

the following indicators: the use of figurative expressions, sayings, proverbs, expressive vocabulary; mutual evaluation of the correctness of vocabulary use by others; self-assessment of the correctness of using one's own vocabulary.

Four levels of development are defined for each group of criteria: initial, medium, sufficient and high. At the elementary level, the student hardly understands the meaning of descriptive vocabulary. In speech, he uses simple, unambiguous words. Intermediate level - uses common words to describe objects, phenomena, actions. The description is incomplete and imprecise. At a sufficient level - uses more specific words to describe objects, phenomena, actions. The description is more complete and accurate, but not always expressive. A high level of descriptive vocabulary development - uses various words and phrases to describe objects, phenomena, and actions. The description is complete, accurate and expressive. Based on the developed criteria, an empirical study of the level of development of the descriptive vocabulary of younger schoolchildren with intellectual disabilities was conducted. 100 students aged 7-10 took part in the study. The results of the study showed that the vast majority of junior high school students with intellectual disabilities (about 75%) showed such levels of vocabulary development as primary and secondary. This confirms the need for special work aimed at the development of descriptive vocabulary in children of this category.

Keywords: descriptive vocabulary, primary school children with intellectual disabilities, criteria for development, levels of development

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.02>

УДК 616.8096-053.5:376.015.31-056.36

О.О.Гадецький

lksdets@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2475-8946>

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В СВІТОВОМУ ВИМІРІ

У статті розглядаються різні аспекти та підходи до розуміння пізнавальної діяльності молодших школярів з розладами аутистичного спектру. Дослідження пізнавальної діяльності молодших школярів з розладами аутистичного спектру є важливим аспектом для розуміння їхнього когнітивного розвитку і розробки ефективних методів навчання та підтримки. Для успішного розвитку цих дітей важливо враховувати їхні індивідуальні потреби та можливості. Це допомагає створити індивідуалізовані підходи до навчання та підтримки, сприяючи їхньому розвитку і досягненню успіху в навчанні та житті. Пізнавальна діяльність може бути важливим інструментом у створенні сприятливого навчального середовища для цих дітей.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, РАС, молодші школярі, пізнавальна діяльність, спеціалізовані програми та методи навчання.

Постановка проблеми. На ранніх періодах вивчення аутизм вважався чоловічою хворобою. Прив'язування розладу до статі довгий час ускладнювало діагностику дівчат з РАС. Достеменно відомо, що розлади аутистичного спектру впливають на хлопчиків і дівчаток у подібний спосіб, але існують деякі відмінності в проявах та діагностиці. Це може бути пов'язано з тим, що прояви РАС у дівчаток можуть бути менш очевидними. Недавні дослідження свідчать про те, що дівчатка можуть бути менше схильними до стереотипних симптомів, що призводить до недооцінки або неправильної діагностики у них.

Виклад матеріалу. Аутизм - це складний розлад, і багато дослідників присвятили свою кар'єру вивченню цієї проблеми. Саймон Барон-Коен є відомим дослідником аутизму та розробником концепції аутизму-спектру. Його роботи спрямовані на дослідження особливостей сприйняття та розуміння соціальної інтеракції в людей з аутизмом. Дослідження Франчески Хаппе спрямовані на розуміння когнітивних та нейробиологічних аспектів аутизму, включаючи розуміння та сприйняття емоцій. Катрін Лорд вивчає аспекти розвитку та раннього виявлення аутизму, її дослідження допомагають розуміти, яким чином можна вчасно діагностувати та втручатися у випадках аутизму. Дослідження Амі Урман фокусуються на мовленні та комунікації у дітей з аутизмом, вивчаючи методи та інтервенції, які можуть поліпшити комунікативні навички. Стефані Спек вивчає взаємодію між особливими дітьми та їх родинами, а також розробляє програми підтримки для сімей, які мають дітей з аутизмом.

Шульженко Діна Іванівна (2009) зазначає, що розумові здібності дітей з розладом аутистичного спектру можуть значно варіювати в залежності від кожної конкретної дитини. Розлад аутистичного спектру - це спектр розладів розвитку, що включає в себе різноманітні рівні функціонування та характеризується основною особливістю у взаємодії з оточуючим світом та соціальними навичками. Деякі діти з РАС мають нормальний і навіть високий рівень інтелекту, в той час як інші можуть мати обмеження у розвитку розумових здібностей. Рівень розумових здібностей може впливати на рівень функціонування дитини з РАС. Діти з вищим рівнем інтелекту можуть мати кращі можливості для навчання та соціалізації, але все одно можуть мати проблеми у спілкуванні та взаємодії з іншими. Оскільки РАС - це спектр, важливо враховувати індивідуальні потреби кожної дитини. Найкращий підхід полягає в створенні індивідуальних програм навчання та підтримки, які враховують рівень розумових здібностей кожної дитини. Незважаючи на обмеження, діти з РАС можуть розвивати свої розумові здібності за підтримки спеціалістів і відповідної педагогічної підтримки. РАС - це лише один аспект дитячого розвитку, і що кожна дитина є унікальною. Індивідуальний підхід та підтримка можуть допомогти кожній дитині розвивати свій потенціал, незалежно від рівня розумових здібностей.

Діти з розладом аутистичного спектру можуть виявляти загальний дефіцит когнітивних навичок, але цей дефіцит може бути дуже різним у кожної дитини. Оскільки РАС - це спектр розладів, дефіцити та потреби в когнітивних навичках можуть значно варіювати від одного індивіда до іншого. Багато дітей з РАС виявляють дефіцити у розвитку мовлення та комунікаційних навичок. Це може включати в себе обмежене мовленнєве розуміння, відсутність мовлення або дефіцити в спілкуванні з іншими. Діти з РАС можуть мати труднощі в соціальній взаємодії та спілкуванні з однолітками та дорослими. Вони можуть не розуміти невербальні сигнали, які відправляють інші, і мати обмежену емпатію. Деякі діти з РАС можуть виявляти дефіцити у розвитку когнітивних навичок, таких як увага, пам'ять, обробка інформації та проблемне мислення. Вони можуть виявляти труднощі у вирішенні завдань та в процесах прийняття рішень. Також вони можуть бути схильними до ритуалів та обмежень у способах мислення та діяльності, і це може впливати на їх здатність до адаптації до змін. Деякі діти з РАС можуть мати труднощі у руховій та просторовій координації, що може виявлятися в незручностях при виконанні рухових завдань або в сприйнятті просторової інформації.

Дефіцити в когнітивних навичках у дітей з РАС варіюються за ступенем та характером. Важливо враховувати індивідуальні потреби кожної дитини та надавати відповідну підтримку та навчання, спрямоване на покращення цих навичок і розвиток їхнього потенціалу. Психологічна підтримка та індивідуальні програми розвитку можуть бути корисними для дітей з РАС.

Важливо розуміти, що РАС проявляється індивідуально в кожної дитини, незалежно від статі. Рання діагностика та індивідуальний підхід до підтримки і розвитку допомагають дітям з РАС досягти свого потенціалу і впоратися з труднощами.

Вимірювання інтелекту осіб з РАС необхідне для клінічної оцінки, надання освітніх послуг і досліджень. Критерії DSM-5 (діагностичний і статичний посібник з психічних розладів) для РАС включають специфікатор для когнітивних здібностей, визнаючи, що постраждалі особи відрізняються за цією конструкцією і що це може бути важливим для визначення підтипів РАС. Встановлення загального рівня когнітивного функціонування зазвичай є частиною процесу підготовки дитини до послуг спеціальної освіти. Хоча це не є частиною діагностичних критеріїв, відповідний вплив РАС на когнітивне функціонування вимагає розгляду рівня інтелекту для більшості досліджень у цій галузі; типовою відправною точкою для поведінкових, нейровізуалізаційних і нейрофункціональних досліджень є індивідуальне або групове зіставлення учасників з РАС з контрольною групою на основі рівня інтелекту, віку та статі.

Вимірювання інтелекту молодших школярів з розладом аутистичного спектру може бути складним завданням через їхні особливості в розвитку та сприйнятті інформації. Деякі звичайні тести інтелекту можуть бути нецікавими або недоступними для дітей з РАС. Проте існують альтернативні підходи та інструменти, які можуть допомогти в оцінці інтелекту та когнітивних навичок цих дітей:

1. Адаптовані тести інтелекту: деякі тести інтелекту можуть бути адаптовані для врахування потреб дітей з РАС. Це може включати в себе застосування візуальних допоміжних засобів, коротших завдань та інших модифікацій.

2. Невербальні тести інтелекту: тести, які не вимагають розмови або мовлення, можуть бути більш підходящими для дітей з РАС. Такі тести оцінюють навички в галузях, які не включають у себе мовлення, такі як розуміння образів, просторову орієнтацію і інші.
3. Оцінка функціональної незалежності: оцінка не обов'язково повинна бути зосередженою тільки на показниках інтелекту. Важливо також оцінювати функціональну незалежність дитини, тобто її здатність виконувати різні завдання в реальних ситуаціях.
4. Спостереження індивідуального прогресу: слід розглядати навчання індивідуально. Ретельне спостереження і оцінка навчальних досягнень та прогресу в різних галузях можуть надати корисну інформацію про інтелектуальний розвиток.
5. Врахування індивідуальних потреб: важливо враховувати особливі потреби та особливості кожної дитини з РАС при вимірюванні інтелекту. Індивідуалізовані підходи можуть бути більш ефективними.
6. Комунікація з батьками та опікунами: включення батьків і опікунів у процес вимірювання інтелекту може надати додаткову інформацію та контекст щодо здібностей дитини.

Численні публікації показують, що діти з РАС відчувають і бачать різні речі унікальним чином і стикаються з труднощами, характерними для людей з РАС у соціальному житті. Є деякі суттєві характеристики їхнього саморозуміння:

- діти з РАС мають недостатньо сформовану Я-концепцію (Lind S. E., 2010);
- люди з РАС насилу впізнають себе по відношенню до інших або суспільства (Lind S. E., 2010);
- їхня самооцінка, як правило, нижча, ніж у людей без РАС (Takiyoshi M., Tanaka M., 2011a);
- їм важко зв'язати «Я, що запам'яталось, і концептуальне Я» (Takiyoshi M., Tanaka M., 2011a).

Феноменологічні дослідження показують, що діти з РАС, які зазвичай знаходяться в уявному світі, де нікого не існує, відкривають міжособистісний вимір через зоровий або тілесний контакт. Діти з РАС розвивають свою комунікабельність завдяки унікальному досвіду; однак вони розуміють себе в рамках взаємодії з іншими, що є таким же процесом, як і діти з типовим розвитком. З'ясувати, як кожна дитина з РАС розуміє себе в контексті стосунків між дитиною та іншими, означає розуміти дитину як особистість, яка живе в суспільстві, і працювати над проблемами дітей з РАС з точки зору «дитини та інші».

Багато дітей з РАС розуміють якість дружби (Bauminger N., Solomon M., Avirzer A., Heug K., Gazit L., Brown J., Rogers S. J., 2008). Вони також розуміють, що відрізняються від своїх друзів без РАС (Williams I. E., Gleeson K., & Jones E. B., 2019). Вони почуваються неспокійно через свою самотність, соціальне відторгнення, соціальні бар'єри з якими вони стикаються (Danker J., Strnadova I., Cumming M. T., 2019).

Деякі вчені стверджують, що нетипова увага дітей з РАС відіграє важливу роль у розвитку когнітивних і поведінкових порушень при РАС (Allen G., Courchesne E., 2001). Порушення уваги можуть призвести до слабкої центральної когерентності. Діти могли залишатися зосередженими на місцевих особливостях об'єкта через труднощі з переключенням уваги з нього (Keehn B., Lincoln A. J., Müller R. A., Townsend J., 2010). Надмірно зосереджена увага перешкоджає сприйняттю та інтеграції складних стимулів і сприйняттю зв'язків між стимулами, таким чином послаблюючи центральну когерентність (van Steensel F. J., Bögels S. M., de Bruin E. I., 2013).

Увага дітей з розладами аутистичного спектру вимагає особливого підходу та розуміння їхніх потреб. Ці діти можуть мати різні особливості у сприйнятті, обробці інформації та взаємодії з оточуючими. Важливо розуміти, що кожна дитина з РАС є унікальною. При розробці індивідуальних програм навчання і підтримки слід враховувати її індивідуальні потреби та особливості. Створення структурованого середовища допомагає дітям з РАС легше орієнтуватися та зосереджувати увагу (чіткі розклади, сигнали та інші засоби, щоб попереджати зміни в діяльності). Важливо знизити кількість подразників в навколишньому середовищі, які можуть заважати концентруватися.

Діти з РАС можуть краще розуміти конкретну, чітку мову. Слід уникати абстракцій і надмірної метафорики. Багато дітей з РАС мають чутливість до певних сенсорних подразників. Підкреслення їхніх досягнень та здібностей, підтримка та похвала лежить в основі мотивації дітей з РАС. Уважність до потреб і особливостей дітей з РАС сприяє їхньому успішному навчанню та розвитку, допомагаючи їм досягти свого потенціалу.

Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру може виявляти певні особливості порівняно з дітьми без цих розладів. Ось деякі аспекти робочої пам'яті, які можуть впливати на дітей з аутизмом:

1. Обмежена місткість пам'яті: у деяких дітей з аутизмом спостерігається обмежена місткість робочої пам'яті. Вони можуть мати труднощі з одночасним збереженням та обробкою інформації в пам'яті.

2. Підвищена чутливість до перенавантаження: діти з аутизмом можуть бути більш чутливими до великої кількості інформації, що надходить до їхньої робочої пам'яті. Це може спричинити стрес та знижувати їхню здатність до збереження інформації.

3. Візуальна та просторова пам'ять: деякі діти з аутизмом можуть мати високий рівень візуальної та просторової пам'яті, що може виявитися корисним у вирішенні певних завдань.

4. Рухова пам'ять: деякі діти з аутизмом можуть мати розвинуту рухову пам'ять і здатність до кращого запам'ятовування рухів та дій.

5. Підвищена специфічність: деякі діти з аутизмом можуть мати схильність до запам'ятовування конкретних деталей чи інформації, в той час як загальні знання або абстрактні поняття можуть вимагати більше зусиль.

Важливо враховувати, що рівень та особливості робочої пам'яті можуть значно варіюватися серед дітей з аутизмом. Підтримка та індивідуальний підхід можуть бути важливими для допомоги цим дітям розвивати їхні когнітивні навички, включаючи робочу пам'ять.

Серед інших сенсорних областей, змінене зорове сприйняття широко повідомлялося в дітей з РАС. Наприклад, діти з РАС, здається, більш упереджені до локальних деталей, ніж до глобального сприйняття, феномен також відомий як «дивитися на дерева, але не на ліс» (Robertson C. E., Baron-Cohen S., 2017).

Зорове сприйняття у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру може виявляти різні особливості. Вони можуть бути гіперчутливими до яскравого світла і сильних кольорів, а також можуть відчувати дискомфорт або перенасиченість відповідними візуальними подразниками. Тому важливо створити комфортне освітлення та використовувати приглушені кольори в класних приміщеннях.

Діти з РАС мають обмежене периферійне бачення і обирають сприймати інформацію, звертаючи увагу на центральну частину зорового поля. Це може вплинути на їхню спроможність спостерігати за предметами або подіями в широкому контексті. Дуже деталізоване зорове сприйняття дозволяє їм помічати навіть найменші деталі. Використання цього деталізму може бути корисним у навчанні, наприклад, у вивченні математики або наукових дисциплін.

Також вони можуть розвивати сильні візуальні схеми, які допомагають їм легше розуміти і запам'ятовувати інформацію. Використання візуальних діаграм, схем та ілюстрацій може полегшити їхнє навчання. Їм може бути важко визначити, що є головним у великому обсязі інформації. Це через труднощі зі сприйняттям глобального зорового контексту, тобто розуміння великих зображень або сцен.

Розуміння і врахування цих особливостей у зоровому сприйнятті дітей з РАС допомагає створити більш інклюзивну і ефективну освітню програму, яка враховує їхні потреби та забезпечує їхній успіх.

Мислення у дітей з розладами аутистичного спектру може проявляти різні особливості та характеризуватися певними тенденціями. Важливо розуміти ці особливості для створення підходів до навчання та підтримки цих дітей. Деякі діти з РАС мають схильність до конкретного та детального мислення. Вони можуть бути дуже уважні до дрібниць і відмінно помічати деталі, які інші можуть проґавити. Багато дітей з РАС можуть бути вкрай чутливі до змін у рутині та структурі. Вони можуть потребувати стабільності та повторюваних дій, і будь-які зміни можуть викликати стрес. Діти з РАС можуть мати обмежене розуміння теорії розумування і емпатії. Вони можуть мати труднощі у уявленні, як інші люди думають або відчувають, що може впливати на їхню соціальну взаємодію.

Багато дітей з РАС можуть розвивати обмежені інтереси та фіксованість на певних темах або предметах. Ці інтереси можуть бути дуже глибокими та інтенсивними. Деякі діти з РАС можуть мати особливі навички або обдарування у певних областях, таких як математика, музика, малювання тощо. Деякі діти з РАС можуть розвивати сильне візуальне мислення, що допомагає їм вирішувати завдання

та задачі, асоціюючи інформацію з візуальними образами та схемами. Діти з РАС можуть бути гіперчутливими до сенсорних подразників, які впливають на їхню спроможність концентруватися і розмірковувати.

Люди живуть у динамічному світі, а не в нерухомій картині. Таким чином, сприйняття руху відіграє фундаментальну роль у сприйнятті їхнього середовища та визначенні їхньої поведінки. Згідно з психофізичними дослідженнями, сприйняття локального руху окремого об'єкта при РАС загалом не порушене (Bertone A., Mottron L., Jelenic P., Faubert J., 2003; Pellicano E., Gibson L., Maybery M., Durkin K., Badcock D. R., 2005). Деякі результати показують, що діти з РАС демонструють нормальне сприйняття руху першого порядку, але порушення сприйняття руху другого порядку (Bertone A., Mottron L., Jelenic P., Faubert J., 2003). Стимули руху першого порядку, визначені яскравістю, легко ідентифікувати на тлі, але стимули руху другого порядку, визначені характеристиками, відмінними від яскравості (наприклад, контраст, текстура тощо), неможливо ідентифікувати на фоні, якщо вони не рухаються, і для цього потрібно більш складна обробка руху в мозку (Cavanagh P., 1991).

Розуміння цих особливостей мислення допомагає педагогам та батькам створювати індивідуальні підходи до навчання та підтримки дітей з РАС, дозволяючи їм розвиватися та використовувати свій потенціал в навчанні та житті.

Активізація пізнавальної діяльності дітей з РАС може вимагати особливого підходу та підтримки. Одним із таких підходів є структуроване навчання. Про важливість структурованого навчання писала Скрипник Т. В. (2019). Цей підхід допомагає створити ясність і передбачуваність у навчальному середовищі, що може полегшити навчання і сприяти успіху дітей з РАС. При структурованому навчанні діти з РАС користуються чітким розкладом. Важливо встановити постійний графік навчальних занять, перерв, обіду та інших активностей, щоб дитина знала, що очікувати. Ясні та короткі інструкції допомагають щоб дитині легко розуміти, що очікується від неї. Важливо давати інструкції один за одним і не перегружати інформацією. Візуальні ресурси, такі як плакати, схеми, ілюстрації і таблиці, можуть бути дуже корисними для підсилення розуміння та запам'ятовування інформації. Деякі підходи, такі як Applied Behavior Analysis (ABA) або TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children), можуть бути ефективними. Важливо, щоб завдання та рутини були чіткими і передбачуваними. Діти з РАС відчують більший комфорт, коли вони знають, що робити і що відбудеться далі. Кожна дитина з РАС унікальна, тож важливо адаптувати структуроване навчання до її потреб і рівня розвитку. Плани навчання повинні бути індивідуалізованими. Дитиною з РАС може бути потрібно поступово навчати нові навички і завдання, забезпечуючи велику кількість практики і підтримки. Вчителі і фахівці, які працюють з дітьми з РАС, повинні бути освіченими та тренуваними в питаннях структурованого навчання. Важливо підтримувати комунікацію з батьками та враховувати їхні побажання та рекомендації щодо структурованого навчання.

Систематичне та структуроване навчання допомагає дітям з РАС краще розуміти та успішно адаптуватися до навчального середовища. Важливо створити сприятливе середовище та індивідуалізовані плани навчання, щоб максимізувати їхні успіхи.

Використання візуальних допоміжних засобів є дуже важливим компонентом навчання дітей з розладом аутистичного спектру, оскільки вони сприяють зрозумінню та сприйняттю інформації. Ось кілька способів, які допомагають використовувати візуальні допоміжні засоби при навчанні дітей з РАС:

1. Піктограми - це малюнки або зображення, які представляють поняття, предмети, дії або інші інформаційні одиниці. Вони дуже корисні для спрощення інструкцій, розкладів та завдань для дітей з РАС.

2. Робочі листи або аркуші з завданнями можуть містити ілюстрації, графіки та текстові інструкції, щоб дитина могла бачити та розуміти, що їй потрібно зробити.

3. Великі плакати і схеми можуть використовуватися для представлення складних процесів або послідовностей подій. Це допомагає дитині візуально орієнтуватися у навчальному матеріалі.

4. Відеоролики та анімація можуть створювати візуальні сценарії та допомагати дітям з РАС зрозуміти певні поняття та навички.

5. Магніти на білій дошці або на магнітній дошці можуть використовуватися для створення візуальних графіків та послідовностей.

6. Існують спеціалізовані комп'ютерні програми, які дозволяють створювати візуальні допоміжні засоби для навчання, такі як Boardmaker чи Picture Exchange System (PECS).
7. Символічні картки містять піктограми або слова і використовуються для комунікації та вираження потреб дітей з РАС.
8. Використання різних кольорів може допомогти візуально виділити важливі елементи інформації або категорії.
9. Використання графіків і діаграм для подання даних і статистики може полегшити розуміння та аналіз інформації.
10. Створення індивідуалізованих візуальних планів для кожної дитини з РАС, які відповідають її потребам та рівню розвитку.

Важливо враховувати індивідуальні потреби та попередження кожної дитини з РАС і використовувати візуальні допоміжні засоби, які найбільше підходять для її навчання та розвитку. Вони допомагають зробити навчання більш доступним та ефективним для цих дітей.

Праця в невеликих групах може бути корисною при навчанні дітей з розладом аутистичного спектру, оскільки вона створює можливість для індивідуалізації та підтримки, а також сприяє соціальній взаємодії та розвитку навичок спілкування. Робота в малих групах дозволяє вчителю більше уваги приділити потребам кожної дитини. Вчителі можуть пристосовувати матеріали та завдання до рівня розвитку та інтересів кожної дитини. Можливість взаємодії та спільної роботи з іншими дітьми може сприяти розвитку навичок спілкування та соціальної компетентності. Робота в групах дає можливість моделювати та навчати дітей з РАС правилам соціальної взаємодії, спілкування та спільної гри. У невеликих групах діти з РАС можуть відчувати себе більш комфортно, оскільки зменшується кількість подразників та інформації, яку вони мусять обробляти. Вчителі можуть краще враховувати індивідуальні потреби та особливості кожної дитини, надаючи потрібну підтримку та структуру. Працюючи в групах, діти можуть навчати один одного інтерактивним та соціальним навичкам. В невеликих групах легше використовувати візуальні допоміжні засоби. Діти з РАС можуть потребувати більше часу на обробку інформації та відпочинку під час навчання. Праця в невеликих групах дозволяє надавати паузи та перерви для обробки інформації. Робота в малих групах може також включати батьківську участь, що сприяє взаємодії між батьками та дітьми та підтримці навчання вдома. Загалом, праця в невеликих групах може стати ефективним підходом для навчання дітей з РАС, якщо вона індивідуалізована та підтримується візуальними допоміжними засобами, сприяє соціальній взаємодії та навчанню навичок спілкування (Тарасун В., 2017; Billingsley F. F., White O. R., Munson R., 1980; Carter E. W., Sisco L. G., Brown L., Brickham D., Al-Khabbaz Z. A., 2008; Dugan E., Kamps D., Leonard B., Watkins N., Rheinberger A., Stackhaus J., 1995, Goswami T., Arora T., Ranade P., 2021; Grossard C., Grynspan O., Serret S., Jouen A. L., Bailly K., Cohen D., 2017).

Використання інтерактивних ігор при навчанні дітей з розладом аутистичного спектру може бути дуже корисним, оскільки вони стимулюють участь, сприяють розвитку соціальних навичок, комунікації та навичок роботи в групі. Інтерактивні ігри, які вимагають спільної гри в команді, можуть сприяти розвитку навичок спілкування та співпраці. Діти навчаються спільно вирішувати завдання та спільно досягати цілей. Рольові ігри можуть допомогти дітям з РАС розвивати соціальні навички, сприяючи взаємодії та ролевому спілкуванню. Ігри, які включають конструювання та творчий процес, сприяють розвитку моторики та розв'язанню завдань. Деякі ігри спеціально розроблені для розвитку комунікативних навичок, такі як "Знайди співрозмовника" або ігри, що вимагають використання піктограм для комунікації. Інформацію та навчальний матеріал можна впроваджувати через ігровий процес, що сприяє засвоєнню та розумінню. Використання ігрового навчального матеріалу, такого як іграшки, картки з піктограмами, числові або літерні ігри, допомагає навчати нові навички та поняття в приємній формі. Заохочення дітей імітувати дії, рухи та вирази обличчя під час гри, що сприяє розвитку навичок спілкування та взаємодії. Важливо враховувати потреби та комфорт кожної дитини з РАС при використанні інтерактивних ігор і надавати індивідуальну підтримку за необхідності.

Інтерактивні ігри можуть бути важливим інструментом для навчання та розвитку дітей з РАС, сприяючи їхньому соціальному та когнітивному розвитку. При використанні таких ігор важливо створити сприятливу інклюзивну атмосферу, де кожна дитина може брати участь та розвиватися відповідно до своїх потреб.

Існує кілька спеціалізованих програм і методів навчання для дітей з розладом аутистичного спектру, які були розроблені з метою оптимізації навчання та підтримки їхнього розвитку.

1. Applied Behavior Analysis (ABA): - це науково обґрунтований метод, який активно використовується для навчання дітей з РАС. Він ґрунтується на принципах позитивного і негативного посилення для формування та зміни навичок та поведінки. АВА використовує спостереження, аналіз і систематичний підхід до навчання.

2. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children): - це програма, яка акцентує на використанні візуальних засобів та структурі для організації навчання та сприяння незалежності дітей з РАС. Вона підкреслює індивідуалізацію та врахування потреб кожної дитини.

3. DIR/Floortime (Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model). Ця програма акцентує на розвитку соціальних та комунікативних навичок через гру і взаємодію з батьками та іншими дорослими. Вона підтримує розвиток навичок спілкування, роботи в команді та розв'язання проблем.

4. Підтримуюча комунікація (AAC - Augmentative and Alternative Communication) використовує різні засоби та методи для підтримки комунікації дітей з РАС, які мають обмежену або відсутню мову. Включає в себе використання піктограм, символів, об'єктів та електронних пристроїв.

5. Social Stories (Соціальні історії) - це інструмент для викладення правил і очікувань у соціальних ситуаціях через короткі розповіді та ілюстрації. Вони допомагають дітям з РАС краще розуміти соціальні ситуації і взаємодіяти з іншими.

6. Використання Sensory Integration (Сенсорна інтеграція). Деякі діти з РАС мають гіпер- або гіпосенситивність до чуттєвих подразників. Методи сенсорної інтеграції використовуються для регуляції чуттєвих вражень та забезпечення комфортності дітей.

7. DIR/Floortime (Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model). Ця програма акцентує на розвитку соціальних та комунікативних навичок через гру і взаємодію з батьками та іншими дорослими. Вона підтримує розвиток навичок спілкування, роботи в команді та розв'язання проблем.

Кожна з цих програм і методів має свої переваги та особливості і може бути використана в залежності від потреб та можливостей кожної дитини з РАС (Lyons W., 2016).

Список використаних джерел:

1. Lind S. E. (2010). Memory and the self in autism: A review and theoretical framework. *Autism*, 14(5), 430–456.
2. Takiyoshi M., Tanaka M. (2011a). Trends and issues of the concept of the self in people with autistic Spectrum disorder. *Tohoku University Graduate School of Education Annual Bulletin*, 60(1), 497–521.
3. Bauminger N., Solomon M., Avirzer A., Heug K., Gazit L., Brown, J., Rogers S. J. (2008). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism Spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 135–150.
4. Williams I. E., Gleeson K., Jones E. B. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), 8–28.
5. Danker J., Strnadova I., Cumming M. T. (2019). Picture my wellbeing: Listening to the voices of students with autism Spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 130–140.
6. Allen G., Courchesne E. (2001). Attention function and dysfunction in autism. *Frontiers in Bioscience*, 6, 105–119.
7. Keehn B., Lincoln A. J., Müller R. A., Townsend J. (2010). Attentional networks in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1251–1259.
8. van Steensel F. J., Bögels S. M., de Bruin E. I. (2013). Psychiatric comorbidity in children with autism spectrum disorders: A comparison with children with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 368–376.
9. Robertson C. E., Baron-Cohen S. (2017). Sensory perception in autism. *Nat Rev Neurosci*, 18:671–684.
10. Bertone A., Mottron L., Jelenic P., Faubert J. (2003). Motion perception in autism: a "complex" issue. *J Cogn Neurosci*, 15, 218–225.
11. Pellicano E., Gibson L., Maybery M., Durkin K., Badcock D. R. (2005). Abnormal global processing along the dorsal visual pathway in autism: a possible mechanism for weak visuospatial coherence? *Neuropsychologia*, 43, 1044–1053.
12. Cavanagh P. (1991). Short-range vs long-range motion: not a valid distinction. *Spat Vis*, 5, 303–309.
13. Шульженко Д.І. (2009). Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., – 385с.
14. Скрипник Т. В. (2009). Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 84 с.
15. Тарасун В. (2018). Аутологія: теорія і практика. Підручник. В Тарасун – К.: «Вадекс», – 590 с.
16. Billingsley F. F., White O. R., Munson R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229–241.
17. Carter E. W., Sisco L. G.,

Brownt L., Brickham, D., Al-Khabbaz Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 479–494. 18. Dugan E., Kamps D., Leonard B., Watkins N., Rheinberger A., Stackhaus J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175–188. 19. Goswami T., Arora T., Ranade P. (2021). Enhancing memory skills of Autism Spectrum Disorder children using gamification. *J Pharm Res Int*, 33(34B), 125–132. 20. Grossard C., Grynspan O., Serret S., Jouen A. L., Bailly K., & Cohen D. (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Comput Educ*, 113, 195–211. 21. Lyons W. (2016). Principal preservice education for leadership in inclusive schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36–50.

References:

1. Lind S. E. (2010). Memory and the self in autism: A review and theoretical framework. *Autism*, 14(5), 430–456. 2. Takiyoshi M., Tanaka M. (2011a). Trends and issues of the concept of the self in people with autistic Spectrum disorder. *Tohoku University Graduate School of Education Annual Bulletin*, 60(1), 497–521. 3. Bauminger N., Solomon M., Avirzer A., Heug K., Gazit L., Brown, J., Rogers S. J. (2008). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism Spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 135–150. 4. Williams I. E., Gleeson K., Jones E. B. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), 8–28. 5. Danker J., Strnadova I., Cumming M. T. (2019). Picture my wellbeing: Listening to the voices of students with autism Spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 130–140. 6. Allen G., Courchesne E. (2001). Attention function and dysfunction in autism. *Frontiers in Bioscience*, 6, 105–119. 7. Keehn B., Lincoln A. J., Muller R. A., Townsend J. (2010). Attentional networks in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1251–1259. 8. van Steensel F. J., Bogels S. M., de Bruin E. I. (2013). Psychiatric comorbidity in children with autism spectrum disorders: A comparison with children with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 368–376. 9. Robertson C. E., Baron-Cohen S. (2017). Sensory perception in autism. *Nat Rev Neurosci*, 18:671–684. 10. Bertone A., Mottron L., Jelenic P., Faubert J. (2003). Motion perception in autism: a "complex" issue. *J Cogn Neurosci*, 15, 218–225. 11. Pellicano E., Gibson L., Maybery M., Durkin K., Badcock D. R. (2005). Abnormal global processing along the dorsal visual pathway in autism: a possible mechanism for weak visuospatial coherence? *Neuropsychologia*, 43, 1044–1053. 12. Cavanagh P. (1991). Short-range vs long-range motion: not a valid distinction. *Spat Vis.*, 5, 303–309. 13. Shulzhenko D.I. (2009). *Osnovi psihologichnoyi korekciyi autistichnih porushen u ditej: Monografiya.* – K., – 385s. 14. Skripnik T. V. (2009). *Pidgotovka ditini z rozladami autistichnogo spektra do navchannya u zakladi osviti.* Kiyiv: Alyant, 84 s. 15. Tarasun V. (2018). *Autologiya: teoriya i praktika.* Pidruchnik. V Tarasun – K.: «Vadeks», – 590 s. 16. Billingsley F. F., White O. R., Munson R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229–241. 17. Carter E. W., Sisco L. G., Brownt L., Brickham, D., Al-Khabbaz Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 479–494. 18. Dugan E., Kamps D., Leonard B., Watkins N., Rheinberger A., Stackhaus J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175–188. 19. Goswami T., Arora T., Ranade P. (2021). Enhancing memory skills of Autism Spectrum Disorder children using gamification. *J Pharm Res Int*, 33(34B), 125–132. 20. Grossard C., Grynspan O., Serret S., Jouen A. L., Bailly K., & Cohen D. (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Comput Educ*, 113, 195–211. 21. Lyons W. (2016). Principal preservice education for leadership in inclusive schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36–50.

Hadetskyi O., Peculiarities of the cognitive activity of younger schoolchildren with autism spectrum disorders in the global dimension

The article examines various aspects and approaches to understanding the cognitive activity of younger schoolchildren with autism spectrum disorders. Researching the cognitive activity of younger schoolchildren with autism spectrum disorders is an important aspect for understanding their cognitive development and developing effective methods of teaching and support. For the successful development of these children, it is important to consider their individual needs and capabilities. This helps to create individualized approaches to learning and support, promoting their development and achieving success in learning and life. Cognitive activities can be an important tool in creating a favorable learning environment for these children.

My research includes the following aspects:

1. Study of the peculiarities of information perception and processing in children with autism spectrum disorders (ASD). Research can focus on how children with ASD perceive external stimuli, including social and non-social information.

2. Study of cognitive functions, such as attention, perception, speech development and other aspects of cognitive development of children with ASD.

3. Study of the peculiarities of thinking and creative abilities of younger schoolchildren with ASD.
4. Studying the ways in which children with ASD interact with the world around them, including communication, problem solving, and learning.
5. Analysis of the influence of various factors, such as teaching in inclusive classes, rehabilitation programs and other interventions, on the improvement of cognitive activity in children with ASD.
6. Development and evaluation of effective teaching methods and interventions aimed at improving cognitive skills in children with ASD.
7. Understanding how psychological and social factors influence the development of cognitive activity in younger schoolchildren with ASD.

As a result of the study of the cognitive activity of younger schoolchildren with autism spectrum disorders, a number of important conclusions were revealed:

1. Children with ASD show individual characteristics in the perception and processing of information. They may have certain limitations in the perception of social information, but at the same time show a high ability to process non-social information.
2. Cognitive functions of children with ASD may vary from individual to individual. Some children may have high levels of development in certain areas, such as math or music, while others may show limitations in other cognitive functions.
4. It is important to develop and implement intervention programs aimed at improving cognitive skills in younger schoolchildren with ASD. These programs must take into account the individual needs and capabilities of each child.
5. Including children with ASD in inclusive learning environments can be beneficial, but it is important to provide support and learning strategies that meet their needs.
6. Researching the cognitive activity of children with ASD is an important step in understanding and supporting this group of children. Further research and development of programs and interventions can help make these children's learning and lives more successful and satisfying.

Key words: autism spectrum disorders, ASD, younger schoolchildren, cognitive activity, specialized programs and teaching methods.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.03>

УДК 376.015.31-056.264

О.Ю.Гноєвська

o.y/hnoievaska@udu.edu.ua

https://orcid.org/0000-0002-0623-1542

С. В. Гончаренко

21fkpp.s.honcharenko@std.npu.edu.ua

https://orcid.org/0009-0000-1969-4485

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті доведена необхідність розвитку творчих здібностей дітей із порушеннями мовлення як важливого елементу психологічної здатності навчатися у школі, представлений методичний аналіз можливостей і підходів до розвитку даного психічного розвитку, обрав які педагоги або батьки (законні представники) в умовах сімейного виховання зможуть пройти ще один ступінь у подоланні специфічних закономірностей розвитку школярів з порушенням мовлення.

Ключові слова: школяр, творчість, творчі здібності, порушення мовлення.

Постановка проблеми. Творчість – це одна з найважливіших елементів розвитку особистості дитини з порушенням мовлення, формування якої безпосередньо залежить від зацікавленості дорослих та їх впливу на дитину з дитинства. Молодший шкільний вік – найоптимальніший для прояву перших