру у психолого-педагогічній літературі.....	16
1.3.1. Особливості формування комунікації у дітей з нормотиповим розвитком.....	23
<b>РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру.....</b>	<b>24</b>
2.1. Методи діагностування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру.....	24
2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	27
2.3. Методи формування комунікативної сфери у дітей з розладами аутичного спектру.....	32
2.4. Порівняльний аналіз результатів.....	37
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>46</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>48</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>53</b>
Додаток А. Фрагмент мовленнєвої картки К.С. Лебединської та О.С. Нікольської.....	53
Додаток Б. Збірка питань для дослідження сформованість комунікативних навичок.....	56

Додаток В. Технологія виготовлення рукавиць робочих.....	58
Додаток Г. Результат виготовлення робочої рукавиці дитиною з РАС .....	61
Додаток Д. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	62

## ВСТУП

### **Актуальність теми.**

З часом стали все більше приділяти увагу проблемі вивчення та корекції різних психічних розладів у дітей. Одне з важливих питань у системі новітньої освіти являється ранній дитячий аутизм. Аутизмом визначають стан психіки, який ґрунтується на переважанні замкнутого внутрішнього життя та яскравим відстороненням від навколишнього світу. Може бути таке, що аутизм виявиться як вторинна симптоматика шизофренії, проте буває і як самостійна нозологічна одиниця. При другому варіанті він проявляється у перші роки життя й саме тому називається раннім дитячим аутизмом (РДА).

Ранній дитячий аутизм відноситься до складу шизофренічного дефекту психіки та посідає особливе місце, так як має відмінність від інших порушень розвитку. Це порушення найбільш складне та дисгармонійне, як у клінічній картині, так і в психологічній структурі.

Вчені встановили, що ранній дитячий аутизм зустрічається приблизно від трьох до шести випадків на 10 тисяч дітей. Також слід зазначити, що він частіше буває у хлопчиків ніж у дівчат.

Наразі створено багато наукових видань, у яких досліджуються особистісні особливості, й безпосередньо комунікативні, проте, існує проблема створення методики, котра змогла б вивчати комунікативні здібності швидко та якісно. Актуальність теми нашого дослідження також визначається й тим, що сучасні методи та діагностики вивчення розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру.

Обстеження дітей з розладами аутистичного спектру вивчали такі зарубіжні й вітчизняні науковці як І. Марцинковський, В. Синьов, К. Островська, Т. Хворова, Д. Шульженко, В. Тарасун, Стівен Гутштейн, Скотт М. Майерс, Кріс Плауче Джонсон, Сьюзан Мейс, Мішель Нотердеме, Девід Манделл, Лонні Цвайгенбаум та ін. Також в нашому проєкті були задіяні наукові праці таких вчених як: Лебединська К.С., Нікольська О.С., Хаустов А.В., Морозова М., Фьодоров А.П., Зайцева Л.И., Лаврентьєва Н.Б., Рубан О.В..

Не претендуючи на вичерпне висвітлення поставленого питання, було взято за **мету** дослідити формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру.

Для досягнення цієї мети і для розкриття теми дипломної роботи були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати проблему формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру в психолого-педагогічній літературі.

2. Описати особливості формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру.

3. Провести дослідження рівня сформованості комунікативної сфери у дитини з розладами аутичного спектру.

4. Проаналізувати результати експериментального дослідження.

5. Виготовити робочу рукавицю з дитиною із розладами аутичного спектру.

**Об'єкт дослідження:** особливості формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру.

**Предмет дослідження:** процес розвитку комунікативної сфери у дітей з розладами аутичного спектру.

**Методи дослідження:** опис, порівняння, узагальнення та аналіз і синтез методичної та навчальної літератури, спостереження, експеримент.

**Практичне значення:** полягає у підборі, апробації та пропонуванні до впровадження діагностики формування комунікаційних навичок у дітей з розладами аутичного спектру. Його результати можуть бути використані в подальших психологічних та педагогічних дослідженнях особливостей (розвитку мовлення) формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру. Методичні рекомендації, розроблені в дослідженні, можуть бути використані у роботі логопеда, дефектолога, вихователя, класного керівника. Знання особливостей формування навичок комунікації буде зумовлювати більш ефективну роботу над розвитком мовлення.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

#### 1.1. Характеристика дітей з розладами аутичного спектру

Розлад аутичного спектру (РАС) ґрунтується на таких ключових проявах як аутизм, непереносимість пертурбації в навколишньому середовищі, відданість до стереотипів, а ще раннє, до двох з половиною років, прояв специфічних властивостей дизонтогенеза[27].

Проте при існуванні цієї єдності маніфістацій інші прояви проявляють суттєвий поліморфізм. Ключові симптоми розмежовуються за властивостями характеру, а також за рівнем прояву. Усе це обумовлює присутність варіантів з не схожою одна на одну клініко-психологічною картиною, різною соціальною адаптацією та з різним прогнозуванням.

Названі варіанти потребують й всіляких корекційних підходів, можуть бути як психолого-педагогічним, так і лікувальним[4,30].

О.С. Нікольською (1985-1987) відокремлено чотири базові групи РАС. Головними мірами поділу використані характер та рівень порушень взаємодії із навколишнім середовищем й тип безпосередньо аутизму.

У дітей кожної групи мовлення є свої специфічні особливості.

Перша група — переважає відчуженість від навколишнього світу. Друга група — заперечення навколишнього світу, а у третьої — заміна навколишнього світу й у четвертої помітне гальмування дитини навколишнім світом[27].

Обстеження показали, що діти з розладами аутичного спектру у цих групах відрізняються за ознаками та рівнем первинних розладів, а також вторинних та третинних дизонтогенетичних формувань.

Розподілення кількості дітей у процентному співвідношенні виглядає так:

- перша група — 8%;
- друга група — 62%;
- третья група — 10%;
- четверта група — 20%.

У першій групі діти з аутичним відстороненням від зовнішнього світу мають найбільш тяжкі порушення психічного тону і довільної діяльності. Для них притаманна польова поведінка та постійний перехід від одного об'єкта до іншого. Найтяжчі прояви аутизму: у дітей не з'являється необхідність в контактах, не відбувається навіть мінімального спілкування з людьми, також відсутні навички соціальної поведінки, самообслуговування[4].

Така характеристика означає раннє негативне протікання шизофренії, яка часто ускладнюється органічним ураженням головного мозку.

В цій групі діти мають найгіршу перспективу розвитку, вимагають безперервного нагляду та догляду. Під час активної психолого-педагогічної корекції в них можуть бути розвинені найпростіші навички самообслуговування, можуть навчитись писати, рахувати та навіть читати про себе[5].

У другій групі з аутичним відстороненням від зовнішнього світу, діти мають певну можливість постійної боротьби з тривогою та багатьма страхами завдяки аутоstimуляції позитивних відчуттів за рахунок великої кількості стереотипій: рухових (махи рук, стрибки й т.д.), сенсорних (самоподразнення слуху, дотику зору й т.д.).

Особливості їх поведінки — стереотипність, химерні пози та гримаси, хода та особливі інтонації мовлення. Такі діти не можуть йти



на контакт, можуть відповісти односкладово або зовсім мовчать, іноді розмовляють пошепки[27].

Перспектива на майбутнє для дітей цієї групи може бути кращою за умови довготривалої корекції. Після цього діти можуть бути готовими до шкільного навчання. Слід зазначити, що частіше — в масовій школі, аніж в допоміжній.

В третій групі діти з аутичними замінами зовнішнього середовища виражаються більшою довільністю у боротьбі зі своєю патологією. Прикметою їх поведінки є подібність до психопатоподібного. Їм властиве розгорнуте мовлення, при цьому монолог — насичений, діалог — “бідний”. Такі діти за умови постійної медико-психолого-педагогічної корекції можуть бути підготовлені до навчання у масовій школі [32].

В групі номер чотири у дітей виражена надгальмівність. При цьому вони мають ряд таких особливостей: надгальмівність, полохливість, боязкість, особливо під час контакту, відчуття безсилля, яке збільшує соціальну дезадаптацію. Якщо з’являється негативний досвід у контакті з однолітками вони звертаються до близьких для допомоги. При цьому розвиваються правильні варіанти соціальної поведінки, прикладають зусилля для того щоб бути “хорошими”, втілювати в реальність вимоги близьких людей. Спостерігається вагома залежність від матері, задля того щоб увесь час “заряджатись” від неї.

Психічний дизонтогенез у таких дітей подібний до певної затримки розвитку із несподіваною, помітно менш шаблонне промовляння[18].

Дітей у цій групі варто розрізняти поміж такими варіантами: синдрому Каннер, як самостійним порушенням розвитку та переважно менше — синдром Аспергера, як шизоїдною психопатією. Таких дітей можливо підготувати до отримання знань у стінах масової школи.

К.С. Лебединська на основі етіопатогенетичного підходу виділяє п'ять варіантів РАС:

1. РАС при різних захворюваннях центральної нервової системи.
2. Психогенний аутизм.
3. РДА шизофренічної етіології.
4. При обмінних захворюваннях.
5. При хромосомній патології.

Авторка вважає, що РАС в умовах виникнення різноманітних захворювань центральної нервової системи (органічний аутизм) відбувається об'єднання із тими чи іншими проявами психоорганічного синдрому. Це виявляється в психічній бездіяльності у дитини, в руховій недостатності, а також в порушенні уваги та пам'яті. Окрім того, у дітей спостерігається розсіяні неврологічні виявлення: ознаки гідроцефалії, епізодичні судомні напади. Зазвичай, у дітей спостерігаються затримки мовленнєвого та інтелектуального розвитку[22].

Для психогенного аутизму характерною ознакою є проблеми у контактах з оточуючими, емоційною індиферентністю, відсутністю зацікавленості, безпристрасність, нестача диференційованих емоцій, затримкою розвитку мовлення та психомоторики. Психогенний аутизм відрізняється від інших варіантів РАС тим що при нормалізації умов виховання, може зникнути. Проте у випадку перебування дитини у негативних умовах перші три роки життя, аутична поведінка та проблеми мовленнєвого розвитку стають стійкими[15].

У дітей з розладами аутичного спектру та шизофренічною етіологією є головна ознака — це яскрава відчуженість від зовнішнього середовища та ледь помітні контакти з оточуючими. Ми можемо спостерігати в них яскраву дисоціацію психічних процесів, знищення кордонів між суб'єктивним та об'єктивним, входження у світ внутрішніх

переживань та патологічних уявлень, наявність рудиментарних маячних утворень, а також галюцинаційних феноменів[3].

Через це їх поведінка має відмінності, такі як чудернацькість та амбівалентність. Також можемо бачити продуктивну психопатологічну симптоматику. Виявляється за умови постійних страхів, в псевдогалюцинаційних переживаннях та деперсоналізації. Відомо що на відміну від інших синдромів, синдром раннього дитячого аутизму найбільш складний та дисгармонійний. Це стосується клінічної картини та психологічної структури порушень. Відповідно до даних отриманих В.Є. Каганом в ході дослідження у хлопчиків РАС виявляється більш часто, ніж у дівчаток. Основоположними показниками РАС при будь-яких його клінічних варіаціях є:

1. Часткова або абсолютна відсутність необхідності в контактах.
2. Відсторонений від навколишнього світу.
3. Недостатнє емоційне реагування відносно близьких людей, навіть до матері, можлива абсолютна апатія до них (афективна блокада).
4. Відсутнє вміння розрізняти людей та неживі предмети, часто таких дітей приймають за агресивних: у випадках коли вони хапають якусь дитину за волосся або штовхають її, як ляльку. Ці дії демонструють нам те, що дитина не до кінця розрізняє живий чи неживий об'єкт[26].
5. Майже відсутня реакція на слухові та зорові подразники викликає у більшості батьків необхідність використати допомогу спеціаліста сурдолога або офтальмолога. Проте спочатку висновки щодо слабкої реакції на слухові та зорові сигнали здаються помилковими. Діти з РАС, навпаки, надчутливі до всіх подразників.
6. Надання переваги збереженню незмінності навколишнього (феномен тотожності за Л.Каннером).

7. Неофобії (страх всього нового) з'являються у дітей з РАС в ранньому віці. Діти не можуть спокійно перенести зміну місця проживання, перестановки ліжка, в них виникає негативна реакція на новий одяг та взуття.

8. Поведінка в них одноманітна з притаманними їм стереотипними, примітивними рухами (обертання кистей рук перед очима, перебирання пальців, згинання та розгинання плечей та передпліччя, розгойдування тулубом або головою, ходіння навшпиньки та інше)[27].

9. Мовленнєві розлади при РАС мають багато варіантів. При важких формах РАС наявний мутизм (повна втрата мовлення). В деяких дітей відмічається підвищений вербалізм, який в свою чергу виявляється у вибіркового відношенні до деяких словами та виразами. Дитина весь час промовляє слова, які їй сподобались. Яскравою ознакою при РАС є зорова поведінка, що виявляється у непереносимості зорового контакту з кимось, зазвичай в них наявний так званий “блукаючий погляд” або погляд повз. Для них є характерним переважання зорового сприйняття на периферії поля зору. Наприклад, від дитини з РАС тяжко заховати предмет, який її зацікавив, тому безліч батьків та педагогів відзначають, що “дитина бачить предмети потилицею” або “крізь стінку”.

10. Однакові ігри у дітей з РАС це стереотипні маніпуляції з неігрових матеріалів (ключі, гудзики, мотузки та ін.). Іноді використовуються іграшки, проте не за призначенням, а скоріше як символи якихось об'єктів. Діти з РАС здатні кілька годин підряд одноманітно крутити предмети, переміщувати їх з одного місця у інше, переливати рідину з одного посуду до іншого. Також вони активно намагаються залишитись на самоті, почувають себе краще, коли їх залишають одних. Зв'язок із матір'ю у них може бути різним. Поруч з індиферентністю, за якої діти не реагують на наявність або відсутність

матері, може бути також симбіотична форма зв'язку, коли дитина не хоче залишатися без матері, виражає тривогу під час її відсутності, хоча при цьому ніколи не буває лагідний з нею. Афективні прояви у дітей з РАС бідні та одноманітні. Скоріше за все відчуття задоволення виникає, коли дитина залишається одна та займається описаними вище стереотипними іграми[26].

Виокремленні клініко-психологічні варіанти РАС демонструють різні патогенетичні механізми формування цього розладу розвитку, різні ознаки генетичного патогенного комплексу.

Тому слід знати та враховувати ці клініко-психологічні варіанти РАС під час створення індивідуального плану корекції та психолого-педагогічного супроводу дитини[9].

Вже у віці 15 місяців починає проявлятися аутизм і закінчує формування до трьох років. Зазвичай батьки переживають через відсутність зацікавленості до занять та ігор у їх малюка, мають перевірити дитину на наявність таких симптомів:

1. Заперечення тактильного зв'язку з батьками. Відсутність мовлення до трьох років життя.
2. Бажання дитини знаходитись на самоті, аніж у компанії з ким-небудь.
3. Відмова від контакту з навколишнім середовищем або відсутність зацікавленості до нього. У дитини немає або погано розвинені навички невербального спілкування.
4. Уникає зорового контакту.
5. Чудернацькі та нервові жести, які нічого не виражають.
6. Мовлення дитини монотонне, ніби постійне повторення завченого тексту[7].
7. Дивні сенсорні реакції (на голос, дотик, запах та смак).

Прояв аутичних розладів може бути як м'яким, так і в гострій формі. Безліч дітей мають ознаки схожі на аутичні в період початку навчання у школі, проте це нормально: так дитина звикає до навчання, нових людей та шкільної атмосфери.

У певної кількості дітей рано проявляється здібність до незвичайного, нестандартного усвідомлення себе та оточуючих. Збережено логічне мислення або ще й добре розвинене, однак знання тяжко утворюються і вони дуже нерівномірні. Нестійкими є активна та пасивна увага, але деякі аутичні цілі виконуються з активним використанням енергії[5].

При аутизмі рівень розумового розвитку може бути дуже різним: починаючи від глибокої розумової відсталості до талановитості в деяких галузях знань та мистецтва; наявні відхилення у формуванні здібностей моторики, уваги, сприйняття, емоційної та інших сфер психіки. Більше 80% дітей з РАС — особи з інвалідністю.

У дітей з РАС суперечлива поведінка: при тому, що в них є неадекватні побоювання щодо певних предметів, вони майже не реагують на реальну небезпеку (можуть далеко піти не знаючи шляху, вибігають на проїжджу частину й т.д.)[8,10].

## **1.2. Поняття спілкування та комунікації**

Процес спілкування можна описати так — це зв'язок двох або більшої кількості людей, впродовж якого з'являється психічний контакт, що виражається в обміні інформацією, взаємовпливів та розумінні один одного. Термін “комунікація” має кілька визначень:

1. Шляхи сполучення (водні або повітряні комунікації);
2. Форма зв'язку (радіо, телеграф);
3. Процес передачі інформації (радіо, телебачення, преса, кінематограф);

4. Виступає і як акт спілкування, зв'язок між двома або більше індивідами, повідомлення інформації однією особою іншій[6].

З цього випливає, що комунікація це процес двостороннього обміну ідеями та інформацією, який призводить до взаєморозуміння. За умови що взаєморозуміння не з'явилося, можна зробити висновок, що комунікація не відбулась.

Передача інформації від одного суб'єкта до іншого відбувається у процесі комунікації. В ролі суб'єкта можуть бути як окремі групи, так і цілі організації. Види комунікації: усна, письмова та друкована. За допомогою усної комунікації обидві сторони можуть швидко реагувати, вона передає всі нюанси особистого спілкування. А ось письмова та друкована переважно забезпечують публічну, організаційну та масову комунікацію. Сучасні комунікаційні системи, такі як інтернет відіграють особливу роль[24].

Спілкування можна описати як багатоплановий процес, який має такі основні функції: комунікативну, перцептивну та інтерактивну.

Комунікативна функція являє собою різноманітні форми і засоби обміну та передачі даних, за допомогою яких відбувається збільшення досвіду, накопичення знань, поява умінь, взаєморозуміння людей та узгодження дій.

Перцептивна функція спілкування. Під час контактів з допомогою різних каналів співрозмовники отримують інформацію, яка дає їм можливість утворити більш або менш об'єктивне враження про того хто визначається партнером по спілкуванню, зазирнути в його внутрішній світ, дізнатись мотиви поведінки, звички, відношення до реалій[20].

Інтерактивна функція спілкування. В основі знаходиться потреба в контакті не тільки заради передачі інформації.

Спілкування завжди передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки та діяльності. У цьому випадку виявляється

інтерактивна функція спілкування, функція впливу на інших людей. Шлях пізнання людини людиною у процесі спілкування і є складним актом. Адекватний психологічний портрет суб'єкта спілкування формується залежно від об'єктивних і суб'єктивних чинників і включає в себе дію трьох важливих механізмів сприймання людини людиною: ідентифікацію, рефлексію, інтерпретацію.

### **1.3. Формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру у психолого-педагогічній літературі**

РАС проявляється вже в перший рік життя. У малюка відсутній комплекс поживлення, Який є у дітей приблизно з першого місяця, емоційно дуже слабо реагує на близьких, аж до повної байдужості. У дітей цієї категорії відсутня посмішка, немає контакту очі в очі, хоча в загальному звертає увагу на предмети. Ці діти слабо реагують на різні зорові і слухові подразники, іноді їх приймають навіть за глухих і сліпих[33].

Діти з РАС дуже бояться змін: нові предмети, обстановка, люди викликають у них тривогу, яка проявляється або відсутністю контактів, або істерикою, або відмовою щось робити. Теж стосується і мовлення дитини з аутизмом: або вона взагалі не говорить, або як папуга, вимовляє щось, звертаючись у порожнечу. Повторення одних і тих же дій і слів заспокоює дитину. Батькам вже здається, що дитина не розуміє, про що вони йому кажуть. Чи не запам'ятовує. Насправді це не так. Дитина може пригадати, наприклад, розмову між мамою і татом через кілька днів, тижнів, і навіть здатна передати інтонацію. У трирічному віці у них не відбувається «революційний» розвиток самосвідомості. Такий малюк не говорить про себе «я»: може продовжувати говорити про себе в третій особі або навіть у множині -



«ми». Іноді в мовленні використовує штампи (фрази з мультиків, реклами)[11,17].

У таких дітей затримується розвиток в плані усвідомлення меж свого тіла — буває, вже в шкільному віці дитина, немов уперше, може годинами розглядати себе в дзеркалі. Дитина з аутизмом погано розуміє навколишні предмети, не розуміє, що відбувається навколо, чи не усвідомлює існування інших людей. Потім хвороба прогресує наступним чином: дитина не прагне до контактів з оточуючими, не може або не хоче розділяти людей, тварин і неживі предмети. Якщо хоча б щось стає їм зрозуміло — вони за це чіпляються: звідси з'являються ці симптоми повторення одних і тих же рухів: стереотипні рухи пальцями рук, поштовхи і обертання кистями рук, хода і біг на пальчиках[40].

Діти з РАС, а потім і дорослі, дуже сентиментальні і керуються в своїх рідкісних контактах з навколишнім світом цілою системою страхів. Ці страхи в результаті переростають в заборони і самообмеження. Тобто людина може боятися працюючого телевізора або променя світла на підлозі. Тому ті самі одноманітні рухи, характерні для хворих, є аутоstimуляціями, які і є компенсацією нервового напруження[35].

Діти з РАС мають особливості формування мовлення. Використання вокалізація з метою спілкування починається задовго до того, як дитина отримує здатність вимовляти слова. У нормі виділяють наступні стадії при лінгвістичного розвитку:

1) 0 — 01 місяць недиференційований плач. Перша реакція на навколишнє середовище, результат тотальне тілесної відповіді;

2) 1 — 5,6 місяців диференційований плач. Голодний плач, плач, пов'язаний з болем у животі і т.д.;

3) 3 — 6,7 місяців гуління. Стадія вокальної гри. Дитина і слухає звуки навколо нього і і утворює їх сама. Однак спектрографічний аналіз

із цих звуків показав, що вони об'єктивно відрізняються від звуків дорослого мовлення, навіть коли мати намагається імітувати гуління дитини;

4) 6 — 12 місяців лепет, повторення хочу тих звуків, складів;

5) 9 — 10 місяців ехолалії. Повторення звуків, які дитина чує.

Відміна від лепета в тому, що дитина повторює те, що безпосередньо чує від іншого індивіда.

Для раннього розвитку при аутизмі характерні наступні особливості прелінгвістичного розвитку: плач важко інтерпретувати, гуління обмежене або незвичайне (скоріше нагадує вереск або крик), відсутня імітація звуків[6,18].

Порушення мовлення найбільш виразно помітно вже після трьох років. У деяких дітей мовлення залишається внутрішнім впродовж всього життя, проте і в тих випадках, коли мовлення розвивається, в багатьох аспектах воно залишається аномальним. На відміну від здорових дітей спостерігається тенденція повторювати одні й ті ж фрази, а не конструювати оригінальні вирази. Типові відстрочені або опосередковані ехолалії. Виражені стереотипії і тенденція до ехолалій призводить до специфічних граматичних феноменів. Тривалий проміжок часу відсутні такі відповіді, як «так» або «ні». В мовленні таких дітей часто відбувається процес перестановки звуків, правильність вживання запропонованих конструкцій порушена.

Можливості розуміння мовлення у дітей з РАС також мають свої грані. У віці приблизно одного року, коли здорові діти люблять слухати, як з ними розмовляють, діти з РАС звертають увагу більше на сторонні шуми, ніж на мовлення. Під час тривалого проміжку часу дитина не здатна виконувати прості інструкції, не реагує на своє ім'я[9].

В той же час деякі діти, які страждають аутизмом, демонструють ранній і бурхливий розвиток мовлення. Вони з задоволенням слухають,

коли їм читають, можуть навіть запам'ятати довгі уривки тексту практично дослівно. Їх мовлення справляє враження не дитячої завдяки використанню великої кількості виразів, присутніх у мовленні дорослих. Однак можливості вести продуктивний діалог залишаються обмеженими. Розуміння мовлення переважно складне через труднощі розуміння переносного сенсу, підтекста, метафор. Такі особливості мовленнєвого розвитку в більшому ступені характерно для дітей із синдромом Аспергера[31,32].

Особливості інтонаційної сторони мовлення також відрізняє цих дітей. Зазвичай їм важко контролювати гучність голосу, мовлення сприймається навколишніми як «дерев'яне», «нудне», «механічне». Порушені тон та ритм мовлення.

Таким чином, незалежно від рівня розвитку мовлення, при аутизмі в першу чергу страждає можливість використовувати її з метою спілкування. Слід підкреслити, що відхилення від нормального розвитку помітні вже на стадії предмовленнєвого розвитку. Спектр мовленнєвих розладів варіює від повного мутизма до випереджаючого (порівняно з нормою) розвитку[14,19].

Невербальна комунікація.

Спостереження за здоровими немовлятами показує зв'язок між специфічним рухом рук, направленням погляду і мімічною експресією. Вже у віці 9 — 15 тижнів активність рук у певному ступені пов'язана із другими поведінковими патернами. Наприклад: вказівна поза до або після вокалізації при взаємодії її обличчя в обличчя з матір'ю, стискання кистей під час вокалізації, розпирання пальців - у ті моменти, коли немовля відводить погляд від її обличчя. Результати експериментальних досліджень здорових дітей демонструють, що розвиток жестів пов'язаний з рівнем розвитку мовлення[24,25].

Очевидно, що у тих випадках, коли відсутнє гуління та обмежені можливості здорового контакту, що характерно для аутизма, цей підготовчий етап буде проходити аномально, і це не може не вплинути на розвиток цілого ряду психічних функцій. Дійсно, в більш дорослому віці виявляються явні труднощі невербальної комунікації а саме: використання жестів, мімічної експресії, рухів тіла. Дуже часто відсутній вказівний жест. Дитина бере батьків за руку і веде до об'єкта, підходить до місця його звичного розміщення і чекає, доки йому дадуть предмет[29].

Таким чином, вже на ранніх етапах розвитку у дітей з аутизмом мають місце признаки викривлення специфічних вроджених поведінкових патернів, характерних для дітей з нормотиповим розвитком.

У дітей з аутизмом порушено формування всіх форм до вербального і невербального спілкування. Скоріше за все, у таких дітей не формується зоровий контакт, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає ручки з німим проханням, щоб його взяли на руки, як це робить здорова дитина вже на першому етапі соціально-емоційного розвитку.

На усіх етапах розвитку дитини з аутизмом в спілкуванні з оточуючими не використовує язык міміки та жестів[42].

Існують різні підходи до розуміння виникнення аутистичної поведінки: одні автори вважають, що аутизм може проявлятися вже з народження, інші переважно виділяють аутизм як первинний і вторинний. Первинний розглядається як вроджена генетична схильність, вторинний - як формулююча форма поведінкових реакцій. Практика демонструє, що зазвичай відбувається поєднання цих двох механізмів. Зорова увага дітей з аутизмом вкрай вибіркова і короткочасна, дитина дивиться як би повз людей, не помічає їх і відноситься до них, як до

неживих предметів. В той же час вона відрізняється підвищеною чутливістю, сентиментальністю, її реакції на навколишнє часто неочікувані та незрозумілі. Така дитина може не помічати, якщо поруч з ним близькі родичі, батьки та через край болісно починають реагувати на ледь помітні перестановки предметів у кімнаті[37].

При аутизмі незвичайний характер має ігрова діяльність. Її характеризує те що зазвичай дитина грає сама, використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього використання. Він може довго і одно типово грати з черевиками, мотузками, коробочками, папером, дротами. Сюжетно-рольові ігри у таких дітей відсутні[11,27].

У дітей з аутизмом, перш за все, порушено розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому.

Незалежно від часу появи мовлення та рівня його розвитку, дитина не використовує мовлення як засіб спілкування, Вона рідко звертається до дорослих із питаннями, зазвичай не відповідає на питання оточуючих і в тому числі близьких для неї людей. У той же час у нього може вже достатньо інтенсивно розвиватися «автономне мовлення», «мовлення для себе». Серед характерних патологічних форм мовлення особливо виділяються ехолалії, скандоване промовляння, своєрідна інтонація, характерні фонетичні розлади і порушення голосу з переважанням особливої високої тональності наприкінці фрази або слова, протяжне називання себе у другій або у третій особі, відсутність у активному словнику слів, позначаючих близьких для дитини людей[38].

На відміну від мовленнєвих порушень, мовлення при аутизмі на самих різних етапах може розвиватись нормально або навіть прискорено, і дитина по темпу її розвитку іноді випереджує здорових одноліток. Потім, воно починає поступово зникати. Втрата мовлення завжди поєднується з утратою виразного жестикулювання й імітаційної поведінки.

При ранньому дитячому аутизмі в домовленнєвому періоді часто відсутній лепет або слабо розвинута функція наслідування. Дитина не може виконати прості мовленнєві інструкції, хоча в принципі вона і розуміє звернене мовлення. Більше ніж у 50 — 70% дітей з раннім дитячим аутизмом спостерігається недостатність використання жестів та інтонації у спілкуванні. На початку мовленнєвого розвитку ехололії з'являються рідко, проте вони можуть з'явитись у старшому дошкільному віці[12].

Таким чином, перше пів року життя у аутичної дитини спостерігається порушення у розвитку початкової фази комунікативних навичок, ключовим змістом якої є налаштування можливостей обміну емоціями, вироблення спільних емоційних сенсів щоденних ситуацій.

У старшому дошкільному віці всі діти з аутизмом зазвичай погано говорять за гранями звичної для них обстановки, у них нерідко спостерігаються стійкі аграматизми, вони майже ніколи не використовують особистий займенник «я» і стверджувальне слово «так».

У деяких випадках, можливо, аутизм може поєднуватися з різноманітними мовленнєвими порушеннями, у тому числі з алалією. А також мовленнєві порушення можуть ускладнюватися окремими проявами аутистичної поведінки[37,40].

Якщо своєчасно не провести діагностику і не надати адекватну допомогу, не виявляти доброзичливість і грамотну підтримку оточуючих, більше частина дітей з аутизмом відзначається не здатною навчатися і не адаптується соціально. У той же час, в результаті своєчасно початої роботи, можливе подолання аутичних тенденцій, і поступове входження дитини в соціум. У різному темпі, з різною результативністю, проте кожна аутична дитина може поступово, дрібними кроками просуватись до більш складної поведінки з людьми.

### **1.3.1. Особливості формування комунікації у дітей з нормотиповим розвитком**

Дошкільний вік поділяється на кілька стадій. Кожна з них відрізняється своїми особливостями спілкування:

від народження до 2-х років — дитина контактує з обмеженим колом осіб, посягаючи перші ази взаємодії;

2-4 роки — час від часу малюк вже входить в емоційно-практичний (грає, розмовляє) зв'язок з однолітками;

з 4 і до 6 років настає ситуативно-дійовий період комунікації (взаємодіючи з дорослими і однолітками, малюк пізнає світ, поведінкові норми і другі сторони життєдіяльності), котрий відбувається, в основному, у ігровій формі;

до 7 років формуються вибірково-постійні вподобання комунікації, де дитина спілкується з певним колом осіб[6,10].

Окрім сім'ї, це можуть бути вихователі, репетитори, а також друзі, із спільними інтересами в іграх та іншій діяльності.

З віком, дитина розширює уявлення про практичні навички партнерів по взаємодію, виявляє інтерес до невідомих сторін особистості. Завдяки отриманим знанням, з'являється здібність оцінювати самого себе та свої можливості[13].

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

#### 2.1. Методи діагностування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру.

У цій роботі були досліджені особливості розвитку комунікативних навичок дітей з раннім дитячим аутизмом, спираючись на дані, отримані вітчизняними дослідниками, праці і досвід зарубіжних вчених, а також методологічні основи наукових діячів, здійснили обстеження дитини з РДА. Дослідження носило інтерпретаційний характер, тому результати дослідження не претендують на сувору науковість.

В процесі підготовки дослідження нами було вирішено взяти до уваги дитину з розладами аутичного спектру та з нормотиповим розвитком. Це було зроблено для того щоб можна було порівняти результати й побачити різницю у стані сформованості навичок комунікації та у процесі їх формування. Також дитина з нормотиповим розвитком виконувала роль позитивного прикладу для дитини з РАС.

Експериментом було охоплено дві дитини (11 років). Одна дитина із розладами аутичного спектру, а інша з нормотиповим розвитком. В процесі обстеження сформованості комунікативних навичок частково використовувалася модифікована мовленнєва карта, розроблена К.С.Лебединською та О.С.Нікольською (див. Додаток 1).

Обстеження імпресивного мовлення включало:

1. Відповідь дитя на звернене до неї мовлення.
2. Вивчення номінативної функції: впізнавання об'єктів на картинці, знання частин свого тіла, частин обличчя, знання дій (за величиною, за формою та за забарвленням).



3. Усвідомлення граматичних форм слова: відрізнення однини і множини іменників/дієслів, розуміння значень зменшувально-пестливих суфіксів, розуміння прийменників.

4. Вивчення розуміння атрибутивних конструкцій.

5. Вивчення рівня узагальнень, які ховаються за сенсом слова.

6. Усвідомлення розгорнутих граматичних конструкцій.

Обстеження експресивного мовлення вміщує:

1. Вивчення номінативної функції мовлення: називання об'єктів за картинками, пошук назв за визначенням, пошук категоріальних назв.

2. Розкриття активного словника з дієсловами: назви дій об'єктів за картинками, співвіднесення дієслів з іменниками.

3. Викриття використання у мовленні прикметників, які позначають розмір предметів, колір, форму, смак. Співвіднесення прикметників з іменниками.

4. Розкриття використання у мовленні інших частин мови по сюжетним малюнкам.

Обстеження відображеного мовлення вміщує:

1. Відтворення ізольованих звуків і складів.

2. Відтворення близьких фонем (да-та, па-ба).

3. Вивчення здатності зберігати серійні ряди звуків (мі-ма-мо).

4. Вивчення здатності повторювати моделі слів із різною кількістю складів з наочною опорою (трискладові: колесо, молоко і т.д., чотирискладові: черевики, телефон і т.д.).

Обстеження стану сенсомоторної сфери вміщало:

1. Присутність інформації про розмір об'єктів (великий — маленький).

2. Розрізнення фундаментальних кольорів (звірення, зіставлення, пошук обраного кольору у навколишньому середовищі).

3. Розрізнення головних геометричних форм (квадрат, трикутник, коло).

4. Визначення розвитку тактильних почуттів (теплий — холодний, твердий — м'який, важкий — легкий).

5. Вивчення загальної моторики (постава, хода, чи ходить на повній ступні, чи здатна стрибати на обох ногах, на 1й нозі, чи здатна стояти на 1й нозі, виконувати дії по прикладу).

6. Вивчення дрібної моторики (чи може вправлятися із гудзиками, зашнуровувати черевики, зав'язати бантик, зладнена робота правої та лівої руки).

7. Візуально-рухова координація.

Для дослідження сформованості комунікативних навичок був складений перелік критеріїв, який допоміг відзначити стан розвитку спілкування у респондента на початковому та кінцевому етапі (див. Додаток 2).

У створений опитувальник були вміщені такі параметри:

1. Чи звертає увагу на своє ім'я.
2. Можливість підтримувати зоровий контакт.
3. Чи здатна зупинитись за інструкцією під час руху.
4. Здатність сісти за інструкцією.
5. Чи йде на зустріч до того хто кличе.
6. Можливість дати знайомі предмети на прохання.
7. Чи бере предмети за інструкцією.
8. Здатність співвідносити назви об'єктів з самими об'єктами.
9. Можливість зупинити свої дії за інструкцією.
10. Чи може привертати до себе увагу в адекватній формі.
11. Здатність використовувати вказівний жест.
12. Здатність користуватись жестом "дай".

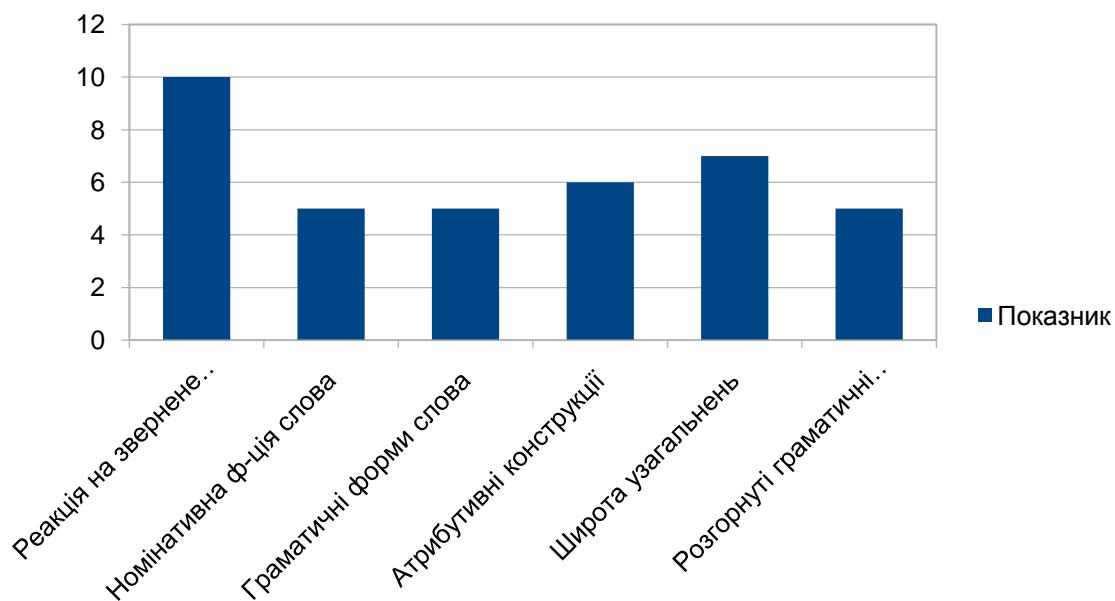
13. Можливість адекватно виказувати відмову, застосувавши жест.
14. Чи використовує жест вітання.
15. Чи використовує жест прощання.
16. Можливість користуватись іншими жестами.
17. Здатність попросити допомоги у ситуації дискомфорту.

## **2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.**

В експерименті взяли участь двоє дітей. Дівчата одинадцяти років кожна. Одна дівчинка з розладами аутичного спектру Марія П., а інша Марія В. з нормотиповим розвитком. Ми залучили схему порівняння із використанням експериментальної та контрольної групи. Відбувався експеримент на базі НВК“ШГП”ХОР в інклюзивному класі.

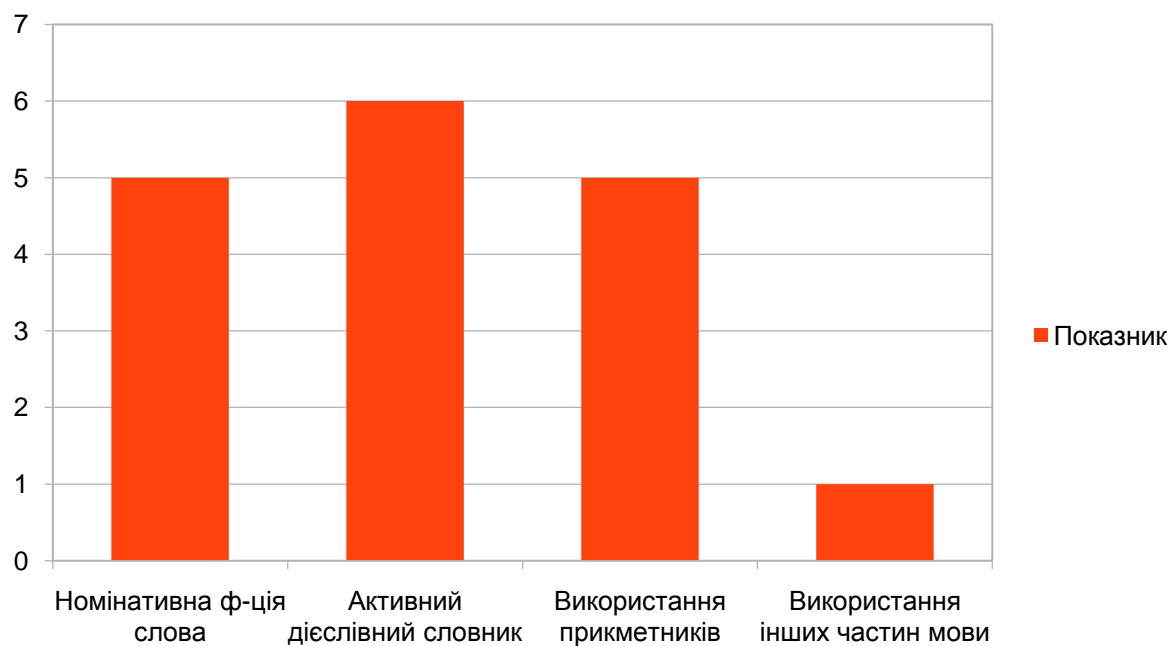
Під час оцінювання ми використовували шкалу від 1 — до 10.

Обстеження стану імпресивного мовлення виявило, що у Марії В. з нормотиповим розвитком добре розвинуті всі аспекти мовлення, які підлягали перевірці. На відміну від нормотипового розвитку у Марії П. стан імпресивного мовлення дещо гірший. А саме це виявляється у реакції на звернене мовлення. Через особливості концентрації уваги, іноді можуть виникнути труднощі у спілкуванні. Так як інтелект збережений, Марія П. як і Марія В. чудово користується знаннями правил написання слів, та їх видозміни. Достатньо добре розуміють складні граматичні конструкції. Представлені результати Марії П, (див. рис. 1)



**Рис. 1 — Стан імпресивного мовлення (констатувальний експеримент)**

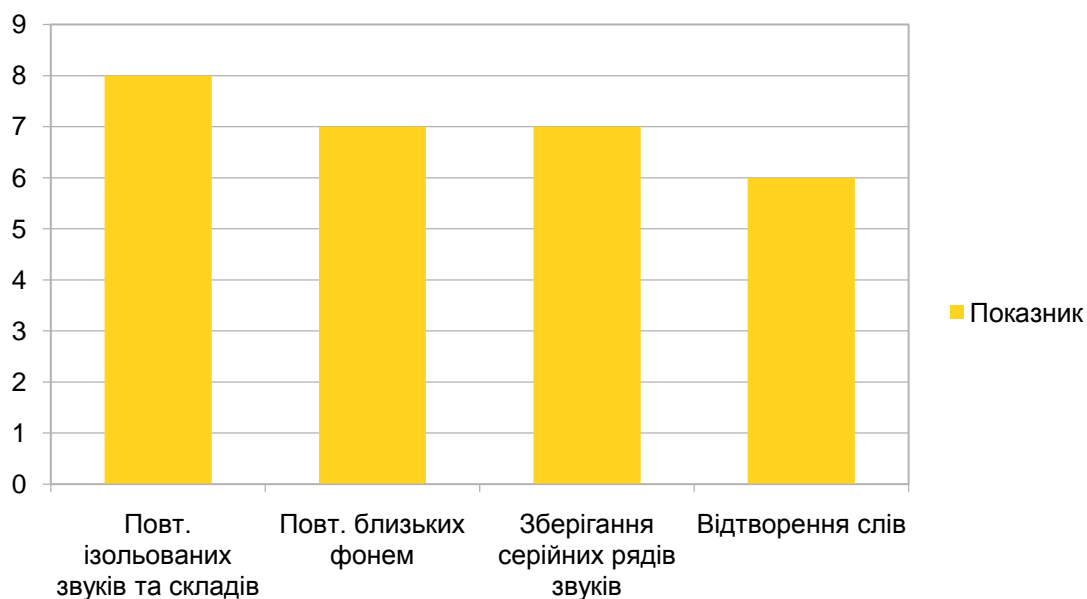
Обстеження стану експресивного мовлення, дало позитивний результат. Ми виявили, що дівчата добре орієнтуються в описі дій, назві предметів, як з візуальною опорою так і без неї. Не виявилось проблем і з співвіднесенням дієслів з іменниками у роді та числі. Можна відмітити, що теми розмов, які були емоційно важливі для них, показали найбільш якісний результат. Тому під час проведення експерименту ми намагались використовувати актуальну лексику. (див. рис. 2)



**Рис. 2 — стан експресивного мовлення (констатувальний експеримент)**

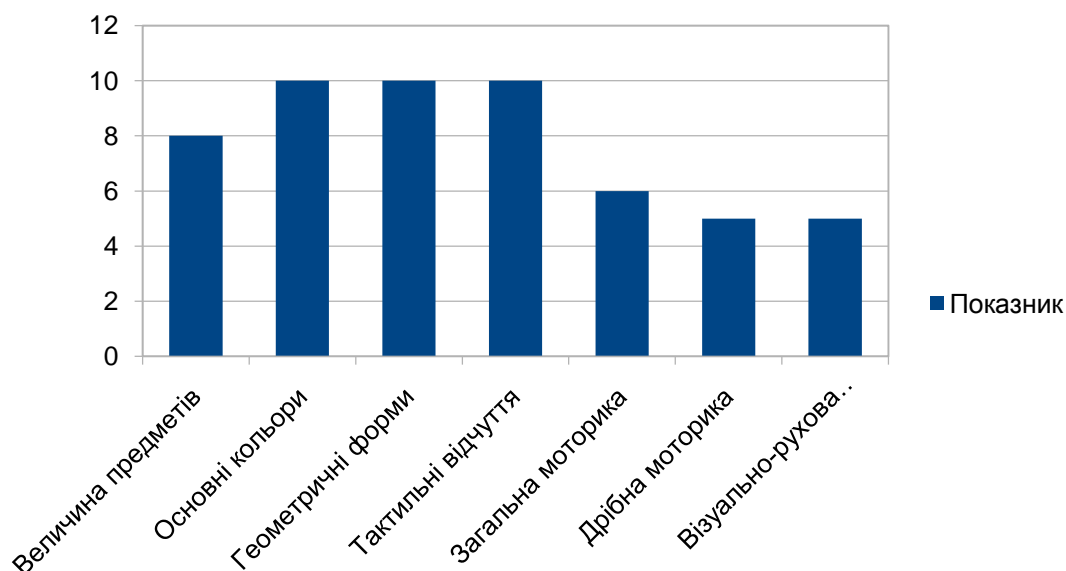
Ми дослідили вміння відтворювати мовлення і виявили, що Марія П. Допускає помилки через неуважність. Хоча в цілому, здатність наслідувати мовлення добре розвинута. Проблем не виникло при повторенні близьких фонем, серії складів. (див. рис. 3)

При вивченні стану сенсомоторної сфери діти продемонстрували хороші результати. Розрізняють розміри предметів, кольори, тактильні відчуття, геометричні фігури.



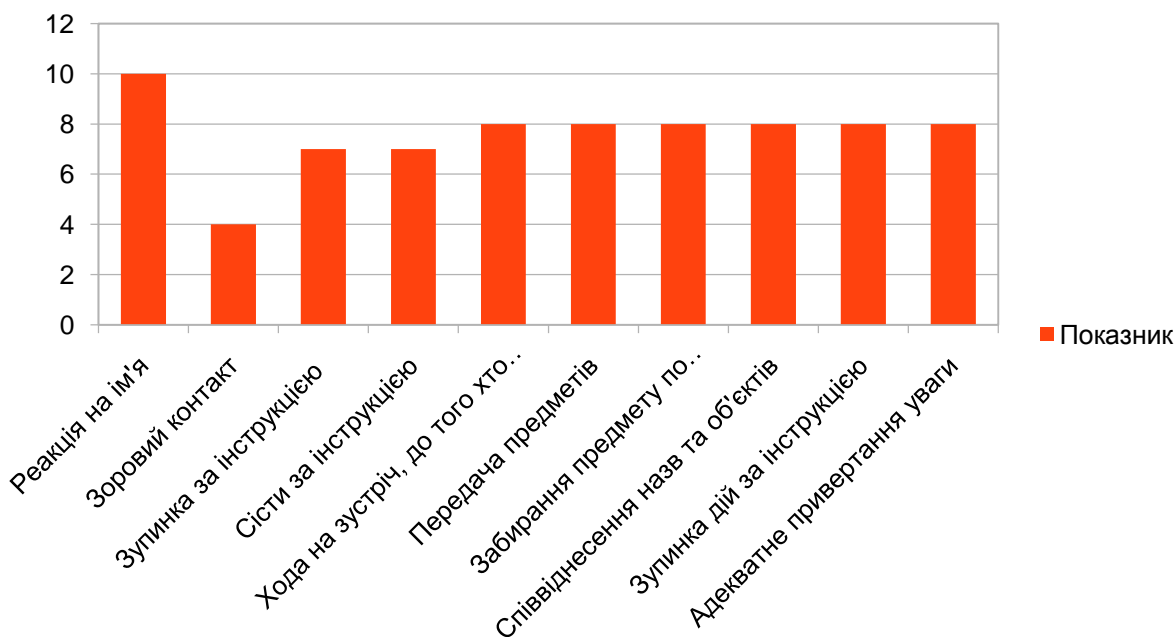
**Рис. 3 — стан відображеного мовлення (констатувальний експеримент)**

Є недоліки у ході, незграбні рухи у Марії П.. Також у дівчинки з РАС є складнощі із зав'язуванням шнурків на бантик. Можуть самостійно перевдягатись на урок фізкультури. Під час занять хореографії добре повторюють рухи. (див. рис. 4)



**Рис. 4 — стан сенсомоторної сфери (констатувальний експеримент)**

Дослідження комунікативних навичок показало достатній рівень їх сформованості. Є проблеми з утриманням зорового контакту в експериментальній групі. Реагує на своє ім'я. Виконує інструкції, якщо немає зайвих подразників. Співвідносить назви з предметами. Добре користується жестами. Може повторювати інструкцію сказану дорослим. Це відбувається коли дитина не відразу розуміє, що потрібно робити. Проговорює завдання ще раз, ніби намагається налаштувати себе на дію. Іноді звертається до дорослого у випадку відчуття дискомфорту або якихось переживань. (див. рис. 5)



**Рис. 5 — стан комунікативних навичок (констатувальний експеримент)**

Таким чином проведене обстеження дітей виявило достатній рівень сформованості імпресивного та експресивного мовлення. Були відзначені деякі проблеми у сенсомоторній сфері. Стан сформованості навичок комунікації вище середнього.

### **2.3. Методи формування комунікативної сфери у дітей з розладами аутичного спектру.**

За підсумками констатувального експерименту, було умовно визначено дві групи експериментальну і контрольну. Для групи еталону було визначено стандартні логопедичні заняття спрямовані на покращення ораторської майстерності. Для експериментальної групи було використано заняття із спеціально підібраними завданнями націленими на слабкі сторони навичок комунікації. Перш за все було проведено роботу над концентрацією уваги. Формувальний експеримент тривав впродовж одного року.

Процес розвитку навичок комунікації у дітей з РАС — довготривалий й складний, вміщує в собі кілька напрямків і різні види роботи, потрібні для того щоб досягнути корекційних, виховних, навчальних, розвиваючих цілей: розвиток мовлення та інтелекту, поповнення уявлень про оточуючий світ, розвиток емоційно-вольової сфери й інше. Найкращим та продуктивним напрямком в роботі по формуванню комунікативних навичок є розвиток довільних дій, з'єднаних з промовлянням. На першому етапі роботи з дітьми з розладами аутичного спектру, потрібно пам'ятати про те що може відбутись перевантаження дитячої психіки під час несподіваного посилення корекційно-педагогічного впливу.

Діти з РАС, мало спілкуються як з дорослими, так і з однолітками. Потім це негативно відображується на їх самостановленні та реалізації себе у житті. Для того щоб скорегувати комунікативні навички, ліпше за все застосувати завдання в ігровій формі. Гра у тих формах, у яких вона існувала в період дошкільного дитинства, вже в молодшому шкільному віці починає зникати розвиваюче значення й потрохи заміщується вченням. Самі по собі ігри в цьому віці стають іншими. Сильний інтерес представляють такі ігри, в які із задоволенням грають і дорослі. У таких



іграх вдосконалюється мислення, мовлення. Завдяки грі особистість дитини вдосконалюється:

1. Формується мотиваційна сфера (з'являється ієрархія мотивів, у якій соціальні мотиви отримують більш значуще місце для дитини, аніж особистості).

2. Проходить пізнавальний та емоційний егоцентризм (дитина отримуючи роль якомусь персонажа враховує особливості його поведінки, його позицію. Дитині потрібно узгоджувати свої дії з діями персонажа — партнера по грі. Це допомагає орієнтуватися у стосунках між людьми, поліпшує розвиток самосвідомості і самооцінки у дошкільника).

3. Формується довільність поведінки (відіграючи роль, дитина намагається зблизитись з еталоном). Це допомагає дитині досягати і приймати до уваги норми та правила поведінки.

4. Розвиваються розумові дії (формується здібності та творчі можливості дитини).

Дослідивши психолого-педагогічну літературу з теми дослідження та проаналізувавши результати констатувального етапу експерименту нами були визначені основні напрями формування навичок комунікативної сфери:

1. Розвиток емоційної сфери.
2. Формування навичок розмовного стилю мовлення.
3. Формування навичок роботи в групі.

Для реалізації зазначених напрямів нами було підібрано систему вправ. За основу було взято ігрову форму. Тому що з практики нам відомо, що саме з допомогою ігор можливо більш успішно досягти позитивних результатів. При цьому у дітей краще концентрується увага й з'являється мотивація. Ще й безпосередньо в нашому випадку у дитини є постійне бажання робити все як й інші діти. Тому з допомогою якісного прикладу виконання дій, ігровий процес проходив вдало.

Зміст ігрових завдань:

1. “Зустріч поглядами”

Мета: навчити дітей встановлювати зоровий контакт.

Хід гри: потрібно парне число учасників, котрі сідають в коло, заплющують очі та опускають голову донизу. За сигналом кожен повинен відкрити очі, підняти голову і з будь-ким зустрітись поглядом.

Діти навчаються встановлювати контакт з допомогою погляду.

2. “Колір”

Мета: навчитися впізнавати і визначати почуття.

Хід гри: розділити дітей на пари, запропонувати їм спробувати зрозуміти настрій один одного і зобразити його в кольорі.

Як наслідок виникає бажання все більше набувати навичок впізнавання емоцій.

До початку гри необхідно перевірити знання кольорів та їх відтінків.

3. “Вислови себе”

Мета: навчити дітей висловлювати власні емоції та почуття.

Хід гри: дівчата повинні продемонструвати відомі емоції: гнів, роздратування, образа, здивування.

Формуються навички демонстрації власних почуттів.

Перед цим проводилась наполеглива робота над вивченням, повторенням і диференціації різних емоцій за допомогою комп'ютерних презентацій, ігор.

Відомо, що одними іграми якісну корекцію не провести. Потрібно використовувати також різноманітні вправи (вербальна імітація, коментування зображень на картинці, робота з бланками, картками і т.д.) використовуються в ситуації структурованого заняття з метою

формування вміння коментувати, відповідати на питання та ставити їх, повідомлювати про свої почуття, для формування діалогічних навичок.

Читання за ролями відбувається у випадку формування діалогічних навичок у дітей, які володіють технікою швидкого читання.

“Зроби ще раз”

Мета: формування навички прохати про повторення дії.

Моделювання ситуації:

Граючи з дитиною в улюблену гру — розмальовка (обрані маленькі картинки з одним предметом або героєм без фону). Кожен раз перед початком розфарбовування нового об'єкта, промовляйте: “ще”, або “розмалюємо ще”. Коли дитина звикне до ходу гри, візьміть до рук олівці, але починайте діяти.

Дивіться на дитину і чекайте, коли вона попросить повторити дію, даючи їй час для формулювання самостійного вираження.

Якщо дитина зазнає складнощів у самостійному вираженні прохання про повторення ігрової дії, дайте їй підказку “ще” або “розмалюємо ще”, “розмалюймо картинку” й т.д.

Коли дитина вимовляє “ще” відразу виконуйте її прохання, заохочуючи вираження.

Повторіть цю гру кілька разів, зменшуючи кількість підказок. Для закріплення цього навичку використовуйте аналогічні дії велику кількість разів.

“Я його знаю і називаю”

Мета: формування вміння називати різноманітних персонажів з мультфільмів.

Моделювання ситуації:

Увімкніть дитині її улюблений мультфільм, у нашому випадку це “Смішарики”, кожен раз коли на екрані з'являється черговий персонаж,

натискаєте на кнопку “пауза” і називайте його (напр. Крош, Бараш і т.д.).

Коли дитина зрозуміла принцип дії, чергового разу під час зупинки подивіться на дитину, чекайте відповіді, або задавайте питання “Хто це?”.

Якщо вона самостійно не відповідає на питання, дайте їй підказку.

Як тільки дитина відповіла вмикайте мультфільм у знак нагороди.

Зазвичай закріплення цього навичку відбувається з участю членів родини та знайомих, в себе вдома та у гостях.

Для того щоб оптимізувати корекційну роботу, була зіставлена схема корекційного заняття:

Організаційний момент (необхідно установити контакт з дитиною, налаштувати на роботу) — 5 хвилин.

Наступний етап заняття це сам корекційний навчальний процес. Безпосередньо направлений на розвиток комунікативних навичок дитини, шляхом використання різноманітних ігор та вправ, прилади яких ми навели вище. Також на занятті були використані комп’ютерні презентації, додатки, ігри. Весь навчальний процес займав 13-15 хвилин, це без урахування фізкультхвилинки, яка тривала 2-3 хвилини. В залежності від тривалості музичної композиції класичного напрямлення, зазвичай це були твори Моцарта. Адже відомим фактом є те, що його композиції позитивно впливають на активацію головного мозку.

З метою досягнення мети формувального експерименту можна ефективно використовувати взаємодію вихователя та дитини під час спільної трудової діяльності.

Результативним було проведення заняття з виготовлення робочої рукавиці (дивись додаток В). Під час такого заняття дитина змогла продемонструвати набуті навички комунікації а саме:

- реагувала на звернене до неї мовлення;

- виявляла інтерес до роботи;
- задавала уточнюючі запитання;
- порівнювала свою роботу з прикладом;
- виконувала дії за інструкцією;
- зверталась за допомогою до дорослого у випадку дискомфорту.

Проте були й проблеми, такі як:

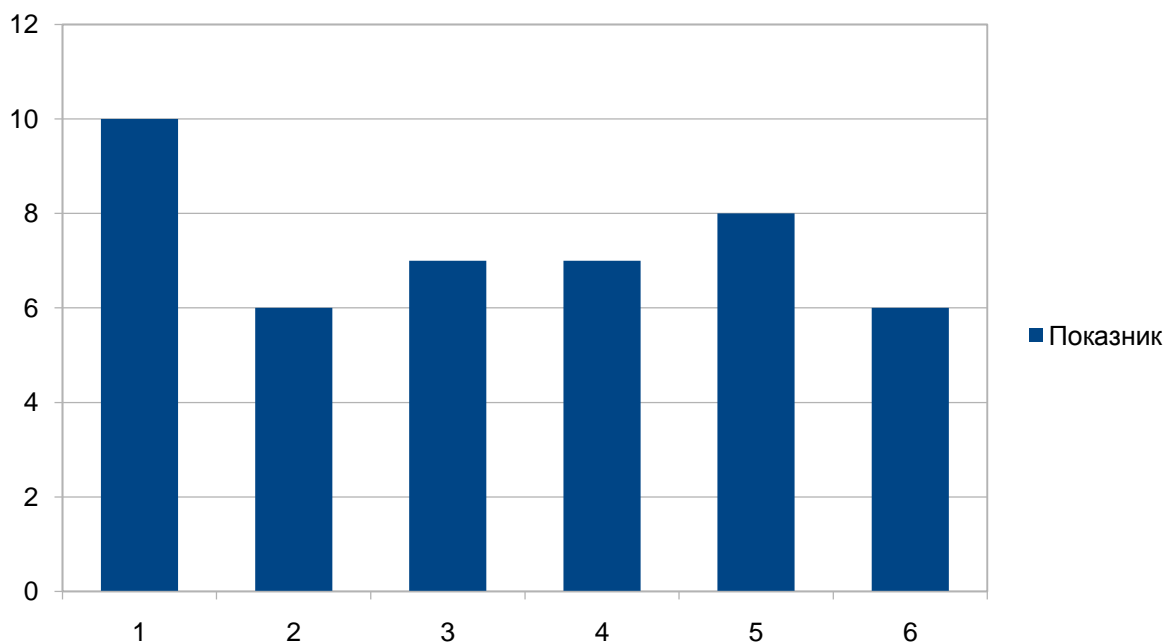
- втрата уваги;
- періодичні зупинки у роботі, через не до кінця усвідомлене завдання.

В ході експеримента дитина поповнила свій лексичний словник. Після проведеної спільної трудової діяльності було отримано продукт роботи у вигляді робочої рукавиці з картону (дивись додаток Г).

#### **2.4. Порівняльний аналіз результатів.**

Метою формувального експерименту було сформування навичок комунікації у дітей з РАС. Тому після підведення підсумків констатувального експерименту ми провели повторне дослідження. Були використані ті ж самі параметри, що й в перший раз, при проведенні констатувального експерименту.

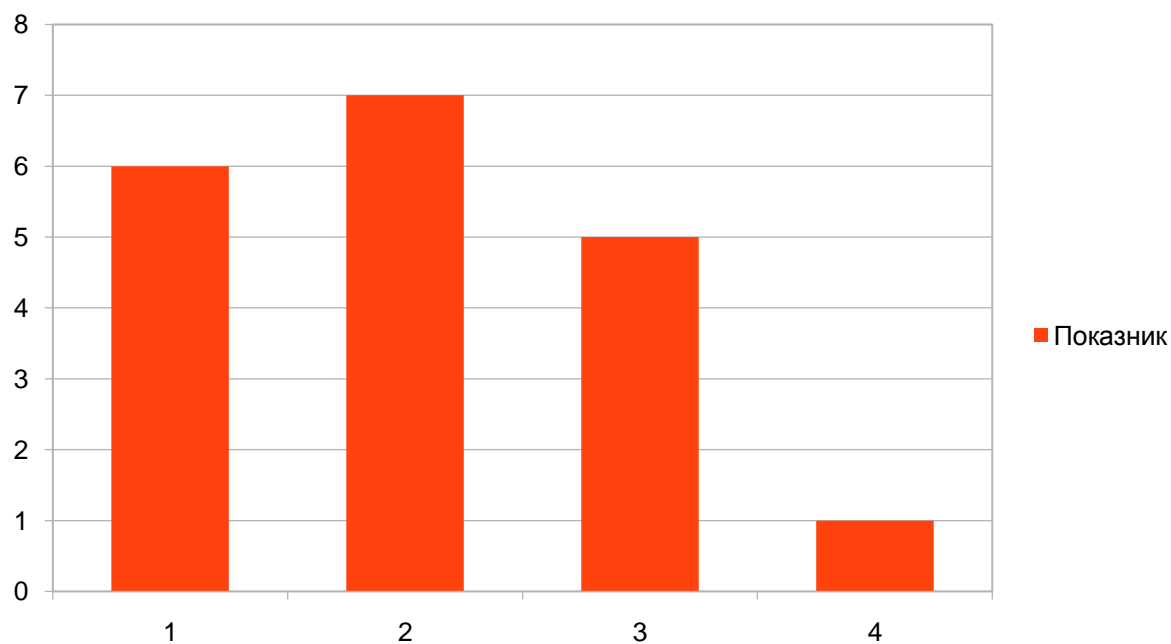
Повторивши обстеження вдруге ми побачили наявність значної позитивної динаміки практично по усім параметрам. Виконання завдань було самостійним та успішним. Покращилось розуміння складних граматичних форм, виправили свої помилки. Також помітний розвиток у розумінні узагальнювальних понять (див. рис. 6).



**Рис. 6. Стан імпресивного мовлення. Контрольний експеримент**

Розшифровка: 1 — реакція на звернене мовлення, 2 — дослідження наявності номінативної функції, 3 — з'ясування розуміння граматичних форм, 4 — розуміння атрибутивних конструкцій, 5 — дослідження широти узагальнень, 6 — розуміння розгорнутих граматичних інструкцій.

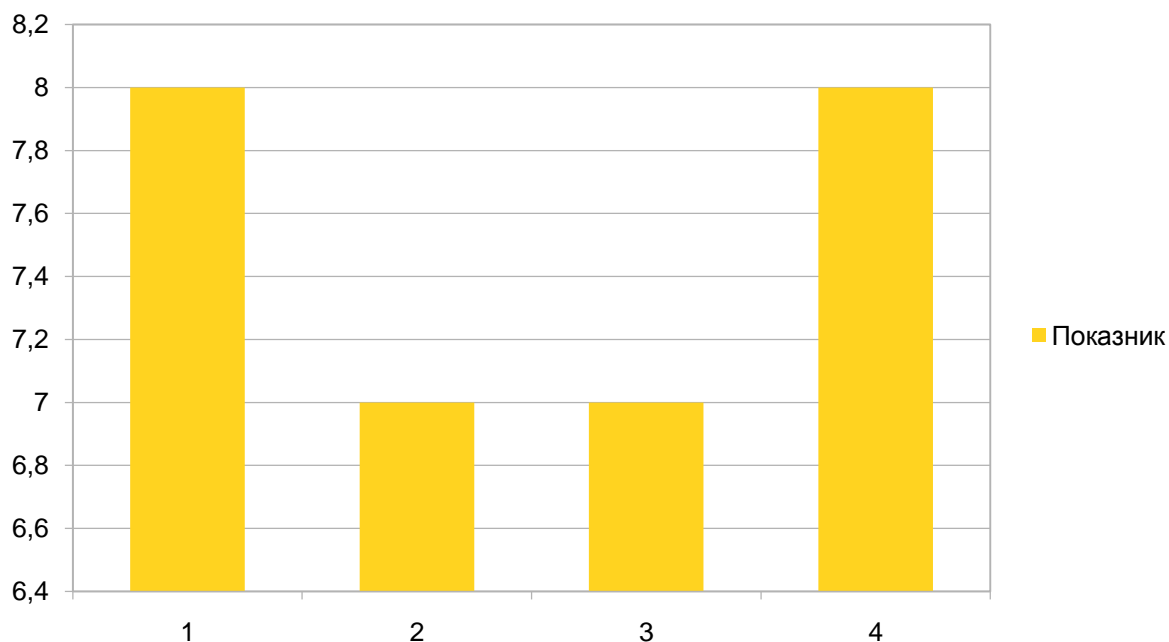
Дослідження експресивного мовлення продемонструвало позитивну динаміку в активізації словника у дітей. Вдалось назвати ряд відомих речей без помилок. У дослідженні дієслівної лексики успіхи відбулись із використанням наочного матеріалу. Однак, як і в констатувального експерименті в активному мовленні дітей не виявлено інших частин мови (див. рис. 7).



**Рис. 7 — Стан експресивного мовлення. Контрольний експеримент**

Розшифровка: 1 — дослідження номінативної функції мовлення, 2 — виявлення активного дієслівного словника, 3 — використання у мовленні прикметників, 4 — використання в мовленні інших частин мовлення.

Дослідження відображеного мовлення показало, що в експериментальній групі усім доступне промовляння ізольованих звуків. При вимові близьких фонем і різних моделей слів проблем не виникло (див. рис. 8).

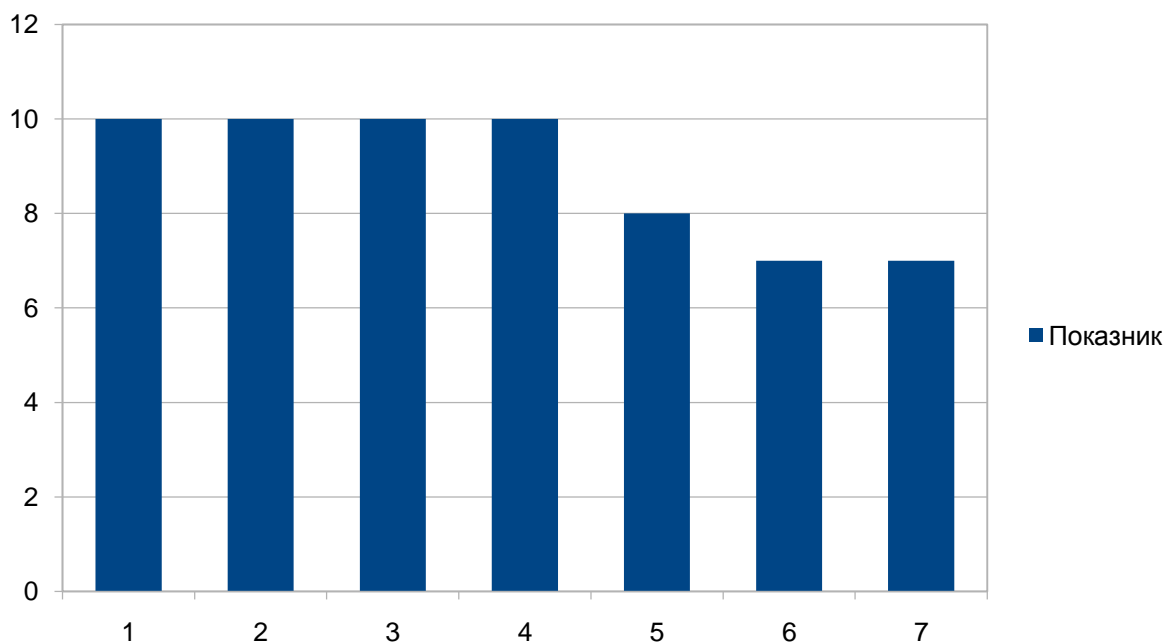


**Рис. 8 — Стан відображеного мовлення. Контрольний експеримент**

Розшифровка: 1 — повторення ізолюваних звуків та складів, 2 — повторення близьких фонем, 3 — здібність зберігати серії звуків, 4 — здатність відтворювати моделі слів.

При повторному дослідженні сенсомоторної сфери дітей відзначається позитивна динаміка за усіма критеріями цього блоку дослідження. При виконанні завдань спрямованих на рухову сферу Марія П. виконала їх добре, але у повільному темпі. Також з допомогою експериментатора впоралась із завданням, спрямованим на дослідження дрібної моторики і зорово-рухових координацій (див. рис. 9).

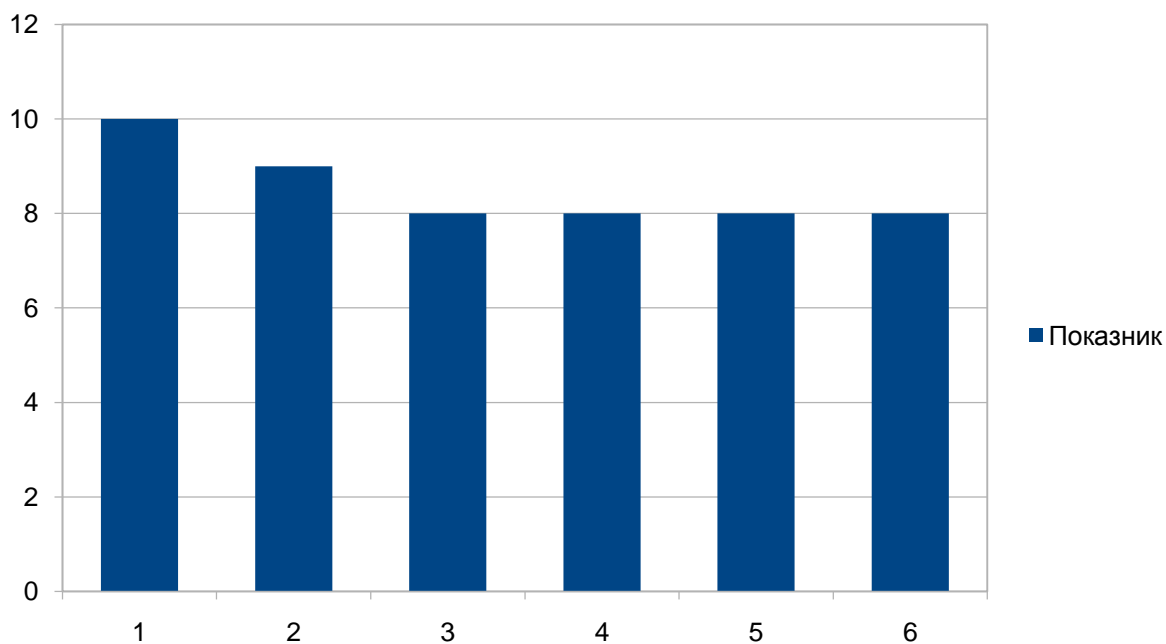




**Рис. 9 — Стан сенсомоторної сфери. Показники контрольного експерименту. (експериментальна група)**

Розшифровка: 1 — наявність відомостей про величину предметів, 2 — знання основних кольорів, 3 — знання основних геометричних форм, 4 — обстеження стану тактильних відчуттів, 5 — стан загальної моторики, 6 — стан дрібної моторики.

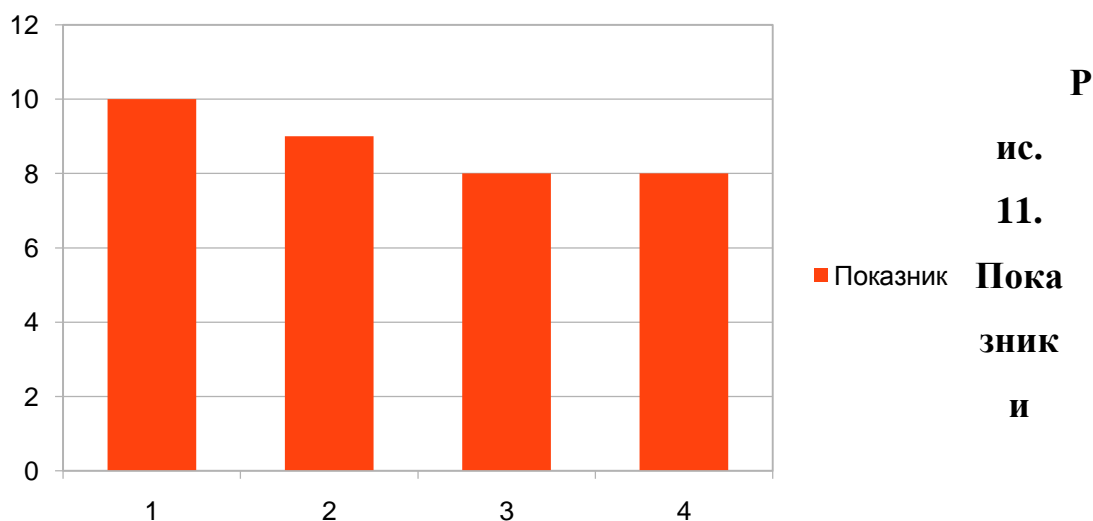
Повторне дослідження мовлення дітей контрольної групи виявило наявність незначної позитивної динаміки. Обстеження імпресивного мовлення виявило поліпшену реакцію на звернене мовлення і стан номінативної функції слова. Також відзначається позитивна динаміка при виконанні завдань, спрямованих на дослідження розуміння граматичних категорій і широти узагальнюючих понять (див. рис. 10).



**Рис. 10 — Показники контрольного експерименту**

Розшифровка: 1 — реакція на звернене мовлення, 2 — дослідження номінативної функції, 3 — з'ясування розуміння граматичних форм, 4 — розуміння атрибутивних конструкцій, 5 — дослідження широти узагальнень, 6 — розуміння розгорнутих граматичних інструкцій.

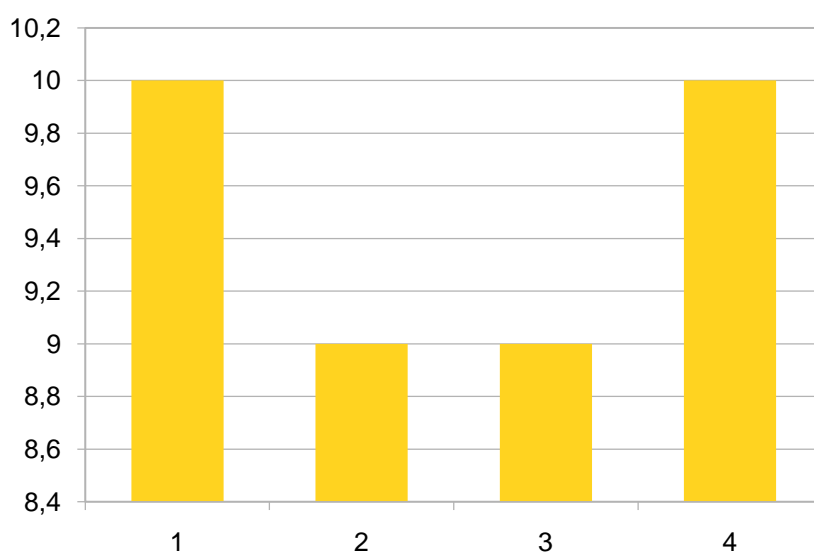
При повторному дослідженні стану експресивного мовлення контрольної групи відзначається незначна позитивна динаміка номінативної функції мовлення (див. рис. 11).



### контрольного експеримента

Розшифровка: 1 — дослідження номінативної функції мовлення, 2 — виявлення активного дієслівного словника, 3 — використання у мовленні прикметників, 4 — використання в мовленні інших частин мовлення.

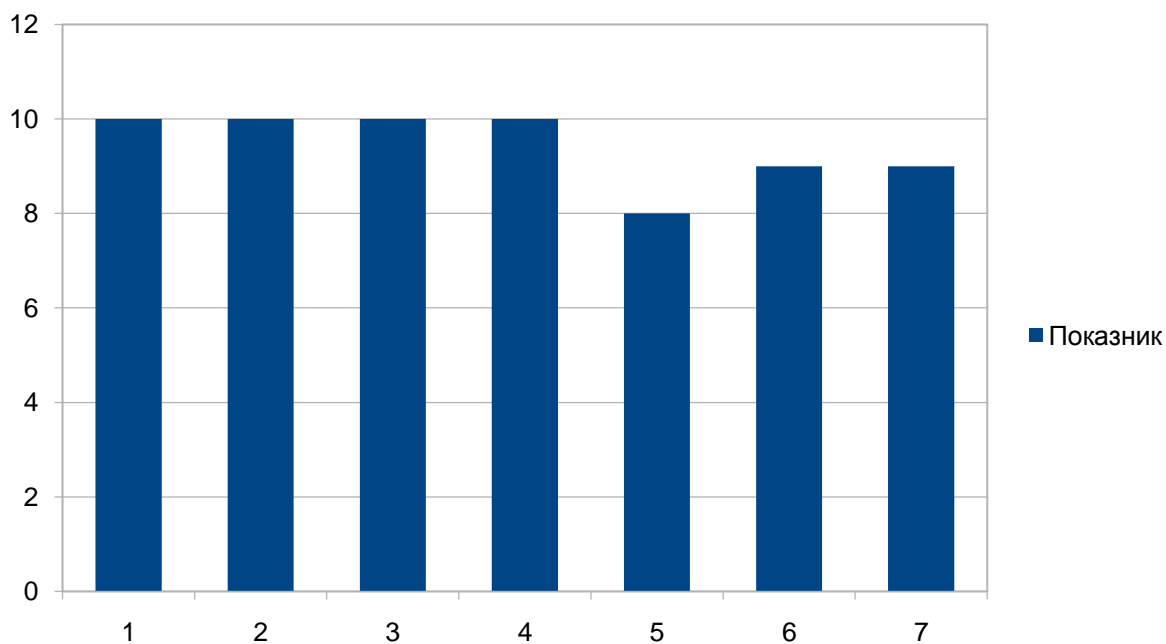
Повторне дослідження відображеного мовлення не виявило динаміки у контрольній групі (див. рис. 12).



**Рис 12.**  
**Показники контролю експеримента**

розшифровка: 1 — повторення ізольованих звуків та складів, 2 — повторення близьких фонем, 3 — здібність зберігати серії звуків, 4 — здатність відтворювати моделі слів.

Обстеження стану сенсомоторної сфери виявило позитивну динаміку при виконанні завдань, спрямованих на дослідження наявності відомостей про величину предметів і знанні основних кольорів (див. рис. 13).



**Рис. 13 — Показники контрольного експеримента.  
(контрольна група)**

Розшифровка: 1 — наявність відомостей про величину предметів, 2 — знання основних кольорів, 3 — знання основних геометричних форм, 4 — обстеження стану тактильних відчуттів, 5 — стан загальної моторики, 6 — стан дрібної моторики.

Підводячи підсумки результатів дослідження таких категорій як :

Імпресивне мовлення.

Експресивне мовлення.

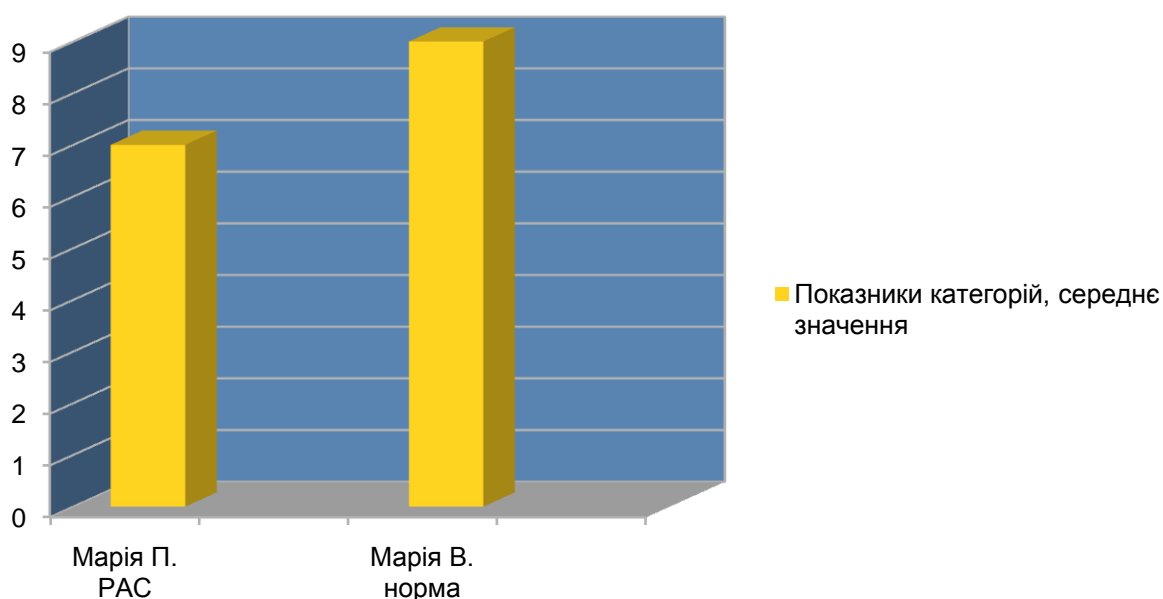
Відображене мовлення.

Сенсомоторна сфера.

Стан розвитку навички комунікації.

У дітей експериментальної та контрольної групи, слід зазначити, що у контрольної групи кількісні результати вище, ніж у експериментальної групи. В контрольній групі ряд завдань був виконаний правильно, тоді, як в експериментальній відзначається

наявність помилок. При дослідженні широти узагальнюючих понять результати контрольної та експериментальної групи були однаковими: з помилками та при допомозі експериментатора. Для того щоб зрозуміти результат було підраховано середнє значення обох досліджуваних дітей: норма розвитку — Марія В. Та дитина з РАС — Марія П. (див. рис. 14).



**Рис. 14 — Середнє значення оцінювання 5-ти категорій за 10-ти бальною шкалою.**

## ВИСНОВКИ

1. Проаналізувавши проблему формування навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру в психолого-педагогічній літературі ми виявили, що порушення мовлення найбільш виразно помітно вже після трьох років. У деяких дітей мовлення залишається внутрішнім впродовж всього життя, проте і в тих випадках, коли мовлення розвивається, в багатьох аспектах воно залишається аномальним. На відміну від здорових дітей спостерігається тенденція повторювати одні й ті ж фрази, а не конструювати оригінальні вирази. Типові відстрочені або опосередковані ехолалії. Виражені стереотипії і тенденція до ехолалій призводить до специфічних граматичних феноменів. Тривалий проміжок часу відсутні такі відповіді, як «так» або «ні». В мовленні таких дітей часто відбувається процес перестановки звуків, правильність вживання запропонованих конструкцій порушена.

2. Незалежно від рівня розвитку мовлення, при аутизмі в першу чергу страждає можливість використовувати її з метою спілкування. Слід підкреслити, що відхилення від нормального розвитку помітні вже на стадії предмовленнєвого розвитку. Спектр мовленнєвих розладів варіює від повного мутизма до випереджаючого (порівняно з нормою) розвитку. Потім мовлення може зникати.

3. Після проведення дослідження сформованості навичок комунікації у дітей з розладами аутичного спектру, було виявлено, що за умови збереженого інтелекту дитина демонструє достатньо високі показники. Може використовувати жести, розуміє звернене мовлення, може його відображати, розуміє інструкції та вправно користується узагальнювальними поняттями.

4. Результатом проведення експериментального дослідження стало отримання позитивних результатів, майже всі показники покращились (імпресивне, експресивне та відображене мовлення, сенсомоторна сфера та стан розвитку комунікації).

5. Для закріплення навичок комунікації та підключення професійного орієнтування ми виготовили з дитиною із РАС робочу рукавицю. Матеріалом для виробу був білий картон та скоби. Під час виконання роботи було встановлено, що дитина може вправлятися з шаблонами — обводить охайно, притримуючи; добре вирізає деталі; обережно користується стиплером та може звернутись по допомогу до дорослого.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агафонова, Е.Л. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма: (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования) / Е.Л. Агафонова, О.О. Григорян//Коррекционная педагогика. - 2006. - № 1. С. 12-30.
2. Аршатская, О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О.С. Аршатская // Дефектология. - 2005. № 2. - С. 46-56.
3. Астапов, В.М. Искаженное психическое развитие / В. М. Астапов // Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. - М., 1994. - С.114-119.
4. Баенская, Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е.Р. Баенская // Дефектология.-1999.-№1.-С.47-54.
5. Брагинский, В. Поворот к реальности/ В. Брагинский. // Здоровье детей: прил. к газ. "Первое сент.".-2003.-Июнь.-С.8-9.
6. Веденина, М.Ю. Опыт использования метода облегченной коммуникации со взрослым аутичным человеком/ М.Ю. Веденина, И.А.Костин // Дефектология.-2003.-№6.-С.21-27.
7. Волосовец, Т. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / Т.В. Волосовец, А.В.Хаустов // Логопедия.-2005. №1.-С.70-74.
8. Галкина, Т.Э. Роль социальной работы с детьми с ранним детским аутизмом / Т.Э. Галкина, Е.В. Малыгина // отечественный журнал социальной работы.-2002.- №2.-С.96-100.
9. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс.- М.:ВЛАДОС, 2005.-С.144.- (Коррекционная педагогика).



10. Григорян, О.О. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма / О.О. Григорян, Е.Л. Агафонова // *Коррекционная педагогика.*-2005.-№4.-С.34-46.
11. Детский аутизм: Хрестоматия: Учеб.пособие/Сост.Л.М.Шиницына.-СПб.: Дидактика Плюс,2001.-С.361-365.
12. Додзина, О.Б.психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом/ О.Б.Додзина// *Дефектология.*-2004.-№6.-С.44-52.
13. Дольто, Ф. Исцеление аутистов / Ф. Дольто // Дольто Ф. На стороне ребенка.- СПб.,1997.-Ч.4.Гл.3.С.433-446.
14. Иванов, Е.С. Психолого-медико-педагогическая коррекция детей с расстройствами аутического спектра / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук // *Управление школой: прил. к газ. "Первое сент."*.-2003.-Апр.(№15).-С.7-10.
15. Ковалець І.В. Основні напрямки роботи з аутичними дітьми// *Дефектологія* 1998. № 2. с.63-73.; № 9. с.45.; № 1. с. 76
16. Костин, И.А. Организация перцептивной информации у подростков и юношей, страдающих аутизмом / И.А. Костин // *Дефектология* .-1997.-№1.-С.27-35.
17. Костин, И.А. Клуб подростков и взрослых с последствиями раннего аутизма / И.А. Костин // *Дефектология.*- 2000.-№ 4.-С.63-70.
18. Костин, И.А. Усложнение картины мира - направление психологической помощи аутичным подросткам / И. А. Костин // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* - 2007. - №3. - С. 3-9.
19. Кузьмина, М. Если ребенок завис / М. Кузьмина// *Народное образование.*-2002.- № 1.-С.114-119.

20. Лаврентьева, Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология.-2003.-№2.-С.88-93.
21. Лебединский, В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В.В. Лебединский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.-1996.-№2.-С.18.
22. Лебединская К.С. диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления/ К.С. Лебединская, О.С.Никольская.-М.: Просвещение, 1991.С.97.
23. Либлинг, М.М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом М.М. Либлинг Дефектология.-1997.-№4.-С.80-86.
24. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика: ранний и дошкольный возраст. Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова.-М.:ВЛАДОС, 1997.-С.298-300.
25. Медведева, И., Шишова, Т. Чужой среди своих / И. Медведева, Т. Шишова // Твое здоровье.-1996.-№2.-С.19-26.
26. Мэш, Э. Детская патопсихология: Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф.-3-е изд., междунар.-СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.:ОЛМА-ПРЕСС, 2003.-С.430-511.
27. Никольская, О. Об аутизме / О. Никольская, Е. Баенская, М. Либлинг // Школьный психолог: Прил. к газ. "Первое сент.".-2004.-Нояб.( №43).
28. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг.-3-е изд.- М.: Теревинф, 2005.-С.150-205.
29. Никольская, О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения/ О.С. Никольская // Дефектология.-2007.-№1.-С.12-26.

30. Павалаки, И. Ф. Проблемы обучения детей с РДА / И. Ф. Павалаки // Психотерапия. - 2007. - №7. - С.42-45.
31. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Кн. Для педагогов-дефектологов/И. Питерс.-М.:ВЛАДОС,2003.С.230-238.
32. Плаксунова, Э.В. Возможности адаптивного физического воспитания в формировании двигательных функций у детей с синдромом раннего детского аутизма / Э.В. Плаксунова //школа здоровья.-2004.-№1.-С.57-65.
33. Психология аномального развития ребенка: В 2 т.: Хрестоматия / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевой.- М.: ЧеРо: Изд-во МГУ: Высш.шк., 2002.-Т.1., Т.2.-С230-260, 611-670.
34. Рыскина В.Л. Оптимизация диалога "взрослый - младенец" как средство развития ребенка раннего возраста/ В.Л Рыскина // Дефектология. - 2008. - №2. - С29-36.
35. Сатмари, П. Дети с аутизмом/ П.Сатмари. - СПб.: Питер,2005.С.224.
36. Скробкина, О. В. Особенности логопедической работы с детьми с аутизмом в ЦПМССДиП / О. В. Скробкина// Практическая психология и логопедия. - 2006. - №3. -С.49-54.
37. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: В 2 т./ А. С. Спиваковская. - М.: Апрель Пресс: ЭСКМО-Пресс, 2000.-Т.1.
38. Старикова, З.А. Из опыта работы учителя-дефектолога дошкольного учреждения с аутичным ребенком / З. А. Старикова // Дефектология. - 2000. - № 6. - С75-76.
39. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. Хаустов // Дефектология.-2004.- № 4.-С.69-74.

40. Черняева, Т. И. Социальная реабилитация "нетипичных" детей / Т. И. Черняева // Социс: Социол. Исслед. - 2005. - N 6. - С. 85-94.

41. Юсупов, И.М. Психический дизонтогенез и психогенные расстройства (детско-подросткового возраста): научно-справ. изд. / И.М. Юсупов; под науч. ред. В.Д. Менделевича.- Казань: Отечество, 2005.- С.175-203.

42. Янушко, Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком/ Е.А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.-2005.-№1.-С.70-75.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Фрагмент мовленнєвої картки К.С. Лебединської та

О.С. Нікольської

Обстеження імпресивного мовлення

I Реакція дитини на звернене до неї мовлення \_\_\_\_\_

II Дослідження наявності номінативної функції слова. Встановити чи вміє дитина впізнавати знайомі предмети, зображені на картинках; чи знає дитина частини свого тіла, частини обличчя, назви пальців; встановити, назви яких дій знайомі дитині;

а) на картинці одне й те ж обличчя демонструє різні дії

б) розуміння дій, виражених поворотними дієсловами (дівчинка миє ляльку — дівчинка вмивається)

в) встановити, назви яких ознак предметів знайомі дитині:

- ЗА РОЗМІРОМ: (великий — маленький, товстий — тонкий, широкий — вузький, високий — низький і т.д.) \_\_\_\_\_

- ЗА

ФОРМОЮ: \_\_\_\_\_

- ЗА

КОЛЬБОРОМ: \_\_\_\_\_

г) встановити, чи впізнає дитина предмети за їх призначенням (з допомогою малюнків із зображенням предметів про які йде мова)

III Встановити розуміння граматичних форм слова.

а) Розрізнення однини та множини іменників \_\_\_\_\_

б) Розрізнення однини та множини дієслів \_\_\_\_\_

в) Розуміння значення зменшувально-пестливих суфіксів \_\_\_\_\_

г) Розуміння прийменників, що виражають просторові взаємини двох предметів \_\_\_\_\_

IV Дослідження розуміння атрибутивних конструкцій \_\_\_\_\_

V Дослідження широти узагальнень, що ховається за значенням слова \_\_\_\_\_

VI Розуміння розгорнутих граматичних конструкцій \_\_\_\_\_

Обстеження експресивного мовлення

I Дослідження номінативної функції мовлення

а) Називання пред'явлених предметів (на картинках): частини тіла людини, частини особи, предмети одягу, взуття, меблів, назви тварин і т.д.

б) Знаходження назв за описом. З чого п'ють? Чим ріжуть хліб? і т.д.

в) Знаходження категоріальних назв (загальна назва для групи предметів, узагальнюючі слова).

II Виявлення активного дієслівного словника

а) Назви дій предметів (по картинках)

б) Узгодження дієслів з іменниками (в числі, роді)

III Виявлення використання у мовленні прикметників

позначають: величину предметів; форму; колір; смак; оцінку предметів (чистий-брудний, хороший-поганий і т. д.). Узгодження прикметників з іменниками.

IV Виявлення використання у мовленні інших частин мови

(Займенників, прислівників, числівників і т.д.) в бесіді і за сюжетними картинками.

Дослідження відображеного мовлення

I Повторення ізольованих звуків і складів

II Повторення близьких фонем (типу: ба-па, та-та)

III Дослідження здатності зберігати серійні ряди звуків. Повторення серії складів типу: бі-ба-бо, бо-ба, бо-ба-бі

IV Виявлення здатності відтворювати моделі слів з різною кількістю складів з наочною опорою (трискладові: лопата, черевики і

т.д., чотирискладові: черепаха, піраміда, надягає і т.д., п'ятискладові: вмивається, одягається і т.д.

#### Обстеження стану сенсомоторної сфери

I Наявність відомостей про величину предметів (великий-маленький, більше-менше)

II Знання основних кольорів (звірення, зіставлення, знаходження заданого кольору в навколишньому середовищі)

III Знання основних геометричних форм (коло, трикутник, квадрат)

IV Обстеження стану тактильних відчуттів (жорсткий-м'який, гладкий-шорсткий, важкий-легкий, теплий-холодний)

V Стан загальної моторики (хода, постава, чи ходить на повній ступні, чи може стрибати на обох ногах, на одній нозі, чи може стояти на одній нозі). Дії по наслідуванню

VI Стан дрібної моторики (чи вміє застібнути гудзики, зашнурувати черевик, зав'язати бантик, злагоджена робота обох рук)

VII Візуально-рухова координація .

**Додаток Б**

Збірка питань для дослідження сформованість комунікативних  
навичок

Параметри та спосіб перевірки:

1. Чи звертає увагу на своє ім'я.

Розпочати діалог: Марійка, доброго дня!

2. Можливість підтримувати зоровий контакт.

Запропонувати гру “Дивоглядки” — хто довше зможе витримати погляд не закриваючи очі.

3. Чи здатна зупинитись за інструкцією під час руху.

В процесі гри. Гра із словесним супроводом на подвір'ї. Потрібно робити хаотичні рухи під музику і зупинитись за командою ведучого.

4. Здатність сісти за інструкцією.

Гра “Стілець”. Використати замість музики словесну інструкцію: всі ми ходимо по колу, зупинитись не дають, всі ми ходимо по колу, ... сідайте! Повинно бути повторення деяких реплік, щоб діти не знали коли саме буде команда — сідати. Наприклад: всі ми ходимо по колу, зупинитись не дають, всі ми ходимо по колу зупинитись не дають, всі ми ходимо по колу — сідайте!

5. Чи йде на зустріч до того хто кличе.

Перевірка на подвір'ї. Потрібно відійти на відстань приблизно 7 метрів і покликати дитину. Для більш детальної перевірки можна почати з пари метрів й поступово збільшувати відстань.

6. Можливість дати знайомі предмети на прохання.

Розпочати діалог: Марійка, дай мені будь ласка олівець, зошит, підручник, пенал й т.д.

7. Чи бере предмети за інструкцією.

Розпочати діалог: Марійка, візьми зошит, підручник, атлас, лінійку й т.д.



8. Здатність співвідносити назви об'єктів з самими об'єктами.

Перевіряти з допомогою наочності або спираючись на навколишнє середовище: Марійка, покажи свій записник, щоденник, телефон, рюкзак і т.д.

9. Можливість зупинити свої дії за інструкцією.

Дати можливість займатись однією з улюблених справ. Наприклад малювання. Підготувати аркуш та олівці. Через кілька хвилин попросити зупинити процес.

10. Чи може привертати до себе увагу в адекватній формі.

Дати завдання намалювати веселку. При цьому видати тільки частину кольорових олівців. За необхідності дати роздрукований варіант малюнка для прикладу та самоперевірки.

**Додаток В****Технологія виготовлення рукавиць робочих**

Організація праці на уроках трудового навчання.

Культура праці на уроках:

1. Приступай до роботи тільки після пояснення та дозволу вчителя.
2. Працюй на підкладній дошці або картоні, клейонці, щоб не пошкодити парту чи стола.
3. Під час роботи з клеєм, глиною, пластиліном для витирання рук використовуй серветку.
4. Підтримуй порядок на робочому місці. Інструменти та матеріали клади на свої місця.
5. Використовуй інструменти за призначенням.
6. Не працюй з несправними інструментами.
7. Завжди прибирай своє робоче місце.

Культура поведінки на уроках:

1. Не крутись під час роботи.
2. Не заважай іншим.
3. Будь уважним під час роботи.
4. Не вставай з місця без дозволу вчителя.
5. Не грайся з інструментами.

Робота з папером і картоном.

Робоче місце. Інструменти. Матеріали.

Ножиці, пензлик, лінійка, олівець, гладилка — це інструменти.

Папір, картон — це матеріали.

Різання ножицями:

1. Ножиці — це небезпечний інструмент. Поводься з ножицями обережно.
2. Користуйся ножицями із закругленими кінцями.

3. Не залишай ножиці відкритими. Тримай їх у чохлі.
4. Передавай ножиці закритими кінцями вперед.
5. Так різати по прямій.
6. Так різати по кривій.
7. Розрізати.
8. Відрізати.
9. Вирізати.
10. Надрізати

Робота з клеєм:

1. Працювати на підкладній дошці.
2. Наносити клей пензлем.
3. Після закінчення роботи щільно закрити клей та промити пензлик водою.

Правила користування стиплером:

1. Стиплером потрібно працювати обережно, не підставляйте пальці між поверхнями, які з'єднуються між собою.
2. Стежте, щоб скоби не залишались на робочій поверхні та не падали на підлогу.
3. Не беріть скоби до стиплера до рота.
4. Після роботи зберігайте стиплер в спеціальних коробочках.

Технологія виготовлення рукавиць.

- I. Долоня;
- II. Палець;
- III. Накладка.

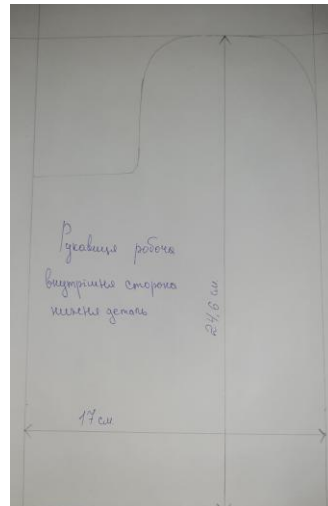
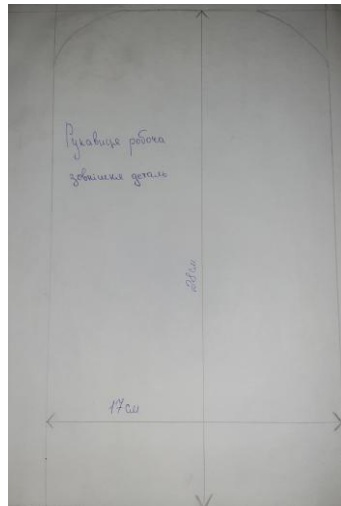
Послідовність виготовлення (розкрій деталей):

1. Палець накладаємо на накладку;
2. З'єднуємо стиплером;
3. 2+3+1 деталь накладаємо на долоню;

4. З'єднуємо стиплером;
5. Оздоблення деталей;
6. Накладаємо аплікацію за порами року.

## Додаток Г

## Результат виготовлення робочої рукавиці дитиною з РАС



## Додаток Д

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

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

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

– дотримуватися:

5. вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

6. принципів та правил академічної доброчесності;

7. нульової толерантності до академічного плагіату;

8. моральних норм та правил етичної поведінки;

9. толерантного ставлення до інших;

10. дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

11. безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;

12. оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;

13. використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

8. не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

9. не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

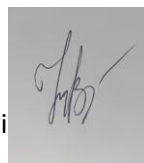
– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

15.10.2021  
(дата)

(пі  
дпис)



Даріна Іванова  
(ім'я, прізвище)