# **РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА ТЕХНОЛОГІЮ «КЛАСНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ»**

# **1.1. Психолого-педагогічна характеристика та особливості розвитку соціально-емоційного розвитку у молодших школярів з аутизмом**

Останнім часом науковці і практики, Центри контролю та профілактики захворювань констатують зростання дитячого аутизму в Україні та у всьому світі.

Зокрема, за даними Центру контролю та профілактики захворювань США (CDC), близько 1% населення світу має розлади аутистичного спектра – понад 75 000 000 людей. У 2022 році у 1 з кожних 100 дітей діагностували розлад аутистичного спектра. У 2023 році Центр контролю та профілактики захворювань США повідомив, що приблизно 1 з 36 дітей у США має діагноз «розлади аутистичного спектра» (РАС). З 2000 року поширеність аутизму зросла на 178% [85].

Водночас в Україні немає точної статистики про показники розладів аутистичного спектра у дітей. За даними Всесвітньої організації охорони здоров’я (ВООЗ), «це одна дитина зі 160» [47].

За даними ВООЗ поширеність розладів аутистичного спектра серед дітей складає більше 1% від дитячого населення, і перевищує 1% у країнах Європи. За даними Міжнародної асоціації «Аутизм-Європа» кожна 88-а дитина відрізняється ознаками розладів у загальному розвитку і потребує медико-психологічної допомоги [68].

Проблема вчасної діагностики розладів аутистичного спектра викликає неточні дані щодо його поширення серед дітей, а також ти, що в Україні недостатньо фахівців, які обізнані із діагностикою цього розладу, а нейропсихологічні дослідження проводяться із певними неточностями. Зокрема, це «пов’язано як зі статистичною реєстрацією (кодування може проводитися за трьома класами хвороб МКХ-10 G, F, Q), так із відсутністю діагностичних та методологічних підходів своєчасної діагностики» [13].

На початку ХХІ століття стали більш активно вивчатися причини та особливості виникнення розладів аутистичного спектра, у працях В. Синьова, Т. Скрипник, та ін. значна увага приділяється виділенню засад розвивальної роботи з дітьми із розладами аутистичного спектра у напрямі формування соціальних компетенцій та розвитку комунікативної сфери у цих дітей.

На основі аналізу науково-методичних праць і спостережень за дітьми Т. Шкварська зробила висновок, що «розлади аутистичного спектра» – це нерівномірний розвиток психіки, що характеризується вираженим і всебічним дефіцитом соціального міжособистісного сприймання та функції спілкування, обмеженими інтересами і повторюваними діями» [65, c. 9].

На думку Л. Казак, «РАС – це група симптомів, що виникли внаслідок порушень нервової системи, що призвели до регресу когнітивних, мовленнєвих та поведінкових навичок» [19, c. 46].

Сутність поняття «розлади аутистичного спектра» має вказівку на спектральний розлад, оскільки існує велика варіація видів та глибини симптомів, які проявляються у різних осіб з аутизмом по-різному.

Згідно з DSM-V розділяють розлади аутистичного спектра на 1, 2 та 3 рівні відповідно до 2 сфер функціонування: соціальна комунікація та обмежена, повторювана поведінка. Рівень розладів аутистичного спектра дає змогу визначити наскільки людині з цим розладом може знадобитися щоденна стороння допомога в повсякденному житті. Визначення правильного рівня підтримки допоможе спеціалістам налагодити повсякденне життя людини з РАС та працювати з нею, виходячи з її індивідуальних потреб [26].

Діада аутизму по DSM-V включає розподіл складових розладів аутистичного спектра в DSM-V на два основні розділи, що включають у себе такі підрозділи: А і В (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

**Діада діагностичних симптомів розладів аутистичного спектра за DSM-V**

|  |  |
| --- | --- |
| Розділ | Симптоми |
| (А) Недостатність соціальної комунікації та соціальної взаємодії: | А1 – проблеми з тим, щоб розпочати та підтримувати соціальну взаємодію;  А2 – проблеми з невербальною комунікацією;  А3 – проблеми з розумінням соціальних ситуацій та соціальних відносин. |
| (В) Обмежені, повторювані патерни (форми) поведінки, інтересів або діяльності: | В1 – атипові мова, рухи, гра;  В2 – ритуали та супротив змінам;  В3 – надмірна захопленість об’єктами та інтересами;  В4 – атипова сенсорна поведінка. |

При цьому при діагностики розладів аутистичного спектра за DSM-V обов’язково наявні такі критерії:

- симптоми мають спостерігатися в ранньому дитинстві (однак вони можуть бути непомітні до моменту, коли соціальні очікування стануть перевищувати обмежені можливості дитини);

- симптоми мають обмежуючий характер і завдають порушень у повсякденному функціонуванні дитини (у соціальній, навчальній, трудовій та інших сферах життя дитини).

За DSM-V виділяться три рівні розладів аутистичного спектра:

**1 рівень «Вимагає підтримки».** Такі люди потребують невеликого рівня підтримки в сфері соціальних викликів. У сфері соціальної комунікації у такої дитини виникають проблеми з вербальними та невербальними комунікативними навичками, а саме з: ініціацією (зав’язуванням) та підтримкою розмови з іншими; із нестандартною відповіддю на їхні запитання; підтриманням інтересу та цікавості під час розмови. Таким дітям з РАС важко заводити друзів, особливо без належної підтримки.

У сфері обмеженої, повторюваної поведінки дитина може: відчувати потребу слідувати стійким поведінковим паттернам (формам поведінки / ритуалам); відчуває себе некомфортно при зміні ситуації, наприклад в новому місці, при контактах з іншими людьми, в одній чи різних ситуаціях); може потребувати допомоги з організацією та плануванням повсякденного життя та певних подій.

**2 рівень «Вимагає великої підтримки».** Такі діти з РАСпотребують більшої підтримки, ніж попередня категорія дітей з аутизмом. Вони мають більш суттєві проблеми з комунікацією, у багатьох випадках їхнє спілкування здається іншим людям як дивне та невідповідне до ситуації (тобто діти не вміють відповідати очікуванням інших людей).

У сфері соціальної комунікації такі діти з РАС можуть: розмовляти тільки короткими фразами; обговорювати цікаві для них теми; мати труднощі розпізнавання і використання невербальної комунікації (особливо ці діти не розуміють виразів обличчя інших). Часто діти з 2 рівнем РАС можуть відвертатися під час спілкування із співрозмовником.

У сфері обмеженої, повторюваної поведінки ці діти можуть: мати обмежені повторювані форми поведінки, які повністю захоплюють їхні інтереси, і суттєво погіршують функціонування цих дітей у різних ситуаціях. Спроби перервати таку поведінку дитини з РАС з боку інших людей може викликати суттєвий стресу і їхню підвищену тривожність. Такі діти мають труднощі в організації щоденного життя внаслідок негнучкості своїх поведінкових паттернів [26].

**3 рівень «Вимагає дуже великої підтримки».** Діти із 3 рівнем РАСпотребують найбільш суттєвої підтримки. Найбільші дефіцити у них стосуються використання і розуміння вербальної та невербальної комунікації, а також пов’язані із фіксацією на ритуалах та моделях поведінки, які суттєво порушують їхнє функціонування в усіх сферах життя.

У сфері соціальної комунікації такі діти можуть: уникати або обмежувати спілкування з іншими; не приєднуватися до рольових ігор з однолітками; бути екстремально прив’язаними до однієї (обраної лише ними) людини / товариша; мати значні труднощі з заведенням дружби.

У сфері обмеженої, повторюваної поведінки такі діти з РАС можуть: стикатися з екстремальними труднощами при зміні щоденної діяльності; слідувати нав’язливим повторюваним формам поведінки, наприклад безперервне маніпулювання предметами, що негативно позначається на їхній здатності побутового функціонування. Ці діти мають серйозний рівень стресу через переривання їхньої нав’язливої активності чи певних змін у побуті, рутині тощо.

Узагальнені характеристики симптомів у дітей з РАС 1, 2, 3 рівнів [26] наведено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

**Характеристики симптомів розладів аутистичного спектра відповідно до 3 рівнів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Глибина симптомів | Соціальна Комунікація | Обмежені інтереси й повторювана поведінка |
| Рівень 1  «Вимагає підтримки» | Без підтримки дефіцити викликають помітні порушення. Виникають труднощі з ініціалізацією соціальних взаємодій і яскраві приклади незвичайних або невдалих реакцій на ініціювання контакту інших. Людина може мало цікавитися соціальними взаємодіями. | Ритуали або повторювана поведінка викликають значне порушення функціонування в одній або в різних ситуаціях. Людина опирається спробам переривання поведінки інших або спрямування уваги на щось інше. |
| Рівень 2  «Вимагає великої підтримки» | Значний дефіцит вербальних і невербальних соціальних комунікативних навичок; соціальні аномалії видно навіть  з підтримкою; обмежене ініціювання соціальних контактів і зведення  до неправильної реакції на ініціювання контакту інших. | Обмежені, повторювані поведінки, інтереси та/або поглинання відбуваються настільки часто, що очевидні для випадкового спостерігача, і порушують функціонування людини в різних ситуаціях. Їх переривання призводить до стресу або розчарування. Важко відвернути людину від зафіксованого інтересу. |
| Рівень 3  «Вимагає дуже великої підтримки» | Серйозний дефіцит вербальних та невербальних соціальних навичок спілкування, які викликають серйозні порушення в функціонуванні; дуже обмежені ініціативи соціальної взаємодії і реакції на ініціювання контакту інших. | Заклопотаність, фіксування на ритуалах і/або повторювана поведінка, що істотно порушують функціонування у всіх сферах. У людини значний стрес, коли ритуали поведінки або рутини були перервані; важко відвернути людину від обмеженого інтересу або вона швидко повертається назад до старого інтересу. |

І хоч ці рівні і використовуються при діагностиці аутизму по DSM-5, вони все рівно залишаються загальними, та не відображають всю глибину та обмеження по кожному з них.

Трьохрівнева дефініція підтримки може допомогти педагогам та фахівцям в сфері аутизму визначити вірний рівень для кожного індивіда. Відповідно до вказаного прогнозами у розвитку дітей з РАС 1, 2, 3 рівнів є такі:

1 рівень: дитина з РАС 1 рівня здатна жити достатньо самостійно з мінімальним рівнем підтримки.

2 рівень: дитина з РАС 2 рівня потребує помірної підтримки, що необхідна для допомоги їй у комунікації з іншими людьми і під час відповідних змін;

3 рівень: дитина з РАС 3 рівня потребує щоденної суттєвої підтримки у повсякденному житті, побуті.

За сучасним американським Діагностичним і статистичним керівництвом із психічних розладів п'ятого видання (DSM-V) нижченаведені 4 розлади з попереднього видання (DSM-IV) об'єднані в один – розлад аутистичного спектра: аутистичний розлад; синдром Аспергера; дитячий дезінтегративний розлад; первазивний розлад розвитку без додаткових уточнень (PDD-NOS) [70].

У зв'язку з переглядом класифікації розладів аутистичного спектра в МКХ-11 і DSM-V діагностичні межі даного розладу розширені, введені діагностичні характеристики порушення інтелектуального розвитку та порушення функціональної мови. Тепер всі діти зі значним дефіцитом соціальних навичок і реципрокної соціальної взаємодії відносяться до категорії розладів аутистичного спектра [80, c. 383].

Останній перегляд DSM–V (діагностичне та статистичне керівництво із психічних розладів, США, 2014) визначає центральним порушенням при розладах аутистичного спектра стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Труднощі у сфері міжособистісної взаємодії стають вагомою перепоною в процесі соціально-психологічної адаптації цих дітей. І особливо гостро постає ця проблемах на початковому етапі входження дитини до нового соціального оточення [56, c. 156].

За всіма наявними класифікаціями зрозуміло, що індивідуальні прояви розладів аутистичного спектра охоплюють широкий вияв. Правильна діагностика аутизму пов’язана з великими труднощами. Основна проблема полягає у вмінні розрізнити аутичні розлади від інших розладів розвитку.

Вчені С. Роджерс та Д. Скрамблер доводять, що діагностувати розлади аутистичного спектра можна в період від 12 до 18 місяців. У дослідженнях С. Барон-Кохен зауважено, що за умови розширення та поглиблення систематичних досліджень порушення соціальної взаємодії при аутизмі, діагностика цього розладу стане можливою у значно більш ранньому віці [3, c. 54-55].

Причини виникнення розладів аутистичного спектра до сих пір недостатньо вивчені. За ствердженням Т. Шкварської, нині виділено більше 30 патогенних чинників, які можуть викликати аутизм у дитини. Серед головних називаються: «вплив резидуально-органічних чинників (наслідки патології вагітності, пологів, черепномозкових травм та інфекцій); вроджена дисфункція мозку, що спадково зумовлена недорозвиненням аналізаторів; недорозвинення нейронних структур, необхідних для переробки інформації» [65, c. 9]. При цьому найбільше значення мають саме генетичні чинники, що визначають спадковий характер виникнення аутизму.

Переважаючою є думка психологів про те, що основою розладів аутистичного спектра є порушення центральної нервової системи (ЦНС) (Д. Вільямс, Е. Кук та ін.). І. Марценківський звертає увагу на біологічний фактор виникнення розладів аутистичного спектра, звертається до аналізу досліджень різних науковців [32, c. 88]. Переважними передумовами аутизму вважаються генетичні впливи та структурні порушення і функціональні розлади мозку (К. Островська, Д. Шульженко та ін.).

Так, за даними досліджень Г. Лароччі, Дж. МакДональда, ризик розвитку аутизму статистично зростає із збільшенням віку, як батька, так і матері дитини на кожні 10 років. На основі цього можна припустити, що біологічні механізм, які лежать в основі формування даного розладу, включають в себе появу нових мутацій, пов’язаних із старінням організму та змінами в генетичному коді [78, c. 78].

При цьому у практичному вивченні аутизму самим І.. Марценківським доведено, що ризик виникнення аутизму зростає із збільшенням віку саме батька, і в меншій мірі – матері. У чоловіків і жінок співвідношення нових мутацій в організмі, що пов’язуються з віком, оцінюється приблизно як 5,8:1, що надає змогу припустити, що генний поліморфізм аутизму у більшій мірі пов'язаний із новими мутаціями у батьків, особливо виразно похилого віку [32, c. 85].

У дослідженнях І. Марценківського підтверджена наявність значущого зв'язку між підвищеним ризиком розвитку аутизму і низкою пренатальних чинників: прийому певних ліків, зловживання алкоголем і тютюном протягом року перед вагітністю, а також деяких перинатальних факторів: низької ваги при народженні (<2500 грамів), низької оцінки за шкалою Апгар на 5-й хвилині, гестаційного віку при народженні менше 37 тижнів, родопомічних операцій і вроджених вад розвитку тощо. [32, c. 85].

До факторів ризику аутизму відносяться також внутрішньоутробні інфекції. За даними І. Марценківського, факти лікування у матерів в першому триместрі вагітності вірусних і в другому триместрі бактеріальних інфекцій корелюють з імовірністю діагностики у народжених ними дітей розладів аутистичного спектра [32, c. 85]. Загалом будь-яка інфекція, перенесена матір’ю під час вагітності, шкідливо впливає на нервову систему дитини, а тому може призводити до порушень у її розвитку.

Вважаємо вартим звернутися до розгляду психолого-педагогічної характеристики дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, відзначити основні прояви психічних і поведінкових розладів, а саме когнітивної та емоційної сфери, сенсорики і моторики, уваги, пам’яті, мови, мислення у цих дітей.

Разом з тим у дітей з аутизмом відсутні навички самообслуговування або їх розвиток украй затримується. Їм важко навчитися самостійно одягатися, користуватися туалетом і їсти без сторонньої допомоги. Ці діти погано розпізнають звичайну небезпеку, і за ними потрібен постійний нагляд, щоб вони не отримали серйозних травм, переходячи вулицю з інтенсивним рухом, граючи з електроустаткуванням тощо [35, c. 34].

Виділяються чотири форми розладів аутистичного спектра:

1) повна відчуженість від усього, що відбувається навколо. Виявляється як відмова від контактів зі світом, у дитини відсутня реакція на словесне звертання до неї, не сформовані навички довільної і цілеспрямованої поведінки;

2) активне відкидання. За цієї форми діти не приймають більшу частину світу, відрізняються стереотипною поведінкою, телеграфним стилем мовлення;

3) виразна захопленість аутистичними інтересами. Ці діти надають перевагу одним і тим же заняттям та інтересам, не вміють врахувати інтереси оточуючих людей, конфліктують з ними, схильні до мовлення «книжковими» фразами. Водночас ці діти мають порушення мислення, виявляють труднощі в сприйнятті одночасних смислових ліній подій навколо чи в пропонованому тексті (казки, оповідання), фільмі чи мультфільмі;

4) надзвичайно важка організація взаємодії і спілкування, що, на думку І. Ковалишин, «вказує на недостатність розуміння особливостей взаємодії з іншими, труднощі в оволодінні руховими навичками, розгубленість у простих соціальних ситуаціях спілкування з оточуючими» [21, c. 107].

У роботі Н. Базими виділяються наступні характерні прояви аутизму у дітей: дефіцит психічної активності; нерівномірність інтелектуального розвитку; труднощі концентрації уваги; відсутність живої зацікавленості, інтересу до дослідження навколишнього середовища; реакція уникання спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища; негативна реакцію або взагалі її відсутність при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності; швидка втома, виснаженість і перенасиченість будь-якою активністю; труднощі у символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації в іншу; порушений перебіг формування соціальної та комунікативної функцій [4, c. 9-10].

За даними М. Плахтій, Я. Куралової, до основних ознак аутизму у дітей відносяться: затримка мовленнєвого розвитку та відсутність потреби й бажання йти на контакт з оточуючими, що призводить до дефіциту спілкування, обмеженості інтересів, стереотипності в поведінці. У дітей з розладами аутистичного спектра виразно виявляється проблема в розвитку невербального спілкування – вони часто відмовляються дивитися в очі співрозмовнику і не приймають тілесних обіймів, не здатні дружити з однолітками, не вміють розділяти захоплення й радість з товаришами, не виявляють співпереживання і співчуття до оточуючих. Водночас у них спостерігається невтомне прагнення наводити порядок у навколишньому просторі, впорядковувати предмети, які їх оточують [45, c. 156].

Т. Скрипник виділяє наступні особливості унікальної психічної організації дітей з аутизмом:

- специфіка сприймання дітьми довкілля: у цих дітей наявні певні стійкі домінанти серед розмаїття зорових, слухових, тактильних стимулів;

- незвичайність системи сигналів для спілкування з іншими, в окремих дітей з аутизмом спостерігається власна мова;

- здатність до приймання інформації від співрозмовника без прямого погляду на нього, що реалізується завдяки периферійному зору дитини з аутизмом;

- епізодичне відчуття емоційних станів інших людей, розуміння того, як та з ким можна себе поводити різним чином;

- достатня кмітливість і розвинені інтелектуальні здібності (у межах свого віку та розладу), переважання невербального інтелекту;

- стійке прагнення до чіткого порядку, визначеності і завершеності дій, навколишнього світу, здатність зрозуміти чіткі алгоритми та правила, та здатність дитини з аутизмом постійно дотримуватися цих визначених правил;

- високий рівень розвитку механічної і зорової пам’яті, що дає змогу організовувати навчання дітей з аутизмом за індивідуальними програмами розвитку;

- вміння дитини орієнтуватися за допомогою візуальних стимулів: малюнків, картинок, графіків, піктограм та ін.;

- незвичайна здатність дитини зацікавитися чимось незвичним, що можна використати для пошуку нестандартних рішень пізнавальних завдань та цілеспрямованого розвитку творчих здібностей дітей з аутизмом;

- розвинений музичний слух;

- уміння чітко орієнтуватись у просторі й часі. [52, c. 7].

При аутизмі можуть бути будь-які рівні розумового розвитку. За даними Т. Скрипник, під час застосування методик дослідження невербального інтелекту, було доведено, що тільки одна третина дітей із розладами аутистичного спектра може мати певний рівень «порушення», а дві третини дітей з цим діагнозом мають показники, наближені до нормотиповного розвитку інтелекту. Також було доведено, що так звані «інтелектуальні порушення» у цих дітей умовні, переважно зумовлені тим, що вони не наслідують інших людей. Достатньо впровадити грамотну послідовну підтримку дітей із розладами аутистичного спектра, і це сприятливо вплине на підвищення їхнього інтелектуального розвитку. Відповідно до вказаного, при аналізі інтелектуальних особливостей розвитку дітей з РАС слід зважати на нерівномірність їх розвитку, у тому числі, інтелектуального (тобто, у чомусь діти з РАС можуть бути надзвичайно кмітливі, талановиті, наприклад, щодо електроніки, а в чомусь – безпорадні і некмітливі, але це можна виправити [49].

За даними С. Головченко, мовлення дітей з аутизмом не відображає їх дійсних інтелектуальних можливостей, не може слугувати повноцінним джерелом трансляції їм знань та відомостей. Засвоєння граматичної будови мовлення у них відбувається з затримкою (діти не здатні самі складати речення), а фразове мовлення відрізняється великою кількістю фонетичних та граматичних спотворень [11, c. 88].

Труднощі у розвитку мовлення у дітей з аутизмом також відображаються і на сформованості їх комунікативних навичок, що впливають на їх взаємини з іншими дітьми, дорослим (Н. Базима, К. Островська, М. Шеремет та ін.). Все це впливає на їх соціальний розвиток, гальмуючи процес набуття соціально-емоційних навичок.

Як вказують М. Шеремет, Н. Базима, навіть засвоївши у процесі корекційної роботи певний набір поведінкових навичок і моделей, дитина з аутизмом не завжди здатна робити вибір між більш ефективним і менш ефективним способом досягнення мети, взаємодії з оточуючими [64, с. 373].

Доцільно розглянути особливості розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з аутизмом. При цьому варто розкрити якісні порушення емоційного розвитку та соціальної взаємодії дітей з аутизмом. Соціальний та емоційний розвиток дітей з ООП і дітей з РАС зокрема, досліджували М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун та ін.

Основі характеристики соціального розвитку дітей з аутизмомза DSM-V включають:

- «стійкий дефіцит соціальної комунікації і соціальної взаємодії, що виявляється через брак реагування на звернення, прохання і пропозиції інших людей;

- відсутність здатності грати з іншими дітьми, зважати на них під час гри;

- не вміння виявляти соціальні навички (вітатися, просити про те, що хочеться, прощатися);

- не здатність ініціювати соціальну взаємодію;

- не вміння розвивати стосунки з іншими людьми;

- не розуміння контексту ситуації та своєї ролі в ній» (цит. за [53, c. 77]).

Діти з аутизмом не розуміють сутність і правила взаємодії з іншими, не мають цілеспрямованості в оволодінні соціальними навичками, що негативно відображається на їх соціальній адаптації та ускладнює їх подальшу соціалізацію в суспільстві. Загалом, як зазначають М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, діти з аутизмом дуже складно переймають соціальний досвід, засвоюють правила соціального життя та суспільні норми поведінки [53, c. 77].

До типових характеристик соціально-емоційного розвитку дітей з аутизмом відносяться: відсутність або значне зниження контактів з оточуючими, наповненість і характер змісту якого залежать від віку дитини, особливостей розладів [3, c. 54].

Діти з аутизмом уникають погляду, прямого зорового контакту, оскільки людське обличчя сприймають як сильний подразник для емоцій. Значна кількість оточуючих предметів, явищ, а також деякі люди викликають у них постійне почуття страху.

За даними О. Шульженко, у дітей з аутизмом виявляється загальна незрілість емоційно-вольової сфери, що зумовлює надмірно інфантильну поведінку. Ці діти не вміють стримуватися, не дотримуються правил чи не можуть змусити себе виконувати завдання, які не є особистісно значимими та не викликають безпосереднього інтересу, але є потрібними для навчання та виховання. В порівнянні з типовими однолітками діти із аутизмом мають вищі прояви загальної тривожності і переживання соціального стресу та нижчий рівень прояву фізіологічної опірності стресові. У дітей із розладами аутистичного спектра виявляється висока виразність фрустрації від неможливості задовольнити потребу в досягненні успіху [67, c. 360]. На думку О. Шульженко, «покращити емоційне самопочуття дітей з аутизмом та їх взаємини з педагогами можна за рахунок підвищення почуття емоційного комфорту від досягнення успіху у навчанні», що можливо реалізувати завдяки впровадженню диференційованого оцінювання індивідуального прогресу розвитку дитини. Це дасть змогу значно знизити рівень фізичної агресії та аутоагресії, соціального страху та загальної тривожності у дітей з аутизмом [67, c. 360].

Науковиця Д. Гошовська зауважує, що у дітей цієї категорії значно ускладнене формування мотивів навчальної діяльності внаслідок недостатньої спрямованості на спілкування і засвоєння соціальних норм. Особливі труднощі становить довільна регуляція діяльності, спрямована на спілкування [14, c. 215-216].

Розглядаючи стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії як діагностичні критерії розладів аутистичного спектра (РАС), слід зауважити, що дітям з аутизмом характерніспецифічні прояви розвитку емоційної сфери**.** За свідченням О. Нагорної [35], у таких дітей дуже часті неадекватні подразнику, часто невмотивовані спалахи. Однак як зазначає Т. Скрипник, ці емоційні реакції зумовлюються проявами дискомфорту, коли дітям погано, а до них звертаються, намагаються активізувати їх до діяльності. Діти з розладами аутистичного спектра можуть так себе поводити, захищаючи внутрішній стан, у них нема злості і бажання комусь конкретному причинити біль [49].

Така поведінкаможе бути спрямована на себе, іноді на інших, можуть бити і кусати батьків. Більшість батьків дітей з аутизмом скаржаться на те, що їм важко справлятися з ними, на їх низьку толерантність до фрустрації і реагування навіть на найменшу перешкоду або заборону вибухом люті [35, c. 34]. Як уточнює Т. Скрипник, це є проблемами некомпетентних батьків, а не дітей.

Також дітям з розладами аутистичного спектра властиві незвичайні оцінки соціо-емоціональних сигналів, що помітно за відсутністю реакцій на емоції інших людей й/або відсутності зміни своєї поведінки відповідно до соціальної ситуації. Діти з аутизмом слабко відгукуються або взагалі не реагують на вербальні й невербальні спроби інших людей вступити в бесіду (Н. Байкіна та Я. Крет [6]).

У дітей із аутизмом нетипові реакції на інших людей, внаслідок чого оточуючі не розуміють дітей з аутизмом, не вміють розпізнавати реагування цих дітей, не вміють правильно підбирати відповідні способи взаємодії з ними, і відповідно – ситуації спілкування з ними не вдається.

Розуміння емоційного стану іншої людини для дитини з аутизмом часто недоступне або її реакція не відповідна, наприклад, сміється, коли мама плаче. Характерною є відсутність реагування на звертання батьків, на їх голос, дитина не посміхається у відповідь на посмішку батьків, а якщо й посміхається, то у простір, її посмішка ні до кого не звертається. Важко впіймати погляд дитини, привернути її увагу. І надалі, коли дитина навіть дивиться на людину, з нею важко встановити контакт, вона ніби дивиться «через людину», її погляд пливе, відчужений, у той же час може справляти враження розумної, осмисленої дитини [35, c. 34].

Отже, діти з аутизмом відрізняються низкою соціально-емоційних порушень розвитку. У дітей з аутизмом часті вияви емоційного дискомфорту, ці діти не розуміють емоційних станів інших людей (батьків, однолітків), тому не враховують їх під час елементарної взаємодії з ними.

Ці діти потребують підвищеної уваги батьків і всіх спеціалістів, які здатні надати їм корекційно-відновлювальну допомогу, створити сприятливі умови для виправлення порушень роботи центральної нервової системи та оптимізувати нейронну діяльність головного мозку для правильного формування необхідних навчальних, соціальних навичок, для створення ґрунту для соціальної адаптації дітей у середовищі.

# **1.2. «Класний менеджмент» як освітня технологія в роботі з учнями з аутизмом**

Можливості розвитку соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом опираються на врахування їх соціально-психологічних особливостей, які були досліджені М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун [53] та ін., а також базують на сприятливих умовах розвивального освітнього середовища початкової школи, що були вивчені К. Островською, З. Шевців та ін.

При цьому зауважимо, що в роботі з дітьми з аутизмом потрібно приділити увагу пошуку ефективних способів і засобів організації їх навчання та виховання, розвитку, створити необхідні умови для їх адаптації в соціальному середовищі, зокрема, в класному колективі, в шкільному просторі тощо.

Психологічні особливості аутичної дитини вимагають спеціальної програми корекційної роботи, в якій виділяють такі основні етапи: психологічну, педагогічну та медикаментозну корекцію. Важливою умовою ефективності корекційної роботи з дітьми з аутизмом є «створення ситуації психоемоційного комфорту, що сприяє зменшенню негативних проявів у дитини: її агресивності, афективних викриків, уникання комунікативних контактів» [12, c. 11].

Саме тому при плануванні освітньої і корекційної діяльності з дітьми з аутизмом варто враховувати порушення їх мовленнєвого і психофізичного розвитку та будувати корекційно-виховну роботу не тільки в напрямку розвитку їх соціально-комунікативних навичок і вмінь, а й підвищення пізнавальних здібностей, формування мовленнєвої активності, розвитку емоційної сфери.

Серед методологічних підходів, які враховують стадії закономірного розвитку і орієнтують спеціалістів багатопрофільної команди спиратися на них у процесі розробки та реалізації програм втручання, одними з найпотужніших, на думку Т. Скрипник, є теорія координаційних рівнів руху М. Бернштейна та співзвучна їй теорія сенсо-моторної інтеграції Джин Айрес. На основі цих підходів Т. Скрипник розробила послідовність цілісного розвитку дітей з аутизмом (рис. 1.1) [50, с. 8].



**Рис. 1.1. Модель цілісного розвитку дитини з розладами аутистичного спектра (за ідеями М. Бернштейна та Дж. Айрес)**

Вказана модель демонструє, що розвиток соціально-емоційних навичок у дітей з РАС – це скрупульозна робота, спрямована на формування базових структур і функцій. Досягнення успіхів в розвитку дітей з РАС на виділених етапах сприяють підвищенню у цих дітей адаптивних можливостей, що складає передумови їхнього навчання і подальшого розвитку [55, c. 155].

Труднощі організації освітнього і виховного процесу в роботі з дітьми з аутизмом полягають також в тому, що «для сучасного етапу допомоги дітям з аутизмом характерна відсутність в Україні спеціальних закладів для цієї нозологічної категорії. Значна частина дітей з аутизмом перебувають в закладах дошкільної, загальної середньої освіти, напрямки роботи яких передбачені для дітей з іншими категоріями розладів» [44, c. 5].

Водночас, як зазначає Т. Скрипник, введення в освітній простір дітей з аутизмом передбачає системне явище, до якого готують як саму дитину (і її батьків), так і те середовище, куди вона долучається (освітньо-розвивальне середовище закладу освіти). Для цього мають застосовуватися освітні технології психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому закладі [52, c. 6].

При організації освітньої та психолого-педагогічної діяльності педагогів, психолога і корекційного педагога закладу освіти, які забезпечують психолого-педагогічний супровід дитини з аутизмом, вони мають опиратися на сильні сторони цих дітей. Фахівцям важливо зосереджуватися на особливостях унікальної психічної організації дітей з аутизмом, бути уважними до їхніх неповторних проявів у поведінці та діяльності, враховувати їх в процесі організації психолого-педагогічного впливу, що підвищує успішність налагодження продуктивної взаємодії з цими дітьми (Т. Скрипник [52]).

Спеціальне навчання дитини з аутизмом передбачає безліч занять і заходів, які не тільки повинні розвивати соціально-комунікативну та інтелектуальну сферу дитини, а й готувати її до самостійного подальшого життя. За ствердженням К. Островської, «для дітей з аутизмом найважливішими напрямами психологічної роботи є: поліпшення функціонування в суспільстві; психолого-педагогічна та психотерапевтична допомога, а також у багатьох випадках фізична реабілітація» [41, c. 379].

Однак, як зауважують М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, в Україні нині відсутні традиції систематичного і послідовного впливу на соціальний розвиток молодших школярів з аутизмом. Особливо гостро це спостерігається у зв’язку з активними спробами впровадити інклюзивне навчання у загальноосвітніх школах, де основними характеристиками атмосфери в класі мають стати толерантність, взаємоповага, взаємопідтримка [53, c. 75].

Тобто попри визначену актуальність проблеми організації якомога комфортніших умов для соціального розвитку дітей з аутизмом, нині відсутня систематична робота над вирішенням цієї проблеми, і кожен заклад, який впроваджує інклюзивну освіту, намагається розв’язувати її самостійно.

Незважаючи на те, що в світовому просторі впроваджуються заходи соціально-емоційного навчання, в Україні подібні програми не задіюються. Виховні години, заплановані класним керівником, навіть присвячені соціальним проблемам взаємодії дітей у класі (підтримка, толерантність, розпізнавання емоцій інших, врахування їх емоційних станів, регулювання власних емоцій та вияв співчуття) є непослідовними і несистематичними [53, c. 77].

Дослідження науковців К. Бірюкової, О. Клопоти, О. Мартинчук, М. Максимчук, Т. Скрипник та ін. підтвердили не вміння педагогів організовувати інклюзивне освітнє середовище, де діти з ООП можуть набувати ознак поваги до інших, розвивати толерантність. Також у цих розвідках засвідчено недостатню компетентність педагогів щодо соціально-емоційного розвитку молодших школярів з ООП [79; 82].

Водночас М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун зауважують високу гостроту забезпечення вміння налагоджувати сприятливу для навчання і розвитку всіх дітей атмосферу в класі, особливо за умови наявності у класі дитини з аутизмом. Оскільки ці діти не зважають на інших людей, і не наслідують їх, то потреба створення умов для продуктивної соціальної взаємодії учнів у класі набуває особливого звучання [53, c. 77].

Крім того, надзвичайно важливим є поєднання роботи з розвитку соціальної компетентності дітей з аутизмом із роботою з активізації їх емоційного розвитку. Слід розвивати вміння дітей з аутизмом розпізнавати, розуміти і керувати емоціями, що складає основу емоційного інтелекту та сприятливо впливає на якість міжособистісного спілкування дітей з аутизмом з іншими людьми.

У працях зарубіжних науковців було підтверджено, що розвинений емоційний інтелект молодших школярів допомагає запобігти дислексії (D. Al-Khamisy [69]), оскільки передбачає засвоєння дітьми з ООП діалогової моделі співпраці (з опорою на їх здатність до командної роботи). Також емоційний інтелект дітей сприятливо впливає на їх академічну успішність (A. Costa [73]; N. Sanchez-Alvarez [81]), що здійснюється завдяки розвиненим адаптивним можливостям, емоційній саморегуляції, навичкам міжособистісного спілкування.

Соціальні навички дітей з ООП, на думку американських вчених А. Коннора, С. Санга, А. Стрейна, С. Зенга та ін., сприяють підвищенню в дітей з ООП здатності до соціального пізнання, соціальних функцій та впевненості у взаєминах з іншими. Також вони сприяють зниженню тривожності та зменшенню симптомів депресії в дітей [72].

Водночас, як вказують зарубіжні науковці С. Гарбеніс, Р. Гелезінец та ін., незважаючи на те, що діти з аутизмом мають слабко розвинені соціальні навички та емоційні реагування, вони так само мають потребу в безпеці, приналежності і любові, у соціальних зв’язках. І молодший шкільний вік є сенситивним для формування соціально-емоційних навичок [76].

Відповідно до вказаного важливим напрямом роботи з дітьми з аутизмом є не тільки їх навчання, а й створення сприятливого інклюзивного середовища в класі, проведення спеціальних заходів для формування соціально-емоційних навичок учнів.

Науковиця В. Тарасун доводить ефективність програми розвитку і навчання дітей з аутизмом, що включає наступні етапи організації соціально-емоційного розвитку цих дітей:

1) виокремлення себе з довкілля (формування відчуття свого тіла, маніпулювання з предметами);

2) допускання іншої людини в особистий простір (розширення простору «Я», прийняття іншого);

3) встановлення соціальної взаємодії (вокалізації, посмішки, жести);

4) формування здатності конструктивно впливати на оточуюче середовище (привертання уваги інших до себе, висловлення бажань, відстоювання своєї власності);

5) формування здатності до соціальної поведінки (дотримання соціальних правил, саморегуляція в процесі вирішення виникаючих проблем). [60, c. 414].

Внаслідок проведення психолого-педагогічної роботи за цією програмою відбувається стабілізація емоційної сфери дітей з аутизмом, покращуються показники їх соціального розвитку, діти набувають навичок взаємодії з оточуючими людьми.

При цьому, як засвідчують М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, велике значення для формування соціально-емоційних навичок у дітей з аутизмом надається компетентності педагога, його вмінню організовувати сприятливе інклюзивне середовище в класі [53, c. 78].

А зарубіжні науковці С. Денерваулд, Дж. Хофман, Х. Тавейд та ін. зауважують актуальність сформованості у вчителів соціальних навичок і вмінь регулювати власні емоції, виявляти співчуття, емпатію до інших [74; 77; 83].

При пошуку ефективних шляхів сприятливого середовища початкової школи для навчання учнів з аутизмом ми звернулися до ефективної технології «Класний менеджмент», яка впливає на формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом (К. Бірюкова, А.-Х. Данута, Т. Королюк, О. Мартинчук, Т. Скрипник та ін.).

Важливість впровадження технології «класного менеджменту» в роботу з дітьми з аутизмом засвідчують М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун та ін. [53]. Моделювання сприятливого розвиваючого середовища за допомогою технології класного менеджменту має важливе значення для дітей з аутизмом в умовах їх навчання у початковій школі. Адже за допомогою створення такого середовища діти з аутизмом не тільки матимуть змогу засвоїти програмовий матеріал, а й оволодіти необхідними соціальними навичками взаємодії з іншими дітьми, навчитися виражати власні бажання, емоції, прагнення. Все це сприятливо вплине на соціально-емоційний розвиток дітей з аутизмом та допоможе вдосконалити їх соціально-емоційні та комунікативні навички.

Оскільки у дитини з аутизмом є потреба в збереженні постійної обстановки, умов зовнішнього середовища, то педагог має слідувати заведеному порядку, використовувати режим, розклад, чергувати працю і відпочинок разом з дитиною, привертати її увагу до черговості зміни навчання і відпочинку, спілкування з однокласниками.

При цьому доцільно звернутися до поглядів Т. Скрипник та науковців, які впроваджують технологію «класного менеджменту» в освітній процес. Вони розглядають класний менеджмент як інноваційну технологію перетворення середовища закладу освіти з метою досягнення ефективності освітнього процесу. Ця технологія ґрунтується на цілісному аналізі потреб дітей та цілей їх навчання, передбачає розроблення системи методів і способів задоволення цих потреб (Т. Королюк [24], Т. Скрипник [51]).

Технологія «класного менеджменту» передбачає впровадження основних засад організації сприятливого освітнього процесу, що орієнтований на всіх дітей класу та сприяє досягненню найнеобхідніших цілей для особистісного та соціального зростання кожного учня. Саме тому завдання вчителя інклюзивного класу, який впроваджує технологію «класного менеджменту», передбачають: збагачувати індивідуальний досвід кожної дитини; сприяти становленню самостійності; впливати на розвиток соціальних якостей (Т. Скрипник [51]).

Серед технологій організації освітнього простору на основі «класного менеджменту» виділяється упорядкування освітнього простору в класі, насичення його яскравим ілюстративним матеріалом.

Завдяки застосуванню технології «Класного менеджменту» відбувається упорядкування освітнього простору навколо дитини з аутизмом у класі та створюються умови для успішного оволодіння нею навичок соціально-емоційного розвитку. Технологія «Класного менеджменту» опирається на сильні сторони дітей молодшого шкільного віку з аутизмом (схильність до передбачуваних форм організації простору у школі, орієнтування на візуальні символи), відповідно до чого діти з аутизмом набувають навичок самостійної діяльності разом з однолітками, отримують досвід соціально-емоційної взаємодії з ними (Т. Скрипник [51]).

«Класний менеджмент» у класах, де навчається одна чи декілька дітей з аутизмом, охоплює такі позиції щодо організаційної структури освітнього середовища:

- побудову класної структури відповідно до ситуації розвитку дитини (дітей) з особливими потребами;

- альтернативний простір класної кімнати;

- підтримка дитини з ООП у малих групах;

- модифікація розкладу уроків;

- послідовні щоденні події (рутина);

- візуальні органайзери для дітей з ООП, що допомагають систематизувати їх знання, уявлення про оточуючий світ;

- візуальна опора плану занять;

- чітке планування часу;

- підготовку до зміни видів заняття залежно від того, що вміє робити дитина з аутизмом;

- наявність конкретних, наочних правил та висловлення чітких очікувань вчителя (що, як, і коли має бути досягнуто);

- організація матеріального простору; адаптивне обладнання;

- місця сидіння (розташування, обладнання, наприклад, спеціальною подушкою);

- сенсорні стратегії, що доповнюють процес навчання дитини з ООП [52].

Як вказують М. Максимчук, Г. Супрун, Т. Скрипник, користь впровадження технології «класного менеджменту» в тому, що вона «дає змогу створити привабливе підтримувальне, розвивальне середовище для усіх учнів інклюзивного класу та сприяти їхньому соціальному розвитку» [53, c. 79].

У цьому напрямі впливу використовуються:

- візуалізовані правила та процедури,

- спектр емоцій та техніки для самозаспокоєння на картках,

- дошка «Зірка класу» із фото всіх дітей;

- «Емоційний термометр», який дає змогу показати свій настрій, визначити характеристики самопочуття;

- кутки учнів та педагога;

- креативна дошка класних обов’язків тощо [82].

За допомогою використання вказаних ресурсів науковці М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун організували роботу з активізації соціально-емоційного розвитку дітей з аутизмом, та надавали кожному учню можливість виконувати соціально значущі ролі, створювали ситуації для розвитку соціальних навичок активного слухання, вияву інтересу до іншого (вчили дітей з аутизмом уважно слухати відповіді інших дітей), підвищували здатність учнів виявляти різні емоції (радість, сум, гнів, здивування), розділяти позитивні і негативні емоції інших дітей. Також педагоги формували вміння дітей спільно приймати рішення, підвищували їх уміння цінувати внесок кожного учня у спільну справу [53, c. 79].

В роботі з молодшими школярами з аутизмом багато уваги має приділятися навчанню дітей правильно поводитися, засвоювати алгоритми взаємодії з учителем та однолітками. Доцільним є запис правил поведінки дитини з аутизмом, що стосується як її навчальної діяльності, так і взаємодії з педагогом та однокласниками.

На думку О. Провальної, «базові правила навчальної поведінки повинні бути записані власноруч самою дитиною в маленькому блокноті. Якщо дитина з аутизмом не може написати, то може надрукувати цю пам’ятку (друкованими літерами). Цю пам’ятку доцільно зафіксувати на парті перед очима. Наприклад: «1. На уроці я сиджу за партою і не бігаю. 2. На уроці я піднімаю руку, перш ніж спитати» і т. д.». Ці правила можуть включати не більше 6-8 позицій, і мають бути пронумеровані». Коли педагог звертається до дитини з аутизмом на уроці, він може апелювати до певного правила (наприклад, «Нуж бо, правило № 4 яке у нас? «Коли я хочу сказати, я піднімаю руку»). При цьому дослідниця вказує, що написаний текст дитина з аутизмом сприймає краще, ніж сказані слова, тому бажано всі правила унаочнювати, доповнювати малюнками» [46, c. 38]. Це ж стосується й правил взаємодії з педагогом і однолітками, формування навичок соціальних контактів з оточуючими.

Отже, технологія «класного менеджменту» є ефективною для впорядкування інклюзивного середовища і простору класу, оскільки допомагає побудувати класну структуру із врахуванням ситуації розвитку дитини з ООП; сприяє організації альтернативного простору класної кімнати (передбачає збагачення її візуальних ефектів для навчання і закріплення дітей порядку, алгоритмів взаємодії з учителем та однолітками); допомагає здійснювати візуальну опору під час занять; впливає на структурування часу тощо. Використовуючи технологію «класного менеджменту», вчитель початкових класів може впроваджувати в роботі з дітьми з аутизмом візуалізовані правила та процедури; застосовувати техніки і вправи для навчання молодших школярів розпізнавати власні емоції та емоційні стани інших дітей з опорою на «емоційний термометр»; заспокоюватися, використовуючи картки із вправами; влаштовувати кутки учнів та педагога в освітньому просторі класу; організовувати роботу з креативною дошкою класних обов’язків тощо.

# **1.3. Організаційні та педагогічні умови забезпечення сприятливого середовища початкової школи з опорою на технологію «Класний менеджмент» для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом**

Дітей із діагнозом розладів аутистичного спектра потрібно адаптувати до життя в соціальному середовищі, слід організовувати освітній процес, приділяючи увагу формуванню їх компетентностей у всіх сферах життя. Варто приділяти увагу не тільки інтелектуальному розвитку дітей, а й цілеспрямовано розвивати їх соціально-емоційні навички, що допоможуть їм надалі адаптуватися до взаємодії з людьми в побутовому, особистому, і навіть професійному житті.

Щодо прогнозу розвитку дітей з аутизмом, Н. Байкіна та Я. Крет відзначають, що характерні для аутизму специфічні прояви дефекту змінюються в міру зростання дитини, але протягом зрілого віку цей дефект зберігається, проявляючись багато в чому подібним типом проблем соціалізації, спілкування й інтересів [6, c. 19].

Корекційно-відновлювальна допомога дітям з аутизмом уможливлює досягнення максимального рівня когнітивного й соціального функціонування, забезпечення можливості існування в соціумі. Ці успіхи часто пов’язані з перенесенням сформованих навичок соціального спілкування із закріплених ситуацій спілкування дітей з психологом, корекційним педагогом на інші ситуації взаємодії з оточуючими людьми [11, c. 90-91].

У корекційно-виховній та психолого-педагогічній роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, надзвичайно важливе значення має дотримання принципів індивідуального та диференційованого підходу, що випливає із поліморфної природи аутистичних розладів та різноманітності проявів даного порушення. Індивідуальний підхід до кожної дитини передбачає врахування ступеню і якості порушення чи збереження тих чи інших функцій поряд з орієнтацією на вікові та індивідуальні характерологічні особливості у поєднанні з активним використанням інтересів і захоплень дитини. Диференційований підхід забезпечує організацію роботи з пристосуванням до індивідуально- типологічних особливостей дітей (здібностей, інтересів, схильностей, поведінкових проявів, реакцій на різні подразники і т.ін.). [64, с. 373].

Дослідження науковців (Н. Базима, Т. Галах та ін.) свідчать про те, що найбільшу результативність дає корекційна робота з аутичною дитиною, якщо вона розпочалась до досягнення нею віку п’яти років. Рання реабілітація дитини-аутиста дає шанси надбати необхідні в повсякденному житті навички самообслуговування та спілкування. Завдяки цьому дитина з аутизмом не випаде з життя соціуму: вона зможе піти в школу, здобути середню або вищу освіту, працювати і навіть мати сім’ю [9, c. 12].

Чим раніше буде розпочата терапія і медико-соціальна реабілітація розладів аутистичного спектра (РАС), тим кращим буде прогноз, тим більше шансів, що дитина максимально наблизиться до нормальної траєкторії психічного розвитку [32, c. 87].

Відповідно до вказаного важливо розглянути організаційні та педагогічні умови забезпечення сприятливого середовища початкової школи з опорою на технологію «Класний менеджмент» для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом.

Насамперед, діти з аутизмом потребують структурованого середовища, що розуміється Н. Провальною як «чітко впорядкований і промаркований час і простір, що підтримує навчальну діяльність дитини. Така дитина потребує спеціального пропрацювання навичок навчальної поведінки та взаємодії з вчителем. Саме так здійснюється засвоєння нею адекватних форм навчальної поведінки і взаємодії, навичок простої соціальної взаємодії, спочатку з педагогом, а потім і з дітьми» [46, c. 38].

Під час забезпечення сприятливого середовища початкової школи для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом З. Шевців рекомендує приділяти увагу: збагаченню кругозору дітей; формуванню їх соціально-моральної поведінки; розвитку їх особистісних якостей; організації різнобічного контролю з допомогою фахівців (лікарі, психологи, дефектологи) над розвитком дитини. Також вагомого значення науковець приділяє таким умовам ефективності роботи з дітьми з аутизмом:

- «охорона та зміцнення соматичного та психоневрологічного здоров’я учня: уникання психофізичних перевантажень, запобігання емоційним зривам, створення сприятливого клімату в класі, відчуття психологічного комфорту кожним учнем (а не тільки школярем з ООП); фізичне загартовування учнів; загальнозміцнююча діяльність;

- організація сприятливого соціального середовища, що забезпечує відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнання, комунікативної діяльності, активний вплив на формування практичних умінь соціальної взаємодії з однолітками і дорослими, що позитивно впливає на соціальну адаптацію і соціалізацію учнів з аутизмом у суспільному середовищі» [63, с. 128].

При цьому в корекційно-відновлювальній та розвивальній роботі з дітьми з аутизмом доцільно дотримуватися специфічних умов:

- організаційно-педагогічних (головна з яких – створення навчально-корекційного та комунікативного середовища);

- загально дидактичних (наступність, етапність, системність у змісті формування мовленнєвої активності);

- технологічних (педагогічне та логопедичне діагностування – стартове й фінішне – дитини як основа організації формування мовленнєвої активності дітей) [64, с. 374].

Організовуючи роботу з дітьми з аутизмом, О. Чепка рекомендує опиратися на такі умови забезпечення сприятливого середовища для всебічного розвитку цих учнів:

- орієнтація на зону найближчого розвитку, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей;

- корекційна спрямованість всього освітнього процесу, що допомагає розв’язувати завдання загального та індивідуального розвитку, корекційно-виховної роботи з дітей з аутизмом та залучати батьків цих учнів до співпраці з метою закріплення набутих соціальних навичок і поза межами школи;

- посилення практичної спрямованості всіх вмінь і навичок, які формуються в учнів, опора на життєвий досвід дитини. Це реалізується за допомогою пояснення призначення тих чи інших навичок у житті, привертання уваги дитини для функціонального призначення предметів, маніпулятивних дій з ними для наступного виконання різних видів діяльності;

- проведення спеціальних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на виправлення недолітків соціально-емоційної сфери у дітей з аутизмом [64, c. 213-214].

Крім того, на думку М. Максимчук, Т. Скрипник, Г. Супрун [53], при соціально-емоційному розвитку дітей з аутизмом слід здійснювати систематичне втручання, проводити послідовну корекційно-розвивальну роботу, а також дотримуватися ряду організаційних умов. До умов становлення важливих соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом вказані дослідники відносять:

- узгоджену співпрацю фахівців багатопрофільної команди, які працюють з дітьми з аутизмом, та батьків цих дітей, щоб набуті соціально-емоційні уміння відпрацьовувалися в учнів з аутизмом і поза межами закладу освіти в умовах їх звичайної життєдіяльності;

- більш тривалий час для втручання; систематичність і послідовність впровадження різних заходів, приділення достатнього часу та уваги для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом в освітньому просторі інклюзивної школи;

- урахування додаткових, індивідуальних потреб молодших школярів з аутизмом для нормалізації їх психоемоційного стану, активізації комунікативної діяльності, що включає використання додаткових науково підтверджених ефективних методів (наприклад, «Альтернативна та допоміжна комунікація», «Сенсорна інтеграція ®» та ін.) [53, c. 80].

Зважаючи на те, що технологія класного менеджменту передбачає планування цікавого і привабливого розвивального середовища для досягнення навчально-виховних цілей навчання дітей з аутизмом в умовах інклюзивного класу, проаналізуємо наявні ресурси для дослідження означеної теми та ресурси для створення сприятливого середовища. Зокрема, при організації роботи з дітьми з аутизмом слід враховувати такі групи ресурсів:

1. Ресурси дитини з аутизмом, що включають:

- становлення підґрунтя для розвитку соціально-комунікативних навичок, формування соціального інтелекту дитини з аутизмом;

- сформованість емоційної сфери дитини з аутизмом, що є основою для подальшого розвитку її соціально-емоційних навичок, проявів доброзичливого ставлення до дорослих та однолітків;

2. Ресурси середовища, які можуть мати такий вияв:

- предметно-просторові та організаційно-смислові (що дають змогу впроваджувати ідеї технології «Класного менеджменту» в інклюзивному класі);

- соціально-психологічні ресурси, які охоплюють: позицію вчителя, компетентність фахівців багатопрофільної команди, їх уміння працювати у співпраці та послідовно реалізовувати технології міждисциплінарного супроводу) (А. Колупаєва [40]).

3. Ресурси педагога-дослідника:

1) наявність доступу до інклюзивного класу, де присутні діти з аутизмом, наявність достатньої кількості часу та можливостей для здійснення освітньої та організаційно-методичної діяльності в цьому класі з учнями з ООП та із вчителем, асистентом вчителя та іншими фахівцями міждисциплінарної команди;

2) сформованість професійних знань і методичних вмінь з організації педагогічного експерименту, який охоплює:

- діагностику сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом;

- розробку методичних рекомендацій для організації процесу формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «Класний менеджмент»;

- вміння з визначення ефективності проведеної роботи з формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом;

3) вміння проінтерпретувати отримані результати дослідження, зробити висновки про особливості формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «Класний менеджмент».

Однією з визначальних умов створення сприятливого середовища початкової школи для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом, що реалізується за допомогою використання технології «Класний менеджмент», є бажання педагога та його професійна компетентність.

О. Чепка вказує, що для формування соціальних навичок дітей з аутизмом важливим є «прагненням педагога організувати спілкування дітей без спонукання та втручання дорослих; бажанням педагога викликати у школярів інтерес до думок, поглядів міркувань однолітків; формування у дітей вміння слухати інші думки, вести діалоги з педагогом та з однолітками; готовність педагога помічати емоційні стани дітей та вчити цьому вмінню дітей; формувати в учнів прагнення допомагати один одному за потребою; вміння педагога запрошувати дітей до групової роботи, активізувати їх піднесений настрій; вміння створити для школярів можливість спільного обговорення завдань між собою; вміння створювати для дітей можливості відкрито виявляти свої емоції, передавати почуття, встановлювати зоровий контакт із співрозмовником» [62, c. 218].

Крім того, на нашу думку, важливим є володіння педагогом високо розвиненими вміннями не тільки організовувати розвивальний процес для дітей, а й самостійно демонструвати гарне володіння собою та емоціями, вміння розпізнавати, розуміти, вербалізувати емоції інших, враховувати їх емоційні стани при розмові з ними. Акцентування уваги дітей на ситуації, коли вчитель побачив, що дівчинка плаче, і підтримав її, щоб заспокоїти, передбачає не просто епізодичний вияв турботи про ученицю, а бесіду з усім класом (після того, як дитину заспокоїли), що саме зробив учитель, чому він прийняв таке рішення, як ще можна підтримати, заспокоїти однолітка та ін. Демонструючи соціальні навички ініціювання діалогічного спілкування, використовуючи слова привітання, прохання, подяки, прощання, педагог навчає учнів дотримуватися правил етикету, показує важливість засвоєння алгоритмів доброзичливого спілкування з іншими, що дає змогу досягти згоди, налагодити співпрацю, досягти високих результатів у спільній діяльності.

Для розвитку соціально-комунікативних здібностей дітей з аутизмом, що є однією з найбільших проблем у їх розвитку, варто використовувати спеціальні заняття, які плануються педагогом з урахуванням необхідності багаторазового повторення того або іншого матеріалу, поступового включення нових елементів у контекст вже засвоєних знань, умінь, навичок [9, c. 28].

За ствердженням І. Молодушкіної, «дітей необхідно навчати «мови емоцій», починаючи з опанування «емоційного букваря», тобто окремих емоцій, переданих за допомогою міміки, жестів, інтонації, і не допускаючи стихійного виховного процесу. Залучення дитини до емоційної культури сприяє формуванню емоційно яскравої, морально багатої особистості, яка вміє володіти своїми почуттями» [34, c. 7].

Крім того, важливою умовою здійснення роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом є опора на ігри. Цінність ігор полягає в тому, що вони допомагають задовольнити потребу дітей у цікавій для них діяльності, ненав’язливо навчають учнів, надають змогу засвоювати соціальний досвід взаємодії у колективі. Завдяки іграм діти вчаться відповідати на поставлені запитання, ставлять їх самі, аналізують відповіді співрозмовників, враховують їх і визначають свою ігрову відповідь (за правилами гри), роблять висновки та узагальнення. Все це стає основою для соціального розвитку дітей у різних комунікативних ситуаціях, сприяє підвищенню показників їх мовленнєвого і розумового розвитку.

Для досягнення корекційних цілей доцільно використовувати сюжетно-рольові ігри, пізнавальні і будівельні ігри, що поєднується з іншими видами: танцювальні ігри, ігри-театралізації, музична ігрова імпровізація та ін. Гра дитини дає їй змогу вільно висловлювати своє самопочуття, свій внутрішній світ» [27, c. 391].

Також важливо поєднувати в корекційній роботі з дітьми із аутизмом різі види ігор, наприклад, музично-рухових, музично-мовленнєвих, танцювальних ігор, інсценізацій із музичним супроводом, хороводів та ін. Поєднання мовлення із музикою, танцювальними рухами, ігровою діяльністю дає поштовх для подолання різних недоліків, допомагає дитині з аутизмом змінити ставлення до спілкування з іншими, сприяє зміцненню психологічного здоров’я.

Для роботи з формування соціальних навичок дітей з аутизмом Т. Галах пропонує використовувати: «ігри та вправи на формування мовленнєвого дихання; наслідування звукам; формування у дітей з аутизмом уміння звертатися один до одного і до дорослого з використанням слів, жестів, дії; введення у мовлення дітей доступних висловлювань та жестів-замінників («дякую», «будь ласка», «вибачте»); розширення практичного використання жестів у спілкуванні; збагачення словника найпростішими висловлюваннями, необхідними для сумісних дій: «на», «візьми», «ні» та ін.; виконання доручень, інструкцій за словесним завданням дорослого; участь у бесіді (відповіді на питання, будування реплік за зразком); словесні звіти про виконувану діяльність; оформлення прохання, бажання вербально або жестово-мімічними засобами; розучування дитячих віршів, невеликих діалогів з їх відтворенням в іграх-драматизація; слухання казок в усному виконанні дорослого, участь в бесіді прослуханого тощо» [9, c. 29].

Г.  Зайченко пропонує використовувати у комплексній психокорекційній роботі з дітьми з аутизмом, що спрямована на їх соціальний розвиток, наступні комунікативні ігри: 1) тактильні ігри, коли діти торкаються, зачіпають один одного, тримаються за руки («Ласкавий ланцюжок», «Тісто»); 2) ігри-пластичні діалоги у парах, спрямовані на розвиток невербального спілкування («Дзеркало», «Роби як я»); 3) ритмо-інтонаційні ігри з іменами – тренінги, які спонукають реагувати на власне ім’я, що є вкрай важливим для дітей з аутизмом; дають дитині можливість уявити себе у різноманітних ролях («Равлик», «Командир»); 4) ігри-пластичні імпровізації, які розвивають уяву та емоційно виразні рухи (за мотивами казок «Рукавичка», «Колобок», «Ріпка») [16, c. 128].

Як вказує О. Чепка, для проведення розвивальної роботи з дітьми з аутизмом, доцільно використовувати «релаксаційні вправи для формування міміки, навчання дітей розпізнавати емоційні вирази, ігри-драматизації, залучати дітей до читання з ролей. Це сприятливо вплине на корекцію порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери учнів з аутизмом [62, c. 216].

Проаналізувавши методичні особливості організації роботи з дітьми з РАС на основі впровадження технології «класного менеджменту», надалі ми опираємося на виділені Т. Скрипник ресурси вказаної технології та можливості її впровадження у початкову ланку освіти. До ресурсів технології «класного менеджменту» Т. Скрипник відносить:

1) планування та підготовку інклюзивного освітнього середовища для мінімізації стресу дітей з ООП;

2) навчання учнів розпізнавати емоції, які виявляють інші люди; формування емпатії учнів з РАС;

3) навчання дітей прийомам емоційної саморегуляції, вправи-очікування, техніки для самозаспокоєння;

4) формування у дітей з аутизмом почуття приналежності до колективу [54, c. 65].

Отже, важливими організаційно-педагогічними умовами впровадження технології «класного менеджменту» в інклюзивне середовище початкової школи визначено:

- якомога раніший початок надання допомоги дітям з аутизмом;

- компетентність педагогів у впровадженні технології «класного менеджменту», професійні вміння щодо створення сприятливих умов для соціального розвитку всіх учнів інклюзивного класу, володіння техніками навчання молодших школярів розуміти і розпізнавати емоційні стани інших, регулювати власні емоційні реакції у конфліктних ситуаціях тощо;

- важливість структурування інклюзивного середовища школи та класу, забезпечення візуальної підтримки, навчання учнів алгоритмів взаємодії з вчителем та однолітками;

- організація сприятливого соціального середовища, що забезпечує відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнання, комунікативної діяльності;

- орієнтація на зону найближчого розвитку, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей;

- посилення практичної спрямованості всіх вмінь і навичок, які формуються в учнів, опора на життєвий досвід дитини;

- проведення спеціальних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на виправлення недолітків соціально-емоційної сфери у дітей з аутизмом, а також формування почуття приналежності до класного колективу, розуміння необхідності взаємодіяти з однокласниками, дотримуватися правил доброзичливого спілкування з ними;

- використання яскравого наочного та ігрового матеріалу для роботи з молодшими школярами з аутизмом. Наочність допомагає дітям з аутизмом вивчити правила поведінки у соціумі, допомагає закріпити їх соціальні навички взаємодії з вчителем та однолітками. А цінність ігор в процесі роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом полягає в тому, що ігри ненав’язливо навчають учнів, надають змогу засвоювати соціальний досвід взаємодії у колективі.

- організація співпраці педагогів, психолога та батьків молодших школярів з аутизмом для закріплення напрацьованих соціально-емоційних навичок у звичайній життєдіяльності цих учнів поза межами інклюзивного середовища у школі.

# **Висновки до розділу 1**

Аутизм відноситься до складних розладів дитини у пренатальному та постнатальному періоду онтогенезу, і пов'язаний із порушенням функціонування ЦНС. Аутизм проявляється у трьох основних сферах: соціальна взаємодія, комунікація, активність та зацікавлення дитини. Відповідно постановка діагнозу аутизму ґрунтується за наявності трьох основних якісних порушень: недолік соціальної взаємодії; недолік взаємної комунікації; а також наявність стереотипних форм поведінки.

Основними чинниками виникнення аутизму у дітей є біологічні чинники, зміни в генному коді батьків, вплив перенесених вірусних та інфекційних захворювань у матері під час вагітності, важкі захворювання дитини у постнатальному періоді розвитку тощо. Прогноз для дітей з аутизмом є обнадійливим тільки за умови вчасної діагностики та якомога ранішої корекційно-відновлювальної діяльності з нормалізації функціонування всіх процесів у головному мозку, налагодження роботи вищих психічних функцій.

Однією з ефективних технологій, що сприяють розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з аутизмом, є «класний менеджмент», що визначається у психолого-педагогічній літературі як інноваційна технологія перетворення середовища закладу освіти з метою досягнення ефективності освітнього процесу (Т. Скрипник). Ця технологія ґрунтується на цілісному аналізі потреб дітей та цілей їх навчання, передбачає розроблення системи методів і способів задоволення цих потреб. Серед технологій організації освітнього простору на основі «класного менеджменту» виділяється упорядкування освітнього простору в класі, насичення його яскравим ілюстративним матеріалом.

Технологія «класного менеджменту» є ефективною для впорядкування інклюзивного середовища і простору класу, оскільки допомагає побудувати класну структуру із врахуванням ситуації розвитку дитини з ООП; сприяє організації альтернативного простору класної кімнати; допомагає здійснювати візуальну опору під час занять; впливає на структурування часу тощо.

Вивчивши особливості впровадження технології «класного менеджменту» в інклюзивне середовище початкової школи, виділено важливі організаційно-педагогічні умови, що підвищують успішність цього процесу: 1) якомога раніший початок надання допомоги дітям з аутизмом; 2) компетентність педагогів у впровадженні технології «класного менеджменту», створенні сприятливих умов для соціального розвитку всіх учнів класу, навчання їх розпізнавати і розуміти емоційні стани інших, регулювати власні емоційні реакції у конфліктних ситуаціях; 3) важливість структурування інклюзивного середовища класу, забезпечення візуальної підтримки, навчання учнів алгоритмів взаємодії з вчителем та однолітками; 4) організація сприятливого соціального середовища для стимуляції загального розвитку учнів, їх пізнавальної і комунікативної діяльності; 5) орієнтація на зону найближчого розвитку, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей; 6) посилення практичної спрямованості всіх вмінь і навичок, які формуються в учнів, опора на життєвий досвід дитини; 7) проведення спеціальних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на виправлення недолітків соціально-емоційної сфери у дітей з аутизмом, а також формування почуття приналежності до класного колективу (групові програми занять); 8) використання яскравого наочного та ігрового матеріалу для роботи з молодшими школярами з аутизмом; 9) організація співпраці педагогів, психолога та батьків молодших школярів з аутизмом для закріплення напрацьованих соціально-емоційних навичок цих учнів поза межами школи.

# **РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ**

# **2.1. Розробка методичної основи діагностики стану сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом**

Для організації і проведення експериментального дослідження сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом визначено мету і завдання трьох етапів його реалізації – констатувального, формувального та контрольного.

1. Мета констатувального етапу дослідження – діагностувати стан сформованості соціально-емоційних навички у молодших школярів з аутизмом. Для цього необхідно виконати наступні завдання:

- розробити методичну основу діагностики стану сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом (підібрати діагностичний інструментарій та методики, визначити та вибірку опитуваних);

- здійснити опис проведення дослідження та проаналізувати отримані результати щодо стану сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом;

- порівняти отримані результати опитування молодших школярів з аутизмом та дітей з типовим розвитком і на основі відмінностей у проявах соціально-емоційних навичок визначити характерні їх прояви у дітей з аутизмом.

2. Мета формувального етапу дослідження – розробити та апробувати зміст та алгоритму впровадження технології «Класного менеджменту» для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

Завдання формувального етапу дослідження:

- на основі врахування встановлених особливостей соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом розробити зміст і алгоритм впровадження технології «класного менеджменту» в освітній процес початкової школи;

- впровадити розроблений зміст і алгоритм використання технології «класного менеджменту» для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

3. Контрольний етап дослідження має на меті перевірку ефективності проведеної роботи щодо впровадження технології «класного менеджменту» в освітній процес початкової школи для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

Досягнення вказаної мети передбачає виконання таких завдань:

- провести повторне опитування дітей та порівняти результати «до» та «після» впровадження в освітній процес початкової школи технології «класного менеджменту»;

- на основі отриманих даних визначити ефективність проведеної роботи з формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, що дає змогу зробити висновки з досліджуваної проблеми та підтвердити позитивний вплив використання технології «класного менеджменту» в процесі формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах закладу початкової освіти;

- розробити методичні рекомендації для організації процесу формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «Класний менеджмент», що відображає виконання завдань формувального етапу дослідження.

Для проведення дослідження підібрано комплекс діагностичних методик, які уможливлюють реалізацію визначених завдань:

***1. Методика «Розуміння емоційних станів» (Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної),*** що спрямована на визначення вміння розуміти емоційний стан дітей, зображених на картинці (радість, страх, гнів, горе). В процесі її проведення використовуються зображення двох типів: 1) картинки із обличчями дітей, які демонструють радість, страх, гнів, печаль (плач), сум, задоволення; 2) картинки допомоги і підтримки – дівчинка кличе хлопчика до укриття перечекати бурю (дощ); дівчинка обіймає конячку; два хлопчини грають в м’яч, не приймаючи до гри третього. Під час обробки даних фіксуються, чи доступне дітям розуміння емоційних станів однолітків, на які ознаки вони спираються тощо.

***2. Діагностична методика «Розфарбуй рукавички» (Т. Марцинковської),*** за якою досліджуються вихованість дітей, їх здатність до мирних переговорів, демонстрації справедливості, самостійності, відповідальності за загальний результат. Під час спостереження за діяльністю дітей з розфарбовування двох рукавичок одним набором олівців аналізуються якість міжособистісних відносин дітей та сформованість у них вміння домовлятися; здійснювати взаємний контроль; емоційно-оцінний характер ставлення до результату діяльності; готовність до допомоги товаришу; здатність до раціонального використання засобів спільної діяльності.

***3. Методика дослідження соціального інтелекту «Картинки» (О. Смірнової, В. Холмогорової),*** що передбачає проведення індивідуальних бесід з дітьми для діагностики соціального інтелекту та їх емоційного ставлення до однолітків. Після показу дитині картинки із проблемною ситуацією вона має вирішити її, інтуїтивно поставивши себе на місце інших персонажів і здійснити проекцію власної можливої поведінки в запропонованих обставинах.

***4. Спостереження за учнями у навчальній та ігровій діяльності за показниками соціально-емоційного розвитку:*** вміння розпізнавати та оцінювати емоційні стани і прояви (свої та однолітків); вміння виявляти гуманне, емпатійне ставлення до дітей з різних ситуаціях взаємодії; виявляти прагнення допомогти тому, хто потребує; поспівчувати і підтримати однолітків тощо.

***5. «Анкета для визначення асоціальної поведінки дітей» (Л. Тарабасова),*** що включає опитування педагогів щодо прояву показників асоціальної поведінки учнів, і дає змогу діагностувати прояви асоціальності у поведінці дітей.

***6. Опитувальник для батьків для визначення труднощів у соціально-емоційному розвитку дітей,*** призначений для діагностичної оцінки батьками навичок їхніх дітей у сфері соціальних взаємин, поведінки та гри.

Підібрані методики передбачають використання їх в індивідуальному опитуванні учнів початкових класів з аутизмом та з типовим розвитком, дають змогу отримати інформацію про соціально-емоційні навички молодших школярів та спрогнозувати подальшу корекційно-розвивальну роботу із дітьми, які мають недостатній рівень сформованості вказаних навичок.

Оскільки для дослідження заплановано використовувати діагностичний матеріал, який дає уявлення про сформованість соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом та з типовим розвитком, то до кожної із використовуваних методик пропонується власна стандартизована система оцінювання отриманих результатів. Всі методики, які було застосовано з дітьми з РАС, були модифіковані та адаптовані до їхнього рівня розуміння інструкції та враховували їх не бажання брати участь у спільних видах діяльності. При цьому всі отримані результати дослідження ми порівнювали у дітей з РАС та у дітей з типовим розвитком, оскільки за інтелектуальними показниками діти з РАС мали наближені до нормальних характеристик розвитку. Тому при аналізі відповідей звертали увагу на відмінності проявів у соціально-емоційних навичках дітей молодшого шкільного віку – вмінні розуміти емоційні стани дітей; здатності до пояснення емоційності взаємин; раціонального використання засобів спільної діяльності та хоча б намаганні домовлятися про спільне використання цих засобів. При цьому ми організовували спостереження за поведінкою учнів з РАС як у навчальній, так і в ігровій діяльності, що дало змогу зробити висновок про кардинально відмінні підходи дітей з типовим розвитком та дітей з РАС до ігор. Діти з РАС не бажали брати участь у спільних іграх з однолітками, а на запрошення до гри – часто реагували неадекватно,

Коротко розглянемо особливості опрацювання результатів за підібраними методиками.

**Методика «Розуміння емоційних станів» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна)** проводиться з дітьми в індивідуальному порядку. В процесі її проведення використовуються зображення двох типів: 1) картинки із обличчями дітей, які демонструють радість, страх, гнів, печаль (плач), сум, задоволення; 2) картинки допомоги і підтримки – дівчинка кличе хлопчика до укриття перечекати бурю (дощ); дівчинка обіймає конячку; два хлопчини грають в м’яч, не приймаючи до гри третього.

Під час обробки даних фіксуються відповіді дітей по ходу виконання завдань першої та другої серії. Аналізується, чи доступне дітям розуміння емоційних станів однолітків, на які ознаки вони спираються тощо.

Приймаючи за умовні оцінки бали від 0 (відсутність, неправильна відповідь) до 3 (активність у розумінні емоційних станів, ситуації взаємодії дітей), за всіма відповідями дітей можна визначити рівень розвитку когнітивного критерію сформованості емпатії: 0-9 балів – низький рівень, відсутність розуміння емоційного стану однолітка; 10-20 балів – середній рівень, стійкий вияв вміння розуміти емоційні стани однолітків, часткова здатність до пояснення емоційності відносин; 21-27 балів – високий рівень, активний вияв вміння розпізнавати і розуміти емоційні стани однолітків, розуміння подій емоційної взаємодії дітей, прагнення допомогти постраждалим, підтримати їх.

За діагностичною **методикою «Розфарбуй рукавички» Т. Марцинковської** вивчається вихованість дітей, їх здатність до мирних переговорів, демонстрації справедливості, самостійності, відповідальності за загальний результат.

Методикадозволяє діагностувати якість міжособистісних відносин та рівень комунікативних вмінь дошкільників за такими шкалами, як: вміння домовлятися; взаємний контроль; ставлення до результату діяльності; готовність до допомоги, взаємодопомога; раціональне використання засобів спільної діяльності.

Матеріал, що використовується в опитуванні: силуетні зображення рукавичок або інших нескладних предметів, що становлять пару, 2 набори по 6 кольорових олівців. Дослідження проводиться з дітьми у два етапи:

I. Двом дітям одного віку дають по одному зображенню рукавички і просять прикрасити їх, але так, щоб вони склали пару, були однакові. Пояснюють, що спочатку домовитися, який візерунок малювати, а потім приступати до малювання. Діти отримують по однаковому набору олівців.

II. Дітям пропонують зробити те ж, але дають один набір олівців, попереджаючи, що олівцями потрібно ділитися. Далі проводиться експеримент, в якому беруть участь діти різного віку. Важливо, щоб діти виконували завдання самостійно.

Дітям пропонували об’єднатися у пари, вибрати із декількох пар рукавичок різного кольору і розміру «свою пару», при цьому кожному з дітей давали набір олівців (по шість штук). Дошкільники мали домовитися разом про вибір паперових силуетів рукавичок, визначитися із тим, кому будуть дарувати, після цього придумати візерунок, намалювати його і вручити ляльці (дівчинці Маші або хлопчику Миколі). Наприкінці дошкільники мають оцінити результат спільної роботи, чи все вдалося, чи були рукавички однаковими, чия рукавичка з пари була краща.

У ході оцінки результатів тесту аналізується, як протікає взаємодія дітей у кожній серії за такими ознаками:

* чи вміють діти домовлятися, приходити до спільного рішення, як вони це роблять, які засоби використовують: вмовляють, переконують, змушують і т.д.;
* як здійснюють взаємний контроль у процесі виконання діяльності: чи помічають один в одного відступи від початкового задуму, як на них реагують;
* як ставляться до результату діяльності, свого і партнера;
* чи здійснюють взаємодопомогу по ходу малювання. Як це проявляється;
* чи вміють раціонально використовувати засоби діяльності (ділитися олівцями на другому етапі виконання завдання).

Також у ході експериментального дослідження ми провели бесіди із дітьми, під час яких використали діагностичний матеріал **методики «Картинки» О. Смірнової, В. Холмогорової**, призначеної для діагностики соціального інтелекту дітей.

Дана методика призначена для діагностики комунікативного розвитку дошкільників, вивчення міжособистісних взаємин дітей. Особливістю методики є те, що дитині пред'являють певну проблемну ситуацію (зображення знайомого і зрозумілого сюжету на картинках, в оповіданнях, незакінчених історіях та ін.), і пропонують вирішити її. Пропонуються чотири картинки із сценками з повсякденного життя дітей, що ображують такі ситуації:

1) група дітей не приймає свого однолітка в гру;

2) дівчинка зламала в іншої дівчинки її ляльку;

3) хлопчик взяв без дозволу іграшку дівчинки;

4) хлопчик руйнує будівлю з кубиків у дітей.

Картинки зображують взаємодію дітей з однолітками, і на кожній з них є ображений персонаж. Дитина повинна зрозуміти представлений на картинці конфлікт між дітьми і розповісти, що б вона стала робити на місці цього скривдженого персонажа. Таким чином, в цій методиці дитина повинна вирішити певну проблему, пов'язану з відносинами людей або з життям суспільства. Розв’язання таких ситуацій передбачає не тільки інтелектуальні здібності, а й постановку себе на місце інших персонажів і проекцію власної можливої поведінки в запропонованих обставинах.

Ступінь вирішення проблеми вимірюється за трибальною шкалою відповідно до критеріїв:

0 балів – відсутність відповіді;

1 бал – звернення за допомогою до кого-небудь;

2 бали – самостійне і конструктивне рішення проблеми.

Крім того, аналізуючи відповіді дітей, можна зробити висновок про їх схильність до різних типів поведінки у конфлікті: мирного, продуктивного вирішення; байдужої чи нейтральної реакції, уникання конфлікту; вербального чи фізичного агресивного рішення, загострення конфліктних відносин.

Методика «Картинки» може дати багатий матеріал для аналізу якісного ставлення дитини до однолітка. Цей матеріал може бути отриманий з аналізу змісту відповідей дітей при вирішенні конфліктних ситуацій. Вирішуючи конфліктну ситуацію, зазвичай діти дають такі варіанти відповідей:

1. Уникання ситуації або скарга дорослому (втечу, заплачу, поскаржуся мамі);
2. Агресивне рішення (поб’ю, покличу міліціонера, дам по голові палицею і т.п.).
3. Вербальне рішення (поясню, що так погано, що так не можна робити; попрошу його вибачитися).
4. Продуктивне рішення (почекаю, поки інші дограють; полагоджу ляльку і т. п.).

У тих випадках, коли з чотирьох відповідей більше половини є агресивними, можна говорити про те, що дитина схильна до агресивності. Якщо ж більшість відповідей дітей мають продуктивне або вербальне рішення, можна говорити про благополучний, безконфліктний характер ставлення до однолітка.

***Спостереження за учнями у навчальній та ігровій діяльності за показниками соціально-емоційного розвитку*** здійснювали на основі таких визначених одиниць:

- вміння розпізнавати та оцінювати емоційні стани і прояви (свої та однолітків);

- вміння ініціювати контакти з однолітками, підтримувати бесіду з іншими, використовуючи формули ввічливого спілкування;

- здатність до пояснення емоційності взаємин;

- вміння виявляти гуманне, емпатійне ставлення до дітей з різних ситуаціях взаємодії;

- доброзичливе ставлення до дітей та педагога;

- здатність зрозуміти і виявити прагнення допомогти тому, хто потребує;

- вияв емпатії, вміння поспівчувати і підтримати однолітків

- вміння домовлятися (брати участь у бесіді) про раціональне використання засобів спільної діяльності;

- вияв емоційного ставлення до результатів своєї діяльності – навчальної / ігрової тощо.

Для оцінки сформованості кожного вміння використовували шкалу від 0 до 2 балів, де: 0 – відсутність сформованого вміння; 1 – епізодичний вияв сформованого вміння; 2 – постійний вияв сформованого вміння.

Загальний рівень соціально-емоційного розвитку визначали за сумою набраних балів за всіма показниками, виділеними у контексті навчальної та ігрової діяльності дітей:

0-8 балів – низький рівень, дитина не вміє розпізнавати, називати та аналізувати емоційні стани – свої та однолітків; не виявляє емпатійного ставлення до однолітків у міжособистісній взаємодії;

9-14 балів – середній рівень, дитина проявляє епізодичні вміння розпізнавати та аналізувати, оцінювати вияв емоційних станів – своїх та однолітків; час від часу виявляє гуманне, емпатійне ставлення до інших дітей;

15-18 балів – високий рівень, дитина вміє розпізнавати та аналізувати свої емоційні стани і емоційні прояви однолітків; називає та оцінює емоційні стани інших; виявляє доброзичливе та емпатійне ставлення до однолітків у процесі міжособистісної взаємодії.

Також було адаптовано ***«Анкету для визначення асоціальної поведінки дітей» (Л. Тарабасова).***

Педагогам досліджуваних учнів ми пропонували оцінити вияви поведінки своїх вихованців, які відповідають показникам асоціальності, що розглядається як протилежна до емпатійної поведінка. Опитуваний педагог мав відзначити наявність або відсутність у кожної дитини своєї групи наведених 10 позицій, користуючись шкалою відповідей: «так» – 1 бал, «ні» – 0 балів. За загальною сумою балів визначається рівень асоціальності поведінки дітей, де оптимальним щодо вияву емпатії є низький рівень (зворотна шкала):

8-10 балів: високий ступінь асоціальності – дитина схильна до агресивної поведінки, не розуміє важливості доброзичливого та емпатійного ставлення до однолітків, не вміє самостійно вибудовувати доброзичливу взаємодію з іншими дітьми; не дотримується моральних правил співжиття в колективі, не виявляє співчуття і підтримки іншим, може ображати слабших.

4-7 балів: середній ступінь асоціальності – дитина знає правила доброзичливої поведінки в колективі, часто дотримується їх, переважно розуміє емоційні стани – свої та однолітків, однак іноді не може правильно відреагувати, поспівчувати чи допомогти тому, хто цього потребує.

1-3 бали: низький ступінь асоціальності – оптимальний показник, дитина відрізняється сформованими вміннями і навичками емпатійного спілкування з іншими, доброзичливої поведінки у взаєминах з однолітками і дорослими. Дотримується правил гуманної поведінки в колективі. Цікавиться емоційним станом однолітків, вміє вчасно помітити, підтримати і допомогти тому, хто цього потребує, співчуває іншим.

І для батьків учнів було запропоновано опитувальник, за яким ми визначали труднощі соціально-емоційного розвитку їх дітей. Пропонували батькам визначити наявність чи відсутність показників труднощів у таких сферах, як «Особливості соціальної взаємодії» та «Особливості поведінки і гри».

За всі відповіді «так» нараховується 2 бали, за всі відповіді «Ні» - 0 балів. При відповіді «важко відповісти» - 1 бал.

Загальна сума балів за показниками може бути від 0 до 26 балів, чим вищі бали – тим більше у поведінці дитини виявляються труднощі соціально-емоційного розвитку.

**Процедура дослідження** включала опитування дітей з аутизмом та їх однокласників з типовим розвитком за обраними діагностичними методиками, отримання результатів спостережень, опитувань, виконання спеціальних діагностичних завдань дітьми (у межах проведення вхідної та вихідної діагностики розвитку соціально-емоційних навичок у дітей з аутизмом) та узагальнення результатів.

Опрацювання та інтерпретація отриманих результатів відбувалася за допомогою методів якісного та кількісного аналізу, порівняння, узагальнення, методів математичної статистики (знаходження процентного співвідношення, визначення середнього арифметичного та ін.), представлення результатів опитування дітей з аутизмом та їх однокласників з типовим розвитком у табличному та графічному вигляді.

# **2.2. Аналіз результатів дослідження стану сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом**

Представимо отримані результати дослідження за кожною з проведених методик. Використовуючи **методику «Розуміння емоційних станів» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна),** отримали такі результати щодо розуміння дітьми емоційних станів інших людей (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Рівні сформованості вміння розуміти емоційні стани однолітків в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Учні з аутизмом (2 осіб) | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | |
| n | % | n | % |
| високий рівень, розуміння емоційних станів дітей | - |  | 12 | 40% |
| середній рівень, стійке розуміння емоційних станів однолітків, часткова здатність до пояснення емоційності взаємин | - |  | 18 | 60% |
| низький рівень розуміння емоційних станів однолітків | 2 | 100% |  |  |

Як бачимо, для дітей з аутизмом не властиві високий і середній рівні розуміння емоційних станів інших дітей, вони не здатні розпізнати їх емоцій та зрозуміти їх переживання. Саме так, обидва опитаних учні з аутизмом (100%) мають низький рівень розуміння емоційних станів однолітків, і знаходяться на низькому рівні емоційного розвитку.

Натомість серед учнів з типовим розвитком 40% мають високий рівень, вони активно використовують власні вміння розпізнавати і розуміти емоційні стани однолітків, розуміють події емоційної взаємодії дітей, правильно пояснюють їх взаємини. Виявляють прагнення допомогти постраждалим, підтримати їх, намагаються давати поради, як підняти настрій, вирішити конфлікт тощо.

У 60% дітей з типовим розвитком виявлено середній рівень сформованості вміння щодо розуміння емоційних станів однолітків. Ці діти демонструють стійкий вияв вміння розуміти емоційні стани однолітків, мають часткову здатність до пояснення емоційності взаємин між однолітками. Низький рівень розуміння емоційних станів однолітків не виявлено серед опитаних учнів з типовим розвитком.

Наочно результати представлено на рис. 2.1. Як бачимо, високий рівень розуміння емоційних станів однолітків властивий тільки для дітей з типовим розвитком, так само, як і середній. А низький рівень розуміння емоційних станів однолітків встановлено тільки у дітей з аутизмом, що вказує на низький рівень їх емоційного розвитку, не здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани інших, враховувати їх при спілкуванні з людьми.

**Рис. 2.1. Рівні сформованості вміння розуміти емоційні стани однолітків в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

В процесі опитування молодших школярів за **методикою «Розфарбуй рукавички» Т. Марцинковської** вивчали вихованість дітей, їх здатність до мирних переговорів. Діти з типовим розвитком активно виконували візерунки, енергійно включалися в роботу, захоплено малювали. Проте ми помітили, що молодші школярі, особливо діти із аутизмом, домовлятися між собою ще не вміють. Більшість дітей молодшого шкільного віку демонстрували не вміння домовлятися, використовувати засоби спільної діяльності. Не могли адекватно оцінити результати виконання завдання – своєму візерунку вони давали вищу оцінку, критикували малюнки однолітка, в процесі малювання могли помічати помилки у домовленості, і вказувати партнеру, щоб той виправив їх, іноді погрозами застосувати агресію чи силу («ти не так малюєш, виправляй», «якщо ти не перемалюєш, я скажу вчителю»).

Відповідно до отриманих результатів опитування дітей молодшого шкільного віку за методикою «Рукавички» визначено такі характеристики сформованості їх вміння домовлятися, стан розвитку комунікативних вмінь і навичок у взаємодії з однолітком (табл. 2.2.). Серед дітей з аутизмом всі опитані мають низький рівень вміння домовлятися, вони не контактували з однолітками, не вступали в діалог з ними, неохоче брали олівці в руку і малювали якийсь свій малюнок.

Таблиця 2.2.

**Характеристики вміння домовлятися і стан розвитку комунікативних вмінь в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Характеристики комунікативних вмінь дітей | Учні із аутизмом (2 особи) | | | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | | | |
| Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| вміння домовлятися |  |  |  |  | 2 | 100% | 12 | 40% | 12 | 40% | 6 | 20% |
| взаємний контроль |  |  |  |  | 2 | 100% | 9 | 30% | 18 | 60% | 3 | 10% |
| ставлення до результату діяльності |  |  |  |  | 2 | 100% | 15 | 50% | 15 | 50% | - | - |
| взаємодопомога |  |  |  |  | 2 | 100% | 12 | 40% | 15 | 50% | 3 | 10% |
| раціональне використання засобів спільної діяльності |  |  |  |  | 2 | 100% | 12 | 40% | 15 | 50% | 3 | 10% |
| Загальний рівень комунікативних умінь |  |  |  |  | 2 | 100% | 12 | 40% | 15 | 50% | 3 | 10% |

Також діти з аутизмом не виявляли вмінь контролю за спільним процесом виконання завдання. Вони не цікавилися, як саме виконує завдання одноліток, замикаючись на процесі створення свого малюнку. Коли одноліток намагався втрутитися у процес малювання учнем-аутистом візерунка, останній кричав, агресивно реагував, не давав дивитися на малюнок, вихоплював олівці в іншої дитини.

Діти з аутизмом не були здатні до взаємодопомоги, самі не надавали допомоги іншим, і не приймали її від однолітків. Також при спостереженні за роботою дітей – аутизмом ми виявили відсутність раціонального використання засобів спільної діяльності – діти не вміли домовлятися, щоб малювати олівцями подібний візерунок, не ділилися необхідним кольором олівців тощо. Відповідно до цього ми сформували висновок, що дітям з аутизмом не властивий високий і середній рівні сформованості вміння домовлятися, виявляли комунікативні навички і вміння у взаємодії з однолітком.

Серед дітей з типовим розвитком тільки 40% молодших школярів виявляють високо сформовані вміння домовлятися (перед початком малювання). Хоча б у цих учнів вдалося домовитися на початковому етапі малювання. А діти з аутизмом навпаки не тільки не вміли домовлятися, а й намагалися застосовувати агресію щодо однолітка, який заважав виконувати завдання. Ще у 40 учнів з типовим розвитком встановлено середній рівень вміння домовлятися, спостерігалися часткові поступки своїми ідеями. І 20% дітей з типовим розвитком також не вміли домовлятися, були агресивні у відстоюванні своїх ідей для малювання візерунків.

Взаємний контроль виявляється на середньому рівні у 60% молодших школярів з типовим розвитком, ці діти час від часу спостерігали за виконанням візерунку у партнера, однак не завжди адекватно реагували на зміни в початковому задумі (намагалися показати «як треба», замальовували не правильно зображені деталі тощо). 30% учнів з типовим розвитком не тільки активно виконували контроль за діяльністю (своєю та однолітка), а й допомагали йому виправити помилки, м’яко вказували на відступи під початкового задуму. У 10% дітей з типовим розвитком взаємний контроль був відсутній, вони захопилися малюванням, не звертаючи уваги на домовленість малювати конкретний візерунок, і не контролюючи, як малює «напарник». А для учнів з аутизмом властивий тільки низький рівень розвитку взаємного контролю (100%), вони не вміють приділяти увагу процесу створення візерунка товаришем, не помічають допущених своїх помилок, відходу від домовленості.

При цьому половина учнів з типовим розвитком висловлювали задоволення результатом діяльності (своїм та партнера) на високому рівні. А для дітей з аутизмом характерний невідповідний прояв ставлення до результату (як свого – «не подобається», так і іншого «намалював не так, можна я замалюю його частину»?). Діти з аутизмом не могли висловити свої ставлення до результату малювання візерунків, їм не подобалося, що вони намалювали (або ж були байдужі до своїх малюнків), і що вийшло в їх напарників.

Взаємодопомога у виконанні поставлених завдань проявлялась у 40% учнів типовим розвитком, які демонстрували високий рівень готовності допомогти товаришу, на середньому рівні – у 50% цих учнів. Ще 10% цих дітей не були готові до взаємодопомоги. А серед дітей з аутизмом обидва молодших школярі не виявляли прагнення допомогти і виправити помилки, не контролювали партнера і не надавали йому допомогу.

Тільки 40% дітей з типовим розвитком демонстрували раціональне використання засобів спільної діяльності, могли за потреби поділитися олівцями (якщо в одного з партнерів зламався олівець), дотримувалися певної послідовності роботи (одна пара дітей домовилась про те, що спочатку простим олівцем намалюють візерунок, а потім будуть розфарбовувати його одна дитина зверху вниз, а інша – знизу вверх, тим самим визначивши порядок користування олівцями). У половини дітей з типовим розвитком виявлено середній рівень, а низький – переважав у дітей з аутизмом (100%), і незначно проявлявся у дітей з типовим розвитком (10%).

На основі узагальнення показників щодо вміння домовлятися і розвитку комунікативних вмінь і навичок у молодших школярів встановлено, що 40% дітей з типовим розвитком володіють високим рівнем їх розвитку, у 50% учнів без порушень виявлено середню сформованість комунікативних навичок і вмінь, однак решта учнів (100% дітей з аутизмом та 10% з типовим розвитком) мають низький рівень розвитку комунікативних вмінь, не вміють домовлятися, негативно реагують на процес спільної комунікативної і творчо-зображувальної діяльності з однолітком.

Наочно відмінності у проявах вмінь домовлятися і розвинених комунікативних вмінь і навичок у дітей з РАС та у дітей з типовим розвитком наведено на рис. 2.2.

**Рис. 2.2.** **Характеристики вміння домовлятися і стан розвитку комунікативних вмінь в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

Використовуючи методику **«Картинки» О. Смірнової, В. Холмогорової**, ми отримали такі результати опитування дітей з аутизмом та учнів з типовим розвитком (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

**Поведінка у конфліктних ситуаціях в учнів з** **аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Поведінка у конфліктних ситуаціях, вміння вирішувати конфлікти | Учні із аутизмом (2 особи) | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | |
| n | % | n | % |
| Мирне, продуктивне рішення проблеми, доброзичливе ставлення до однолітків |  |  | 12 | 40% |
| Нейтральна поведінка, уникання конфліктів, пошук допомоги у дорослих для вирішення проблеми | 1 | 50% | 15 | 50% |
| Агресивна поведінка, вербальне чи фізичне агресивне рішення, загострення конфліктних взаємин | 1 | 50% | 3 | 10% |

Відповідно до отриманих відповідей усіх опитаних молодших школярів за запропонованими ситуаціями ми зробили висновок про те, що багато дітей не знають, як поводитися у конфліктах, вони не готові до мирного вирішення виникаючих проблем і часто використовують пасивно-уникаючі або агресивні реакції на поведінку інших дітей.

За даними бесід із дітьми з аутизмом – 50% з них мають схильність до нейтральної поведінки, уникання конфліктів. Більшість дітей з аутизмом взагалі нейтрально ставляться до ситуацій взаємодії інших дітей, не можуть розпізнати конфліктні мотиви поведінки персонажів, не здатні поставити себе на місце іншої дитини. Ще у 50% дітей з аутизмом спостерігається агресивна поведінка, вербальне чи фізичне агресивне рішення, загострення конфліктних взаємин.

Серед дітей з типовим розвитком до відкритої агресії та конфліктів готові 10% учнів. Оптимальну поведінку в конфліктах, прагнення до мирного вирішення та доброзичливе ставлення до однолітків демонструють 40% учнів з типовим розвитком. А половина дітей з цієї підгрупи опитаних мають нейтральне поведінку, уникають конфліктів, схильні до пошуку допомоги у дорослих для вирішення проблеми. Отже, молодші школярі з типовим розвитком більше орієнтовані на доброзичливе ставлення до товаришів та гуманне вирішення проблем, а діти з аутизмом або ж ігнорують конфліктні ситуації взаємодії з однолітками, не реагуючи на інших дітей, або ж схильні до досягнення егоїстичних результатів у конфліктах, готові до агресивного нападу та відсічі кривднику, коли той забирає чи ламає цінні речі.

Представимо наочно результати опитування молодших школярів з аутизмом та дітей з типовим розвитком щодо їх поведінки у конфліктних ситуаціях (рис. 2.3).

**Рис. 2.3. Поведінка у конфліктних ситуаціях в учнів з** **аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

Учні з аутизмом мають прояви як нейтральної поведінки, ігнорування та уникання конфліктів, так і агресивне відстоювання своїх інтересів (по 50%). Серед опитаних дітей з типовим розвитком 40% мають оптимальний характер ставлення до однолітка, прагнуть до мирного, безконфліктного вирішення проблем, ще для 50% дітей властивий нейтральний характер реагування на проблеми, звертання до дорослих за допомогою у вирішенні конфліктів. А 10% дітей схильні до агресивної поведінки, вербального чи фізичного агресивного рішення проблеми та загострення конфліктних відносин з однолітками.

Провівши **спостереження за учнями у навчальній та ігровій діяльності за показниками соціально-емоційного розвитку**,ми виявили такі дані (табл. 2.4.).

У контексті навчальної та ігрової діяльності у дітей з РАС виявляються низькі показники соціально-емоційного розвитку. ці діти не вміють розпізнавати та оцінювати емоційні стани і прояви (свої та однолітків); не підтримують спілкування з іншими. Діти з РАС не здатні зрозуміти і виявити допомогти тому, хто потребує (як у навчальній діяльності, так і в грі), оскільки самі потребують допомоги оточуючих. Вони не виявляють емпатії, не вміють співчувати і підтримувати однолітків. При організації спільної навчальної діяльності в класі та спробах залучити дітей з РАС до виконання колективних пізнавальних завдань педагог зустрічається із явним спротивом дитини з РАС до участі в таких видах робіт. Крім того, діти з РАС мають обмежені здатності до вияву емоційного ставлення до результатів своєї діяльності – навчальної / ігрової. Найчастіше вони виявилися байдужі до отриманого результату.

Таблиця 2.4.

**Рівні соціально-емоційного розвитку учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком (за результатами спостереження)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / кількість дітей | Учні із аутизмом (2 особи) | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | |
| n | % | n | % |
| Вияв показників соціально-емоційного розвитку у контексті навчальної діяльності |  |  |  |  |
| Високий рівень |  |  | 11 | 36,7% |
| Середній рівень |  |  | 14 | 46,7% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 5 | 16,7% |
| Вияв показників соціально-емоційного розвитку у контексті ігрової діяльності |  |  |  |  |
| Високий рівень |  |  | 12 | 40% |
| Середній рівень |  |  | 14 | 46,7% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 4 | 13,3% |
| Загальний рівень соціально-емоційного розвитку |  |  |  |  |
| Високий рівень | - | - | 12 | 40% |
| Середній рівень | - | - | 14 | 46,7% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 4 | 13,3% |

За загальним рівнем соціально-емоційного розвитку, визначеного за результатами спостереження, встановлено, що у дітей із аутизмом встановлено низький рівень соціально-емоційного розвитку, що вказує на відсутність у них вміння розпізнавати та аналізувати емоційні стани – свої та однолітків, нездатність оцінювати емоційні стани інших людей; невміння виявляти гуманне, емпатійне ставлення до однолітків в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, не готовність встановлювати і підтримувати контакти з однолітками.

У дітей з типовим розвитком більшість мають середній і високий рівні соціально-емоційного розвитку, вони здатні адекватно розпізнавати емоційні стани інших, враховувати їх при побудові відносин з ними. Це виявлялося як в контексті навчальної діяльності, так і в під час ігрової діяльності. Низький рівень соціально-емоційного розвитку виявлено у 13,3% дітей з типовим розвитком.

Наочно результати спостереження за поведінкою дітей з аутизмом та учнів з типовим розвитком представлено за допомогою рис. 2.4.

**Рис. 2.4. Рівні соціально-емоційного розвитку в учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком (за результатами спостереження)**

Отже, діти з аутизмом мають низький рівень соціально-емоційного розвитку, а діти з типовим розвитком – переважні показники середнього і високого соціально-емоційного розвитку.

Використовуючи **«Анкету для визначення асоціальної поведінки дітей» (Л. Тарабасова)** при оцінюванні поведінки учнів, встановили такі дані (табл. 2.5.). За отриманими результатами 50% дітей із аутизмом мають середній рівень прояву асоціальної поведінки, що характеризується частковим знанням і дотриманням правил поведінки в колективі, розумінням дітьми емоційних станів – своїх та інших людей, однак нестійким, епізодично правильним реагуванням на них. Ці діти іноді не можуть правильно відреагувати, поспівчувати чи допомогти тому, хто цього потребує. Серед дітей з типовим розвитком також половина учнів мають середній рівень сформованості асоціальності, що вказує на середні показники прояву доброзичливої поведінки у ставленні до однолітків (у 53,3%).

Таблиця 2.5.

**Прояви асоціальної поведінки в** **учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / кількість дітей | Учні із аутизмом (2 особи) | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | |
| n | % | n | % |
| Оптимальний показник (низька асоціальність поведінки) |  |  | 12 | 40% |
| Середній рівень (середній рівень асоціальності) | 1 | 50% | 16 | 53,3% |
| Негативний показник (виразна асоціальність поведінки) | 1 | 50% | 2 | 6,7% |

Оптимальний, низький рівень асоціальної поведінки мають 40% дітей з типовим розвитком, але зовсім не виявлено серед дітей з аутизмом. Молодші школярі з типовим розвитком відрізняються сформованими вміннями і навичками емпатійного спілкування з іншими, доброзичливо поводяться у взаєминах з однолітками і дорослими. Знають і дотримуються правил гуманної поведінки в колективі, цікавляться емоційним станом однолітків, вміють вчасно помітити, підтримати і допомогти тому, хто цього потребує, співчувають іншим.

У решти дітей виявлено негативний показник (стійкі прояви асоціальної поведінки), що проявляється як висока асоціальність (50% дітей з аутизмом та 6,7% дітей з типовим розвитком). Ці учні схильні до агресивної поведінки, не розуміють важливості доброзичливого та емпатійного ставлення до однолітків, не дотримуються моральних правил, не виявляють співчуття і підтримки іншим, можуть ображати слабших.

Наочно результати опитування педагогів щодо прояву асоціальної поведінки молодших школярів наведено на рис. 2.5.

**Рис. 2.5.** **Прояви асоціальної поведінки в** **учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком**

Отже, оптимальні показники сформованості асоціальної поведінки мають 40% дітей з типовим розвитком (40%), і зовсім не виявляються у дітей з аутизмом.

Водночас, діти із аутизмом мають більше проявів вираженої асоціальної поведінки, про що свідчить низький рівень сформованості навичок доброзичливого, емпатійного ставлення до однолітків (на 43,3%).

За даними опитування батьків виявлено такі характеристики труднощів у соціально-емоційному розвитку учнів з РАС та учнів з типовим розвитком (табл. 2.6.).

Нагадаємо, що чим вищі бали – тим більше у поведінці дитини виявляються труднощі соціально-емоційного розвитку. На думку батьків дітей з РАС, їхні діти мають переважаючий високий і середній рівні труднощів у сфері соціальної взаємодії (по 50%), а також відрізняються значними труднощами у сфері поведінки та гри (100%).

Таблиця 2.6.

**Труднощі соціально-емоційного розвитку учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком (за даними опитування їх батьків)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сфери і рівні вияву труднощів  (\*зворотна шкала, високий рівень – наявність значних труднощів) | Учні із аутизмом (2 особи) | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | |
| n | % | n | % |
| **1. Особливості соціальної взаємодії** |  |  |  |  |
| Високий рівень | 1 | 50% |  |  |
| Середній рівень | 1 | 50% | 5 | 16,7% |
| Низький рівень |  |  | 25 | 83,3% |
| **2.Особливості поведінки та гри** |  |  |  |  |
| Високий рівень | 2 | 100% |  |  |
| Середній рівень |  |  | 4 | 13,3% |
| Низький рівень |  |  | 26 | 86,7% |
| **Загальний рівень труднощів соціально-емоційного розвитку дітей** |  |  |  |  |
| Високий рівень | 2 | 100% |  |  |
| Середній рівень |  |  | 4 | 13,3% |
| Низький рівень |  |  | 26 | 86,7% |

На думку батьків учнів з типовим розвитком – більшість учнів мають низький (оптимальний) рівень труднощів у сфері соціальної взаємодії (83,3%) та у сфері поведінки та гри (86,7%).

Наочно результати опитування батьків учнів з РАС та учнів з типовим розвитком наведено на рис. 2.6.

**Рис. 2.6.** **Труднощі соціально-емоційного розвитку учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком (за даними опитування їх батьків)**

Як бачимо, за загальним рівнем труднощів соціально-емоційного розвитку дітей з РАС, всі батьки цих учнів вказали на наявність таких труднощів (100%). А серед батьків учнів з типовим розвитком, навпаки переважали думки про низький рівень вияву труднощів у соціально-емоційному розвитку дітей (86,7%).

Отримані результати проведеного дослідження дають змогу сформувати зведену таблицю даних щодо соціально-емоційного розвитку молодших школярів з аутизмом та учнів з типовим розвитком, які брали участь в експерименті (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Учні з аутизмом (2 осіб) | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | |
| n | % | n | % |
| Високий рівень | - |  | 12 | 40% |
| Середній рівень | - |  | 15 | 50% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 3 | 10% |

Всі діти з аутизмом мають низький рівень сформованості соціально-емоційних навичок (100%). А серед учнів з типовим розвитком переважає середній рівень (у 50%), ще 40% дітей мають високий рівень сформованості соціально-емоційних навичок. А низький рівень сформованості соціально-емоційних навичок – властивий для 10% дітей з типовим розвитком.

Представимо наочно отримані результати опитування дітей з типовим розвитком та учнів з аутизмом (рис. 2.7.). Отже, молодші школярі мають низький рівень сформованості соціально-емоційних навичок, не вміють розпізнавати емоцій інших, не враховують їх емоційні стани, виявляють асоціальну поведінку (агресію, не звичні реагування на звертання і запрошення до гри, грубість, образи у ставленні до інших).

**Рис. 2.7.** **Рівні сформованості соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком**

Більшість дітей з типовим розвитком мають середній і високий рівні сформованості соціально-емоційних навичок (50% і 40%). Вони здатні до розпізнавання емоцій, їх розуміння та регулювання своїх емоційних реакцій, застосовують відповідні способи реагування на поведінку інших – допомагають тим, хто потребує, засуджують тих, хто не правий у конфліктних ситуаціях. Також цим діти властивий оптимальний низький показник асоціальності поведінки, діти з типовим розвитком навпаки схильні до толерантного ставлення до однолітків, доброзичливості у спілкуванні з ними.

Зважаючи на отримані результати опитування молодших школярів з аутизмом та порівняння їх з даними учнів з типовим розвитком, ми зробили висновок про потребу проведення з дітьми з аутизмом спеціально організованої роботи з формування їх соціально-емоційних навичок, що допоможуть їм адаптуватися в соціальному середовищі.

# **Висновки до розділу 2**

Вивчаючи стан сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом, організували дослідження, визначили мету і завдання констатувального, формувального та контрольного етапів його проведення. Для проведення дослідження підібрали комплекс діагностичних методик, які уможливлюють реалізацію визначених завдань: «Розуміння емоційних станів»; «Розфарбуй рукавички»; «Картинки»; спостереження за учнями у навчальній та ігровій діяльності за показниками соціально-емоційного розвитку; «Анкета для визначення асоціальної поведінки дітей», опитувальник для батьків для визначення труднощів у соціально-емоційному розвитку дітей. До дослідницької роботи залучено 2 класи з дітьми з РАС, 3-А та 4-Є (в кожному з цих класів є по 1 учню з аутизмом).

За отриманими результатами дослідження високий рівень розуміння емоційних станів однолітків властивий тільки для дітей з типовим розвитком, так само, як і середній. А низький рівень розуміння емоційних станів однолітків встановлено тільки у дітей з аутизмом, що вказує на низький рівень їх емоційного розвитку, не здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани інших, враховувати їх при спілкуванні з людьми.

Серед дітей з аутизмом всі опитані мають низький рівень вміння домовлятися, вони не контактували з однолітками, не вступали в діалог з ними, неохоче брали олівці в руку і малювали якийсь свій малюнок. Діти з аутизмом не були здатні до взаємодопомоги, самі не надавали допомоги іншим, і не приймали її від однолітків. При цьому дітям з аутизмом не властивий високий і середній рівні сформованості вміння домовлятися, виявляли комунікативні навички і вміння у взаємодії з однолітком.

Серед учнів з аутизмом 50% мають схильність до нейтральної поведінки, уникання конфліктів. Більшість дітей з аутизмом взагалі нейтрально ставляться до ситуацій взаємодії інших дітей, не можуть розпізнати конфліктні мотиви поведінки персонажів, не здатні поставити себе на місце іншої дитини. Ще у 50% дітей з аутизмом спостерігається агресивна поведінка, вербальне чи фізичне агресивне рішення, загострення конфліктних взаємин.

Провівши спостереження за учнями у навчальній та ігровій діяльності за показниками соціально-емоційного розвитку, ми виявили, що у дітей із аутизмом виявляється низький рівень соціально-емоційного розвитку, що вказує на відсутність у них вміння розпізнавати та аналізувати емоційні стани – свої та однолітків, нездатність оцінювати емоційні стани інших людей; невміння виявляти гуманне, емпатійне ставлення до однолітків в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, не готовність встановлювати і підтримувати контакти з однолітками.

Також встановлено, що 50% дітей із аутизмом мають середній рівень прояву асоціальної поведінки, що характеризується частковим знанням і дотриманням правил поведінки в колективі, розумінням дітьми емоційних станів – своїх та інших людей, однак нестійким, епізодично правильним реагуванням на них. Стійкі прояви асоціальної поведінки, що проявляється як висока асоціальність, мають 50% дітей з аутизмом. Ці діти схильні до агресивної поведінки, не розуміють важливості доброзичливого та емпатійного ставлення до однолітків, не дотримуються моральних правил, не виявляють співчуття і підтримки іншим, можуть ображати слабших.

За даними опитування батьків для визначення труднощів у соціально-емоційному розвитку дітей більшість дітей з РАС мають негативні вияви сформованості соціальних відносин та проявів поведінки в іграх.

Відповідно до виявлених даних про переважаючий низький рівень сформованості соціально-емоційних навичок в дітей з аутизмом встановлено потребу проведення з ними розвивальної роботи, яка передбачає не тільки цілеспрямований вплив на формування соціально-емоційних навичок дітей, а й створення сприятливого середовища, яке підтримуватиме засвоєння цими учнями соціального досвіду доброзичливої взаємодії між однолітками.

# **РОЗДІЛ 3 ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА ТЕХНОЛОГІЮ «КЛАСНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ»**

# **3.1. Розробка змісту та алгоритму впровадження технології «класного менеджменту» для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом**

Для реалізації мети і завдань дослідження побудовано«Модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент».

Опираючись на погляди науковців І. Марценковського та Т. Скрипник [71], О. Мартинчук [79], Л. Ніколенко [38] та ін., нами побудовано модельформування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент», що має на меті: формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент»**

|  |  |
| --- | --- |
| Основні позиції | Структура |
| Мета і завдання | Мета: формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.  Завдання: розробити і впровадити організаційно-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент»; перевірити ефективність проведеної роботи. |
| Принципи реалізації | Принципи роботи: комплексного впливу; систематичності; наочності; індивідуального, диференційованого, діяльнісного підходів; зв’язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку. |
| Ресурси технології «класного менеджменту» | Ресурси технології «класного менеджменту»:  1) планування та підготовка інклюзивного освітнього середовища для мінімізації стресу дітей з ООП;  2) навчання учнів розпізнавати емоції, які виявляють інші люди; формування емпатії учнів з РАС;  3) навчання дітей прийомам емоційної саморегуляції, вправи-очікування, техніки для самозаспокоєння;  4) формування у дітей з аутизмом почуття приналежності до колективу та ін. |
| Форми і методи роботи | Форми роботи з молодшими школярами з аутизмом:  1) спеціальні програми навчання;  2) програма формування соціально-емоційних навичок;  3) поетапне або комбіноване проведення групових тренінгів.  Методи: вправи-знайомства; символічні, соціальні ігри, ігри-перевтілення; тактильні ігри; участь в іграх-театралізаціях та ін. |
| Етапи впровадження моделі | Етапи впровадження моделі:  1) визначення організаційно-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом;  2) з’ясування практичних аспектів впровадження технології «класного менеджменту» в інклюзивному класі початкової школи;  3) реалізація технології «класного менеджменту» в розвивальному освітньому середовищі інклюзивного класу початкової школи;  4) визначення успішності роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом. |
| Очікувані результати | Очікувані результати впровадження моделі: зростання показників сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом. |

Розроблена модель передбачає реалізацію таких **завдань**: розробити і впровадити організаційно-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент»; перевірити ефективність проведеної роботи.

**Принципи роботи** з формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом охоплюють: принцип комплексного впливу; систематичності; наочності; індивідуального, диференційованого, діяльнісного підходів; зв’язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку.

У роботі з дітьми з РАС головним засобом позитивного впливу є сам педагог і його педагогічна майстерність, вміння розуміти психіку дитини, використовувати багатий арсенал прийомів і способів психолого-педагогічної роботи, постійне прагнення задовольняти всі потреби дитини в пізнанні навколишнього світу. При логічно використаних засобах і методах можна досягти максимальних результатів у формуванні в цих дітей соціально-адаптивних способів орієнтації в навколишньому світі [33, c. 98].

У роботі з дітьми з РАС має бути наявна логіка і послідовність застосування педагогічних методів і корекційних прийомів, поетапність впливу на емоційно-чуттєву сферу дітей, залучення їх до активної індивідуальної або групової діяльності з однолітками і дорослими.

Індивідуальний підхід у роботі з дітьми з РАС передбачає необхідність врахування функціональних можливостей, типологічних особливостей таких дітей. Спираючись на індивідуальні особливості, педагог всебічно розвиває дитину з РАС, планує і прогнозує її розвиток. З урахуванням рівня індивідуальної підготовленості дитини, її здібностей і стану здоров’я визначаються шляхи вдосконалення соціально-емоційних навичок, залучення її до різних видів діяльності. Використовуючи природні дані дитини, педагог спрямовує і стабілізує її соціально-емоційний розвиток [33, c. 98].

У процесі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом очікується використання таких **ресурсів технології «класного менеджменту»,** як:

1) планування та підготовка інклюзивного освітнього середовища для мінімізації стресу дітей з ООП: структурування простору; застосування візуальної підтримки; правила та процедури;

2) навчання учнів розпізнавати емоції, які виявляють інші люди (прийом диференціації емоцій), підвищення «емоційної грамотності» (використання вправ з ознайомлення учнів із спектром емоцій на картках);

3) навчання дітей прийомам емоційної саморегуляції, вправи-очікування, техніки для самозаспокоєння (наприклад, «Веселкове дихання», «Зіркове дихання», «Яблучне дихання»,«Мозок дракона», «Техніка Черепахи»), засвоєння правил для самозаспокоєння;

4) формування емпатії учнів: розвиток навичок усвідомлення власних емоцій, формування здатності до співпереживання (використання технік «Емоційний термометр», дошка «Зірка класу»);

5) формування у дітей з аутизмом почуття приналежності до колективу (вивчення з учнями правил для командної взаємодії, проведення програми групових занять для формування соціально-емоційних навичок) та ін. [54, c. 65].

Підтримуємо думку Т. Скрипник, яка наполягає на тому, що сильні сторони особистості дітей з аутизмом повинні спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів і враховувати їх у процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливлює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми [52, c. 7].

**Етапи впровадження моделі передбачають виконання наступних видів практичної діяльності:**

1) визначення організаційно-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент»;

2) з’ясування практичних аспектів впровадження технології «класного менеджменту» в інклюзивному класі початкової школи;

3) реалізацію технологію «класного менеджменту» в розвивальному освітньому середовищі інклюзивного класу початкової школи, зокрема в роботі з молодшими школярами із аутизмом та їх однокласниками;

4) визначення успішності роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом шляхом повторного опитування дітей та встановлення стану сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

Очікувані результати впровадження моделі – зростання показників сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

Роботу з учнями з аутизмом здійснювали з опорою на визначені організаційно-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом на основі впровадження технології «класного менеджменту».

- компетентність педагогів у впровадженні технології «класного менеджменту» (на основі вивчення теоретичних і методичних засад її впровадження в інклюзивне середовище початкових класів; саморозвитку професійних вмінь та навичок щодо створення сприятливих умов для соціально-емоційного розвитку учнів інклюзивного класу);

- структурування інклюзивного середовища школи та класу, забезпечення візуальної підтримки, навчання учнів алгоритмів взаємодії з вчителем та однолітками;

- організація сприятливого соціального середовища, що забезпечує відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнання, комунікативної діяльності;

- орієнтація на зону найближчого розвитку, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей;

- посилення практичної спрямованості всіх вмінь і навичок, які формуються в учнів, опора на життєвий досвід дитини;

- проведення спеціальних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на виправлення недолітків соціально-емоційної сфери у дітей з аутизмом, а також формування почуття приналежності до класного колективу;

- використання яскравого наочного та ігрового матеріалу для роботи з молодшими школярами з аутизмом.

- організація співпраці педагогів, психолога та батьків молодших школярів з аутизмом для закріплення напрацьованих соціально-емоційних навичок у звичайній життєдіяльності цих учнів поза межами інклюзивного середовища у школі.

Матеріали для впровадження моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент» включають:

1. Матеріали для організації середовища в класі, що включають «Картки настрою» та «Емоційний термометр», які сприяють формуванню уявлення дітей про базові емоції й почуття, розвивають їх емоційний інтелект, надають змогу усвідомити власний настрій та емоції, сформувати ціннісне ставлення до себе, уважність до інших.

2. Стенд у куточку учнів – «Кожна дитина – зірка», який доповнює розвивальне середовище класу. Учні не тільки мали принести своє найкраще фото, а й описати свої досягнення, особисті риси, розповісти, чому відчувають себе зіркою.

3. Ілюстративний матеріал для заспокоєння емоцій, регулювання дихання, що включає картки із вправами – заспокійливе «Веселкове дихання», «Зіркове дихання», «Яблучне дихання», «Дихання з долонею». Використовується спочатку під керівництвом педагога, а надалі кожен учень має в себе пам’ятку, як заспокоїти себе, і може використовувати картку за потреби самодопомоги або ж може запропонувати її товаришу.

4. Матеріал для проведення вправ для ознайомлення з емоціями, регулювання своїх реакцій: етюд «Хороша погода – Погана погода»; вправа: «Покажи, як..»; гра «Кубик настрою» та ін.

5. Програму корекційно-розвивальної роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом, що включає 4 заняття, спрямовані на соціально-емоційний розвиток учнів.

Розкриємо особливості впровадження моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент».

***«Картки настрою»*** використовували у двох варіантах:

- розміщували в куточку учнів і пропонували зранку вказувати рукою на той настрій, з яким діти прийшли до школи;

- роздавали індивідуальний набір карток з назвами настрою, і кожна дитина протягом дня могла відповідати на запитання «Який у вас настрій» (десь після 2-3 уроку), використовуючи одну із карток.

Кожного разу при запрошенні дітей до визначення свого настрою влаштовували коротку бесіду, де запитували, який настрій переважає в класі, що потрібно зробити, щоб допомогти учню підвищити настрій. Запитували учнів, які мали поганий настрій, що вони б хотіли зробити, щоб заспокоїтися чи навпаки збадьоритися. За наявності часу та загального налаштування учнів класу на рухливі вправи – пропонували підняти настрій рухливими іграми-розминками. Коли навпаки потрібно було заспокоїти учнів – пропонували намалювати «подарунок другу» (за 2-3 хвилини) і подарувати товаришу із лагідними словами. Це сприяло формуванню соціально-емоційних навичок, закріплювало вміння дітей звертатися до інших, використовувати формули мовленнєвого етикету тощо.

Використовуючи дві ілюстрації до ***завдання «Емоційний термометр»,*** пропонували дітям час від часу протягом дня звіряти свої емоції із «емоційним термометром», який розмістили на стіні в куточку учнів. Так ми намагалися розвивати інтерес дитини до свого настрою та емоційних переживань, формувати їх ціннісне ставлення до себе. Виконуючи завдання, діти вчилися пізнавати думки й почуття, розрізняти їх у собі та інших. При цьому привчали дітей уважно слухати інших, не перебивати і мати терпіння, щоб почути думку однокласника.

Застосовуючи таблицю «Емоційний термометр», давали учням завдання позначати протягом тижня свій емоційний стан, зафарбовуючи окремі дні, обираючи відповідні кольори термометра настрою. Щоб правильно визначити, яким кольором позначати настрій та емоції, учні звертали увагу на зображені поруч смайлики відповідного кольору. Наприкінці тижня ми запитували дітей, яких емоцій у них було більше – позитивних чи негативних, який день був найсвітлішим, а який найтемнішим? Які асоціації до кольорів, що позначають прояви позитивних і негативних емоцій, вони можуть підібрати (зелене дерево – свіжість, радість; червоний перець, вогонь, гнів).

Працюючи із ***стендом «Кожна дитина – зірка»,*** який доповнює розвивальне середовище класу. Ми пропонували учням принести своє найкраще фото, пояснити, чому саме це фото їм подобається найбільше, який емоційний стан був у момент його створення, які події викликали той настрій. Також кожен учень має скласти розповідь про себе, як саме і чому він відчуває себе зіркою. Для цього йому було потрібно описати свої досягнення, особисті риси, розповісти про своїх друзів, добрі справи та ін.

У процесі виконання цього завдання молодші школярі вчилися презентувати себе, описувати власні риси, досягнення, успіхи, інтереси, улюблені справи. Також учнів навчалися уважно слухати інших, пізнавали себе та однокласників, засвоювали приклади спокійного реагування на черговість розповіді про себе (за один раз запитували 2-3 учнів та послідовно розміщували фото школярів на стенді). Також ми пропонували батькам молодших школярів долучитися до виконання цього завдання, щоб допомогти учням виділити свої характерні риси, якнайкраще описати себе. Це допомагає знайти яскраві здібності в кожного учня, показати цінність всіх школярів у колективі.

***Картки із вправами на заспокійливе «Веселкове дихання»,*** «Зіркове дихання», «Яблучне дихання», «Дихання з долонею» ми використали для навчання дітей заспокоюватися, регулювати власне дихання. Спочатку ознайомили із процедурою використання карток. Пропонували по 1 картці раз на 2 тижні. Вчили дітей виконувати послідовні дії, що допомагають заспокоїти дихання, звільнити напругу в тілі. Надалі кожен учень мав у себе пам’ятку, як заспокоїти себе, і міг використати картку за потреби самодопомоги або ж запропонувати її товаришу, коли той потребував (нагадати про техніки заспокоєння, регуляції дихання).

Поступово, коли у дітей зібралися всі 4 картки із вправами на заспокійливе дихання, вони могли визначити, яка є найбільш улюбленою, виконувати вправи з нею, розповідати, чому саме ця техніка заспокоєння сподобалася. Це також сприяє розвитку уважності до слів однокласника, який має такий самий набір карток, і допомагає організувати спільне обговорення цікавих для дітей вправ, що викликають позитивні емоції.

Також за наявності вільного часу і бажання дітей ми проводили з ними ігри та вправи для ознайомлення з емоціями, регулювання своїх реакцій. Провели з молодшими школярами етюд «Хороша погода – Погана погода»; вправу «Покажи, як..», гру «Кубик настрою» та ін.

Проводячи***етюд «Хороша погода – Погана погода»,*** ми мали на метіознайомити молодших школярів з різними проявами емоцій, налаштувати їх на групову роботу, надати змогу відреагувати різні емоції – позитивні та негативні. Спочатку пропонували уявити себе на зеленій галявині у сонячний день, поруч з квітами, над якими літають метелики. І обрати відповідну піктограму настрою (давали таблицю з піктограмами). Просили описати, чому саме діти обрали таку піктограму (кожен відповідав сам і слухав відповідь іншого).

Далі говорили «погода змінилася», пропонували уявити, що зненацька налетіла хмара, пішов дощ, обрати відповідну піктограму емоції, описати її. Після цього – «несподівано дощ закінчився, визирнуло яскраве сонечко, на небі з'явилася веселка». Учні знову обирають відповідну піктограму з емоцією та описують її.

Продовженням цього етюду була ***вправа «Покажи, як»,*** за допомогою якої ми намагалися розширити знання дітей про емоції, вчили їх розуміти свої почуття і почуття інших людей, сприяли розвитку вміння передавати емоції жестами і мімікою. Ми пропонували дітям «Покажи, як здивувалися всі навколо, побачивши Веселку. Це було приємне здивування?». Діти відповідають. Для закріплення позитивних емоцій, ми пропонували учням «якщо вам сподобалася вправа, намалюйте, будь ласка, Веселку». Молодші школярі охоче залучалися до зображувальної діяльності, доповнюючи малюнок з веселкою ілюстрацією сонечка, галявини, квіточок, метеликів, і навіть зображували себе усміхненими (в окремих малюнках).

Також для навчання учнів розпізнавати емоційні реакції, вирази обличчя однолітків, які демонструють різні емоції, ми проводили з дітьми ***гру «Кубик настрою».*** Спочатку проводили гру під керівництвом педагога, який кидав кубик і пропонував дітям (всім учням класу) показати ту емоцію, яка випала на верхній грані кубика. Далі завдання ускладнювали – кидали кубик і пропонували двом-трьом дітям показати цю емоцію, а інші – мали оцінити, чи правильно була зображена емоція. Наступний кидок – інші діти показують емоцію.

Потім пропонували учням самостійно погратися – одна дитина мала кидати кубик, інші показувати емоцію. Цю гру проводили багато разів, частково змінюючи завдання, і кожного разу гра подовжувалася, поки всі учні класу не взяли участь у грі.

Крім того, провели з молодшими школярами «Програму корекційно-розвивальної роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом», що включає 4 заняття, спрямовані на соціально-емоційний розвиток учнів. Представимо основні елементи розробленої і впровадженої програми занять.

Під час розробки занять скористались напрацюваннями В. Галущенко [10], Л. Клеваки [20], В. Кузьмінського [28], І. Молодушкіної [34], Г. Найдьонової [36], С. Скороднянської [48] та ін., доповнивши власними розробками ігор та вправ.

**Програма корекційно-розвивальної роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом**

**Мета:** сприяння соціально-емоційному розвитку особистості всіх учнів класу, подолання емоційних порушень (тривожності, агресивності, ворожості дітей), оптимізація взаємин учнів у класі.

**Завдання:**

1. Ознайомлення дітей з сутністю емоцій та їх вираження, навчання розпізнавати емоційні стани інших та свої, враховувати їх при взаємодії з людьми;

2. Вчити дітей емоційно яскраво виражати власні настрої, інтереси, використовуючи міміку, пантоміміку, інтонацію, ритм голосу та ін.

3. Надати змогу краще пізнати себе, підвищити впевненість в собі, сформувати позитивне ставлення до себе та оточуючих однолітків;

4. Формувати доброзичливість, емпатію, толерантність у ставленні до інших людей, мотивувати дотримуватися правил доброти у взаєминах з іншими;

5. Формувати сприятливу емоційну атмосферу в групі однолітків, навчати дітей гармонійному спілкуванню з позитивними намірами, створювати позитивний емоційний настрій та атмосферу «безпеки» у групі однолітків.

**Структура:** програма складається із 4 занять, в ході яких передбачається проведення з дітьми психогімнастичних вправ, психоетюдів, релаксаційних вправ; словесних, рольових і сюжетно-рольових ігор; ігор-театралізацій, інсценізації відомих казок; використання арт-терапевтичних технік та казкотерапії. Важливими є вправи-привітання, налаштування на позитивну взаємодію з іншими дітьми на початку заняття та завершальні вправи, спрямовані на засвоєння емоційного досвіду доброзичливої взаємодії з іншими учасниками групової роботи протягом занять.

Повні конспекти занять наведені у додатку З, тут представлена послідовність ігор та вправ, використаних у роботі з молодшими школярами з аутизмом та дітей з типовим розвитком (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

**Структура занять програми корекційно-розвивальної роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом**

|  |  |
| --- | --- |
| № заняття, його мета | Основна структура заняття |
| Заняття 1. «Знайомство з емоційним світом»  Мета: знайомство з дітьми, сприяння створенню доброзичливої атмосфери групової роботи; ознайомлення дітей з інформацією про емоції, їх вияв; навчання дітей розпізнавати та відображати емоції за допомогою міміки, пантоміміки, вокальних виразів; зниження тривожності та агресивності; формування позитивного самоставлення; розвиток доброзичливого ставлення до однолітків. | Вправа «Знайомство»  Вправа «Моє ім’я»  Гра «Колір мого настрою».  Гра «Люстерко»  Вправа «Дружні пальчики»  Гра «Наш Сашко і його настрій»  Релаксація «Незвичайна веселка»  Завершення заняття  Ритуал прощання. |
| Заняття 2. «Роль емоцій у житті»  Мета: знайомство дітей з основними емоціями (за наочним матеріалом); навчання дітей розпізнавати емоційні стани інших за схематичними зображеннями; розвиток навичок відтворення емоцій з використанням різних засобів виразності; зниження тривожності та агресивності; подолання негативного настрою дітей; розвиток емпатії, доброзичливості у ставленні до однолітків. | Гра «Квітка настрою»  Гра «Міміка-пантоміміка»  Гра «Визнач емоцію»  Гра «Зморщене чоло»  Вправа «Гнів, сварка»  Гра «Випускаю пар»  Завершення заняття  Ритуал прощання. |
| Знаття 3. «Емоції в голосі»  Мета: розширення уявлень учнів про емоції, розвиток і збагачення емоційної лексики; знайомство дітей з піктограмами емоцій, розвиток навичок передавання емоцій через міміку і пантоміміку; збагачення емоційного насичення голосу (вміння виражати емоції в інтонації, тембрі); залучення дітей до участі в театралізованій грі; розвиток емпатії, творчої уяви; подолання тривожності і негативного настрою дітей; розвиток вміння передавати емоційний стан у мовленні. | Вправа-розминка «Мімічний кубик»  Гра «Дай назву кожній емоції»  Театралізована вправа-гра «Покажи емоцію»  Театралізована вправа-гра «Веселий шофер»  Гра «Виправ помилку»  Обговорення «Казки про Злого домовичка»  Вправа: «Як Злого домовичка перетворити на Доброго домовичка?»  Арт-терапевтична вправа «Намалюй добре обличчя»  Завершення заняття  Ритуал прощання. |
| Заняття 4. «Як уникнути сварки»  Мета: навчання дітей правильно розуміти власний настрій, використовувати міміку та вербальні засоби для передачі емоцій; ознайомлення із способами саморегуляції емоцій, формування у дітей навичок конструктивної поведінки, вирішення суперечок; зняття внутрішніх затисків, тривожності; розслаблення, подолання агресивності; формування сприятливої атмосфери взаємодії дітей в групі; підвищення рівня згуртованості. | Гра «Розкажи про свій настрій»  Гра «Дай назву кожній емоції»  Вправа «Покажи емоцію»  Дихальна гімнастика «Сонячна лісова галявина»  Малювання «Моя квітка»  Вправа «Знайди вихід»  Вправа «Компліменти»  Вправа «Теплий як сонечко, легкий, як подих вітру».  Завершення заняття  Ритуал прощання. |

В процесі проведення занять молодші школярі з аутизмом спочатку мало реагували на запрошення до участі в іграх, не охоче виконували завдання з визначення власних емоцій та настрою. Але поступово спостерігаючи, як інші учні беруть участь в різних видах завдань, грають між собою – учні з аутизмом почали виявляти нестійкий інтерес до спільних видів діяльності, брати участь в пропонованих іграх, заняттях. Вони частіше стали використовувати слова вітання і прощання, могли розпізнати емоційні стани інших дітей.

Отже, зміст та алгоритм впровадження технології «класного менеджменту» для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом включав організацію освітнього простору в класі, проведення з учнями вправ-розминок, емоційних етюдів, ігор, програми корекційно-розвивальної роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом (4 заняття).

# **3.2. Визначення ефективності проведеної роботи з формування соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом**

Для визначення ефективності проведеної роботи з молодшими школярами з аутизмом щодо формування соціально-емоційних навичок проведено повторне опитування дітей з аутизмом та молодших школярів з типовим розвитком, порівняно отримані результати «до» та «після» впровадження формувальної роботи з учнями 3-го та 4-го класів. Представимо всі отримані результати опитування учнів за кожною із проведених методик.

Ми проваджували роботу з формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з опорою на технологію «класного менеджменту» в 3-му та 4-му класах. Оскільки вказана технологія впорядкування освітнього простору та розвивального середовища класу передбачає роботу з усіма учнями, то й діагностичне обстеження, формувальна робота та контрольне опитування так само було організовано із всіма молодшими школярами.

Використовуючи методику **«Розуміння емоційних станів» (Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної),** отримали наступні результати (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

**Рівні сформованості вміння розуміти емоційні стани однолітків в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком «до» і «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Учні з аутизмом (2 осіб) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % | n | % | n | % | n | % |
| Високий рівень, розуміння емоційних станів дітей | - |  |  |  | 12 | 40% | 16 | 53,3% |
| Середній рівень, стійке розуміння емоційних станів однолітків, часткова здатність до пояснення емоційності взаємин | - |  | 1 | 50% | 18 | 60% | 14 | 46,7% |
| Низький рівень розуміння емоційних станів | 2 | 100% | 1 | 50% |  |  |  |  |

Серед дітей з аутизмом в одного з опитуваних виявилися середні прояви вміння розуміти емоційні стани однолітків, часткова здатність до пояснення емоційності взаємин.

У дітей з типовим розвитком на 13,3% стало більше осіб з високим рівнем сформованості соціально-емоційних навичок, і на стільки ж стало менше дітей із середнім рівнем. Вважаємо проведення формувальної роботи з розвитку соціально-емоційних навичок ефективною, оскільки серед них покращилися прояви здатності розуміти емоційні стани однолітків, а також виявлено підвищення сформованості соціально-емоційних навичок в інших учнів, що позитивно впливатиме на соціально-емоційний розвиток учнів з аутизмом надалі.

Використовуючи методику **«Розфарбуй рукавички» (Т. Марцинковської),** отримали такі дані опитування дітей з аутизмом та учнів з типовим розвитком (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

**Характеристики вміння домовлятися і стан розвитку комунікативних вмінь в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком «до» і «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні комунікативних вмінь дітей | Учні із аутизмом (2 особи) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % | n | % | n | % | n | % |
| Високий рівень |  |  |  |  | 12 | 40% | 17 | 56,7% |
| Середній рівень |  |  | 1 | 50% | 15 | 50% | 13 | 43,3% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 1 | 50% | 3 | 10% |  |  |

Серед дітей з аутизмом підвищилися показники вміння домовлятися (один учень намагався прислухатися до пропозицій однокласника), взаємного контролю. Також значно підвищилися показники позитивного ставлення до результату діяльності – один учень з аутизмом сказав, що йому подобається малюнок, а інший – виявив середній інтерес до результату спільної діяльності.

У половини опитаних дітей з аутизмом виявлено раціональне використання засобів спільної діяльності, вони намагалися помінятися із однолітком олівцями. За загальним рівнем сформованості комунікативних вмінь та здатності домовлятися в одного учня з аутизмом виявлено середній рівень, а в іншого – низький рівень.

У дітей з типовим розвитком на 16,7% стало більше учнів із високим рівнем розвитку комунікативних навичок і вмінь домовлятися, здійснювати взаємний контроль, оцінювати результати спільної діяльності. Низький рівень вмінь домовлятися не виявлено у дітей з типовим розвитком (було 10%).

Використовуючи методику**«Картинки» (О. Смірнової, В. Холмогорової),** отримано такі результати (табл. 3.5.).

Таблиця 3.5.

**Поведінка у конфліктних ситуаціях в учнів з** **аутизмом та в учнів з типовим розвитком «до» і «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Поведінка у конфліктних ситуаціях, вміння вирішувати конфлікти | Учні із аутизмом (2 особи) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % |  |  | n | % |  |  |
| Мирне, продуктивне рішення проблеми, доброзичливе ставлення до однолітків |  |  |  |  | 12 | 40% | 18 | 60% |
| Нейтральна поведінка, уникання конфліктів, пошук допомоги у дорослих для вирішення проблеми | 1 | 50% | 2 | 100% | 15 | 50% | 12 | 40% |
| Агресивна поведінка, вербальне чи фізичне агресивне рішення, загострення конфліктних взаємин | 1 | 50% |  |  | 3 | 10% |  |  |

Учні з аутизмом стали частіше виявляти нейтральну поведінку, уникання конфліктів, ігнорувати пряме втягування до конфліктів. Однак також вони стали менше проявляти схильність до агресивної поведінки, вербального чи фізичного агресивного рішення.

Серед учнів з типовим розвитком на 10% стало менше дітей із проявами агресивної поведінки, і на 20% підвищилася їх кількість із спрямуванням до мирного, продуктивного вирішення проблеми, доброзичливого ставлення до однолітків. Загалом 60% учнів з типовим розвитком стали виявляти схильність до мирного вирішення проблем та у 40% виявлено перевагу нейтральної поведінки.

Вважаємо отримані результати позитивними, оскільки серед учнів з аутизмом стало менше дітей із проявами агресивної поведінки, а серед молодших школярів стало більше дітей зі спрямованістю на мирного вирішення проблеми, доброзичливого ставлення до однолітків. Це створює необхідне сприятливе середовище для продовження соціально-емоційного розвитку молодших школярів з аутизмом, які мають змогу спостерігати оптимальні взаємини дітей у класі, долучатися до взаємодії з ними, засвоювати соціальний досвід толерантних взаємин.

Під час організації**спостереження за учнями у навчальній та ігровій діяльності за показниками соціально-емоційного розвитку** отримали такі дані (табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

**Рівні соціально-емоційного розвитку учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком (за результатами спостереження) «до» і «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / кількість дітей | Учні із аутизмом (2 особи) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % | n | % | n | % | n | % |
| Вияв показників соціально-емоційного розвитку у контексті навчальної діяльності |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Високий рівень |  |  |  |  | 11 | 36,7% | 15 | 50% |
| Середній рівень |  |  | 1 | 50% | 14 | 46,7% | 13 | 43,3% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 1 | 50% | 5 | 16,7% | 2 | 6,7% |
| Вияв показників соціально-емоційного розвитку у контексті ігрової діяльності |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Високий рівень |  |  |  |  | 12 | 40% | 16 | 53,3% |
| Середній рівень |  |  | 1 | 50% | 14 | 46,7% | 14 | 46,7% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 1 | 50% | 4 | 13,3% |  |  |
| Загальний рівень соціально-емоційного розвитку |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Високий рівень | - | - |  |  | 12 | 40% | 16 | 53,3% |
| Середній рівень | - | - | 1 | 50% | 14 | 46,7% | 14 | 46,7% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 1 | 50% | 4 | 13,3% |  |  |

Серед учнів з аутизмом на 50% стало більше молодших школярів із середнім рівнем сформованості соціально-емоційних навичок, вони стали краще розуміти емоції однолітків, враховувати їх бажання спілкуватися з іншими. Також один учень з аутизмом став частіше використовувати формули ввічливого спілкування, підтримувати елементарні бесіди з однолітками і вчителем. Спостерігалися епізодичні спроби допомогти тому, хто потребує. Також за підтримки педагога учень з аутизмом висловив своє співчуття та зміг словесно підтримати однолітків.

Серед молодших школярів з типовим розвитком на 13,3% стало більше дітей з високим рівнем сформованості соціально-емоційних навичок. Зникли опитувані, які мали низький рівень сформованості соціально-емоційних навичок (було 13,3%).

Зважаючи на те, що серед учнів з аутизмом виявлено покращені результати сформованості соціально-емоційних навичок, можна підтвердити ефективність проведеної роботи з формування їх соціально-емоційних навичок з опорою на технологію «класний менеджмент».

Також ми застосовували **«Анкету для визначення асоціальної поведінки дітей» (Л. Тарабасова)**для опитування педагогів та отримали такі результати (табл. 3.7.).

Таблиця 3.7.

**Прояви асоціальної поведінки в** **учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком «до» і «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / кількість дітей | Учні із аутизмом (2 особи) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % | n | % | n | % | n | % |
| Оптимальний показник (низька асоціальність поведінки) |  |  |  |  | 12 | 40% | 17 | 56,7% |
| Середній рівень (середній рівень асоціальності) | 1 | 50% | 2 | 100% | 16 | 53,3% | 13 | 43,3% |
| Негативний показник (виразна асоціальність поведінки) | 1 | 50% |  |  | 2 | 6,7% |  |  |

Серед учнів з аутизмом на 50% стало більше молодших школярів із середнім рівнем асоціальності, і зникли діти, які мали негативний показник, схильність до агресивної поведінки і ворожості у ставленні до інших дітей.

Серед молодших школярів з типовим розвитком на 16,7% стало більше дітей із оптимальним показником (низькою асоціальністю поведінки), на 6,7% стало менше учнів, які були схильні до агресії та ворожого ставлення до інших, готовності вступати в конфлікти і вирішувати їх фізичним шляхом. І на 10% стало менше учнів із середнім рівнем асоціальності у поведінці.

Тобто і серед дітей з аутизмом, і серед учнів з типовим розвитком виявлено позитивні зміни у формуванні соціально-емоційних навичок. При цьому більшість учнів із типовим розвитком після проведення з ними формувальної роботи стали демонструвати високий і середній рівні сформованості соціально-емоційних навичок. А учні з аутизмом – стали виявляти переважно середній та низький рівні сформованості соціально-емоційних навичок.

За даними опитування батьків виявлено такі характеристики труднощів у соціально-емоційному розвитку учнів з РАС та учнів з типовим розвитком «до» та «після» (табл. 3.8.).

Таблиця 3.8.

**Труднощі соціально-емоційного розвитку учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком «до» та «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Сфери і рівні вияву труднощів  (\*зворотна шкала, високий рівень – наявність значних труднощів) | Учні із аутизмом (2 особи) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % | n | % | n | % | n | % |
| **1. Особливості соціальної взаємодії** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Високий рівень | 1 | 50% | 1 | 50% |  |  |  |  |
| Середній рівень | 1 | 50% | 1 | 50% | 5 | 16,7% | 4 | 13,3% |
| Низький рівень |  |  |  |  | 25 | 83,3% | 26 | 86,7% |
| **2.Особливості поведінки та гри** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Високий рівень | 2 | 100% | 1 | 50% |  |  |  |  |
| Середній рівень |  |  | 1 | 50% | 4 | 13,3% | 4 | 13,3% |
| Низький рівень |  |  |  |  | 26 | 86,7% | 26 | 86,7% |
| **Загальний рівень труднощів соціально-емоційного розвитку дітей** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Високий рівень | 2 | 100% | 1 | 50% |  |  |  |  |
| Середній рівень |  |  | 1 | 50% | 4 | 13,3% | 4 | 13,3% |
| Низький рівень |  |  |  |  | 26 | 86,7% | 26 | 86,7% |

Серед дітей з РАС на 50% стало більше учнів, які мають середній рівень труднощів у сфері поведінки та гри, що вплинуло на загальну оцінку характеристик соціально-емоційної сфери цих дітей з боку їх батьків. За загальним рівнем труднощів соціально-емоційного розвитку дітей з РАС встановлено підвищення їх кількості із середнім рівнем на 50% і відповідне зменшення їх кількості із низьким рівнем на стільки ж.

Серед дітей з типовим розвитком на 3,3% стало більше учнів з низьким (оптимальним) рівнем труднощів щодо соціальної взаємодії. Загалом ці дані не вплинули на загальний рівень труднощів соціально-емоційного розвитку дітей, більшість дітей з типовим розвитком, на думку їх батьків, мають оптимальний низький рівень труднощів соціально-емоційного розвитку дітей.

Узагальнимо отримані результати контрольного етапу дослідження, порівнявши результати учнів з аутизмом до та після проведення формувальної роботи з розвитку їх соціально-емоційних навичок (табл. 3.9.).

Таблиця 3.9.

**Рівні сформованості соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком «до» та «після»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Учні з аутизмом (2 осіб) | | | | Учні з типовим розвитком (30 осіб) | | | |
| До | | Після | | До | | Після | |
| n | % | n | % | n | % | n | % |
| Високий рівень | - |  |  |  | 12 | 40% | 17 | 56,7% |
| Середній рівень | - |  | 1 | 50% | 15 | 50% | 13 | 43,3% |
| Низький рівень | 2 | 100% | 1 | 50% | 3 | 10% |  |  |

Серед учнів з аутизмом стали проявлятися вищі показники сформованості соціально-емоційних навичок, один учень з аутизмом став краще розуміти емоції та емоційні стани інших дітей, виявляти інтерес до спілкування з однолітками та використовувати формули мовленнєвого етикету під час взаємодії з ними. Стала менше виявлятися тенденція до агресивної відповіді учнів з аутизмом на пропозиції участі в спільних видах діяльності, ці молодші школярі стали краще розуміти ситуації, в яких однолітки потребують підтримки (однак самостійно не готові її надати, потребують допомоги педагога).

Серед дітей із типовим розвитком на 16,7% стало більше учнів з високим рівнем сформованості соціально-емоційних навичок, зникли опитувані з низьким рівнем (було 10%).

Наочно результати контрольного етапу дослідження представлено на рис. 3.1.

**Рис. 3.1.** **Рівні сформованості соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом та в учнів з типовим розвитком «до» та «після»**

Відповідно до встановлених позитивних змін у проявах соціально-емоційних навичок у дітей з аутизмом підтверджуємо ефективність проведеної формувальної роботи з опорою на технологію «класного менеджменту» в освітньому середовищі початкових класів. Внаслідок створення сприятливого середовища в класі, проведення з учнями розвивальної роботи, ігор, вправ, занять, спрямованих на формування соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом, у них підвищилися вміння розпізнавати і розуміти емоції (за піктограмами та мімікою однокласників), виявляти інтерес до контактів з однолітками (відповідне реагування на запрошення до спілкування), дотримання алгоритму взаємодії з оточуючими (використання слів-привітань, прощань, формул мовленнєвого етикету), вияви здатності розуміти негативні емоції інших дітей, співчувати їм, підтримувати словами (частіше за все – з допомогою педагога). Також у дітей з аутизмом знизилися прояви асоціальної поведінки, схильності до агресивної відповіді у конфліктних ситуаціях.

Зважаючи на те, що у молодших школярів із типовим розвитком після проведення з ними формувальної роботи переважають високий і середній рівні сформованості соціально-емоційних навичок, вони будуть створювати сприятливу атмосферу в класі й надалі, забезпечувати доброзичливе спілкування між собою, навчаючи дітей з аутизмом сприймати позитивний досвід соціальної взаємодії. Проте, пам’ятаючи, що учні з аутизмом не наслідують оточуючих, для активізації подальшого розвитку соціально-емоційних навичок у них радимо продовжувати проводити з ними розвивальні заняття, ігри для навчання розпізнавати емоції інших, враховувати їх емоційні стани при взаємодії з ними.

За отриманими результатами опитування молодших школярів з аутизмом підтверджуємо ефективність проведеної роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з опорою на технологію «класний менеджмент». Рекомендуємо розроблений та апробований зміст моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом на основі впровадження технології «класного менеджменту» до використання вчителями інклюзивних класів початкової школи у роботі з учнями з аутизмом.

# **3.3. Методичні рекомендації для педагогів з упровадження апробованих організаційно-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент»**

Методичні рекомендації для організації процесу формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «Класний менеджмент» включають:

- вдосконалення унаочнення освітнього простору в класі матеріалом, спрямованим на формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом;

- та проведення цілеспрямованої роботи із соціально-емоційного розвитку учнів в інтерактивних формах взаємодії.

У процесі впровадження означених методичних рекомендацій передбачається доповнення наочного матеріалу освітнього простору в класі:

- наочним відображенням правил командної взаємодії;

- стендами з переліком послідовності дій при встановленні соціальних контактів учнів з однолітками;

- картками з емоційними станами для навчання учнів диференціації емоцій; картками з дихальними практиками для самозаспокоєння, підвищення настрою; «Емоційним термометром»;

- дидактичним матеріалом для виконання технік регуляції емоцій («Техніка Черепахи», «Мозок дракона» та ін.);

- проведення корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на соціально-емоційний розвиток молодших школярів в іграх та інших інтерактивних формах взаємодії з однокласниками.

Крім того, вважаємо, що для упровадження організаційно-педагогічних умов формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент дуже важливими єбажання педагога та його професійна компетентність. Виділимо важливі позиції, що стосуються організаційних аспектів його процесу:

По-перше, педагог має розуміти важливість впровадження цієї технології в освітній простір свого класу, його значення для всіх молодших школярів, а не тільки дитини з аутизмом.

По-друге, педагог має вміти організувати таке середовище, знати, де шукати відповідну методичну інформацію про технологію «класний менеджмент», отримати методичні рекомендації і підтримку від працівників методичного відділу в школі та управлінні освіти.

По-третє, виготовити і впровадити різні методичні матеріали, ігрове, навчальне, розвивальне обладнання, оволодіти методами роботи з класом з опорою на цей матеріал. Вважаємо, що важливо поєднувати у роботі з дітьми із аутизмом різі види ігор, наприклад, дидактичні, сюжетно-рольові, музично-рухові, музично-мовленнєві, ігри-інсценізації та ін. Залучення дітей до різноспрямованої діяльності, активізація декількох сенсорних каналів під час ігор допомагає знизити їх напруженість та сформувати відповідне ставлення до мовлення, що супроводжує ігровий процес, допомагає підвищити комунікативну активність учнів з аутизмом, показує соціальну значущість мовленнєвої комунікації з іншими.

По-четверте, здійснювати постійний моніторинг впливу впроваджених інновацій в організацію освітнього середовища за технологією «класний менеджмент» та вчасно вносити корективи, змінювати наочність, регулюючи зацікавленість дітей у використанні пропонованих матеріалів;

По-п’яте, організовувати співпрацю з батьками молодших школярів, стимулюючи їх до продовження закріплення сформованих соціально-емоційних навичок дітей вдома, поза межами навчального процесу в школі, в умовах звичайної життєдіяльності учнів.

Важливість залучення батьків учнів з аутизмом до процесу формування їх соціально-емоційних навичок обумовлюється не тільки їх можливістю створення сприятливого середовища вдома, а й продовження активної розвивальної роботи з дітьми, навчання дорослих ефективним вправам, технікам, надання допомоги батькам у регулюванні власних емоцій та зниженні загального напруження у сімейному колі, що викликане вихованням дитини з аутизмом.

Використовуючи вказані методичні рекомендації та застосовуючи розроблений і апробований зміст моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент», вчителі початкових класів можуть створити сприятливе середовище в класі, яке позитивно впливає на всіх учнів класу та забезпечити підвищення соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом, що оптимально вплине на їх соціальну адаптацію у суспільному середовищі.

# **Висновки до розділу 3**

Для проведення формувальної роботи з дітьми з РАС для розвитку їх соціально-емоційних навичок розроблено модель формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент», що має на меті: формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом. Завданнями формувальної роботи визначено: розробити і впровадити організаційно-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент»; перевірити ефективність проведеної роботи.

Матеріали для впровадження моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент» включають: 1) матеріали для організації середовища в класі, що включають «Картки настрою» та «Емоційний термометр»; 2) стенд у куточку учнів – «Кожна дитина – зірка»; 3) ілюстративний матеріал для заспокоєння емоцій, регулювання дихання, що включає картки із вправами – заспокійливе «Веселкове дихання», «Зіркове дихання», «Яблучне дихання», «Дихання з долонею»; 4) матеріал для проведення вправ для ознайомлення з емоціями, регулювання своїх реакцій: етюд «Хороша погода – Погана погода»; вправа: «Покажи, як..»; гра «Кубик настрою» та ін.; 5) програму корекційно-розвивальної роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом, що включає 4 заняття, спрямовані на соціально-емоційний розвиток учнів («Знайомство з емоційним світом», «Роль емоцій у житті», «Емоції в голосі», «Як уникнути сварки»).

Після проведення роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом ми організували контрольне опитування, за результатами якого встановили, що серед молодших школярів з аутизмом підвищилися прояви вмінь розпізнавати і розуміти емоції та емоційні стани інших, враховувати їх під час взаємодії з ними, вмінь розуміти ситуації, коли інші потребують допомоги, і вияву співчуття до них (за допомогою педагога). Діти з аутизмом стали спокійніше реагувати у конфліктних ситуаціях, зменшилася їх агресивність і ворожість у ставленні до оточуючих. Це підтверджує ефективність проведеної роботи з розвитку соціально-емоційних навичок, що вказує на зростання кількості дітей із середнім рівнем на 50% і відповідне зменшення їх кількості з низьким рівнем.

Серед учнів з типовим розвитком на 16,7% стало більше школярів із високим рівнем сформованості соціально-емоційних навичок, і на 10% зменшилася частка дітей із низьким рівнем. Ці діти створять сприятливе середовище в класі для засвоєння соціального досвіду взаємодії з іншими, покажуть учням з аутизмом кращі зразки взаємодії між собою, що й надалі забезпечить сприятливий вплив на формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

Рекомендуємо розроблений та апробований зміст моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом на основі впровадження технології «класного менеджменту» до використання вчителями інклюзивних класів початкової школи у роботі з учнями з аутизмом.

# **ВИСНОВКИ**

Теоретично обґрунтувавши та емпірично дослідивши організаційно-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент», зроблено такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної характеристики розвитку соціально-емоційних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом встановлено, що діти з аутизмом відрізняються цілим рядом соціально-емоційних та поведінкових порушень розвитку. У більшості випадків вони ігнорують звернене до них мовлення, не вміють звертатися за допомогою. Вони демонструють труднощі у концентрації уваги; порушення цілеспрямованості і довільності; нерівномірність інтелектуального розвитку; швидку виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю.

2. Розкрито організаційні та педагогічні умови забезпечення сприятливого середовища початкової школи з опорою на технологію «Класний менеджмент» для формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом.

Технологія «класний менеджмент» ґрунтується на цілісному аналізі потреб дітей та цілей їх навчання, передбачає розроблення системи методів і способів задоволення цих потреб. Вона допомагає упорядкувати інклюзивне середовище і простір класу, сприяє організації альтернативного простору класної кімнати і побудові класної структури із врахуванням ситуації розвитку дитини з ООП; допомагає здійснювати візуальну опору під час занять; впливає на структурування часу тощо. Моделювання сприятливого розвиваючого середовища за допомогою технології класного менеджменту сприятливо впливає на соціально-емоційний розвиток дітей з аутизмом, на вдосконалення їх соціально-емоційних та комунікативних навичок.

Важливими організаційно-педагогічними умовами впровадження технології «класного менеджменту» в інклюзивне середовище початкової школи визначено: 1) якомога раніший початок надання допомоги дітям з аутизмом; 2) компетентність педагогів у впровадженні технології «класного менеджменту», професійні вміння щодо створення сприятливих умов для соціального розвитку всіх учнів інклюзивного класу, володіння техніками навчання молодших школярів розуміти і розпізнавати емоційні стани інших, регулювати власні емоційні реакції у конфліктних ситуаціях; 3) важливість структурування інклюзивного середовища школи та класу, забезпечення візуальної підтримки, навчання учнів алгоритмів взаємодії з вчителем та однолітками; 4) організація сприятливого соціального середовища, що забезпечує відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнання, комунікативної діяльності; 5) орієнтація на зону найближчого розвитку, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей; 6) посилення практичної спрямованості всіх вмінь і навичок, які формуються в учнів, опора на життєвий досвід дитини; 7) проведення спеціальних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на виправлення недолітків соціально-емоційної сфери у дітей з аутизмом, а також формування почуття приналежності до класного колективу; 8) використання яскравого наочного та ігрового матеріалу для роботи з молодшими школярами з аутизмом; 9) організація співпраці педагогів, психолога та батьків молодших школярів з аутизмом для закріплення напрацьованих соціально-емоційних навичок у звичайній життєдіяльності цих учнів поза межами інклюзивного середовища у школі.

3. Досліджено стан сформованості соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом, проаналізовано отримані результати.

За отриманими результатами дослідження високий рівень розуміння емоційних станів однолітків був властивий тільки для дітей з типовим розвитком, так само, як і середній. А низький рівень розуміння емоційних станів однолітків виявлено тільки у дітей з аутизмом, які мали низький рівень емоційного розвитку, не здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани інших, враховувати їх при спілкуванні з людьми.

В учнів із аутизмом констатовано низький рівень соціально-емоційного розвитку, вони не вміли розпізнавати та аналізувати емоційні стани однолітків, не виявляли доброзичливого ставлення до інших при взаємодії. Вони не розуміли намірів однолітків, а тому уникали контактів з ними, не вступали в діалог з однолітками, не відзивалися на пропозиції домовитися про спільну роботу.

Діти з аутизмом обирали уникаючі реакції на поведінку інших дітей, а у випадку порушення їх внутрішнього спокою, балансу – могли агресивно відреагувати на запрошення однолітків до співпраці. Серед учнів з аутизмом 50% мали схильність до нейтральної поведінки, уникання конфліктів. Більшість дітей з аутизмом взагалі нейтрально ставилися до ситуацій взаємодії інших дітей, не могли розпізнати конфліктні мотиви поведінки персонажів, не здатні поставити себе на місце інших, поспівчувати їм. Ще у 50% дітей з аутизмом спостерігалися епізодичні прояви агресивної поведінки, вербальне чи фізичне агресивне загострення конфліктних взаємин з однокласниками.

У 50% дітей із аутизмом виявлено часткові знання і дотриманням правил поведінки в колективі, епізодичне розуміння емоцій – своїх та інших людей, однак нестійке, епізодично правильне реагуванням на них. Стійкі прояви асоціальної поведінки мали 50% дітей з аутизмом, які були схильні до проявів ворожості у ставленні до інших, пов’язаних із бажанням відстояти власну рівновагу, внутрішній світ, не бажаючи впускати до нього інших, навіть якщо ті запрошують до спільної гри чи навчання. Діти з аутизмом не розуміли важливості доброзичливого ставлення до однолітків, не дотримувалися моральних правил, не виявляли співчуття до них (їм було байдуже до інших дітей).

За отриманими результатами дослідження встановлено потребу проведення розвивальної роботи для формування соціально-емоційних навичок у дітей з РАС, створення сприятливого середовища для засвоєння ними соціального досвіду.

4. Розроблено та апробовано зміст та алгоритм впровадження стратегії «Класного менеджменту» для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом.

Для проведення роботи з формування соціально-емоційних навичок учнів з аутизмом розроблено модель, визначено мету, завдання, етапи впровадження, ресурси технології «класного менеджменту», що забезпечували ефективність її реалізації. Зміст та алгоритм впровадження технології «класного менеджменту» для формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом включав: організацію освітнього простору в класі; проведення з учнями вправ-розминок, емоційних етюдів, ігор (підготовча робота, спрямована на формування соціально-емоційних навичок); проведення програми роботи з оптимізації розвитку соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом (4 заняття). Роботу з учнями з аутизмом здійснювали з опорою на визначені організаційно-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом на основі впровадження технології «класного менеджменту».

Внаслідок формувальної роботи, створення сприятливого середовища в класі, проведення з учнями ігор, вправ, занять, спрямованих на формування соціально-емоційних навичок в учнів з РАС підвищилися вміння розпізнавати і розуміти емоції (за піктограмами та мімікою однокласників), виявляти інтерес до контактів з однолітками (реагування на запрошення до спілкування), розуміти ситуації, коли інші потребують допомоги, і вияву співчуття до них (за допомогою педагога). Також у дітей з аутизмом знизилися прояви асоціальної поведінки, схильності до агресивної відповіді у конфліктних ситуаціях. Це підтверджує ефективність роботи з формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент».

Також виділено методичні рекомендації для педагогів з упровадження апробованих організаційно-педагогічних умов, що включають: 1) вдосконалення унаочнення освітнього простору в класі матеріалом, спрямованим на формування соціально-емоційних навичок молодших школярів з аутизмом; 2) та проведення цілеспрямованої роботи із соціально-емоційного розвитку учнів в інтерактивних формах взаємодії. Використовуючи методичні рекомендації та застосовуючи апробований зміст моделі формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з аутизмом з опорою на технологію «класний менеджмент», вчителі початкових класів можуть створити сприятливе середовище в класі, яке забезпечить підвищення соціально-емоційних навичок в учнів з аутизмом, сприятливо вплине на їх соціальну адаптацію в соціальному середовищі.