

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра практичної психології

Реєстраційний № _____

« ____ » _____ 20 ____ р.

КУРСОВА РОБОТА

з психокорекції

на тему: Індивідуальний розвиток обдарованості у дітей з аутизмом

Студентки ІV курсу групи ПП-11
Психолого-педагогічного факультету
напряму підготовки (спеціальності)
практична психологія
Давоян Єлизавети Едуардівни

Керівник кандидат психол. наук,
Великодна Мар'яна Сергіївна

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Члени комісії

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кривий Ріг – 2014

ЗМІСТ

	С.
ВСТУП.....	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ПРИ АУТИЗМІ.....	7
1.1 Сучасні теорії обдарованості особистості.....	7
1.2 Обдарованість у предметному полі досліджень аутизму.....	11
1.3 Наявні моделі психологічного розвитку аутистів.....	15
Висновки до першого розділу.....	22
Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	23
2.1 Дослідження досвіду вивчення і розвитку обдарованості аутиста в Україні засобами контент-аналізу	23
2.2 Організація та методологія емпіричного дослідження.....	29
2.3 Аналіз та інтерпретація отриманих результатів.....	30
Висновки до другого розділу.....	33
Розділ 3 ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ АУТИСТІВ.....	34
3.1 Обґрунтування моделі розвитку дітей-аутистів.....	34
3.2 Опис кейсу.....	41
3.3 Аналіз ефективності отриманих результатів.....	44
Висновки до третього розділу.....	44
ВИСНОВКИ.....	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	50
ДОДАТКИ.....	53
Додаток А.....	53
Додаток Б.....	55
Додаток В.....	56
Додаток Г.....	59

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема аутизму та аутистичних розладів для українського і світового суспільства не є новою. Питання аутизму почало досліджуватись ще у 1867 р., коли Г. Моцлі вперше описав цей розлад [15], а в 1911 р. швейцарський психіатр Е. Блейлер вперше застосував термін аутизм для позначення егоцентричного мислення при шизофренії [20]. Перший опис раннього дитячого аутизму (РДА) належить Лео Канеру, який у 1943 році узагальнив п'ятирічні дані спостережень за розвитком групи «аномальних» дітей [цит. за 9]. У 1944 році австрійський психіатр Ганс Аспергер описує «високо функціональний аутизм». Багато українських і зарубіжних вчених (Ф. Аппе Е. Р. Баєнська, С. Барон-Коуен, К. С. Лебединська, М. М. Люблінг, О. С. Нікольська, Т. Пітерс, Д. Шульженко та ін.) продовжують вивчати аутизм і сьогодні. Хоча протягом двох століть і проведено безліч досліджень, але науковці досі не дійшли до єдиного висновку, що ж є основою патогенезу цього розладу (скажімо, В. П. Самохвалов наводить 7 офіційних гіпотез [15]). За даними Американських центрів з контролю та попередженню захворювань (U.S. Centers for Disease Control and Prevention) станом на 2012 р. кожна 88-а дитина у Америці має аутизм, що на 23% більше, ніж у 2010 р., та на 78% вище даних 2000 р. [16]. В той же час статистика по РФ, за даними Ю. В. Мікадзе, вказує на те, що дітей-аутистів стає дедалі більше (1 аутист на 1000 дітей) [12]. Автор пише: «якщо говорити про розлади аутистичного спектру у дітей шкільного віку, то їх кількість складає 0,6-1% від загальної кількості школярів» [там само, с. 176]. Оскільки в Україні не існує загальної статистики, яка б відображала реальну кількість дітей та дорослих людей, що мають розлади спектру аутизму [7], то ми вирішили базуватися на даних епідеміологічних досліджень (сукупності випадків на певній території в певний час), зробивши огляд поширеності аутизму у нашому місті — Кривому Розі. Так, за статистичними даними Криворізького

психоневрологічного диспансеру, спостерігається зростання кількості випадків РДА за роками: у 2009 р. на обліку перебувало 34 дитини з РДА, у 2010 р. – 42, в 2011 р. – 45 дітей, в 2012 р. – 49, 2013 р. – 45. Як бачимо, з кожним роком стає все більше дітей, які мають цей розлад. Через таку поширеність постає питання про прийняття суспільством таких особливих дітей. Чи не сприймається їхня специфічна індивідуальність з точки зору гандикапу хвороби, яку треба вилікувати будь що? Чи не позбавлені ці особливі діти можливості розвивати свої здібності і в подальшому називатись обдарованими?

Тому **метою дослідження** є теоретично обґрунтувати і емпірично дослідити питання індивідуального розвитку обдарованості при аутизмі.

Згідно з метою дослідження нами були поставлені такі **завдання**:

1. Узагальнити теоретичний матеріал з проблеми дослідження.
2. Здійснити контент-аналіз дослідженості питання обдарованості при аутизмі.
3. Провести емпіричне дослідження з вияву індивідуальних особливостей дітей з аутизмом.
4. Проаналізувати та проінтерпретувати отриманні результати.
5. Розробити індивідуальну програму з розвитку обдарованості дітей з аутизмом на основі отриманих емпіричних результатів.

Об'єктом дослідження є обдарованість аутиста.

Предметом дослідження виступають методи індивідуального розвитку обдарованості при аутизмі.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури, узагальнення отриманих даних, формулювання висновків дослідження;
- емпіричні: метод контент-аналізу наукових публікацій з предмету питання дослідження обдарованості при аутизмі, метод анкетування опитувальник СНАТ за Сайманом Бароном-Коуеном [Додаток А], метод

спостереження, метод інтерв'ю, та нейропсихологічну діагностику за Ж. М. Глозман [6].

- математико-статистичні: коефіцієнт Яніса, ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера.

Експериментально-дослідною базою дослідження виступили:

1) для проведення контент-аналізу — електронна бібліотека Національної бібліотеки України імені І. В. Вернадського, доступна в мережі Інтернет за посиланням <http://www.nbuv.gov.ua>.

2) для вивчення обдарованості дітей-аутистів та апробації індивідуальної розвивальної програми — Центр мами та особливої дитини (м. Кривий Ріг), КЗ «Криворізького спеціалізованого будинку маляти» Дніпропетровської обласної ради (ДОР) (м. Кривий Ріг).

Практичне значення роботи полягає у систематизації світового досвіду розвитку аутистів із аналізом наявних методів на можливість їхнього застосування в розвитку обдарованості, що може бути впровадженим у психологічну, дефектологічну чи логопедичну практику; у емпіричному об'єктивному аналізі дослідженості порушеної проблеми в Україні.

Методи діагностики які наведені у курсовій роботі можуть бути застосовані при діагностиці індивідуальних особливостей дітей-аутистів для розробки різних розвивальних програм. Програма з розвитку обдарованості у дітей з аутизмом, яка була нами розроблена може застосовуватись практичними психологами, дефектологами логопедами та батьками у роботі з дітьми-аутистами віком від 3 до 8 років.

Апробація дослідження: проходила шляхом висвітлення часткових результатів роботи на Всеукраїнській міждисциплінарній науково-практичній конференції «Гендерна освіта в сучасному університеті: досвід, проблеми та перспективи» (м. Кривий Ріг, 2014), та на IV Всеукраїнської конференції «Художня творчість у контексті проблем її вивчення: Михайло Коцюбинський та Східне Поділля» (м. Бар, 2014), а також шляхом роботи з розвитку обдарованості у дітей з аутизмом, яка відбулася у центр мами та

особливої дитини (м. Кривий Ріг), КЗ «Криворізького спеціалізованого будинку маляти» ДОР (м. Кривий Ріг).

Структура курсової роботи: курсова робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків. Повний обсяг курсової – 65 ст. Основний зміст викладено на 45 сторінках. Робота містить 7 Таблиць та 3 Рисунки. Також має список використаної літератури який містить 22 джерела і список використаних джерел – 26 джерела, які були застосовані для контент-аналізу та 4 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ПРИ АУТИЗМІ

1.1 Сучасні теорії обдарованості особистості

В останнє сторіччя обдарованість є об'єктом досліджень багатьох наук, кожна з яких вивчає різні її грані. Питання тлумачення обдарованості детально розкрито у роботах Ю. Д. Бабаєва [3], Д. Б. Богоявленської [3], О. Б. Бурова [4], І. С. Волощук [5], В. В. Камишина [4], Н. С. Лейтеса [17], В. В. Рибалко [17], С. Л. Рубінштейна [8], Б. М. Теплова [8], Г. Уіпла [4], М. А. Холодної [3], В. Д. Шадрікова [3] та багатьох інших, проблема природи обдарованості, здібностей людини представлена в роботах Е. Вінер [8], Є. П. Ільїна [8], О. Є. Остапчук [14] та ін., питанню розвитку обдарованої дитини присвячено роботи Ю. Д. Бабаєва [3], Д. Б. Богоявленської [3], І. С. Волощук [5], О. Є. Остапчук [14], О. М. Собченко [19], М. А. Холодної [3], В. Д. Шадрікова [3] та ін.

Уперше термін обдарованість з'явився на початку ХХ століття. Г. Уіпл позначив цим терміном групу учнів, що мали понаднормові здібності [4]. Пізніше Б. М. Теплов та С. Л. Рубінштейн тлумачили обдарованість як сукупність здібностей [7]. Але обдарованість, вважає Б. М. Теплов, є якісно новим утворенням, а не звичайною сукупністю якоїсь кількості здібностей. В. В. Рибалко у своїй роботі «Определение понятия одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы» вживає обдарованість як сплав вродженого і набутого індивідом, специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно новому, високому рівні, який значно підноситься над умовним середнім рівнем [17]. Також В. В. Рибалко наводить думку Н. С. Лейтеса, який розумів обдарованість в різних аспектах:

як якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання діяльності, структуру здібностей, котра дозволяє компенсувати недостатність окремих здібностей за рахунок переважного розвитку інших, загальні здібності, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності, розумовий потенціал, або інтелект; цілісну індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до навчання, сукупність задатків, природних даних, характеристику ступеня вираженості і своєрідності природних передумов здібностей; талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності [17].

Д. Б. Богоявленська з колегами тлумачать обдарованість як «системну, що розвивається протягом життя, якість психіки, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих, непересічних результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми» [3, с. 7]. Як системну якість визначає обдарованість і І. С. Волощук, підкреслюючи, що вона реалізує «різні психічні функції, включені у функціональну систему діяльності» [5] та має індивідуальну міру вираженості. Стосовно проявів обдарованості цінною є робота О. Ю. Бузова та В. В. Камишина, в якій вони зазначають, що «обдарованість як феномен проявляється у тій чи іншій сфері діяльності або в декількох з них у вигляді успішності діяльності, тобто досягнення певних результатів, які можуть бути виміряні у якісній мірі (як правило) або кількісній (показники безпосередньої діяльності або виконання спеціальних діагностичних тестів)» [4, с. 6].

Як бачимо, автори дають обдарованості достатньо широку характеристику, яка включає у себе розуміння задатків, здібностей і можливостей людини. Також науковці наголошують, що обдарованість є поняттям, яке потрібно досліджувати комплексно, розуміючи його як певну сукупність здібностей.

Так, Є. П. Ільїн вказує на те, що існує багата кількість трактувань здібностей [8]. Автор виокремлює два підходи пояснення цього поняття: загально-психологічний та диференційно-психологічний. За першим

підходом здібності трактуються як будь-які прояви можливостей людини: усі люди здібні але треба максимально розвивати свої можливості. Другий підхід, навпаки, вказує на диференційні відмінності між людьми у їх здібностях, тож на питання здібностей слід дивитися з точки зору диференційної психології та психофізіології [8]. На думку Б. М. Теплова, здібностями називаються «такі індивідуальні особливості, які є умовами успішного виконання якої-небудь однієї або декількох діяльностей, здатністю можна назвати тільки таку особистісну властивість, яка впливає на ефективність діяльності» [цит. за 8, с. 124]. Втім Д. Б. Богоявленська зі співавторами каже, що наявність певних здібностей не обов'язково є обдарованістю [3]. Дослідники відмічають, що, якщо цілі особистості лежать не у самій діяльності, а в отриманні певних соціальних оцінок, як, наприклад, в учня, що готує уроки тільки заради хорошої оцінки, то не варто говорити про обдарованість, оскільки остання передбачає захопленість певною діяльністю [3].

Узагальнюючи розглянуті позиції, можна стверджувати, що обдарованість переважно розуміється як сукупність здібностей, а здібності у свою чергу розуміються як можливості (в тому числі і психофізіологічні) людини, які можна максимально розвинути для успішного виконання певної діяльності.

Питання розвитку обдарованості представлено в науковій літературі у двох аспектах: джерел та логіки становлення обдарованості в онтогенезі, а також технологій її розвитку. Щодо походження обдарованості О. Є. Остапчук у своїй статі: «Развитие потенциальной одарённости с позиций самоидентификации личности» вказує на те, що обдарованість – є «дар», який менш за все характеризується нервово-психічними та соціально-комунікативними функціями [12]. Натомість дослідницею пов'язується обдарованість із авторською активністю особистості. Стосовно природи обдарованості, то Е. Вінер, як і Є. П. Ільїн вважає, що обдаровані люди мають великий рівень енергії, яку Е. Вінер називає драйвом. Саме ця енергія

спонукає людину до повної віддачі себе роботі та допомагає долати перешкоди [8]. У своїй праці «Рабочая концепция одаренности» Д. Б. Богоявленська зі співавторами вказує на те, що у обдарованих дітей досить часто зустрічається нерівномірний, дисинхронний психічний розвиток: значне випередження в розумовому або художньо-естетичному розвитку [3]. Але інші психічні сфери (соціальна, емоційна та фізична) не відрізняються пришвидшеним розвитком. Таку нерівномірність, за Д. Б. Богоявленською, посилює надмірна зацікавленість певною діяльністю, спеціалізація інтересів. Також обдаровані діти мають проблеми в емоційному розвитку, аж до схильності до бурхливих афектів: можуть справляти враження істеричних, проявляючи в складних ситуаціях явно інфантильну реакцію [3]. Однак ця емоційність може носити і прихований, внутрішній характер (діти не говірки та мають психосоматичні захворювання). Д. Б. Богоявленська також наголошує на тому, що обдарованим дітям з нерівномірним розвитком, не властиві добре сформовані соціальні поведінкові навички [3]. О. М. Собченко теж вказує на наявну у обдарованих дітей підвищену чутливість, що стає умовою особливого сприйняття світу, та застерігає, що це може спричинити дезадаптацію [20]. Цікаві дані наводить І. С. Волощук, яка звертає увагу на тенденцію до прояву специфічних здібностей вже в ранньому віці, ілюструючи цю тезу долями видатних людей: М. А. Римського-Корсакова, І. Репіна, В. Сурікова, Л. Українки.

Отже, на підставі здійсненого теоретичного аналізу можемо підсумувати, що обдарованість — це сукупність специфічно поєднаних здібностей, які можуть мати як вроджений, так і набутий характер, та спрямовані на успішне виконання певної діяльності.

1.2 Обдарованість у предметному полі досліджень аутизму

Проблема обдарованості у предметному полі досліджень аутизму в українському науковому вжитку є новою (що показано у 2-му розділі). В цілому в світовому досвіді питання обдарованості при аутизмі, інтелектуальних здібностей, творчості та розвитку аутичних дітей, у своїх роботах виділяють О. Р. Баєнська [13], К. В. Дубовик [із джер. 6], Р. Кагел [із джер. 6], Х. В. Качмарик [із джер. 18], І. Ловаас [із джер. 6], М. М. Ліблінг [13], О. С. Нікольська [13], К. О. Островська [із джер. 18], А. В. Чеховська [із джер. 25], Д. Шульженко [20]. Розглянемо теоретико-емпіричні висновки зазначених авторів детальніше.

А. В. Чеховська вказує, що рівень інтелектуального розвитку при аутизмі може бути найрізноманітнішим: від глибокої розумової відсталості до обдарованості в певній сфері знань та мистецтв [25, с. 653]. На основі факторного аналізу методики Біне-Сіммона, К. О. Островська і Х. В. Качмарик виокремили 3 фактори: операційний інтелект, об'єднана увага та соціальний інтелект. Перші два фактори автори відносять до поточного інтелекту, а останній до кристалізованого. Додатково дослідження К. О. Островської та Х. В. Качмарик, показало, що стадії розвитку соціального інтелекту обернено корелюють з рівнем аутизму (аутизації — прим. Є. Д.) [із джер. 17].

Українська дослідниця Д. Шульженко у своїй праці «Аутизм не вирок» зазначає, що оригінальний спосіб мислення, названий Е. Блейлером аутистичним, характеризується «думками аутиста про життя, не пов'язаним із самим життям» [цит. за 18, с. 12]. Е. Блейлер гадав, що аутистичне мислення на відміну від послабленого логічного одержує абсолютну перевагу. Так, у результаті його спостережень було виокремлено чотири групи переваг аутистичного мислення над логічним:

1. Аутистичні фантазії дають можливість розібратися в окремих ситуаціях, поки логічні форми мислення ще поступово формуються;
2. Нестандартне, оригінальне аутистичне мислення (від загального до одиничного) є ефективнішим інструментом у вирішенні питань світоглядного рівня;
3. Аутистичне мислення має переваги у ситуаціях сильних афектів, де логіка відступає на другий план;
4. Є ефективним у пошуку рішень в ситуаціях, де послаблено асоціативний зв'язок [20].

Також Д. Шульженко наголошує на тому, що аутистичне мислення притаманне не тільки хворій людині — ми усі використовуємо його у повсякденному житті, коли намагаємось ігнорувати тривожну дійсність, замикаємось у собі та ін. [там само].

Отже, ми бачимо, що аутистичне мислення не є чимось специфічним, воно є у кожної людини. Саме аутистичне мислення дозволяє сприймати навколишній світ більш сензитивно, що може приводити до творчого вираження навколишньої дійсності.

Проблеми поведінки і розвитку дітей аутистів розглядає К. В. Дубовик. У своїй праці «Повторювана та самостимулююча поведінка при розладах спектра аутизму у дітей» дослідник цитує Р. Кагела, який здійснив низку експериментів, метою яких було провести функціональний аналіз взаємозв'язку навчання і самомодулюючої поведінки у дітей з важкими формами розладів аутистичного спектру (РАС) [за джер. 6]. Р. Кагел, пише К. В. Дубовик, вивчав чи є пригнічення аутоstimулюючої поведінки фактором збільшення ефективності формування бажаної поведінки, чи спостерігається спонтанне скорочення частоти аутоstimуляцій без зовнішнього пригнічення в процесі формування навичок [6 с. 80]. К. В. Дубовик цитує Р. Кагела: «Було доведено, що навички не можуть бути сформовані шляхом заборон та пригнічення аутоstimуляцій» [цит. за 6 с. 80]. Також автор вказує на те, що була встановлена зворотна залежність темпів

правильних відповідей на інтенсивність самостимуляцій [там само]. Інший вчений, на якого спирається К. В. Дубовик, І. Лаваас, пише, що аутостимулююча поведінка як потреба характерна для всіх організмів. Прояв цих форм поведінки у дітей з РАС виявляється унаслідок відсутності альтернативних форм поведінки [за джер. 6]. І. Ловаас вказує на те, що кожна людина має потребу в певній кількості стимуляцій, але основна відмінність між «звичайними» людьми і особами з РАС полягає в тому, як отримується стимуляція [за джер. 6]. «Звичайні» особи можуть отримувати стимуляції через словесні, соціальні, робочі види діяльності, у той час як люди з аутизмом – через символічні та рудиментарні форми поведінки, які повторюються і мають стереотипний характер [за джер. 6]. Про складні аутостимуляції у аутистів пишуть О. С. Нікольська, О. Р. Баєнська та М. М. Ліблінг. Вони вказують на те, що у розвитку сприймання дитини-аутиста можна відмітити витончене вичленення окремих, афективно значущих, відчуттів власного тіла, а також звуків, фарб, форм навколишніх предметів [13]. Автори додають, що в аутистів виявляються більш складні аутостимуляції: захоплене викладання орнаментних рядів, постійне римування слів, декламація віршів, однак всі ці ознаки дослідники не вважають проявами активної творчості [там само].

Відповідно, перед нами постало питання: що ж вважати активною та пасивною творчістю в цілому і чи властива пасивна творчість дітям з аутизмом, коли, зі слів науковців, ми розуміємо, що активна творчість їм не властива?

На сьогодні загальноприйнятим є те, що визначення кордонів між творчою і не творчою діяльністю немає. За даними Є. П. Ільїна, більшість сучасних закордонних дослідників творчості схильні поділяти точку зору Б. Гізеліна, який стверджує, що певні кордони між творчою і нетворчою діяльністю є абсолютно суб'єктивними [4]. Н. Роджерс тлумачить творчість широко: як «процес, який може приводити до створення певного продукту. Таким продуктом може бути вірш, малюнок, музичний твір або

танець» [цит. за 8, с. 10]. Окрім нестаточності у поділі творчої та нетворчої діяльності, існує також невизначеність у тому, що є пасивною та активною творчістю. У опрацьованій нами літературі не було наведено точного визначення цих понять, у зв'язку з чим ми вирішили охарактеризувати їх відносно проблеми аутизму на основі порівняльної таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика активної і пасивної творчості

<i>Активна творчість</i>	<i>Пасивна творчість</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотив – реалізація особистості; 2. Немає орієнтованості на загальні стандарти; 3. Ситуативно не стимульована активність; 4. Опора на абстрактне, словесно-логічне мислення; 5. Характерні усі рівні творчості за Л. О. Китаєвом-Смиком: <ul style="list-style-type: none"> • Компілятивний (пов'язаний зі збиранням, класифікацією, рубрикацією, ранжуванням вже наявної інформації); • Проективний (винаходяться узагальнені судження на основі сформованих знань); • Інсайто-креативний (пов'язаний з осяянням) [цит. за 7, с. 22]. 6. Орієнтація на визнання, славу (соціальний мотив за Мюль); 7. Прагнення до повторного переживання емоцій від творчої діяльності (Л. Г. Жабицька). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотив реалізації себе відсутній; 2. Немає орієнтованості на загальні стандарти; 3. Ситуативно стимульована активність, яка за мету має зняти тривожність; ухід від зовнішньої дійсності; 4. Опора на абстрактне, аутистичне мислення; 5. Переважання компіляторного рівня творчості за Л. О. Китаєвом-Смиком: пов'язаного з збиранням, класифікацією, рубрикацією, ранжуванням, вже наявної інформації; 6. Неусвідомлене прагнення до відреагування фрустрації; 7. Прагнення до переживання позитивних емоцій від певних дій, тактильних відчуттів та ін.

Узагальнюючи дані порівняльної характеристики, ми визначаємо активну творчість процесом, який має мотивацію реалізації особистості, не орієнтований на загальні стандарти, спирається на абстрактне і словесно-логічне мислення, не має превалювання у певному рівні творчості з прагненням до повторного переживання емоцій різного роду від творчої діяльності. Пасивну творчість ми визначаємо як процес, який не має мотиву реалізації особистості, не орієнтований на загальні стандарти, а спирається на

абстрактне і аутистичне мислення, має превалювання компілятивного рівня творчості з неусвідомленим прагненням до відреагування фрустрації та повторення переживання позитивних емоцій від певних дій.

Отже, проаналізувавши погляди на обдарованість у предметному полі досліджень аутизму, ми можемо зробити висновок, про те, що питання обдарованості при аутизмі ще є новим у дослідженнях сучасних українських авторів. Сучасники більше спираються на теоретичні основи, які були закладені ще у минулому столітті. Як виявилось, аутистичне мислення та ауто стимуляції не є чимось специфічно-властивим тільки аутистам, вони притаманні і людям, які не мають РАС, різниця полягає лише у формі вираження. Аналіз проблеми творчості аутистів показав, що їм, за поглядами дослідників, здебільшого притаманна так звана «пасивна творчість», яку ми — на підставі порівняльного аналізу — визначили як діяльність, яка не має мотиву реалізації особистості, не орієнтований на загальні стандарти, спирається на абстрактне і аутистичне мислення, має превалювання компілятивного рівня творчості з неусвідомленим прагненням до відреагування фрустрації та повторення переживання позитивних емоцій від певних дій.

1.3 Найвні моделі психологічного розвитку аутистів

Виконаний нами огляд наявних моделей психологічного розвитку аутистів у світовій практиці показав, що переважно вони мають американське походження. До таких моделей відносяться: АВА (ПАП), ТЕАССН, Floortime, «Son-Rise» та Холдінг терапія. Розглянемо їх детальніше на предмет можливостей їхнього застосування в розвитку обдарованості.

1. Прикладний аналіз поведінки, скорочено ПАП, або АВА.

АВА – це інтенсивна навчальна програма, яка ґрунтується на поведінкових технологіях і методах навчання [1]. Засновником цього методу є Б. Ф Скінер. Ним було відкрито базові принципи аналізу поведінки, які можна застосовувати до будь-якого живого організму [1].

АВА бачить поведінку як процес який складається з 3 етапів:

1. Фактор який передує (інструкція або порада);
2. Поведінка;
3. Наслідки [1].

Дитина повинна отримувати задоволення від позитивних наслідків поведінки, що зробить більш вірогіднішим закріплення бажаних патернів поведінки [1]. Метод АВА маніпулює не поведінкою, а попередніми і подальшими чинниками в оточенні дитини які мають вплив на поведінку у майбутньому [1].

Для дітей з РАС застосовують програму ранньої корекції яка має 30-40 навчальних годин у неділю; існує також часткова програма навчання яка триває 6-20 годин у неділю (застосовується у тих випадках коли дитина вже має певні соціальні навички); заняття проводяться індивідуально; навчання за цією програмою триває протягом 2-3 років [за. джер. 25].

Головною метою цього методу є можливість призвести до позитивних змін у поведінці [за. джер. 25].

Так як це метод засновується на засадах біхевіоризму, то на нашу думку, він буде не ефективно сприяти розвиткові творчого потенціалу дитини. Але АВА буде ефективним при важких формах аутизму, коли необхідно сформувати відсутні патерни поведінки після чого можна застосовувати методи які дозволятимуть дитині вільно виражати свій потенціал.

Одним з таких методів є метод Floortime. Цей метод у буквальному розумінні передбачає зміщення на підлогу, щоб разом погратись з дитиною на теперішньому рівні розвитку [1] Метод . Floortime спрямований на розвиток абстрактного мислення дитини [1]. Коли дитина починає

взаємодіяти усвідомлено то їй легше почати навчання [1]. Батьки та терапевти слідують за дитиною, вступають у її світ, щоб краще її зрозуміти та допомогти навчитись будувати гнучкі, спонтанні взаємовідносини [1].

Головним для цієї методики є інтереси дитини [1]. Терапевт розробляє програми які будуються на інтересах дитини [1]. Такі програми дозволяють дитині емоційно приймати участь у двосторонній взаємодії [1].

На наш погляд цей метод може бути дуже ефективним для розвитку творчих можливостей дитини та її обдарованості, бо за основу побудови програм бувають інтереси дитини.

ТЕАССН – програма допомоги людям з аутизмом. Була розроблена більше 30 років тому Е. Шоплером [за джер. 25]. Центральним цієї програми є індивідуалізація допомоги [із джер. 25]. Кожній людині з аутизмом необхідно розробляти індивідуальну програму, яка була б орієнтована на сильні сторони аутиста тим самим компенсуючи слабкі [із джер. 25]. Також ця програма спрямована на удосконалення вже наявних можливостей дитини. Принциповим для програми є чітке структурування простору на певні зони (зона роботи за столом, зона де їдять, зона для ігор та ін.) [за джер. 25]. Весь день людини також повинен мати чітку структуру для зменшення виникнення стресових ситуацій які гальмують процес навчання [за джер. 25].

Головним програми ТЕАССН є те, що для дитини з аутизмом необхідно створювати такі умови в яких вона могла б бути максимально самостійною. Для цього повинні поєднуватись два аспекти:

1. Максимально можлива інтеграція в суспільство;
2. Наявність соціального оточення де така людина може досягти максимально високої ступені самостійності [за джер. 25].

Ця програма на нашу думку може посприяти розвитку індивідуальних особливостей дитини-аутиста, що сприяє більшій інтегрованості у суспільство. Але, на наш погляд надмірне структурування життя дитини, яке спрямоване на попередження стресових ситуацій навпаки може

відштовхнути соціалізацію дитини на декілька шаблів назад. Життя не завжди є структурованим, позбавленим стресів і дитина повинна звикати до постійних змін у навколишньому середовищі.

«Son-Rise» – програма розроблена Баррі та Самарією Кауфман.

Ця програма у своїй основі має наступні принципи:

- Дорослий повинен долучається до стереотипної поведінки дитини, щоб краще її зрозуміти. Це допомагає у налагодженні зорового контакту.
- У навчанні та оволодінні навичками робиться упор на мотивацію дитини;
- Має бути без оціночне ставлення до дій дитини;
- Необхідно створити безпечний простір для гри та праці в якому ніщо не відволікатиме увагу дитини;
- Навчання через гру усвідомленій взаємодії та комунікації [за. джер. 25].

Ця програма спрямована на розвиток комунікативної, когнітивної та емоційної сфер дітей з аутизмом [за. джер. 25].

Як бачимо з принципів програма більше спрямована на допомогу батькам зрозуміти поведінку та вчинки їх особливих дітей. Батьки приймають активну участь у допомозі дітям сформувати необхідні навички, які б сприяли кращій адаптації.

Холдінг терапія – метод який був розроблений Мартою Велиш. Суть цього методу в тому, що мати у певний відведений час бере свою дитину-аутиста на руки та міцно притискає її до себе [за. джер. 25]. Дитина повинна сидіти у матері на колінах таким чином, щоб вона могла дивитись їй у очі [за. джер. 25]. Мати не повинна послаблювати обійми якщо дитина опирається, натомість мати говорить, що любить свою дитину. Така процедура повинна повторюватись [за. джер. 25]. На руках у матері, згодом, дитина повністю розслабляється як фізично так і емоційно. Від таких гармонійних контактів з матір'ю дитина поступово переходить до контактів з оточуючими [за. джер. 25].

Такий метод, на нашу думку, може застосовуватись як для дітей з легкими формами аутизму, так і для дітей з важкими аутистичними порушеннями. Він може йти як допоміжний метод, який дозволяє розслабити і зняти напругу з аутиста.

Отже, проаналізувавши наведені методів і програми, ми можемо зробити висновок, що основні-фундаментальні програми роботи з аутистами розроблені в Америці більше 30 років тому. Методи і програми можуть застосовуватись як для дітей з легкими формами аутизму, так і для дітей з важкими проявами. Для дітей з важкими проявами більше застосовуються програми які за основу беруть принципи біхевіоризму, спрямовані на виробітку певної навички. Для дітей з більш легкими формами прояву аутизму застосовують методи які спрямовані на розвиток потенціалу і можливостей дитини. Також хочеться зазначити, що при розробці програм розвитку ці методи можуть комбінуватися і доповнювати один одного.

Для більш кращого розуміння яку програму або методіку потрібно використовувати ми вирішили навести 2 класифікації, які на нашу думку можуть допомогти у правильній побудові розвивальної програми для дитини з аутизмом.

Першу класифікацію наводить О. С. Нікольська:

I група – аутична відчуженість:

1. Глибока афективна патологією.
2. Поведінка носить польовий характер, проявляється в постійній міграції від одного предмета до іншого.
3. Мутичні, словосполучення афективно акцентуїовані.
4. Не контактні.
5. Майже не володіють навиками самообслуговування.

В умовах інтенсивної психолого-педагогічній корекції у них можуть бути сформовані елементарні навички самообслуговування, діти можуть оволодіти письмом, та читанням про себе [13].

II група – аутичне відкидання:

1. Численні страхи та стереотипії: моторні (стрибки, помаху руками та ін.); мовні (скандування слів, віршів); сенсорні (само подразнення зору, слуху, дотику).

2. Поведінка: манірна, стереотипна, імпульсивні дії.

3. Не контактні, мовчазні.

4. Вироблюються прості стереотипні реакції на оточуюче, штампи команди.

5. Спостерігається «симбіотичний» зв'язок з матір'ю.

За тривалої корекції, діти можуть бути підготовлені до навчання в школі [13].

III група – аутичне заміщення:

6. Мають більш складні форми афективного захисту (патологічні потяги, компенсаторні фантазії, агресія).

7. Розгорнута мова, більш високий рівень когнітивного розвитку.

8. Афективно залежні від матері.

Такі діти за умови активної медико-психолого-педагогічної корекції можуть бути підготовлені до навчання в масовій школі, зазначає автор [13].

IV група – надзагальмованність:

1. Менш глибокий аутичний бар'єр, менше патології афективної і сенсорної сфери.

2. Неврозоподібні розлади: надмірне гальмування, боязкість, лякливість

3. (особливо в контактах) відчуття власної неспроможності, що посилює соціальну дезадаптацію.

4. Захисні надбудови носять гіперкомпенсаторний характер (активно шукають захист у близьких).

5. Активно засвоюють поведінкові штампи (формують правильну соціальну поведінку).

Діти можуть навчатися у масовій школі без попередньої підготовки [13].

Ця класифікація, на наш погляд, базується на певних зовнішніх патернах поведінки, то класифікація Д. І. Шульженко базується на особистісній спрямованості аутистів:

1. *Тип симбіотичного спрямування особистості.*

Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини. Тобто дитина може соціально реалізовуватися лише у присутності конкретної людини, в якій вона має потребу.

2. *Тип лінгвістичного спрямування особистості.*

Характеризується сформованим мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом та орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовної особистісної диспозиції [20].

3. *Тип інтелектуального спрямування особистості.*

Характеризується дещо звуженою сферою реалізації цієї здатності й неспроможності до поширення розумових умінь на різні аспекти життєдіяльності [20].

4. *Тип комунікативного спрямування особистості.*

Характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і чинити спілкування, як за умов мовленнєвої диспозиції, так і поза нею; в одночас у дитини ще не сформовані механізми комунікативних дій [20].

5. *Тип динамічно орієнтованого спрямування на здібності.*

Характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо) [20].

6. *Тип індіферентного спрямування особистості.*

Характеризується байдужою формою сприймання навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених ситуацій [19].

7. *Тип реактивно-тривожного спрямування особистості.*

Характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних кін естетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів [19].

На наш погляд данні класифікації можна комбінувати для полегшення розробки індивідуальних розвивальних програм.

Наведені класифікації, на нашу, думку можуть використовуватися при складні розвивальних програм.

Висновки до першого розділу

Отже, проаналізувавши теоретичні основи вивчення обдарованості при аутизмі ми можемо зробити такі висновки:

Обдарованість переважно розуміється як сукупність специфічно поєднаних здібностей, які можуть мати як вроджений, так і набутий характер, та спрямовані на успішне виконання певної діяльності.

Проаналізувавши погляди на обдарованість у предметному полі досліджень аутизму, ми можемо казати про те, що питання обдарованості при аутизмі ще є новим у дослідженнях сучасних українських авторів. Сучасники більше спираються на теоретичні основи, які були закладені ще у минулому столітті.

Зробивши теоретичний аналіз наявних моделей психологічного розвитку аутистів ми бачимо, що основні методи були розроблені більше 30 років назад у Америці. На даний час вони є всесвітньо прийнятими і активно застосовуються при роботі з аутистами.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

2.1 Дослідження досвіду вивчення і розвитку обдарованості аутиста в Україні засобами контент-аналізу

Для проведення емпіричної частини нашого дослідження нами було обрано метод контент-аналізу електронних копій наукових публікацій та авторефератів дисертацій і дисертацій України з теми аутизму на предмет того, наскільки в них висвітлено питання розвитку обдарованості. Дослідною базою було обрано електронну бібліотеку Національної бібліотеки України імені І. В. Вернадського, доступну в мережі Інтернет за посиланням <http://www.nbuv.gov.ua>. Вибір зазначеної дослідної бази був обумовлений тим, що:

1. вона містить обов'язкові електронні копії усіх статей із фахових наукових видань України;
2. необмежена в доступі для користувачів (за часом, ціною);
3. є і офіційно основним, і найбільш відомим, популярним джерелом наукової літератури в Україні;
4. на відміну від фонду самої Національної бібліотеки України імені І. В. Вернадського, доступна в будь-яких куточок країни та світу.

Отже, безпосередніми джерелами здійсненого нами контент-аналізу виступили електронні копії наукових статей, авторефератів та дисертацій, які висвітлюють тему аутизму, представлені на відзначеному сайті.

Процедура контент-аналізу відповідає вимогам, сформульованим Н. Н. Богомоловою та К. Є. Даниліним, для сегментарного тематичного підрахунку частоти згадувань певних понять [2]. Для контент-аналітичного підрахунку передусім нами було виділено категорії та підкатегорії аналізу, які подано в таблиці 2:1

Категорії та під категорії контент-аналітичного підрозуму

Знак категорії	Категорія	Підкатегорії
–	Аутистичний розлад (А)	А ₁ . Аутистична поведінка (стереотипії, аутоstimуляції, зацикленість, незацікавленість у навколишньому світі, мовні розлади, неконтактність, низький рівень інтелекту, важка навчувальність)
		А ₂ . Корекція аутизму
+	Розвиток дитини з аутизмом (Р)	Р ₃ . Обдарованість аутиста (високий рівень інтелекту, обдарованість у певній сфері, творчі здібності)
		Р ₄ . Методи, техніки, технології індивідуального розвитку аутиста

Логіка вибору та групування зазначених категорій у групи “+” та “–” спиралась на наші спостереження про те, що дослідженням аутизму притаманні 2 вектори позицій: перша розглядає його як хворобу, яку слід лікувати, долати, а саму дитину — коригувати, підтягувати до загальної норми; друга ж вивчає його в контексті інших індивідуальних особливостей дитини, які можуть бути опорою для розвитку, в тому числі й творчого. Отже, нас в емпіричному сенсі цікавило: до котрого вектору тяжіють українські дослідники і наскільки на сьогодні дослідженою є питання творчого потенціалу аутистів.

Емпіричні дані проведеного дослідження наукових статей, авторефератів та дисертацій подано у таблицях 3 і 4. Розрахунок співвідношення позитивних і негативних оцінок, суджень, аргументів спирався на використання коефіцієнта Яніса [8]. Його формула:

$$c = \frac{f \cdot n - n^2}{r \cdot t},$$

де: f – число позитивних оцінок; n – число негативних оцінок; r – обсяг змісту тексту який відноситься до теми дослідження; t – загальний обсяг аналізованого тексту.

Таблиця 2.2

Контент-аналітичні дані за науковими статтями

Категорія А	Кількість згадувань категорії А номер джерела (кількість друкованих знаків)	Категорія Р	Кількість згадувань категорії Р номер джерела (кількість друкованих знаків)	Спільне згадування категорії А та Р	Кількість згадувань категорії А та Р номер джерела (кількість друкованих знаків)
A ₁	5, 167; 15, 338; 12,239; 1, 647; 10,143; 11, 361; 4, 298; 9, 605; 3, 242; 20, 281; 25, 245; 13, 414; 23, 168; 26, 286; 18, 213; 2, 250; 6, 238; 8, 203; 19, 275; 17, 369;	P ₃	4,153; 9, 281; 25, 50; 23, 216; 6, 238; 22(), 313;	A ₁ та P ₄	1,248; 2, 208;
Загальна кількість згадувань категорії A ₁	20 (5732)	Загальна кількість згадувань категорії P ₃	6 (1251)	Загальна кількість спільних згадувань категорії A ₁ та P ₄	2 (456)
A ₂	12, 345; 1,205; 10,287; 11,154; 8, 83; 3, 350; 25, 198; 17, 133; 13, 141; 16, 247;	P ₄	11,297; 9, 519; 20, 77; 2, 112; 18, 533	A ₂ та P ₃	11, 443
Загальна кількість згадувань категорії A ₂	10 (2013)	Загальна кількість згадувань категорії P ₄	5 (1538)	Загальна кількість спільних згадувань категорії A ₂ та P ₃	1 (443)

Позначки таблиц 3 та 4: номер джерела – пишеться перед круглими дужками; кількість друкованих знаків які відносяться до категорії у цьому джерелі – пишеться у круглих дужках

Підрахунки коефіцієнту Яніса щодо результатів контент-аналізу статей показали, що його емпіричне значення — $c_{\text{емп1}} = -1,73$, що говорить про те, що у наукових статтях аутизм більше фігурує з першим вектором, а ніж з другим. У джерелах в основному вказується, що аутистична поведінка має коригуватись, і жоден автор не прагнув на основі вже наявних здібностей розвивати можливості дітей. Про розвиток говорилося лише в контексті мовлення та реабілітації дітей-аутистів. В той же час, аналізуючи кількість згадувань категорії A_1 та P_4 , показує, що аутистична поведінка більше поєднується з розвитком певних здібностей, зокрема з розвитком мовленнєвих та комунікативних.

Для вияву рівня значущості результатів контент-аналітичного дослідження нами був здійснений підрахунок значень співвідношень наступних категорій:

A_1 та P_3 ;

A_2 та P_4

Підрахунок відбувався за формулою φ^* -критерія кутового перетворення Фішера;

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

Після підрахунку нами були отримані такі результати:

Для категорій A_1 та P_3 $\varphi^* = 2,99$ при $P < 0,01$, що вказує на наявність статистично значущих відмінностей у частотах досліджуваної теми.

Для категорій A_2 та P_4 $\varphi^* = 0,887$ при $P > 0,05$, що не вказує на наявність значущих відмінностей у частотах досліджуваної теми.

Тема A_1 розробляється статистично частіше ніж тема P_3 , що можна пояснити наявністю гандикапа хвороби.

Проаналізувавши статистичні і математичні дані ми, можемо прийти до висновку, що в Українському науковому дискурсі аутизм сприймається з точки зору гандикапу хвороби. Гандикап взагалі розуміється, як забобони по відношенню до інвалідів та особам з якими-небудь відхиленнями від норми. Гандикап є різновидом расових і гендерних забобонів [18]. Нажаль є можливість того що по відношенню до дітей з РАС може виникнути ще й освітній гандикап (негативно позначається на шкільній успішності). Таке уявлення порушує і може обмежити функціонування людини і може навіть загрожувати розвитку та адаптації [18]. У житті цей гандикап може мати наступний вигляд: «Дізнавшись зі слів рідних про особливі потреби дитини, вихователі і завідувачі дитячих дошкільних навчальних закладів часто не хочуть приймати її в свій садочок/групу [за. джер. 4, с. 80]. Навіть коли дитину і беруть до дошкільного навчального закладу, а вона починає поводити себе гіперактивно або ж агресивно чи аутоагресивно, батькам, як правило, уже в перший день указують на двері» [за. джер. 4, с. 80]. Цей гандикап може мати і легші форми і проявлятися в наступних думках: «Та ні моя дитина не зможе цього зробити, краще я їй допоможу», «У нього аутизм, тому немає сенсу читати цю книжку, він все одно не зрозуміє» та ін. Така ситуація є загрозовою для розвитку можливостей дітей аутистів, що є проблемою не тільки батьків, а і всього суспільства.

Контент-аналітичні дані за авторефератами дисертацій та дисертаціями

Категорія А	Кількість згадувань категорії А номер джерела (кількість друкованих знаків)	Категорія Р	Кількість згадувань категорії Р номер джерела (кількість друкованих знаків)	Спільне згадування категорії А та Р	Кількість згадувань категорії А та Р номер джерела (кількість друкованих знаків)
A ₁	4 (1669)	P ₃	–	A ₁ та P ₄	–
Загальна кількість згадувань категорії A ₁	14,353;7,839; 21, 289; 22, 188	Загальна кількість згадувань категорії P ₃	–	Загальна кількість спільних згадувань категорії A ₁ та P ₄	–
A ₂	2 (614)	P ₄	–	A ₂ та P ₃	–
Загальна кількість згадувань категорії A ₂	14,353,7, 261	Загальна кількість згадувань категорії P ₄	–	Загальна кількість спільних згадувань категорії A ₂ та P ₃	–

Підрахунки коефіцієнту Яніса щодо результатів контент-аналізу авторефератів дисертацій та дисертацій показали, що його емпіричне значення $c_{emp2}=0$, оскільки кількість звернень до теми, маркованої нами як Р, дорівнює нулю. Це говорить про те, що у авторефератах дисертацій та дисертаціях взагалі аутизм не освітлюється з позитивним вектором. Це говорить про те, що у авторефератах дисертацій та дисертаціях взагалі аутизм не освітлюється з другим вектором. Аутизм не розглядається як розлад, при якому діти та дорослі люди можуть мати здібності, розвиток яких призвів би до обдарованості.

Для уточнення отриманих даних за таблицею 3 ми обрахували і загальний коефіцієнт Яніса за обома таблицями. Його емпіричне значення $c_{\text{емп3}} = -2,28$.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що питання обдарованості в контексті аутизму залишається ще мало дослідженим в Україні. Математичні дані вказують на те, що в науковій сфері та суспільстві аутизм сприймається з точки зору гандикапу хвороби, що є перешкодою для розвитку дитини-аутиста і лишає її можливості називатись обдарованою дитиною.

2.2 Організація і проведення дослідження

Основна — психодіагностична — частина нашого емпіричного дослідження відбулася на базі Центру матері та особливої дитини і КЗ «Криворізького спеціалізованого будинку маляти» ДОР. Нами було діагностовано 3 дитини: хлопчики-аутисти віком від 3 до 8 років.

Для діагностики дітей ми обрали такі емпіричні методи: опитувальник СНАТ за Сайманом Бароном-Коуеном [Додаток А], метод спостереження, метод інтерв'ю, та нейропсихологічну діагностику за Ж. М. Глозман [6].

Для діагностики аутизму ми обрали опитувальник СНАТ, розроблений професором психології розвитку Кембриджського університету та директором Центру по дослідженню аутизму С. Бароном-Коуеном. Цей опитувальник спрямований на діагностику аутизму у малолітніх дітей. Він складається з двох розділів. Перший – А призначений для заповнення батьками. Він має 9 питань, на які потрібно відповісти так або ні. Другий Б має заповнити людина, яка проводить дослідження. Розділ Б складається з 5 питань, на які також потрібно відповісти так або ні. Опитувальник має

ключові, другорядні пункти та ключ – 3 рівні ризику розвитку аутизму (Додаток А).

Для кращого розуміння індивідуальних особливостей дітей, нами була зроблена таблиця спостережень за поведінковими проявами (Таблиця 2.5, Додаток Б). За критерії спостереження ми обрали такі показники як: соціальна взаємодія, комунікативні особливості, наявні стереотипії та аутостимуляції.

Для зібрання повного анамнезу про пренатальний та постнатальний розвиток дітей-аутистів нами був розроблений бланк-інтерв'ю для батьків, наведений у Додатку В.

Щоб більш повно продіагностувати індивідуальні особливості дітей з аутизмом, ми звернулися до методики нейропсихологічної діагностики, яка представлена Ж.М. Глоzman та її співавторами у книжці «Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте». Книга є першим систематичним викладом теоретичних заснов та методів нейропсихологічної діагностики дітей цього віку. [6]

Отже, методи які були нами обрані, повністю відповідають меті та завданням нашого дослідження. Також вони є підґрунтям для побудови коректної індивідуальної програми для розвитку обдарованості у аутистів.

2.3 Аналіз та інтерпретація отриманих результатів

Зробивши аналіз отриманих результатів, ми можемо констатувати, що за опитувальником СНАТ діагностовані діти були віднесені до групи високого ризику, що підтверджує наявність аутизму.

Емпіричні дані щодо проведеного спостереження представленого у Таблиці 2.5, Додаток Б, вказують на те, що дітям, поведінку яких ми спостерігали, властиві труднощі у соціальній взаємодії та комунікації. Також

діти мають стереотипії та аутостимуляції на базі яких можна побудувати розвивальні вправи для налагодження контакту та розвитку обдарованості.

Результати за нейропсихологічним дослідженням ми представили у вигляді гістограм, які ми побудували на кожну дитину окремо.

Сфери у яких діагностувались діти представлені на осі У числами римського алфавіту: I- загальна характеристика дитини; II- дослідження рухів та дій; III- дослідження гнозису; IV- дослідження мовленнєвих функцій; V- дослідження пам'яті; VI- дослідження інтелекту.

На осі Х представлені діагностичні бали. Чим нижчий бал з певної сфери, тим краще вона сформована у дитини.

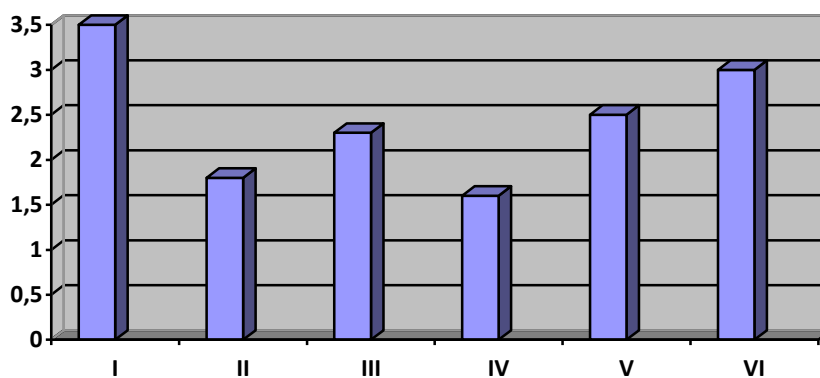


Рис.1 Гістограма по нейропсихологічному дослідженню хлопчика-аутиста віком 3 років

Як бачимо за гістограмою, краще за все у дитини сформовані рухи та дії. Хлопчик з легкістю виконував проби на різні види праксису. Важкість складала лише проба на сприймання ритмічних структур та проба на оральний праксис. Також дитина має мінімальну кількість помилок у дослідженні мовленнєвих функцій. Хлопчик добре розуміє мову, що може слугувати основою для встановлення контакту з дитиною.

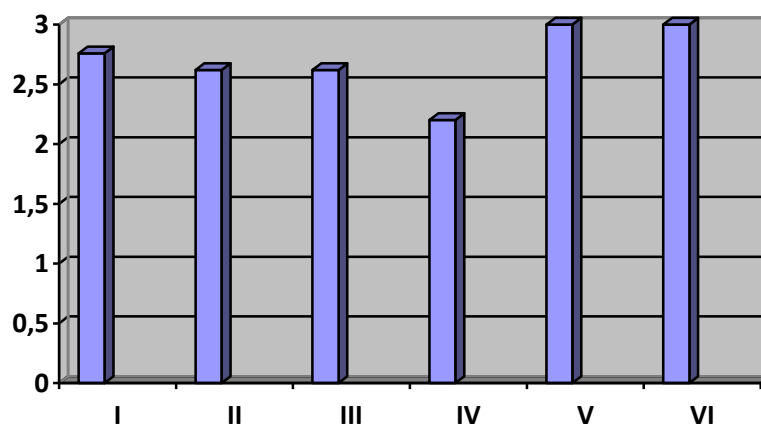


Рис.2 Гістограма по нейропсихологічному дослідженню хлопчика-аутиста, 4 роки

Проаналізувавши гістограму дитини, ми можемо зробити висновок, що вона має труднощі у всіх наведених вище сферах. З усіх сфер більш розвиненою є мовленнєва. На її основі ми і будемо формувати взаємодію з дитиною.

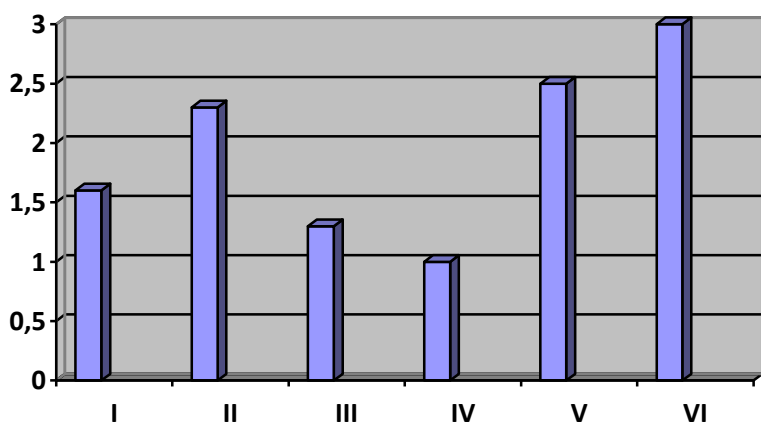


Рис.3. Гістограма нейропсихологічного дослідження хлопчика-аутиста, 8 років.

Як бачимо з гістограми, хлопчик має високі результати в усіх діагностованих сферах, окрім сфери інтелекту. Ці показники мають бути враховані при роботі з такою дитиною.

Висновки до другого розділу

Проаналізувавши статистичні та математичні дані, ми можемо зробити висновок, що в Українській науковій періодиці, а саме в фахових журналах, рефератах дисертацій та дисертаціях тема обдарованості аутистів розроблена вкрай слабо. Аутизм сприймається з позиції гандикапу хвороби. Така ситуація є загрозовою для розвитку можливостей дітей аутистів.

За емпіричними даними діагностовані нами діти були віднесені до групи високого ризику, що підтверджує наявність аутизму. Це показало і спостереження за поведінковими проявами дітей. Також ми виокремили наявні ауто стимуляції та стереотипії, що можуть слугувати основою для розробки розвивальних програм та налагодженню контакту із дітьми.

Діагностика індивідуальних особливостей за нейропсихологічною діагностикою дозволила нам зрозуміти, на які сфери орієнтуватись при розробці індивідуальної розвивальної програми.

РОЗДІЛ 3

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ АУТИСТІВ

3.1 Обґрунтування моделі розвитку дітей-аутистів

Пояснювальна записка

Питання аутизму та аутистичних розладів, як ми вже казали у першому розділі, не є новим для українського суспільства. Світова статистика та статистика нашого міста показує, що дітей, що мають цей розлад з кожним роком стає все більше, що робить аутизм актуальним питанням для досліджень причин його виникнення. Сьогодні багато українських і зарубіжних вчених (Ф. Аппе Е. Р. Баєнська, С. Барон-Коуен, К. С. Лебединська, М. М. Люблінг, О. С. Нікольська, Т. Пітерс, Д. Шульженко та ін.) досліджують аутизм. Хоча і проведено безліч досліджень але вчені досі не прийшли до єдиного висновку, що ж є основою патогензу цього розладу. Питання про причини патогенезу не єдиними, що можуть цікавити дослідників. Не менш актуальним є питання про прийняття суспільством таких особливих дітей. Чи не сприймається їхня специфічна індивідуальність з точки зору гандикапу хвороби, яку треба вилікувати будь що? Чи не позбавлені ці особливі діти можливості розвивати свої здібності і в подальшому називатись обдарованими?

Проаналізувавши статистичні (контент-аналіз) та математичні (підрахунок даних контент-аналізу за формулою Яніса) дані ми зробили висновок, що в Українській науковій періодиці, а саме в фахових журналах, рефератах дисертацій та дисертаціях тема обдарованості аутистів розроблена вкрай слабо. Аутизм сприймається з позиції гандикапу хвороби.

Така ситуація є загрозовою для розвитку можливостей дітей аутистів. Саме через таку наявну ситуацію сприймання дітей-аутистів ми вважаємо актуальним розробку індивідуальних програм по розвитку обдарованості у аутистів, що спирається на встановлену психодіагностичними засобами унікальність дитини-аутиста.

Мета програми – сприяти розвитку обдарованості дитини з аутизмом на основі індивідуальних особливостей та творчих здібностей, а також через формування соціально-комунікативних навичок.

Завдання програми:

- 1.Розвиток творчих здібностей (на основі наявних складних ауто стимуляцій);
- 2.Формування соціально-комунікативних навичок;
- 3.Сприяння легалізації емоційних проявів для полегшення взаємодії дитини з навколишнім оточенням.

Методи та форми роботи:

- 1.Рухові ігри на легалізацію емоційних станів;
- 2.Ігри на розвиток уваги;
- 3.Сенсорні ігри
- 3.Психологічна гімнастика;
- 4.АРТ-терапія.

Перелік діагностичних методик: Метод спостереження, метод інтерв'ю, нейропсихологічна діагностика за Ж. М. Глозман, методика СНАТ за С. Бароном-Коуеном.

Кількість занять та годин:

У першому розділі у пункті 1.3 нами були описані наявні моделі розвитку аутистів. Кожна з програм розрахована на довгостроковий період, а саме на декілька років. Через брак часу та неоднорідність дітей з аутизмом, матеріал нашої програми важко регламентувати за часом, кількість годин та обсяг навантаження визначається в залежності від індивідуальних особливостей дитини. Наявна програма, в залежності від поточних

можливостей дитини може бути розширена та доповнена додатковими методами. Індивідуальна програма складається з 5 не регламентованих занять.

Форма роботи: індивідуальна, спрямована на дітей з аутизмом віком від 3 до 8 років.

Очікувані результати: Розвинути творчі здібності на основі наявних індивідуальних можливостей дитини, сформувати соціально-комунікативні навички за рахунок легалізації емоційних проявів.

За основу структури розвивальної програми була взята форма роботи «Petit Enfance» відділення госпіталю Кло Бенар, яке спрямоване на роботу з дітьми віком 4-12 років, що мають РДА [11]. Обстановка у цьому відділенні має свою специфіку (робота відділення будується на лакнівському психоаналізі) – від дитини нічого не вимагають, не вчать як правильно себе вести, не виробляють патернів соціально прийнятої поведінки. Нічого не вимагають тому, що дійсно не знають, що насправді відбувається з дитиною, чим пояснюються такі симптоми, чому виникає саме така поведінка. «Знання» залишаються за рамками роботи – знання знаходяться на стороні дитини. Діти вільно пересуваються по приміщенню, дорослі іноді пропонують певні види активності – «ательє» (малювання музика, ліпка, певні фізичні вправи). Ательє не мають чіткої структури та часового розкладу, вони організуються виходячи з інтересів дитини. У завдання дорослого входить (у процесі взаємодії з дитиною) підкреслювати за рахунок певного акту, що сама дитина є «автором» того, що вона робить.

Наша програма складається з 5 тем у які входять 3 компоненти (терапевтична гра, АРТ-терапія, та психогімнастичні вправи).

Тематичний план програми з розвитку обдарованості у аутистів

Таблиця 3.1

Таблиця – опис занять з розвитку обдарованості дітей з аутизмом

№	Тема	Характеристика
1	«Знайомство»	1. Приєднання до стереотипної гри дитини; 2. Сенсорна гра «Кольорова вода»; 3. Вільне малювання.
2	«Вільний контакт»	1. Приєднання до стереотипної гри дитини; 2. Сенсорна гра з мильними бульбашками; 3. Гра в м'яч (розвиток крупної моторики);
3	«Творчі знахідки»	1. Сенсорна гра зі звуком; 2. Танці; 3. Терапевтична гра з ватою.
4	«Я у ролі»	1. Символічна гра (на розвиток уяви); 2. Доповнення простих малюнків та малювання по контуру; 3. Спільне малювання.
5	«Дитина-автор»	1. Робота з пластиліном та тістом 2. Малювання пальцями (різні матеріали) 3. Малювання (можлива аплікація) фігури людини (різні матеріали)

Для розгляду методів які нами використовувалися у роботі з дітьми-аутистами ми наводимо розгорнуту характеристику планів двох тематичних занять, метою яких є встановлення контакту, налагодження взаємодії з та легалізація емоційних станів дитини. У розділі 3.2 буде також описаний кейс роботи з дитиною за наведеними методами.

Повний план занять з розвитку обдарованості у аутистів представлений у Додатку Г.

План занять з розвитку обдарованості аутистів

I. Знайомство

1. Приєднання до стереотипної гри дитини

На початку роботи дайте дитині вільно пересуватись приміщенням. Нехай вона походить подивиться іграшки, що знаходяться у кімнаті, роздивиться предмети. Після такого дослідження дитина може обрати якийсь предмет і розпочати з ним стереотипну гру. Стереотипна гра на перших етапах знайомства може стати вагомим засобом у знаходженні контакту з дитиною, що має аутизм.

Стереотипна гра дає аутисту відчуття задоволення та спокою. На початку роботи з дитиною-аутистом, дорослого не повинно бути забагато [22]. Психолог просто спостерігає за перебігом гри. Потім поступово не нав'язливо підключається до гри:

- Сядьте біля дитини (вона може відійти від вас у іншу частину кімнати але ви, у будь-якому випадку, залишайтеся не далеко і продовжуйте спостерігати за перебігом гри).
- Використовуючи результати спостережень спробуйте зрозуміти структуру стереотипної гри. У подальшому, завдяки знанням про структуру гри, ви зможете долучитись до неї.

Коли дитина звикне до присутності психолога, можна спробувати будувати взаємодію у стереотипній грі. Психолог повинен використовувати знання про гру добути у спостереженні — у певний момент дати дитині необхідну деталь конструктору, можна повторити її дії, слова які вона каже..

Мета такої діяльності — дати зрозуміти дитині, що психолог не буде заважати, а навпаки можете стати корисним, викликати довіру. Через певний час потреба у стереотипній грі зменшиться так як дитина буде відчувати себе комфортно у присутності психолога.

2. Сенсорна гра «Кольорова вода»

Після того, як дитина впустила психолога у свою стереотипну гру і почала довіряти, ви можна приступати до сенсорної гри мета якої дати дитині нові відчуття збагаченні позитивними емоціями.

Для гри знадобиться: 4-5 (з часом кількість можна збільшити) пластикових прозорих склянок та пластикові глибокі тарілки, фарби та пензлі.

Психолог набирає у склянки воду ставить перед дитиною. Потім бере на пензлик фарбу якогось основного кольору (синій, зелений, червоний та ін.). Можна взяти фарбу кольору який полюбляє дитина. Капає фарбу у воду або повільно опускає пензлик. Подивіться як гарно, узорами розтікається фарба у воді. Психолог коментує це емоційною фразою: «Дивись, як гарно!». Дитина може взяти у психолога пензлик і спробувати зробити теж саме. Психолог коментує дії дитини: «(ім'я дитини) набрав червону фарбу і зробив гарний узор у воді. Дивись, як гарно у тебе вийшло!». Коли у склянках вода стане брудною можна її перелити у тарілку і почати вже на темній воді робити узори (дуже гарно буде виглядати помаранчева та червона фарби на темному фоні, а сам візерунок буде більш чітким). Головне: психолог не повинен забувати емоційно коментувати те, що відбувається та наголошувати, що саме дитина робить (наголошувати на «авторстві» дії).

3. Вільне малювання

На завершення психолог може запропонувати дитині помалювати.

Необхідні матеріали: фарби, олівці, фломастери, пастель (краще, щоб дитина сама обрала якими матеріалами їй хотілось би зробити малюнок), ватман А1 формату (раніше дитина могла малювати на невеликих аркушах і тому великий формат може викликати нові емоційні відчуття).

У вільному малюванні дитина може виражати себе свій емоційний стан. Сам процес малювання приносить задоволення та позитивні емоції. Тут дитина виступає «автором», завдання психолога наголошувати на цьому, та коментувати емоційні прояви.

II. «Вільний контакт»

1. Приєднання до стереотипної гри дитини

На цьому етапі психолог все ще продовжуємо долучатися до стереотипної гри дитини. Так як встановити взаємодію і контакт з дитиною-аутистом досить важко і те, що психологу вдалося добре налагодити взаємодію на попередньому занятті не є гарантом, що дитина почне відразу взаємодіяти і на наступних.

Приєднання до стереотипної гри може починатись кожне наступне заняття до того моменту коли дитина вже не буде мати потребу у цій грі.

2. Сенсорна гра з мильними бульбашками

Діти отримують велике задоволення від гри з бульбашками. Стрибаючи на бульбашки або ловлячи їх хлопаючи у долоні. Цими діями вони можуть виражати свої емоції. Можуть кричати від задоволення голосно сміятися тим самим знімаючи певну емоційну напругу. Також видування бульбашок спонукає розвитку м'язів артикуляційного апарату (у дітей яких ми діагностували виникали проблеми у пробі на оральний праксис).

Для ігор з бульбашками знадобляться: покупні бульбашки (точніше паличка для видування), іграшковий вітрячок (дитині спершу треба попрактикуватись на ньому, щоб потім вийшло видути велику бульбашку) трубочки різного діаметру.

У процесі ігор психолог продовжує емоційно коментувати те, що відбувається та наголошувати на “авторстві” дій дитини.

3. Гра в м'яч (розвиток крупної моторики)

Гра в м'яч може принести велике задоволення дитині. Почніть з звичайного перекидання м'яча вперед-назад. Це просте завдання розвиває важливі навички зорового стеження за об'єктами, а також формує моторні навички у міру того, як дитина рухається слідом за рухом м'яча [1]. Інші види діяльності включають в себе: удари ногою по м'ячу, ведення м'яча, відбиття м'яча від підлоги, відбиття м'яча руками і ловлю м'яча.

3.2 Опис кейсу

У цьому розділі ми зробили опис кейсу, ілюстрований проведенням двох перших занять, з хлопчиком-аутистом віком 3 років. Заняття проходили у один день та тривали 2 години. Проведені заняття відповідали формі роботи «Petit Enfance» відділення госпіталю Кло Бенар (описаної вище). Для опису кейсу ми структурували проведені вправи по блоках: перший блок – знайомство (приєднання до стереотипної гри); другий блок – сенсорні ігри; третій блок – вільне малювання (АРТ-терапія)

Загальна характеристика дитини:

Хлопчик 3 роки має діагноз ранній дитячий аутизм. Сім'я повна; є другою дитиною. Вперше занепокоїв стан дитини у віці 2,5 років. До цього віку розвиток відповідав нормі.

Хлопчик відвідує КЗ «Криворізький спеціалізований будинок маляти» ДОР з понеділка по п'ятницю. Працює з логопедом та проводить весь день у загальній групі.

Характеристика поведінки дитини:

Дитина має польову поведінку (поведінка, яка не має певної мети дії, залежна від ситуаційно значимих об'єктів). Якщо не звернути увагу машинкою, то вона «не помічає» дорослих, що знаходяться у кімнаті. Дорослий виступає лише засобом задоволення певної потреби. Хлопчик має ехолалії якими користується при спілкуванні з дорослим. Не йде на контакт. Будь-які мімічні емоційні прояви відсутні. Дитина відсторонена. Легко лише диференціювати занепокоєння – посилюються ехолалії, а саме з'являється фраза «Мама позвонит» (яка не має емоційного забарвлення). Хлопчик стереотипно маніпулює іграшковими машинками та потягами (відкриває закриває дверцята, крутить колеса та ін.). Складною аутостимуляцією дитини є малювання різних машинок.

Характеристика проведених занять:

Перший блок – знайомство:

Дитину привели у кабінет логопеда. Хлопчик вже знав де лежать улюблені ігри та машинки і відразу пішов до них не звертаючи уваги на нову людину у кабінеті.

Дитина обрала машинку і почала маніпулювати колесами (крутити їх), зачиняла та відчиняла дверцята. психолог сіла поряд з дитиною. Хлопчик подивився на психолога. і продовжив «гру». На столі лежали машинки і психолог взяла одну з них і почала повторювати дії дитини. Він знову подивився на психолога і почав ехोलалійно повторювати одну й ту саму фразу. Психолог зробила те ж саме. Через певний час хлопчик почав катати машинку по столу, психолог долучилась до цієї дії, злегка підкочуючи свою машинку до машинки дитни-аутиста. Через певний проміжок часу він протягнув до психолога руку прохаючи дати йому машинку, психолог віддала машинку та отримала замість своєї його. Хлопчик-аутист разом з психологом ще продовжували певний час катати машинки. Потім дитина зупинилась, поклала машинку та знову почала ходити по кімнаті. Знайшовши дерев'яний конструктор хлопчик поклав його на стіл. Дитина почала щось майструвати з дерев'яних предметів. Поспостерігавши за діями хлопчика, психолог зрозуміла, що він намагається побудувати поїзд та почала подавати йому необхідні деталі, а він почав віддавати ті, які не підходили.

Другий блок – сенсорні ігри:

Коли потяг був побудований, а контакт з дитиною налагоджений, психолог поставила перед дитиною склянки з водою та розкрила фарби. Хлопчик зацікавився, підсунувся ближче до столу. Психолог набрала фарбу на пензлик і занурила його у с склянку з водою: «Дивись як гарно! О, які гарні узорі виходять!». Хлопчик взяв склянку і підніс ближче до очей. Психолог ще раз повторила дію з фарбою і зробила коментар: «Хочеш спробувати?». Дитина взяла пензлик і почала повторювати дії психолога. Опускаючи пензля у воду хлопчик повторив з емоційним наголосом, як і

психолог: “О!” (що певно відносилось до узорів). Коли вода у склянках стала брудною ми перелили її у тарілки та продовжили у них робити узори з фарб.

Потім психолог почала видувати мильні бульбашки. Дитина з захопленням ловила та стрибала на них. Психолог продовжувала робити емоційні коментарі того, що відбувалось. Хлопчик захотів спробувати самостійно видути бульбашки але у нього не вийшло (дитина має слабкі м'язи артикуляційного апарату). Психолог запропонувала йому спочатку подмухати на іграшковий вітрячок. Після цього в нього вийшло видути бульбашки. Дитина подивилась на психолога і посміхнулась.

Третій блок – вільне малювання

Коли цікавість дитини до сенсорної гри почала зменшуватись психолог розгорнула ватман: «Хочеш помалювати?» Дитина сіла поруч з психологом на підлогу та взяла пастель. Хлопчик малював машинки коментуючи яку саме модель машини малює (мова цілеспрямована без ехолалій). Психолог також долучилась до малювання повторюючи малюнок дитини. Через певний час хлопчик взяв руку психолога та поклав на малюнок поліцейської машинки, потім підняв руку психолога долонею до гори та поклав чорну пастель: «Зірка» – попросив він – «Де ти хочеш, щоб я намальовала зірку?» дитина поклала руку на місце де повинна була бути намальована зірка.

Коли малювання було завершено дитину повели до групи. Хлопчик чітко сказав «Пака!».

Увесь час роботи психолог робила емоційні коментарі того, що відбувається та наголошувала на “авторській” дії дитини, щоб сформувати розуміння дитиною власної дії. Коли необхідна була допомога психолог ставала за спину дитині і її ж руками робила те, що не виходило, при цьому роблячи коментар що це робить дитина: «(ім'я дитини), застібає гудзики на кофті»

3.3 Аналіз ефективності отриманих результатів

Аналіз ефективності двох проведених занять будується на даних повторного спостереження за дитиною. Так, до занять хлопчик не йшов на контакт; якщо спілкувався то лише за допомогою ехолалійних фраз, спрямованої мови не спостерігалось. Емоційних мімічних проявів не було. Дорослий сприймався ним лише як засіб задоволення потреб, а не як особа для взаємодії. Завдяки заняттям (зокрема, приєднанню до стереотипної гри) нам вдалося налагодити контакт з дитиною; хлопчик почав звертати увагу на сторонніх людей. Сенсорні ігри допомогли дитині почати виражати емоції: обличчя дитини стало більш мімічним, він почав виражати зацікавленість та радість (наприклад, посмішка, яку викликала гра з бульбашками). Вільне малювання допомогло встановити більш тісну взаємодію, що призвело до того, що дитина використала спрямовану мову, а не ехолалійну фразу.

Таким чином, ми можемо наголошувати на ефективності проведених вправ, метою яких було налагодження контакту, встановлення взаємодії з дитиною та легалізація емоційних проявів за допомогою сенсорних ігор. У подальшому ми плануємо завершити повний тематичний план занять для повторного нейропсихологічного діагностування щоб підтвердити ефективність усієї програми.

Висновки до третього розділу

В основу структури нашої програми індивідуального розвитку обдарованості аутистів, була взята форма роботи «Petit Enfance» відділення госпіталю Кло Бенар, яке спрямоване на роботу з дітьми віком 4-12 років, що

мають РДА. Сама розвивальна програма складається з 5 тем у які входять 3 компоненти (терапевтична гра, АРТ-терапія, та психогімнастичні вправи).

Провівши два вступних заняття з дитиною-аутистом і проаналізувавши роботу ми можемо прийти до наступного висновку:

Проведенні вправи є ефективними, що показало повторне спостереження за поведінковими проявами аутиста. Мета цих двох вступних занять – налагодження контакту, встановлення взаємодії з дитиною та легалізація емоційних проявів за допомогою сенсорних ігор була досягнена у повному обсязі. У подальшому ми маємо за мету завершити повний тематичний план занять для повторного нейропсихологічного діагностування щоб підтвердити ефективність усієї програми.

ВИСНОВКИ

Отже теоретично обґрунтувавши і емпірично дослідивши питання обдарованості при аутизмі, ми можемо зробити такий висновок. Обдарованість переважно розуміється як сукупність специфічно поєднаних здібностей, які можуть мати як вроджений, так і набутий характер, та спрямовані на успішне виконання певної діяльності. Аналіз проблеми творчості аутистів показав, що їм, за поглядами дослідників, здебільшого притаманна так звана «пасивна творчість». Таким чином, дитина з аутизмом може і повинна розвивати свої здібності. Особливості дитини можуть бути доброю основою для розвитку обдарованості. Контент-аналіз питання дослідженості обдарованості при аутизмі виявив, що на жаль в Україні аутизм сприймається з точки зору гандикапу хвороби, що є основною перепорою для адаптації і нормального розвитку дітей з аутизмом. Через це, ми розробили та апробували власну програму з індивідуального розвитку обдарованості.

Аналіз проведених двох занять показав, що методи, які ми підібрали є ефективними і мета першого етапу роботи була досягнена.

У подальшому ми маємо за мету завершити повний тематичний план занять з розвитку обдарованості у аутистів для повторного нейропсихологічного діагностування, щоб підтвердити ефективність усієї програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аутизм. АВА терапія. Прикладний аналіз поведінки АВА [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://autism-aba.blogspot.com/2011/08/chto-takoe-aba-terapija.html>
2. Богомолова Н. Н. Спецпрактикум по соціальної психології / Н. Н. Богомолова, К. Е. Данилін. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 60 с.
3. Богоявленська Д. Б. Робоча концепція одареності / Д. Б. Богоявленська, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаєва, М. А. Холодная і др. – М., 2003. – 95 с.
4. Буров О. Ю. Оцінювання обдарованості: проблеми кількісної міри / О. Ю. Буров, В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України– 2004. – Вип. 2. – С. 5-9.
5. Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія / І. С. Волощук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України– 2004. – Вип. 2. – С. 9-24.
6. Глозман Ж. М. Нейропсихологічна діагностика в дошкільному віці // Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева // СПб.: Пітер, 2008. — 80 с.
7. Громадська спілка «Захист прав осіб з розладами аутистичного спектру» [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://аутизм.com.ua/?page_id=438
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
9. Контент-анализ [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm>
10. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

11.Метревели И. В школе ребенка с аутизмом / И. Метревели // Международный психоаналитический журнал Текст Жака Лакана «Значение фаллоса». Фрейдово Поле изд. Сергея Ходова Санкт-Петербург, 2009. – С.134-139

12.Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: уч. пос. / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.

13.Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 7-е / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М Либлинг – М.: Теревинф, 2012. – 288 с.

14.Остапчук Е. Е. Развитие потенциальной одаренности с позиции самоидентификации личности / Е. Е. Остапчук // Identity of a personality and a group: psicho-pedagogical and sociocultural aspects: Materials of the international scientific conference on January 27-28, 2014, Prague. – П.: Vedecko vydavatelске centrum Sociosfera-CZ, 2014. – С. 192-194.

15.Психиатрическая клиника: уч. пособ. / под ред. проф. В. П. Самохвалова. – Симферополь, 2003. – 608 с.

16.РИА Новости [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ria.ru/spravka/20120402/615322608.html>

17.Рыбалко В. В. Определение понятия одаренности, таланта, гениальности личности. Класические и современные методологические подходы / В. В. Рыбалко // Одаренный ребенок. – 2011. – № 2. – С.16-38.

18.Словари и энциклопедии на Академке [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwwords/13352/ГАНДИКАП

19.Собченко О. М. Психологічні особливості становлення, розвитку та прояву обдарованості / О. М. Собченко // Креативний розвиток і соціальна адаптація обдарованих дітей і молоді: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 24-25 квітня 2014 року, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 94-98.

20.Шульженко Д. Аутизм – не вирок / Д. Шульженко // Львів : Кальварія, 2010. – 224 с.

21.Яковлева Л. М. Психологічний супровід дітей-аутистів / Л. М. Яковлева // К.: Редакція загальнопед. Газет., 2013. – 120 с.

22.Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. / Е. А. Янушко // Теревинф, оклик, 2004 г. – 104 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Базиман Н. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базиман, О. В. Мороз // Журнал «Логопедія» № 3, 2013. – С. 3-8
- 2.Базима Н. В. Особливості протікання етапів мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Актуальні питання корекційної освіти Вип. 3, 2012. – С. 290-297
- 3.Базима Н. В. До проблем обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Журнал «Логопедія» № 1, 2011. – С. 5-10
- 4.Воробей О. Місце дитини-аутиста в сучасному Українському суспільстві / О. Воробей, Р. Бобир // Етнічна історія народів Європи. Вип. № 37, 2012. – С. 79-82
- 5.Гречанина Е. Я. Аутизм. Генетические и эпигенетические проблемы / Е. Я. Гречанина // Scientific journal of the Ukraine, № 2 (3), 2013. – С. 29-48
- 6.Дубовик К. В. Повторювальна та само стимулююча поведінка при розладах спектра аутизму у дітей / К. В. Дубовик // Архів психіатрії. Науково-практичний журнал. Том 19, № 2 (73), 2013. – С. 80-83
- 7.Душка А. Л. Особливості зорово-просторового сприйняття в онтогенетичному розвитку суб'єкта в нормі та патології / А. Л. Душка // Автореферат дисертації. Лдеса 2009. – 23 с.
- 8.Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з особливими можливостями життєдіяльності [Електронний ресурс] / Т. Є. Єжова // Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/arenvlop_2011_8_11
- 9.Кісельова Н. В. Особливості корекційної-педагогічної допомоги дітям з раннім дитячим аутизмом / Н. В. Кісельова // Таврійський вісник освіти № 4 (44), 2013. – 149-153
- 10.Косарева Г. М. Характеристика діагностичного інструментарію для виявлення особливостей раннього розвитку дітей з розладами аутистичного

спектру / Г. М. Косарева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць. Наукові записи Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 5 (48), 2012. – С. 147-150

11.Купчак О. М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизм / О. М. Купчук // Актуальні питання корекційної освіти. Вип. 2, 2011. – С. 97-105

12.Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі / О. В. Літвінова // Журнал «Логопедія» № 3, 2013. – С. 48-51

13.Логінова І. П. До проблем формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектру аутизму / І. П. Логінова // Журнал «Логопедія» № 2, 2012. – С. 40-44

14.Лукіна Л. М. Реабілітація хворих неврологічного профілю з участю чорноморських дельфінів / Л. М. Лукіна // Автореферат дисертації. Ялта 2003. – 35 с.

15.Мироненко В. П. Реабилитационный центр для детей страдающих аутизмом в г. Белгороде / В. П. Мироненко, О. Ю. Баландаева // Вісник ХДАДМ, № 4, 2007. – С. 147-150

16.Островська К. Особливості психологічної діагностики аутичних дітей у системі психологічного супроводу в умовах дошкільної установи [Електронний ресурс] / К. Островська, Х. Качмарик // Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vird_2013_29_31

17.Островська К. О. Особливості інтелекту дітей з спектром аутистичних порушень / К. О. Островська, Х. В. Качмарик // Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ, Том XIV, ч. 6, 2012. – С. 350-357

18.Рибчинко Л. Культура громадянського суспільства як умова розвитку дітей з особливими освітніми потребами / Л. Рибченко // Вісник

Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Вип. 17, 2013. – С. 190-193

19.Скрипник Т. В. Дослідження продуктивної взаємодії батьків з аутичною дитиною [Електроний ресурс] / Т. В Скрипник // Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/anplov_2010_7_32

20.Смерун Ю. А. Відповідність архітектурного простору психосоматичним особливостям дітей аутистів / Ю. А. Смерун, Т. В. Русевич // Архітектурний вісник, 2013. – С. 140-145

21.Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом / Г. М. Хворова // Автореферат дисертації. Київ 2010. – 19 с.

22.Хомко М. Б. Психологічні особливості батьківського ставлення до дітей з аутизмом / М. Г. Хомко // Автореферат дисертації. Київ 2010. – 24 с.

23.Ципан С. Б. Застосування зубної пасти із комплексом AMIFLUOR у дітей з аутизмом / С. Б. Ципан, О. І. Василенко, І. І. Якубова // Новини стоматології № 1 (78), 2014. – С. 85-89

24.Ципан С. Б. Чинники ризику розвитку основних стоматологічних захворювань у дітей з розладами аутистичного спектру / С. Б. Ципан, О. І. Василенко, І. І. Якубова // Новини стоматології № 2 (79), 2014. – С. 88-92

25.Чеховская А. В. Современные методы коррекции расстройств аутистического спектра / А. В. Чеховская // Вісник ОУН імені І. І. Мечникова. Психологія. Вип. 8 (20), 2012. – С. 652-659

26.Щербаков О. В. Метод підтримки та допомоги у освітній діяльності людям з порушеннями розвитку нервової системи / О. В. Щербаков, А. Ю. Юровський, О. О. Двоскін // Система обробки інформації. Вип. 7 (105), 2012. – С. 226-229

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 2.4

Опитувальник СНАТ за С. Бароном-Коуеном

Розділ А заповнюють батьки

1. Чи полюбляє Ваша дитина, коли її гойдають, підкидають на колінах?	Так	Ні
2. Чи подобається Вашій дитині залізати кудись, наприклад на дробину (шведська стінка, стільці ті ін..)?	Так	Ні
3. Чи цікавиться Ваша дитина іншими дітьми?	Так	Ні
4. Чи подобається Вашій дитині бавитись у «ку-ку» або хованки?	Так	Ні
5. Чи бавиться Ваша дитина імітуючи щось. Наприклад заварює вам чай у іграшковому посуді?	Так	Ні
6. Чи використовує Ваша дитина вказівного пальця, щоб показати щось?	Так	Ні
7. Чи використовує Ваша дитина вказівного пальця, щоб показати, що вона чимсь зацікавлена?	Так	Ні
8. Чи Ваша дитина може бавитись малими іграшками (машинки, кубики), не лише брати їх до рота, беззмістовно маніпулювати ними, притискати до себе або кидати їх?	Так	Ні
9. Чи приносить Вам іграшки або інші предмети щоб показати їх?	Так	Ні

Розділ Б заповнюють особи, що досліджують

1. Під час зустрічі дитина налагоджує з Вами зоровий контакт?	Так	Ні
2. Приверніть увагу дитини, покажіть цікавий предмет у іншій частині кімнати, скажіть: «Дивись! Це (назва)!» спостерігайте за обличчям дитини. Дивиться дитина у сторону предмета на який Ви вказуєте?	Так	Ні
3. Приверніть увагу дитини, дайте іграшковий посуд її попросить, щоб вона зробила чай. Подивіться чи імітує дитина, що робить чай, а потім його п'є? (Можна брати будь яку гру, що має на меті імітування)	Так	Ні
4. Скажіть дитині: «Де світло», «Покажи мені світло». Чи показує дитина вказівним пальцем?	Так	Ні
5. Чи зуміє дитина побудувати вежу з кубиків? З якої кількості кубиків вона побудувала вежу _____	Так	Ні

Додаток А.1 Продовження опитувальника СНАТ за С. Бароном-Коуеном

Ключові пункти:

Розділ А: А5: У грі імітує щось; А7: Використовує вказівний жест.

Розділ Б: Б2: Слідкує за вказівним жестом; Б3: Імітує щось у грі; Б4: Вказує пальцем на предмет.

Другорядні пункти:

Розділ А: А1: Груба маніпулятивна гра; А2: Соціальний інтерес; А3: Соціальна гра; А4: Демонстрація предметів.

Розділ Б: Б1: Візуальний контакт; Б5: Вежа з кубиків.

Оцінка ризику розвитку аутизму

Група високого ризику: відповіді Ні на питання А5, А7, В2, В3, В4

Середній ризик аутизму: відповідь Ні на будь-які три питання перерахованих вище.

Низький ризик аутизму: відповідь Ні лише на одне з перерахованих вище питань.

Додаток Б

Таблиця 2.5

Таблиця спостереження за поведінковими особливостями дітей з аутизмом.

№	Анамнестичні данні
1	<p>Хлопчик 3 роки.</p> <p><i>Соціальна взаємодія та комунікативні особливості:</i> Дитина має польову поведінку. Якщо не звернути увагу дитини машинкою, то вона «не помічає» дорослих, що знаходяться у кімнаті. Дорослий виступає лише засобом задоволення певної потреби. Хлопчик має ехолалії якими користується при спілкуванні з дорослим. Коли дитина хвилюється ехолалії посилюються.</p> <p><i>Наявні стереотипії та ауто стимуляції:</i> Дитина стереотипно маніпулює іграшковими машинками та потягами (відкриває закриває дверцята, крутить колеса та ін.). Складною ауто стимуляцією дитини є малювання різних машинок.</p>
2	<p>Хлопчик 4 роки.</p> <p><i>Соціальна взаємодія та комунікативні особливості</i> Дитина жвава але не зацікавлена у взаємодії. Дорослий витупає об'єктом, який може задовольнити потреби та бажання. Хлопчик має мутизм,вокалізації та ехолалії. Потребу у взаємодії виражає агресивною поведінкою (кричить, розкидає речі).</p> <p><i>Наявні стереотипії та ауто стимуляції:</i> Дитина любить ігри в яких є чітка структура, послідовність дій (дошки Сегена, лабіринти), стереотипно малює кола.</p>
3	<p>Хлопчик 8 років.</p> <p><i>Соціальна взаємодія та комунікативні особливості:</i> Хлопчик спокійно вступає у контакт з незнайомим дорослим. Має симбіотичний зв'язок з матір'ю. При спілкуванні використовує ехолалії (фрази з мультфільмів), має вокалізації.</p> <p><i>Наявні стереотипії та ауто стимуляції</i> Дитина ріже овочі (картоплю) та підстригає кущі на подвір'ї, доки не доріже останню картоплю не звертає увагу на оточуюче. Стереотипно малює кола.</p>

Додаток В

Бланк структурованого інтерв'ю з батьками дитини-аутиста

Загальні данні про родину

П.І. дитини (або ананімно) _____

П.І.П. мами (або ананімно) _____

П.І.П. батька (або ананімно) _____

Число місяць рік народження дитини _____

Число місяць рік народження мами _____

Число місяць рік народження батька _____

Освіта мами _____

Освіта батька _____

Освіта бабусь та дідусів:

Протікання вагітності

Вік мами та батька у час цієї вагітності:

Порядок вагітності _____

Резус конфлікт _____

Конфлікт по групі крові _____

Стан здоров'я під час вагітності (підкреслити):

токсикоз (важкий, слабкий), анемія, набряки, високий А.Т. ОРЗ, грип, медичне лікування (амбулаторне, стаціонарне) отруєння, травми, наркоз, застосування ліків, обезболювальні препарати, загрза викідня (срок ____).

Додаткове _____

Психотравмуючі ситуації: _____

Пологи:

а) передчасні роди;

Додаток В.1 Продовження бланка структурованого інтерв'ю з батьками дитини-аутиста

- б) вчасні роди;
- в) відтерміновані.

Патології при пологах:

- а) обвиття пуповиною
- б) пологові травми

Розвиток дитини після пологів

Захворювання після пологів _____

Коли вперше занепокоїв стан дитини _____

Моторні функції:

груба моторика: коли дитина почала сидіти _____, повзати _____, стояти _____, ходити _____.

дрібна моторика: (підкреслити) дитина маніпулює дрібними предметами, ліпить із пластиліну (тіста), малює.

Мовний розвиток:

Коли дитина почала вимовляти перші слова _____

- а) наявні ехолалії (повторювання фраз за дорослим, фраз з мультиків);
- б) вокалізації (вереск, крики);
- в) відсутня імітація звуків;
- г) відсутній займе ник «Я»;

Особливості взаємодії дитини на цьому етапі розвитку

**Додаток В.2 Продовження бланка структурованого інтерв'ю з батьками
дитини-аутиста**

Поточні виховні та освітні програми які відвідує дитина _____

Фахівці, що спостерігають дитину _____

Супутні захворювання дитини _____

Додаток Г

ПЛАН ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ АУТИСТІВ

I. Знайомство

1. Приєднання до стереотипної гри дитини

На початку роботи психолог має дати дитині змогу вільно пересуватись приміщенням. Нехай вона походить подивиться іграшки, що знаходяться у кімнаті, роздивиться предмети. Після такого дослідження дитина може обрати якийсь предмет і розпочати з ним стереотипну гру. Стереотипна гра на перших етапах знайомства може стати вагомим засобом у знаходженні контакту з дитиною, що має аутизм.

Стереотипна гра дає аутисту відчуття задоволення та спокою . На початку роботи з дитиною-аутистом, дорослого не повинно бути забагато [22]. Психолог просто спостерігає за перебігом гри. Потім поступово не нав'язливо підключається до гри:

1.Психолог повинен сісти біля дитини (вона може відійти у іншу частину кімнати але психолог, у будь-якому випадку, залишається не далеко і продовжує спостерігати за перебігом гри).

2.Використовуючи результати спостережень психолог повинен зрозуміти структуру стереотипної гри. У подальшому, завдяки знанням про структуру гри, психолог зможе долучитись до неї.

3.Коли дитина звикне до присутності психолога можна спробувати будувати взаємодію у стереотипній грі. Психолог повинен використовувати знання про гру добути у спостереженні — у певний момент дати дитині необхідну деталь конструктору, можна повторити її дії, слова які вона каже.

Мета такої діяльності — дати зрозуміти дитині, що ви не будите заважати, а навпаки можете стати корисним, викликати довіру. Через певний час потреба у стереотипній грі зменшиться так як дитина буде відчувати себе комфортно у вашій присутності.

**Додаток Г.1 Продовження плану занять з розвитку обдарованості
аутистів**

ПЛАН ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ АУТИСТІВ

2. Сенсорна гра кольорова вода

Після того як дитина впустила психолога у свою стереотипну гру і почала довіряти можна приступати до сенсорної гри мета якої дати дитині нові відчуття збагаченні позитивними емоціями.

Гра кольорова вода

Для гри знадобиться: 4-5 (з часом кількість можна збільшити) пластикових прозорих склянок та пластикові глибокі тарілки, фарби та пензлі.

Психолог набирає у склянки воду та ставить їх перед дитиною. Потім психолог бере на пензлик фарбу якогось основного кольору (синій, зелений, червоний та ін.). Можна взяти фарбу кольору який полюбляє дитина. Капає фарбу у воду або повільно опускає пензлик. Подивіться як гарно, узорами розтікається фарба у воді. Психолог коментує це емоційною фразою: «Дивись, як гарно!». Дитина може взяти у психолога пензлик і спробувати зробити теж саме. Психолог коментує дії дитини: «(ім'я дитини) набрав червону фарбу і зробив гарний узор у воді. Дивись, як гарно у тебе вийшло!». Коли у склянках вода стане брудною можна її перелити у тарілку і почати вже на темній воді робити узори (дуже гарно буде виглядати помаранчева та червона фарби на темному фоні, а сам візерунок буде більш чітким). Головне: психолог не повинен забувати емоційно коментувати те, що відбувається та наголошувати, що саме дитина робить (наголошувати на «авторстві» дії).

3. Вільне малювання

На завершення психолог може запропонувати дитині помалювати.
Необхідні матеріали: фарби, олівці, фломастери, пастель (краще, щоб

Додаток Г.2 Продовження плану занять з розвитку обдарованості аутистів

ПЛАН ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ АУТИСТІВ

дитина сама обрала якими матеріалами їй хотілось би зробити малюнок), ватман А1 формату (раніше дитина могла малювати на невеликих аркушах і тому великий формат може викликати нові емоційні відчуття). У вільному малюванні дитина може виражати себе свій емоційний стан. Сам процес малювання приносить задоволення та позитивні емоції. Тут дитина виступає “автором”, завдання психолога наголошувати на цьому, та коментувати емоційні прояви.

II. «Вільний контакт»

1. Приєднання до стереотипної гри дитини

На цьому етапі психолог все ще продовжує долучатися до стереотипної гри дитини. Так як встановити взаємодію і контакт з дитиною-аутистом досить важко і те, що психолог добре налагодив взаємодію на попередньому занятті не є гарантом, що дитина почне відразу взаємодіяти і на наступних.

Приєднання до стереотипної гри може починатись кожне наступне заняття до того моменту коли дитина вже не буде мати потребу у цій грі.

2. Сенсорна гра з мильними бульбашками

Діти отримують велике задоволення від гри з бульбашками. Стрибаючи на бульбашки або ловлячи їх хлопаючи у долоні. Цими діями вони можуть виражати свої емоції. Можуть кричати від задоволення голосно сміятися тим самим знімаючи певну емоційну напругу. Також видування бульбашок спонукає розвитку м язів артикуляційного апарату (у дітей яких ми діагностували виникали проблеми у пробі на оральний праксис).

Для ігор з бульбашками знадобляться: покупні бульбашки (точніше паличка для видування), іграшковий вітрячок (дитині спершу треба

попрактикуватись на ньому, щоб потім вийшло видути велику бульбашку) трубочки різного діаметру.

У процесі ігор психолог продовжує емоційно коментувати те, що відбувається та наголошувати на “авторстві” дій дитини.

3. Гра в м'яч (розвиток крупної моторики)

Гра в м'яч може принести велике задоволення дитині. Почніть з звичайного перекидання м'яча вперед-назад. Це просте завдання розвиває важливі навички зорового стеження за об'єктами, а також формує моторні навички у міру того, як дитина рухається слідом за рухом м'яча [1]. Інші види діяльності включають в себе: удари ногою по м'ячу, ведення м'яча, відбиття м'яча від підлоги, відбиття м'яча руками і ловлю м'яча.

III. «Творчі знахідки»

1. Сенсорна гра з звуками

Матеріали: невеликі коробочки, різні крупи (гречка, пшоно, манка, горох, сочевиця, квасоля різного розміру), Психолог розміщує крупи у різні коробочки (коробочок з однаковою крупою має бути 2). Треба потрясти коробочкою звертаючи увагу дитини на звучання, нехай вона спробує знайти коробочку яка звучить так само.

2. Танці

Обладнання: музичний програвач та пісні, що подобаються дитині.

Така цікава та весела моторна активність є дуже важливою для розвитку дитини. Танці під музику можна використовувати для стимулювання та формування навичок моторної імітації, також спільні танці з дорослим допомагають встановити кращий контакт.

3. Терапевтична гра з ватою

Матеріали: Вата.

Вата є дуже ніжним і приємним на дотик матеріалом. Ігри з нею можуть справляти терапевтичну дію на дитину. Можна з дитиною нарвати

**Додаток Г.3 Продовження плану занять з розвитку обдарованості
аутистів**

ПЛАН З РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ АУТИСТІВ

вату та пограти у «сніжки», покидати шматочки до гори та подути на них і коментувати «Дивись сніг іде!». У ході ігор з ватою постійно емоційно коментуйте те, що відбувається та коментуйте дії дитини.

VI. «Я у ролі»

1. Символічна гра (на розвиток уяви)

Символічні ігри часто є проблемою для аутичних дітей. Багатьом з них буде легше працювати над своєю уявою, якщо подібні ігри будуть припускати рухову активність. Наприклад бігати по кімнаті з розставленими руками – «Літаємо як літачок», стрибати – «Стрибаємо як кролик» та ін.

2. Доповнення простих малюнків та малювання по контуру

Така вправа допоможе розвитку координації рук і очей .

Обладнання: папір, олівці, фломастери.

Психологу необхідно приготувати декілька простих малюнків предметів які дитина добре знає. У кожному з малюнків необхідно не домалювати певну важливу частину. Починати вправу краще з того, що психолог вказівним пальцем дитини обводить малюнок по контуру. Коли підійдете до відсутньої деталі психолог каже: «Тут чогось не вистачає!». Психолог допомагає дитині домалювати відсутню деталь. З часом дитина зможе самостійно домальовувати відсутні частини.

Також можна запропонувати їй наступне: на аркуші паперу, крапками зображений контур певного предмету, нехай дитина спробує обвести крапки і впізнати, вони зображували.

3. Спільне малювання

Обладнання: Ватман, олівці, фарби, фломастери, пензлики, пастель.

Психолог разом з дитиною зображує різні предмети, ситуації з життя дитини та ін. Малювання супроводжується емоційним коментарем. Спільне

Додаток Г.4 Продовження плану занять з розвитку обдарованості аутистів

ПЛАН З РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ АУТИСТІВ

малювання дає нові можливості у ознайомленні дитини-аутиста з навколишнім світом, допомагає розвитку комунікацію так як дитина у ході малювання взаємодіє з дорослим.

Розпочинати спільне малювання слід з предметів які є значущими для дитини супроводжуючи зображення емоційним коментарем. Потім коли дитина «насититься» стереотипним малюнком почніть вводити нові елементи (можна для початку змінити матеріал малювання, наприклад олівці на фарби). Поступово долучати дитину до роботи (якщо вона відразу не малювала з вами). Психолог може запропонувати їй обирати матеріал малювання, спонукайте робити «замовлення» малюнків. Потім психолог може запропонувати домалювати якусь деталь. Згодом слід почати вводити сюжет. Зображуваний предмет тепер розміщується у середні сюжету. Поступово розширяйте сюжет вводячи нові деталі (даємо дитині нові уявлення про навколишній світ). Далі можна перенести отримані знання в інші ситуації (програти сюжет іграшками)

V. «Дитина-автор»

1. Робота з пластиліном та тістом

Розпочинати краще з роботи з соленим тістом так як дитина спочатку може намагатись брати матеріал у рота. Перш за все треба навчити дитину м'яти та відщипувати від тіста та пластиліну. Психолог готує брусочок тіста та пропонує його потримати, потім пом'яти, відщипнути декілька шматочків. Психолог повинен дати дитині час познайомитись з новими відчуттями. Психолог може спробувати з дитиною зробити кульку з тіста. Психолог має показати як треба скатувати кульку та розкатувати з неї «ковбаску». Потім

навчити дитину надавлювати та розмазувати тісто (пластилін) на дошці або картоні. Показати як правильно користуватися стеками для роботи з пластиліном. Коли дитина освоїть базові навички переходить до самого ліплення. Можна почати ліпити з дитиною ті предмети які вона добре знає, наприклад спробувати зліпити її улюблену кружку. З пластиліну можна робити пластилінові картини.

Натискання та розмазування пластиліну буде добре впливати на розвиток дрібної моторики. Тематики картин можуть бути різноманітними.

2. Малювання пальцями (різні матеріали)

Обладнання: пальчикові фарби, пастель, дрібні крупи, пісок, борошно.

Малювання пальцями буде сприяти розвитку координації рук та очей.

Психолог насипає борошно у тарілку або не високу коробку, бере вказівний палець дитини і робить ним на борошні лінію. З часом зменшує контроль над пальцем дитини.

У ході занять психолог емоційно коментує те що відбувається, наголошує на “авторській” дії дитини.

3. Малювання фігури людини

Обладнання: папір, олівці, фломастери, кольоровий папір.

Психолог сідає поруч з дитиною, кладе перед нею та перед собою папір. Каже: «Дивись як ми малюємо голову!» та намалюйте на аркуші паперу коло. Якщо у дитини не виходить психолог допомагає їй. Так само малюйте інші частини. Психолог продовжує емоційно коментувати дії дитини.