

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ АУТИЗМОМ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ

Х.Я. Сайко

кандидат психологічних наук, асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Львівський національний університет імені Івана Франка

xristina.sayko@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4397-6930>

В.М. Яковенко

магістрант кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Львівський національний університет імені Івана Франка

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6990-6810>

litay@meta.ua

Сайко Х.Я., Яковенко В.М. Готовність дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі. В статті визначено особливості готовності дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі. Готовність дитини до навчання в школі є предметом постійної уваги психологів. Від успішного розв'язання цієї проблеми залежить адаптація дитини до шкільного життя, оволодіння нею навчальною діяльністю і, як наслідок, формування всебічно розвиненої особистості. На адаптацію дитини із аутизмом до навчання в інклюзивній школі впливає низка факторів: функціональна неготовність до навчання в школі, незадоволеність у спілкуванні з дорослими, неадекватне усвідомлення свого положення у групі однолітків, неправильні методи виховання в сім'ї, конфліктна ситуація в сім'ї, негативний стиль ставлення учителя до дітей. У групі дітей із аутизмом виявлено нижчий рівень словникового запасу, психосоціальної зрілості, самооцінки та вищий рівень тривожності. Необхідною умовою адаптації дитини є психологічна готовність до навчання, тобто такий рівень її психічного розвитку, який створює умови для успішного оволодіння навчальною діяльністю.

Ключові слова: діти із аутизмом, готовність до інклюзивного навчання, психокорекції на допомогу, психосоціальна зрілість.

Saiko, H.Ya., Yakovenko, V.M. Readiness of children of junior school age with autism to study in an inclusive school. The article outlines the peculiarities of the readiness of children of junior school age with autism to study in an inclusive school. Readiness of the child to study at school is the subject of constant attention of psychologists. The successful adaptation of this problem depends on the adaptation of the child to school life, the mastery of her educational activity and, consequently, the formation of a fully developed personality. The adaptation of a child with autism to education in an inclusive school affects a number of factors: functional lack of readiness to study at school, dissatisfaction with communication with adults, inadequate awareness of their position in the group of peers, incorrect methods of education in the family. A prerequisite for the adaptation of the child is the psychological readiness for learning, that is, the level of mental development that creates the conditions for successful learning of the educational activity. When organizing corrective and educational work with children with autism should take into account not only the features of manifestations of primary violation, but also secondary deviations in the development of the child. For a child with autism, special forms of the educational environment are needed: the creation of a single correction - developing space and equipment of the subject - developing environment, which would stimulate speech and personality development of the child. The main tasks of psychocorrective assistance with children with autism are: overcoming the delay in sensory, motor and cognitive development, correction of inadequate methods of education - "therapy of the environment", education of social needs (cognitive, ethical, labor, aesthetic), teaching methods of psychic self-regulation, ability to recognize and reproduce individual emotions and emotional states and to manage them. In children with autism has a lower level of vocabulary, psychosocial maturity, self-esteem, and a higher level of anxiety.

Keywords: children with autism, readiness for inclusive education, psychocorrections for help, psychosocial maturity.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної думки у нашій країні однією з найбільш актуальних являється проблема адаптування дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. Проблема психологічної готовності та адаптування до школи останнім часом стала дуже популярною серед дослідників різних спеціальностей. Психологи, логопеди, педагоги, вивчають і обґрунтовують критерії адаптування до шкільного навчання, сперечаються про особливості розвитку і вік, з якого найдоцільніше розпочинати навчання дітей в школі. Серед провідних вітчизняних спеціалістів, які розглядали дану проблему є Є. Соботович та В. Тищенко, Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Л.А. Венгер, В.К. Котирло, Д.Б. Ельконіна, Н.Г. Салміна, О.Є. Кравцова. Серед зарубіжних особливий внесок у розвиток питання зробили Р. Гетцер, А. Керн,

С. Штребель тощо. Актуальність цієї проблеми посилюється тим, що діти із аутизмом мають знижені адаптаційні можливості, що ускладнює процес їхньої інтеграції в суспільство.

Мета роботи: визначити готовність дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі.

Відомо, що порушення розвитку в дітей мають різне походження й причини. Виходячи з положення Л.С. Виготського про єдність біологічних і соціальних факторів у розвитку дитини, варто зазначити, що за різних порушень розвитку на тлі загальних закономірностей мають спостерігатися певні особливості, зумовлені тими чи іншими вадами, що призводять до змін у розвитку цих дітей. Такі зміни залежать як від часу виникнення порушення тієї чи іншої функції, так і від ступеня вираженості порушення. Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з однолітками, новими формами діяльності. У дітей із особливими освітніми потребами, зокрема із аутизмом потрібно сформувати потребу вчитися та адаптувати їх до освітнього середовища. Період входження дитини в шкільне життя називається періодом соціально – психологічної готовності дитини до нових умов. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства.

Аналіз досліджень та публікацій: теоретичні положення вітчизняної психологічної науки про конкретну історичну обумовленість змісту розумового розвитку (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, І. С. Якиманська та ін.); теоретичні положення сучасної психології про онтогенетичний і функціональний розвиток мислення дитини (Ж. Піаже, П. Я. Гальперин); положення про готовність дитини з особливими освітніми потребами, зокрема із аутизмом до навчання в інклюзивній школі (К. О. Островська, А. М. Хворова, А. П. Чуприкова, Д. І. Шульженко та ін).

Аутизм – важка форма патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, здатність до комунікації і співчуття, які ми адресуємо іншим людям [5, с. 207].

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Метою цього середовища є орієнтування на розвиток особистості та адаптація до соціального оточення. Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак: спланований і організований фізичний простір, наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; відповідно створені психолого-педагогічні умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; розбудувати школу як громаду; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу [7, с. 19].

Психологічна готовність дитини до навчання в школі є предметом постійної уваги психологів. Від успішного розв'язання цієї проблеми залежить адаптація дитини до шкільного життя, оволодіння нею навчальною діяльністю і, як наслідок, формування всебічно розвиненої особистості [2, с. 3]. Дослідження психологів показали, що шестирічні діти мають більші фізичні та пізнавальні здібності, відносно вищу чутливість до навчання, проте, вони вирізняються підвищеною збудливістю, емоційністю, досить швидкою втомлюваністю, нестійкістю уваги, ситуативністю поведінки.

Дитина, яка вступає до школи, повинна бути зрілою у фізіологічному та соціальному сенсі, повинна досягти відповідного рівня розумового та емоційного розвитку. До цього моменту вона вже багато чого досягла в міжособистісних відносинах: орієнтується в сімейно-родинних зв'язках, вміє зайняти бажане і відповідне своєму соціальному статусу місце серед рідних і близьких [2, с. 5]. Вона вміє будувати відносини з дорослими і однолітками: має навички самовладання, вміє підлаштовуватися під обставини, бути непохитною до своїх бажань. Дитина вже розуміє, що оцінка її вчинків і мотивів визначається, насамперед, тим, як її вчинки виглядають в очах оточуючих людей. В цьому віці істотним досягненням в розвитку особистості дитини виступає перевага мотиву «Я повинен» над мотивом «Я хочу».

На адаптацію дитини із аутизмом до навчання в інклзивній школі впливає низка факторів: функціональна неготовність до навчання в школі, незадоволеність у спілкуванні з дорослими, неадекватне усвідомлення свого положення у групі однолітків, неправильні методи виховання в сім'ї, негативне ставлення дитини до вступу в перший клас, конфліктна ситуація в сім'ї, негативний стиль ставлення учителя до дітей. Необхідною умовою адаптації дитини є психологічна готовність до навчання, тобто такий рівень її психічного розвитку, який створює умови для успішного оволодіння навчальною діяльністю [1, с. 400].

Поряд з тим, для визначення рівня готовності дитини до школи, окрім психологічної готовності виділяють такі базові складники: мотиваційна готовність (мотивація, спрямованість особистості, самосвідомість); інтелектуальна готовність (пізнавальні процеси, сенсомоторні навички, здатність до наукованості); емоційно-вольова готовність (воля, емоції, комунікативна компетентність).

Мотиваційна готовність до навчання - характеризується наявністю в дитини бажання навчатися. Якщо у дитини сформоване бажання навчатися в школі, то це сприятливий фактор, який забезпечує нормальний перехід до навчальної діяльності. Прагнення до школи заради зовнішніх атрибутів свідчить про недостатню мотиваційну готовність дитини до школи. У такому випадку дитина виявляється не готовою до труднощів навчання. Швидко розчаровується в шкільних справах. А це негативно позначається на процесі адаптації до школи, на навчальних досягненнях учнів.

Визначну роль мотивації готовності дитини до шкільного навчання підкреслює у своїх роботах Л.І. Божович. Вона виділяє дві групи мотивів навчання: широкі соціальні мотиви навчання, або мотиви пов'язані "з потребами дитини у спілкуванні з іншими людьми, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин"; мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або "пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями" [1, с. 233].

Таким чином, основними компонентами мотиваційної підготовки є правильні уявлення про навчання як важливу і відповідальну діяльність, а також пізнавальний інтерес до докільля.

Навчання вимагає також інтелектуальної готовності. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання структур головного мозку. Але розумова готовність дітей до школи не зводиться тільки до оволодіння певною сумою знань про навколишнє середовище, а включає мисленнєві дії та операції [3, с. 38]. Тому вона визначається як вміння дошкільнят розв'язувати прості задачі, робити звуковий аналіз слова або зв'язно розповідати про зображення на картці, так і тим, якою мірою їм доступні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення дій тощо. Важливим є не стільки обсяг знань дитини, скільки їх якість, ступінь усвідомлення, чіткість уявлень.

Емоційно-вольова готовність дитини до навчання - визначає вміння регулювати свою поведінку в достатньо складних ситуаціях, пов'язаних із напруженням, переживаннями.

Протягом дошкільного дитинства ускладнюється характер вольової сфери особистості і змінюється її питома вага в загальній структурі поведінки, що виявляється головним чином у зростаючому прагненні до подолання труднощів [2, с. 18]. Розвиток волі в цьому віці тісно пов'язаний зі зміною мотивів поведінки, супідрядності їм. Поява визначеної вольової спрямованості, висування на перший план групи мотивів, що стають для дитини найбільш важливими, веде до того, що керуючись у своїй поведінці цими мотивами, дитина свідомо домагається поставленої мети, не піддаючись відволікаючому впливу. Вона поступово опановує вміння підкоряти свої дії мотивам, зокрема, суспільного характеру. У неї з'являється рівень цілеспрямованості, типовий для дошкільника. Незважаючи на те, що в дошкільному віці з'являються вольові дії, але сфера їхнього застосування і їхнє місце в поведінці дитини залишаються вкрай обмеженими. Дослідження показують, що тільки старший дошкільник здатний до тривалих вольових зусиль. Важливу роль у підготовці дитини до школи безумовно відіграє навчальна діяльність. Шестирічні діти, які розпочинають навчання у школі, потребують особливої уваги та захисту з боку дорослих. Адаптація до школи, зміна позицій, середовища, перехід дитини на довільну саморегуляцію, емоційна нестійкість щодо оцінних впливів, фізичні навантаження потребують перебування всіх її психічних процесів..

Соціальна готовність дитини до навчання в школі – вміння будувати взаємовідносини із дорослими і ровесниками. Цей компонент готовності включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони мали б можливість спілкуватися з іншими дітьми, вчителем.

Дитина приходять до школи, класу, де учні зайняті спільною справою, і їй необхідно - володіти достатньо гнучкими способами встановлення взаємовідносин з іншими дітьми, необхідні уміння зрозуміти і прийняти умовність спілкування, правила і норми поведінки. Таким чином, даний компонент передбачає розвиток у дітей потреби спілкування з іншими, уміння підкорятися інтересам, звичаям, нормам поведінки дитячої групи; розвиток здібності справлятися із роллю школяра в ситуації шкільного навчання.

Особистісна готовність до школи включає також визначене ставлення до себе. Продуктивна навчальна діяльність припускає адекватне ставлення дитини до своїх здібностей, результатів роботи, поведінки, тобто визначений рівень розвитку самосвідомості [2, с. 20].

Діти з аутизмом потребують психокорекційної допомоги., яка полягає у нормалізації, по можливості, окремих психічних процесів і відновленні цілісності особистості і оптимізації механізмів психічної адаптації, а також в профілактиці нервово-психічних розладів, зумовлених внутрішніми і зовнішніми факторами психічного дизонтогенезу.

Основними завданнями психокорекційної допомоги з дітьми із аутизмом є: подолання затримки в сенсорному, моторному і когнітивному розвитку, корекція неадекватних методів виховання – «терапія середовища», виховання соціальних потреб (пізнавальних, етичних, трудових, естетичних), навчання способам психічної саморегуляції, вмінню розпізнавати і відтворювати окремі емоції, емоційні стани і керувати ними. Формування навичок адаптивної поведінки в стресових ситуаціях, що забезпечує дитині найбільш сприятливу психологічну атмосферу [6, с.18].

Методика та організація дослідження. У психологічному дослідженні брали участь 40 дітей шестирічного віку ДНЗ № 133. Серед них 20 дітей (11 хлопчиків і 9 дівчаток) з порушенням мовлення та 20 дітей (8 хлопчиків і 12 дівчаток) із аутизмом.

У психологічному дослідженні використовувались такі методики: оцінювання психосоціальної зрілості за тестовою бесідою (за А.Керном – Я.Йерасеком); тест «Тривожність» (за Теммл, Дорка,Амен); тест «Сходинки» В.Г.Щура; методика вивчення словникового запасу (в групі дітей із порушеннями мовлення); методика CARS

Кореляції у групі дітей із розладами мовлення

Встановлений обернений кореляційний зв'язок між тривожністю та словниковим запасом ($r = -0,46$), із зростанням тривожності знижується словниковий запас дітей із розладами мовлення. Високий рівень тривожності перешкоджає повноцінному розвитку дітей. Виявлений обернений кореляційний зв'язок між тривожністю та ознаками предметів ($r = -0,54$), із зростанням тривожності знижується запам'ятовування ознак предметів, що впливає на об'єм словникового запасу (рис. 1).

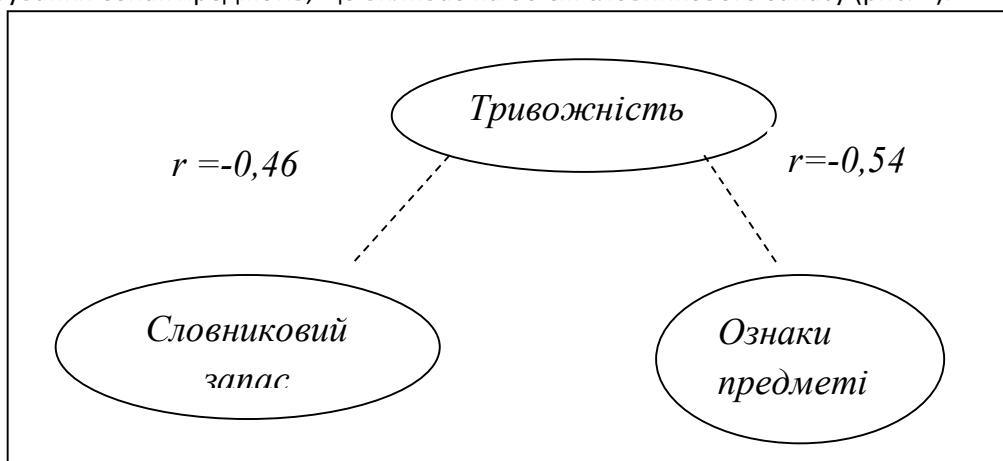


Рис. 1. Взаємозв'язок тривожності словникового запасу та ознак предметів

Також виявлений прямий кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та словниковим запасом ($r = 0,70$), із зростанням рівня психосоціальної зрілості зростає рівень словникового запасу. Це можна пояснити тим, що наявність розумового розвитку, сформованість розумових операцій і зв'язного мовлення сприяє розвитку словникового запасу дітей із розладами мовлення. Це підтверджує гіпотезу про те, що існує взаємозв'язок між психосоціальною зрілістю та словниковим запасом (рис. 2).

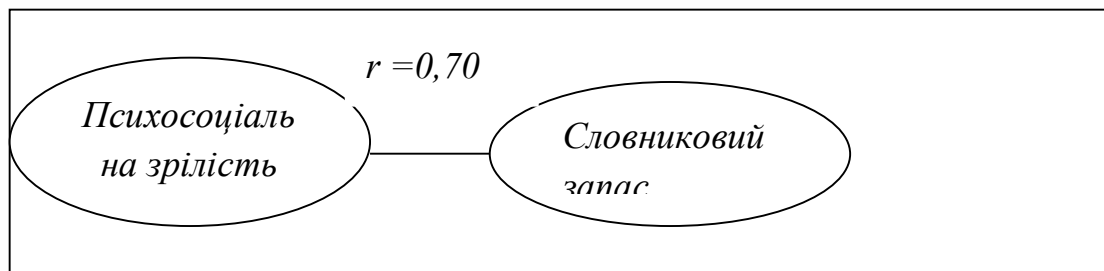


Рис. 2. Взаємозв'язок психосоціальної зрілості та словникового запасу

Кореляції у групі дітей із аутизмом

Виявлений обернений кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та ознаками предметів ($r = -0,58$), із зростанням рівня психосоціальної зрілості зростає рівень словникового запасу, запам'ятовування дітьми ознак предметів. Це можна пояснити тим, що високий розумовий розвиток дитини, сформованість розумових операцій сприяє розвитку мовлення. Встановлено обернений кореляційний зв'язок між психосоціальною зрілістю та тривожністю ($r = -0,60$), із зростанням психосоціальної зрілості знижується тривожність. Це можна пояснити тим, що високий розумовий розвиток дитини підвищує її впевненість у власних силах та знижує тривожність (рис. 3).

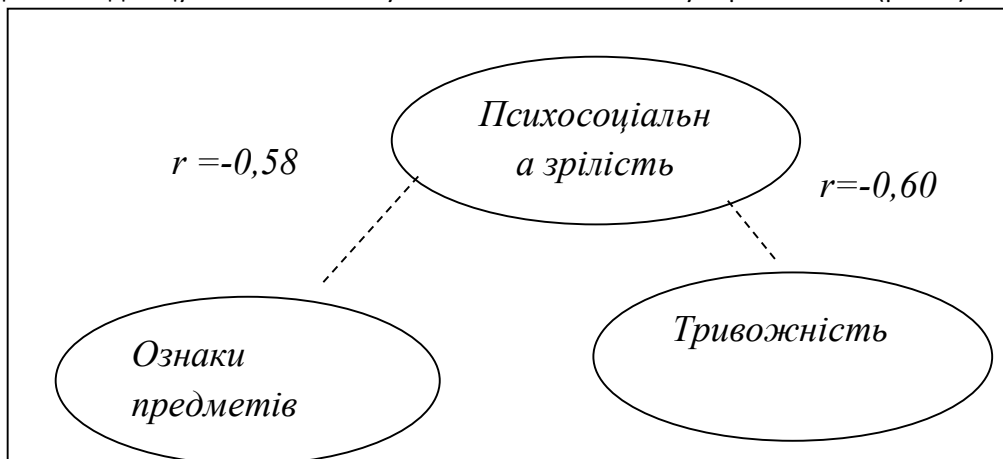


Рис. 3. Взаємозв'язок психосоціальної зрілості, ознак предметів та тривожності

Встановлений прямий кореляційний зв'язок між самооцінкою та наявністю дієслів ($r = 0,58$), із зростанням самооцінки зростає оперування дієсловами дітьми. Це можна пояснити тим, що висока самооцінка впливає на розвиток мовлення дітей та стимулює пізнавальний інтерес.

Для порівняння двох груп було використано т-тест. При рівні $p < 0,05$ виявились такі відмінності:

- відмінність у рівні словникового запасу ($t = 0,004$, $df=81$; при $p=0,9965$), в групі дітей із порушенням мовлення вищий рівень прояву цієї ознаки. Це можна пояснити тим, що діти із порушенням мовлення швидше опановують нові слова, на відміну від дітей із аутизмом, мовлення яких розвивається повільніше.
- у рівні психосоціальної зрілості ($t = 0,477$, $df=81$; при $p=0,6344$). У групі дітей із порушенням мовлення вищий рівень прояву психосоціальної зрілості, на відміну від дітей із аутизмом. Це можна пояснити тим, що у групі дітей із порушенням мовлення вищий рівень розумового розвитку, що виражається у сформованості розумових операцій і розвитку зв'язного мовлення. Натомість, у дітей із аутизмом мова та розумовий розвиток розвиваються повільніше.
- відмінність у рівні самооцінки ($t = 1,079$, $df=81$; при $p=0,4698$). У групі дітей із порушенням мовлення вищий рівень самооцінки, на відміну від дітей із аутизмом. Це можна пояснити тим, що діти із порушенням мовлення виробили здатність достатньо критично оцінювати себе як особистість, відчувають прийняття зі сторони близьких осіб.
- відмінність у рівні тривожності ($t = 2,684$, $df=81$; при $p=0,3205$). У групі дітей із порушенням мовлення нижчий рівень тривожності, на відміну від дітей із аутизмом. Це можна пояснити тим, що діти із порушенням мовлення відчувають впевненість у власних силах. Графічно це зображено на рис. 4.

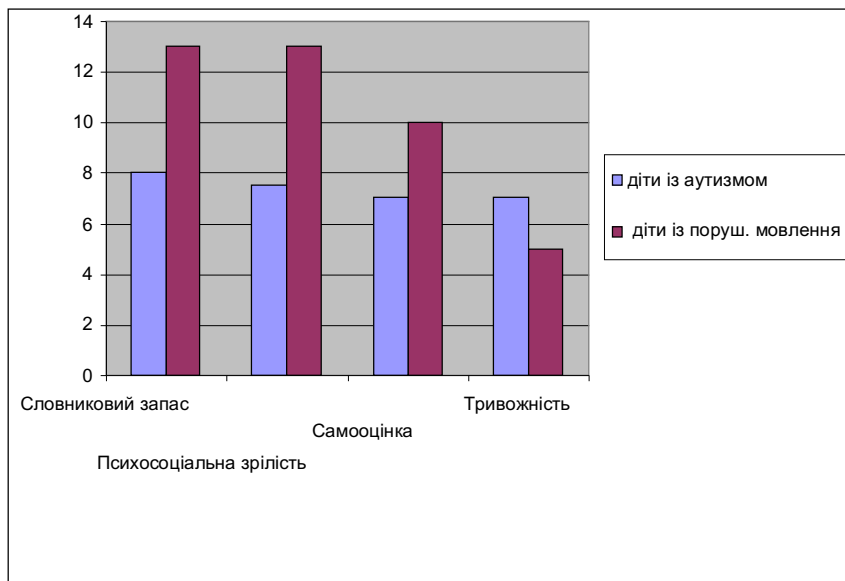


Рис. 4. Показники порівняльного аналізу за шкалами словниковий запас, психосоціальна зрілість, самооцінка, тривожність

Висновки та перспективи подальших досліджень. Можна зробити висновок про те, що у дітей із порушенням мовлення вищий рівень словникового запасу, психосоціальної зрілості, самооцінки та нижчий рівень тривожності. Натомість у групі дітей із аутизмом нижчий рівень словникового запасу, психосоціальної зрілості, самооцінки та вищий рівень тривожності. При організації корекційно-виховної роботи з дітьми із аутизмом слід враховувати не лише особливості проявів первинного порушення, але й вторинні відхилення в розвитку дитини. Для дитини із аутизмом потрібні особливі форми освітнього середовища: створення єдиного корекційно-розвивального простору і обладнання предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало мовленнєвий і особистісний розвиток дитини.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Психология личности: хрестоматія / Божович Л.И. – Самара, 2000. – 464с.
2. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. – М.: Педагогика, 1995. – С. 3-20
3. Выготский Л.С. Психология / Выготский Л. С. – М.: Педагогика, 2000 – 1008с.
4. Клиническая психология: Учебник. 1-ше изд. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2006. – 950 с.
5. К.О. Островська, Островський І.П., Сайко Х.Я. Особливості профорієнтації підлітків з аутизмом / Островська К.О. // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої – Вип. 41.– Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – С. 206-220
6. Пахомова Н. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення // Дефектологія.- 2005. № 3 – с. 48-50.
7. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. Таранченко// Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. №1. – С. 19.

References transliterated

1. Bozhovych L.Y. Lychnost y ee formyrovaniye v detskom vozraste/ Psyxologya lychnosty: xrestomatiya / Bozhovych L.Y. – Samara, 2000. – 464s.
2. Budnyczkaya I.I., Kataeva A.A. Rebenok ydet v shkolu. – M.: Pedagogyyka, 1995. – S. 3-20
3. Vygotskyj L.S. Psyxologya / Vygotskyj L. S. – M.: Pedagogyyka, 2000 – 1008s.
4. Klynycheskaya psyxologya: Uchebnyk. 1-she yzd. / Pod red. B.D. Karvasarskogo. – SPb: Pyter, 2006. – 950 s.
5. K.O. Ostrovska, Ostrovs'kyj I.P., Sajko X.Ya. Osoblyvosti proforiyentaciyi pidlitkiv z auty'zmom / Ostrovska K.O. // Problemy suchasnoyi psyxologiyi. Zbirnyk naukovy'x prac' Kam'yanecz'-Podil's'kogo nacional'nogo univertytetu im. I. Ogiyenka, Instytutu psyxologiyi im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy / Za red. S. D. Maksy'menka, L. A. Onufriyevoyi – Vy'p. 41.– Kam'yanecz'-Podil's'kyj: Aksioma, 2018. – S. 206-220
6. Paxomova N. Movlennyyeva gotovnist' ditej doshkil'nogo viku z tyazhky'my vadamy movlennya // Defektologiya.- 2005. № 3 – s. 48-50.
7. Taranchenko O. Tendenciyyi suchasnoyi osvity: rol' pedagoga u stvorenni efektyvnoyi inklyuzy'vnoyi shkoly / O. Taranchenko// Defektologiya. Osoblyva dytyna: navchannya ta vyxovannya. – 2011. № 1. – S. 19.