

Особливості розвитку читацьких навичок гіперлексичного профілю у дітей з розладами аутистичного спектру

Кучеренко Євгенія¹, Дмитрієва Ірина²

Опубліковано	Секція	УДК
26.12.2022	Освіта/Педагогіка	159.922.762

DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7605073>

Ліцензовано за умовами Creative Commons BY 4.0 International license

Анотація. В статті розкрито особливості розвитку читацьких навичок гіперлексичного профілю у дітей з розладами аутистичного спектру. Читання розглянуто як є системоутворюючий вид інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, що є основою для навчання та розвитку. Виокремлено варіанти вправності читачів (профілі): високий рівень читацьких навичок за оцінкою точності читання та розуміння прочитаного; гарні навички розуміння в поєднанні з низькою точністю читання; «гіперлексичний» профіль, якому притаманні висока точність читання в комбінації з поганим розумінням змісту прочитаного; низький рівень точності читання та розуміння. Визначено труднощі розвитку читацьких навичок дітьми з розладами аутистичного спектру та дидактичні прийоми і методи, що дають змогу підвищити ефективність навчання.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, гіперлексія, читання, розуміння прочитаного.

Peculiarities of the development of hyperlexic reading skills in children with autism spectrum disorders

Annotation. Modern educational trends establish the child's harmonious development and successful socialization as a fundamental value and goal of learning activities, which in turn rely on speech activities as the basis for successful communication and social networking. Reading is a key speech activity that lays the foundation for understanding information provided in printed or written form, selecting and using it in everyday life. Children with autism spectrum disorders (ASD) typically show an active interest in reading at its elementary level as a process of decoding letters, but often have problems with reading comprehension and, therefore, the use of information from the texts they read. The purpose of this article is to focus on the developmental features of hyperlexic reading skills in children with autism spectrum disorders. In order to achieve the goal we outlined the range of research tasks, namely: conceptualizing the role of reading as a systematic communication skill in children with ASD; highlighting the features of the formation of reading skills of hyperlexic profile; analysis of the development of reading skills of hyperlexic profile in

¹ аспірант кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», вулиця Наукова, 13, Дніпро, Дніпропетровська область, 49000, Україна, <https://orcid.org/0000-0001-5089-4039>

² доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна, <https://orcid.org/0000-0002-1330-6645>

students with ASD in domestic primary education. The article reveals features of the development of reading skills of hyperlexic profile in children with autism spectrum disorders. Reading is considered as a systematic type of intellectual and speech activity, which is the basis for learning and development. The variants of reading proficiency (profiles) were identified: high level of reading skills in terms of reading accuracy and reading comprehension; good comprehension skills combined with low reading accuracy; "hyperlexic" profile, which is characterized by high reading accuracy combined with poor reading comprehension; low level of reading accuracy and comprehension. Difficulties in the development of reading skills of children with autism spectrum disorders and didactic techniques and methods to enhance learning were identified. Academic progress is closely tied to students' ability to understand what they are reading. Because reading comprehension, in turn, is linked to speech ability and social contextual understanding of human behavior, students with ASD often struggle to fully master reading skills.

Keywords: autism spectrum disorders, hyperlexia, reading, reading comprehension.

Вступ

Постановка проблеми. Сучасні освітні тенденції усталюють гармонійний розвиток дитини та її успішну соціалізацію як фундаментальну цінність та мету навчальної діяльності, яка своєю чергою спирається на мовленнєву діяльність як базу для успішної комунікації та налагодження соціальних зв'язків. Читання є однією із ключових мовленнєвих активностей, що закладає основи розуміння інформації, наданій у друкованій або писемній формі, вміння її обирати та використовувати у повсякденному житті. Діти з розладами аутистичного спектру (РАС) зазвичай проявляють активний інтерес до читання на його початковому рівні як до процесу декодування літер, проте нерідко мають проблеми із розумінням прочитаного матеріалу, та, відповідно, – і з використанням інформації з прочитаних текстів. Водночас, використання педагогами інформації про індивідуальні особливості та здібності дітей у тандемі із застосуванням ефективних навчальних методик активно сприяє формуванню та розвитку читацьких навичок учнями з РАС.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Т. Скрипник систематизувала світовий досвід вивчення аутизму як у теоретичному, так і в експериментальному аспектах та подала змістовний виклад дієвих корекційних стратегій, які застосовують у роботі з дітьми з РАС [5]. О. Савченко розглянула читання як засіб виховного та розвивального впливу на особистість дитини [4, с. 10]. О. Вашуленко вивчала читання крізь призму реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, сутності читацької компетентності, її структури, складових, визначення ролі й місця у системі інших компетентностей [1]. В. Сторож та М. Рижова визначали аутистичні розлади як порушення афективно-емоційної сфери особистості, яке призводить до спотворення всіх пропорцій психічного розвитку дитини та, у більшості випадків, суттєво утруднює процес навчання [7]. О. Коломійченко зосереджував увагу на значенні візуальної підтримки освітнього процесу, яка підвищує ефективність навчання учнів з РАС [2], а Т. Коломоєць та В. Ворох вивчали вплив використання технології доповненої реальності на розвиток мовленнєвої діяльності дітей з РАС, яку вважають однією з передумов формування читацьких навичок [3].

Виділення раніше невіршених частин проблеми. Незважаючи на достатньо велику кількість досліджень феноменології розладів аутистичного спектру, в українській науковій практиці відсутні дослідження, направлені на вивчення гіперлексичного профілю юних читачів з РАС як самостійного об'єкта осмислення та окремих прийомів і методів його корекції.

Формулювання мети дослідження. *Мета цієї статті* – акцентувати увагу на особливостях розвитку читацьких навичок гіперлексичного профілю у дітей з розладами аутистичного спектру. Для досягнення мети нами було окреслено коло дослідницьких завдань, а саме: концептуалізація ролі читання як системоутворюючої комунікаційної навички у дітей з РАС; виокремлення особливостей формування читацьких навичок гіперлексичного профілю; аналіз розвитку читацьких навичок гіперлексичного профілю в учнів з РАС в умовах вітчизняної початкової освіти.

Результати

Читання є системоутворюючим видом інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, що є основою для формування цілісної картини світу, світоглядних позицій, навчання і розвитку. За своєю психологічною природою читання є динамічним процесом поєднання технічної (фізіологія читання – рух очей, промовляння слів тощо) та мисленнєвої (сприйняття і розуміння текстового матеріалу, емоційна та поведінкова реакції на нього) сторін. Ці сторони читання реалізуються в певному просторово-часовому континуумі, соціальному та культурному контекстах та реалізуються відповідно до цілей та завчань читачів.

О. Вашуленко наголошувала на тому, що потреба у вдосконаленні навичок читання постає поступово, зумовлена емоційним та естетичним впливом літератури як окремого виду мистецтва та можливістю відкриття нової інформації для читачів [1].

Читання з розумінням правомірно визнано навичкою, яка дозволяє людині повно та глибоко сприймати текстову інформацію, критично оцінювати її. На універсальному характері читацьких навичок наголошує О. Савченко, «... оскільки без них неможливими є навчання і розвиток взагалі, соціалізація людини в інформаційному суспільстві» [4, с. 52]. Саме тому читання вважається одним з найважливіших вмінь, яке є складовою успішної самореалізації особисті у сучасному світі.

Сучасні підходи до навчання читання передбачають набуття учнями здатності до реалізації двох окремих процесів – читання слів та розуміння прочитаного в контексті, які протікають паралельно. Дослідження останніх років підтвердили той факт, що чимала кількість дітей шкільного віку мають труднощі з читанням слів за відсутності труднощів з розумінням і навпаки. Усі варіанти вправності читачів можна умовно поділити на чотири окремі групи. До першої групи відносять читачів, які демонструють високий рівень читацьких навичок за оцінкою точності читання та розуміння прочитаного, що відповідає навичкам читачів з нормотиповим розвитком. До другої групи потрапляють читачі, в яких гарні навички розуміння контрастують з низькою точністю читання (умовний профіль «дислексія»). Читачі з низьким рівнем точності читання та розуміння формують третю групу. Представники останньої групи демонструють «гіперлексичний» профіль, якому притаманні висока точність читання паралельно з поганим розумінням змісту прочитаного. За результатами останніх досліджень близько 20% дітей та молоді з розладами аутистичного спектру демонструють саме «гіперлексичний» читацький профіль.

Розлади аутистичного спектра – психічні розлади, які характеризуються порушенням соціальної взаємодії та спілкування, повторюваними і стереотипними моделями поведінки, а також нерівномірністю інтелектуального та емоційного розвитку, які проявляються вже у ранньому дитинстві. Термін «розлади аутистичного спектра» є узагальнюючим, дефініція якого покриває цілу низку різних поведінкових і когнітивних відхилень особи-носія РАС, які, зокрема, впливають всі аспекти освітнього процесу такої людини. Так, деякі діти з РАС є практично невербальними, інші користуються усним мовленням, але обмежено та/або невиразно. Деяким учням з аутистичними розладами складно опанувати аналітичне читання, інші ж легко

читають вголос, самостійно сформувавши дану навичку у незвично ранньому віці, але при цьому не завжди усвідомлюють сенс прочитаного тексту. Деякі діти з РАС добре розуміють хід думки автора і в змозі зробити логічні висновки з друкованої інформації, наданій у будь-якому форматі (текст, таблиця, буклет тощо) й на будь-якому носії (електронному або паперовому); в той час іншим важко даються навіть відповіді на прямі запитання. Учнівська популяція з РАС вкрай неоднорідна і представлена широким колом дітей з діаметрально протилежними характерними рисами учнівської поведінки: від спокійних, повільних та схильних до аутостимуляції учнів до агресивних і гіперактивних однолітків. Ця неоднорідність означає, що кожна дитина з РАС потребує індивідуального підходу у навчанні.

Н. Макінтайр, Б. Томашевська, К. Юм та С. Одом вказують на те, що основні діагностичні характеристики розладів аутистичного спектру, а саме: порушення соціальної комунікації та демонстрація повторюваної та/або обмежувальної поведінки, негативно впливають на розуміння прочитаного учнями з РАС. Соціальна комунікація як здатність людини до використання мовлення і невербального спілкування для передачі інформації, ідей та емоцій іншим людям, відіграє важливу роль у трактуванні функцій інформації, викладеної письмово, яка є певною формою спілкування із закладеними автором цілями та задачами. При цьому читачеві для розуміння потрібно не тільки інтерпретувати наміри автора, але й під час читання або прослуховування текстів аналізувати психічні стани персонажів (наприклад, їх бажання та мотивацію), адже це відіграє вирішальну роль у розумінні та передбаченні їхньої поведінки. Однак, обмежені інтереси дітей з розладами аутистичного спектру часто призводять до патологічної зосередженості на одній чи двох тематичних сферах, що відволікає їхню увагу від отримання ширшого досвіду під час навчання. Цей вузький діапазон інтересів може обмежувати обсяг фонових знань у довгостроковій пам'яті, які необхідні для тлумачення текстів (розповідей) у т.ч. за допомогою пояснювальної частини змісту, та заважати учням робити припущення та висновки [13]. Відтак діти з розладами аутистичного спектру мають проблеми з розрізненням частин тексту, виокремлення смислових аспектів та нюансів, що відповідають за психоемоційний фон розповіді.

Так, розвиток навичок читання у дітей з РАС потрібно розглядати в ширшому контексті інтелектуальної діяльності, описуваної в рамках когнітивної психології. У. Фрит за результатами експериментальних досліджень і власних спостережень дійшла висновку, що діти з розладами аутистичного спектру мають виняткові здібності щодо сприйняття і запам'ятовування слів, не пов'язаних за сенсом, уміння відтворювати безглузді звуки або їх комбінації, декодувати складні символічні зображення. Натомість їм важко виконувати тести на запам'ятовування хронології подій в оповіданнях, розрізнення емоційних станів та почуттів персонажів [10]. Зазвичай при сприйнятті інформації більшість людей намагається поєднати розрізнені факти в єдину картину, створити систематизоване та пояснюване середовище – контекст, в якому всі факти набуватимуть сенсу. Діти з розладами аутистичного спектру мають порушену здатність до обробки інформації, адже вони сприймають окремі відомості, не створюючи єдиної системи.

Теорія розуму («The theory of mind»), розроблена У. Фрит, А. Леслі, С. Барон-Коен, пояснює феноменологію розладів аутистичного спектру порушенням фундаментальної людської здатності розуміти наміри інших людей. Згідно цієї теорії нормотипові діти вже у ранньому віці розуміють емоційну зумовленість людської поведінки та вчинків. Діти з розладами аутистичного спектру обмежені у такій здатності, що зумовлює недостатній розвиток уяви, комунікативних і соціальних навичок, порушення (нерідко – повна відсутність) механізмів пояснення і прогнозування поведінки інших людей [8]. Екстраполюючи висновки даної теорії на процес розвитку читання у дітей з розладами

аутистичного спектру, важливо наголосити, що у них виникає більше труднощів саме у розумінні слів з високим соціальним змістом, припущеннями щодо намірів героїв сюжетів, встановленням каузальних зв'язків між подіями.

Отже, наративність як метахарактеристика читацької активності залишається нерозвиненою, а значить читачі з розладами аутистичного спектру не використовують контекст стратегічно і мають труднощі з пов'язуванням прочитаного зі своїми попередніми знаннями, відтак ці чинники впливають на релевантність та узгодженість інформації, поданої в письмовому вигляді. К. Енгель та Л. Ері вказують на те, що читачі з розладами аутистичного спектру демонструють зосереджений на деталях когнітивний стиль обробки інформації, який не помічає зв'язків і демонструє слабку центральну узгодженість (когерентність) – здатність сприймати та пов'язувати важливу інформацію в такому контексті як текст розповіді [9]. Т. Джоліфф та С. Барон-Коен підкреслюють, що слабка центральна когерентність і контекстна сліпота впливають на схильність людей з аутизмом обробляти інформацію, зосереджуючи увагу на деталях, а не на глобальному значенні [12].

Розвиток читання у дітей з розладами аутистичного спектру ускладнюються порушеннями виконавчої функції – когнітивного процесу, направлено на організацію думок, діяльності та емоцій, розставляння пріоритетів, приймання рішень та ефективне управління часом при виконанні різнопланових завдань. Виконавча функція представлена набором когнітивних навичок, який складається з навичок самоконтролю (підтримують й забезпечують міркування, планування, постановку цілей, прийняття рішень, початок і закінчення задач, організацію самого процесу, гальмування, моніторинг та передбачення), робочої пам'яті та когнітивної гнучкості [11]. Відповідно, виконавча дисфункція найчастіше характеризується труднощами з аналізом, плануванням, організацією будь-якого процесу, формуванням алгоритму дій та виконанням завдання взагалі – або в належні терміни. Таким чином, дефіцит виконавчої функції сповільнює та ускладнює розвиток читацьких навичок, адже процес формування та узагальнення навичок читання потребує концентрації зусиль, які складно реалізуються дітьми з розладами аутистичного спектру.

Однак, нерідко спостерігається ситуація, коли деякі учні з РАС дуже добре читають з раннього віку, але при цьому погано розуміють не лише прочитане, але й, взагалі, звернене мовлення. Таку особливість іменують «гіперлексією». Гіперлексія визначається як ранній навик читання слів у контексті розладу нейророзвитку, а також інтерес та прагнення постійного впорядкування письмового матеріалу (включаючи літери та цифри), який набувається без будь-якого явного навчання та перевершує рівень розуміння усного мовлення та загальний когнітивний рівень дитини [14]. Також слід зауважити, що гіперлексія при РАС зустрічається переважно у хлопчиків.

У дітей з РАС і гіперлексією посилений інтерес до літер та цифр, зазвичай, призводить до збільшення часу, який діти витрачають на практику цієї здатності, що може сприяти формуванню в них просунутих читацьких навичок. Однак, такий нерівномірний розподіл дитячої уваги може перешкоджати дітям брати участь в інших видах діяльності та відволікати від освітнього процесу. До того ж нерідко їм складно розуміти сенс прочитаного або почутого. Усне мовлення у дітей з РАС та гіперлексією формується та розвивається своєрідно: наприклад, на відміну від однолітків, вони навчаються розмовляти, запам'ятовуючи цілі речення, фрази або навіть діалоги з книг, фільмів і телебачення [9]. Відтак, у дітей з РАС та гіперлексією можуть спостерігатись комунікативні і словникові труднощі.

У цьому дослідженні взяли участь 43 учні 2-4 класів віком від 7 до 12 років, у тому числі 21 учень з РАС (2 дівчини та 19 хлопців) з генеральної вибірки чисельністю 82 особи, сформованої за принципом вільного волевиявлення родин учнів на участь у

проекті (отримано позитивний відгук на відкриту пропозицію, розповсюджену через тематичні суспільні групи в мережі інтернет), та 22 їхніх однолітків з нормотиповим розвитком. В усіх учасників з РАС розлад було діагностовано у віці від 3-х до 6-ти років фахівцями державних медичних закладів України відповідно до МКХ-10. Також учні демонстрували гіперлексичні маркери, які вперше проявилися у молодшому (71,43%) та середньому (28,57%) дошкільному віці.

Учасники з розладами аутистичного спектру отримували від шкіл тимчасову або постійну підтримку в освітньому процесі відповідно до своїх особливих освітніх потреб. Зокрема, 7 учнів (33,33%) відвідували шкільні заняття за підтримки асистентів вчителя; 14 учнів (66,67%) отримували підтримку не лише від асистентів вчителя, але й від логопедів, педагогів спеціальної освіти та психологів.

Поточне дослідження передбачало визначення показників розвитку лексичних (правильність, швидкість і плавність читання) та семантичних (розуміння прочитаного) процесів. При цьому правильність та плавність читання оцінювалися шляхом читання учнями слів та псевдослів, які відрізнялися за довжиною, частотою використання (для слів) та складністю їх складової структури. Псевдослова були підібрані за принципом артикуляційної та візуальної схожості з існуючими словами. Словесний матеріал, використаний в оцінюванні, був сформований за аналогією до тесту на майстерність читання Вудкока (Woodcock reading mastery test—revised (WRMT-R)). Загальний бал за точність читання розраховувався шляхом складання правильно прочитаних слів/псевдослів.

Розуміння прочитаного було оцінено за результатами виконання учнями завдання, яке передбачало читання двох незнайомих текстів (одного пояснювального та одного з поглибленим соціальним змістом), з подальшим переказом одного з них за вибором учня та відповідями на запитання щодо змісту обох текстів. Тексти підбиралися відповідно до Методичних рекомендацій щодо оцінювання в початковій школі та рекомендацій І. Старагіної [6]. Після читання кожного тексту учні були повинні відповісти на запитання без доступу до тексту, а саме: учням 2 класу було запропоновано до виконання 3 завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед 3-х варіантів (1 бал за кожен правильну відповідь) та 2 завдання відкритого типу (у т.ч. 1 творче; 2 бали за правильну відповідь); учням 3-4 класів – 4 завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед 3-х пропонуєваних варіантів (1 бал за кожен правильну відповідь) і 4 завдання відкритого типу (у т.ч. 1 творче; 2 бали за кожен правильну відповідь), відповісти на які учень міг тільки попередньо зрозумівши текст і зробивши відповідні висновки. Загальний бал дорівнював сумарній кількості правильних відповідей.

Оцінка швидкості читання проводилася за часом, витраченим учнями на читання текстів вголос та мовчки (1 хв.=1 бал).

Переказ оцінювався відповідно до Методичних рекомендацій щодо оцінювання в початковій школі за чотирирівневою шкалою (рівні: початковий (1 бал), середній (2 бали), достатній (3 бали), високий (4 бали)).

Таким чином, високі бали за правильність, плавність читання і розуміння прочитаного та низькі бали за швидкість читання вказують на крашу продуктивність читацької діяльності учнів.

Загалом, дані цього дослідження свідчать про наявність відмінностей між показниками читацької діяльності учнів з РАС і гіперлексією та їхніх однолітків, які розвиваються типово, в частині розуміння текстів художнього стилю з глибоким соціальним змістом (особливо – інференційного розуміння), що загалом вказує на нижчу компетентність розуміння прочитаного в учнів з РАС. Водночас, не було виявлено суттєвих відмінностей в рівні навичок учасників обох груп у буквальному

розумінні тексту науково-популярного стилю. Таку розбіжність у висновках можна обумовити, з одного боку, формуванням груп учасників зіставленими по обсягу активного словникового запасу, який є одним із основних показників здатності читачів до розуміння прочитаного; та, з іншого боку, використанням у дослідженні двох текстів з різним соціальним змістом, осмислення одного з яких вимагає від учнів демонстрації навичок сприйняття точки зору персонажів та змоги робити висновки, пов'язані із теорією розуму, а іншого – ні. Що підтверджує припущення про значно гірше розуміння учнями з РАС текстів з більшою кількістю соціальних зв'язків у порівнянні з аналогічними навичками нормотипових однолітків.

Аналізуючи труднощі розуміння прочитаного, які виникли в учнів з РАС та гіперлексією, було зроблено висновки щодо факторів впливу на успішність їхньої читацької діяльності. Так, на особливу увагу заслуговує активація навичок когнітивної гнучкості, зокрема, при формуванні стратегій, які використовуються під час узагальнення інформації, виявленні головної думки тексту, його озаглавленні тощо. Отримані результати збігаються з раніше описаними особливостями проявів когнітивної гнучкості, які властиві людям з РАС. Це ще раз підкреслює важливість оволодіння процесами, пов'язаними з розумінням прочитаного, адже воно не лише сприяє успішному шкільному навчанню, а й забезпечує самостійність та незалежність людини у багатьох життєвих ситуаціях. Тому пункт з формування зазначених навичок необхідно включати до програми втручання для учнів з РАС, які демонструють гіперлексичний читацький профіль.

Сприяє розвитку мовленнєвих навичок та читання учнів з РАС можуть спеціальні прийоми та методи навчання, призначені компенсувати наявні дефіцити та підвищити ефективність освітнього процесу. Так, перед читанням доцільно використовувати попередній діалог про зміст тексту на основі його назви та активації попередніх знань з відповідної тематики. Під час читання слід застосовувати візуальні і текстові підказки; керовані взаємні опитування з однолітками; обговорення та резюме; введення маркерів для контролю розуміння та завершення завдань. Пізнавальні карти, текстові структури та графічні органайзери підвищують ступінь розуміння прочитаного у разі їх використання після закінчення читання. Таким чином, виділяються стратегії, засновані на саморегуляції, які завдяки своїй структурованості та використанню мнемічних і візуальних ресурсів адаптуються до стилю навчання дітей з розладами аутистичного спектру. Подібні прийоми і методи навчання сприяють інтеграції нових знань у попередній контекст, посиленню причинно-наслідкових зв'язків та позитивно впливають на швидкість читання та розуміння прочитаного.

Слід зазначити, що розвиток навичок читання в учнів з гіперлексичним читацьким профілем повинен супроводжуватися постійним моніторингом якості сформованих навичок із застосуванням тестувальних методик, які передбачають оцінку рівня розуміння на слух, темпу, плавності і точності усного читання, коефіцієнту самокорекції та розуміння прочитаного.

Одним із найнадійніших способів оцінки якості запам'ятовування та розуміння текстової інформації є переказ оповідань за допомогою слів послідовності, наприклад: «спочатку», «потім», «наступний», «нарешті», «останній» тощо. Якісний переказ включає такі компоненти обробки когерентності: послідовність подій історії (початок, середина та кінець) і посилання на дії персонажів та обстановку. Навик переказу є основним предметом навчання при формуванні читацької компетентності молодших школярів і вважається важливим кроком до розвитку вміння визначати основні ідеї в тексті розповіді. Переказування сприяє зменшенню проявів контекстної сліпоты та підвищенню організації думок читачів, що підсилює розвиток виконавчої функції.

Системною стратегією, що позитивно впливає на розвиток читання та інших необхідних академічних навичок дітей з розладами аутистичного спектру, є використання систем Token Economy, що була розроблена в рамках прикладного аналізу поведінки (АВА, скор. англ. applied behavior analysis) [16]. Суть методики полягає у використанні позитивних підкріплень та винагород (контроль стимулів), які часто матеріалізовані у вигляді вторинних підсилювачів (жетонів, наклейок, фішок чи інших символічних матеріальних предметів), які набувають своєї підкріплювальної цінності через асоціацію з резервними або основними підсилювачами. Системи маркерів широко використовуються в освітніх програмах, оскільки їх можна легко використовувати, а вчителям не потрібна спеціальна підготовка з принципів АВА для їх успішного впровадження.

Відеотехнології також можуть стати корисним інструментом для формування цільових читацьких навичок. Так, відеомодельювання є окремим видом втручання, яке об'єднує візуальні інструкції та моделювання для створення ефективної стратегії навчання. Наслідування відеозапису – це підхід, при якому учня з РАС навчають наслідувати певну поведінку, показуючи йому відеозапис з іншим учнем, які демонструють цільову поведінку, або відредагований відеозапис з самим собою, у якому учень виконує певні дії самостійно, правильно та в повному обсязі (наприклад, відповідає на запитання щодо прочитаного тексту). Розповсюдженість портативних пристроїв, таких як планшети або смартфони, збільшило доступність навчальних відео, які слід використовувати для мотивації залучення учнів з РАС до продуктивної навчальної діяльності та зменшення проблемної поведінки під час навчання. Відеомодельювання може бути досить корисним при інклюзивному форматі навчання учнів з РАС, оскільки у класі завжди можна записати безліч чудових моделей демонстрації цільових читацьких навичок, а сам відеозапис буде доступний для багаторазового перегляду, обговорення, відтворення побаченого та підкріплення демонстрації учнем з РАС цільових навичок в природному середовищі класу загальноосвітньої школи.

Не останнім за ефективністю втілення є втручання за посередництва однолітків – підхід, при якому для створення навчальних можливостей для учнів з РАС залучаються однолітки, які типово розвиваються. Попередньо однолітків навчають використовувати поведінкові підходи, що сприяє продуктивній взаємодії між учнями класу, підвищує участь усіх учнів в освітній діяльності та підтримує процес соціалізації учнів з РАС.

Висновки

Академічний прогрес тісно пов'язаний зі здатністю учнів розуміти те, що вони читають. Оскільки здатність розуміти прочитане, в свою чергу, пов'язана з мовленнєвими здібностями і соціальним контекстом розумінням поведінки людини, учням з РАС часто важко повноцінно оволодіти читацькими навичками. Важливо підкреслити, що розуміння прочитаного також залежить від інтеграції інформації під час читання, а також від процесів контролю, які відстежують поточне розуміння та блокують нерелевантну інформацію. Кожен з цих факторів також може бути джерелом труднощів для учнів з РАС. Так, діти з розладами аутистичного спектру можуть використовувати альтернативний процес засвоєння навичок раннього читання, такий як виявлення шаблонів на основі звичайних і передбачуваних лінгвістичних правил замість декодування послідовності звуків слів, як це роблять їхні нормотипові однолітки. Даний аспект проблеми формування читацьких навичок отримав назву гіперлексії як вміння швидко декодувати текстову чи символічну інформацію, не вникаючи в її суть та зміст. Чимало молодших школярів з РАС демонструють

гіперлексичний читацький профіль, коли рівень їхнього розуміння прочитаного не відповідає очікуваному на основі даних про інші читацькі навички, зазвичай, сформовані в дуже ранньому віці.

У зв'язку з тим, що гіперлексичний читацький профіль передбачає механічне читання, яке не дає читачеві повноцінно отримувати інформацію з прочитаного тексту, навчання дітей з розладами аутистичного спектру читанню має супроводжуватися візуальною підтримкою, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, насиченням контексту та активною підтримкою мотивації учнів до навчальної діяльності. В дидактиці та психології розроблені спеціальні підходи для підвищення ефективності навчання читанню дітей з розладами аутистичного спектру, спрямовані на підвищення розуміння тексту. Вони можуть застосовуватись як на підготовчому етапі, так і після завершення читання та сприяють тренуванню пам'яті та уваги.

Список використаних джерел

1. Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/186336554.pdf>
2. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/download/149/138>
3. Коломоєць Т., Ворох В. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>
4. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах. К.: Освіта, 2007. 334 с.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. К.: Фенікс, 2010. 320 с.
6. Старагіна І. П. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навчально-методичний посібник / Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. - Харків : Соняшник, 2020. — 176 с., іл.
7. Сторож В. В., Рижова М. Е. Особливості поведінки та комунікації в структурі розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку. URL: <https://www.onmedu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7280/Storozh.pdf?se>
8. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Does the autistic child have a «Theory of mind»? URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2934210>
9. Engel, K.S., Ehri, L.C. Reading Comprehension Instruction for Young Students with Autism: Forming Contextual Connections. J Autism Dev Disord 51, 1266–1280 (2021). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32651723/>
10. Frith Uta. Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy. URL: <http://www.psychologia.net.pl/ksiazki.php?level=147>
11. Gentil-Gutiérrez A., Santamaría-Peláez M., Mínguez-Mínguez L.A., González-Santos J., Fernández-Solana J., González-Bernal J.J. Executive Functions in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder, Grade 1 and 2, vs. Neurotypical Development: A School View. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/13/7987/pdf>
12. Jolliffe T., Baron-Cohen S. A test of central coherence theory: linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10444907>
13. McIntyre Nancy S., Tomaszewski Brianne, Hume Kara A., Odomb Samuel L. Stability of Literacy Profiles of Adolescents With Autism Spectrum Disorder and Associations With

- Stakeholder Perceptions of Appropriate High School Support Needs. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33464986>
14. Myers, J. L., Shinjo, M. & Duffy, S. A. (1987). Degree of causal relatedness and memory. *Journal of Memory and Language* 26, 453–65. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0749596X8790101X?via%3Dihub>
 15. Macdonald, D., Luk, G. & Quintin, EM. Early Reading Comprehension Intervention for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder and Hyperlexia. *J Autism Dev Disord* 52, 1652–1672 (2022). URL: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05057-x>
 16. Matson, J., Boisjoli, J. The token economy for children with intellectual disability and/or autism: a review. *Res Dev Disabil.* 2009 Mar-Apr;30(2):240-8. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18486442/>