

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

РИБЧЕНКО Лариса Костянтинівна

УДК 376.091.- 056.34(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ
РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Спеціальність: 13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних
досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів
мають посилання на відповідне джерело
_____ Л.К. Рибченко

Науковий керівник:
Шульженко Діна Іванівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Рибченко Л.К. Педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 - корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Сучасні вимоги суспільства до освіти орієнтують фахівців багатьох країн світу переглянути якість і рівень шкільної освіти, що зумовлює необхідність її оновлення і реформування. В Законі України «Про загальну середню освіту» зазначено, що освіта має бути спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості. Реалізація цього завдання може забезпечуватися лише за умови здійснення особистісно-орієнтованого навчання, впровадження інноваційних освітніх технологій, що передбачають відповідне зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на розвиток та соціалізацію учнів із аутизмом. Навчальний процес на сьогодні треба орієнтувати на особистість учня із аутизмом і враховувати його індивідуальні особливості шляхом створення спеціальних педагогічних умов.

Педагогічні умови ми визначаємо як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання та розвитку учнів з аутизмом, забезпечують розвиток когнітивних процесів та успішну соціальну адаптацію.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше виявлено психолого-педагогічні та нейропсихологічні особливості аутичних дітей як чинника створення спеціальних педагогічних умов; визначені рівні готовності фахівців до створення педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми; обґрунтовано педагогічні умови, за якими діти, які мають аутистичні порушення, найбільш успішно піддаються корекційному впливу; розроблено структурно-функціональну модель корекційної роботи з аутичними дітьми; уточнено психологічну сутність аутистичних розладів як

феномена порушеної взаємодії; набули подальшого розвитку уявлення про педагогічні умови корекційної роботи в структурі спеціальних та інклюзивних закладів; організаційні форми, методи та прийоми корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані при укладанні навчальних програм та розробленні посібників для навчання дітей з аутизмом; при розробці, апробації та впровадженні в роботу закладів освіти та навчально-реабілітаційних центрів орієнтовної моделі системи організації корекційної роботи; корекційних технологій подолання аутистичних порушень; науково-методичному забезпеченні підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Отримані в дисертаційному дослідженні дані можуть доповнити зміст навчальних дисциплін «Спеціальна психологія», «Корекційна психопедагогіка», «Інклюзивна освіта», спецкурсу «Корекційна робота з подолання аутистичних порушень у дітей».

На констатувальному етапі дослідження визначені критерії, за якими вивчалися психолого-педагогічні та нейропсихологічні характеристики дітей з аутизмом: комунікація, пізнавальна діяльність, наслідування, реакції на подразники (зорові, слухові, тактильні), гнозис, перцепція, пам'ять (показники заучування, рухової та зорової пам'яті), мовлення та мовленнєві функції, велика та дрібна моторика, орієнтація у навколишньому середовищі, зорово-рухова координація, реципрокна координація. Вирішальне значення у діагностиці описаних критеріїв займають вербальна комунікація, здатність до встановлення соціальних контактів, пізнавальна діяльність і пам'ять та запам'ятовування. За узагальненими результатами констатувального експерименту були визначені високий, середній та низький рівні розвитку аутичних дітей та їх нейропсихологічних і психолого-педагогічних характеристик.

Вивчення готовності корекційних педагогів до створення педагогічних умов роботи з аутичними дітьми дозволило констатувати, що у них

недостатньо знань, умінь та навичок роботи з зазначеною категорією дітей, вони не знають шляхів вирішення складних педагогічних ситуацій в роботі з аутичними дітьми, об'єктивних та суб'єктивних чинників ефективності навчально-виховного корекційного процесу, ефективних педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми тощо.

Окрім того, у ході дослідження із застосуванням нейропсихологічної діагностики вперше встановлено взаємозв'язок між показниками розвитку аутичної дитини (комунікація, пізнавальна діяльність, зорово-рухова координація, загальна моторика, дрібна моторика, перцепція, наслідування, мовлення, реакції на подразнення) та тими педагогічними умовами організації корекційної роботи, які сприяють становленню цих показників.

Педагогічними умовами організації корекційної роботи з аутичними дітьми у дошкільних та шкільних установах визначено: наявність фахівців педагогічного супроводу, організацію діяльності педагогічного консилиуму, взаємодію педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання.

Як показали результати експериментального дослідження, впровадження в корекційний процес зазначених педагогічних умов може стати запорукою підвищення ефективності та результативності корекційного процесу як у дошкільній, так і у шкільній ланках освіти.

З метою впровадження обґрунтованих педагогічних умов була розроблена авторська структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми, що включає п'ять етапів, а саме: діагностичний, модифікаційний, впроваджувально-коректувальний, просувальний та аналітико-підсумковий.

Ключові слова: аутистичні порушення, аутична дитина, корекційний педагог, педагогічні умови, корекційна робота, структурно-функціональна модель.

ABSTRACT

Ribchenko L.K. Pedagogical conditions for the organization of corrective work with autistic children. - The manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.03 – Correctional Pedagogy. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2019.

The modern demands of society for education make experts from many countries around the world review the quality and level of school education, which necessitates its renewal and reform. The Law of Ukraine "On General Secondary Education" states that education should be aimed at ensuring comprehensive development of the individual. The realization of this task can be ensured only under the condition of realization of personally-oriented training, introduction of innovative educational technologies, which provide for appropriate shift of accents in educational activity, its direction for development and socialization of students with autism. The educational process today needs to focus on the personality of student with autism and take into account his or her individual characteristics by creating special pedagogical conditions.

We define pedagogical conditions as the peculiarities of the organization of the educational process, which determine the results of education and development of students with autism, ensure the development of cognitive processes and successful social adaptation.

The scientific novelty of the obtained results is that for the first time the psychological-pedagogical and neuropsychological features of autistic children were discovered as a factor of creating special pedagogical conditions; levels of specialists' readiness to create pedagogical conditions for corrective work with autistic children were determined; pedagogical conditions under which children with autistic disorders are most successfully corrected were substantiated; a structural and functional model of correctional work with autistic children was developed; the psychological nature of autistic disorders as a phenomenon of impaired interaction

was specified; acquired further understanding of the pedagogical conditions of correctional work in the structure of special and inclusive institutions; organizational forms, methods and techniques of corrective work with children with autism.

The practical value of the study is that its results can be used in curriculum design and development of guides for teaching children with autism; when developing, testing and putting into practice the work of educational establishments and training and rehabilitation centers of an indicative model of the system of organization of correctional work; corrective technologies for overcoming autistic disorders; scientific and methodological provision of training of specialists of special and inclusive education.

The data obtained in the dissertation research can supplement the content of the disciplines “Special Psychology”, “Correctional Psychopedagogy”, “Inclusive Education”, and special courses “Corrective Work on Overcoming Autistic Disorders among Children”.

At the ascertaining stage of the study, the criteria were determined by which the psychologic-pedagogical and neuropsychological characteristics of children with autism were studied: communication, cognitive activity, imitation, reactions to stimuli (visual, auditory, tactile), gnosis, perception, memory (indicators of learning, motor and visual memory), speech and speech functions, large and small motor skills, orientation in the environment, visual movement coordination, reciprocal coordination. Verbal communication, social contact ability, cognitive activity and memory and remembering are crucial in the diagnosis of these criteria. According to the generalized results of the ascending experiment, high, medium and low levels of development of autistic children and their neuropsychological and psychological and pedagogical characteristics were determined.

The conducted study of readiness of correctional educators to create pedagogical conditions for work with autistic children has allowed to establish that they have insufficient knowledge, skills and abilities of working with such specified category of children, they do not know ways of solving difficult pedagogical situations in work with autistic children, the objective and subjective factors of the

effectiveness of the educational correctional process, effective pedagogical conditions of corrective work with autistic children, etc.

In addition, in a study using neuropsychological diagnostics, the relationship between autistic child development indicators (communication, cognitive activity, visual movement coordination, general motor skills, fine motor skills, perception, imitation, speech, reactions to irritation) and the pedagogical conditions of correctional work that contribute to the development of these indicators were firstly identified.

The pedagogical conditions for the organization of corrective work with autistic children in preschool and school institutions were determined: presence of specialists of pedagogical support, organization of activities of pedagogical council, interaction of pedagogues and specialists of psychological and pedagogical support, availability of appropriate material and technical base. As shown by the results of the experimental study, the introduction into the correction process of these pedagogical conditions can be the key to improving the efficiency and effectiveness of the correction process in both preschool and school levels of education.

In order to introduce sound pedagogical conditions, an author's structural-functional model of corrective work with autistic children was developed. It consists of five stages, namely: diagnostic, modification, implementation-corrective, promotional and analytical-summary.

Key words: autistic disorders, autistic child, correctional educator, pedagogical conditions, correctional work, structural and functional model.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Рибченко Л.К. Світовий та вітчизняний досвід працевлаштування осіб з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 202-206.
2. Рибченко Л.К. Тенденції вирішення питань аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія: соціально–педагогічна*. Кам'янець–Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. Вип. 22. Ч. 2. С. 250-257.
3. Рибченко Л.К. Психологічна та соціальна адаптація дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 26. С. 381-387.
4. Рибченко Л.К. Роль помічника дитини в організації навчально виховного процесу осіб з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 193-198.
5. Рибченко Л.К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. Кам'янець–Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. В 2-х тт. Т. 1. С. 261-270.
6. Рибченко Л.К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193.
7. Рибченко Л.К. Педагогічні вимоги до інклюзивної освіти дітей з аутистичними розладами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*.

Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. № 29. С. 83-88.

8. Рибченко Л.К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. № 32. Частина 2. С. 83-90.

9. Рибченко Л.К. Застосування корекційних технологій в роботі з дітьми із аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова 2017. № 34. Частина 2. С. 77-84.

Статті у зарубіжних фахових виданнях

10. Рыбченко Л.К. Психолого–педагогическое сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями как реализация личностно–ориентированного подхода. *Научно–методич. журнал: Проблемы специального образования.* Ереван: АГПУ им. А. Абовяна, 2015. С. 241-249.

11. Rybchenko L. Correctional Pedagogical Work With Children Who Have Autism Shectrum Ddisorders. *Education International Periodical Journal.* Tbilisi–Sokhumi, 2013. No 5. P. 100-105.

12. Rybchenko L., Ostrovskii I. Peculiarities of inclusive education of ASD children in Ukraine. *The Journal of Education Culture and Society. The international scientific journal.* Wroclaw, 2015. No. 2. P. 229–239.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

13. Рибченко Л.К. Основні принципи педагогічних умов реабілітації дітей з аутичними проявами. *Людина з обмеженими можливостями: соціально–психологічний та культурний виміри: мат-ли наук.-практ. конф.* Львівський національний університет ім. І. Франка, 2014. С. 114–120.

14. Рыбченко Л.К. Педагогические условия инклюзивного образования лиц с аутизмом в Украине: мат-лы международ. науч.-практ. конф. Ереван: АГПУ им. А. Абовяна, 2015. С. 332-337.

15. Рыбченко Л.К. Организация коррекционно–педагогических условий реабилитации детей с аутистическими нарушениями. *Специальное образование: традиции и инновации: мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф.* Минск: БГПУ, 2016.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ.....	20
1.1. Значення та роль педагогічних умов у навчально- виховному процесі.....	20
1.2. Система організації корекційної роботи з аутичними дітьми в розвинутих країнах світ.....	31
1.3. Теоретичні підходи до поняття «корекційної роботи» з огляду на світові та вітчизняні дослідження.....	49
1.4. Особливості корекційної роботи з аутичними дітьми..	57
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ ЯК ЧИННИКА СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	78
2.1. Аналіз практичного досвіду організації педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми.....	78
2.2. Особливості психічного розвитку дитини із аутизмом як чинник створення спеціальних педагогічних умов.....	88
2.3. Організація дослідження та аналіз результатів констатувального експерименту.....	99
Висновки до другого розділу.....	118
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ.....	121

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми.....	121
3.2. Результати впровадження спеціальних педагогічних умов	149
3.3. Практичні рекомендації корекційним педагогам, які працюють з аутичними дітьми.....	162
Висновки до третього розділу.....	170
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Сучасні вимоги суспільства до освіти орієнтують фахівців багатьох країн світу переглянути якість і рівень шкільної освіти, що зумовлює необхідність її оновлення і реформування. В Законі України «Про загальну середню освіту» зазначено, що освіта має бути спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості. Реалізація цього завдання може забезпечуватися лише за умови здійснення особистісно-орієнтованого навчання, впровадження інноваційних освітніх технологій, що передбачають відповідне зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на розвиток та соціалізацію учнів із аутизмом. Навчальний процес на сьогодні треба орієнтувати на особистість учня із аутизмом і враховувати його індивідуальні особливості.

У сучасній спеціальній педагогічній науці проблема організації та проведення корекційної роботи стає більш актуальною у зв'язку з розвитком інклюзивної освіти (Віт. Бондар, О. Глоба, О. Гноєвська, В. Засенко, І. Кузава, С.Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, В. Тарасун, В.Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко). Вчені підкреслюють складність застосування інклюзивних технологій в загальноосвітній школі, відсутність компетенцій учителів щодо особливостей навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим практичну значущість у системі спеціальної та інклюзивної освіти має не тільки розвиток, поглиблення та удосконалення професійних знань і вмінь фахівців, а й пошук ефективних шляхів організації системи подолання аутистичних порушень у дітей.

Деякі аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення у наукових працях сучасних психологів та педагогів (О. Аршатська, О. Баєнська, Н.Базима, В. Башина, М. Веденіна, О. Гаврилушкіна, І. Гладченко, О. Граборов, Т. Головіна, Ж. Декролі, Ж. Демор, М. Дем'янович, А. Душка, М. Єфименко, К. Зелінська, В. Каган, І. Костін, К. Лебединська, М.

Ліблінг, І. Логвінова, І.Мамайчук, С. Миронова, О. Нікольська, К. Островська, О. Позднякова, М. Річардсон, Х. Сайко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко, D. Asperger, H. Baron-Cohen, B. Bettelheim, D. Cohen, B. Folstein, C. Gillberg, J. Gould, S. Harris, L. Kanner, K. Lotter, G. Mesibov, E. Schopler, F.Volkmar, L. Wing, I. Wolf). Науковці переконливо підтвердили, що у випадках, коли діти зі спектром аутистичних порушень не охоплені освітніми впливами, у тому числі спеціальної дошкільної, шкільної та інклюзивної, які б відповідали їхнім дизонтогенетичним психофізичним, нейропсихологічним, психолінгвістичним особливостям, і перебувають вдома, не отримуючи ніяких корекційних послуг, вже до юнацького віку стають глибокими інвалідами з усіма відповідними негативними соціально-психологічними наслідками для них самих, їхніх рідних та найближчого оточення.

Водночас, труднощі, що виникають у процесі взаємодії з аутичними дітьми, недостатня теоретична і методична розробленість цілісної системи організації, управління та змісту корекційним процесом та визначення його педагогічних умов обумовили вибір теми дослідження **«Педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 24 жовтня 2013 р.) й узгоджена в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 26 листопада 2013 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексу педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

Для досягнення мети були окреслені такі **завдання**:

1. Провести аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблем корекційної роботи з аутичними дітьми.
2. Дослідити психолого-педагогічні та нейропсихологічні особливості розвитку аутичних дітей як чинника створення спеціальних педагогічних умов організації корекційної роботи.
3. Розробити структурно-функціональну модель корекційної роботи з аутичними дітьми.
4. Обґрунтувати та перевірити ефективність педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

Об'єкт дослідження – процес організації корекційної роботи з аутичними дітьми у дошкільних та шкільних спеціальних та інклюзивних навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

Методи дослідження: Для розв'язання завдань роботи було використано наступні методи:

теоретичні: аналіз літературних джерел з метою визначення теоретичних підходів до тлумачення змісту та структури понять «педагогічні умови» та «корекційна робота» в категоріально-термінологічному апараті дослідження;

емпіричні: анкетування, тести, бесіди, спостереження, констатувальний експеримент для вивчення психолого-педагогічних, нейропсихологічних характеристик розвитку та виявлення стану організації навчально-виховного процесу з аутичними дітьми, формувальний експеримент для обґрунтування та виявлення ефективності впровадження педагогічних умов у роботі з аутичними дітьми; порівняльний відсотковий аналіз за опитувальником PER-

R та відсоткового аналізу за шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS).

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять вчення Л.Виготського про соціальну ситуацію розвитку людини як співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки; теорія соціальних і біологічних факторів розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С.Максименко, В. Синьов та інш.); наукові положення про підготовку дітей дошкільного віку до навчання в загальноосвітній школі (Е. Аркін, О. Венгер, Т.Зикова, А. Катаєва, С. Коробко, І. Осипенко, Г. Петроченко, Т. Поніманська, О.Проскура, С. Русова); теоретичні положення щодо корекційного навчання та виховання дітей з обмеженнями психофізичного розвитку (В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, Г. Коберник, В. Лапшин, В. Лубовський, Н. Малофєєв, М. Певзнер, Б. Пузанов, В. Синьов, Е. Стребелева, М. Шеремет), теорія розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); особистісно орієнтований підхід (Ш.Амонашвілі, І. Бех, О. Савченко, І. Якиманська).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- виявлено психолого-педагогічні та нейропсихологічні особливості аутичних дітей як чинника створення спеціальних педагогічних умов;
- визначені рівні готовності фахівців до створення педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми;
- обґрунтовано педагогічні умови, за якими діти, які мають аутистичні порушення, найбільш успішно піддаються корекційному впливу;
- розроблено структурно-функціональну модель корекційної роботи з аутичними дітьми;

уточнено психологічну сутність аутистичних розладів як феномена порушеної взаємодії;

набули подальшого розвитку уявлення про педагогічні умови корекційної роботи в структурі спеціальних та інклюзивних закладів; організаційні форми, методи та прийоми корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Практичне значення дослідження полягає в тому що його результати можуть бути використані при укладанні навчальних програм та розробленні посібників для навчання дітей з аутизмом; при розробці, апробації та впровадженні у практику роботи закладів освіти та навчально-реабілітаційних центрів орієнтовної моделі системи організації корекційної роботи; корекційних технологій подолання аутистичних порушень; науково-методичному забезпеченні підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Отримані в дисертаційному дослідженні дані можуть доповнити зміст навчальних дисциплін «Спеціальна психологія», «Корекційна психопедагогіка», «Інклюзивна освіта», спецкурсу «Корекційна робота з подолання аутистичних порушень у дітей».

Особистий внесок здобувача в публікації, написаній у співавторстві, полягає в аналізі особливостей інклюзивного виховання та навчання дітей з аутизмом в Україні [12].

Апробація результатів дослідження здійснювалося на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013); симпозіумі «Творче мислення у спеціальній освіті» (Шефаїм, Ізраїль 2015); «Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы» (Ереван, Армения, 2015); «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016); «Инклюзивное образование: современные проблемы и решения» (Минск, Беларусь, 2016); «Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень» (Київ, 2019); *всеукраїнських*: форум батьків дітей з інвалідністю (Вінниця, 2014); «Людина з обмеженими можливостями: соціально-психологічний та культурний виміри» (Львів, 2014); «Аутизм в Україні (Київ, 2014); «Індивідуальний супровід осіб із спектром аутистичних порушень: підготовка та підвищення кваліфікації фахівців» (Львів, 2015), «Правові, освітні та соціальні аспекти інклюзії дітей із особливими освітніми потребами» (Львів, 2016), «Освіта дітей

з особливими освітніми потребами в місті Києві: основні досягнення та виклики» (Київ, 2016), «Науково-методичні засади створення моделі психолого-педагогічної та соціальної реабілітації й інтеграції дітей із загальними розладами (спектр аутизму)» (Київ, 2017); «Освіта дітей з ментальними порушеннями. Права та проблеми». (Київ, 2018); «Проблеми навчання, виховання та корекції розвитку дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями в інклюзивних закладах освіти» (Київ, 2018); «Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень» (Київ, 2019).

Впровадження результатів дослідження здійснено в експериментальному навчальному закладі всеукраїнського рівня навчально-реабілітаційному центрі «Довіра» (Львів) (довідка № 145 від 18.05.2018 р.); Комунальному закладі освіти «Криворізький багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 19-13/01-48 від 20.04.2018 р.); Полтавському навчально-реабілітаційного центрі (довідка № 163 від 13.04.2018 р.); Спеціальній школі-інтернаті № 26 (Київ) (довідка № 120 від 17.05.2018 р.); навчально-виховному комплексі Приватний навчальний заклад «Перлина» підрозділу «Дитячий садок для дітей з особливостями розвитку «Дитина з майбутнім» (Київ) (довідка № 428/2 від 23.04.2018 р.).

Публікації. Основний зміст і результати дослідження висвітлено в 19 наукових публікаціях автора, серед яких 1 методичний посібник, 12 статей у наукових фахових виданнях, серед них 3 статті у іноземних наукових виданнях, 2 тез доповідей.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (151 найменування, з них 18 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 191 сторінку, з них, основний текст дисертації викладено на 175 сторінках. Робота містить 15 рисунків, 9 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

1.1. Значення та роль педагогічних умов у навчально-виховному процесі

Ошибка! Источник ссылки не найден. Питаннями визначення педагогічних умов в різних аспектах педагогічної науки займалися такі дослідники як: В. Андріїв, О. Белкін, О. Городиська, М. Дуранов, Т. Ільїна, Н. Іполітова, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, А. Найн, В. Нестеров, І. Подласов, І. Раченко, В. Смірнов, В. Сластеніна, Н. Стеріхова, Н. Яковлева та інші. Вони мають неоднозначність суджень щодо визначення цієї дефініції. В сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з вдосконаленням функціонування педагогічної системи та підвищенням ефективності освітнього процесу, одним з аспектів є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності.

Проаналізуємо основні риси поняття «умова» в різних аспектах. Згідно довідкової літератури «умова» розуміється як вимога, пропозиція, яка висувається однією зі сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору; необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правил, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь [1, с. 341].

Психологічна енциклопедія поняття «умова» трактує як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв'язку того чи іншого явища необхідно розглядати його в різноманітних зв'язках і

відношеннях, тобто в загальному зв'язку. Якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то воно є умовою [2, с. 253].

Термін «умова» як вимога, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь, вперше визначив С. Ожегов [3, с. 776]. Його доповнив Р. Немов, який в контексті психічного розвитку розкриває поняття «умова» і визначає це його через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що характеризують психологічний розвиток людини та прискорюють або уповільнюють його і впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [4, с. 270].

Про важливу роль створення педагогічних умов зазначає В. Полонський, який показує, що в педагогічній науці поняття «умова» розглядається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [5, с. 36]. Водночас, поняття «педагогічні умови» як результат цілеспрямованого відбору розглядає І. Андрєєв, який вважає, що вони необхідні для застосування елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей [6, с. 176].

Сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання К. Островська розуміє як «педагогічні умови» [7, с. 159]. Проблема визначення терміну «педагогічні умови», на думку В. Манько, розкривається як взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності. Вона зазначає, що на педагогічні умови впливають не тільки обставини, а й фактори та

зовнішні чинники, за якими найефективніше відбувається навчально-виховний процес, і які також є «педагогічними умовами» [8, с. 153]. Однак, А. Найн трактує «педагогічні умови» як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [9, с. 44].

Значний внесок у розробку питання визначення терміну «педагогічні умови» зробив видатний радянський вчений Ю. Бабанський, який виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи за сферою впливу: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [10, с. 57].

Ш. Амонашвілі визначив «умови освітньої діяльності» як сукупність обставин, в яких вона здійснюється, і соціальних обставин життєдіяльності її суб'єкта. Ті та інші розглядаються як чинники, що сприяють чи перешкоджають її успішності [11, с. 116].

Значний внесок в розкриття цієї проблеми зробили українські сучасні вчені. На думку К. Касярум, під «педагогічними умовами» визначається «взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців. Вона запропонувала їх розподіл у п'ять підгруп – психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, які об'єднали у дві групи – суб'єктивні внутрішньо-особистісні, об'єктивні зовнішні». [12, с.99].

«Педагогічні умови» як обставини розглядаються К. Біктагіровим. Він стверджує, що створення цих обставин необхідне для того, щоб компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подавалися в найкращому взаємозв'язку та створювали атмосферу плідної співпраці між педагогом і вихованцями [13, с. 37]. З ним згоджується Н. Боритко, який визначає «педагогічну умову» як зовнішню обставину, що здійснює істотний вплив на протікання педагогічного процесу, свідомо сконструйованого педагогом, і передбачає досягнення певного результату [14, с. 59].

При цьому В. Тарасун наполягає, що першочерговими умовами для розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом на етапі визначення стратегічних орієнтирів мають такі загальні завдання:

- 1) вивчення природи дитинства аутичної особи як соціокультурного феномена (а не просто явища);
- 2) аналіз закономірностей, механізмів і умов засвоєння аутистом здобутків освіти і культури як процесу, здійснення якого можливе на основі поняття про детермінацію і самодетермінацію психічного розвитку;
- 3) визначення культууроутворюючих засад проектування корекційно-розвивального і превентивного навчання даної категорії дітей;
- 4) виявлення джерел особистісного зростання аутиста і значущих для нього дорослих в умовах сімейного виховання;
- 5) організація навчального процесу і особливого педагогічного середовища;
- 6) координація співпраці спеціалістів і родини аутичної дитини;
- 7) уточнення системи психолого-медико-педагогічного супроводу аутичної дитини;
- 8) визначення організаційно-економічних аспектів розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом [15, с. 55].

Узагальнюючи різні визначення поняття педагогічних умов, ми вважаємо, що вони не виключають одне одного, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цього феномена (табл. 1.1.)

Таблиця 1.1

**Узагальнення поняття «педагогічні умови» стосовно напрямків
різних педагогічних шкіл**

Автор	Підхід до проблеми педагогічних умов
--------------	---

Амонашвілі Ш.	Визначив умови освітньої діяльності як сукупність обставин, в яких вона здійснюється, і соціальних обставин життєдіяльності її суб'єкта. Ті та інші розглядаються як чинники, що сприяють чи перешкоджають її успішності.
Андрєєв В.	Визначає поняття «педагогічні умови» як результат цілеспрямованого відбору та застосування елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей.
Біктагіров К.	Педагогічні умови розглядає як обставини, завдяки якими компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) створюють взаємозв'язок та атмосферу співпраці між учителем і учнями, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а учням – успішне навчання.
Бойцун О.	Вказує, що обставини, фактори, зовнішні впливи, за яких найефективніше відбувається навчально-виховний процес, і є педагогічними умовами.
Боритко Н.	Педагогічна умова визначається як зовнішня обставина, яка робить «істотний вплив на протікання педагогічного процесу, свідомо сконструйованого педагогом і передбачає досягнення певного результату».
Касярум К.	Під педагогічними умовами визначає взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці фахівців.

Манько В.	Педагогічні умови визначає як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності.
Найн А.	Трактує педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріальних-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань.
Немов Р.	Умова розглядається в контексті психічного розвитку і розкриває його через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, що впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати.
Ожегов С.	Умова розглядається як вимога, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь.
Островська К.	Педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.
Полонський В.	Зазначає, що в педагогічній науці поняття «умова» розглядається з позиції як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості.

Соціальний механізм детермінації і регуляції набуття досвіду як продукту учіння обґрунтовує Л. Виготський. Він стверджує, що соціальна ситуація, визначальними для якої є способи взаємодії, розглядається як джерело розвитку й спосіб оволодіння функціями. Якщо спочатку керовані соціальні відношення служать інструментом реалізації процесів мислення й комунікації, то пізніше починають виконувати роль когнітивної функції саморегуляції та розумового представлення інформації. Соціальні взаємодії активізують ще не розвинені когнітивні функції [16, с. 237]. Отже, в основі розвитку вищих психічних функцій лежить формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості, опосередкованих мовою соціальних відносин, перехід від виконання пізнавальної діяльності.

Процес когнітивного розвитку з соціальною взаємодією також пов'язує Ж. Піаже, надаючи важливого значення кооперації як формі співпраці, що забезпечує симетричну взаємодію і тим самим дозволяє здійснити засвоєння понять [17, с. 152].

Досліджуючи особистісні фактори розвитку пізнавальної активності учнів допоміжної школи у процесі навчання, Ю. Кулюткіна характеризує механізм розвитку здатності до довільної та свідомої регуляції своєї діяльності. Цей процес відбувається лише на основі розвитку людини як особистості й соціальної істоти, а також через включення у суспільні відношення [18, с. 35].

Розглянемо організаційно-педагогічні умови роботи з аутичними дітьми (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Організаційно-педагогічні умови роботи з дітьми із аутизмом

№	Організаційно-педагогічні умови	Зміст організаційно-педагогічних умов
1	Дотримання основних принципів соціально-педагогічної роботи	• природовідповідності; • гуманізму та демократизації; • систематичності;

		• принцип взаємодії; • позитивного сприйняття
2	Організація навчально-виховного та розвивального середовища	• проведення педагогічних консиліумів спільних нарад, круглих столів з обговорення проблемних питань виховної та профілактичної роботи з аутичними дітьми; • узгодження змісту роботи навчальної та виховної роботи
3	Створення позитивного соціального середовища досвідом щодо роботи з аутичними дітьми	• проведення консультацій, тренінгів, спрямованих на розвиток учнів із аутизмом та подолання проблем і труднощів; • створення ситуації успіху, емоційного комфорту для підтримання навчального настрою: стимулювання процесів самопізнання, самовдосконалення учнів; • формування адекватної самооцінки особистості шляхом активного осмислення учнем індивідуальності, поведінки й діяльності в соціумі; • сприяння адаптації та успішній соціалізації: намагатися попередити та усунути труднощі, з якими стикається дитина з аутизмом; набуття досвіду

		соціальної поведінки та вміння керувати собою й своїми емоціями; стимулювання соціальної активності учнів; • активне включення дітей з аутизмом у життєдіяльність навчального закладу, що дозволяє їм попередити проблеми й негаразди, які можуть виникати; • залучення батьків та близького оточення до виховної діяльності, що уможливлює гармонізацію стосунків з дітьми
4	Професійна підготовка та обмін	• набуття нових знань і технологічних умінь у результаті самоосвіти

Вченими проведена робота з розгляду умов, спрямованих на розв'язання конкретних завдань: створення адаптивного освітнього середовища (Т. Давиденко, Г. Єльнікова, С. Конопляста, С. Красіков, К. Островська, В. Тарасун, Т. Шамова); підвищення ефективності педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, В. Євдокимов, І. Прокопенко); «гнучкої» реакції на зміни, які відбуваються в суспільстві (В. Лазарєв, К. Островська М. Поташник, І. Шалаєв, Т. Шамова); розвитку соціальної активності особистості вчителя, його професіоналізму, професійної культури (Н. Волкова, В. Гриньова, С. Єлканов, В. Лозова, О. Мармаза, В. Сластьонін); розвитку професійних цінностей учителя (В. Гриньова, З. Кокарева, О. Попова, М. Ружников, Н. Шемигон); сприяння здійсненню рефлексивного управління (В. Беспалько, Б. Гершунський, Т. Давиденко, П. Третьяков, Т. Шамова); формування педагогічного колективу (Ю. Конаржевський, О. Мармаза, Є. Павлютенков та ін.).

Педагогічні умови можна класифікувати за характером впливу на об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні умови забезпечують функціонування педагогічної системи та включають нормативно-правову базу освітньої сфери, виступають як одна з причин, що спонукають учасників педагогічного процесу до адекватних проявів себе в ньому. Вони можуть змінюватися. Суб'єктивні умови здійснюють вплив на процеси функціонування і розвитку педагогічної системи, рівень узгодженості їх дій, показують потенціал суб'єктів педагогічної діяльності, ступінь значущості цільових пріоритетів та ведучих чинків освіти для учнів та вихованців і т. ін.

Класифікуючи «педагогічні умови» як об'єкт впливу, розглядають загальні та специфічні умови, що сприяють якісному функціонуванню та розвитку педагогічної системи. Загальні умови складаються з соціальних, економічних, культурних, географічних та ін. До специфічних умов належать: особливості соціально-демографічного складу учнів; місцезнаходження освітнього закладу; матеріальні ресурси освітнього закладу, обладнання навчально-виховного та розвиваючого процесів; виховні можливості оточуючого середовища та ін.

Класифікація за особливостями регіональних, місцевих умов має важливу роль. Вона характеризується специфікою навчального закладу, педагогічним середовищем, наявністю необхідних спеціалістів, рівнем кваліфікації кадрів, ступенем оснащеності освітнього процесу (кабінети, навчальні посібники, обладнання та ін.). Необхідність обліку просторових умов, що становлять середовище функціонування педагогічної системи, обумовлена реалізацією принципу єдності загального, одиничного та особливого в наукових дослідженнях та дає можливості при визначенні напрямів функціонування та розвитку конкретної педагогічної системи.

Виступаючи як один з компонентів педагогічної системи, педагогічні умови, відображають сукупність можливостей освітніх та матеріально-просторових, впливають на процесуальний і особистісний аспекти цієї системи, забезпечують її функціонування і розвиток.

Спираючись на аналіз численних науково-педагогічних досліджень, ми виявили, що вчені поділяють педагогічні умови за різними видами, що забезпечує функціонування та розвиток педагогічної системи. В цих дослідженнях найбільш часто зустрічаються організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні умови. Організаційно-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (заходів впливу), що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи (цілісного процесу) [19].

У контексті нашого дослідження, під терміном *«педагогічні умови»* розуміємо сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність і результативність навчально-виховного процесу з аутичними дітьми. Так, до зовнішньої складової педагогічних умов відносимо комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання; внутрішньою складовою вважаємо мотивацію, наявність навчальних інтересів та зацікавлень.

Педагогічні умови поділяються за своєю цільовою спрямованістю на: 1) організаційні (відповідна класна кімната, оптимальне освітлення, якість меблів і навчального приладдя, наявність необхідних наочних посібників і літератури); 2) гігієнічні (відповідне положення зошита на парті й ручки в руці); 3) навчальні (мотивація, приклад педагога, доступність змісту матеріалу й темпу письма, послідовність і систематичність тощо) [20].

Психолого-педагогічні умови - це сукупність цілеспрямовано сконструйованих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища (заходів впливу), які спрямовані на розвиток та соціальну адаптацію дітей з аутизмом. Дидактичні умови розглядаються, як цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей [21]. Узагальнення результатів комплексного аналізу дозволяє нам вважати, що поняття *«умова»*

загальнонаукове та представляє сукупність обставин, що впливають на функціонування і розвиток педагогічного процесу.

Звернемо увагу, що педагогічні умови, являючись одним з компонентів педагогічної системи, відображають сукупність можливостей освітніх та матеріально-просторових, мають вплив на особистісний та процесуальний аспекти цієї системи, і гарантують її функціонування і розвиток.

Отже, в рамках нашого дослідження педагогічні умови ми визначаємо як особливості організації навчально-виховного процесу, що визначають результати виховання та розвитку особистості учнів із аутизмом, об'єктивно забезпечують розвиток когнітивних процесів та успішну соціальну адаптацію [20].

Узагальнення результатів комплексного аналізу дозволяє вважати, що поняття «умова» загальнонаукове та являє сукупність обставин, яких-небудь причин, об'єктів, що впливають на функціонування і розвиток, в тому числі й педагогічної системи, педагогічного процесу. Виступаючи як один з компонентів педагогічної системи, педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітніх та матеріально-просторових, впливають на процесуальний та особистісний аспекти цієї системи і забезпечують її функціонування і розвиток.

1.2. Система організації корекційної роботи з аутичними дітьми в розвинутих країнах світу

Організація є однією з адміністративних функцій за класифікацією піонера в цій сфері Х. Файоля. Організовувати, на його думку, це будувати «подвійний: матеріальний і соціальний організм». Вчений стверджує, що організація – це процес, в якому йде створення організаційної структури, яка має надати можливість робітникам ефективно працювати для створення організаційних цілей. Ним розроблено ряд принципів, якими слід керуватися в процесі виконання функції організації, а саме: загальне та детальне

визначення мети та цілей організації, які були виявлені в ході планування; визначення необхідних видів діяльності по досягненню цих мети і цілей; розподіл задач між членами колективу і об'єднання їх у керовані робочі групи та/або підрозділи; координація різних видів діяльності, доручених кожній групі, за допомогою встановлення робочих взаємовідносин, включаючи чітке визначення того, хто здійснює керівництво, тобто кожен член групи повинен знати, що він повинен зробити, терміни виконання роботи і хто ним керує; єдність мети: працює кожен член організації на загальну мету, що визначає, що жоден не повинен працювати проти мети організації; розквіт контролю, або розквіт менеджменту, тобто, відповідальність кожного менеджера в групі за керовану їм кількість працівників. За Файолем, є два аспекти операційної системи організації: розподіл підприємства на підрозділи в залежності від мети і стратегій компанії; розподіл ієрархії і відповідальності між працівниками організації [24].

Американський науковець Ч. Барнарда дає таке визначення організації: «організація – це група людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення спільної мети або цілей» [25]. Тобто, організації створюються людьми для досягнення значимої для всіх мети. За наявності однієї мети така організація є простою, а за наявності двох і більше цілей – складною. Таким чином, організація – це група людей, діяльність яких свідомо узгоджується і координується для досягнення поставленої спільної мети [25].

У теорії організації, як стверджує В. Лапшин, використовуються, наступні семантичні значення поняття «організація»: по-перше, як сукупність дій, процесів, що ведуть до утворення упорядкованого стану елементів цілого – «організація, як процес»; по-друге, як результат організаційних процесів, здійснюваних природою і людиною – «організація як система»; по-третє, як внутрішня упорядкованість, узгодженість, взаємопов'язаність частин цілого – «організація як стан системи» [28].

За твердженням українських учених Т. Анопченко та Т. Кутушевої, термін «організація» означає пристрій, поєднання, об'єднання чого-небудь або

кого-небудь в одне ціле; приведення в струнку систему. У людської діяльності організація – група людей, об'єднаних спільною програмою, спільною метою або завданням. Термін «організація» застосовується в людській діяльності в двох значеннях: процес організації в якості координаційної діяльності людей або груп людей, об'єднаних для досягнення певної мети, вирішення якої-небудь задачі; форма об'єднання людей і груп (структура, підприємство, організація) [29].

Нам дуже близька інтерпретація організації О. Рудинської як функції менеджменту, який є процесом створення структури, що відкриває можливість працівникам плідно працювати в колективі для досягнення спільних цілей [30].

Розглянувши поняття «організація», ми дійшли до висновку, що це, передусім, процес, який покликаний координувати діяльність людей або груп для досягнення певної мети. Надалі метою нашої роботи буде аналіз систему організації корекційної роботи з аутичними дітьми, створеної в розвинутих країнах світу.

Відповідно до існуючих у світі демократичних і гуманістичних тенденцій в даний час у розвинених країнах всі діти з особливими освітніми потребами і можливостями охоплені навчанням і вихованням. При цьому склалося три основні моделі інклюзивного навчання: модель «одного шляху» – інтеграція всіх дітей в рамках масової школи (Греція, Іспанія, Італія, Португалія, Швеція, Норвегія і Кіпр); модель «двох шляхів» – наявність двох самостійних систем освіти, які існують на основі спеціальних законів, обов'язкових для масової і спеціальної освіти (Бельгія, Нідерланди, Болгарія, Румунія, Латвія); модель «багатьох шляхів» включає безліч концепцій, які об'єднують елементи масової та спеціальної освіти (Австрія, Великобританія, Угорщина, Данія, Німеччина, Литва, Люксембург, Ісландія, Ірландія, Польща, Франція, Словаччина, Словенія, Фінляндія, Чехія та інші країни). Розглянемо деякі з цих моделей.

В Австрії освітні та соціальні муніципальні служби надають дитині з особливими освітніми потребами, в тому числі з аутистичними проявами, додаткові ресурси, які можуть складатися з додаткового догляду або уроків

підтримки. У державних дитячих садках в Зальцбурзі соціальна інтеграція дітей з обмеженими можливостями стала юридично обов'язковою. Муніципалітети відповідають за додаткове обладнання, необхідне для дітей та підлітків з обмеженими освітніми потребами [31, с. 21].

В країні існує безліч консультаційних центрів з виявлення на ранніх стадіях особливостей дитини. Раннє втручання для дітей з особливостями розвитку здійснюється протягом перших місяців життя. Воно включає в себе медичні, психологічні та педагогічні аспекти. Це також стосується допомоги сім'ї та повної підтримки для дитини, якій загрожує розвиток інвалідності. Для цього існує розвинене міждисциплінарне співробітництво між експертами з області психології, медицини, соціальної роботи, психотерапії, логопедії, музичної терапії. Важливим аспектом є активна співпраця батьків і фахівців.

У багатьох провінціях є закони, що забороняють виключити дитину з особливостями розвитку з садочка, але є й такі, де таке рішення приймається виключно установою, на кошти якої утримується заклад. В системі дошкільної освіти є як інклюзивні (або з інклюзивними групами), так і спеціальні дитячі садочки. Вони відрізняються за мінімальною кількістю дітей у групі, кількістю персоналу і помічників в групі, часом на навчання.

Освіта для дітей з особливими освітніми потребами в цій країні на даний час юридично регулюється в початковій школі, в молодших класах шкіл у системі загальної середньої освіти. Існує три моделі спільного навчання: 1) інклюзивні класи, в яких навчаються нормотипові учні та учні з особливими освітніми потребами – у цьому випадку учні з особливими освітніми потребами інструктуються під час усіх уроків командою вчителів; 2) класи з додатковими вчителями: звичайні класи, де один або два учні з особливими освітніми потребами отримують додаткову підтримку від спеціального шкільного вчителя протягом декількох годин на тиждень (залежно від їх інвалідності); 3) спільні класи: всі учні весь час або деякий час навчаються разом [31, с. 22].

Спеціальні школи мають завдання підтримки дітей з фізичними або психологічними порушеннями відповідно до їх типу інвалідності та надаючи

їм, наскільки це можливо, рівень освіти, який відповідає початковій школі, середній школі або професійно-технічному училищу, а також виконують задачу інтеграції таких людей в ринок праці.

В країні існує десять типів спеціальних шкіл з акцентом на різні типи інвалідності, в тому числі й з аутизмом. Заняття в них проходять в невеликих класах; навчальна програма, методи і матеріали адаптовані до дитячих потреб та здібностей. У цих навчальних закладах учні можуть навчатися за основною програмою або за навчальною програмою, яка відповідає спеціальному типу школи. Освіта в спеціальних школах включає обов'язкове шкільне навчання (дев'ять років) [32, с. 229.]. Зауважимо, що, в разі необхідності, учні можуть продовжити присутність у спеціальній школі до дванадцяти років, але не більше. Максимальна кількість учнів у спеціальному класі від восьми до п'ятнадцяти. Наприклад, у загальній спеціальній школі для дітей з аутизмом – до тринадцяти, але в класах де знаходяться діти з низьким рівнем інтелекту та адаптації – до п'яти.

В Іспанії реформа освіти була ретельно спланована. Головними пріоритетом була визнана інтеграція в загальноосвітній процес дітей з порушеннями розвитку та надання їм освітніх послуг високої якості. Для допомоги загальноосвітнім центрам існує Національний центр ресурсів спеціальної освіти. Школи зобов'язані адаптувати аудиторії, а також весь шкільний матеріал, у тому числі й самі програми, під індивідуальні особливості кожного учня. Учні зі спеціальними освітніми потребами мають помічників (тьюторів) [33, с. 154]. Найбільш поширеними формами підтримки процесу інтегрованого навчання є превентивні заходи, інформаційно-консультативна підтримка, диференціація та адаптація навчальних програм та процесу навчання, покращення умов навчання та перебування інтегрованої дитини в школі.

Діти з аутистичними проявами відвідують школу відповідно до їх особливостей. Їх інтегрують у звичайні групи, спеціальні класи в загальноосвітніх школах, спеціальні школи, в залежності від форми, беручи до

уваги думку батьків і вчителів. Для таких учнів передбачені й додаткові ресурси в освіті: адаптація офіційної освітньої програми, включення туди додаткових пунктів, організація допоміжних видів діяльності тощо. Якщо всі вжиті заходи не дають необхідного результату, програма може переглядатися. Для дитини можуть навіть повторити навчальний цикл або весь навчальний рік [33, с. 65]. Діти з особливими освітніми потребами можуть відвідувати як спеціальні, так і загальноосвітні школи. Перевага надається школам, де програма адаптується під учня.

В Італійській Республіці учні з обмеженими можливостями, як правило, відвідують звичайні школи на всіх рівнях освіти. В країні є кілька спеціальних шкіл з конкретними завданнями в галузі освіти для особливо важких учнів з обмеженими можливостями. Індивідуальний навчальний план складається спільно місцевими органами охорони здоров'я, вчителями та вчителями підтримки, педагогами та асистентами вчителів (якщо потрібно) у співпраці з батьками. На занятті з одним або двома учнями з обмеженими можливостями, як правило, присутні до двадцяти звичайних учнів. Процес інклюзії здійснюється за підтримки проекту, а також за погодженням зі шкільною адміністрацією, яка також визначає стратегію і методи. Корекційні педагоги є частиною команди штатних викладачів класу і беруть участь у всіх заходах, планування та оцінки [34, с. 88]. Вчителі підтримки є координаторами всіх процесів інклюзії. Оцінка учнів з обмеженими можливостями здійснюється у відповідності з цілями, викладеними в індивідуальному плані освіти.

Закон «Про освіту» передбачає створення основних класів як окремих підрозділів у реабілітаційних центрах та лікарнях, з тим, щоб забезпечити освіту для дітей, які тимчасово не можуть відвідувати школу (протягом не менше, як 30 днів), належні умови навчання. Вчителі зі спеціальною психолого-педагогічною підготовкою можуть бути залучені до роботи в реабілітаційних центрах та лікарнях. «Школа в лікарні» є дуже гнучкою програмою, яка враховує тип хвороби кожного учня, час для медичного обстеження й лікування, а також темп життя в лікарнях. Освітню програму учням, які

тимчасово не можуть відвідувати школу, викладають на дому один або більше вчителів у відповідності з конкретним проектом, спрямованим на подальшу інтеграцію в класі [35, с. 89]. Під час зарахування учнів з особливими освітніми потребами, батьки повинні представити в школу офіційний сертифікат, виданий відповідним відомством системи національної охорони здоров'я, тому що ці учні знаходяться під опікою вчителів.

Міністерство освіти випустило рекомендації, які допомагають школам підтримати учнів із особливими освітніми потребами. Зокрема, школи повинні ввести педагогічні та дидактичні заходи, а також індивідуальні плани навчання і можливість скористатися компенсаційними інструментами, які гарантують повноцінне залучення таких учнів в навчальний процес. Крім того, з метою полегшення навчального процесу учнів з особливими освітніми потребами, вчителі та директори шкіл на всіх рівнях повинні пройти спеціальну підготовку. Оцінка учнів з особливими освітніми потребами повинна бути у відповідності з індивідуальним планом освіти, наприклад, за допомогою усних, а не письмових тестів для оцінки знання іноземної мови або за допомогою компенсаційних інструментів [37, с. 90].

Для всіх учнів з особливими освітніми потребами в італійській системі шкільної освіти передбачається розробка адаптованих навчальних планів, які дозволяють учням покращити здібності і знання, на основі їх власних навичок. Це індивідуальні або персоналізовані плани навчання і плани, складені вчителями, медичними працівниками, батьками та іншими професіоналами. Батьки також беруть участь у роботі групи школи по інклюзії і представлені в місцевій та регіональній міжвідомчій робочій групі. План освітньої політики є основним документом опису навчальних, позакласних, освітніх та організаційних ресурсів, які кожна школа приймає відповідно до її автономії. Наприкінці кожного навчального року, школи повинні контролювати і оцінювати ефективність їх включення.

У Литві програма реалізації стратегії державної політики спрямована на здійснення ідеї «Школа для всіх». Цими документами визначається

забезпечення доступності всіх типів шкіл, створення формальних і неформальних освітніх програм для людей з особливими освітніми потребами; можливість людям з особливими освітніми потребами навчатися в середовищі, яке відповідає їхнім потребам. Водночас поступово зменшується кількість спеціальних шкіл і, разом з цим, створюються ресурсні центри [37, с. 465].

Навчання учнів з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до спеціальної базової навчальної програми і адаптованої основної програми в загальноосвітніх школах і охоплює всі форми спеціальних освітніх послуг, що надаються в основних і спеціальних школах. Учні з особливими освітніми потребами можуть вчитися в межах повної освітньої програми або в окремих модулях. Натомість, учні з особливими освітніми потребами тяжкого ступеня можуть навчатись у загальноосвітніх школах або класах, призначених для учнів з особливими освітніми потребами до двадцяти одного року [37, с. 466].

Навчання учнів з особливими освітніми потребами реалізовано у всіх школах, які забезпечують загальнодоступну освіту. В країні існують інші освітні установи, а в деяких випадках школи або класи, призначені для освіти учнів з особливими освітніми потребами, є проблемою.

Якщо у батьків в США з'явилися підозри, що у їх дитини є прояви аутистичного спектру, вони звертаються до сімейного лікаря, який направляє дитину на проходження комісії. Дитина проходить комісію, яка складається з психолога, логопеда та спеціаліста з фізичного розвитку. Кожен пише звіт стосовно виявлених у дитини порушень. Якщо у дитини виявляється 50% відхилень від норми в одній з категорій розвитку або 25% у двох категоріях – дитині виділяється допомога.

Слід зазначити, що до трьох років за стандартами розвитку дітей у США вимоги до комунікативних та соціальних навичок досить низькі. Тому навіть якщо у дитини і присутні якісь тривожні симптоми, все одно дуже легко потрапити під варіацію норми. Але якщо у дитини до трьох років відхилення досить виражені, то призначається дефектолог. Після трьох років, коли

аутистичні прояви стають більш очевидними, допомога йде від міністерства освіти. При більш складних випадках держава оплачує спеціальну школу для дітей з розладами аутистичного спектру [34, с. 91].

При функціональному аутизмі дитині надається особистий вчитель. Він допомагає і спілкується з дитиною та проводить корекційну роботу вдома та в школі, яку відвідує дитина. Заняття з такою дитиною дуже нормовані. Від тридцяти хвилин двічі на тиждень; при більш тяжких проявах – частіше, але кількість необхідних для занять годин з особистим вчителем визначає соціальна служба. Реабілітація, яка проходить за межами шкільних занять, платна. Вона здійснюється фахівцями на дому або в центрах. Іноді, за наявності офіційного діагнозу, страхування може покрити цю реабілітацію або повністю, або частково.

Модель раннього втручання, заснована на прикладному поведінковому аналізі (ППА або АВА – Applied behavior analysis), адаптованому для дітей молодше трьох років розробили доктор Саллі Роджерс і доктор Джеральдін Доусон. Акцент у цій методиці, яку називають Денверською моделлю, робиться на інтерактивній грі – взаємодії між фахівцями, які займаються корекцією поведінки та соціалізацією дитини. Вчені виклали результати зроблених клінічних випробувань. В них проведено порівняльний аналіз результатів Денверської моделі і традиційної терапії аутизму [34; 38]. По закінченні дослідження було зроблено висновок, що за результатами терапії за Денверською моделлю загальний рівень інтелекту, мовленнєвий рівень і рівень адаптивної поведінки значно вищі, ніж у тій групі, де діти проходили терапію стандартними методами. Діти, які проходили терапію в групі згідно Денверської моделі, краще проходили соціалізацію, в порівнянні з дітьми, що були в групі, яка надавала стандартну терапію. Якщо діти, які одержували терапію за Денверською моделлю, бачили жіночі обличчя, їх мозок реагував точно так, як і мозок дітей що не мають аутистичного спектру. Типова форма активності мозку відповідала покращенню соціальної поведінки, контакту очима і соціальної комунікації. На даний момент Денверська модель – це єдина

модель раннього втручання при розладах аутистичного спектру, що пройшла клінічні випробування.

Коли вчені проводили вивчення нейронних реакцій обличчя, то за їх спостереженнями було зроблено висновки стосовно того, що цей патерн є можливим біомаркером, що показує ефективність різних методів та може надалі стати новою мішенню лікування. Д-р Дж. Доусон зауважує, що основну інформацію про світ немовлята отримують шляхом соціальної взаємодії з дорослими. Програма раннього втручання розвиває увагу до інших людей, до їх соціальних сигналів, що сприяє нормальному розвитку мозку і поведінки у дитини [36, с. 10].

Американська академія педіатрії рекомендує дворазову перевірку всіх дітей на ознаки спектру аутизму до двадцяти чотирьох місяців. В США повністю фінансується рання діагностика дітей з розладами розвитку, в тому числі, й з аутизмом, в рамках державної та страхової систем допомоги. Зазначимо, що приватні страхові компанії дуже часто сплачують втручання на ранніх стадіях, в тому числі й поведінкові, такі як прикладний аналіз поведінки (АВА-терапія).

Дуже ефективною вважається програма Son-Rise, розроблена психіатром Б. Кауфманом. Програма заснована на первинному залученні дитини через дії, які їй подобаються. Згодом створюється і будується емоційний зв'язок з нею і тільки тоді прищеплюються навички соціальної поведінки. Дитина повинна показувати безперервні успіхи, вона не повинна залишатися з одними завданнями протягом тижня. Протягом звичайного навчального дня діти беруть участь у багатьох різних видах діяльності спрямованих на їх розвиток. Вони мають можливість навчатися, а також брати участь в більш структурованому навчанні під керівництвом вчителя раннього дитинства та спеціального педагога [37, с. 11]. Вчитель раннього дитинства, спеціальні педагоги та вихователі керуються навчальним планом на основі існуючої програми дитячого садочка і наукових досліджень та інших ранніх навчальних програм.

За допомогою гри на основі навчання і невеликих навчальних груп, діти вивчають мову і математику, беруть участь у фізичній діяльності й заняттях з мистецтва, а також розвиваються соціально і емоційно за допомогою взаємодії зі своїми однолітками і педагогами. Через неофіційні зустрічі, батьківські конференції або у письмовій формі батьки отримують регулярну інформацію, яка включає в себе коментарі з навчання дитини. У звітах також містяться пропозиції для батьків, як підтримати навчання своєї дитини [37, с. 8].

У Франції діти з обмеженими можливостями, які не відвідують звичайні школи, можуть бути прийняті на повний або неповний робочий день до медико-соціального центру, де вони продовжують свою освіту. Основне навчання може бути доповнено навчально-корекційною роботою спеціального педагога, яка може об'єднувати доступність догляду і корекції та основного навчання у шкільному середовищі від початкового до середнього рівня. Індивідуальне навчання в початковій і середній школі полягає в зарахуванні одного або декількох учнів з обмеженими можливостями в основний клас. Незалежно від того, повний чи неповний день перебуває дитина в закладі, умови для її навчання повинні бути адаптовані в рамках персоналізованого проекту навчання. Мультидисциплінарна команда розробляє проект шкільного навчання на підставі інформації, зібраної в ході оцінки. Це забезпечує узгодженість і якість супутніх заходів і необхідної допомоги на основі глобальної оцінки ситуації та потреб учня: терапевтичний або повторний освітній супровід, представлення шкільного опікуна або забезпечення відповідних навчальних матеріалів [38]. Кожен навчальний процес ретельно контролюється, особливо в перехідні фази між рівнями освіти: дитячий садок, початкова школа, нижча середня школа, вища середня школа і професійно-технічне училище. Те ж саме стосується доступу бакалаврської підготовки і вищої освіти.

У Франції більше восьмидесяти тисяч аутичних дітей, але тільки десять тисяч місць у спеціалізованих навчальних закладах. Патрік Сансон керує Центром для дітей і підлітків з аутизмом, що працює у передмісті Парижа, [40]. Він має спеціальну освіту за професією «спеціальний вихователь», що є

аналогом українського «корекційного педагога». В Центрі працюють вісім вихователів і спеціаліст з психомоторики; три психолога, логопед, лікар-психіатр, педіатр; директор, секретар, соціальний працівник, кухар, дві прибиральниці, один робітник. Діти відвідують центр кожного дня. Фінансування на дитину складає 250 євро на день. Після 20-річного віку держава виділяє на молоду людину з інвалідністю 80 євро.

Система допомоги родинам з дітьми з особливими потребами організована таким чином: центри системи охорони здоров'я направляють у спеціалізовані заклади дітей від 0 до 6 років і від 6 до 12 років; медико-соціальні заклади відвідують діти до 14 років, а потім від 14 до 20 років вони відвідують заклади для підлітків. Соціальне становище Франції не сприяє подальшому працевлаштуванню молодих людей з розладами аутистичного спектру. Центри для дорослих та так звані Центри трудової допомоги майже недоступні для них. Але є поодинокі випадки, коли людей з рисами аутистичного спектру запрошують до праці в кафе, ресторани, сільські кав'ярні.

Департамент охорони здоров'я та фонд медичного страхування здійснюють контроль за роботою спеціалізованих центрів. Державне фінансування надходить через органи соціального забезпечення. Відповідно до закону, прийнятого в січні 2002 року, який упроваджує професійний контроль, усі заклади самостійно забезпечують внутрішнє оцінювання своєї роботи та подають висновок щодо оцінювання до Контрольного комітету раз на п'ять років. Раз на п'ять років спеціалізовані заклади переглядають програму роботи, а раз на сім років проводиться державна оцінка закладу, в результаті якої вирішується питання про продовження ліцензії.

За всіма учнями з обмеженими можливостями закріплюються вчителі, які стежать за їх прогресом протягом усього перебування в школі. Батьки, вчителі, інші зацікавлені сторони здійснюють координовану роботу.

У Фінляндії з прийняттям рішення про децентралізацію муніципалітетів скоротили кількість спеціальних шкіл в той час, як спеціальні класи були

створені в загальноосвітніх школах. Держава підтримує сім спеціальних шкіл, що забезпечують комплексну шкільну освіту. Ці школи призначені, в першу чергу, для учнів з порушеннями слуху, зору або іншими порушеннями [33, с. 143]. Школи можуть також надавати реабілітаційні послуги для людей з обмеженими можливостями шкільного віку та тих, хто закінчив загальноосвітню школу.

Завданням державних спеціальних шкіл є: розвиток базової освіти і створення відповідних реабілітаційних та навчальних планів, методів реабілітації, навчально-методичних посібників та навчальних матеріалів; забезпечення керівництвом та інформаційними послугами учнів в інших школах, їх батьків або опікунів, вчителів та інших співробітників; підготовка планів освіти і реабілітації; сприяння переходу учнів до подальшого навчання, трудового життя та інтеграції в суспільство. Обов'язок муніципалітету та спеціальних шкіл – включати учнів з особливими освітніми потребами в масову освітню систему. Перший варіант забезпечення підтримки людей з особливими потребами – інтегрування таких учнів у звичайні класи, і, за необхідності, забезпечення освітою в малих навчальних групах. Тільки тоді, коли це не можна виконати, можна використовувати другий варіант: надання спеціальної освіти в спеціальних групах, класах або школах. Послуги соціального забезпечення учня включені в навчальну програму. Тому муніципалітети і школи зобов'язані включати послуги, які вони пропонують, в навчальну програму. Моделі інтеграції учнів розробляються спільно всіма зацікавленими особами. Ресурси і витрати на особливі освітні потреби націлені на те, щоб діти по всій країні отримували безперервну спеціальну освіту.

Стратегія розвитку освіти для людей з особливими освітніми потребами підкреслює важливість широкої базової освіти, що підтримує право кожної дитини навчатися в найближчій звичайній школі. У цій школі кожна дитина повинна мати достатню і своєчасну підтримку для того, щоб отримати базову освіту. При організації освіти для учня з особливими освітніми потребами місцева школа повинна прийняти його в першу чергу. Якщо рівень підтримки,

якої потребує учень з особливими потребами, такий, що найближча школа не може його забезпечити, навчатися така дитина повинна в тій школі, яка може надати ці послуги. Також стратегія припускає, що дошкільна освіта повинна бути адміністративною частиною всієї системи освіти. Це дозволить дітям з особливими потребами почати навчання з раннього дитинства і далі плавно перейти до базової освіти. Стратегія підкреслює центральну роль вчителів. Розробка інклюзивної освіти потребує значних інвестицій у сферу педагогічної освіти.

Фінські вчителі мають значну педагогічну незалежність в класі, а школи користуються автономією в організації їх роботи в рамках основного навчального плану. В результаті збільшення соціальних проблем, а також числа учнів, які потребують особливої уваги, вчителі повинні володіти і педагогічними, і соціальними знаннями та навичками, щоб працювати разом для вирішення завдань в школі [33, с. 144].

Як і в дошкільній освіті забезпечення освітньої підтримки учнів ділиться на три категорії: загальна підтримка, посилена підтримка й особлива підтримка. Здібності і потреби всіх учнів взяті до уваги в школі. За інструкцією кожен вчитель несе відповідальність за якість викладання і забезпечення потреб усіх учнів. Успіху також сприяє співробітництво з батьками, опікунами, різного роду експертами. Інтенсивна підтримка учнів ґрунтується на індивідуальних навчальних планах. У період такого навчання кожен учень повинен регулярно оцінюватися. Організація посиленої підтримки або перехід учня до загальної підтримки повинні базуватися на загальній педагогічній оцінці. Якщо є необхідність в додаткових умовах або корекційних заняттях – це прописується в індивідуальному плані навчання.

З метою реалізації рішення про спеціальну підтримку учень забезпечується індивідуальним навчальним планом. Індивідуальний навчальний план являє собою письмовий педагогічний документ на основі затвердженого навчального плану. Туди входять зміст освіти, педагогічні методи та інші необхідні заходи

підтримки. Прогрес учня постійно відстежується. План переглядається хоча б один раз в навчальному році, щоб відповідати потребам учня.

Чехія – країна що представляє модель освіти «багатьох шляхів», в якості члена Європейського союзу підтримує всі тенденції в освіті, властиві цьому співтовариству. На першому місці серед цілей, яким служить система освіти Чехії, знаходиться розвиток індивідуальності людини. Когнітивний, психомоторний і емоційний розвиток особистості – основна мета, як з погляду окремої людини, так і всього суспільства, оскільки загальний творчий потенціал громадян країни є головне джерело її розвитку та перспектив. Відповідно з поставленим завданням розвитку кожної дитини у всіх сучасних документах, що стосуються освіти в Чеській Республіці, є розділи, присвячені освіті дітей із особливими освітніми потребами [35, с. 146].

Турбота про дітей з особливими освітніми потребами в Чехії починається з дошкільного віку. Тут акцент здійснюється на інклюзивне навчання, яке наближає дитину до звичайного простору і знижує ступінь її ізольованості від однолітків. Тим самим досягається кращий особистісний та соціальний розвиток дитини та її інтеграція в соціум. Завданням педагога є формування оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини – її навчання і взаємодії з іншими дітьми, допомога в досягненні максимальної самостійності. Наявність у класі дитини з особливими освітніми потребами вимагає додаткових умов, які залежать від характеру і ступеня порушень здоров'я або неблагополучних умов життя дитини. Для дітей з порушеннями аутистичного спектру включається засвоєння специфічних умінь з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Навчальний заклад створює умови для повноцінної фізичної, інтелектуальної та соціальної активності дитини з урахуванням її можливостей, використовуючи компенсаційні (технічні та дидактичні засоби). У класах чи групах з такими дітьми кількість учнів зменшена. Простір, виходячи з системи порушення дитини, має бути безпечним, без перешкод, зонований для кожного виду діяльності а також спокійним і зручним для дитини [19, с. 147]. Необхідно додати альтернативну

діяльність, використання альтернативних засобів комунікації. Кількість дітей у класі або групі обмежена. Необхідним компонентом корекційно-навчальної діяльності є присутність асистента дитини.

У Швеції Агентство спеціальної освіти відповідає за надання консультацій та підтримку сімей та навчальних закладів; консультування проводить радник, який опікується конкретною дитиною. Радник агентства спеціальної освіти дає рекомендації, що стосуються, предметів, які може вивчати дитина з аутизмом; допомагає правильно організовувати навчання дітей з особливими освітніми потребами; надає рекомендації щодо організації навчального простору муніципальній владі; на базі шкіл, для вчителів зі спеціальних предметів, за необхідності, можуть організовуватися курси підвищення кваліфікації для кращого розуміння та урахування педагогами потреб і особливостей учнів, інтегрованих в клас.

В країні існує чотири основні форми підтримки: превентивні заходи; інформаційно-консультативна підтримка (характеристика наявних у дитини труднощів, ознайомлення зі спеціальним навчальним матеріалом, технічними засобами навчання, методиками спеціального навчання і т. п.); диференціація (індивідуалізація, адаптація) навчальної програми та процесу навчання; покращення умов навчання та перебування інтегрованої дитини в школі (консультування вчителів та адміністрації фахівцями, підвищення кваліфікації, розподіл відповідальності). Керівний склад закладів, в яких створені команди педагогічного супроводу з супервізій, оцінюють роль педагога-супервізора як ефективну і координуючу; відповідно, школи з системою наставництва проявляють більшу гнучкість для переходу до інклюзивного навчання [42, с. 72].

Організація навчання учнів із особливими освітніми потребами в Естонії ґрунтується на принципі інклюзивної освіти, згідно з яким учні з особливими освітніми потребами, в тому числі з аутизмом, як правило, навчаються у звичайній школі за місцем проживання. Якщо учень у зв'язку з тяжким порушенням розвитку потребує специфічної організації особливого навчання і

вимагає більше ресурсів і послуг, то для нього створюється можливість навчатися в спеціальному класі або спеціальній школі. Батькам дається свобода вибору, яка освіта – інклюзивна чи спеціальна краще підходить їх дитині [42, с. 12]. Напрями координованої на державному рівні діяльності з розробки організації навчання школярів з особливими освітніми потребами описані в Концепції організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Навчальний заклад проводить педагогічне або психологічне обстеження дитини та організовує додаткові заходи підтримки. За необхідності, для успішної адаптації дитині гарантовано надаються послуги спеціального педагога, психолога або соціального педагога. Найпоширенішими первинними заходами підтримки для дітей з аутизмом, які застосовує навчальний заклад, є диференційоване навчання в класі, надання допомоги в позаурочний час, надання спеціальної педагогічної або логопедичної допомоги в допоміжній навчальній групі, складання індивідуальної програми навчання. Якщо заходи підтримки, застосовані школою, не дають бажаних результатів, то школа і батьки учня мають можливість звернутися в консультаційний центр для отримання додаткових рекомендацій. Консультаційний центр, за необхідності, проводить додаткові психологічні або медичні обстеження і надає рекомендації щодо оптимальної для дитини організації навчання, застосування посиленої навчальної програми та адаптованих навчальних матеріалів. Рекомендації консультаційної комісії для школи є обов'язковими до виконання.

В процесі навчання учні з особливими освітніми потребами можуть користуватися певними спеціальними умовами (використання словників, формул, комп'ютера, планшета, більше часу для виконання роботи і т. д.). Ці ж умови застосовуються і при виконанні ними контрольних і рівневих робіт при складанні випускних іспитів по закінченні основної школи. Держава підтримує організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами, виходячи з потреб конкретної дитини.

Система роботи з аутичними дітьми в більшості країн будується з урахуванням ступеню тяжкості порушення. Там, де ступінь порушення нижчий,

– дитина йде в інтеграційні та інклюзивні дошкільні та шкільні заклади освіти. Якщо ступінь порушення вищий – сім’ї дається рекомендація про відвідування дитиною спеціального закладу освіти, де їй буде запропонована більш діюча допомога та більший спектр корекційних послуг [33].

На нашу думку, ефективними у створенні педагогічних умов є система Чехії та Швеції, у яких система освіти спрямована на розвиток індивідуальності людини. Когнітивний, психомоторний і емоційний розвиток особистості – основна мета як з погляду окремої людини, так і всього суспільства, оскільки загальний творчий потенціал громадян країни є головне джерело її розвитку та перспектив.

Турбота про дітей зі особливими освітніми потребами в Чехії починається з дошкільного віку. Тут акцент робиться на інклюзивне навчання, яке наближає дитину до звичайного простору і знижує ступінь її ізольованості від однолітків. Тим самим досягається кращий особистісний та соціальний розвиток дитини та її інтеграція в соціум. Завданням педагога є формування оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини – її навчання та взаємодії з іншими дітьми, допомога в досягненні максимальної самостійності. Навчальний заклад створює умови для повноцінної фізичної, інтелектуальної та соціальної активності дитини з урахуванням її можливостей.

Отже практично в усіх країнах для дітей з аутизмом розроблена система педагогічних умов корекції аутистичних проявів. Представлені чотири основні форми підтримки: превентивні заходи; інформаційно-консультативна підтримка (характеристика наявних у дитини труднощів, ознайомлення зі спеціальним навчальним матеріалом, технічними засобами навчання, методиками спеціального навчання і т. п.); диференціація (індивідуалізація, адаптація) навчальної програми та процесу навчання; покращення умов навчання та перебування інтегрованої дитини в школі (консультування вчителів та адміністрації фахівцями, підвищення кваліфікації, розподіл відповідальності) [19]. Створення специфічних умов для корекції, навчання, виховання й розвитку дитини з аутизмом – це одна з головних умов успішної

інтеграції її в суспільство та найбільш успішного пристосування до подальшого життя і праці.

1.3. Теоретичні підходи до поняття «корекційна робота» з огляду на світові та вітчизняні дослідження

Сучасні тенденції гуманістичної парадигми спеціальної освіти наголошують на праві кожної особистості вчитися та розвиватися згідно з її особистими здібностями. У такому контексті проблема розвитку, навчання та соціалізація аутичних дітей постає дуже актуальною та потребує обов'язкового введення дієвої системи навчання для дітей з аутизмом.

Одним із найважливіших питань сучасної корекційної педагогіки, яке має величезне практичне значення, є адаптація дитини з аутичним порушенням розвитку в суспільному просторі та її соціалізація у суспільстві. Успішна соціалізація – кінцева мета навчально-виховного процесу аутичної дитини. Соціалізація, тобто процес входження дитини в соціальне середовище, передбачає засвоєння навичок спілкування, норм поведінки, моральних цінностей, загалом усього того, що складає культуру суспільства. Умовою успішної соціалізації є повноцінні стосунки між дитиною і дорослим, оскільки дитина входить у соціальне середовище під його керівництвом.

Корекційно-розвитковій роботі присвячено багато досліджень у різних галузях зарубіжної наукової літератури (Т. Attword, Е. Antony, S. Baron-Cohen, R. Bergman, S. Bemporad, D. Churochill, S. Escalona, U. Frith, C. Gillberg, B. Hermelin, S. Hutt, P. Howlin, R. Hobson, I. Lovaas, G. De Long, G. Mesibov, M. De Myer, V. Macdonalds, E. Ornits, B. Prizant, B. Rimland, D. Richer, M. Rutter, E. Schopler, E. Tinberger, A. Wetherby, D. Weeks) та вітчизняної дефектології (В. Бондар, О. Глоба, Н. Засенко, І. Єременко, А. Колупаєва, С. Конопляста, О. Мамічева, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, М. Супрун, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема корекційної роботи з дітьми з особливими потребами досліджувалася багатьма вченими.

Провідний теоретик розвивального підходу в терапії аутичних дітей Стенлі Грінспен вважає, що основа корекційної взаємодії – це фокусування на відчуттях дитини. «Слідуйте за дитиною, приєднуйтеся до неї, і додайте щось у те, що дитина робить», – говорить Грінспен. Перша мета цієї дії – спільна розподілена увага і залучення у взаємодію [4343].

П'ять основних аспектів корекційно-педагогічної діяльності визначають К. Гілберт, Т. Пітерс: наявність ґрунтовних теоретичних знань про аутизм – розуміння аутизму; здійснення ранньої діагностики, тобто початок роботи з ретельного обстеження; здатність адаптації навколишнього середовища; здатність формувати функціональні навички, необхідні для незалежного життя дитини з аутизмом; використання особливих методів комунікації протягом навчального та корекційного процесу, спеціально розроблених для дітей з аутизмом [44, с. 88].

За визначенням В. Синьова, корекційне виховання – це «виховання якостей особистості засобами пізнавальної, трудової, естетичної діяльності, що дозволяє їй адаптуватися в соціальному середовищі» [45, с. 21]. За Л. Виготським метою корекційної роботи є «орієнтація на всебічний розвиток аномальної дитини з попутним здійсненням виправлення і згладжування її недоліків» [45, с. 12]. Він підкреслює: «Треба виховувати не сліпого, але дитину перш за все. Виховувати ж сліпого і глухого – означає виховувати глухоту і сліпоту...» [45, с. 9]. При нетиповому розвитку корекція і компенсація ефективно можуть проходити тільки при процесі розвивального навчання та при врахуванні сензитивних періодів і встановлення зон актуального і найближчого розвитку. Зауважимо, що при навчанні опора робиться не тільки на сформовані функції, але й на ті, що тільки формуються. Звідси йде обґрунтування, що найважливішим завданням корекційної освіти є поступовий й послідовний перехід зони найближчого в зону актуального розвитку дитини [45, с. 10]. Вчений зауважує, що в корекційній роботі головна

увага має бути зосереджена на профілактиці, яку слід почати якомога раніше. Корекцію треба здійснювати при включенні дитини в активну діяльність. У діяльності дитини формуються, розвиваються і коригуються її психічні процеси та якості [45, с. 48].

Тільки при постійному розширенні зони найближчого розвитку можлива реалізація корекційно-компенсаторних процесів дитини із аутизмом. Вона повинна бути орієнтиром діяльності вчителя, вихователя, корекційного педагога. Необхідне систематичне, щоденне, якісне вдосконалення і збільшення зони найближчого розвитку.

Стихійність в корекції і компенсації розвитку неможлива. Необхідним компонентом є створення певних умов, а саме, педагогізація навколишнього середовища, ефективна взаємодія різних соціальних інститутів. Вирішальним пунктом, від якого залежить покращення динаміки психомоторного розвитку, є хороші умови виховання в сім'ї і початок комплексних лікувальних, реабілітаційних, корекційних психологічних, педагогічних, соціокультурних заходів в ранньому віці, які передбачають створення терапевтичного середовища, яке орієнтоване на створення нормальних взаємовідносин з оточуючими, навчання дітей з розладами аутистичного спектру трудовим навичкам, вдосконалення та розвиток інтеграційних механізмів з метою налагодження у дітей звичайних, загальноприйнятих соціальних та культурних стосунків.

М. Монтесорі розробила і використовувала систему вправ для корекції недоліків розумово відсталих дітей. Ця система була названа теорією сенсомоторної культури і психічної ортопедії. В її системі роль навчання доведена до пасивної організації сенсорного оточення дитини [47, с. 88]. Умови організації, на думку цієї видатної вченої, в змозі розкрити здібності дитини, розвинути її мислення і скорегувати дефекти, властиві її розвитку [4847]. Принципи та методи системи М. Монтесорі можна використовувати для роботи з дітьми з аутизмом.

Систему сенсорної культури вдосконалив О. Декролі. Ця система включає три етапи роботи над розвитком дитини: спостережливість, асоціацію і вираження [49, с. 47].

В теорію корекційної педагогіки великий внесок здійснив І. Єременко. Розкриваючи змістовне визначення корекції, він зазначив, що це складна система впливу на розумово відсталих учнів, яка має поєднуватися з медичною допомогою і гуртуватися на збережених можливостях дитини [48]. Зазначимо, що так само дане визначення можна трактувати і по відношенню до дітей з аутизмом. Саме І. Єременко пояснив, чому стосовно розумово-відсталих дітей необхідно використовувати спеціальний термін «корекційно-виховна» робота. Це обумовлено найголовнішою рисою педагогічної корекції – її виховною функцією. Вчений вказав, що діяльність учителя, орієнтована на корекційну роботу, є глибоко специфічною та спрямованою на корекцію поведінки учня; що для розвитку дитини з психо-фізичними порушеннями навчання, виховання, розвиток і корекція мають бути єдиним процесом, який передбачає введення корекційних завдань як інтегрованої складової. Саме створення цієї інтеграційної складової є певною відмінністю навчально-корекційного процесу в спеціальній школі від загальноосвітньої.

І. Єременко в своїх працях визначив особливості процесу навчання в спеціальній школі: «повільність процесу навчання; простіший виклад матеріалу; повторюваність у навчанні; поглиблений індивідуальний і диференційований підходи; опора на більш розвинені здібності дитини й подолання загальної недостатності її інтелектуальної сфери; предметно-наочний і практичний характер навчання; спеціальна організація навчальної діяльності учнів; розвиток стимулів до навчання та пізнавальних інтересів; керівна роль учителя, що виявляється в сукупності форм (учитель дає знання, організовує спостереження, надає інструкції, здійснює перевірку та оцінювання)» [48, с. 36]. Корекційне навчання потребує спеціальної організації навчального процесу, що відображається в умовах, засобах, методичних прийомах тощо.

Як зазначає вітчизняна вчена С. Миронова, корекційна робота – це діяльність, спрямована на покращення процесів соціалізації і розвитку дитини, «послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя» [51, с. 28]. Реалізація корекційного компоненту відбувається такими шляхами: реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах); проведення корекційно-розвивальних занять спеціалістами (корекційні педагоги, логопеди, спеціальні психологи та ін.); включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня; виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

Видатний сучасний педагог та вчений В. Синьов дав характеристику умов належної корекційної роботи, яка передбачає комплексний вплив на різні аспекти розвитку дитини, тому що наявність певного дефекту не створює ізольованого випадіння того чи іншого функціонала, а складає певну карту атипового розвитку, що стосується різних сфер особистості. Таким чином, корекційна робота націлена на усунення недоліків та розвиток пізнавальної активності, емоційно-вольової сфери, фізичних властивостей, моторно-рухових спроможностей, мовлення, особистості дитини. Як довів В.Синьов, для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідним є дотримання певних принципів, а саме:

1. Принцип корекційної спрямованості для посилення коригуючого впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток дітей має цілісно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту у їх системній єдності;
2. Принцип забезпечення діалектичної єдності пов'язаний з принципом адаптації засобів педагогічного процесу і надає корекційний ефект в роботі допоміжної школі;

3. Принцип спрямування педагогічного процесу на формування в учнів вищих психічних функцій, що має забезпечуватись їхньою усвідомленістю та довільністю;

4. Принцип предметно-практичної діяльності, на якому ґрунтується навчально-виховна робота та корекційний вплив на розвиток учнів з урахуванням їх особливостей, із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації й виправленням процесів інтеріоризації і екстеріоризації знань, вмінь та навичок, що засвоюють учні;

5. Принцип активізації та формування продуктивного мислення, який має корекційний ефект, що підвищує свідомість засвоєння знань, вмінь та навичок, мотивацію пізнавальної діяльності;

6. Принцип спеціального педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю дітей з використанням – відповідних корекційних прийомів та методів з орієнтацією на розвиток самостійності учнів [45, с. 10]. «При виконанні учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, – стверджує В. М. Синьов, – корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням успіху в роботі, наполегливим закріпленням психічних новоутворень для переведення їх на рівень актуального розвитку пізнавальних здібностей дітей» [45, с. 13].

Як зазначав Віт. Бондар, в умовах загальноосвітнього навчального закладу принципово важливим є те, що програма, зміст навчання, а відтак і оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими потребами може здійснюватися за кількома варіантами. Такий підхід, як відомо, викликаний тим, що різні категорії дітей мають різні можливості, які залежать від стану ураження тієї чи іншої функції, від рівня збережених аналізаторів, індивідуальних особливостей, фізичного і розумового розвитку. Таким чином, знаходячись в інтегрованих умовах, деяка частина дітей з особливими освітніми потребами може навчатися за звичайними програмами загальноосвітнього закладу (при створенні відповідних умов), частина – за спеціальними програмами загальноосвітніх навчальних закладів (шкіл-

інтернатів відповідного типу, залежно від ураженого аналізатора і ступеня такого ураження) і найменша частина учнів – за, так званими, індивідуальними програмами. [53, 54]. Зауважимо, що таким чином вони наполягають на тому, що корекційна складова повинна бути не тільки в спеціальній освіті, а також і в інклюзивній, і в загальноосвітній.

Вчені приділяють багато уваги власне корекційним змістовим лініям, що наскрізно пронизують усі освітні галузі і є обов'язковою складовою навчання і виховання дітей, які мають ті чи інші порушення розвитку.

Дуже актуальним в сучасній практиці ми вважаємо погляд О. Хохліної, яка зазначає, що організація корекційного навчання повинна базуватись на підготовці та створенні умов, необхідних як для роботи над вивченням учнями програмового матеріалу, так і для корекції особливостей розвитку згідно з попередньо поставленою спеціальною метою заняття та предметом корекції (певна складова пізнавальної, емоційно-вольової сфер, діяльності особистості) [55, с. 13].

Особистісно центроване навчання спрямоване на навчання однієї дитини, зазначає І. Бех. Воно допомагає учню з сенсорними та розумовими особливостями стати часткою системи повноцінних соціальних відносин ще в період навчання в школі, не чекаючи її закінчення. Завдяки цим умовам відбувається необхідний змістовий збіг навчання та соціалізації в розвитку дитини з особливостями розвитку. Це призводить до того, що підвищується рівень ймовірності успіху в компенсаторному розвитку учня. Якщо дитина не залишається наодинці зі своїми негараздами, зумовленими наявними особистостями, то ми можемо говорити про те, що позитивна соціальна позиція школяра за такого типу навчання визначається тим, що він не зациклюється на своєму психічному стані і динаміка його інтелектуального та соціального розвитку розподіляються між іншими суб'єктами, стає колективною проблемою [56, с. 21]. Виховний процес відіграє важливе значення для дитини з порушенням, якщо він спрямований на формування адаптивних якостей.

Слід зазначити, що, працюючи над питанням аналізу фахової підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми із аутичними порушеннями, ми мали змогу дійти до висновку, що сучасна педагогічна і психологічна науки мають достатньо праць, в яких розкриваються проблеми навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітнього, спеціального, інклюзивного та реабілітаційного навчальних закладів. Це праці С. Єфімової, Т. Ілляшенко, С. Коноплястої, К. Островської, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін. Також багато праць присвячено створенню різноманітних педагогічних моделей корекційного, інклюзивного та інтегрованого спільного навчання дітей з різними типами дизонтогенезу з нормотиповими дітьми. В. Бондар, А. Колупаєва, І. Мамайчук, К. Островська, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, А. Шевцов, Л. Шипіцина, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. приділи цій темі багато уваги.

Якщо професійна діяльність фахівця пов'язана з працею з аутичними дітьми, він повинен вміти системно організувати структуру індивідуальності, визначити враженість якостей, потрібних у професії, завдяки чому особистість корекційного педагога, відповідно до типу діяльності і переваг, має більш інтегративну організацію. Для успішної роботи такого фахівця необхідний взаємозв'язок психодинамічних і особистісних якостей, а саме: соціальна відповідальність, темп, пластичність; а також таких, від яких залежать результати роботи: соціальна сміливість, стресостійкість в роботі з дитиною та її батьками, комунікативні та організаторські здібності.

Враховуючи індивідуальні особливості аутичних дітей, згідно з неповторним типажем їхньої особистості, корекційний педагог у процесі психолого-педагогічної діагностики вивчає когнітивні, креативні, регуляторно-вольові особливості дитини та складає індивідуальну карту її розвитку, водночас, проводячи оцінку своїх особистісних показників ефективності корекційної роботи. Результатом такої роботи має стати, насамперед, її прогностичність. Розробка індивідуальних прогностичних та корекційних програм, в яких враховуються напрями корекції аутистичних

порушень (напруження, тривожність, аутостимуляція, вербалізм, гнів, агресія і самоагресія), а також психологічний інструментарій та передумови розвитку позитивних якостей і здібностей учня, визначені риси його визначальної активності та особистості в цілому. Підготовка дитини з психофізичними порушеннями до повноцінного незалежного життя у сучасних умовах – найважливіше завдання системи корекційної освіти.

1.4. Особливості корекційної роботи з аутичними дітьми

Дослідження вченими особливостей корекційної роботи з аутичними дітьми відбувається протягом останніх десятиліть досить інтенсивно. В них підкреслюється, що особистісно-центрований підхід до навчання має створити гармонічний підхід до особистості учня, який постійно розвивається та дорослішає, забезпечити його розвиток в інтелектуальній і соціальній сферах. Забезпечуючи таке навчання ми ставимо пізнавальні мотиви на один рівень з соціальними чи престижними. Всі ці мотиви стають однаково важливими, мають розвиватися паралельно, на однаковому рівні сили, спрямованості та стійкості. Виникають позитивні умови для скорішого дитячого взаємозбагачення. Когнітивно сильна дитина набуває більше можливостей виявляти свою активність в соціумі стосовно менш обдарованої. Дитина з особливостями в розвитку черпає у спілкуванні з більш активною дитиною те, що їй ще не доступне, але це спілкування допомагає їй прагнути більшого.

У сучасній педагогічній корекції виділяють дві сторони процесу соціалізації: інтеріоризацію (як оволодіння соціальним, перенесення його у глибинні пласти особистості) та адаптацію (як поєднання сутнісного та соціального). Методи педагогічної корекції аутизму можна умовно поділити на дві категорії:

- методи, в яких головною метою корекційної роботи є процес інтеріоризації аутичної дитини, але під час корекційного процесу відбувається також і її адаптація;

- методи, в яких головна увага зосереджується саме на адаптації аутичної дитини, інтеріоризація відбувається за умови успішної корекційної роботи [57].

До інтеріоризаційних методів, стверджує О. Нікольська, належать різноманітні методики емоційної регуляції, методика розвитку міжособистісних стосунків та методики ігрової терапії [58, с. 9]. Переваги цих методів у тому, що за умови успішної корекційної роботи на певному її етапі дитина оволодіває навичками довільної організації поведінки, що відіграє важливу роль у її розвитку. За відсутності довільної організації формальний розвиток вищих психічних функцій людини неможливий, адже довільність тісно пов'язана з розвитком мислення, уяви, емоцій, мотиваційно-смисловою сферою, з розвитком свідомості та самосвідомості.

Методи прикладного аналізу поведінки та метод структурованого навчання дають вагомі результати – покращується поведінка, засвоюються навички комунікації у дітей із найважчими аутистичними розладами. Однією з важливих умов входження аутичної дитини у соціальне середовище є поступове оволодіння нею навчальною діяльністю. С.Конопляста та М.Рожественська відмічали, що загальна схема педагогічного процесу в цих умовах містить такі етапи:

1. Встановлення контакту. З метою встановлення контакту між педагогом і дитиною прибічники «адаптаційних» підходів практикують використання стимулів (підкріплень). Фахівці, які працюють «інтеріоризаційними» методами, відповідно, використовують можливість встановлення контакту між педагогом і дитиною шляхом залучення її до стереотипної діяльності, надання їй сенсу та перетворення на гру, що уможлиблює спільну діяльність та активне сприйняття світу. На швидкість встановлення контакту та його якість впливають особистісні якості педагога. Людина, яка навчає аутичну дитину, повинна мати високу здатність до емпатії, добру теоретичну підготовку з проблем аутизму; бути спостережливою, здатною постійно вивчати індивідуальні особливості дитини та враховувати їх у повсякденній роботі, мати розвинену уяву, розуміти внутрішній світ аутичної дитини.

2. Формування навчальної поведінки. Формування навчальної поведінки аутичної дитини при використанні методів емоційної регуляції залежить від успішності роботи, спрямованої на її емоційний розвиток, а також розвиток її спроможності до контакту, освоєння нею навичок соціальної взаємодії. Якщо під час спільної гри, малювання, читання педагог встановив емоційний контакт з дитиною, якщо ці зусилля підтримуються батьками, тоді він може приступати до розвитку навичок взаємодії в більш формальній навчальній ситуації. Для цього, насамперед, необхідно, щоб заняття проводилося у визначеному місці, у спеціально відведений час. Така просторово-часова розмітка сприяє формуванню в дитини навчального стереотипу.

3. Розвиток комунікаційних навичок. Як інтеріоризація, так і адаптація стають можливими тільки за умови оволодіння дитиною зв'язком між знаком і значенням. Тому в усіх методиках педагогічної корекції аутизму значне місце посідає робота з розвитку комунікаційних навичок, в тому числі, мови і мовлення. Під цим розуміється розвиток як зовнішнього, так і внутрішнього мовлення, як словесної (вербальної), так і альтернативної (невербальної) комунікації, яка може успішно використовуватися для навчання та соціалізації дітей з аутизмом, в яких не вдалося розвинути вербальну комунікацію.

4. Навчальний процес. Незалежно від методу, за допомогою якого відбувається педагогічна корекція аутизму, за умови успішної корекційної роботи, сформованості навчальної поведінки, достатнього оволодіння мовленням і навичками комунікації аутична дитина, яка досягла шкільного віку (7-8 років), має навчатися за доступною для неї програмою залежно від рівня інтелекту та інших індивідуальних параметрів [59, с. 216].

Аутична дитина може поступово засвоїти ситуацію навчання тільки за умови, якщо вона буде максимально структурована, вказує Т. Пітерс. Через недостатність самостійного цілепокладання аутична дитина під час навчання потребує постійного візуального підкріплення. Допомагають дитині набути навички самоорганізації й орієнтуватися в просторі та часі різноманітні розклади та схеми. Вони мають бути візуальними та у доступній для дитини

формі. Спеціальні засоби структурування простору та часу, потрібні аутичній дитині, мають залишатися з нею, навіть якщо вона навчається у масовій школі. Передчасна відмова від такої підтримки може призвести до афективних зривів, страху, агресії, втрати здобутих навичок [60, с. 134].

Навчальна діяльність аутичних дітей має істотні особливості порівняно з дітьми, які не мають аутистичних порушень розвитку. Сучасна дидактика у структурі навчальної діяльності виділяє три взаємопов'язаних компоненти: мотиваційний, змістовий і процесуальний. Важливішою рисою мотиваційного компоненту навчання аутичних дітей є те, що більшість мотивів, які є значущими для дітей молодшого шкільного віку, а саме: почуття обов'язку, бажання заслужити похвалу вчителя, звичка виконувати вимоги дорослих, прагнення утвердитися в класі, бажання отримати хорошу оцінку та порадувати батьків, майже не існують. Важливе значення для них мають такі мотиви, як прагнення заслужити винагороду та страх перед покаранням, які використовуються біхевіористами. Щодо пізнавального інтересу, то слід зазначити, що в аутичних дітей він, зазвичай, значно знижений і має певні особливості, що ускладнює його використання як провідного мотиву навчальної діяльності. Цей інтерес спонукає дитину не на інтелектуальні зусилля, а на певні моторні дії (дістати, відкрити, розламати та ін.), що притаманно дитині молодшого віку. Розвиток пізнавального інтересу та можливостей його задоволення шляхом інтелектуальних зусиль можна вважати одним із важливих напрямів корекційно-педагогічного процесу, об'єктом якого є аутична дитина.

Для окремих аутичних дітей вагомими мотивами можуть бути похвала вчителя, бажання наслідувати поведінку інших людей, інколи навіть не розуміючи її сенсу, прагнення робити все за правилами, які можуть бути використані, якщо в ранг правила вдасться звести навчальну діяльність або окремі її елементи. Слід зазначити, що найбільш рушійним та універсальним мотивом для аутичної дитини у молодшому шкільному віці залишається

прагнення отримати винагороди, тому для кожної такої дитини варто розробити індивідуальну систему стимулів, поступово розширюючи та ускладнюючи їх.

Змістовий компонент навчальної діяльності аутичних дітей доцільно розробляти індивідуально, зазначає Г. Хворова. Вона стверджує, що програма повинна залежати від можливостей дитини на основі масової та допоміжної програми, а також програми для шкіл інтенсивної педагогічної корекції. Процесуальний компонент, тобто способи виконання навчальної діяльності, має містити особливі засоби комунікації та просторово-часового структурування, до яких звикла дитина, а також особливі засоби та методи навчання, ефективні для аутичних дітей. Специфіка процесуального компоненту навчальної діяльності аутичних дітей пов'язана з особливостями їхнього сприймання та переробки інформації. Вдале поєднання трьох компонентів навчальної діяльності аутичних дітей має на меті поступове формування в дитини внутрішньої потреби до пізнавальної самостійності, що є дуже складним завданням, оскільки у навчальній діяльності для самостійного досягнення результату потрібна особлива зосередженість розумових і вольових зусиль [61, с. 7].

З точки зору К. Островської, ефективна корекційна робота з дітьми з аутизмом має включати в себе встановлення цілей та прогнозування очікуваних результатів. До цілей учена відносить такі компоненти: відновлення або корекція психологічних функцій якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості. До очікуваних результатів К.Островська відносить: соціально-професійне самовизначення, досягнення оптимального психоемоційного стану, успішну психологічну адаптацію та реабілітацію, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок; нормалізацію сімейних стосунків, сформовану здатність пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог, особистісне становлення особи до оточення та себе [62].

Таким чином можна вважати, що для повноцінного розвитку пізнавального інтересу та пізнавальних можливостей аутичної дитини потрібно

застосовувати інтеріоризаційні та адаптаційні методи у корекційно-педагогічному процесі.

Рання діагностика і ранній (з двох-трьох років) початок корекційної роботи мають особливо важливе значення, зазначає Т. Скрипник. Корекційно-освітній процес у дошкільному навчальному закладі спрямовано на як найповнішу адаптацію аутичної дитини до життя в суспільстві, на інтеграцію до інших типів освітніх установ. Навчання визначається змістом індивідуальних корекційно-освітніх програм, які розробляються й реалізуються в спеціальних та інклюзивних дошкільних навчальних закладах спеціалістами центрів по роботі з аутичними дітьми та на основі базових програм навчання і виховання дітей з особливими потребами [59].

Педагогічному персоналу дошкільних закладів належить вирішальна роль у підготовці вихованців з особливими психофізичними потребами до подальшого освітнього простору, корекції порушень та розвитку їхньої особистості. Наповнюваність груп у таких закладах може складати не більше шести осіб. З урахуванням особливостей психічного розвитку дошкільні корекційно-виховні групи можуть бути різновіковими. Підхід до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з аутизмом має бути, насамперед, системним та передбачає такі напрями:

- підвищення адаптивних можливостей дитини (опора на її ресурси);
 - зменшення дестабілізаційних чинників (опора на ресурси середовища)
- [60, с. 278].

Вважається, що правильне використання середовищних ресурсів та побудова структурованого навчання забезпечать необхідний соціально-психологічний клімат та сформують досвід соціальної адаптації дитини з аутизмом. Структуроване навчання – це система організації середовища навчання для дітей з аутистичними проявами, розвитку необхідних навичок і допомоги таким дітям в розумінні вимог вихователя або вчителя [61, с. 109]. Такий підхід до навчання засновано на теорії та технології опосередкованого управління, тобто управління через середовище корекційно-розвивальним

процесом, який спрямовано на вирішення проблем із труднощами поведінки аутичних дітей та створення такого середовища корекційно-виховної роботи, яка мінімізувала б стрес, тривогу і фрустрацію, характерні для цих дітей. Важко контрольована поведінка може бути результатом таких особливостей аутистичних дітей, як: труднощі з розумінням мовлення, побудовою соціального контакту, порушенням обробки сенсорного імпульсу, відмова від змін, перевага звичних схем дій і розпорядку, труднощі в організації діяльності та зосередженні на предметі, актуальному на даний момент.

Реалізація середовищного підходу потребує розгляду такої категорії, як освітнє середовище. Аналіз представлених у науковій літературі термінів освітнього середовища показує, що найчастіше за все таке середовище представлено як сукупність умов та подій, які забезпечують реалізацію освіти. Впливи та умови середовища створюють підґрунтя освітнього середовища. Освітнє середовище є сукупністю локальних середовищ, які забезпечують дитині з аутистичними порушеннями розвиток і навчання. Основними елементами цих умов є середовищні ресурси, які представлені як середовищні впливи або середовищні умови. Середовищні ресурси певним чином класифікують з метою диференціації. Поділ на групи відбувається відповідно до основних ресурсів освітнього середовища: предметних, просторових, організаційно-сміслових, соціально-психологічних.

До предметних ресурсів відносять: приміщення (об'єм, освітленість, наповненість, оформлення); меблі (розмір, функціональність, комфорт); навчальне обладнання; навчально-дидактичні матеріали (підручники, зошити, ілюстрації, таблиці, схеми тощо); предмети побуту та ін. Просторові ресурси охоплюють: робоче поле (сигнали, що допомагають орієнтуватися на робочому полі); робоче місце (сигнали, що допомагають орієнтуватися на робочому місці); замкнутий простір (кімната, клас, квартира, освітня установа тощо); відкритий простір (двір, дитячий майданчик тощо); маршрути пересування в просторі.

До організаційно-сміслових ресурсів належать: різні види режимів (режим роботи на занятті, режим дня, режим на протязі тижня, режим на протязом року; структурування більшості сфер життя: побут, корекційно-розвивальні заняття, вільний час); дозування (зорового, тактильного, слухового, інтелектуального, фізичного навантаження); правила, що регулюють взаємостосунки дитини з довкіллям (з предметами, простором, тимчасові стосунки, стосунки з іншими людьми) тощо. Соціально-психологічні ресурси: значуще оточення – рідні, близькі, друзі, педагоги, психологи та ін.; ролі в соціумі та їх відповідність статевим особливостям; соціальні стосунки – установки, мотиви, стиль, характер взаємодії в соціальному середовищі; соціальні потреби; соціальний статус; соціальні звички; почуття, емоційна насиченість усіх видів взаємодії; прихильності тощо.

Процес створення функціонального освітнього середовища має певну етапність, попереджає К. Островська. Вона зазначає, що реалізація кожного етапу має передбачати узгодженість трьох основних груп даних: освітніх завдань, вікових особливостей дітей з аутизмом, вимог до моделювання освітнього середовища. Завдання корекційних педагогів, які працюють з дітьми з РАС, полягає у забезпеченні безбар'єрного, адаптивного, розвивального, особистісно-орієнтованого середовища [62, с.73]. Вчена відзначає, що структурування часу пов'язано з послідовністю і алгоритмом дій для певного відрізка часу. Для дитини з аутизмом розклад дня може спиратися на візуальну підтримку у вигляді малюнків чи фотографій, або написаний у формі інструкцій, але деяким дітям необхідно реальне розміщення предметів у певній послідовності. Для того, щоб визначити послідовність дій на занятті, як правило, використовують кольорові картки, фотографії або цифри, що відтворюють алгоритм дій. Для того, щоб структурувати діяльність, матеріали і завдання під час заняття використовують завжди у тій самій послідовності, тому що дітям із аутизмом притаманний яскраво виражений консерватизм. Найчастіше зліва розміщують невиконані завдання, справа – виконані.

Завдання добирають таким чином, щоб їх можна було виконати за певний проміжок часу. Таким чином, за кількістю невиконаних завдань візуально можна оцінити скільки ще залишилось виконати роботи. Коли дитина виконала всі завдання, наступна картка нагадує про наступне завдання або зміну діяльності [66, с. 154].

На думку В.В. Нечипоренко, до реалізації педагогічних умов корекційної роботи з дітьми з РАС є організація інклюзивної освіти, яка є пріоритетом стратегії системного інноваційного розвитку. Для дитини з аутизмом переваги інклюзивної освіти, в порівнянні з навчанням у спеціальній школі-інтернаті або домашнім навчанням, пов'язані з можливістю отримання досвіду повноцінної соціальної взаємодії та освоєнням сучасних соціальних ролей при спілкуванні з однолітками. Але, інклюзивна освіта несе для навчального закладу і певні ризики, пов'язані з невідповідністю учнівського, педагогічного та батьківського колективів до прийняття в школу дитини з особливими потребами. Для того, щоб уникнути цих ризиків, необхідна перебудова роботи навчального закладу, спрямована на реалізацію головних завдань: забезпечення доступності шкільного середовища для людей з обмеженими можливостями здоров'я; надання вихованцям необхідних медичних послуг; варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах; психолого-педагогічний супровід батьків вихованців; залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг [67 с.23-24]. Побудова розвивального освітнього середовища для дітей з аутизмом виявляється при специфічній організації середовищних ресурсів різноманітних комплексів. Для цього застосовуються такі вимоги:

Безпека. Передбачає певну предметну і просторову організацію простору, що дає змогу мінімізувати відчуття невпевненості і страху у дитини з аутизмом.

Насиченість значущими об'єктами. Просторове середовище забезпечує дитині контакт з різними інформаційними носіями, дає певні відомості про навколишній світ. Це значно стимулює пізнавальну активність, мимовільну і довільну увагу, діяльність.

Доступність сенсорного сприймання. Передбачає, що корекційно-розвивальне середовище, в якому знаходиться дитина з аутизмом, повинно стимулювати і забезпечувати можливість широко залучати інформацію від різних органів чуття.

Смислова впорядкованість. Усі види стосунків у середовищі організовуються відповідно до визначеної системи алгоритмів, які мають бути зрозумілими та доступними у виконанні, що значно підвищує якість життєдіяльності дитини з аутизмом.

Створення системи соціальних стосунків. Середовище має бути організовано таким чином, щоб забезпечити дитині дієву згуртованість, стимулювати її активну взаємодію та співпрацю з оточуючими.

Розвивальний характер середовища. Створює систему продуманих перешкод, які дитині потрібно подолати самостійно або з допомогою оточуючих [68].

Орієнтація на реальні і потенційні пізнавальні можливості дитини. Освіне середовище повинно бути організовано таким чином, щоб це давало можливість ставити перед дитиною необхідність працювати в зоні актуального і найближчого розвитку, зазначає В. Тарасун [69, с. 238].

На думку І. Сухіної специфіка організації освітнього середовища для дітей із спектром аутизму передбачає створення такого комфортного простору, де вона зможе максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості. Комфортність середовища досягається через підбір середовищних ресурсів, найбільш активних в розрізі підтримки, стимуляції і корекції, які забезпечують розвиток і навчання дітей з аутизмом в структурованому освітньому просторі [70, с. 43-44.].

Реалізація завдань корекції особистісного розвитку саме дитини з аутизмом можлива, якщо враховуються умови соціальної інтеграції особистості, закономірностей її становлення, та організації освітнього корекційно-виховного процесу, зазначає Д. Шульженко [71, с. 576].

Особистісно орієнтований підхід дозволяє акцентувати значущість і необхідність розвитку пізнавальної сфери учня із аутизмом (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення). Процес освоєння учнем тих або інших форм існування об'єктивного світу повинен задаватися навчальними програмами, специфічними способами і методами конструювання процесу навчання, а також розширенням уявлень учнів про те, який перебіг мають психологічні процеси, що забезпечують процес пізнання, яким закономірностям вони підпорядковуються.

Як зазначила О.Л. Позднякова, у міру розвитку симптомокомплекси стають більш узагальненими та різноманітними. По-перше, розвиток індивідуальних властивостей аутичної дитини може перебігати й у формі виникнення нових властивостей у процесі активної діяльності залежно від її об'єктивних вимог і суспільного значення. По-друге, це розвиток інтегральної індивідуальності припускає розвиток зв'язків між індивідуальними властивостями як одного рівня, так і властивостями різних рівнів. Різноманітні і багаторівневі зв'язки в своєму розвитку мають різні тенденції. Так, однорівневі зв'язки характеризуються розвитком різних варіацій однозначних зв'язків у бік все більшої диференціації відносно автономних і однозначно зв'язаних між собою симптомокомплексів. Однорівневі зв'язки носять безпосередній характер, вони жорсткіше, стійкіше. Розвиток же різноманітних зв'язків опосередковано проміжними ланками, який гнучкіший, пластичніший, мінливіший. Різноманітні зв'язки відносно легко руйнуються і виникають знов під впливом опосередкуючих ланок [73 с.251-264].

Первинності освітньої продукції учня. Особистісний зміст освіти, створений учнем, випереджає вивчення стандартів освіти і досягнень у цій галузі. Ситуативності навчання. Навчання ґрунтується на ситуаціях, які передбачають пошук рішень учнями їх самовизначення. Для цього застосовуються завдання без відомих відповідей (відкриті завдання). Учитель супроводжує учнів у їх навчанні. Освітньої рефлексії. В процесі освіти відбувається його рефлексивне усвідомлення суб'єктами навчання: знаю що (знання), як (способи діяльності), навіщо (практична цінність). [72, с. 237].

Технології особистісно зорієнтованого навчання повинні створювати умови для індивідуальної роботи учня зі створення власного освітнього продукту; будь-який створений учнівський продукт повинен аналізуватися і слугувати стимулом для подальшої творчої роботи і співставлення його з культурними аналогами; має передбачатися час для презентації учнівських продуктів; загалом, створення освітнього середовища – необхідна умова особистісно зорієнтованого навчання [72, с. 63].

Особистісно зорієнтоване навчання – це навчання індивідуалізоване, під яким розуміють системну організацію навчального процесу, здатного забезпечити індивідуальне засвоєння загальної для всього класу програми з предмету кожним учнем. Проектування індивідуальних шляхів навчання для кожного учня – головне завдання вчителя в умовах особистісно зорієнтованого навчання.

Комунікативна діяльність аутичних дітей проходить надзвичайно складний корекційний етап. В цей період формуються необхідні інформативно-пізнавальні, комунікативно-регуляторні, комунікативно-афективні передумови для порозуміння з оточуючими дітей людьми, що вкрай необхідно для їх особистісного розвитку. Зазначимо, що аутичні діти можуть як володіти мовленням, так і бути повністю мутичними.

Аналізуючи розвиток дитини з аутистичними порушеннями, наприклад, в ситуації, коли існують бар'єри в комунікації, що однозначно впливає на створення стійких патернів психологічного захисту дитини від скривдження її

оточенням під час спілкування, всебічного стійкого кепкування над вразливістю дитини, її емоційною вразливістю, ми знайшли можливу і певну лабільність спрямованості дитини з аутизмом. Людина зі спектром аутистичних порушень, очікуючи власне фіаско в незнайомій комунікативній ситуації, вже на початку робить неможливим для себе будь-яке спілкування. В результаті спрацьовує психологічний механізм особистісного захисту та одночасно запускається механізм власних репрезентативних аутомоторних, мовленнєвих, агресивних дій: аутостимуляції, вербалізації, вокалізації, вигуки, галасування, розхитування, вертіння та інше. Якщо дитина менша за віком, то прояви її аутистичних рис соціального реєстру менші. Це, зокрема, торкається таких рис, як негативна установка на спілкування, сигнали щодо небажання брати участь у іграх, заняттях, перегляді мультфільмів, обговоренні книжок, колективних творчих заходах, прогулянках, тощо. Разом з тим, дитина застосовує психологічний механізм агресивної дії на людину, якщо хтось із дітей або дорослих настійливо вимагає або навіть наполягає на участі дитини спілкуванні. Така поведінка усвідомлюється й використовується нею як психологічний інструмент впливу на оточуючих. Такий патерн поведінки спрацьовує ще й тому, що дає можливість дитині відчувати себе сильною та самодостатньою індивідуальністю, яка, безперечно, не потребує умов і партнерів для комунікації.

Існує також низка технік, створених для допомоги дітям з аутизмом, та призначених розвинути навички адекватного використання мовлення: *метод мовленнєвого оперантного обслуговування (Operant speech training)* є покроковою технікою, спрямованою на розвиток у немовленнєвих дітей вокалізацій. Вона складається з окремих кроків: спочатку дитину слід навчити імітувати вимовляння звуків і слів та розуміти значення слів, потім, використовувати експресивне мовлення для позначення предметів і для вираження прохань і бажань. Основним завданням цього методу є навчання немовленнєвих дітей з аутизмом більш спонтанно і використовувати мовлення в повсякденних життєвих ситуаціях для того, щоб навчити їх впливати на

поведінку інших і повідомляти про свої потреби (Koegel & Koegel, 1996; Newsom, 1998).

Разом з цим, оскільки багатьом аутичним дітям легше спілкуватися за допомогою невербальних засобів, для розвитку комунікативних навичок можна використовувати також навчання мові жестів. Але, оскільки нормативним є мовленнєве спілкування, для більшості дітей насамперед рекомендується навчання мовленнєвої комунікації. Якщо у дитини немає прогресу при навчанні вербальних засобів спілкування, доцільно застосовувати *симультанний комунікативний тренінг*, який поєднує мовленнєве навчання і мову жестів.

Корекція аутистичних проявів передбачає якомога раннє виявлення проблем дитини та організацію корекційної роботи з нею в сензитивні періоди. Оптимальним вважається корекційне навчання і виховання, в ранньому і молодшому дошкільному віці в період, коли йде інтенсивний морфо-функціональний розвиток мозку. Саме тоді закладається сенсорне пізнання, йде розвиток орієнтовної та дослідницької діяльності, створюються системи пам'яті і мислення. В цей період створюються комунікативні навички та відбувається розвиток мовлення. При пізнішому початку корекційної роботи, як стверджував А. Чупріков, сенситивний період виявляється втраченим, ускладнюється структура дефекту і можливості компенсації аутистичних проявів та затримки психічного розвитку значно знижуються [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 63].

Відносно дитини з аутистичними проявами, традиційні способи розв'язання освітньо-корекційних завдань неможливі. Таким чином, для такої дитини потрібні особливі форми організації освітньо-реабілітаційного середовища. Освітні елементи такого середовища набувають спеціального корекційного змісту, засобів, методів та форм організації навчально-реабілітаційного процесу, а також потребують спеціальних знань і навичок відповідних фахівців. Ми розглянемо два типи середовища, необхідного для аутичної дитини.

Макросередовище – це система соціальних відносин в суспільстві – економічних, правових, політичних, ідеологічних. Таке середовище повинно сприяти адаптації та інтеграції дитини, полегшувати її життя, створювати комфортні умови. Воно повинно включати медичне спостереження, соціальні служби, корекційно-реабілітаційні та інклюзивні установи для всіх вікових категорій та ступенів важкості порушення, правове забезпечення дитини та її сім'ї, систему роботи з батьками. [74, с. 24]

Мікросередовище – це сім'я, група дитячого саду, шкільний клас. Просторово-часова структура середовища для дитини з аутистичними проявами наймогутніший засіб вибудовування поведінки, і тому користуватися нею треба дуже обережно [74, с. 9].

Структуруючи середовище, вбудовуючи в неї стимули, послідовно запускаючи стереотипні дії дитини, ми можемо організувати, упорядкувати саму розладжену її поведінку. Необхідно пам'ятати, що будь-яка зміна сталості в навколишньому середовищі, загальному порядку життя, а також всяка пропозиція перемінити свій власний, звичний спосіб дій викликають у такої дитини почуття безпорадності, розгубленість, страх, а часто і відчайдушний протест. Поєднання мікро- і макросередовища дає систему корекційно-реабілітаційного простору метою якого є корекційно-педагогічний розвиток дитини з аутизмом, без створення якого реабілітація дитини з аутизмом неможлива.

Програми раннього втручання для дітей з аутизмом можуть складатись в двох-трьох річному віці, а за необхідності і раніше. За програмами раннього втручання з дитиною протягом 15-40 годин на тиждень проводиться індивідуальна робота психотерапевта за активної участі сім'ї. Програми розраховані на виконання в домашніх умовах; при цьому, обов'язковою складовою є умова, щоб дитина з аутизмом взаємодіяла з нейротиповими однолітками, особливо на пізніх стадіях корекції. Програми включають викладене нижче.

Розвиток базових навичок, необхідних для концентрації уваги, насамперед, на інших людях, виконанні прохань і наслідуванні іншим. Приділяється велика увага також розвитку мовлення, мовленнєвій і моторній імітаціям, соціальним взаємодіям, функціональній і символічній грі з іграшками.

Оптимальні умови навчання. Для навчання базових навичок необхідна структурована, впорядкована обстановка, яка надає можливість концентрувати увагу і виключає появу відволікаючих чинників. Таке навчання проводиться індивідуально з дитиною. Для його проведення, насамперед, необхідний структурований, впорядкований простір, який дає можливість концентрації уваги і виключає відволікаючі чинники.

Адаптація засвоєних навичок до природних умов. Ощадний штучний характер навколишнього оточення поступово змінюється і все більше наближається до реального з метою підсилити спонтанне використання вже засвоєних базових навичок, узагальнити їх, адаптувати до природних, більш складних умов зовнішнього середовища.

Використання функціонального підходу до проблемної поведінки. Треба стимулювати інтерес дитини до виконання завдань, включаючи до програми її улюблені види діяльності і структурування навчання, що допомагає звести до мінімуму або уникнути її небажаної поведінки. Зауважимо, що частково або повністю уникнути небажаної поведінки можна, якщо з'ясовано роль, яку відіграють задані форми поведінки: прохання про допомогу, відмова виконувати вимоги вчителів з метою отримання бажаної поведінки, прищеплювання дитині вмінь і навичок, які нададуть їй можливість справлятися з ситуацією.

Таким чином, здійснивши аналіз психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей корекційного виховання аутичних дітей, ми дійшли висновку, що аутизм є спектральним порушенням. Тобто, патерни психологічних порушень, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях,

а порушення можуть мати різні ступені тяжкості. Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом, повинні спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого-соціальних ситуацій, а не ставитися в імперативній формі.

В нашому дослідженні процес навчання розглядається з позиції розвитку учня під впливом навчання. Можна погодитися з І. Якиманською, яка вказує на важливі для розуміння особистісно орієнтованого навчання аспекти:

- особистісно орієнтоване навчання повинне забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, відштовхуючись від його індивідуальних особливостей, як суб'єкта пізнання предметної діяльності;
- освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному учневі можливість реалізувати себе в пізнавальній і навчальній діяльності, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід;
- вибірковість до наочного матеріалу, його вигляду та форми;
- зміст освіти, його засоби і методи добираються й організовуються так, щоб база критеріїв особистісно орієнтованого навчання враховувала не лише рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але й сформованість певного інтелекту;
- найважливішим засобом становлення особистості учня є освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей.

У цьому контексті традиційне навчання не є провідним. У цілісному процесі освіти значущими стають ті складники, які створюють всі необхідні умови, розвивають індивідуальність учня, для його саморозвитку та самовираження [75, с. 72].

Розглянувши підходи до корекційної роботи, можна зробити висновки про те, що корекційна робота з дітьми з аутизмом повинна бути спрямована на покращення соціалізації, профорієнтації і працевлаштування учнів; посилення мотивів навчальної та трудової діяльності; удосконалення методик і

організаційних форм навчання, відповідно – пізнавальних можливостей учнів; координацію зусиль чиновників, педагогів, батьків, і лікарів для визначення оптимальних умов розвитку, навчання і виховання учнів.

Висновки до першого розділу

1. Педагогічні умови визначено як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання та розвитку особистості дітей з аутизмом, об'єктивно забезпечують розвиток когнітивних процесів та успішну соціальну адаптацію.

Психолого-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища (заходів впливу), спрямовані на розвиток та соціальну адаптацію дітей з аутизмом. Дидактичні умови виступають як результат цілеспрямованого відбору елементів змісту, методів та прийомів, організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей.

2. Аналіз системи корекційної освіти різних країнах світу зазначає, що, за умови залучення дітей з аутизмом в освітній процес, який передбачає надання комплексної допомоги, починаючи з раннього віку, корекція аутичних порушень стає ефективнішою. Реалізація корекційного компоненту навчання дітей із аутизмом відбувається такими шляхами: корекційні цілі реалізуються у процесі навчання і виховання дітей: на уроках та заняттях, під час виконання домашньої навчальної роботи та розвивальної діяльності, на виховних заходах; здійснення корекційно-розвивальних занять спеціалістами, серед яких корекційні педагоги, логопеди, спеціальні психологи та ін.; необхідність включення спеціальних засобів для корекційної роботи у навчальний, виховний процес та у режим дня; обов'язкове виконання батьками, або особами, що їх замінюють, вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційної роботи та її впливу на дитину. Створення специфічних умов для корекції, навчання, виховання й розвитку дитини з аутизмом – одна з головних умов успішної інтеграції її в суспільство та найбільш успішного пристосування до подальшого життя і праці.

3. Аутизм є спектральним порушенням. Тобто, патерни психологічних порушень, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а порушення можуть мати різні ступені тяжкості. Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом, повинні спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого-соціальних ситуацій, а не ставитися в імперативній формі. Корекційна робота повинна бути спрямована на покращення соціалізації, профорієнтації і працевлаштування учнів; посилення мотивів навчальної та трудової діяльності; удосконалення методик і організаційних форм навчання, відповідно-пізнавальних можливостей учнів; координацію зусиль чиновників, педагогів, батьків, і лікарів для визначення оптимальних умов розвитку, навчання і виховання учнів. Для повноцінного розвитку пізнавального інтересу та пізнавальних можливостей аутичної дитини потрібно застосовувати інтеріоризаційні та адаптаційні методи у корекційно-педагогічному процесі.

Матеріали першого розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Рибченко Л.К. Психологічна та соціальна адаптація дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. № 26. С. 381-387.

3. Рибченко Л.К. Підходи до організації корекційної роботи з дітьми з РДА молодшого та дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 215– 219.

4. Рибченко Л.К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. *Науковий часопис НПУ імені*

М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193.

5. Рыбченко Л.К. Педагогические условия инклюзивного образования лиц с аутизмом в Украине: мат-лы междунаrod. науч.-практ. конф. Ереван: АГПУ им. А. Абовяна, 2015. С. 332-337.

6. Rybchenko L., Ostrovskii I. Peculiarities of inclusive education of ASD children in Ukraine. The Journal of Education Culture and Society. The international scientific journal. Wroclaw, 2015. No. 2. P. 229–239.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ ЯК ЧИННИКА СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

2.1. Аналіз практичного досвіду організації педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми

В процесі корекційної роботи з дітьми із спектром аутизму спеціальні шкільні та дошкільні заклади керуються такими загальними і спеціальними психолого-педагогічними принципами:

- цілісності (усі застосовані методи і заходи адресуються до особистості дитини в цілому);
- системності (усі методи, етапи і заходи роботи проводяться у взаємозв'язку, в системі, розраховані на довготривалий час);
- діяльнісного підходу (розвиток в адекватній для дитини діяльності).

Крім того, виділяються ще специфічні психолого-педагогічні принципи:

- психокорекція відносин у мікросередовищі (сім'ї), поетапне розширення меж соціальної взаємодії;
- індивідуальний підхід із врахуванням особливостей розвитку дитини;
- дотримання принципів гуманістичної психотерапії: повне прийняття дитини, доброзичливість, емпатія;
- єдність діагностико-корекційної роботи;
- поетапне включення дитини в адекватні види індивідуальної і групової діяльності;
- дотримання покроковості, дозування психокорекції із врахуванням психологічних особливостей аутичних дітей на кожному етапі;
- застосування методів дитячої психотерапії (проективні малюнки, музикотерапія, казкотерапія) [72 с. 243]. Розглянемо на прикладах, як реалізовується даний підхід в Україні.

Експериментальною базою упродовж 2011-2016 років виступили *дошкільні установи* – дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу № 165 (м. Львів), навчально-виховний комплекс «Приватний навчальний заклад «Перлина» підрозділу «Дитячий садок для дітей з особливостями розвитку «Дитина з майбутнім» (м. Київ), Полтавський навчально-реабілітаційний центр (м.Полтава) та *шкільні установи* – експериментальний навчальний заклад Всеукраїнського рівня навчально-реабілітаційний центр «Довіра» (м. Львів), Полтавський навчально-реабілітаційний центр (м. Полтава), спеціальна школа-інтернат № 26 (м. Київ), Комунальний заклад освіти «Криворізький багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (м. Кривий Ріг).

Зупинимосся на аналізі практичного досвіду організації педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми у кожній із установ, охоплених експериментом.

На базі дитячого навчального закладу № 165 м. Львів у 2012 році була створена державна дошкільна група для дітей зі спектром аутистичних порушень. Методичний супровід роботи групи здійснюється спеціалістами БФ «Відкрите серце», який відіграє роль ресурсного центру не лише для дітей та родин групи, а й для інших ДНЗ міста та області, де навчаються аутичні діти. В групі постійно знаходяться 6 дітей з аутистичними порушеннями. Колектив спеціалістів, який складається з психолога БФ «Відкрите серце», педагога-дефектолога, логопеда ДНЗ та вихователя здійснює корекційно-психологічний супровід дітей зі спектром аутистичних порушень. Група працює за такими напрямками: діагностика порушень у дітей з розладами аутичного спектру; корекційно-відновлювальна та розвивальна робота; психологічна допомога усім учасникам навчально-виховного процесу; підтримка батьків; консультаційна діяльність; участь у роботі ресурсного центру «Відкрите серце». Діагностика функціональних можливостей дитини, зокрема рівня її когнітивного функціонування здійснюється при першому знайомстві (при зарахуванні дитини в садок) та під час моніторингу розвитку дитини у процесі

корекційно-розвивальної роботи. Для діагностики використовуються такі методи та методики: анкетування, опитувальник для батьків, карта спостереження, шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена) [76], нейропсихологічна діагностика за О.Р.Лурією [77], шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) [77], профіль шкали розвитку REE-R [66]. Форми корекційно-відновлювальної роботи з вихованцями ДНЗ здійснюються за такими напрямками: реабілітація дітей зі спектром аутистичних порушень з метою інтеграції їх у суспільство; робота щодо покращення адаптації дітей до ДНЗ (сприяння комфортності їх перебування в садочку); профілактика та подолання різноманітних форм дезадаптованої поведінки дітей (підвищеної тривожності, сором'язливості, гіперактивності, агресивності тощо); підвищення рівня психологічної готовності до навчання; розвиток та корекція пізнавальних процесів; розвиток загальної та дрібної моторики пальців рук; робота з дітьми, що мають порушення мовлення, щодо розвитку комунікативних здібностей. Окрім того, в групі ведеться організаційно-методична та просвітницька робота. На базі закладу проводяться психолого-педагогічні консилиуми, семінари, індивідуальні та групові консультації для батьків та педагогів [79, с. 370].

Співпрацюючи та приймаючи участь у роботі ресурсного центру «Відкрите серце», спеціалісти групи беруть участь у об'єднанні психологів та педагогів району та міста; семінарах; участь в організації науково-практичних конференцій регіонального та державного рівня; в зустрічах з закордонними спеціалістами для обміну досвідом щодо діагностичних та корекційних методик роботи з аутичними дітьми.

В Києві на базі приватного навчального закладу навчально-виховного комплексу «Перлина» працює єдиний в Україні корекційно-розвивальний дитячий садок для дітей з аутизмом «Дитина з майбутнім». Насамперед, потрібно визначити, що дитячий садок «Дитина з майбутнім» засновано на еклектичному підході соціально-поведінкової корекції дітей із розладами спектра аутизму. Це інтегративний підхід, заснований на виборі принципів і

стратегій різних методик, що дає змогу знайти відповідні індивідуальні рішення проблеми для кожної дитини [80].

У дитячому садку корекційно-розвивальна робота проходить з дітьми віком від двох до восьми років. Всього в садку знаходиться тридцять дві дитини, які розподілені на чотири групи згідно з віковими та індивідуальними психологічними та когнітивними особливостями.

Перед педагогічним колективом постає завдання – підібрати програму і методики, які найповніше вирішують проблеми, даної, конкретної дитини. При цьому враховуються індивідуалістичні риси особистості дитини, сімейне та зовнішнє середовище, корекційно-поведінкові та інтелектуальні завдання, які необхідно вирішити.

Перш, ніж визначити індивідуальний план роботи, визначається, на якому базовому рівні знаходиться дитина. Оцінка базового рівня спирається на висновки психіатра, який спостерігає за даною дитиною, на основі висновків, складених іншими фахівцями, та на основі особистих спостережень і тестування дитини фахівцями дошкільного закладу. При цьому обов'язково враховується: біологічний і психологічний вік дитини; ступінь когнітивної недостатності, ступінь недорозвинення всіх видів психічних та розумових процесів, таких як сприймання, пам'ять, формування понять, рішення задач, уява й логіка (згідно теорії інтелекту Ж. Піаже); наявність перцепторних розладів і аутостимуляції; порушення рухових функцій; наявність і ступінь тяжкості розладів рецептивного та експресивного мовлення; емоційний стан. Виходячи з цих базових оцінок визначаються індивідуальні цілі, спрямовані на розвиток кожної дитини. Крім того, для діагностики використовуються такі методи та методики: анкетування, опитувальник для батьків, карта спостереження, шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена) [76], нейропсихологічна діагностика за О.Р.Лурією [77], шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) [77], профіль шкали розвитку PEP-R [66].

Визначаючи мету корекційного процесу, педагогічний колектив керується такими правилами: позитивно сформульована мета; мета не може бути викладена занадто конкретно і мусить бути зрозуміла іншим; вона повинна бути виправдана з огляду навчальних, професійних, соціальних, поведінкових і емоційних потреб учня; цілі повинні бути практичними і релевантними по відношенню до навчальних, професійних, поведінкових і соціальних потреб учня; мета має відображати адекватне зростання і бути здійсненою на протязі одного року. Цілі повинні бути досяжні за умови докладання необхідних зусиль і інтервенції спеціаліста. Занадто легкі або занадто складні цілі можна переглянути.

Сумісно з громадською організацією «Фонд допомоги дітям з синдромом аутизма «Дитина з майбутнім» корекційно-розвивальний садок веде велику інформаційну та консультативну роботу: розповсюдження методичних матеріалів щодо ефективних методів діагностики та корекції аутичних дітей; проведення скринінгу дітей, батьки яких звертаються до садка, та складання індивідуального плану розвитку дитини. Педагоги та фахівці садка беруть активну участь в проведенні та організації семінарів, тренінгів, конференцій для фахівців та батьків.

Зауважимо, що корекційно-виховна робота з аутичними дітьми має базуватися на визначенні типології різновидів аутистичних порушень, зумовлених індивідуальними особливостями інтелекту, мовлення, спілкування; вивченні потреб, мотивів, почуттів, реакцій, думок, намірів, пов'язаних з особливостями їхньої соціокультурної адаптації та самореалізації; врахуванні відповідних потреб та проблем родин, що виховують аутичну дитину; підвищенні рівня спеціальної підготовки фахівців для проведення диференційної діагностики, розробки корекційних та освітньо-виховних програм, їх впровадження у практику роботи з аутичними дітьми, а також інформативне забезпечення педагогів і психологів, батьків і соціальних працівників знаннями про специфіку виховання дітей з первазивними

розладами; психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців для роботи з аутичними дітьми.

У спеціальних школах для дітей із порушенням інтелекту (в експериментальному навчальному закладі Всеукраїнського рівня навчально-реабілітаційного центру «Довіра» (м. Львів), Комунальному закладі освіти «Криворізький багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (м. Кривий Ріг), Полтавському навчально-реабілітаційному центрі (м.Полтава), спеціальній школі-інтернаті № 26 (м. Київ), дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу № 165 (м. Львів) проводиться психолого-педагогічна реабілітація та корекційна робота з дітьми із аутизмом. Зміст корекційно-реабілітаційної роботи з такими дітьми полягає в розвитку сенсорних функцій; розширенні й уточненні уявлень про навколишній світ; розвитку пізнавальної діяльності; розвитку комунікативної та мовленнєвої функції; психолого-педагогічної корекції емоційного розвитку. Робота спеціалістів здійснюється шляхом індивідуального та диференційованого підходів до кожного учня з метою особистісно зорієнтованого навчання та виховання.

Пізнавальну діяльність дітей формують шляхом застосування ігор, демонстрацій малюнків, таблиць, роздаткового матеріалу, проведення арт-терапевтичної роботи, практичних занять, технічних засобів навчання, залучення до самостійної роботи. Робота з метою розвитку комунікативної та мовленнєвої функції учня передбачає комплексну взаємодію логопеда, лікаря, педагога, учня та його батьків.

Педагоги у своїй роботі широко застосовують методи корекції емоційного стану: психогімнастику, сюжетно-рольові ігри, музикотерапію, казкотерапію, піскову терапію, арт-терапію. Усі методи навчальної, виховної та корекційної роботи спрямовані на засвоєння учнями системи знань, умінь і навичок, потрібних для самостійної трудової діяльності, а також для корекції їхньої пізнавальної діяльності, для формування особистості й поведінки. В цих закладах ведеться велика та наполеглива корекційно-виховна робота на

позакласних заходах. Педагоги приділяють багато уваги розвитку у дітей спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, різних відчуттів. Виховання таких дітей – досить складна педагогічна діяльність, яка спрямована на максимальну нормалізацію життя дітей методом корекції психофізичних обмежень.

Станом на час проведення експерименту у ЛСЗШ «Довіра» навчалось 92 учнів із аутизмом (з них 80 дітей навчаються за індивідуальною формою). Вибір навчальної програми та форми навчання відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Для дітей вибрано такі форми навчання: класно-урочна система (10 учнів); повна інтеграція дитини в класний колектив + індивідуальні заняття (4 учнів); часткова інтеграція + індивідуальні заняття (26 учнів); індивідуальна форма (19 учнів).

З метою організації ефективної комплексної допомоги учням із аутизмом, постійного моніторингу їх поступу у розвитку, спрощення процедури оцінювання рівня знань дитини використовується портфоліо. Вчитель, який працює із дитиною на уроці, після його закінчення, заповнює таблицю спостережень на дитиною. Задля вдосконалення планів роботи з дитиною, узгодження дій фахівців, внесення змін до поточного плану проводяться педагогічні консилиуми. За кожною дитиною закріплений куратор, який веде всю документацію, проводить роботу з батьками, узгоджує основні напрямки роботи з учнем, залучає до комплексної допомоги фахівців, що працюють із дитиною за межами школи. У рамках експерименту до корекційної складової індивідуальних планів учнів із розладами аутичного спектру було введено заняття із психокорекції (індивідуальні діагностично-розвивальні заняття з психологом) і музикотерапію.

Спеціальна школа-інтернат № 26 м. Києва є одним із закладів, основною метою діяльності яких виступає становлення та розвиток дітей з особливими освітніми потребами. В рамках дослідно-експериментальної роботи здійснюється адаптація зарубіжних та вітчизняних методик, які базуються не лише на принципі корекції дефекту, а першочергово зорієнтовані на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дитини з аутистичними

порушеннями. Досягається це шляхом створення спеціального освітнього середовища, в якому інтегруються адаптовані до психофізіологічних, психічних та соціальних можливостей дитини навчальні та розвивальні методики (пiктограми; методика розвитку мови та мовлення «ТАН-Содерберг»; глобальне читання; методика М. Зайцева; методика «Нумікон» та ін.).

Експериментальне навчання та виховання учнів підготовчого класу на базі Полтавського навчально-реабілітаційного центру включало інноваційну складову, мета реалізації якої полягала в створенні умов для соціально-психологічної адаптації дітей з аутистичним спектром порушень в навколишньому середовищі, шляхом розроблення нового психокорекційно-педагогічного змісту роботи підготовчого класу спеціальної школи, специфікою навчально-виховного та реабілітаційно-відновлюваного процесу, технологічністю та доцільністю відповідних організаційних форм, засобів і методів корекції аутистичних станів, які блокують розвиток психічної діяльності дитини.

Реалізація мети інноваційно-корекційного змісту роботи з аутичними дітьми започатковує виконання державою зобов'язань щодо реалізації конституційного права громадян з аутистичним спектром порушень на відповідну до особливостей їх дизонтогенезу спеціальну освіту.

Як зазначає Д. Шульженко, «вибір саме цих спеціальних закладів для проведення психолого-педагогічного експерименту» визначався за такими критеріями:

- корекційно-педагогічна освіта, досвід корекційної роботи;
- професійна кваліфікація педагогічного персоналу закладу;
- зміст «спеціальної шкільної освіти»;
- «ідентичність принципів спеціальної дидактики та принципів корекційного виховання», які полягають в єдності підходів до розуміння особливостей становлення та корекції психічної сфери аутичної дитини;
- «організаційні умови», за якими в експериментальний підготовчий клас приймаються аутичні діти з когнітивними розладами, навіть якщо вони в

процесі нашого діагностико-прогностичного обстеження за вербальними або невербальними критеріями показали достатній (відповідно до віку) рівень інтелектуального розвитку [72, с. 118].

У школах, на базі яких проводився експеримент, визначені такі концептуальні положення:

1. Удосконалення змісту навчання у плані проблеми стандартизації спеціальної освіти здійснювалося з урахуванням суті складових освітніх стандартів (базовий навчальний план, загальна характеристика освітніх галузей, показники ефективності впливу), наявність чіткої структуризації і переструктуризації (цілі; змістові лінії побудови навчального матеріалу; розділи (теми, питання) навчального матеріалу; практичні роботи; показники ефективності педагогічного впливу тощо). При цьому слід зазначити, що навчальний матеріал з кожної освітньої галузі містить свої особливості та можливості побудови.

2. Удосконалення змісту навчання передбачає формування у дитини із аутизмом загальних соціально-адаптаційних можливостей, підготовка до самостійного життя.

3. Оновлення змісту навчання дітей із аутизмом врахувало особливості їх психофізичного розвитку та обмежені можливості засвоєння ними навчального матеріалу. Тому добір змісту навчання здійснюється на основі принципів доступності для його сприймання та засвоєння учнями.

4. Навчання у школі передбачає досягнення освітньої мети (засвоєння знань, умінь, навичок, необхідних для соціальної адаптації) та корекційно-розвивальної мети (виправлення порушень психофізичного розвитку, передусім розумового, та розвиток дитини у цілому на основі засвоєння соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності: опанування осмисленим учінням, формування вищих форм психічної діяльності – довільно регульованих свідомістю).

5. Удосконалення змісту навчання передбачає визначення показників ефективності досягнення освітніх та корекційно-розвивальних завдань під час навчання у допоміжній школі [83, с. 31].

Корекційний педагог повинен володіти необхідними знаннями і навичками: вміти адаптувати навчальні плани, методи та прийоми роботи, дидактичний матеріал до індивідуальних потреб дітей; створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми і формуванню колективу; формувати у дітей досвід стосунків у соціумі.

Як показує досвід, для успішної корекційної та навчальної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивній школі необхідне створення ресурсного класу.

Ресурсний клас – це окреме приміщення в школі, де проводяться індивідуальні та групові заняття з такими дітьми, а також створена спеціальна зона для сенсорного розвантаження, де кожна дитина може відпочити і відновити свої сили в перерві між заняттями. Учні ресурсного класу поступово включаються в роботу звичайних класів для спільного навчання зі звичайними однолітками за класно-урочною системою. У ресурсному класі, крім вчителя, передбачена робота тьюторів. Тьютор є у кожної дитини, він знаходиться з учнем у ресурсній кімнаті і супроводжує його в регулярному класі. Роль тьютора винятково важлива: протягом усього навчального дня він допомагає і підтримує дитину не тільки в ресурсному класі, але і при взаємодії з учителями та учнями у звичайному класі.

Таким чином, проводячи корекційно-виховну роботу з дітьми із аутизмом, необхідно враховувати їхні індивідуальні та вікові особливості, зберігаючи при цьому їхні позитивні якості. Насамперед, слід виховувати здатність до самообслуговування та самостійності, привчати учнів жити й працювати в колективі, прищеплювати їм навички трудової та культурної поведінки.

Формуючи пізнавальну активність дітей із аутизмом треба, насамперед, зосереджувати їхню увагу на тому, що вони можуть виконувати. Відзначення

за успішно виконане завдання, допомога при подоланні труднощів, посильні дії з поступовим ускладненням – усе це сприяє зміцненню в дитини віри у власні сили та стимулює до досягнення нових результатів. Завдання та доручення повинні бути конкретними, зрозумілими. Перш ніж ставити вимоги, необхідно навчати дітей виконувати ту чи іншу роботу. Пояснення має бути не словесним, а супроводжуватися діями. Незалежно від того, за якою програмою навчаються діти, перед педагогами стоїть одне завдання – забезпечити їх духовний і фізичний розвиток, сформувати основи наукових знань, підготувати їх до життя.

Розглянемо, як досвід корекційної роботи з дітьми з аутизмом застосовується в Україні.

2.2. Особливості психічного розвитку дитини із аутизмом як чинник створення спеціальних педагогічних умов

Аналізуючи зміст словників та українських наукових видань, ми помітили, що вітчизняні вчені визнають проблему аутизму в країні дуже гострою. Зокрема, у дефектологічному словнику за редакцією В. Бондаря, В.Синьова (2011 р.) розкриття поняття аутизму і аутистичних порушень значно розширюється.

Аутизм – «важке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів» [53, с. 89].

Аутистичний розлад – «важка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями» [53, с. 57].

Спектр аутистичних порушень – це «багатоманітний різновид, відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є

порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть страх) аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням», – стверджує Д. Шульженко [72, с. 7].

Варто зазначити, що останнім часом в українській спеціальній психолого-педагогічній літературі з'явилася низка робіт, в яких вітчизняні вчені робили спроби вирішити питання допомоги сім'ям з аутичними дітьми. Зокрема, вченими В. Тарасун, Г. Хворовою представлено комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з аутизмом. Разом з тим, залишається невирішеною проблема розробки спеціальних корекційно-розвивальних та корекційно-превентивних методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, і адаптації методик навчання, які застосовуються в освітній практиці інших країн. Традиційні ж освітні програми і методи навчання є неадекватними до структури асинхронного розвитку дитини з аутизмом, при якій одночасно мають місце ознаки як ретардації, так і акселерації, ускладнені труднощами процесу соціальної взаємодії. Це свідчить про те, що система допомоги особам з аутизмом в Україні лише почала формуватися, чим започатковується виконання державою обов'язків з реалізації конституційного права своїх аутичних громадян на адекватну їхнім можливостям освіту. Оскільки, як свідчить аналіз спеціальної літератури, методи для лікування аутизму розроблені недостатньо, на сьогодні цим дітям можна надавати лише реабілітаційну і корекційну допомогу. У цьому зв'язку важливим є методичне забезпечення процесу корекційного навчання даної категорії дітей.

Говорячи про соціально-педагогічну і психологічну допомогу особам з аутизмом, В. Тарасун стверджує, що «на цей час в західних країнах склалася і продовжує розвиватися мультимодальна допомога, яка центрована на індивідуальному підході до дитини і забезпечується «командою» професіоналів, які тісно контактують із сім'єю» [69, с. 87]. Такий підхід демонструє досить високу реабілітаційну ефективність корекційного процесу. Нею визначено «основні особливості аутичної дитини (сенсорна

незахищеність і поведінкова надконсервативність) і запропоновано (в межах нейропсихологічної реабілітації) широку програму корекційно-розвивального і корекційно-превентивного навчання дітей з аутизмом». Ця програма включає чотири напрями такої роботи:

- 1) «коригування регулятивної дисфункції шляхом формування всіх рівнів переробки інформації» [69, с. 90];
- 2) «корекцію порушень механізму керування процесом переробки інформації та планування дій шляхом формування центрального зв'язування та коригування у дітей з аутизмом когнітивних порушень» [69, с. 90];
- 3) «корекцію порушень соціальної поведінки шляхом підвищення рівня сформованості здатності до соціальної взаємодії» [69, с. 90];
- 4) «превентивне і корекційно-розвивальне навчання шляхом формування єдиної, універсальної, високоорганізованої системи переробки інформації та формування соціально-емоційної поведінки» [69, с. 90].

Особистісний розвиток дитини з аутизмом вже самим змістом діагнозу визначається спотвореним типом дизонтогенезу, відповідно до якого суттєво зміщені компоненти навчальної, комунікативної, ігрової, інтелектуальної діяльностей. Навчання та виховання таких дітей часто відбувається в сімейних умовах і не відповідає прагненням дитини здійснювати бажану форму діяльності, створює умови для виникнення вторинних і третинних порушень, не забезпечує розкриття їхніх ресурсно-інтелектуальних і творчих потенційних можливостей, здібностей і означає практично повну неспроможність соціального самовизначення.

На думку академіка В.Бондаря, «саме педагогічна діагностика таких дітей є першою найважливішою ланкою вивчення їхніх здібностей, умінь, навичок, мотивів діяльності та поведінки, вчинків тощо» [84, с. 39]. Тобто всього того, «що максимально розкриває особистісний розвиток аутичної дитини на тлі сучасних соціокультурних реалій і забезпечує виконання концептуальних засад дитиноцентризму в корекційній педагогіці».

Результати переважної більшості досліджень у різних країнах світу свідчать про те, що корекція аутичних порушень є найефективнішою за умови включення дітей з аутизмом в освітній процес, який передбачає надання комплексної допомоги, починаючи з 2-х років (Dawson G., Osterlmg). На основі аналізу запропонованих в літературі напрямів корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму, українська дослідниця Г.Хворова виділяє такі головні пріоритети корекційної роботи з формування комунікативної активності особи з аутизмом:

- «виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби у спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку усіх психічних сфер та збільшення життєвої компетенції» [61];
- «розвиток та корекція емоційної та комунікативної сфери батьків та інших членів родини, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною» [61];
- «навчання особи з аутизмом комунікативних умінь і навичок» [61].

Створення та реалізація комплексної психолого-педагогічної технології корекції активності дитини з аутизмом, яка можлива тільки за умови родинно-центрованого підходу, передбачає оптимізацію взаємодії батьків з дитиною та потребує подальшого дослідження різних аспектів життя родини. Проведене Г. Хворовою експериментальне дослідження відкриває перспективи подальшого наукового пошуку у галузі психолого-педагогічної допомоги особам з аутичним типом дизонтогенезу. До перспективних напрямів, на думку дослідниці, можна віднести розробку відповідних методик та дослідження самосвідомості осіб з аутизмом; розробку методичних основ інтеграції дітей з аутизмом у державну систему освіти та визначення індивідуальних освітніх маршрутів; створення теоретико-методичних засад та практична розробка питань професійної орієнтації та працевлаштування осіб з аутизмом.

Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом, «не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю соціальних ситуацій», – стверджує Г. Хворова [86].

Щодо розумових здібностей аутичних дітей, Р.Шарм відзначав, що «інтелектуальна недостатність не є обов'язковою для раннього аутизму. Такі діти нерідко можуть мати хороші інтелектуальні задатки, навіть бути парціально обдарованими в різних сферах: володіти абсолютним музичним слухом, грати в шахи, малювати, рахувати. Однак, для їх інтелектуальної діяльності в цілому властиві порушення цілеспрямованості, труднощі в концентрації уваги. Спостерігається певна химерність мислення, схильність до символіки» [131, с. 180].

Характеризують аутизм як екстремальну самотність дитини О.Баєнська, В. Лебединський, М. Ліблінг, О. Нікольська [58; 89; 90]. Вони вважають, що це «порушення її емоційного зв'язку навіть з найближчими людьми, з проявами крайньої стереотипності у поведінці, що проявляються і як консерватизм у відносинах зі світом, страх змін у ньому, і як велика кількість однотипних афективних дій, потягів, інтересів, а також, особливе мовленнєве і інтелектуальне недорозвинення, не пов'язане, як правило, з первинною недостатністю цих функцій, виражене зниження порогу афективного дискомфорту, панування негативних переживань, стану тривоги, страху перед навколишніми» [88, с. 53].

Критеріями зарахування дітей до аутистичної групи розладів О. Нікольська вважала «характер і ступінь первинних розладів, вторинних і третинних дизонтогенетичних утворень, включаючи гіперкомпенсаторні, і поділила їх на чотири групи, від найтяжчих до найлегших проявів» [89, с. 10]. Першій групі дітей притаманні відчуженість від навколишнього середовища, повна відсутність потреби у контактах з оточуючими людьми, польова поведінка, відсутність навичок самообслуговування. У другій групі вчені виділили такі риси: «переважна кількість стереотипій, нерідкий симбіоз з

матір'ю». Діти третьої групи відособлювались надмірною захопленістю «власними стійкими інтересами, фантазіями, підвищенням потягів, які проявляються у стереотипній формі» [89, с. 10]. Дітей четвертої групи характеризує «підвищена вразливість, загальмованість у контактах, пошук захисту у близьких, прагнення до вироблення соціально позитивних стереотипів поведінки, недорозвиненість саме форм спілкування» [89, с. 10].

Натомість, на основі етіопатогенетичного підходу, К. Лебединська виділила п'ять варіантів раннього дитячого аутизму: «ранній дитячий аутизм при різних захворюваннях центральної нервової системи; психогенний аутизм; ранній дитячий аутизм шизофренічної етіології; ранній дитячий аутизм при обмінних захворюваннях; ранній дитячий аутизм при хромосомній патології» [90, с. 47]. В. Лебединский зазначає, що «діагноз «ранній дитячий аутизм» базується на таких основних симптомах, як аутизм, схильність до стереотипних дій, непереносимість змін у навколишньому середовищі. На перших роках життя у аутичних дітей спостерігається негативне ставлення до навколишнього світу, присутні різноманітні сенсорні, мовленнєві стереотипії, постійне відчуття дискомфорту, одноманітні ігри, часто із залученням неігрових предметів» [88, с. 52]. Цей вид загального розвитку визначається «наявністю патологічного чи порушеного розвитку, який вперше проявляється у віці до трьох років, і є характерним типом аномального функціонування у всіх трьох сферах: реципрокна соціальна взаємодія, комунікація, поведінка простежується обмежений набір її стереотипних форм, що повторюються» [71, с. 120].

Загалом, більшість українських науковців визнають, що «основою аутизму є порушення ЦНС, тому найбільш розповсюдженим трактуванням аутизму є точка зору, згідно з якою аутизм є порушенням розвитку нейронних структур, що має біологічну основу і численні причини виникнення. Вважається, що аутизм є спектральним порушенням, тобто, що паттерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші

характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості» [71, с. 120].

До аутистичних психічних порушень розвитку у дітей відносять: «ранній дитячий аутизм Л. Каннера, аутистичний синдром Д. Аспергера, аутизм при олігофренії; синдром Ретта; дитячий аутизм, обумовлений органічними захворюваннями головного мозку; дитячий аутизм унаслідок інших причин; атиповий аутизм; атиповий аутизм з розумовою відсталістю; атиповий аутизм без розумової відсталості; інші дезінтегративні розлади дитячого віку, гіперактивні розлади, які поєднуються з розумовою відсталістю та стереотипними рухами» тощо [91, с. 56].

Посилаючись на Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду, українська дослідниця К.О. Островська вважає, що «аутизм є первазивним (наскрізним) порушенням розвитку, що позначається практично на усіх рівнях психіки: сенсорній, моторній, соціально-емоційній, пізнавальній і комунікативно-мовленнєвій сферах. Наскрізність цього захворювання передбачає зміни у всіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо» [66, с. 32].

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т. Скрипник приходить до висновку, що «у спектр аутистичних розладів потрапляють діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих можливостей. Незалежно від рівня мовленнєвого і інтелектуального розвитку, найхарактернішою ознакою дітей з аутизмом є брак соціальних якостей. Друга істотна відмінність цієї категорії дітей – вибірковість сприймання навколишнього світу (гіперфокус уваги), що позначається на їхніх реакціях на зовнішню інформацію» [63, с. 8].

Розумові здібності дітей з аутистичними порушеннями можуть бути різними. «В одних випадках інтелект збережений, але розвинений негармонійно, в інших – має місце розумова відсталість, і, нарешті, серед таких дітей є й обдаровані. Проте, у всіх випадках є своєрідна нерівномірність їх психомоторного розвитку» [92, с. 192]. Також для дітей з аутизмом «характерна нецілеспрямована рухова активність, яка виявляється в стрибках,

своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх кутів очей. Рухове занепокоєння може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі» [92, с. 192], – стверджує вчена.

Як у грі, так і в поведінці дитини, в цілому, звертає на себе увагу погана моторика, незручність довільних рухів, особливі труднощі в оволодінні елементарними навичками самообслуговування, їжі і т.д. Неврологічне обстеження виявляє м'язову гіпотонію. Поряд з незручністю і слабкістю, особливо рук, характерні манірність і химерність рухів, схильність до несподіваних і своєрідних жестів. Всі ці особливості простежуються в динаміці розвитку аутичної дитини з раннього віку і формують специфічну аномалію її розвитку.

Багато років вивчаючи аутичні порушення у дітей, Д. Шульженко запропонувала типологію *аутистичної особистості*, в основу якої покладено особистісний сенс спрямування аутичної дитини, «вирізнено сім окремих типів особистості за такими показниками: світосприйняття дитиною довкілля, як одиниці самосвідомості, взаємодія з живими і неживими об'єктами та рівень залежності від них, когнітивні та креативні стилі, особливості комунікації, наявність різних системоутворюючих реактивних і тривожних факторів та їхньої взаємодії, що впливають на поведінку дитини та керують її розвитком. Означена психологічна класифікація типів аутистичних особистостей є першою спробою, зверненою до динаміки цілісної психічної організації дитини в ситуаціях, які змінюються за її діяльності та життя» [71, с. 23-24]. Отже, це такі типи:

- *тип симбіотичного спрямування особистості*. «Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини (матері, батька, братів, сестер тощо). Тобто, дитина може соціально реалізовуватися лише у присутності конкретної людини, в якій вона має потребу» [71, с.23- 24];

- *тип лінгвістичного спрямування особистості*. «Характеризується сформованим мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом та

орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовної особистісної диспозиції» [71, с. 23-24];

- *тип інтелектуального спрямування особистості*, який «характеризується дещо звуженою сферою реалізації цієї здатності й неспроможності до поширення розумових умінь на інші аспекти життєдіяльності» [71, с. 23-24];

- *тип комунікативного спрямування особистості*, що «характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і чинити спілкування як за умов мовленнєвої диспозиції, так і поза нею; водночас у дитини ще не сформовані механізми комунікативних дій;

- *тип динамічно орієнтованого спрямування особистості* на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо)» [71, с. 23-24];

- *тип індіферентного спрямування особистості*. «Характеризується байдужою формою сприймання навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій» [71, с. 23-24];

- *тип реактивно-тривожного спрямування особистості*, що «характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів, побоювань у критичних для аутичної дитини ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення чималої кількості людей у натовпі, незвичайний перебіг подій; незнайомі, а відтак – небезпечні в розумінні дитини місця чи обставини)» [71, с. 23-24].

Відповідно до типу спрямування особистості аутичної дитини, корекційному педагогу потрібно підбирати відповідні прийоми педагогічної взаємодії. Методи педагогічної взаємодії повинні сприяти всебічному розвитку дитини з аутизмом. Усі діти із спектром аутистичних порушень потребують медичної та психолого-педагогічної підтримки, тому знання особливостей проявів аутизму дає змогу адекватно вибрати варіант її застосування.

Рання дефектологічна діагностика дозволяє спланувати відповідну індивідуалізовану навчально-виховну корекційну програму стверджують М. Рождественська та С. Конопляста. На їх думку, до неї повинні відноситись такі розділи: «розвиток перцептивних, лінгвістичних, моторних, соціальних знань, умінь і навичок, а також корекція соціально несприятливих форм поведінки кожної дитини зокрема. Всі методики та етапи корекції аутизму максимально ефективні, коли вони індивідуально пристосовані, проводяться безперервно, довготривало і систематично» [59, с. 33]. З цією метою більшість установ для аутичних дітей використовують комплексні методики – логопедичну роботу, навчання навичкам комунікації (як вербальної так й невербальної), ігротерапію, методики корекції поведінки, спеціалізовану ЛФК, сенсорну та музичну терапію і т.ін.

Розлади аутистичного спектру дуже часто спостерігаються і в мовленні дітей. Нерідко, при потенційно розвиненому словниковому запасі і здібності до складних оборотів, діти з аутистичними порушеннями не користуються мовленням для спілкування. В одних випадках це може бути повний або майже повний мутизм (відмова від мовлення), в інших – аутичне мовлення, звернене у простір, до самого себе, ехолалії (повторення слів, фраз) при відповідях на запитання. «Характерна відсутність вживання особових займенників, мова про себе йде в другій або третій особі. Тембр і модуляція голосу неприродні, часто вигадливі і співучі. При недорозвиненні комунікативної функції мовлення нерідко спостерігається підвищене прагнення до словотворення, неологізмів, безцільного маніпулювання звуками, складами, відповідь на питання дається окремими фразами з віршів і пісень» [133, с. 119].

Треба бути уважним спостерігачем, розпізнавати реакції дитини в різних ситуаціях, особливо звертати увагу на найтривожнішу поведінку – коли дитина кричить. Цей крик не з'являється без причини, і завдання дорослого полягає дістатися до джерела плачу. Завжди доступними є фізіологічні сигнали, різні прояви невербальної експресії. Комунікація на такому рівні має конкретний зміст: мені добре, хочу пити, йдемо гуляти, і

інше. Діти з аутистичними порушеннями можуть виражати свій стан, потреби, почуття через різні види поведінки: фізіологічні реакції, які є відповіддю людського організму на певні подразники; афективні реакції – це складніша відповідь дитини на зміни в оточенні; міміка – емоції найчастіше відбиваються на обличчі; біомеханіка – це постава тіла, рух, жести (наприклад, багато інформації несуть жести, трапляється, що діти затуляють вуха, очі, чим обмежують надмірне надходження подразників); парамова – охоплює голосові, але не вербальні способи порозуміння, можливі завдяки таким якостям голосу, як напруга, висота, зміни темпу і ритму мовлення.

Характерні рухи долонь або пальців, вкладання їх в уста, накручування волосся можуть свідчити про нетипову поведінку, яка має комунікативну функцію. Нетипова поведінка має свої цілі:

1. *привертання уваги* – важливо пам'ятати, що деякі діти з порушеною комунікативною функцією дуже хочуть уваги, навіть негативної, такої, як докір або крик;

2. *уникнення чогось* – поведінка повідомляє про прагнення втекти або уникнути певних дій, осіб;

3. *бажання чогось*;

4. *саморегуляція* – не всі нетипові прояви поведінки є способом комунікації. Особливо це стосується таких виявів, як махання рукою, ритмічне стукання, обертання предмета, биття, кусання, дряпання. Така поведінка часто окреслюється як "аутостимуляція". Дитина може таким чином регулювати рівень своєї енергії. Деякі діти поводяться так, коли навколо них відбувається забагато подій. Така саморегуляція не завжди відвертає увагу дитини від процесу навчання, іноді навіть допомагають зосередитись.

Оскільки мовлення виступає головним засобом пізнання інформації, засобом передачі досвіду та засобом мислення, то для дітей з аутичними порушеннями досить важливим виступає використання допоміжних засобів

спілкування: жест, міміка, піктограма, що інколи виступають єдиним способом порозуміння з оточенням, тим більше, якщо інтелектуальні можливості дитини дозволяють справжнє альтернативне спілкування. Діти навчаються на конкретному матеріалі, він слугує стимуляцією до когнітивної діяльності.

2.3. Організація дослідження та аналіз результатів констатувального експерименту

Метою констатувального експерименту було дослідити психолого-педагогічні та нейропсихологічні характеристики розвитку дітей з аутизмом, виявити стан організації навчально-виховного процесу з аутичними дітьми та готовність педагогів до корекційної роботи з ними. Завдання констатувального експерименту полягали в підборі та апробації психодіагностичних методів дослідження та дослідженні психолого-педагогічних та нейропсихологічних характеристик розвитку дітей з аутизмом; виявленні особливостей організації навчально-виховного процесу з аутичними дітьми; аналізі готовності фахівців до корекційної роботи з дітьми з аутизмом.

Досліджуючи психолого-педагогічні та нейропсихологічні характеристики розвитку дітей з аутизмом та їх вплив на якість засвоєння знань, формування умінь та вироблення навичок, а також готовність педагогів до корекційної роботи з дітьми з аутизмом, нами визначено два етапи констатувального експерименту. Завданням першого етапу було обстеження дітей з аутизмом з метою визначення їх рівня розвитку (фізичний, соціальний та інтелектуальний розвиток); дослідження нейропсихологічних характеристик дітей з аутизмом; визначення психолого-педагогічних характеристик дітей з аутизмом; узагальнення одержаних результатів. Завданням другого етапу було виявлення готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми, дослідження організації корекційної роботи з

аутичними дітьми та доцільність і результативність наявних педагогічних умов.

Для дослідження ефективності організації корекційної роботи з аутичними дітьми нами були вибрані діагностичні методи та методики, що охоплювали два блоки. Перший з них містив методики, за допомогою яких досліджувалися психолого-педагогічні характеристики дітей з аутизмом, а другий – методи, які дозволяли виявити стан організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

До *першого блоку* входили методики: нейропсихологічна діагностика О.Р. Лурії; шкала оцінювання проявів дитячого аутизму CARS; методика «Психолого-освітній профіль» РЕР – R, застосування яких спрямовувалося на:

- визначення психолого-педагогічного розвитку дітей із аутизмом (фізичний, соціальний та інтелектуальний розвиток);
- дослідження процесів фіксації та актуалізації слідів у слуховій та зоровій сферах аутичних дітей в умовах як безпосереднього, так і відстроченого відтворення.

До *другого блоку* входили методи – анкетування, спрямоване на дослідження сформованості педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

Психодіагностичний інструментарій дослідження підбирався з урахуванням можливості використання його в констатувальному експерименті та в ході контрольного зрізу формувального експерименту. Відбір методик здійснювався відповідно до мети та завдань дисертаційної роботи. Кожна з методик підібрана у відповідності з віковими особливостями аутичних дітей та критеріями валідності й надійності, які визначалися в попередніх роботах дослідників і були підтверджені в нашій роботі.

На першому етапі емпіричного дослідження з метою визначення психолого-педагогічних та нейропсихологічних характеристик розвитку дітей з аутизмом було використано:

Нейропсихологічну діагностику О.Р. Лурії, яка виявляла загальну характеристику дитини (проба на орієнтацію, адекватність, критичність, коректурна проба – вправа на увагу); рухи і дії (реципрокна координація, праксис пози пальців, оральний праксис (надуті щоки, динамічний праксис, малювання і копіювання геометричних фігур, умовна реакція вибору, відтворення ритмічних структур); гнозис (предметний гнозис – відро, яблуко), акустичний гнозис (відтворення дитиною ритму, впізнавання фігур (з'єднати однакові фігури, ідентифікація емоцій); мовленнєві функції (спонтанне мовлення (чи дитина включається в розмову, називання, розуміння (покажи мені відро), розуміння логіко-граматичних конструкцій); пам'ять (заучування, рухова пам'ять, зорова пам'ять).

Шкалу оцінювання проявів дитячого аутизму CARS, яка виявляла рівень дитячого аутизму. Шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) включає такі шкали: взаємини з людьми, імітація, емоційна реакція, володіння тілом, використання об'єктів, адаптація до змін, зорова реакція, слухова реакція, смак, запах, реакція на дотик, їх використання, боязкість або нервозність, вербальна комунікація, невербальна комунікація, рівень активності, рівень і ступінь інтелектуального розвитку, загальне враження.

Методику «Психолого-освітній профіль» PEP – R, яка виявляла розвиток «фізичного Я», на основі таких шкал: дрібна моторика, велика моторика, зорово-рухова координація, розвиток «соціального Я», на основі шкал: комунікація і активне мовлення, реакція на подразники, нав'язування контактів та емоційні реакції, гра та зацікавленість предметами, розвиток інтелектуального Я, на основі шкал: перцепція, наслідування, пізнавальні дії.

На другому етапі емпіричного дослідження з метою вивчення якості застосування педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми та їх доцільності та результативності, виявлення готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми була застосована анкета щодо виявлення рівня ефективності впровадження педагогічних умов у роботі з аутичними дітьми (авт. Рибченко Л.К.), спрямована на визначення фахової

підготовки спеціаліста – наявності знань, вмінь, навичок педагогічної діагностики та корекції, наявності психологічного супроводу корекційного процесу та готовності до застосування педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

Таким чином, зазначені методи і методики дозволять нам визначити психолого-педагогічні та нейропсихологічні характеристики розвитку дітей з аутизмом та якість організації навчально-виховного процесу з аутичними дітьми, дослідити рівень готовності педагогів до корекційної роботи.

Констатувальним експериментом було охоплено 90 дітей із аутизмом, які відвідують *дошкільні заклади* – дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу № 165 (Львів), навчально-виховний комплекс «Приватний навчальний заклад «Перлина» підрозділу «Дитячий садок для дітей з особливостями розвитку «Дитина з майбутнім» (Київ), Полтавський навчально-реабілітаційний центр та 206 учнів з аутизмом, які відвідують *шкільні установи* – експериментальний навчальний заклад всеукраїнського рівня навчально-реабілітаційний центр «Довіра» (Львів), Полтавський навчально-реабілітаційний центр, спеціальна школа-інтернат № 26 (Київ). Таким чином, всього в експерименті взяли участь 296 дітей з аутизмом.

Перший етап констатувального експерименту спрямований на обстеження дітей з аутизмом з метою визначення їх рівня розвитку (фізичний, соціальний та інтелектуальний розвиток), дослідження їх нейропсихологічних характеристик та психолого-педагогічних характеристик, продемонстрував наступні результати.

Згідно із результатами опитувальника PER-R встановлено, що у 15,3% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень реакції на подразники, у 27,5% середній, а в 57,2% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 39,7% дітей, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень реакції на подразники, у 47,2% середній, а в 13,1% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні установи, переважає середній рівень реакції на подразники. У 14,6% дітей із аутизмом,

які відвідують дошкільні заклади, високий рівень розвитку мовлення, у 35,5% середній, а в 49,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, в групі дітей, які навчаються у шкільних установах у 22,7% високий рівень розвитку мовлення, у 36,1% середній, а в 41,2% низький.

У більшості дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає низький рівень розвитку мовлення. Також у 28,4% дітей із аутизмом, відвідують дошкільні заклади, високий рівень наслідування, у 44,6% середній, а в 27% низький. Натомість, у 30,6% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень наслідування, у 43,7% середній, а у 25,7% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає середній рівень наслідування. У 24,3% дітей із аутизмом, що відвідують дошкільні заклади, переважає високий рівень перцепції, у 41,2% середній, а в 34,5% низький. Натомість, у 28,3% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень перцепції, у 43,2% середній, а в 28,5% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає середній рівень перцепції.

Також у 30,4% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень розвитку дрібної моторики, у 47,2% середній, а в 22,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 45,3% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень розвитку дрібної моторики, у 35,6% середній, а в 19,1% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, вищий рівень розвитку дрібної моторики. У 26,3% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень розвитку великої моторики, у 44,1% середній, а в 29,6% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 43,2% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень розвитку великої моторики, у 31,2% середній, а в 25,6% низький. У дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, вищий рівень розвитку великої моторики.

Також у 28,9% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень розвитку зорово-рухової координації, у 42,1% середній, а в 29% низький. Натомість, у 38,2% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень розвитку зорово-рухової координації, у 40,5% середній, а в 21,3% низький рівень прояву цієї ознаки. В більшості дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає середній рівень зорово-рухової координації. У 21,6% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, переважає високий рівень розвитку пізнавальної діяльності, у 33,4% середній, а в 45% низький. Натомість, у 31,5% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень пізнавальної діяльності, у 34,8% середній, а в 33,7% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що в дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає вищий рівень пізнавальної діяльності. Також у 9,7% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, переважає високий рівень комунікації, у 32,8% середній, а в 57,5% низький. Натомість, у 10,1% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень комунікації, у 34,4% середній, а в 55,5% низький рівень прояву цієї ознаки. В більшості дітей досліджуваних груп переважає низький рівень комунікації (рис. 2.1).

Згідно із результатами нейропсихологічної діагностики О.Лурії встановлено, що у 27,2% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії), у 32,4% середній, а в 40,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 37,2% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії), у 35,7% середній, а в 27,1% низький. Це представлено на рис. 2.2.

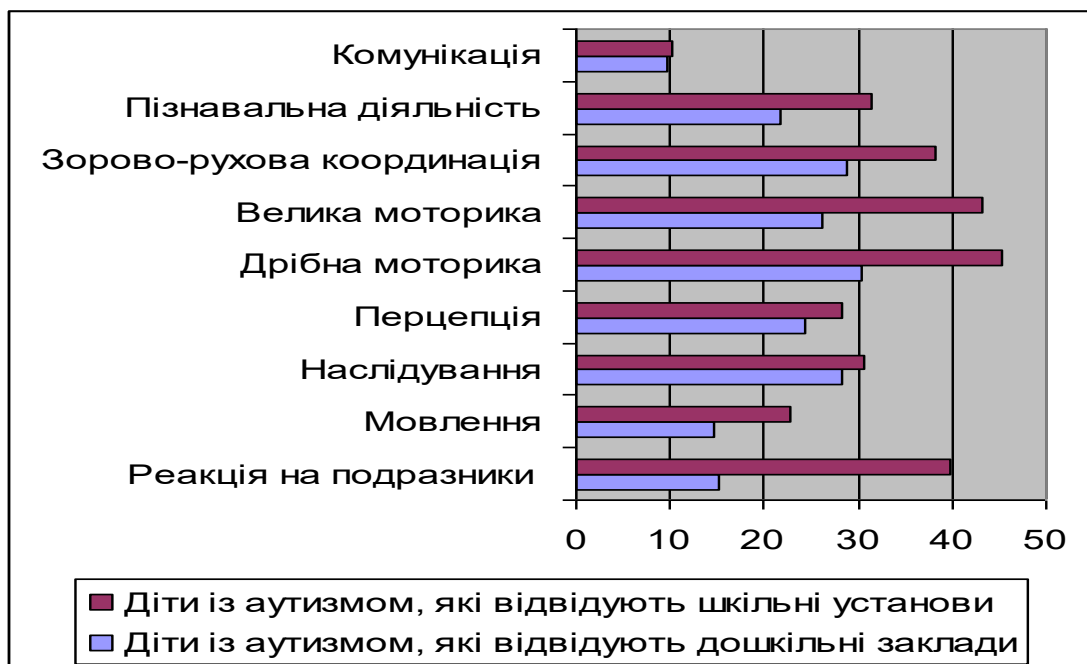
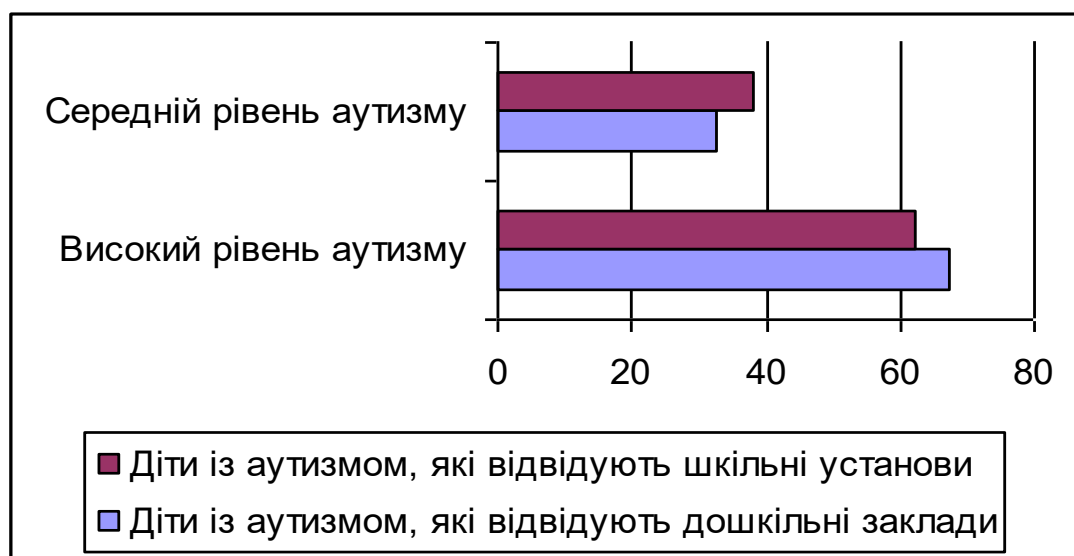


Рис. 2.1. Результати відсоткового аналізу за опитувальником PEP-R встановлені у дітей із аутизмом досліджуваних груп.



2.2. Результати відсоткового аналізу за шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS)

Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає вищий рівень реципрочної координації (шкала рухи і дії). У 25,9% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень гнозису, у 33,7% середній, а в 40,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 38,4% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень гнозису, у 34,7% середній, а в 26,9% низький. В

більшості дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає вищий рівень гнозису. Також у 18,3% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень розвитку мовленнєвих функцій, у 33,4% середній, а в 48,3% низький. Натомість, у 28,4% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень розвитку мовленнєвих функцій, у 41,1% середній, а в 30,5% низький рівень прояву цієї ознаки. В більшості дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає вищий рівень мовленнєвих функцій.

У 20,6% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень пам'яті, у 34,1% середній, а в 45,3% низький. Натомість, у 27,3% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень пам'яті, у 39,6%, а в 33,1% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає вищий рівень пам'яті (вищі показники заучування, рухової та зорової пам'яті). У 23,3% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, високий рівень загальної характеристики, у 35,7% середній, а в 41% низький. Натомість, у 42,4% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень загальної характеристики, у 33,2% середній, а в 24,4% низький. В більшості дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає вищий рівень загальної характеристики (проба на орієнтацію, адекватність, критичність, коректурна проба – вправа на увагу). Це представлено на рис. 2.3.

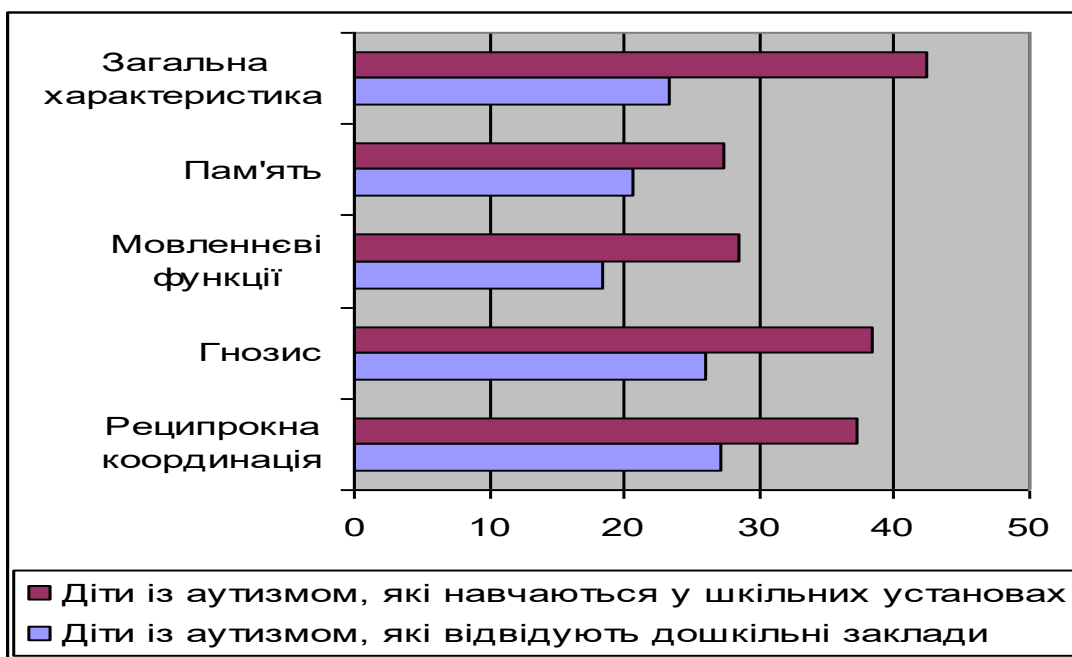


Рис.2.3. Результати відсоткового аналізу за методикою нейропсихологічної діагностики О.Лурії, отримані у дітей із аутизмом досліджуваних груп

Можна зробити висновки про те, що у дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, вищий рівень розвитку дрібної моторики, загальної моторики, пізнавальної діяльності, реципрокної координації (шкала рухи і дії), гнозису, мовленнєвих функцій, пам'яті, загальної характеристики (проба на орієнтацію, адекватність, критичність, коректурна проба – вправа на увагу). Натомість, у більшості дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні установи, переважає середній рівень реакції на подразники. У більшості дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає низький рівень розвитку мовлення, середній рівень наслідування, зорово-рухової координації, перцепції, низький рівень комунікації. У більшості дітей із спектром аутистичних порушень переважає високий рівень аутизму.

Аналіз теоретико-методичної літератури, спостереження за організацією навчально-виховного процесу в дошкільних та шкільних установах для дітей з аутизмом та бесіди з педагогічним колективом дали можливість визначити, що вирішальне значення у діагностиці описаних критеріїв психолого-педагогічних характеристик аутичних дітей займають такі показники, як:

вербальна комунікація, здатність до встановлення соціальних контактів, пізнавальна діяльність і пам'ять та запам'ятовування. Зазначені показники виступатимуть і показниками ефективності педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми, впровадження яких висвітлене у формувальному етапі дисертаційного дослідження.

Дослідження здатності до вербальної комунікації серед вихованців дошкільних установ виявило наступні результати: 16,7 % – високий, 37,8 % – середній, 45,5 % – низький рівень. Дослідження здатності до встановлення соціальних контактів серед вихованців дошкільних установ констатувало: 20,0 % – високий, 33,3 % – середній, 46,7 % – низький рівень. Розвиток пізнавальної активності у вихованців дошкільних установ діагностовано наступним чином: 21,1 % – високий, 36,7 % – середній, 42,2 % – низький рівень. Дослідження пам'яті та запам'ятовування виявило наступні результати: 26,7 % – високий, 34,4 % – середній, 38,9 % – низький рівень. Узагальнені результати висвітлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл досліджуваних за показниками психолого-педагогічної характеристики аутичних дітей у дошкільних установах, у %

Показники	Рівні, у %		
	Високий	Середній	Низький
Вербальна комунікація	16,7	37,8	45,5
Здатність до встановлення соціальних контактів	20,0	33,3	46,7
Пізнавальна діяльність	21,1	36,7	42,2
Пам'ять та запам'ятовування	26,7	34,4	38,9

У той же час, серед учнів з аутизмом дані розподілися дещо інакше: здатність до вербальної комунікації: 24,7 % – високий, 47,6 % – середній, 47,6 % – низький рівень; здатність до встановлення соціальних контактів: 29,1 % – високий, 36,9 % – середній, 34,0 % – низький рівень; розвиток пізнавальної активності: 35,0 % – високий, 40,7 % – середній, 24,3 % – низький рівень; дослідження пам'яті та запам'ятовування: 41,2 % – високий, 34,5 % – середній, 24,3 % – низький рівень. Узагальнені результати висвітлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл досліджуваних за показниками психолого-педагогічної характеристики аутичних дітей у шкільних установах, у %

Показники	Рівні, у %		
	Високий	Середній	Низький
Вербальна комунікація	24,7	47,6	47,6
Здатність до встановлення соціальних контактів	29,1	36,9	34,0
Пізнавальна діяльність	35,0	40,7	24,3
Пам'ять та запам'ятовування	41,2	34,5	24,3

Порівнюючи результати, з'ясовуємо, що показники психолого-педагогічної характеристики дітей дошкільного віку знаходяться на нижчому рівні, ніж показники дітей шкільного віку. До прикладу: високий рівень вербальної комунікації у школярів склав 24,7 %, а у дошкільників – 16,7 %, високий рівень здатності до встановлення соціальних контактів у школярів склав 29,1 %, а у дошкільників – 20,0 %, високий рівень пізнавальної діяльності

у школярів склав 35,0 %, а у дошкільників – 21,1 %, високий рівень пам'яті та запам'ятовування у школярів склав 41,2 %, а у дошкільників – 26,7 %. У той же час, низький рівень вербальної комунікації у школярів склав 47,6 %, а у дошкільників – 45,5 % (єдиний нижчий показник), низький рівень здатності до встановлення соціальних контактів у школярів склав 34,0 %, а у дошкільників – 46,7%, низький рівень пізнавальної діяльності у школярів склав 24,3 %, а у дошкільників – 42,2%, низький рівень пам'яті та запам'ятовування у школярів склав 24,3 %, а у дошкільників – 38,9%.

Ми пояснюємо дані результати тим, що з аутичними дітьми шкільного віку корекційна робота триває більшу кількість часу, за більшою кількістю напрямів, задіяна більша кількість фахівців. Крім того, у роботі з дітьми шкільного віку вироблена певна система правил, яка діє і в шкільній установі, і в сімейній системі. В корекційну роботу зі школярами впроваджене структурування часу та простору, що дає змогу знизити тривожні стани та активізувати дітей.

За узагальненими результатами констатувального експерименту (нейропсихологічна діагностика О.Лурії; шкала оцінювання проявів дитячого аутизму CARS; методика «Психолого-освітній профіль» РЕР – R) та на основі обґрунтованих при здійсненні теоретичного аналізу критеріїв були визначені наступні рівні розвитку аутичних дітей (фізичного, соціального та інтелектуального) та їх нейропсихологічні та психолого-педагогічні характеристики.

Високий рівень розвитку включав у себе здатність до організації та контролю власної діяльності та поведінки, зокрема, продуктивної навчальної діяльності, високий рівень розвитку пізнавальної діяльності, високий рівень наслідування, високий рівень реакції на подразники (зорові, слухові, тактильні), високий рівень гнозису, високий рівень перцепції, високий рівень пам'яті (показники заучування, рухової та зорової пам'яті), високий рівень розвитку уваги, високий рівень адекватності та критичності, високий рівень комунікації, високий рівень розвитку мовлення та мовленнєвих функцій,

високий рівень розвитку загальної моторики, високий рівень розвитку дрібної моторики, високий рівень орієнтації у навколишньому середовищі, високий рівень розвитку зорово-рухової координації, високий рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії), здатність до соціально-емоційної взаємодії, націленість на контакт з оточуючими.

Середній рівень розвитку включав у себе нерівномірність і специфіку розвитку психічних функцій, труднощі організації власної діяльності та поведінки, зокрема продуктивної навчальної діяльності, середній рівень розвитку пізнавальної діяльності, середній рівень наслідування, середній рівень реакції на подразники (зорові, слухові, тактильні), середній рівень гнозису, середній рівень перцепції, середній рівень пам'яті (показники заучування, рухової та зорової пам'яті), середній рівень розвитку уваги, середній рівень адекватності та критичності, середній рівень комунікації, середній рівень розвитку мовлення та мовленнєвих функцій, середній рівень розвитку загальної моторики, середній рівень розвитку дрібної моторики, середній рівень орієнтації у навколишньому середовищі, середній рівень розвитку зорово-рухової координації, середній рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії), труднощі соціально-емоційної взаємодії, знижену орієнтацію на контакт з оточуючими.

Низький рівень розвитку включав у себе виражену нерівномірність і специфіку розвитку психічних функцій, значні труднощі організації власної діяльності та поведінки, специфіку і недостатність розвитку пізнавальної діяльності в цілому, знижений рівень наслідування, знижений рівень реакції на подразники (зорові, слухові, тактильні), низький рівень гнозису, низький рівень перцепції, знижений рівень пам'яті (показники заучування, рухової та зорової пам'яті), низький рівень розвитку уваги, низький рівень адекватності та критичності, знижений рівень комунікації, низький рівень розвитку мовлення та мовленнєвих функцій, недостатній рівень розвитку загальної моторики, недостатній рівень розвитку дрібної моторики, низький рівень орієнтації у навколишньому середовищі, знижений рівень розвитку зорово-

рухової координації, низький рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії), вираженні тружності соціально-емоційної взаємодії, низьку орієнтацію на контакт з оточуючими.

Завданням другого етапу було дослідження готовності корекційних педагогів до роботи з аутичними дітьми та вивчення організації корекційної роботи з аутичними дітьми, доцільність і результативність наявних педагогічних умов.

Згідно з результатами анкети (Додаток А) щодо виявлення рівня ефективності в роботі з аутичними дітьми, яка включала фахову підготовку спеціаліста та психологічний супровід корекційного процесу (авт. Л.Рибченко), виявлено такі результати. На запитання «Чи дотримуєтесь Ви структурування простору в роботі з аутичними дітьми?» 63,7% корекційних педагогів відповіли «Так», а 36,3% відповіли «Ні». Це представлено на рисунку 2.4.

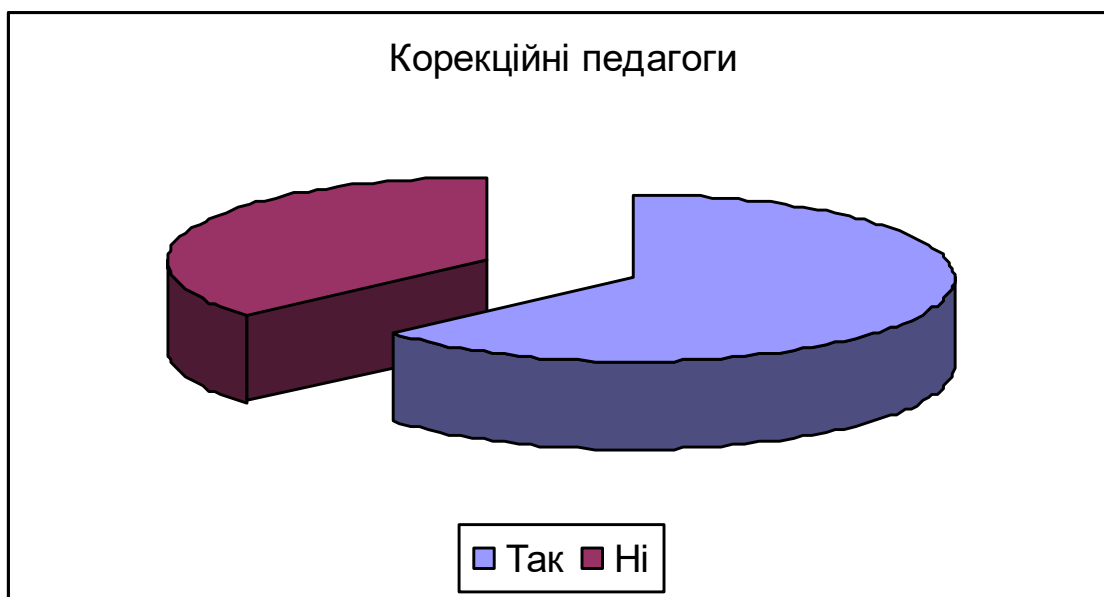


Рис. 2.4. Відповіді корекційних педагогів на запитання анкети «Чи дотримуєтесь Ви структурування простору в роботі з аутичними дітьми?»

Це свідчить про те, що корекційні педагоги намагаються дотримуватися структурування простору в роботі з аутичними дітьми. На запитання анкети «Чи використовуєте Ви в роботі з аутичними дітьми індивідуальний візуальний розклад?», 59,4% корекційних педагогів відповіли «Так», а 40,6%

відповіли «Ні». Більшість корекційних педагогів в роботі з аутичними дітьми використовують індивідуальний візуальний розклад. На наступне запитання анкети «Чи маєте Ви сертифікати з підвищення кваліфікації у сфері допомоги дітям з аутизмом?», 52,7% корекційних педагогів відповіли «Так», а 47,3% відповіли «Ні». Це представлено на рис. 2.5.

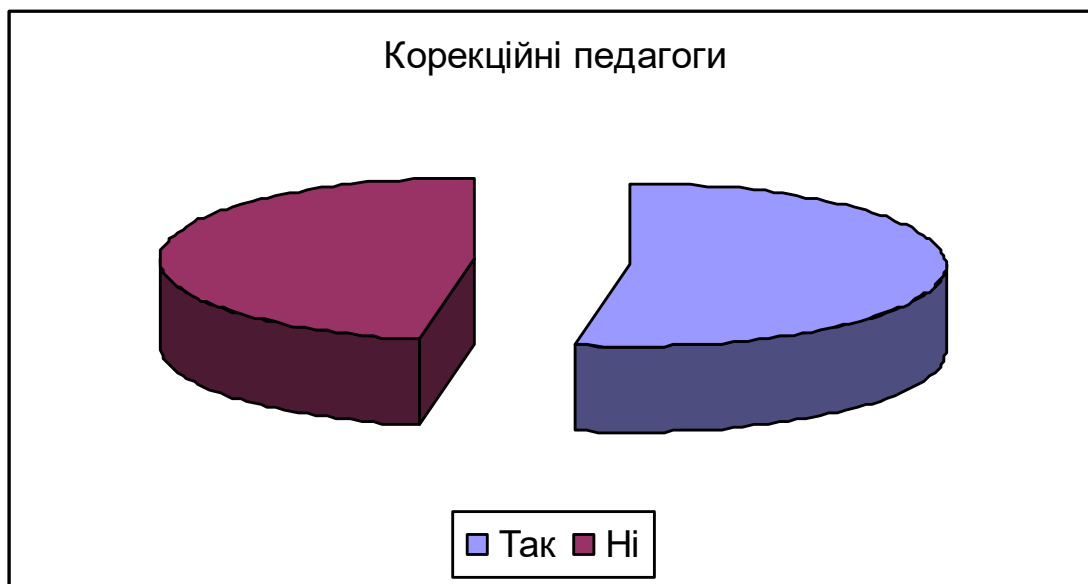


Рис. 2.5. Відповіді корекційних педагогів на запитання анкети «Чи маєте Ви сертифікати з підвищення кваліфікації у сфері допомоги дітям з аутизмом?»

Більшість корекційних педагогів мають сертифікати з підвищення кваліфікації у сфері допомоги дітям з аутизмом. На запитання анкети «Чи проводите Ви з дітьми із аутизмом додаткові корекційні заняття?», 46,8% корекційних педагогів відповіли «Так», а 53,2% відповіли «Ні». Це свідчить про те, що корекційні педагоги проводять з дітьми із аутизмом додаткові корекційні заняття, але недостатню кількість. На наступне запитання анкети «Як Ви вирішуєте складні педагогічні ситуації в роботі з аутичними дітьми?» Більшість корекційних педагогів відповіли, що у таких ситуаціях відчувають розгубленість, оскільки не можуть вплинути на поведінку дітей, і звертаються за порадами до більш компетентних спеціалістів. На запитання анкети «Чи Ви здійснюєте оцінку показників розвитку дітей з аутизмом?», 44,2% корекційних педагогів відповіли «Так», а 55,8% відповіли «Ні». Це свідчить про те, що

корекційні педагоги не завжди оцінюють показники розвитку дітей з аутизмом. На запитання анкети «Чи Ви оцінюєте показники розвитку дитини з аутизмом після виконання навчальних, розвиткових, консультаційних завдань?», 48,4% корекційних педагогів відповіли «Так», а 51,6% відповіли «Ні». Це представлено на рисунку 2.6.

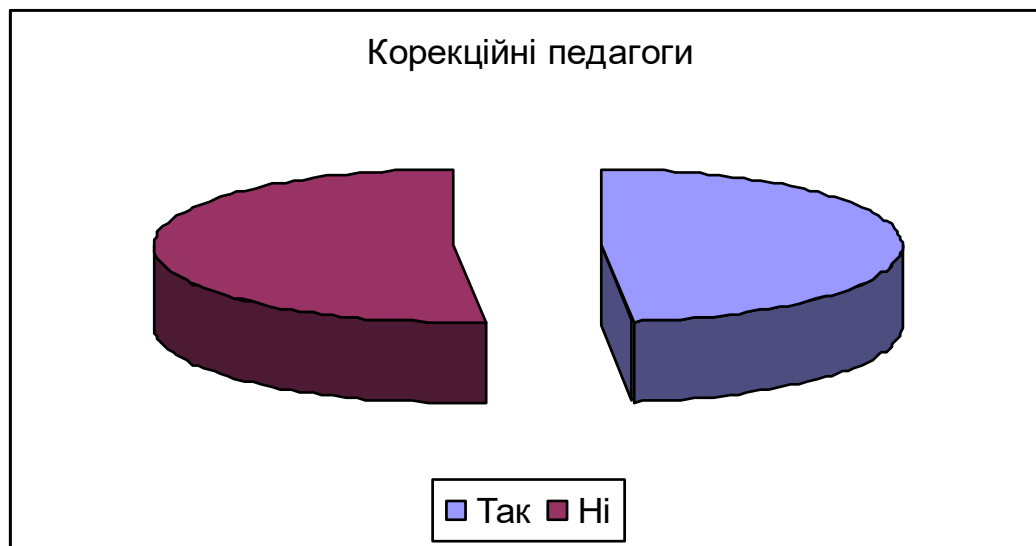


Рис. 2.6. Відповіді корекційних педагогів на запитання анкети «Чи Ви оцінюєте показники розвитку дитини з аутизмом після виконання навчальних, розвиткових, консультаційних завдань?»

Таким чином, робимо висновок про недостатність обізнаності корекційних педагогів щодо виористання ефективних педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми, що впливає на їх доцільність і результативність.

Якісний аналіз відповідей педагогів на запитання анкети, що стосувалися недостатності знань, умінь та навичок, шляхів вирішення складних педагогічних ситуацій в роботі з аутичними дітьми, визначення об'єктивних та суб'єктивних чинників ефективності навчально-виховного корекційного процесу, ефективних педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми поряд з врахуванням результатів першого етапу констатувального експерименту дав змогу виявити потребу корекційних педагогів у підвищенні рівня їх кваліфікації задля можливості врахування у корекційній роботі особливостей аутичних дітей, здатності ефективно

використовувати наявну матеріально-технічну базу. Крім того, виявилася нагальна потреба організації діяльності педагогічного консилиуму, створення педагогічного супроводу, організації систематичної взаємодії педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Вищезазначене спровокувало створення експериментального середовища для подальшої успішної корекційної роботи та досягнення позитивних результатів у запланованих цілях, яке складалося з наступних компонентів:

Забезпечення вікових потреб дитини. У корекційному дошкільному закладі впроваджуються всі режимні моменти, як у звичайному дошкільному закладі. Проте, фахівці враховують, що обробка інформації у аутичних дітей може зайняти набагато більше часу, ніж у їхніх однолітків з нормальним розвитком. Те, що видається легким нам і те, що, як ми знаємо або думаємо, вони можуть зробити, може зайняти у таких дітей більше часу, ніж очікувалось, зважаючи на індивідуальні особливості стійкості уваги дитини.

Зрозуміле адаптоване середовище. Дітям з труднощами складно понизити або приборкати свою енергію. Тому створено таке середовище, яке забезпечує навчання в спокійній і мирній атмосфері. Структурована група для колективних занять, структурована ігрова кімната, кімната для індивідуальних занять, де все чітко позначено, наприклад, «стілець», «двері», «стіна», «календар» перетворює кожен аспект в елемент навчання. На стінах присутні такі предмети: розпорядок дня, календар, алфавіт, цифри, малюнки, виконані дітьми завдання, навчальний матеріал: круги, «сезонний малюнок» і плакат про те, що добре ділитись з іншими. Кожній дитині необхідно перебувати на своєму місці, де вона буде найбільш ефективно вчитися. Коли кожна дитина знаходиться на найбільш підходящому для неї місці, це також дозволяє педагогу досягти найбільш продуктивної роботи в групі [80].

Багатопрофільна команда. Згідно вибудованої і узгодженої програми з кожною дитиною як на індивідуальних, так і на групових заняттях, ведуть комплексну роботу наступні фахівці: психолог, дефектолог, корекційний

педагог, інструктор ЛФК, ігротерапевт, логорітміст, масажист. Вся команда не тільки проводить заняття, а й проводить роботу з соціальної адаптації.

Інтенсивна робота. Оскільки дитина перебуває в корекційному ДНЗ до десяти годин на добу, відповідно, виконуючи всі режимні моменти дитячого закладу, виникає можливість організувати її розклад так, що вона отримує інтенсивний курс корекційних і розвивальних занять протягом дня: п'ять – шість занять на день або двадцять п'ять - тридцять на тиждень. Зазначимо, що оптимальна кількість занять для таких дітей згідно Уніфікованого клінічного протоколу первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації (УКПМД) «Розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку)» тридцять - сорок годин.

Використання різноманітних методик. На жаль, сьогодні немає жодного методу, який би був результативним у корекційно-виховній роботі всіх форм спектру аутистичних порушень. Тому в садку використовують комплексну, синтетичну систему, складовими якої є провідні світові методики [4, с. 240] .

Просторово-часова організація середовища. Структура середовища є дійовим засобом побудови поведінки. Структуруючи середовище, вбудовуючи в ньому стимули, послідовно запускаючи стереотипні дії дитини, можна організувати, впорядкувати розгальмовану поведінку. Головне завдання – вивести дитину до інших людей, до осмисленого життя, тому не можна просто підтримувати порядок, тоді як сам порядок повинен змінювати взаємовідносини з дитиною.

Стереотипи поведінки як необхідна основа розвитку взаємодії. Стереотип – це «реальний рівень контакту із середовищем, який засвоїла дитина». Розширення запасу стереотипів дитини, перетворення їх із випадкового набору у систему зв'язків з оточуючими – це єдиний шлях розвитку взаємодії і соціальної адаптації таких дітей. Поведінка аутичних дітей особливо негнучка і незграбна, поки запас їх стереотипних реакцій малий. Спільна детальна розробка стереотипів порушує їх монолітність, однозначний зв'язок між

впливом середовища і відповіддю на нього. Вона робить стереотипи більш конкретними і в дитини з'являється можливість переживання приємної різноманітності всередині стереотипу.

Організація поведінки за допомогою емоційної оцінки подій. Використання чіткого змісту структури простору і часу, осмислення існування стереотипів поведінки, постановка значимої для дитини цілі, спільні плани – все це, по можливості, використовується для організації взаємодії з дитиною. Завдяки цьому, можливо здійснювати прямий вплив на дитину і тим самим забезпечити можливість для емоційного контакту, співпереживання разом із дитиною змісту навколишніх подій [82, с. 23].

Можна зробити висновки про те, що стан готовності корекційних педагогів дошкільних та шкільних установ до роботи з аутичними дітьми та знання особливостей таких дітей, що мають бути враховані у навчально-виховному процесі, виявилися недостатніми.

Для підвищення результативності та ефективності корекційної роботи з аутичними дітьми необхідно розробити запропонувати педагогам педагогічні умови в роботі з дітьми із аутизмом, які будуть орієнтовані на впровадження методик роботи з аутичними дітьми, що враховують особливості такої категорії дітей, впровадження новітніх освітніх технологій, систематичну мультидисциплінарну командну роботу, здатність до постійного підвищення кваліфікації через проведення додаткових корекційних занять та психологічний супровід корекційного процесу, планомірною кількісною та якісною оцінкою показників розвитку дітей з аутизмом після проведення навчальних, розвиткових, консультаційних занять. Для цього на формувальному етапі дослідження були розроблені спеціальні педагогічні умови організації корекційної роботи, що представлені у експериментальній структурно-функціональній моделі корекційної роботи з аутичними дітьми.

Висновки до другого розділу

1. З метою дослідження психолого-педагогічних та нейропсихологічних характеристик розвитку дітей з аутизмом та стану організації навчально-виховного процесу задля виявлення готовності педагогів до корекційної роботи з ними було визначено два блоки експерименту: перший з них включав методики дослідження психолого-педагогічних та нейропсихологічних характеристик дітей з аутизмом (нейропсихологічна діагностика О.Р.Лурії; шкала оцінювання проявів дитячого аутизму CARS; методика «Психолого-освітній профіль» РЕР – R, застосування яких спрямовувалося на вивчення психолого-педагогічного розвитку дітей із аутизмом (фізичний, соціальний та інтелектуальний) і дослідження процесів фіксації та актуалізації слідів у слуховій та зоровій сферах аутичних дітей в умовах як безпосереднього, так і відстроненого відтворення), а другий включав методи, які дозволяли виявити стан організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

2. Критеріями, за якими вивчалися психолого-педагогічні характеристики дітей з аутизмом, стали: комунікація, пізнавальна діяльність, наслідування, реакції на подразники (зорові, слухові, тактильні), гнозис, перцепція, пам'ять (показники заучування, рухової та зорової пам'яті), мовлення та мовленнєві функції, велика та дрібна моторика, орієнтація у навколишньому середовищі, зорово-рухова координація, реципрокна координація.

3. Згідно із шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) серед дітей з аутизмом, які відвідують дошкільні заклади, було встановлено, що у 67,4% переважає високий рівень аутизму, а в 32,6% – середній. Натомість, у 62,1% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, переважає високий рівень аутизму, а в 37,9% - середній. У більшості дітей, які не відвідують навчальні установи, переважає високий рівень аутизму. Проведений емпіричний аналіз засвідчив, що у дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах, вищий рівень розвитку дрібної та великої

моторики, пізнавальної діяльності, реципрокної координації (шкала рухи і дії), гнозису, мовленнєвих функцій, пам'яті, загальної характеристики (проба на орієнтацію, адекватність, критичність, коректурна проба – вправа на увагу). Натомість, у більшості дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні установи переважає середній рівень реакції на подразники. В більшості дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає низький рівень розвитку мовлення, середній рівень наслідування, зорово-рухової координації, перцепції, низький рівень комунікації. У більшості дітей із спектром аутистичних порушень переважає високий рівень аутизму.

4. Аналіз дослідження організації корекційної роботи з аутичними дітьми показав, що 72,9 % корекційних педагогів знаходяться на середньому та низькому рівнях знань про створення педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми. У них недостатньо знань, умінь та навичок роботи з зазначеною категорією дітей, вони не знають шляхів вирішення складних педагогічних ситуацій в роботі з аутичними дітьми, об'єктивних та суб'єктивних чинників ефективності навчально-виховного корекційного процесу, ефективних педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми тощо.

Вищезазначене обумовлює необхідність створення педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

Матеріали другого розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Рибченко Л.К. Тенденції вирішення питань аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія: соціально–педагогічна. Кам'янець–Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. Вип. 22. Ч. 2. С. 250-257.

2. Rybchenko L. Correctional Pedagogical Work With Children Who Have Autism Shectrum Ddisorders. *Education International Periodical Journal*. Tbilisi–Sokhumi, 2013. No 5. P. 100-105.

3. Рибченко Л.К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. Кам'янець–Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. В 2-х тт. Т. 1. С. 261-270.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми

Сучасний етап корекційної допомоги дітям з аутистичним спектром порушень в Україні характеризується динамічним науково-практичним пошуком оптимальних шляхів і методів корекційної роботи. В рамках нашого дисертаційного дослідження визначено роль та значення створення таких спеціальних педагогічних умов, які сприятимуть ефективному корекційно-педагогічному змісту та процесу допомоги аутичним дітям. Зроблений нами теоретичний аналіз праць зарубіжних та вітчизняних вчених показав глибину та всебічність методичних розробок, технологій подолання аутизму та способів особистісного розвитку аутичних дітей. Останнім часом почали з'являтися роботи українських науковців, у яких наголошується на необхідності створення спеціальних умов, відповідних до можливостей та особливостей психічного дизонтогенезу аутистичного розвитку дитини.

Дитячий аутизм в сучасному часі розглядається як «особливий тип порушення психічного розвитку». У всіх дітей з аутизмом порушений розвиток засобів комунікації та соціальних навичок. Спільними для них є «афективні проблеми і труднощі встановлення контактів, які визначають їх установки на збереження сталості в навколишньому і стереотипність власної поведінки». Популяція таких дітей, в дошкільному та в шкільному віці, надзвичайно неоднорідна. У зв'язку з цим, в даний час все частіше говорять не про «аутизм», як такий, а про «розлади аутистичного спектру» (РАС)[58; 72; 75; 89].

Основними особливостями таких дітей, які перешкоджають їх навчанню в інклюзивну класі загальноосвітньої школи, є:

труднощі організації власної діяльності та поведінки, зокрема, продуктивної навчальної діяльності;

виражена нерівномірність і специфіка розвитку психічних функцій;

специфіка і недостатність розвитку пізнавальної діяльності в цілому;

виражені труднощі соціально-емоційної взаємодії;

потреби в спеціальній організації освітнього простору;

необхідність використання спеціальних прийомів і методів при їх навчанні [7; 15; 58; 93].

Практичний досвід навчання дітей з розладами аутистичного спектру показує, що для цієї категорії дітей повинні бути розроблені та впроваджені ефективні педагогічні умови корекційної роботи, які б враховували нейropsychологічні та психолого-педагогічні характеристики дітей з аутизмом. Продовжується пошук відповідних моделей навчання.

Навчання на дому, в тому числі і дистанційне, не відповідає потребам дитини з аутизмом, оскільки створює дефіцит соціальних контактів. Найбільш перспективною формою навчання для дитини з аутизмом є поступова, індивідуально дозована інтеграція в групу дітей з відсутністю або меншою виразністю проблем комунікації. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки відповідних умов і організаційних форм інтеграції дитини з аутизмом в загальноосвітнє середовище.

Можна запропонувати три моделі включення дітей з аутизмом в загальноосвітній простір школи. У першому варіанті можна говорити про інклюзію, де дитина з аутизмом включається в загальноосвітній клас і навчається в ньому при супроводі фахівця – тьютора. Такий варіант включення можливий для дітей, які мають досвід фронтального навчання, і які опанували програмовий матеріал початкової школи з предметів основного циклу в повному обсязі і не мають грубих поведінкових порушень [97].

Другий варіант передбачає створення умов індивідуального навчання дитини за програмою загальноосвітньої школи, наявність всього комплексу психолого-педагогічного супроводу дитини та її включення на фронтальні заняття з класом на предмети неосновного циклу, класні години, на заняття в рамках додаткової освіти разом з іншими учнями класу [94].

Третій варіант передбачає створення спеціального класу, що складається з п'яти-шести дітей з різними розладами аутистичного спектру (клас для дітей зі складною структурою дефекту) приблизно одного віку. У такому класі обов'язково працює асистент педагога – тьютор [96; 97]. У цьому випадку повинні бути створені спеціальні методичні, організаційні та змістовні умови, необхідні для адаптації дітей з аутистичними розладами в навчальному закладі.

К. Біктагірова розглядає педагогічні умови як «обставини, при яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між педагогом і учнями, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а учням – успішне навчання» [13].

В. Манько педагогічні умови визначає як «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [8, с. 154].

На думку видатного вітчизняного вченого В. Синьова, «корекційний процес з аутичними дітьми має здійснюватися за такими спеціально створеними психолого-педагогічними умовами»:

- врахування індивідуальних особливостей дитини, характеру сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток аутичної дитини;
- розуміння всіма учасниками соціальної комунікації з аутичною дитиною (батьками, родичами, друзями сім'ї, педагогами, тренерами та іншими людьми, що оточують дитину) про можливості дії негативних

факторів їхнього особистого впливу на світосприймання, виникнення страхів, фобій, агресії та самоагресії дитини;

- «унеможливлення процесу усамітнення дитини, як такого, що всіх влаштовує і, до речі, який пояснює використання аутичною дитиною особливих прийомів впливу – таких, як провокації і маніпуляції в якості основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети» [45, с. 115];

- «визначення структури індивідуальної діяльності дитини за основними її компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, біжучий та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок» [45, с. 115];

- врахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення у гру тощо) [45, с. 115].

Як підкреслюють Рон Лиф та Джон Маккен, для створення умов успішної роботи з дітьми з аутистичними проявами необхідно:

- «супровод, підтримка та розвиток індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів та забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками»;

- «визначення та використання вмінь, знань та навичок аутичної дитини в організації та проведенні основних сензитивних видів діяльності»;

- «активізація пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляду телевізійних програм, до яких у дитини сформована мотивація»;

- «вербалізація всіх практичних дій дитини, процесів її життєдіяльності та заохоченні до спільної співпраці з іншими людьми».

Їх думку доповнює академік В. Синьов, який вважає умовами успішної роботи з дітьми з аутизмом:

- «використання морального досвіду близьких людей, зрозумілого для аутичної дитини в процесі корекційного виховання» [45, с. 115];

- «надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення»;
- «інтеграція аутичної дитини в усі громадські заходи, які створюються та пропонуються для дітей державою» [45, с. 115];
- створення «екологічного середовища спілкування» з аутичною дитиною, яке відповідало б рівню її розуміння різного типу ситуацій та мотивувало її бажання бути учасником навчального, ігрового, творчого, комунікативного процесів» [45, с. 115];
- «забезпечення безперервного, систематичного, узгодженого та скоординованого між спеціалістом та батьками (опікунами) повноцінного емоційно забарвленого процесу життя аутичної дитини з урахуванням рівня її тривоги, можливостей мовлення та розуміння нею нюансів ситуацій, в які її включили» [45, с. 115];
- «упередження можливих тривог, страхів, неадекватних реакцій аутичної дитини на незнайому ситуацію або на незрозумілу для неї поведінку людей [45, с. 115];
- стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку аутичної дитини та формування її когнітивних і креативних стилів» [45, с. 115];
- «розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування» [45, с. 115].

Разом з тим, виявлені чинники соціально-перцептивних викривлень в існуючому педагогічному процесі, які негативно впливають на створення педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми та блокують корекційний процес:

- «вплив загальних соціальних уявлень про аутизм та аутичну людину як важкого незмінного стану та психічно хвору, агресивну особистість» [66, с. 253];

- «тенденція до збереження один раз створеного негативного уявлення про аутичну дитину» [66, с. 253];

- «вплив на сприймання послідовності надходження інформації про аутистичні порушення аутичної дитини» [66, с. 253];

- «розгляд конкретної аутичної дитини через призму імпліцитних уявлень про те, якою має бути її особистість на думку інших людей» [66, с. 253];

- «наявність у свідомості людей ефекту стереотипізації і відторгнення» [66, с. 253];

- «несвідомий перенос аутистичних розладів, властивостей, поведінки, характеру, дій аутичної особи на себе, що спричиняє відторгнення від спілкування з нею» [66, с. 253];

- «схильність сприймання здорової людини «витіснити» всі аспекти аутистичного образу» [66, с. 253];

- «вплив на соціальну перцепцію рівня когнітивної складності людини, що сприймає, рівня його притягань, самооцінки, спілкування» тощо [66, с. 253].

Бар'єрами неправильної психологічної установки свідомості для педагогічного спілкування, які блокують корекційний процес в роботі з аутичною дитиною, є: стереотипи мислення; упереджені уявлення; невідповідне відношення до дитини; відсутність уваги та інтересу; неухважність до аутистичних проявів дитини; бар'єр страху перед поведінкою та проявами дитини; бар'єр страждань за неспроможність аутичної дитини виконувати завдання; бар'єр поганого настрою; бар'єр призи́рства до аутистичних проявів (плач, крики, вокалізації, стереотипії, гіперактивність тощо); бар'єр мовлення; фізичні бар'єри; бар'єр фізичного простору (відсутність спеціального педагогічного дизайну; бар'єри фізичного середовища; бар'єри фізичних станів, взаємодіючих між собою (дитини, педагогів, батьків, інших людей). «Соціально-психологічні, організаційно-психологічні бар'єри, когнітивно-психологічні бар'єри, сенсорно-рецепторні

бар'єри, психомоторні бар'єри, психосоціальні бар'єри, комунікативні бар'єри (з одного боку аутична дитина неспроможна повідомити про свої потреби, а з іншого педагог не розуміє її, що блокує вербальну взаємодію)» [102].

Таким чином, ми визначили, що існує система соціально-психологічних чинників, які блокують адекватну та ефективну взаємодію дорослих (батьків, педагогів та інших), що обумовлює складність корекційної роботи з аутичними дітьми в створенні важливих педагогічних умов, а саме: створенню спеціальних освітніх програм навчання аутичних дітей, індивідуальних програм в рамках інклюзивної форми освіти, спеціальних засобів навчання із врахуванням здібностей та можливостей аутичних учнів, засобів життєдіяльності, комунікації, корекційних послуг, без яких неможливе (ускладнене) опанування і розуміння аутичними дітьми всіх сфер життя. Тому наразі важливим завданням формувального етапу дослідження є створення психологічних механізмів педагогічних умов корекції аутистичних порушень у дітей. З цією метою ми розглядаємо такі психологічні детермінанти, закладені як базові структури, що є необхідними для корекційної роботи.

Під поняттям «психологічних детермінант» створення педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми ми розуміємо сукупність особистісних утворень фахівця з ціннісним спрямуванням на взаємодію з аутичною дитиною та її родиною, що включають:

- подолання бар'єрів в педагогічному спілкуванні;
- організацію корекційно-педагогічного процесу з застосуванням в ньому методів психокорекційного та психотерапевтичного впливу;
- фахову підготовку спеціалістів, яка включає в себе отримання та застосування набутих знань, вмінь, та навичок в роботі з аутичною дитиною;
- психолого-педагогічну діагностику за методиками, що використовуються для діагностування аутичних дітей (PEP, AAPEP, ADOS);
- психологічний супровід корекційного процесу (де супроводжувачем корекційного процесу є психолог);

- психологічний комфорт, який дає можливість дитині з аутизмом почувати себе в безпеці та необхідну наявність обладнання для сенсорного розвантаження, а при необхідності, сенсорної стимуляції;

- особистостний підхід, що має на меті урахування всіх психологічних проявів аутистичних рис кожної аутичної дитини окремо.

Серед особистісних утворень фахівця ми вважаємо значущими такі: доброзичливість, відповідальність, оптимізм, організованість, наполегливість, терплячість, привабливість, комунікативність, уважність, самовладання, тактовність, вміння слухати та співчувати, емоційна стабільність, невимушеність тощо.

Так, Х. Сайко визначила критерії суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога, що ефективно впливають на оптимальний результат роботи з аутичними дітьми.

«Критеріями сформованості мотиваційного компоненту суб'єктно-особистісної готовності виступають: професійна компетентність, стабільність, реагування на виклики, самоконтроль, саморегуляція, самовизначення, саморозвиток, орієнтація на альтруїзм, працю, результат і свободу та на професійно-кар'єрну розбудову власної життєтворчості» [98].

«Критеріями сформованості когнітивного компоненту суб'єктно-особистісної готовності визначено: наявність власного інтелектуального професійного особистісного поля, інтелектуальну особистісну автономію, професійну компетентність, ідентифікацію та інтеграцію стилів життя» [98].

«Критеріями сформованості емоційно-вольового компоненту суб'єктно-особистісної готовності встановлені: емпатія, позитивне ставлення до аутичної дитини, стресостійкість, емоційна сталість, керування емоціями, інтелектуальний аналіз емоцій» [98].

Педагогічні умови корекційної роботи з аутичними дітьми вимагають:

По-перше, модифікацію існуючих методів та прийомів спеціальної дидактики та корекційного виховання. Відомо, що засвоєння програми дитиною з аутизмом може деферінцюватись в залежності від її здібностей та

нахилів. Дитина з аутизмом зі збереженим інтелектом повністю може засвоювати навчальний план, існуючі програми того чи іншого типу і виду школи. Але існує значна кількість дітей, навчання для яких можливе лише за спеціальними індивідуальними корекційними програмами. Між цими крайніми варіантами мають існувати проміжні: в різному ступені індивідуалізовані і в різному ступені наближені до існуючих реальні програми.

Індивідуальна програма, орієнтована тільки на особливості учня чи вихованця, дозволяє краще розкрити його потенціал, повніше реалізувати його можливості, але кінцева мета – максимально висока ступінь соціалізації або соціальної адаптації – вимагає не тільки самореалізації особистості дитини, підлітка, юнака з аутизмом, а й виконання певних соціальних критеріїв, в нашому випадку – проходження певних освітніх цензів. Цілком зрозуміло, що ця залежність практично несуттєва в випадках найбільш тяжких аутистичних розладів, але набуває дуже великого значення при значному потенціалі розвитку і високому рівні домагань самої дитини з аутизмом і її батьків.

Можна сказати, що, чим вище рівень навчального плану, тим більшою мірою виявляється необхідною адаптація освітньої програми до можливостей учня з аутизмом і, одночасно, тим більшою мірою вимагається наближення індивідуальних робочих програм до нормативних положень. На жаль, робіт, в яких адаптація шкільних програм для учнів з розладами спектра аутизму розглядається по суті, ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі практично немає.

Найчастіше ми стикаємося з ситуацією коли, дитина з аутизмом вчиться в масовій школі, і згідно нормативних документів вона повинна засвоїти відповідний навчальний план (тобто, не програма адаптована до можливостей дитини, а дитину адаптували під потреби програми). Повною мірою це можливо лише в дуже невеликому відсотку випадків. Дуже часто педагоги, в таких випадках, формально підходили до оцінювання знань таких учнів з деяких предметів. Зауважимо, що адаптація програм при такому підході існує, але це «стихійна» адаптація, яка проводилася, в основному, за рахунок

зниження рівня вимог і залежала від ставлення викладачів до учня особисто і до навчального процесу в цілому. Слід зазначити, що введення аутичних дітей в єдину систему навчання і виховання вимагає:

- належної освіти педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами (розуміння особливостей дітей з РАС, володіння сучасними методиками навчання і т.д.);
- достатності сучасної наукової літератури та підручників для навчання фахівців;
- високого рівня підготовки спеціальних кадрів;
- підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців-дефектологів;
- нових дисципліни в базову педагогічну підготовку;
- розробки і впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчального процесу;
- створення програм, необхідних для підготовки фахівців, які будуть працювати у спеціальних установах, а також створення програм і умов для навчання і виховання аутичних дітей;
- придбання спеціалістами навичок роботи з аутичними дітьми, підвищення їх професійного розвитку, участь в психолого-педагогічних тренінгах та науково-практичних семінарах.

Сьогодні все більш вчених говорять про необхідність раннього втручання при корекції аутичних проявів. Відповідно до цього, чим краще проводилася підготовка до шкільного навчання в дошкільному періоді, тим менше є необхідним адаптувати шкільні програми до особливостей дитини з аутизмом. Підготовка до шкільного навчання полягає не тільки і не стільки в випереджаючому освоєнні програми, скільки в роботі над «умінням вчитися» не тільки формально, але по суті. Важливо не тільки вміння утримуватися на робочому місці належний час, а ще й вміти приймати і розуміти завдання, освоювати пропоновані знання, виконувати регламент шкільної поведінки. Не менш важлива гнучкість мислення, достатній рівень довільної уваги і уяви,

уміння правильно ставитися до помилок і вчитися на них, здатність засвоювати досвід і переносити його в нові умови і ін. Якщо ці завдання не вдається вирішити в достатній мірі, то навчання дитини з аутизмом в масовій школі буде вимагати певного рівня компетентності викладачів в області виховання і навчання дітей з аутизмом, якого спеціального психолого-педагогічного супроводу.

Адаптація шкільних програм для учнів з розладами спектру аутизму стала актуальною потребою, і, незважаючи на відсутність офіційної нормативної та методичної бази, така програма має відображати загальну стратегію і конкретні кроки педагогічного колективу і батьків в організації підтримки дитині з розладами спектру аутизму в процесі отримання ним освіти і, в кінцевому підсумку, максимальної соціальної адаптації. При складанні такої програми необхідно ураховувати такі фактори: особливості розвитку учня на момент складання програм і в динаміці; чи зможе дитина в перспективі отримати повну середню освіту, тому в розроблюваних програмах потрібно врахувати вимоги до вивчення ряду предметів в старших класах; можливість продовження освіти після школи; визначення, які з дисциплін шкільної програми повинні стати базовими у навчанні для отримання в подальшому професійних навичок.

Можна виділити кілька напрямків індивідуалізації програм:

1) Вибір і використання оптимальних шляхів мотивації до навчальної діяльності. Одна з основних проблем навчання дітей з розладами спектру аутизму – порушення тонічних процесів тобто досить швидке настання пересичення та втоми. З одного боку, для засвоєння матеріалу навіть в обсязі державного освітнього стандарту потрібні значні зусилля, але ці можливості при розладах спектру аутизму обмежені. Одним з головних психолого-педагогічних засобів подолання цього багато в чому уявного протиріччя є вибір адекватного способу мотивації дитини до навчальної діяльності. Зауважимо, що сам процес навчання для дитини з аутизмом є привабливим, оскільки в цьому аспекті йде формування навчального стереотипу. Це ядро

мотиваційних процесів, але такий механізм у дитини з досить розвиненим інтелектом не може бути єдиним, в цьому випадку дійсно швидко настає пересичення і стомлення.

Стереотип навчання повинен бути доповнений якимось моментом інтересу до предмета, до досліджуваного матеріалу. При типовому розвитку змістовний компонент мотивації часто формується спонтанно, на основі життєвого досвіду дитини; в інших випадках необхідна спрямовуюча допомога дорослих (вчителів, батьків). Крім змістовних, можуть використовуватися і інші моменти (соціальні: хочу стати, наприклад, лікарем; морально-моральні: не засмучувати батьків; страх: покарають за погану оцінку і ін.) Вони можуть бути дієвими протягом деякого часу, але їх не можна вважати ефективними, оскільки вони не розвивають пізнавального потенціалу дитини і можуть призводити до небажаних побічних ефектів. Головний момент – знайти зв'язок змісту предмета з важливими аспектами у реальному житті дитини. Пошук такого роду моментів для кожної з дисциплін, що входять в програму, – дуже суттєвий момент. У цьому може допомогти бесіда не тільки і не стільки дитиною, але, перш за все, з її батьками.

2) Зміна обсягу і модифікація змісту матеріалу, перерозподіл часу, який виділяється на вивчення розділів програми і окремих тем. Виникаючі розбіжності з базовим навчальним планом не слід розглядати як непереборні перешкоди: програма, особливо в інтегративної школі, повинна сприяти максимально повному розвитку учня.

3) Застосування спеціальних методичних прийомів з урахуванням особливостей сприймання, пам'яті, уваги, мислення, мовлення і ін. функцій. Звернемо увагу, що при роботі з аутичними дітьми дуже важливо прагнути до структурованості досліджуваного матеріалу і передбачуваності ходу уроку. Це досягається, перш за все, ознайомленням дитини і всього класу на початку уроку з коротким планом (письмово або за допомогою візуального розкладу) і неухильним виконанням цього плану. Поступово, у міру підвищення рівня мотивації до вивчення предмета і встановлення відносин довіри і поваги (не

виключено, що навіть емоційного контакту) з учителем, можна вводити в план моменти варіативності, робити поступово його більш гнучким.

Нові поняття і терміни необхідно вводити підготовлено, докладно пояснювати їх з опорою на конкретний, по можливості знайомий дитині матеріал, намагатися розшифровувати етимологію терміну або назви. В ідеалі потрібно підвести дитину якщо не до самостійного формулювання визначення, то до розуміння всіх його складових.

4) Особливий підхід до підбору дидактичних матеріалів, технічних засобів, підручників, робочих зошитів, які повинні відповідати основним освітнім потребам дитини відповідно до індивідуальної програми розвитку.

5) Організація спеціальної освіти, що враховує навчальні програми загальної освіти, але відповідно до індивідуального навчального плану (кількість робочих годин, методів навчання і навчальних програм визначаються міждисциплінарною командою);

6) Залучення ресурсів різних установ, громадських організацій та зацікавлених осіб з метою задоволення освітніх та специфічних вимог дитини [107].

На ефективність навчального процесу може істотно впливати вибір дидактичного матеріалу, який повинен бути: зрозумілим, по можливості, візуальним, цікавим, невеликим за обсягом, не містити передумов для розвитку страхів і інших небажаних реакцій.

Відомо, що, з урахуванням симультанності сприйняття і труднощами засвоєння сукцесивно організованих процесів, при розладах спектру аутизму більш ефективним є візуальне пред'явлення матеріалу (в порівнянні зі сприйняттям на слух). У зв'язку з цим, дуже важливо використовувати по можливості більше наочних матеріалів (відео, фото і т.п.), інтерактивних комп'ютерних програм, схем, таблиць, малюнків, карт. Візуальний спосіб пред'явлення матеріалу забезпечує максимальні можливості симультанності, без чого дуже складно подолати сфокусованість сприйняття при розладах спектру аутизму на локальних моментах навколишнього, подолати

фрагментарність сприйняття і перейти на формування цілісного образу об'єкта.

Зазначимо, що розробка індивідуальних навчальних програм повинна створюватися міждисциплінарною командою, що складається методиста з корекційної освіти, педагога, асистента дитини, дефектолога, логопеда, практичного психолога, соціального педагога, а також вчителів праці, фізкультури, музики, батьків.

Велике значення при навчанні дітей з розладами спектру аутизму набувають міжпредметні зв'язки: вони не тільки допомагають формуванню цілісного, спектр міжпредметних зв'язків є неоднаковим для різних предметів, але його завжди слід прагнути зробити одночасно більш широким, але зрозумілим і осмисленим. Таку ж функцію (поряд з іншими) виконує на початку уроку план.

5) Диференційований підхід до оцінки знань, навичок і умінь учня з розладами спектру аутизму впливає з нерівномірності розвитку і нерівномірності процесу навчання практично за всіма його параметрами (рівнем мотивації, можливостей, динаміки та ін.) як для окремих дисциплін, так і для деяких тем в межах одного предмета. Рівень вимог і, відповідно, оцінки повинен співвідноситися з об'єктивними можливостями такого учня: якщо для якоїсь теми або розділу вони наближені до таких при типовому розвитку, оцінки також повинні відповідати загальним критеріям. Якщо ж з об'єктивних причин рівень типового розвитку в даний час недоступний, оцінку слід орієнтувати на щадні критерії, тобто не на рівень досягнень, але на його динаміку. У всякому разі, оцінка не повинна провокувати виникнення негативізму до предмету, до процесу навчання. Зрозуміло, що такий підхід до оцінювання не може застосовуватись при атестаціях, контрольних роботах та екзаменах.

Організаційні вирішення корекційного процесу обмежені такими видами навчання: індивідуальне навчання, в малій групі (3-4 учня) – в приватному навчальному закладі, в спеціальному класі (8-12 учнів),

інклюзивному класі (до 20 учнів), в класі загальноосвітньої школи (35-40 учнів). Заняття в класі – необхідна передумова розвитку соціальної взаємодії. Співвідношення між різними організаційними варіантами повинно бути гнучким і враховувати як специфіку засвоєння предмета дитиною, так і динаміку її стану (ступінь втоми, соматичні захворювання і ін.).

Особистісний підхід в роботі фахівців з кожною дитиною з аутистичними проявами заснований на повазі до особистості і унікальності світу дитини, її здібностей та недоліків. Окрім цього, як стверджує В. Тарасун, «педагог, знаючи результати останніх наукових досліджень щодо анатомічних і функціональних особливостей мозку дитини з аутизмом, зможе здійснювати непрямий стимулюючий вплив на його діяльність. Цього він зможе досягнути, застосовуючи спеціально розроблені комплекси корекційно-превентивних і корекційно-розвивальних завдань». Суть цієї умови зводиться до того, що дитину з аутистичними проявами не намагаються виправити або позбавити від її звичних дій, але намагаються створити умови для розкриття її суб'єктивності, тобто унікальності, допомагаючи справитися із почуттям постійної тривоги.

Наступність в роботі інституцій (зміст відвідуваних занять: дитячий садок, школа, творчі гуртки, спортивні секції, корекційні центри або індивідуальні заняття, тощо). Мова йдеться про те, що для успішного корекційного та адапційного процесу потрібно, щоб всі інституції, в яких дитина набуває академічних знань, отримує корекційні заняття, займається спортом або вчиться творчості, мають співпрацювати один з одним з метою складання та наслідування в виконанні єдиної індивідуальної програми розвитку, створювання єдиних необхідних умов для корекції та розвитку. Для дитини з аутизмом важливі не тільки всі шкільні предмети, а й корекційні, спортивні, розвиваючі та творчі заняття, в яких повинна чітко просліджуватися взаємодія та змінені акценти в подачі навчального матеріалу.

Наступність у роботі фахівців (ведення документації, обговорення процесу роботи) повинна бути організована таким чином, що заміна одного

фахівця на іншого не впливала на процес корекційної роботи. Ми впевнені, що ведення необхідної документації, що супроводжує перебування дитини в освітній установі або при здійсненні корекційно-виховного або розвиваючого процесу, відображує організацію та утримання освітньої та корекційно-розвиваючої роботи, динаміку «руху» дитини, ступінь її адаптації та розвитку, психолого-педагогічний супровід батьків учнів (вихованців), інші напрямки роботи кожного фахівця. Такою документацією є:

Щоденник спостережень – щоденні записи, які веде асистент дитини або асистент вчителя, який супроводжує дитину з розладами спектру аутизму, але може вести і вчитель, і інші фахівці, які працюють з дитиною. Форма щоденника спостережень може бути довільною, головна його задача – відображати стан і діяльність дитини протягом часу перебування в ДНЗ, школі, творчих гуртках, спортивних секціях, корекційних центрах або на групових та індивідуальних заняттях, уроках. Матеріали щоденника спостереження можуть бути представлені на засіданнях психолого медико педагогічної комісії, запропоновані для ознайомлення батькам учня (вихованця). Важлива задача щоденника – показати батькам об'єктивну картину зміни станів дитини з розладами спектру аутизму під час перебування в закладі або іншому занятті, її труднощі і досягнення для організації спільної, усесторонньої, командної допомоги і підтримки [103; 104].

Щоденник психолого-педагогічного супроводу, в який педагоги і фахівці супроводу заносять проблемні питання, які потребують колегіального вирішення всіма членами міждисциплінарної команди, яка супроводжує дитину з аутизмом і її сім'ю. Надалі ці питання обговорюються на зустрічах міждисциплінарної команди.

Єдине календарно-тематичне планування, яке розробляється спільно основними педагогами, корекційними педагогами, вчителями-логопедами. Завдання цього документа – забезпечення в роботі педагогів та інших фахівців єдиного підходу в розподілі навчального часу; включення в зміст корекційно-розвиваючої роботи фахівців супроводу матеріалів з освітньої та розвиваючої

програми школи, програм виховання і навчання в дитячому садку, що реалізуються в режимі фронтальних навчальних і розвиваючих занять; пропедевтика труднощів в навчанні. Складання єдиного календарно-тематичного планування, підкреслює професор Т.В. Скрипник, «допоможе так організувати освітню та корекційно-розвиваючу роботу, щоб дитина з розладами спектру аутизму не відчувала надмірного навантаження, освоюючи додатковий матеріал» [63] .

Проводячи психолого-педагогічну діагностику, фахівці повинні не тільки виявити сучасний стан дитини а й дати правильну оцінку динаміки розвитку аутичної дитини. Для того, щоб адекватно оцінити певні зміни, потрібно зафіксувати «точку відліку», виявити «зони найближчого розвитку». Адекватна оцінка розвитку, потрібна не тільки для того, щоб зрозуміти, чи правильно було організовано взаємодію та корекційну роботу з аутичною дитиною, а й виявити темп, в якому треба проводити корекційну роботу. Вступаючи у взаємодію з аутичною дитиною, потрібно адекватно оцінити її реальний «емоційний» вік. Відомо, що при аутизмі, навіть, при наявності досить інтенсивного інтелектуального розвитку та особистих здібностей у аутичної дитини, помітна виражена емоційна незрілість; дитина легко перенасичується навіть приємними враженнями; їй не можна без попередньої підготовки пропонувати ситуацію, в якій потрібно робити вибір.

Метою психологічного супроводу в корекційному процесі є адаптація дитини до середовища навчання, забезпечення її успішного розвитку, гармонізація її відносин в колективі однолітків. Дана мета конкретизується у таких завданнях:

- всебічн допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і соціалізації;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) нормотипичних дітей, батьків, педагогів;
- психологічне забезпечення освітніх програм, в тому числі і індивідуальних адаптованості програм.

Психологічний супровід при корекційній та розвиваючій роботі рекомендується планувати і вести з урахуванням пріоритетних напрямків і особливостей конкретного закладу освіти або виховання, специфіки дитячого колективу, окремої дитини.

Педагог-психолог здійснює корекційну і розвиваючу роботу в межах своєї професійної компетентності. Важливо пам'ятати, що в тому випадку, якщо відхилення виражені в значній мірі, дитину необхідно направити на консультацію до фахівців інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Подальша корекційна і розвиваюча робота з цими дітьми буде здійснюватися на основі отриманого висновку і рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру за участю психологів, дефектологів, логопедів, лікуючого лікаря та інших фахівців, за участю яких обов'язково відбувається:

- вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку дитини в процесі консультування;
- вибір або створення комплексної програми;
- проведення корекційно-розвивальних занять з дітьми з метою формування навчальних та соціальних необхідних якостей (з урахуванням отриманих діагностичних даних старшої групи);
- участь в експертній оцінці проектування соціально-освітнього середовища.

Для найкращої оптимізації взаємодії учасників навчально-виховного, корекційного та розвиваючого процесів та оточення дитини з аутизмом і створення психологічного комфорту та допомоги при вибудовуванні і реалізації індивідуальної програми навчання, виховання і розвитку обов'язково важливо використовувати психологічне консультування, яке полягає в наданні психологічної допомоги при вирішенні проблем, з якими звертаються батьки, педагоги і адміністрація закладу, який відвідує дитина. Консультування передбачає активну позицію людини, яку консультують, спільне опрацювання наявних труднощів і пошук оптимальних способів вирішення. Тематика проведених консультацій не повинна виходити за рамки

професійної компетентності педагога-психолога. У разі необхідності, педагог-психолог орієнтує людину, яку консультує на отримання психологічної допомоги в інклюзивно-ресурсних центрах, профільних громадських організаціях. Консультування повинно надаватися з питань, пов'язаних з оптимізацією навчально-виховного процесу та сім'ї в інтересах дитини. Педагог-психолог може ініціювати групові та індивідуальні консультації педагогів і батьків та тощо.

Визначаючи психологічну готовність фахівців до роботи з дітьми з аутизмом, ми розглядаємо такі показники:

- емоційне прийняття дітей з аутизмом (прийняття-відторгнення);
- готовність включати дітей з аутизмом в діяльність на уроках, в заняттях малих груп, інклюзивних уроках та заняттях (включення-ізоляція);
- задоволеність, власною педагогічною діяльністю.

Щодо фахової підготовки кадрів, тут необхідно враховувати такі професійні фактори:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології та корекційної педагогіки;
- готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність в процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з аутизмом в розвитку.

Говорячи про супервізію фахівців в роботі всіх інституцій, ми маємо на увазі, що всю роботу з отримання академічних знань, розвитку та корекційно-виховної роботи має координувати фахівець, який слідкує за виконанням індивідуальної програми всіма іншими інституціями (ДНЗ, школа, творчі гуртки, спортивні секції, корекційні центри або індивідуальні заняття, тощо) та допомагає педагогам цих закладів та батькам у виконанні індивідуальної програми розвитку.

З метою створення умов для підвищення психологічної компетентності педагогів, адміністрації закладу та батьків, спеціалістам вкрай необхідно

постійно розширювати і систематизувати знання в сфері технологій; включати їх в структуру своєї діяльності; постійно підвищувати рівень своїх знань. Фахівцям необхідно спиратися на результати вивчення конкретних особливостей даного навчального, виховного або розвиваючого закладу, враховувати традиції та місцеві умови, кваліфікацію і особливості педагогічного колективу, своєрідність дітей і батьків.

Окрім цього, для створення позитивної комунікації між педагогом і дитиною вчителям рекомендовано говорити чіткіше і повільніше, а також давати дитині більше часу на відповідь. Для вирішення поведінкових проблем рекомендовано застосування в школі принципів поведінкової терапії. Для цього додатково може бути залучений педагог-психолог.

З метою підвищення обізнаності потрібно проводити систематизовану психологічну освіту педагогів, батьків, однокласників та інших оточуючих дитину з аутизмом. Для цього можна використовувати такі форми, як батьківські збори, круглі столи, класні години, інтерактивні ігри тощо з обов'язковим урахуванням в тематиці віку дітей і актуальності розглянутих тем для батьків та педагогів. Кожен з названих напрямів має будуватися з урахуванням вікових можливостей дітей, провідного виду діяльності і можливості, спиратися на ігрові технології і прийоми.

В навчальних та виховних закладах потрібна організація не тільки особливих класів, але і кабінетів психологічного розвантаження (потрібних не тільки дітям, а й батькам, і педагогам), зон відпочинку, тихих куточків. У цих зонах повинні бути будь-які зорові, тактильні, слухові стимулятори (акваріуми, м'які і музичні іграшки, фонтанчики, дрібні тварини, тощо).

Говорячи про використання методик, слід зазначити, що, на теперішній час, визначено неефективність використання будь якої однієї методики в роботі з аутичними дітьми. Лише комплексне використання методик, які спрямовані на організацію простору та часу дитини, корекцію її поведінкових порушень, отримання нею академічних знань, реалізацію творчого або фізичного потенціалу дасть вагомий результат.

Основні принципи корекційного підходу в роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, такі: об'єднання сенсорного поля у взаємозв'язку з близьким оточенням. Розвиток аутичної дитини відбувається в умовах початкової слабкості тону та надчутливості і відображає спрямованість на створення таких способів аутоstimуляції, які підвищують її психічний тонус і заглушають постійно виникаючий дискомфорт, стан тривоги, напади страху. Оскільки механічна аутоstimуляція дитини є її невід'ємною частиною, тому близькому оточенню необхідно підключатися до неї, стати її невід'ємною частиною і, поступово, зсередини, наповнювати її новим емоційним змістом, або замінювати небезпечні аутоstimуляції прийнятними. В освітньому закладі, у якому навчається та виховується дитина з РАС, важливо забезпечити низку спеціальних умов для специфічних потреб дитини з РАС, а саме:

- структурованість та передбачуваність навчального середовища – це може стосуватися як розпорядку дня/тижня у формі намальованого календаря, так і додаткових пояснень/інструкцій дитині (по змозі так само підкріплених візуальними знаками) щодо правил поведінки, бажаної діяльності тощо;

- належна організація середовища – кімнати, класу з відповідним забезпеченням наочних матеріалів, зон для навчання/гри, тощо;

- візуалізація правил, вказівок, завдань, тощо (пригадаймо, у багатьох дітей з РАС візуальний канал є оптимальним і часто чи не єдиним каналом сприйняття інформації – тому так важливо підкріплювати сказане належними візуальними знаками);

- врахування «сенсорного профілю» дитини і відповідної адаптації (для прикладу, заміна флуоресцентних ламп на звичайні для зменшення гіперчутливості; дозволу дитині надягати навушники в певні моменти для зменшення акустичної гіперчутливості – коли, наприклад, у класі високий рівень шуму; дозволу дитині сидіти замість крісла на м'ячі, що балансує, якщо це завдяки вестибулярній стимуляції стабілізує/заспокоює її тощо) ;

- мультисенсорний стиль навчання з врахуванням сенсорних переваг дитини – відповідно дітям-візуалам потрібний один

стиль навчання, дітям з домінантним слуховим каналом – інший, сенсомоторним – ігрові завдання, тощо;

- індивідуальна увага, допомога, скерування, підказок (щоб реалізувати це, на педагога має припадати менша кількість дітей, ніж у звичайному класі чи групі, або ж має бути більша кількість педагогів, додатковий асистент для дитини, тощо);

- менший обсяг навчальних завдань, які, до того ж, треба послідовно розбити на менші кроки-дії, подавати їх у відповідній сенсорній модальності, а також більше часу відводити на виконання завдань, тощо;

- індивідуально підібрана навчальна програма відповідно до розвитку дитини, її можливостей;

- використання допоміжних технологій – комп'ютери, планшети тощо;

- сприяння соціальній інтеграції дитини, залученню дітей до стосунків, моделювання ситуацій позитивної соціальної взаємодії, проведення тренінгу соціальних навичок в оточенні;

- точне визначення доступного дитині рівня взаємодії з оточенням, перевищення якого неминуче викиче у неї відхід від можливого контакту, появу небажаних протестних реакцій – негативізму, агресії або самоагресії і фіксацію негативного досвіду спілкування. Без цього неможлива успішна корекційна робота. Однак, знаючи, аутистимуляційну активність дитини, ми можемо розвивати її потенційні можливості в правильно організованому середовищі;

- активне залучення всіх близьких. Необхідність активної участі всіх членів сім'ї у вихованні такої дитини пов'язана з особливими труднощами формування у неї різноманітних форм контакту. Окрім того, мама (або особа, що має найбільш близький контакт з аутичною дитиною) потребує постійної підтримки і допомоги. Зазначимо, що важливо підключення близького оточення також для налагодження у дитини різних форм реагування.

Можна виокремити основні умови навчання дітей з аутизмом:

1. Наявність фахівців психолого-педагогічного супроводу: педагог-дефектолог, педагог-психолог, вчитель-логопед, тьютор, соціальний педагог, педагоги додаткової освіти.

2. Матеріально-технічна база: технічні засоби навчання, спеціальні дидактичні матеріали, підручники, робочі зошити, що відповідають основним освітнім потребам дитини.

3. Створення переліку наказів по освітній установі, що визначають і забезпечують порядок навчання дітей з аутизмом в даному навчальному закладі.

4. Взаємодія вчителів, тьютора, адміністрації, фахівців супроводу в рамках командного підходу.

5. Організація діяльності психолого-медико-педагогічного консилиуму в освітньому закладі.

6. Створення безбар'єрного середовища.

Узагальнюючи усе описане вище, педагогічними умовами організації корекційної роботи з аутичними дітьми у дошкільних та шкільних установах визначено: наявність фахівців педагогічного супроводу, організацію діяльності педагогічного консилиуму, взаємодію педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання. Розглянемо детально представлені п'ять основних етапів корекційно-розвиваючої роботи з аутичними дітьми, що разом утворюють структурно-функціональну модель корекційної роботи з аутичними дітьми:

I етап. Діагностичний. «На цьому етапі здійснюється аналіз медичних заключень, можливих патологічних факторів, що призвели до порушень розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу дитини; психологічна діагностика, педагогічне обстеження дитини; визначення особливостей мовленнєвого розвитку дитини; когнітивних процесів, здійснюється обробка діагностичних даних, відбувається встановлення контакту з батьками дитини» [102]. Відповідно, створюється

команда фахівців педагогічного супроводу, відбуваються перші засідання педагогічного консилиуму, планується його подальша робота, добирається необхідне матеріально-технічне забезпечення та розробляються методи та прийоми його ефективного використання, відбувається планування та організація діяльності і взаємодії педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу. В цей же час для корекційних педагогів проводяться курси підвищення кваліфікації, що включають у себе два напрями: вивчення особливостей дітей з аутизмом, їх психолого-педагогічних та нейропсихологічних характеристик та вивчення прийомів, методів та методик роботи з такими дітьми. Результатом є складання індивідуальної програми розвитку і навчання.

II етап. Модифікаційний. «Передбачає встановлення контакту дитини з фахівцем, пристосування корекційного педагога до особливостей дитини: пом'якшення загального фону сенсорного і емоційного дискомфорту, зниження тривоги, страхів; адаптація до нових умов; формування навичок самообслуговування; тренування мускулатури артикуляційного апарату, масаж із стимуляцією активних мовленнєвих точок; здійснюється модифікація навчальних посібників відповідно до особливостей розвитку дитини, проводиться ознайомлення батьків з рядом психічних особливостей дитини із аутизмом» [102]. Продовжується взаємодія педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу з обговоренням виявлених у ході попереднього етапу проблем та знаходження шляхів їх вирішення на засіданнях педагогічного консилиуму. До роботи залучаються батьки, проводяться консультації та відкриті заходи з обговорення питань структурування навчального простору, планування занять за часом, розроблення візуальної підтримки, добір відповідного дидактичного матеріалу, уточнення та доповнення індивідуальної програми розвитку і навчання.

III етап. Впроваджувально-коректувальний. «На цьому етапі проводиться стимуляція психічної активності дитини, спрямованої на взаємодію з дорослими і однолітками; проводяться корекційно-розвивальні

заняття, відбувається пропедевтика навчання (корекція специфічного недорозвинення сприйняття, моторики, уваги, мовлення); активація мовлення за допомогою жестів, пісень, віршів, в ході тонізуючої гри, перегляд фільмів, складання індивідуального плану, програми навчання аутичної дитини в домашніх умовах» [102]. Відбувається корекційна робота відповідно до індивідуальної програми розвитку і навчання з обов'язковим впровадженням педагогічних умов організації корекційної роботи з взаємодією педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу. Відбувається аналіз та удосконалення прийомів та методів корекційної роботи.

IV етап. Просувальний. «У дитини формується цілеспрямована поведінка навчання читанню, письму; формуються навички образотворчої діяльності, гри з однолітками; ведеться робота з формування діалогічного мовлення, навчання спонтанно відтворювати слова, фрази; організовуються підвищення кваліфікації спеціалістів, що працюють з дітьми з аутизмом; проводиться навчання батьків методикам виховання дитини з аутизмом, організації її режиму, прищепленні навичок самообслуговування» [102]. Продовжується корекційна робота відповідно до індивідуальної програми розвитку і навчання з обов'язковим використанням педагогічних умов організації корекційної роботи з взаємодією педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу.

V етап. Аналітично-підсумковий. «На цьому етапі проводиться робота над подоланням негативних форм поведінки: агресії, негативізму, розсіяності потягів; проводяться корекційно-розвивальні заняття; здійснюється комунікація та соціалізація дитини в суспільстві, розширюються уявлення дитини про навколишній світ; проводиться навчання спонтанному мовленню; відбувається поступове розширення словникового запасу; проводиться корекція мовленнєвих порушень. Корекційний педагог здійснює самоаналіз власної професійної діяльності та аналізує навчальну успішність дітей із аутизмом». Відбувався аналіз, який передбачав два напрями:

1. діагностику та аналіз результатів впровадження педагогічних умов організації корекційної роботи до та після формувального експерименту у дошкільних та шкільних установах;

2. діагностику та аналіз результатів корекційної роботи з дітьми, які брали участь у експерименті, що відбувалася за методиками, застосованими у констатувальному експерименті, і мала на меті дослідження динаміки розвитку дітей за здатністю до встановлення соціальних контактів, рівнем пізнавальної діяльності, рівнем пам'яті та запам'ятовування, рівнем вербальної комунікації. (Рис. 3.1) .

Структурно - функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми

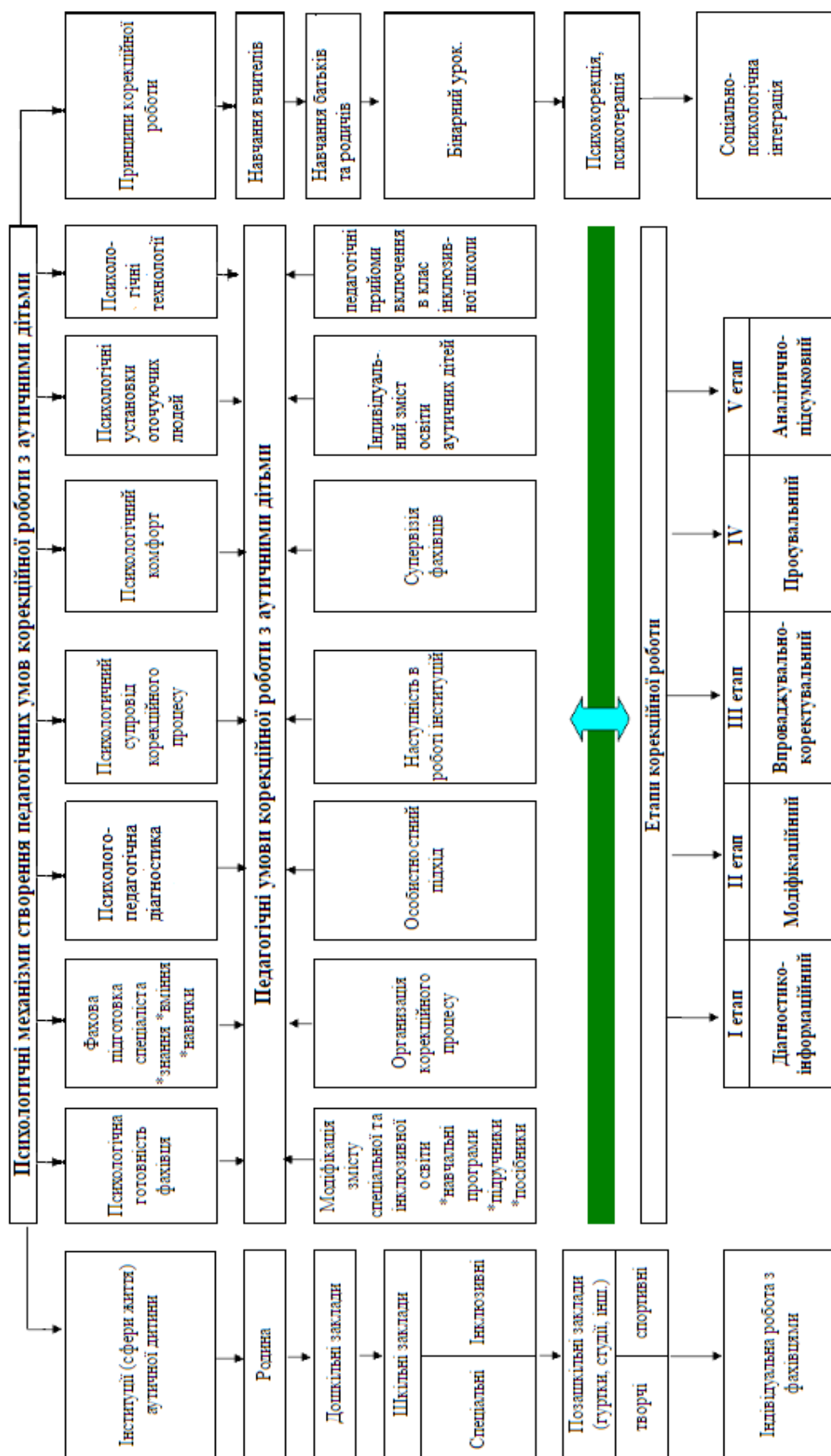


Рис. 3.1 Структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми

Структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми відображує психолого-педагогічні, загальнодидактичні та спеціальні умови та взаємозумовленість, взаємозалежність і взаємозв'язки як структурних складових, так і окремих конкретних суб'єктів педагогічного процесу.

Таким чином, за результатами аналізу теоретичних джерел, результатів констатувального етапу дослідження та проведеного нами формувального експерименту психологічними механізмами педагогічних умов корекційної роботи є:

- «розуміння та прийняття всіма учасниками корекційного процесу психологічних особливостей аутичних дітей, специфіку психологічного їх захисту від сигналів оточуючого середовища» [102];
- «суб'єктно-особистісна готовність персоналу спеціальних та інклюзивних дошкільних та шкільних і позашкільних (творчі та спортивні гуртки, анімація), що включає толерантні, ціннісні, емпатійні, емоційно-стійкі психологічні установки до взаємодії з дитиною» [102];
- «психологічна проникливість та спрямованість на доброзичливе ставлення до дитини (її переживань, тривоги, фобій, агресії, самоагресії)» [102];
- «професійна компетентність корекційних педагогів (знання сучасних корекційних методик – АВА, TEACH, 3-C)» [102].

Отже, для впровадження визначених педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми (наявність фахівців педагогічного супроводу, організація діяльності педагогічного консилиуму, взаємодія педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання) була застосована структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми.

Механізми створення педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми та безпосередньо самі педагогічні умови покращують ефективність та результативність усіх напрямів взаємодії з дітьми.

3.2. Результати впровадження спеціальних педагогічних умов

Експериментальною базою для впровадження визначених спеціальних педагогічних умов виступили дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу № (м. Львів), приватний навчальний заклад «Перлина» підрозділу «Дитячий садок для дітей з особливостями розвитку «Дитина з майбутнім» (м. Київ), експериментальний навчальний заклад всеукраїнського рівня навчально-реабілітаційний центр «Довіра» (м. Львів), Комунальний заклад освіти "Криворізький багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр "Натхнення" Дніпропетровської обласної ради" (м. Кривий Ріг), Полтавський навчально-реабілітаційний центр, Спеціальна школа-інтернат № 26 (м. Київ). У роботу був задіяний 131 корекційний педагог та 91 дитина з аутизмом (29 вихованців дошкільних утанов та 62 школяра).

Для перевірки ефективності для порівняння було задіяно 94 дитини з аутизмом (31 вихованець дошкільних утанов та 63 школяра), з якими корекційна робота з урахуванням запропонованих педагогічних умов організації корекційної роботи не проводилась.

Впровадження у роботу структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми, що включає п'ять основних етапів корекційно-розвиваючої роботи, а саме: діагностичний, модифікаційний, впроваджувально-коректувальний, просувальний та аналітично-підсумковий, передбачало вирішення наступних завдань:

- безпосередньо впровадження у роботу педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми;
- нівелювання негативного впливу особливостей психічного розвитку аутичних дітей на засвоєння знань, вироблення умінь та формування

навичок у корекційному навчально-виховному процесі за допомогою створення спеціальних педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми;

- виявлення динаміки зростання рівнів розвитку аутичних дітей (фізичного, соціального та інтелектуального); покращення їх нейропсихологічних та психолого-педагогічних характеристик.

Для впровадження у роботу педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми була розроблена структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми.

Як зазначалося вище, до педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми було віднесено: наявність фахівців педагогічного супроводу, організацію діяльності педагогічного консилиуму, взаємодію педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання. Зупинимось детальніше на кожній з умов.

Організація команди фахівців педагогічного супроводу – надання консультацій та підтримки сімей та дитячих садків та шкіл, що включають: превентивні заходи; інформаційно-консультативну підтримку (характеристика наявних у дитини труднощів, ознайомлення зі спеціальним навчальним матеріалом, технічними засобами навчання, методиками спеціального навчання і т. п.); диференціацію (індивідуалізацію, адаптацію) навчальної програми та процесу навчання; покращення умов навчання та перебування дитини в школі чи садочку (консультування педагогів та адміністрації фахівцями), підвищення кваліфікації, розподіл відповідальності.

Психолого-медико-педагогічний консилиум (педагогічний консилиум) – організаційна форма взаємодії всіх учасників психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, в рамках якої відбувається розробка і планування психолого-педагогічного супроводу учня чи вихованця, визначених груп дітей (об'єднаних в групи дитячого садка, класи шкіл) і структурних підрозділів. Консилиум служить для створення цілісного,

міжпрофесійного уявлення про окрему дитину або групу дітей, яке складається з професійних «бачень» корекційних педагогів, медичного працівника і інших фахівців супроводу. На основі цілісного бачення проблеми учасники консилиуму розробляють загальну педагогічну стратегію роботи з дитиною або групою дітей, індивідуальний освітній план (індивідуальну програму розвитку), тобто, власне стратегію супроводу.

Взаємодія педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу вбачається у систематичній мультидисциплінарній багатoproфільній командній роботі, що забезпечує узгодженість і якість і самого навчально-виховного та корекційного процесу, і супутніх заходів і необхідної допомоги на основі глобальної оцінки ситуації та потреб учня чи вихованця: терапевтичний або повторний освітній супровід, представлення шкільного опікуна або забезпечення відповідних навчальних матеріалів. Згідно вибудованої і узгодженої командної роботи взаємодія таких фахівців, як: психолог, дефектолог, корекційний педагог, інструктор ЛФК, ігротерапевт, логоритміст, масажист, логопед, невролог, психіатр, педагогічний колектив, адміністрація закладу та батьки – покращує ефективність та результативність навчально-виховного процесу, соціальної адаптації, комунікативних навичок і т.ін.

Наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та гнучке використання дидактичних матеріалів, роздаткових матеріалів, технічних засобів, іграшок, допоміжних матеріалів і т.ін. Тобто, акцент ставиться не на наявність багатої матеріально-технічної бази, а на ефективне її використання, яке можливе за умови розуміння психолого-педагогічним колективом особливостей аутистичного розвитку дітей різних вікових категорій.

Індивідуальний освітній маршрут дитини з аутизмом в освітньому закладі – це система конкретних спільних дій адміністрації, основних педагогів, міждисциплінарної команди фахівців супроводу освітнього закладу, батьків в процесі включення дитини в освітній процес,

індивідуальний освітній план (індивідуальна програма розвитку) – документ, що відображає і закріплює цю систему на певний період, затверджений директором і підписаний батьками дитини.

Складання єдиного календарно-тематичного планування допоможе так організувати освітню та корекційно-розвиваючу роботу, щоб дитина з аутизмом не відчувала надмірного навантаження, освоюючи додатковий матеріал. «Адаптована освітня програма – документ, що відображає загальну стратегію і конкретні кроки педагогічного колективу і батьків в організації підтримки дитини з аутизмом в процесі отримання нею освіти і, в кінцевому підсумку, максимальної соціальної адаптації» [22, с. 117].

Організація освітнього простору повинна відбуватись наступним чином:

- обстановка повинна бути добре знайома учням та вихованцям з аутизмом і не викликати страх;
- індивідуалізація часу відпочинку;
- слідування розкладу занять і правил поведінки;
- використання розумілих знаків, символів;
- індивідуальна система оцінки;
- адаптація навчального матеріалу.

Окремо виділена низка важливих критеріїв організації моніторингу навчально-виховної роботи в закладі освіти. Йдеться, зокрема, про:

- 1) «чітку розробку мети, завдань, видів, функцій, принципів організації моніторингу, тобто створення моделі моніторингу» [102];
- 2) «забезпечення теоретичної та методичної готовності педагогічного колективу до впровадження моніторингу у навчально-виховний процес» [102];
- 3) «залучення до моніторингу учнів із спектром аутистичних порушень як суб'єктів виховного процесу» [102];
- 4) «забезпечення моніторингу науково-методичним інструментарієм та новими інформаційними технологіями» [102].

Під час впровадження діагностичного етапу структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми паралельно нами було проведено вивчення наявності у дошкільних та шкільних установах відповідних педагогічних умов, серед яких як основні ми виділили: наявність фахівців педагогічного супроводу, організацію діяльності педагогічного консилиуму, взаємодію педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання.

У цей же час діти, охоплені констатувальним експериментом (60 дітей дошкільного віку та 125 дітей шкільного віку, всього – 185 дітей з аутизмом), були поділені на експериментальну (далі – ЕГ) та контрольну (далі – КГ) групи. До експериментальної групи дітей дошкільного віку увійшло 29 вихованців дошкільних утанов та 62 школяра, в корекційних процес з якими було впроваджено визначені нами педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми. До контрольної групи увійшов 31 вихованець дошкільних утанов та 63 школяра, в роботі з якими педагогічні умови організації корекційної роботи не використовувались.

Під час впровадження аналітико-підсумкового етапу структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми нами було проведено аналіз застосування та ефективності зазначених педагогічних умов у дошкільних та шкільних установах, що були включені до експерименту. Для цього були використані нейропсихологічна діагностика О.Лурії, шкала оцінювання проявів дитячого аутизму CARS, методика «Психолого-освітній профіль» PER – R показники, які дали можливість визначити рівень розвитку вербальної комунікації, здатності до встановлення соціальних контактів, пізнавальної діяльності, пам'яті та запам'ятовування.

Результати висвітлені на рисунках (рис. 3.2 – дошкільні установи та рис. 3.3 – шкільні установи).



Рис. 3.2. Результати впровадження педагогічних умов до та після формувального експерименту у дошкільних установах

Згідно із результатами дослідження встановлено, що впровадження педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми, крім позитивного впливу на процес психолого-педагогічної адаптації дітей з аутизмом та покращення їх поведінки, комунікації, пізнавальної активності та включення в навчально-виховний процес, згуртовує колектив, попереджає процеси емоційного вигорання, покращує взаємодію педагогів та батьків.

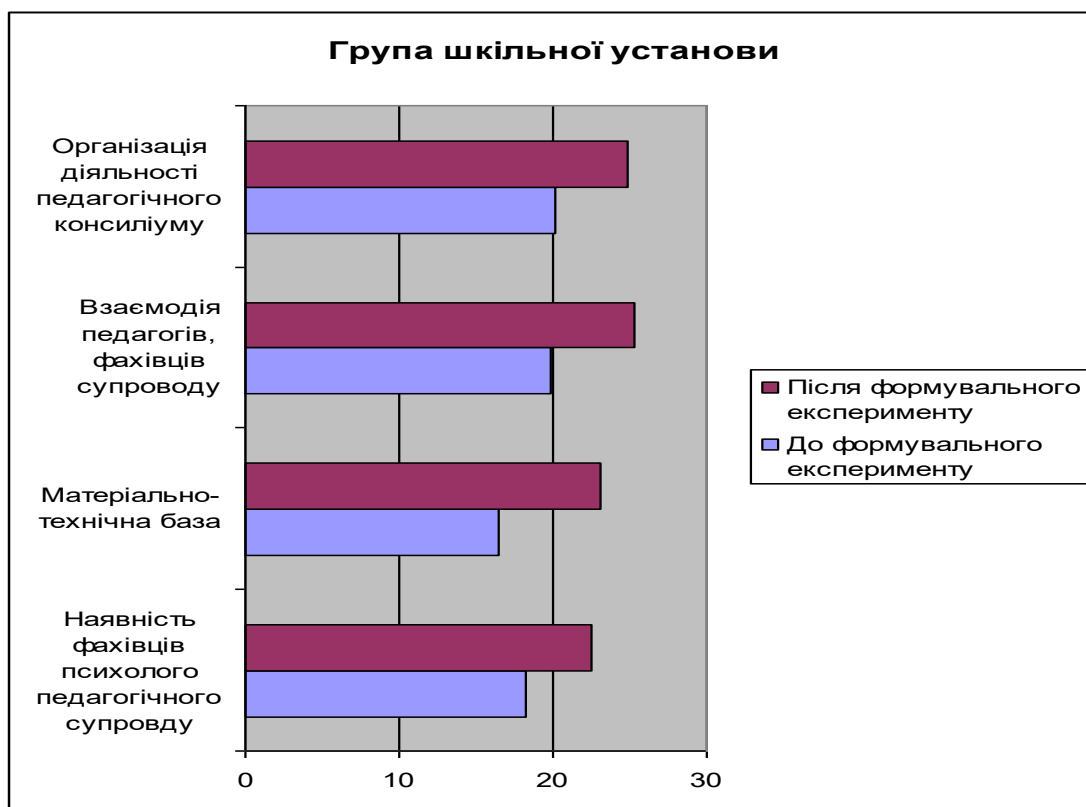


Рис. 3.3. Результати впровадження педагогічних умов до та після формувального експерименту у шкільних установах

Безпосередньо порівняльні результати аналітико-підсумкового етапу структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл досліджуваних за результатами аналітико-підсумкового етапу структурно-функціональної моделі корекційної роботи з аутичними дітьми, у %.

Показники	Група дітей, кількість	Рівні, у %		
		Високий	Середній	Низький
Розподіл обстежуваних у дошкільних установах				
Вербальна комунікація	ЕГ (29)	34,5	31,0	34,5
	КГ (31)	22,6	32,3	45,1

Здатність до встановлення соціальних контактів	ЕГ (29)	41,4	31,0	27,6
	КГ (31)	25,8	35,5	38,7
Пізнавальна діяльність	ЕГ (29)	44,8	27,6	27,6
	КГ (31)	22,6	35,5	41,9
Пам'ять та запам'ятовування	ЕГ (29)	38,0	31,0	31,0
	КГ (31)	25,8	38,7	35,5
Розподіл обстежуваних у шкільних установах				
Вербальна комунікація	ЕГ (62)	43,5	40,5	16,0
	КГ (63)	27,0	46,0	27,0
Здатність до встановлення соціальних контактів	ЕГ (62)	45,1	35,5	19,4
	КГ (63)	28,6	36,5	34,9
Пізнавальна діяльність	ЕГ (62)	45,2	37,1	17,7
	КГ (63)	34,9	36,5	28,6
Пам'ять та запам'ятовування	ЕГ (62)	46,8	37,2	16,0
	КГ (63)	38,1	30,2	31,7

Аналіз даних дослідження обстежуваних дошкільних установ виявив наступний розподіл: вербальна комунікація – у 34,5 % дітей ЕГ поряд з 22,6 % дітей КГ визначено високий рівень (різниця показників становить 11,9%), у 31,2 % дітей ЕГ та 32,3 % дітей КГ спостерігався середній рівень (різниця показників становить 1,3 %), 34,5 % дітей ЕГ та 45,1 % дітей КГ продемонстрували низький рівень (різниця показників становить 10,6 %); здатність до встановлення соціальних контактів – 41,4 % дітей ЕГ продемонстрували високий рівень, коли серед дітей КГ таких виявлено 25,8% (різниця показників становить 15,6 %), 30,1 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ виявили середній рівень КГ (різниця показників становить 5,4 %), низький рівень продемонструвало 27,7 % дітей ЕГ та 38,7 % дітей

КГ (різниця показників становить 11,0 %); пізнавальна активність – 44,8 % дітей ЕГ та 22,6 % дітей КГ продемонстрували високий рівень (різниця показників становить 22,2 %), 27,6 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ виявили середній рівень (різниця показників становить 7,9 %), низький рівень діагностовано у 27,6 % дітей ЕГ та 41,9 % дітей КГ (різниця показників становить 14,3 %); пам'ять та запам'ятовування – 30,8 % дітей ЕГ та 25,8 % дітей КГ продемонстрували високий рівень (різниця показників становить 5,0 %), 30,1 % дітей ЕГ та 38,7 % дітей КГ виявили середній рівень (різниця показників становить 8,6 %), низький рівень діагностовано у 30,1 % дітей ЕГ та 35,5 % дітей КГ (різниця показників становить 5,4 %).

Аналіз даних дослідження обстежуваних шкільних установ виявив наступний розподіл: вербальна комунікація – високий рівень продемонструвало 43,5 % дітей ЕГ та 27,0 % дітей КГ (різниця показників становить 16,5 %), середній рівень спостерігався у 40,5 % дітей ЕГ та 46,0 % дітей КГ (різниця показників становить 5,5 %), низький рівень діагностовано у 16,0 % дітей ЕГ та 27,0 % дітей КГ (різниця показників становить 11,0 %); здатність до встановлення соціальних контактів – 45,1 % дітей ЕГ та 28,6 дітей % КГ продемонстрували високий рівень (різниця показників становить 16,5 %), 35,5 % дітей ЕГ та 36,5 % дітей КГ виявили середній рівень КГ (різниця показників становить 1,0 %), низький рівень продемонструвало 19,4 % дітей ЕГ та 34,9 % дітей КГ (різниця показників становить 15,5 %); пізнавальна активність – 45,2 % дітей ЕГ та 34,9 % дітей КГ продемонстрували високий рівень (різниця показників становить 10,3 %), 37,1 % дітей ЕГ та 36,5 % дітей КГ виявили середній рівень (різниця показників становить 0,6 %), низький рівень діагностовано у 17,7 % дітей ЕГ та 28,6 % дітей КГ (різниця показників становить 10,9 %); пам'ять та запам'ятовування – 46,8 % дітей ЕГ та 38,1 % дітей КГ показали високий рівень (різниця показників становить 8,7 %), 37,2 % дітей ЕГ та 30,2 % дітей КГ виявили середній рівень КГ (різниця показників становить 7,0 %), низький рівень діагностовано у 16,0 % дітей ЕГ та 31,7 % дітей КГ (різниця показників становить 15,7 %).

Таким чином встановлено, що впровадження психолого-педагогічних умов у досліджуваних групах сприяє успішній психолого-педагогічній адаптації дітей з аутизмом як дошкільних, так і шкільних установ та нівелюванню негативного впливу особливостей психічного розвитку аутичних дітей на засвоєння знань, вироблення умінь та формування навичок у корекційному навчально-виховному процесі за допомогою створення спеціальних педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми. Кращих показників досягли аутичні діти саме експериментальної групи, що дає підставу стверджувати про результативність та доцільність застосування у процесі корекційно-розвивального навчання дітей з аутизмом запропонованих педагогічних умов організації корекційної роботи.

Результати **кореляційного аналізу** в групі дітей з аутизмом виявляють прямий кореляційний взаємозв'язок між такими показниками, як інтелект та встановлення контактів ($r=0,34$), встановлення контактів ($r=0,41$). Ці показники свідчать про те, що високі показники інтелекту впливають на прагнення дитини до встановлення контактів з іншими, така дитина намагається частіше контактувати з іншими, показники інтелекту впливають на розвиток мовленнєвих функцій у дітей, зокрема, у дітей із вищим інтелектуальним розвитком виразніше мовлення. Це представлено на рис. 3.4.



Рис. 3.4. Взаємозв'язок встановлення контактів із інтелектом та мовленнєвими функціями

Прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками рухи і дії та мовлення ($r=0,48$), пізнавальна діяльність ($r=0,52$), високий рівень розвитку реципрокної координації тісно пов'язаний із розвитком мовлення. Дитина, у якої розвинений динамічний праксис, яка вдало копіює геометричні фігури, має краще розвинене мовлення, високий рівень розвитку реципрокної координації впливає на здатність дитини до пізнання, така дитина краще пізнає навколишній світ адаптується до умов зовнішнього середовища. Це представлено на рис. 3.5.

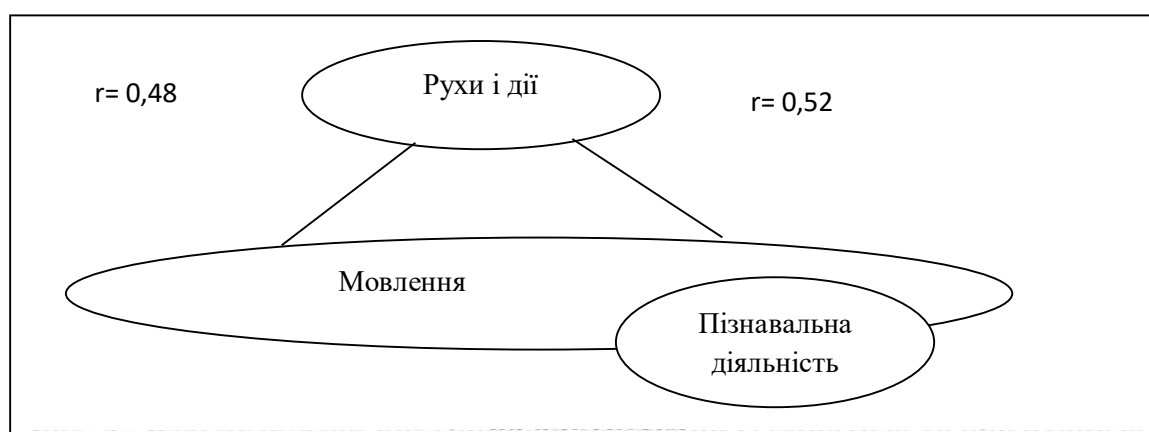


Рис. 3.5. Взаємозв'язок реципрокної координації з мовленням та пізнавальною діяльністю

Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками гнозис та пізнавальна діяльність ($r=0,41$), мовленнєві функції ($r=0,32$): високий рівень розвитку у дитини гнозису, що передбачає адекватне виділення геометричних фігур, відтворення ритму, ідентифікація емоцій підвищує рівень пізнавальної діяльності дитини та пов'язаний із розвитком мовлення (рис. 3.6.).

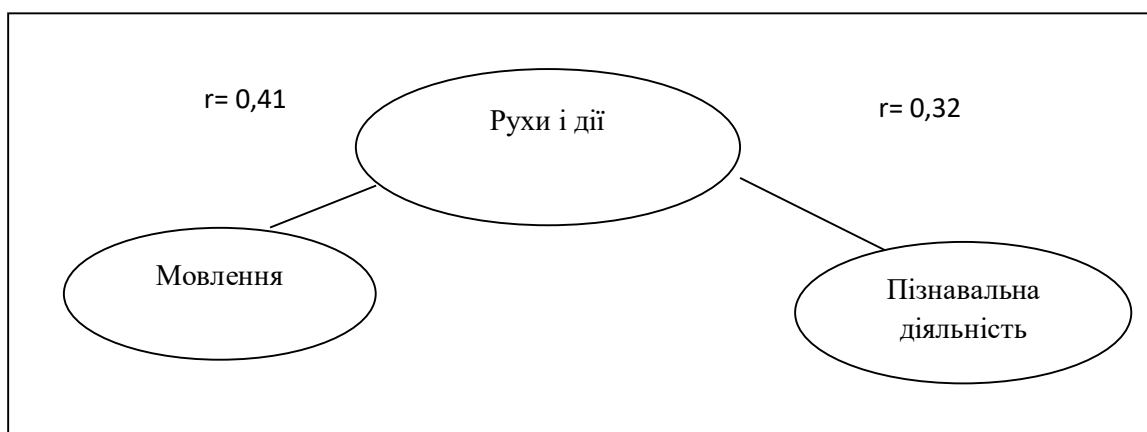


Рис. 3.6. Взаємозв'язок реципрокної координації, мовлення та пізнавальної діяльності

Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками пам'ять та вербальна комунікація ($r=0,54$), імітація ($r=0,36$), це свідчить про те, що високий рівень розвитку вербальної комунікації впливає на рівень пам'яті, вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази пов'язані із розвитком пам'яті, зокрема підвищують її загальний обсяг. Це представлено на рис. 3.7.

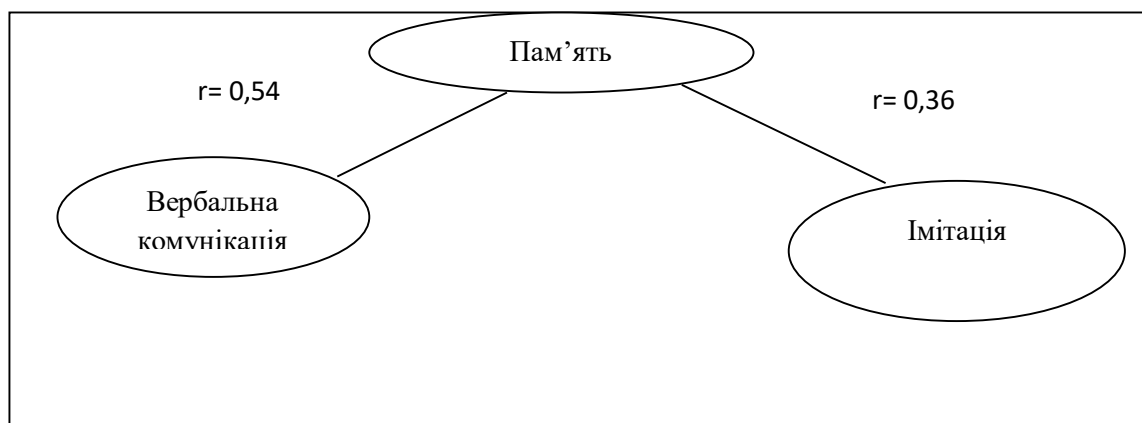


Рис 3.7. Взаємозв'язок пам'яті вербальної комунікації та імітації

Виявлений обернений кореляційний взаємозв'язок між показниками рівень аутизму та структурування простору ($r=0,32$), підвищення кваліфікації ($r=0,47$), на основі встановленого взаємозв'язку можемо зробити висновок про те, що структурування простору та підвищення кваліфікації корекційних педагогів знижують рівень аутизму. Це представлено на рис. 3.8.

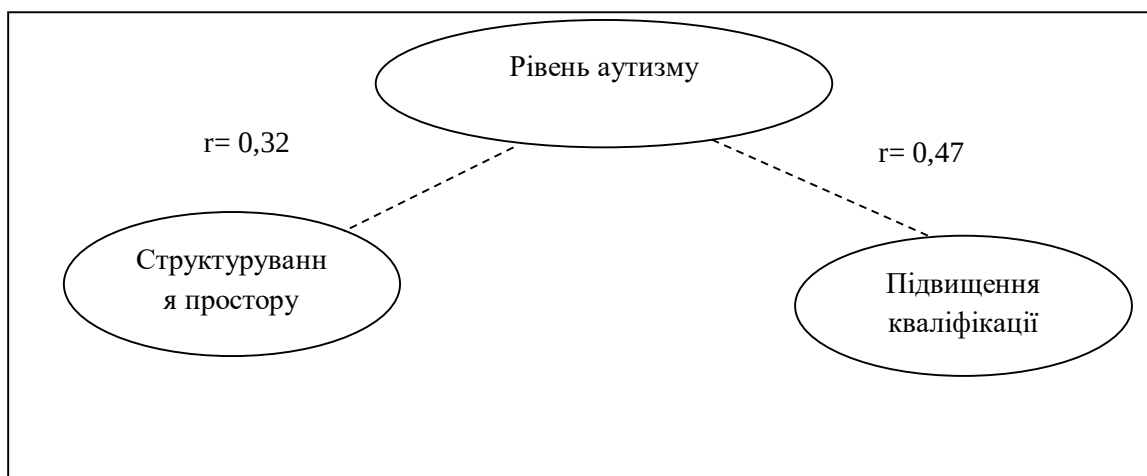


Рис. 3.8. Взаємозв'язок рівня аутизму із структуруванням простору та підвищення кваліфікації

На ґрунті зроблених нами досліджень можна зробити висновок, що у дітей із аутизмом розвинений динамічний праксис тісно пов'язаний із пізнавальною діяльністю. Високий рівень розвитку у дитини здатності до наслідування, вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази впливають на ефективність запам'ятовування. Високий рівень аутизму впливає на рівень розумової діяльності та знижує потребу у соціальних контактах. Дитині із аутизмом із збереженим інтелектом легше адаптуватися до умов соціального середовища та успішно подолати аутистичні поведінкові прояви.

Нами педагогічні умови розглядаються як обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання та виховання, учіння, організація навчально-виховного простору і т.ін.), фахова підготовка, психолого-педагогічний супровід подаються в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між педагогом і вихованцями.

Отже, обчислення отриманих експериментальних даних і математичне підтвердження їх надійності дають підстави стверджувати про доцільність і результативність упровадження обґрунтованих педагогічних умов в роботі з дітьми із аутизмом.

3.3. Практичні рекомендації корекційним педагогам, які працюють з аутичними дітьми

Навчання дитини з аутизмом доцільно реалізовувати в наступній послідовності: проведення скринінг-діагностики дітей, зарахованих до шкіл або дошкільної установи, аналіз соціальної ситуації розвитку дитини та її сім'ї; проведення індивідуального педагогічного вивчення дитини; вивчення документації і первинне обстеження дітей з аутизмом; розробка індивідуальних програм, вибір освітнього маршруту для кожної дитини з аутизмом, реалізація індивідуальних програм, робота з подолання труднощів у навчанні фахівцями психолого-медико-педагогічного супроводу, батьками і вчителями через зміну змісту навчання і вдосконалення методів і прийомів роботи кожного учасника педагогічного процесу; включення батьків в роботу з створення корекційно-педагогічного процесу і свого місця в ньому; відстеження результативності надання корекційно-педагогічної підтримки учням з різним рівнем психофізичного розвитку.

Критерії ефективності навчально-виховного процесу:

- 1) «успішність оволодіння освітньою програмою учнями з аутизмом» [105, с. 175];
- 2) «відсутність пропусків занять учнями без поважних причин» [105, с. 175];
- 3) «позитивна динаміка психосоматичного здоров'я і зниження захворюваності учнів, інтегрованих в середовище здорових однолітків» [105, с. 175];
- 4) «наявність у дітей з аутизмом друзів серед однокласників;
- 5) активна участь дітей у гуртках і секціях додаткової освіти» [105, с. 175];
- 6) «участь батьків у процесі супроводу дітей з аутизмом в життя їх класу» [105, с. 175];

7) «участь дітей в колективних видах дитячої діяльності в навчальний і позаурочний час» [105, с. 175].

Слід зазначити, що при організації виховання та навчання дітей з аутизмом необхідною умовою є методичний супровід учасників навчально-виховного, корекційного, інклюзивного процесу. А саме, обов'язкове навчання корекційних педагогів (проведення семінарів, консультування, методичний супровід діяльності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та фахівців освітнього закладу, узгодження напрямів корекційної роботи вчителя-дефектолога та педагога-психолога поза школою з завданнями соціальної адаптації) та інших учасників педагогічного процесу.

Для здійснення психологічної корекції робота вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про аутичну дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку. Таку інформацію може надати корекційний педагог чи психолог (спеціальний), або тьютор, який компетентно і професійно забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання аутичної дитини, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів із подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій аутичну дитину слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з особливостей її мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу.

Важливо виховувати готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і превентивну корекцію комунікації аутичної дитини у класі.

3. Успіх аутичних дітей у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, яка доступна і цікава для них. Для того, щоб залучити аутичну дитину на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) аутичної дитини в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Вчитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає аутичного учня в класі, а й як людина, яка готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках аутичної дитини; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, аутостимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати аутичній дитині перейти в інше приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок з аутичною дитиною, не проявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей бажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії аутичних дітей готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

Тьютор, спеціаліст-дефектолог, для здійснення психологічної корекції, насамперед, визначає, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту аутична дитина. Відомо, що спектр аутистичних порушень – це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток аутичної дитини перебігає дизонтогенетично, однак, особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор повинен враховувати при діагностико-прогностичному вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні у колектив класу на передньому плані перебували не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями з порівняно нормальною дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, що розвивається (за Л. Виготським), за тими самими законами, що й нормальна дитина [106, с. 11].

Для дітей з аутистичною симптоматикою важливим під час навчання в масовій школі є розуміння їхніх психічних особливостей вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона зможе опанувати навчальну програму, тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім оточуючим її людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності.

Толерантність і повага до такої дитини з часом принесуть свій результат, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими щодня вчиться у класі, вона не відчуває напруження: до неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються, пропонують погратися принесеними з дому іграшками, знають, що не можна у аутичної дитини брати її речі, щось міняти на її столі, не можна створювати ситуації, які б провокували неадекватність дій та поведінки такої дитини, робили її посміховиськом та примушували страждати [72; 94; 96].

«Психологічний вплив, яким має володіти корекційний педагог, – зазначає О.Проскурняк, – передбачає вплив суб'єктів один на одного, у

процесі якого відбувається зміна механізмів регуляції їх поведінки та діяльності. Спеціально утворені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, але й внутрішніх переконань (настановами самої особистості, намаганнями, інтересами). Можна дійти висновку, що феномен психолого-педагогічних умов полягає в тому, що вони сприяють оптимальному розвитку тих якостей або процесів, що вже існують, але не на достатньому рівні» [110, с. 375].

Корекційне навчання потребує спеціальної організації навчального процесу, що відображається в умовах, засобах, методичних прийомах тощо. В. Синьов [109, с. 11] довів, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідним є дотримання таких умов:

- для посилення корекційного впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток учнів із аутизмом варто цілісно впливати на змістовні діяльні, особистісні компоненти інтелекту у їх системній єдності;

- корекційний ефект роботи пов'язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей і, з іншого боку, спрямованості цих засобів на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури у неадаптованому вигляді;

- педагогічний процес повинен бути переважно спрямованим на формування у дітей вищих психічних функцій із забезпеченням їх усвідомленості та довільності;

- навчально-виховна робота ґрунтується на організації предметно-практичної діяльності із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації, урахуванням особливостей та корекцією процесів інтеріоризації та екстеріоризації засвоєних дітьми знань та вмінь;

- корекційний ефект роботи з дітьми зумовлений забезпеченням активізації та формуванням їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння знань та вмінь, мотивації пізнавальної діяльності;

- необхідне спеціальне педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю дітей з урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів та вихованців;

- при виконанні учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням успіху в роботі, наполегливим закріпленням психічних новоутворень для переведення їх на рівень актуального розвитку пізнавальних здібностей дітей [109, с. 11].

Отже, корекційний педагог повинен створювати ці умови як у загальному педагогічному процесі, так і при викладанні окремих навчальних предметів. Організація навчання та виховання потребує добору вчителем мети, змісту й методів. Із практики шкільної роботи відомо, що визначення дидактичної мети й змісту не викликає в педагога труднощів, оскільки вони чітко окреслені в навчальних програмах кожного предмета, деталізовані за класами, розділами й темами; відповідно до них учитель добирає дидактичні методи й прийоми. Значно складніше проводити корекційну роботу, оскільки спеціальної програми не існує, а значить не існує заздалегідь визначеного чіткого змісту корекції.

Темпи розвитку дитини можна значно прискорити завдяки відповідній організації та методиці навчання. Це означає, що педагог, особливо, – корекційний педагог, має володіти вмінням поєднувати корекційні прийоми з дидактичними методами. Часто корекційна спрямованість навчання та виховання не реалізується повною мірою, оскільки педагог не знає, як оцінити ефективність її впровадження. Відтак необхідно розробити показники результативності корекційного впливу в процесі навчання. Такими критеріями, зокрема, можуть стати: якісне й кількісне полегшення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід скоригованого порушення до позитивних можливостей дитини; підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, збільшення зони найближчого розвитку; свідоме користування

дітьми набути досвідом; накопичення й позитивна зміна властивостей особистості.

Користуючись наведеними критеріями, педагог може зробити висновки щодо правильності та якості корекційної роботи. Висвітлювати їх можна в індивідуальних картках розвитку дитини через певні проміжки часу (оптимальними можуть бути календарні навчальні терміни – чверть, півріччя, рік). Підставою для цього стануть результати роботи психолога, логопеда, інших спеціалістів, оцінка рівня сформованості знань, умінь і навичок учня чи вихованця. Дидактичним показником при цьому виступатиме традиційна оцінка знань, умінь і навичок. Проте вона має узгоджуватися з результатами корекційної роботи.

Таким чином, у корекційній роботі корекційного педагога можна виділити: діагностико-корекційну, корекційно-розвивальну, корекційно-профілактичну, корекційно-виховну, навчально-корекційну діяльність. Проте, доцільніше говорити про корекційно-педагогічний процес у цілому, що охоплює навчання, виховання, розвиток і корекцію.

Структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми у вигляді п'яти взаємообумовлених та взаємодоповнюючих етапів: діагностичного, модифікаційного, впроваджувально-коректувального, просувального та аналітично-підсумкового, яка передбачає впровадження у навчально-виховний процес дошкільних та шкільних установ відповідних педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми, серед яких: наявність фахівців педагогічного супроводу, організацію діяльності педагогічного консилиуму, взаємодію педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання, як показали результати експериментального дослідження, може стати запорукою підвищення ефективності та результативності корекційного процесу як у дошкільній, так і у шкільній ланках освіти.

Вищевикладене дає змогу сформулювати напрями подальших досліджень проблеми, зокрема: уточнення принципів корекційно-педагогічної діяльності; характеристика змісту й основних напрямів корекційної роботи, узагальнення й подальша розробка корекційно-методичних прийомів, деталізація засобів корекції, пошук шляхів практичної інтеграції дидактичних і корекційних засобів впливу на розвиток дітей з аутизмом тощо.

Висновки до третього розділу

1. За результатами констатувального етапу дослідження було розроблено експериментальну систему впровадження педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми, що знайшло відображення у структурно-функціональній моделі корекційної роботи з аутичними дітьми у вигляді п'яти взаємообумовлених та взаємодоповнюючих етапів: діагностичного, модифікаційного, впроваджувально-коректувального, просувального та аналітично-підсумкового. Кожен етап мав свою власну мету та завдання, що не суперечили один одному, а були орієнтовані на нівелювання негативного впливу особливостей психічного розвитку аутичних дітей на засвоєння знань, вироблення умінь та формування навичок у корекційному навчально-виховному процесі за допомогою створення спеціальних педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми.

2. Педагогічними умовами організації корекційної роботи з аутичними дітьми дошкільних та шкільних установ виступили: наявність фахівців педагогічного супроводу, організацію діяльності педагогічного консилиуму, взаємодію педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання. Психологічними механізмами ефективного впровадження педагогічних умов корекційної роботи є: розуміння та прийняття всіма учасниками корекційного процесу психологічних особливостей аутичних дітей, специфіку психологічного їх захисту від сигналів навколишнього середовища; суб'єктно-особистісна готовність персоналу спеціальних та інклюзивних дошкільних, шкільних і позашкільних закладів, що включає толерантні, ціннісні, емпатійні, емоційно-стійкі психологічні установки до взаємодії з дитиною; психологічна проникливість та спрямованість на доброзичливе ставлення до дитини; професійна компетентність корекційних педагогів.

3. Встановлено, що впровадження експериментальних педагогічних умов у досліджуваних групах сприяє успішній психолого-педагогічній адаптації дітей з аутизмом. Спостерігається тенденція до більшої ефективності впровадження педагогічних умов у експериментальній групі, в порівнянні із контрольною. Зокрема, у обстежуваних дошкільних установах спостерігаємо наступну динаміку показників, що відповідає високому рівню: вербальна комунікація у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 11,9%, здатність до встановлення соціальних контактів у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 15,6 %, пізнавальна активність у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 22,2 %, пам'ять та запам'ятовування у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 5,0 %. У обстежуваних шкільних установах спостерігаємо наступну динаміку показників, що відповідає високому рівню: вербальна комунікація у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 16,5 %, здатність до встановлення соціальних контактів у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 16,5 %, пізнавальна активність у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 10,3 %, пам'ять та запам'ятовування у дітей ЕГ поряд з дітьми КГ вища на 8,7 %.

4. Педагогічні умови корекційної роботи з аутичними дітьми вимагають модифікації існуючих методів і прийомів спеціальної дидактики та корекційного виховання, адаптацію освітніх програм до можливостей дітей з аутизмом, диференціації підходів до навчально-виховного процесу залежно від особливостей дітей з аутизмом, індивідуалізацію навчання та виховання.

Матеріали третього розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Рыбченко Л.К. Психолого–педагогическое сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями как реализация личностно–ориентированного подхода. *Научно–методич. журнал: Проблемы специального образования*. Ереван: АГПУ им. А. Абовяна, 2015. С. 241-249.

2. Рибченко Л.К. Педагогічні вимоги до інклюзивної освіти дітей з аутистичними розладами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*.

Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. № 29. С. 83-88.

3. Рибченко Л.К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. № 32. Частина 2. С. 83-90.

4. Рыбченко Л.К. Организация коррекционно–педагогических условий реабилитации детей с аутистическими нарушениями. *Специальное образование: традиции и инновации: мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф.* Минск: БГПУ, 2016.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі теоретично узагальнено й практично розв'язано наукове завдання створення педагогічних умов організації колекційної роботи з аутичними дітьми, що дозволяє зробити такі висновки:

1. З'ясовано поняття педагогічних умов, що виступають як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей. Педагогічні умови ми визначаємо як особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання та розвитку учнів з аутизмом, забезпечують розвиток когнітивних процесів та успішну соціальну адаптацію.

2. Визначені критерії, за якими вивчалися психолого-педагогічні та нейропсихологічні характеристики дітей з аутизмом: комунікація, пізнавальна діяльність, наслідування, реакції на подразники (зорові, слухові, тактильні), гнозис, перцепція, пам'ять (показники заучування, рухової та зорової пам'яті), мовлення та мовленнєві функції, велика та дрібна моторика, орієнтація у навколишньому середовищі, зорово-рухова координація, реципрокна координація. Вирішальне значення у діагностиці описаних критеріїв займають вербальна комунікація, здатність до встановлення соціальних контактів, пізнавальна діяльність і пам'ять та запам'ятовування. За узагальненими результатами констатувального експерименту були визначені високий, середній та низький рівні розвитку аутичних дітей та їх нейропсихологічних і психолого-педагогічних характеристик.

3. Вивчення готовності корекційних педагогів до створення педагогічних умов роботи з аутичними дітьми дозволило констатувати, що 72,9 % з них знаходяться на середньому та низькому рівнях знань. У них недостатньо знань, умінь та навичок роботи з зазначеною категорією дітей, вони не знають шляхів вирішення складних педагогічних ситуацій в роботі з аутичними дітьми, об'єктивних та суб'єктивних чинників ефективності

навчально-виховного корекційного процесу, ефективних педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми тощо.

4. Визначено педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми у дошкільних та шкільних установах, а саме: наявність фахівців педагогічного супроводу, організація діяльності педагогічного консилиуму, взаємодія педагогів та фахівців психолого-педагогічного супроводу, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її ефективне використання. Психологічними механізмами реалізації педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми є: розуміння та прийняття всіма учасниками корекційного процесу психологічних особливостей аутичних дітей, специфіку їх психологічного захисту від сигналів навколишнього середовища; суб'єктно-особистісна готовність персоналу спеціальних, інклюзивних, дошкільних, шкільних, позашкільних закладів, що включає толерантні, ціннісні, емпатійні, емоційно-стійкі психологічні установки до взаємодії з дитиною; психологічна проникливість та спрямованість на доброзичливе ставлення до дитини; професійна компетентність корекційних педагогів.

5. З метою впровадження обґрунтованих педагогічних умов була розроблена структурно-функціональна модель корекційної роботи з аутичними дітьми, що включала п'ять основних етапів корекційно-розвиваючої роботи, а саме: діагностичний, модифікаційний, впроваджувально-коректувальний, просувальний та аналітично-підсумковий.

Застосування педагогічних умов організації корекційної роботи з аутичними дітьми сприяло успішній психолого-педагогічній адаптації дітей з аутизмом як дошкільних, так і шкільних установ та нівелюванню негативного впливу особливостей психічного розвитку аутичних дітей на засвоєння знань, вироблення умінь та формування навичок.

Кращих показників досягли аутичні діти віку саме експериментальної групи, що дає підставу стверджувати про результативність та доцільність

застосування у процесі корекційно-розвивального навчання дітей з аутизмом запропонованих педагогічних умов організації корекційної роботи.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу подальшої роботи вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні й розробці педагогічних умов організації корекційної роботи з учнями з аутичними рисами, пошуку шляхів практичної інтеграції дидактичних і корекційних засобів впливу на розвиток учнів з аутизмом в практичній роботі.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова пед. думка. 2009. № 3. С. 90-92.
2. Психологічна енциклопедія. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
3. Ожегов С. Словарь русского языка. М.: Русский язык. 1984. 816 с.
4. Немов Р. С. Общие основы психологии: Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 книгах. Книга 1. 5-е изд. М.: Владос. 2004. 687 с.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике М.: Высш. шк. 2004. 512 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ. 1988. 238 с.
7. Островська К. О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання. Львів: Тріада плюс. 2009. 175 с.
8. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К.: Логос. 2000. Вип. 2. С. 153–161.
9. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.
10. Бабанский Ю. К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983
11. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества К. : Освіта, 1991. 110 с.
12. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи: зб. наук. праць. Ч. 1. 2011. С. 99-105.
13. Биктагиров К.Л. Дидактические условия обучения татарскому языку [Текст]: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» Казанский гос. университет. Казань. 1973. 37 с.

14. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. Веб ресурс: Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №10 (18), 2012. Режим доступа: www.sisp.nkras.ru.
15. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів К.: 2004. 103 с.
16. Выготский Л. С. Собрание починений. М.: Просвещение, 1983. 355 с.
17. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка. М.: Римис. 2008. 249 с.
18. Кулюткина Ю.Н. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
19. Рибченко Л. К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. Наук. праць. К.: НПУ НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193.
20. Рыбченко Л. К. Педагогические условия инклюзивного образования лиц с аутизмом в Украине: мат-лы междун. науч.-практ. конф. Ер.: АГПУ им. А. Абовяна, 2015. С. 332-337.
21. Rybchenko L., Ostrovskii I. Peculiarities of inclusive education of ASD children in Ukraine // Journal of Education Culture and Society No. 2. 2015. DOI: 10.15503/jecs20152.229.239. P. 229-239.
22. Юридична енциклопедія. В 6 т. К.: «Укр. енцикл.». 1998.
23. Фармацевтична енциклопедія. Веб ресурс: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/3165/organizaciya>
24. Fayol, Henri. Administration industrielle et générale. Paris. Dunod et Pinat. 1917. 174 p.
25. Barnard Ch. The Foundation of the Executive Barnard, [1938] 1968.

26. Gy`lbert K. Auty`zm. Medy`cy`nskoe y` pedagogy`cheskoe vozdejstvy`e: kny`ga dlya pedagogov-defektologo. Gumany`tar. y`zd. centr VLADOS. 2005. 144 p.
27. Богданов А. А. Тектологія (Загальна організаційна наука). У 2-х кн. М.: Економіка. 1989. Кн. 1. 303 с.
28. Лапшин В.С. Теорія організації: навч. посібник. Саранськ: Вид-во морд. ун-ту. 2009. 126 с.
29. Анопченко Т.Ю. Кутушева Т.В. Теорія організації: підручник .Д.Б. Оляніч [и др.]. Ростов н/Д: Фенікс, 2008. 408 с. : Ил. (Вища освіта).
30. Рудінська О.В. Яроміч С.А. Молоткова І.О. Менеджмент. К.: Вид-во "Ніка-Центр". 2002. 335 с.
31. Dawson G. "The role of abnormal hemispheric specialization in autism". Neurobiological issues in autism Plenum Press. 1987. № 12. 399 с.
32. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion. Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.
33. Effective practices for children with autism: Educational and Behavior Support Interventions. That Work Edited by James K. Luiselli, Dennis C. Russo, Walter P. Christian. Susan M. Wilczynski. Published by Oxford University Press. Ins 1989. 109-206 с.
34. Bauman S., Margaret L., Thomas L. Kemper B. The Neurobiology of Autism. Baltimore. Md.: Johns Hopkins University Press. 2005.
35. Review of the Present Situation of Special Education: ED-88 /ws/ 38. UNESCO. 1988. 150 p.
36. Роджерс С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Режим доступа <https://autismfrc.ru/articles/249>.
37. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465–472. Wang H. L. Should All Students with

Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision: a critical analysis. International Education Studies. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154-160.

38. Роджерс С.Дж. Доусон, Дж., Висмара, Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 416 с.

39. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман Н.Л. Холмогорова [сост.]. М.: Центр лечебной педагогики. 2005. 96 с.

40. Сансон, Патрик. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми; изд 2-е М.: Теревинф. 2008. 208 с.

41. Джуді Лупарт Чарльз Веббер. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2010. № 2. С. 7-19.

42. Dunn L. M. Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? Exceptional Children. 1968. № 35. P. 5-22.

43. Серена Уидер, Стенли Гринспен. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Изд. Теревинф 2016 [пер. А. Ильин-Томич]. 512 с.

44. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2005. 144 с.

45. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.

46. Выготский Л.С. Собрание сочинений М.: Просвещение, 1983. 355 с.

47. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М.: Издат. дом «Карпуз». 2000. 272 с.

48. Хилтунен Е. Практическая монтессори-педагогика. Суперсистема для педагогов и родителей. М.: «ЮНИОН-паблик, Альта-Принт». 2005 г. 336 с.

49. Плеханов А. Овид Декроли и его метод. Дошкольное воспитание. 1991. № 11. С. 47–52.
50. Еременко И. Г. К. Высш. Шк., 1985. С. 355.
51. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет. Редакційно-видавничий відділ. 2008. 204 с.
52. Скрипник Т. Система занять корекційно-розвивального напрямку для дітей з аутизмом в початковій школі // Початкова школа: Науково-методичний журнал. 2015. № 6. С. 35-37.
53. Дефектологічний словник: навчальний посібник. К.: «МП Леся». 2011. 528 с.
54. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2010. № 15. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 39–42.
55. Хохліна О. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти . Дефектологія. № 2. 2000. С. 11-16.
56. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 . Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. 344с.
57. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей Дефектология. 1995. № 2. С. 8 – 17.
58. Никольская О.С. Баенская Е. Р. Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи, М.: Теревинф. 1997. 355 с.
59. Рождественська М.В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова 2004. 69 с.
60. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию М. 2003. 240 с.
61. Хворова Г.М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом [Текст]: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. 2010. 22 с.

62. Островська К. О., Рибак Ю. В., Мельник У. Р. та ін. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання Львів: Тріада плюс. 2009. 188 с.

63. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. К.: «Фенікс» 2010. 388 с.

64. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми М.: Теревинф. 2006. 208 с.

65. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital Exceptional Children. 1970. № 37. P. 229-237.

66. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник, 2006. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 110 с.

67. Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія. Запоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. С. 23-24.

68. Скрипник Т. Дитина з синдромом раннього дитячого аутизму в школі . Дефектологія. 2008. № 2. С. 62-73.

69. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів К.: 2004. 103 с.

70. Сухіна І. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1. С. 41-48.

71. Шульженко Д.І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

72. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.

73. Позднякова О.Л. Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Актуальні питання корекційної освіти:

зб.наук.праць : №11 Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. с. 251-264.

74. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей Дефектология. 1995. № 2. С. 8-17.

75. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе М.: Сентябрь. 2000. 176 с.

76. Kamin L. J. The pioneers of IQ testing. In Ressel Jacoby & Naomi Glauberman (Eds.), The Bell Curve Debate: History, Documents, Opinions. 1995. New York: Times Books.

77. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. L.Vygotsky, A.Luria and development neuropsychology. Psychology in Russia: State of the Art. –2011. P. 155-175.

78. Chlebowski C., Green G.A., Barton M.L., Fein D. Using the Childhood Autism Rating Scale to Diagnose Autism Spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. Vol. 40, No. 7. P. 787-799.

79. Островська К.О., Качмарик Х.В. Особливості психологічного супроводу навчання аутичних дітей. Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К., 2013. Вип. 23. С. 370-374.

80. Рибченко Л. К. Тенденції вирішення питань аутизму. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. XXII в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. С. 250-257.

81. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом: у 2-х т. Т. I. Формування передумов навчально-пізнавальної діяльності у дітей з аутизмом. К.: [б. в.]. 2006. 273 с.

82. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. С. 95.

83. Хохліна О. Теоретичні засади удосконалення змісту освіти школярів із порушенням інтелекту на перетині століть . Особлива дитина: навчання і виховання. № 2 (70). 2014 р. С. 28-37.

84. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2010. № 15. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 39–42.

85. Хворова Г.М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 22 с.

86. Хворова Г.М. Особливості корекційно-розвивального навчання дітей із аутизмом. Дефектологія. № 2. 2005. С. 4-8.

87. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2013. 208 с.

88. Лебединский В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза. В кн.: Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. СПб.: Питер, 2001. 384 с.

89. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2. С. 37-48.

90. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. 45-98 с.

91. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебн. пос. для студентов Л.М. Шипицына [сост.]. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.

92. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. К.: «Гнозис», 2013. 200 с.

93. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения . Мелешкевич Ольга, Эрц Юлия; Кинжалеева М. Москва: Бахрах-М, 2015. 208

с.

94. Шульженко Д.І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі // Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів. 2008. № 1. С. 9–15.

95. Washington, DC: US Departament of Education. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1994). The Salamanka Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO. U. S. Department of Education (1998).

96. Шульженко Д.І. Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. К.: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». 2009. № 6(8). С.194-200.

97. Рибченко Л. К. роль помічника дитини в організації навчально виховного процесу осіб з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. Наук. праць. К.: НПУ НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. № 24. С. 193-198.

98. Сайко Х.Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом [Текст] : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 Спеціальна психологія. К., 2016. 21 с.

99. Рон Лиф, Джон Макэкен. Идёт работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме; переводчик: Лев Толкачев. 2016 г. 608 с.

100. Доленко О.В. Продолжая дискуссию об аутизме, детской психиатрии и инклюзии. Вестник Ассоциации психиатров Украины. 2013. № 1. С. 59-62.

101. Эрц Ю.М. Инклюзия с аутизмом в общеобразовательной системе: обзор целей и стратегий. Вестник Ассоциации психиатров Украины. 2013. № 1. С. 63-73.

102. Рибченко Л.К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. К.: НПУ НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. № 32. ч. 2. С. 83-90.

103. Супрун М.О. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 123(2). С. 328-332. Збірник наукових праць дослідників науково-педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, присвячений 95-й річниці від дня його народження.

104. Супрун М.О. Особистість вихователя спеціальної школи-інтернату. // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. № 2. 2013. С. 15-17.

105. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа. 2008. 345 с.

106. Виготський Л.С. Проблема культурного розвитку ребенка. Вестн. Московского университета. Сер 14. Психология, 1991, № 4. С. 5-18.

107. Рыбченко Л.К. Организация коррекционно-педагогических условий реабилитации детей с аутистическими нарушениями. Специальное образование: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. г. Минск, 14-15 апр. 2016 Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.].Минск: БГПУ, 2016.

108. Скрипник Т. Дитина з синдромом раннього дитячого аутизму в школі // Дефектологія. 2008. № 2. С. 62-73.

109. Синьов В.М. Коберник Г.М. Основы дефектологии: навч. посібник. К.: Вища шк., 1994. 143 с.

110. Проскурняк О.І. Роль психолога у формуванні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю. Науковий часопис НПУ ім. М. П.

Драгоманова: зб. наук. пр. 2013. № 23. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 375-379.

111. Cooper J.F. Timothy E. Heron, William L. Heward. Applied Behavior Analysis. 2014. P. 143-205.

112. Chris Frith «Brain and soul». Making up the Mind: How the Brain Creates our Mental World. Corpus, 2014. 336 с.

113. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Растройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной интеграции. 2018. С. 149-153.

114. Дименштейн Р.П., Гирасеменко О.А. О перспективах интегративных процессов в дезинтегрирующей среде. Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничения средствами образования: сб. научн. тр. и проектных материалов. М: Ин-т педагогических инноваций. РАО.1995. С. 108-133.

115. Юханссон Ирис. Особое детство. Пер. со швед. О.Б. Рожанской. М.: Центр лечеб. педагогики, 2001. 164 с.

116. Behavioral issues in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. New York etc.: Plenum Press. 1994. 295 p.

117. Кэрол Грей. Социальные истории (тм). Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург. 2018. 12 с.

118. Марлен Дж. Коэн, Питер Ф. Герхардт. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. Екатеринбург. 2018. С. 20-26.

119. Рудик О.С Коррекционная работа с аутичным ребенком. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2015. 189 с.

120. Эллен Нотбом. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом. Москва: Теревинф. 2012. 146 с.

121. Морозова С.С. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах». М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.

122. Шваб Е.Д. Психологическая профилактика и коррекционно-развивающие занятия. Серия: В помощь школьному психологу. Серия: В помощь школьному психологу. М.: Учитель, 2018. С. 105-107.
123. Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. [пер. с англ. В. Дегтяревой]. Екатеринбург : Рама Паблишинг. 2016. 416 с.
124. Ригина Н.Ф. Организация работы с ребенком с аутизмом. Взаимодействие специалистов и родителей. М.: Сфера. 2016. 65-80 с.
125. Фрост Лори, Бонди Энди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. переводчик: Мельникова Екатерина. Москва: Теревинф. 2011. 316-330 с.
126. Барбера Мэри Линч, Расмуссен Трейси. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с.
127. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М.: Теревинф. 2000. 230 с.
128. Шрамм Роберт. Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 208 с.
129. Делани Тара. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 272 с.
130. Kara Kosinski. The Parent's Guide to Occupational Therapy for Autism and Other Special Needs. 2016. P. 118-132.
131. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку. М.: ВЛАДОС, 2014. С. 206-222 с.

132. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинт, 2016. 108 с.
133. Колосова Т.А. Развитие и коррекция цветовосприятия у дошкольников и младших школьников. М.: Каро, 2011. 23-27 с.
134. Наоки Хигасида. Почему я прыгаю. Внутренний мир 13-летнего мальчика с аутизмом. М.: Рама Паблишинг, 2014. 5-7 с.
135. Тупоногов Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей. М.: ВЛАДОС, 2014. С. 56-72.
136. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и паталогической психологии. М.: Педагогика, 2006. 105 с.
137. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики. М.: ВЛАДОС, 2008. С. 103-105.
138. Романович О.А., Кольцова Е.П. Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 3-4 лет. М.: ВЛАДОС, 2013. 54 с.
139. Московкина А.Г., Орлова Н.И. Клинико-генетические основы детской дефектологии: учеб. пособие для студентов бакалавров высших учебных заведений дефектологических факультетов. М.: ВЛАДОС, 2015. С. 17-19.
140. Стребелева Е.А. Формирования мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2015. С. 23-28.
141. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Коллектив авторов. М.: Педагогика, 2014. 28 с.
142. Рудик О.С. Практическая коррекционная работа с детьми с ОНР. М.: ВЛАДОС, 2014. С. 13-17.
143. Микрополяризации у детей с нарушением психического развития. Специальная педагогика. Коллектив авторов. 2011. 98 с.

144. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебно-методический комплекс. М.: Флинта, 2014. С. 26-31.
145. Красноперова Н.А. Возрастная анатомия и физиология. Гуманитарный издательский центр Владос, 2012. С. 33-40.
146. Лапп Е.А., Шипилова Е.В. Коррекционная педагогика. Проективная и реализация педагогического процесса. М.: Юрайт, 2016. 22 с.
147. Пикина Е.А. Сборник коррекционно-развивающих игр и упражнений для детей дошкольного возраста: метод. пособие. Педагогика, 2017. 97-92 с.
148. Кузнецова Г.В. особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. М.: Логомаг, 2016. С. 44-56.
149. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегративное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: Владос, 2006. С. 113-117.
150. Московкина А.Г., Клиника интеллектуальных нарушений : учеб. пособие. М. : Прометей, 2013. 243-246 с.
151. Уманская Т.М. Невропатология. М.: Владос, 2015. 56 с.

Додаток А**Анкета****виявлення рівня готовності корекційних педагогів до корекційної роботи з аутичними дітьми**

1. П.І.П. _____
2. Місце роботи / посада _____
3. Стаж роботи _____
4. Чи дотримуетесь Ви структурування простору в роботі з аутичними дітьми? (Так / Ні)
5. Чи використовуєте Ви в роботі з аутичними дітьми індивідуальний візуальний розпис? (Так / Ні)
6. Чи маєте Ви сертифікати з підвищення кваліфікації у сфері допомоги дітям з аутизмом? (Так / Ні)
7. Чи проводите Ви з дітьми із аутизмом додаткові корекційні заняття? (Так / Ні)
8. Чи Ви здійснюєте оцінку показників розвитку дітей з аутизмом? (Так / Ні)
9. Чи Ви оцінюєте показники розвитку дитини з аутизмом після виконання навчальних, розвиткових, консультаційних завдань? (Так / Ні)
10. Як Ви вирішуєте складні педагогічні ситуації в роботі з аутичними дітьми?

11. На Вашу думку, які об'єктивні та суб'єктивні чинники впливають на ефективність навчально-виховного корекційного процесу?

12. На Вашу думку, яких знань, умінь та навичок Вам не вистачає для підвищення ефективності корекційного впливу?

13. На Вашу думку, врахування яких педагогічних умов корекційної роботи з аутичними дітьми підвищили б ефективність виховання та навчання?
