

Смолянко Ю. М., Носко Ю. М.,
Качура Д. М.

Підготовка майбутнього фахівця
дошкільної освіти до роботи з дітьми
із аутистичними порушеннями
в інклюзивних групах

Навчальний посібник



**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА**

**Навчально-науковий інститут психології
та соціальної роботи**

Кафедра дошкільної та початкової освіти

**Смолянко Ю. М., Носко Ю. М.,
Качура Д. М.**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ**

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК
для студентів освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Чернігів – 2023

Рецензенти:

Рень Лариса Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка;

Вдовиченко А. В., кандидат психологічних наук, соціальний психолог, нейропсихолог, практичний психолог Комунальної установи «Обласний центр комплексної реабілітації дітей з інвалідністю «Відродження» Чернігівської обласної ради;

Горелько Олена Миколаївна, практичний психолог комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради.

Смолянко Ю. М., Качура Д. М.

Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах: навчальний посібник. Чернігів, ФОП Баликіна С. М., 2023. 145 с.

Навчальний посібник «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» розроблено для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «магістр».

Запропонований навчальний посібник стане засобом забезпечення ефективних умов підготовки студентів до роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти з дітьми, що мають аутистичні порушення, а також сприятиме становленню компетентнісних фахівців дошкільної освіти в умовах інтеграції інклюзії до вітчизняної освітньої системи.

Навчальний посібник може бути корисним у роботі студентам та викладачам закладів вищої освіти, вихователям інклюзивних груп закладів дошкільної освіти та вихователям-методистам.

Рекомендовано до друку рішенням Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (протокол №7 від 2021 року).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (протокол №7 від 2023 року).

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	6
ПЕРЕДМОВА	7
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ	10
НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ»	34
Опис курсу	46
Інформаційний обсяг	47
Запропонована структура залікового кредиту курсу	52
НАВЧАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ	53
Теми лекційних занять	54
Теми практичних занять	55
ЗАПРОПОНОВАНИЙ ПЕРЕЛІК РОЗРОБЛЕНИХ АНКЕТ	58
Анкета №1 «Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»	58
Анкета №2 «Виявлення ефективності вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»	65
Анкета №3 «Особистісне ставлення до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»	69
Студентський науковий гурток «АутизМіЯ»	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	86

Додаток 1. Статистика аутизму у світі	86
Додаток 2. Інформація про кількість дітей, охоплених інклюзивним навчанням в Україні (за даними МОН України)	87
Додаток 3. Розповсюдження аутизму у світі	89
Додаток 4. Інклюзивні групи в закладах дошкільної освіти	90
Додаток 5. Орієнтовна структура Індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами	91
Додаток 6. Особливості психоемоційних станів батьків дітей із розладами аутистичного спектра (за матеріалами А. Л. Душка)	92
Додаток 7. Дані про кількість закладів позашкільної освіти у сільській місцевості у 2020 році (у розрізі областей)*	97
Додаток 8. ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ «АутизМіЯ»	99
Додаток 9. Фотозвіт роботи студентського наукового гуртка «АутизМіЯ»	102
Додаток 10. Загальний фільманаліз	119
ГЛОСАРІЙ	121

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти;

ДО – дошкільна освіта;

МОН України – Міністерство освіти і науки України;

ПК – професійна культура;

ЗУН – знання, уміння, навички;

ДСДО – Державний стандарт дошкільної освіти;

РАС – розлади аутистичного спектра;

РДА – ранній дитячий аутизм.

ПЕРЕДМОВА

Тенденції розвитку освіти на теренах України та всього світу принципово змінюють систему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. Поступова інтеграція української освіти в європейський освітній простір та розширення впливу інклюзивної освіти спонукають до суттєвого вдосконалення процесу освіти та виховання студентської молоді в умовах інклюзії.

Загальновідомо, що проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні є високодосліджуваною, тоді як готовність педагогічних працівників до виконання професійних обов'язків в умовах інтеграції інклюзивної освіти в освітній процес досі лишається проблемним питанням. Законодавством України передбачено право осіб на отримання освіти незалежно від віросповідання, соціального статусу, та найголовніше – стану здоров'я. На території нашої держави діє низка всесвітньо визнаних міжнародно-правових актів, що регулюють забезпечення права на отримання освіти широко розповсюдженою нині категорією осіб – дітьми із особливими освітніми потребами. Зокрема, такими нормативно-правовими актами світового та державного рівня є: Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993), Саламанська декларація (1994), Конституція України (1996), Дакарські рамки дій (2000), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010), Інчхонська декларація (2015), Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних

зкладах» (Інструктивно-методичні рекомендації) (2015), Закони України «Про освіту» (2021), «Про вищу освіту» (2021), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2023) тощо.

Аналіз статистичних даних світових та національних організацій дає підставу встановити факт значного збільшення кількості дітей із особливими освітніми потребами, а однією з найбільш розповсюджених категорій порушень у дітей визначити аутистичні порушення, що зумовлює нагальну потребу вирішення проблеми організації освіти цієї категорії дітей. Лише за умови достатнього рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до виховання дітей із аутистичними порушеннями можуть бути розв'язаними проблеми належної освіти та виховання цієї категорії дітей в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Головною метою розроблення цього посібника вважаємо підготовку компетентнісного фахівця, здатного до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Розроблений курс «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» посідає чільне місце у процесі вирішення проблеми підготовки студентської молоді до професійної діяльності в умовах впровадження інклюзії в заклади дошкільної освіти.

Навчальне забезпечення курсу рекомендується до використання студентами денної та заочної форм навчання освітнього ступеня «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Для вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти було розроблено низку лекційних та

практичних занять, самостійних робіт та творчих проєктів, що можуть бути використаними в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Посібник містить глосарій, список рекомендованих до вивчення джерел. Матеріали посібника сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

Державний стандарт Базовий компонент дошкільної освіти України проголошує, що дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [5, с. 4].

У сучасному світі дедалі більшого розвитку набуває інклюзивна модель освіти – модель, що пов'язана з дотриманням прав людини. Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка, на противагу медичній моделі, розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність та ін. Така модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб забезпечувати рівну участь громадян у реалізації своїх прав і надавати їм таку можливість [37, с. 4-5].

Інклюзивна освіта, або створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної освіти, є не тільки проявом демократичності українського суспільства, яке повинно забезпечувати права своїх громадян, а й міжнародним зобов'язанням держави, пов'язаним з ратифікацією Україною Конвенції ООН «Про права людей з інвалідністю». У статті 24 «Освіта» цієї конвенції зазначено, що держави-учасниці конвенції повинні впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях системи освіти.

Останнім часом чимало змін здійснено на цьому шляху як на рівні законодавства, так і на рівні практики: внесені зміни в основні Закони України про розвиток і впровадження інклюзивної освіти; створені умови для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами на базі багатьох дошкільних, загальноосвітніх закладів і закладів вищої освіти, здійснюється підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Водночас багато викликів усе ще постає на цьому шляху: брак ресурсів, досвіду, розуміння основних переваг цієї нової філософії освіти [86, с. 4].

Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходять нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині всі згадані вище терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами» (ООП). Діти з особливими освітніми потребами – поняття, яке широко охоплює всіх вихованців, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) [37].

Термін «особливі освітні потреби» тісно пов'язаний із поняттям «інклюзивна освіта». Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання,

використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей [37, с. 8].

Активно впроваджується інклюзивна освіта у сферу дошкілля. Створюються так звані інклюзивні групи на базі звичайних закладів дошкільної освіти. Інклюзивну групу у дослідження визначаємо як спеціально організоване середовище, пристосоване до потреб дітей з ООП, що забезпечує необхідні умови для їх виховання та розвитку [84, с. 87].

Варто підкреслити, що в Україні основною категорією дітей з особливими освітніми потребами загально прийнято вважати саме дітей з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. Залежно від типу порушення виділяють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом [37, с. 37].

Статистичні дані різних світових організацій свідчать про збільшення кількості виникнення розладів у розвитку серед населення планети, особливо це стосується дітей. Зокрема, одним з найрозповсюдженіших розладів на сьогодні є дитячий аутизм.

У сучасній медико-психологічній літературі аутизм розуміють як порушення, яке починає виявлятися в ранньому дитинстві й

продовжується, здебільшого, все життя [11]. Аналіз низки літературних джерел дає змогу визначити аутистичні порушення як розлади функціонування головного мозку людини, що характеризуються стійкими проявами аномальної поведінки і труднощами в соціальній взаємодії й комунікації.

За статистикою, аутизмом в світі страждає більше 10 мільйонів людей. Кілька десятиліть тому на 10 тисяч жителів припадав один аутист. Кожного року їх кількість збільшується на 11-17%.

Кількість людей, що страждають відхиленням у розвитку стрімко зростає. Як показує статистика аутизму у світі, станом на 2016 рік хворих стало в 10 разів більше, ніж було 10 років тому. За прогнозами вчених в 2020 році на аутизм страждатиме кожен 30 житель планети, а ще через 5 років – кожен другий [85].

З 2013 по 2017 рік кількість зафіксованих випадків аутизму в Україні зросла в два рази. Про це повідомляє Центр психічного здоров'я при МОЗ. За офіційними даними, в 2013 році розладами спектра аутизму страждала одна дитина з 11,7 тисяч дітей, а в 2017-му – вже одна з 5,6 тис. Погіршення показників у МОЗ пов'язують з поліпшенням діагностики аутизму у дітей. Зазначимо, що в США аутизм реєструється у кожній 56-ї дитини, причому з початку 2000-х дітей з таким діагнозом стало в три рази більше [4].

Зважаючи на постійне збільшення кількості дітей із відхиленнями у розвитку, особливо дітей із аутистичними порушеннями, і необхідність забезпечення їх повноцінною освітою, вважаємо нагальним детально дослідити проблему аутизму в дітей дошкільного віку, специфіку їх навчання і виховання та готовність фахівців дошкільної освіти до роботи з такою категорією дітей [84, с. 87].

Дослідження аутистичних порушень досі лишається складним, суперечливим явищем. У становленні теорії аутизму можна виділити декілька головних етапів [15]:

I етап. Донозологічний період (кінець XIX – початок XX ст.), який характеризується окремими згадками про дітей із прагненням до самотності та втечі. Приклади описування симптомів аутизму були знайдені в історичних джерелах задовго до появи самого терміну «аутизм». Першим відомим описом поведінки людини з аутизмом вважається розповідь про так званого «Дикого Пітера», якого було знайдено в полях на околиці німецького міста Гамелін у 1724 році. А от відомою першою особою з розладами аутистичного спектра, яку досліджували клінічно, був Віктор, якого прозвали «дитиною з Аверона». Хлопця помістили в лікарню, де його ретельно обстежував природознавець П.-Ж. Бонатер, який з'ясував, що дитина дратувалася без видимих причин, більшу частину часу проводив, постійно розгойдуючись туди-сюди і був не в змозі усвідомити відображення в дзеркалі як своє власне. Хлопця ще довго досліджували вчені і лікарі різних країн, проте жоден з них не дійшов однозначного висновку зі встановленням діагнозу. Вважається, що першим спеціалістом, який звернув особливу увагу на малих дітей з тяжкими психічними порушеннями з вираженими відхиленнями, затримкою і розладами процесу розвитку, був психіатр Г. Маудслей (1867), який розглядав такі розлади як «психози» [15; 116].

У 1911 р. швейцарський психіатр Ейген Блейлер уперше використав поняття психопатологічний феномен «аутизм» у значенні центрального симптому в разі важких порушень взаємодії з реальністю у хворих на шизофренію дорослих. Це слово він утворив за допомогою грецького кореня «autos» – сам, маючи намір

підкреслити так звану аутичну втечу пацієнта у світ власних фантазій і нетерпимість до будь-якого втручання із зовнішнього світу. Е. Блейлер вкладав такий зміст у це поняття: «відірваність асоціацій від даних досвіду, ігнорування реальних стосунків», захисна пристосованість щодо душевного болю, що дає людині можливість уникнути непосильних для неї вимог довкілля [82].

II етап у розвитку проблеми аутизму, або так званий докканерівський етап охоплював 20 – 40-ві роки ХХ сторіччя, коли постало питання про можливість виявлення у дітей так званої шизоїдії. Досліджуючи шизофренію, Е. Блейлер назвав аутизмом відрив від реальності з наявністю внутрішнього життя, особливого світу мрій і фантазій, який зустрічається саме при шизофренії. Пізніше ним було визнано ймовірність наявності аутизму в симптоматиці таких хвороб, як маніакально-депресивний психоз (МДП), шизоїдна психопатія, а також при істеричних і афективних розладах. Е. Блейлер вважав, що в основі аутизму лежать афективні комплекси і порушення мислення [62].

У працях Е. Блейлера (а потім і Л. Каннера) йшлося про замкнених дітей, хоча більш пізніші дослідження, проведені з метою виявлення соціальних ознак аутизму, засвідчили, що назва не цілком адекватно відображає зміст проблеми, оскільки багатьох аутистичних дітей можна охарактеризувати як «активних», але «дивних», однак не замкнених. У більшості аутистичних дітей є прагнення до спілкування та здатність до формування стійкої емоційної прив'язаності до людей, однак, способи взаємодії аутистичних дітей з іншими людьми є дивними або відповідають способам, характерним для дітей більш молодшого віку [15; 116].

Доповнення в поняття аутизму були внесені багатьма клініцистами. Зокрема, Е. Мінковські (1927) було зазначено, що аутизм є наслідком порушення «вітального» інстинкту; Дж. Глатзелем (1982) було проаналізовано аутизм в аспекті інформаційного порушення між особистістю і середовищем. А С. Салліван (1953) свого часу запропонував власне трактування аутизму, який відніс його до наслідків регресу на ранньому рівні психічного онтогенезу. І. Т. Вікторов (1980) звертав увагу на взаємозв'язок особистісної дезадаптації та аутизму, а С. Ф. Семенов (1975) шукав зв'язок між порушенням свідомості «Я» і аутизмом [62].

Поняття аутизму як синдрому у дитячій психіатрії з моменту виділення ранньої дитячої шизофренії і шизоїдії використовували такі вчені, як Г. Сухарьова (1926, 1937); М. Гуревич, Н. Озерецький (1930); Л. Бендер (1933, 1956); Лутц Дж. (1938); (Т. Симеон (1929); А. Хомбургер (1926) та ін. Наприклад, Т. Симеон у процесі спостереження за формуванням шизоїдної психопатії у дітей трирічного-п'ятирічного віку встановила, що їм властиві аутизм і незначна прив'язаність до предметів та об'єктів реального світу. На цьому етапі розвитку теорії аутизму перед клініцистами стояла проблема доказу можливості формування аутизму в незрілої особистості дитини [62].

В. П. Осіповим (1931) аутизм було визначено як «відокремлення хворих від зовнішнього світу», а В. А. Гіляровський (1938) досліджував аутизм як «своєрідний розлад свідомості свого «Я» та всієї особистості з порушенням нормальних настановлень до довкілля» [25].

III, або як його ще називають, каннерівський етап у розвитку проблеми аутизму припадав на 40 - 80-ті роки ХХ ст. і характеризувався виходом у світ кардинальних праць з дитячого

аутизму, серед яких перша належала Л. Каннеру (1943), на честь якого і визначають назву даного етапу. У цій праці досліджник описував особливі стани у дітей, що починалися з перших років життя й були зумовлені крайньою самоізоляцією. Автор почав називати ці стани «раннім дитячим аутизмом». Концепція раннього дитячого аутизму Каннера відрізнялася від трактування аутизму, поданого Е. Блейлером, незважаючи на те, що у витоках цієї концепції лежали найвідоміші дослідження аутизму при шизофренії, шизоїдії, проведені в Європі та США (Е. Блейлер (1911 р., 1922 р.); Е. Крепелін (1913 р.); Е. Кречмер (1921 р.)) [62].

Л. Каннер висловив припущення, що синдром раннього дитячого аутизму частіше трапляється у дітей, ніж це вважалось раніше, і що розуміння раннього дитячого аутизму як розумової відсталості або дитячої шизофренії було помилковим. На підставі більшої кількості спостережень, Л. Каннер дійшов висновку, що головними ознаками дитячого аутизму є глибоке порушення контакту з іншими людьми та нав'язливе прагнення до одноманітних форм активності як основні, а від трьох інших критеріїв як основних відмовився [25].

Зважаючи на складні й різні психопатологічні симптоми в клініці дитячого аутизму Л. Каннер почав розглядати це захворювання як окремий розлад, при цьому зберігши за ним колишнє феноменологічне визначення - аутизм. Це спричинило плутанину понять дитячого аутизму як розладу та аутизму як симптому, визначеного Е. Блейлером. Тому, під раннім дитячим аутизмом мається на увазі не симптом аутизму в блейлерівському розумінні, який постає як ознака різних хворіб і насамперед

досліджуваної автором шизофренії, а розлад (хвороба), названий раннім дитячим аутизмом Каннера, або синдромом Каннера [62].

На IV-му етапі дослідження феномену аутизму у 50–90-х роках ХХ ст. (так звані каннерівський і постканнерівський етапи) існували різні шляхи дослідження проблеми. Зокрема, вчені уточнювали клініко-психопатологічні особливості синдрому Каннера (раннього дитячого аутизму). В результаті досліджень багатьох авторів, таких як Г. Н. Пивоварова, 1970; В. Башина, 1980; Е. Ентоні, 1958; Б. Рімланд, 1964; Дж. Лутц, 1968; Л. Вінг, 1981; М. Руттер, 1987 у структурі раннього дитячого аутизму вдалося виявити наступні розлади: порушення апетиту, відсутність адаптації до оточення, а також афективні розлади; крім того, було уточнено терміни розгорнутого прояву (до трьох – п'яти років) симптоматики дитячого аутизму і можливість виникнення позитивних психопатологічних розладів поряд із симптомами порушення розвитку всіх сфер діяльності (В. М. Башина, 1975, 1978, 1980; Л. Ейзенберг, Л. Каннер, 1956 та ін.) [62].

На цьому етапі розвитку теорії аутизму автори низки праць доводили неспецифічність раннього дитячого аутизму. Послідовники психогенезу пов'язували формування раннього дитячого аутизму з порушенням симбіозу між матір'ю і дитиною, розладом адаптаційних механізмів у незрілої особистості, зі слабкістю інтеграційних процесів у нервовій системі дитини, із впливом таких зовнішніх чинників, як пологи, вікові кризові періоди, інфекції, травми, відстоюючи багатофакторність раннього дитячого аутизму (М. Махлер, 1959, 1972; З. Руттенберг, 1970 та ін.) [62, с. 6].

Великі досягнення в області вивчення диференційованих форм розумової відсталості привели до опису аутистичних симптомів при

розумовій відсталості, фенілпіровиноградній олігофренії, X-ламкій хромосомі, синдромі Дауна й інших розладах (Г. С. Маринчева, В. И. Гаврилов, 1988 та ін.) [62, с. 7].

Було встановлено, що за наявності синдрому Ретта, який було виділено із дитячої шизофренії та ретельно описано, відзначалися аутистичні симптоми, що проявлялися на першій стадії розитку даного синдрому (В. М. Башина та ін., 1993, 1995; Ретт А., 1966; Хагберг Б., 1985) [62].

Ретельно проаналізувавши низку літературних джерел, можемо зробити висновок про існування великої кількості спроб дослідження феномена аутизму, які своєрідним чином вплинули на подальший розвиток стану дослідження проблеми аутистичних порушень.

Період 30-х - 40-х років ХХ століття відзначають як початок системного підходу до вивчення проявів аутизму у дітей, саме тоді аутичні стани було ретельно досліджено та описано в клініці дитячої шизофренії, психозів і порушень, підґрунтям яких виступали органічні ураження або недорозвинення центральної нервової системи (М. О. Гуревич, 1925, 1927, Г. Є. Сухарева 1925, О. Огуревич, 1927, Т. П. Симсон 1929, М. І. Озерецький 1938; М. С. Певзнер, 1941 та ін.). Цими дослідниками було поставлено питання про нозологічну й етіологічну приналежність аутичних станів [82].

У 1938 році австрійський педіатр і психіатр Ганс Аспергер з Віденського Університетського Госпіталю у своїй лекції з дитячої психології використав термін Блейлера «аутичні психопатії» (Asperger H. (1938). «Das psychisch abnormale Kind» (in German), Wien Klin Wochenschr 51: 1314-7). Ганс Аспергер (1906 - 1980) досліджував один з розладів аутичного спектра, згодом названий синдромом Аспергера, який, до речі, лише в 1981 році отримав широке визнання як

самостійний діагноз. Серед особливих проявів синдрому названо: «неприродний» мовленнєвий розвиток, коли можливість говорити випереджає здатність ходити і наявне таке: незвичайна інтонація мови, стереотипні дії в іграх і захопленнях, неспроможність установлювати повноцінний візуальний контакт. Кажучи про природу аутизму, Г. Аспергер вказував на біологічну ваду афективного контакту (у пренатальний або натальний період), а також дійшов висновку, що аутистичну психопатію спадково зумовлено. [82, с. 15-16].

В той же час австроамериканський психіатр Л. Каннер стверджував, що досліджуючи розумово відсталих дітей та дітей з емоційними розладами, він ще з 1938 р., незалежно від Г.Аспергера, виокремив серед них таких, які часто виявляли здібності й вирізнялися від уповільнених учнів, або таких, які мали емоційні порушення. Лео Каннер (1894 – 1981) працював у лікарні Джона Хопкінса (Балтимор, США), яка мала статус біомедичної експериментальної установи, де він став першим лікарем у світі, визнаним як дитячий психіатр, засновник першого академічного дитячого напрямку в психіатрії. У 1943 вченим було опубліковано першу працю під назвою «Аутичні розлади афективного контакту», яка була повністю присвячена новій категорії дітей. У цій роботі Л. Каннер виклав результати свого дослідження 11 дітей, які вразили його незвичайною подібністю своїх поведінкових проявів; виявлені у процесі спостереження за дітьми розлади розвитку він визначив терміном «ранній дитячий аутизм», або «інфантильний аутизм». Аутизм як особливий стан з порушеннями спілкування, мовлення й моторики було охарактеризовано Л. Каннером саме у цій праці [82].

Найхарактернішими рисами клінічної картини раннього дитячого аутизму, або синдрому Каннера вчений назвав «крайню аутичну самотність» і пов'язані з нею порушення соціального розвитку, а саме нездатність налаштуватися на адекватну поведінку, затримку чи відхилення в розвитку мовлення, з ехолаліями і неправильним використанням займенників, монотонне повторення шуму або слів, відмінну механічну пам'ять, обмежений діапазон спонтанної активності, стереотипію, бажання підтримувати все в незмінному вигляді, страх перед змінами та незавершеністю, вироблення ритуалів, появу дивних занять, дуже сфокусованих, інтенсивних захоплень і фіксацій, а також патологічні стосунки з іншими людьми, переважне проведення часу з неживими предметами. Л. Каннер розглядав аутизм як психічний розлад, що відбиває неправильне виховання, охарактеризувавши аутичні прояви як захист за своєю природою [82, с. 17]. Варто підкреслити, що виявлені вченим характерні симптоми аутизму і в наш час вважають типовими проявами аутистичних порушень.

У 1956 році (через 13 років після виходу першої праці) Л. Каннер сумісно з Л. Ейзенбергом переглянув запропоновані ним критерії діагностики аутизму та опублікував статтю під назвою «Ранній дитячий аутизм: 1943-1955», у якій він скоротив кількість головних симптомів, необхідних для діагностики аутизму, до двох, а саме: відсутність афективного контакту та повторювану ритуальну поведінку. У 1950-тих роках ХХ століття значно зростає цікавість професіоналів до аутизму в США та деяких країнах Європи. Велика кількість лікарів, а особливо тих, хто захоплювався модною на той час психоаналітичною теорією, стали пояснювати можливі причини виникнення аутизму в дитини навколишнім середовищем, що

травмує її, і, особливо відсутністю теплого ставлення батьків до дитини, проте така ідея не отримала безумовної підтримки серед інших дослідників аутизму [82].

Відомо, що термінологія, пов'язана з аутизмом, досить розмаїта: аутизм, синдром Аспергера і PDD-NOS часто об'єднують у поняття «захворювання аутичного (аутистичного) спектра», іноді - «аутичні розлади», «аутистичні порушення», а сам аутизм називають синдромом аутизму (синдромом раннього дитячого аутизму, синдромом дитячого, або інфантильного аутизму), раннім дитячим аутизмом, синдромом Каннера або просто дитячим аутизмом. Відмінність цих понять полягає у тому, що дитячий аутизм, або синдром Каннера проявляється у вигляді змін у поведінці, соціальній взаємодії та спілкуванні, при чому для дитини характерне виконання стереотипних рухів та дій, відчуття необумовлених страхів, порушення сну, раптові спалахи агресії по відношенню до себе та оточуючих, залежність від рутини. Синдром Аспергера відрізняється тим, що діти з цим діагнозом мають нормальний, або навіть високий рівень інтелектуального розвитку і часто проявляють унікальні здібності в той час, як сфера соціальної взаємодії порушена. Ще одним різновидом аутистичних порушень вчені визначають атипичний аутизм, який може не проявлятися до 3-річного віку, а після його настання у дитини спостерігається втрата набутих навичок, в силу чого відбувається затримка у розвитку, яка в подальшому може призводити до розумової відсталості та мовленнєвих порушень.

У клінічній практиці вирази «аутизм», «розлади аутичного спектра» і PDD використовують як взаємозамінні (E. Caronna, J. Milunsky, H. Tager-Flusberg, 2008). Окрім того, українські автори

почергово використовують назви як аутичний, так і аутистичний [82, с. 10-11].

Незважаючи на довгу історію досліджень аутизму, серед учених і досі проходять дискусії відносно того, які ознаки аутизму є основними. Оскільки аутизм є рідкісним розладом, що має різні форми прояву, він досить важко піддається дослідженню [15, с. 10]. Тим більше, етіологія аутистичних порушень досі лишається однією з найбільших проблем дослідження аутизму як самостійного порушення. Серед причин, які сприяють виникненню аутизму, фахівці називають генетичні відхилення, анатомічні чи функціональні порушення центральної нервової системи, інтоксикації, перенасичення організму важкими металами, психологічні особливості батьків, перенесені важкі захворювання матері та дитини та ін.

Зазначимо, що у системі класифікацій МКХ-10 (Міжнародна статистична класифікація хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям) дитячий аутизм входить у рубрику «Загальні розлади розвитку» (F84) як частина розділу «Порушення психологічного розвитку» (рубрики F80 - F89). Тут виокремлено наведені нижче форми загальних розладів розвитку [82, с. 20-21]:

F84.0 Дитячий аутизм (аутичний розлад, інфантильний аутизм; інфантильний психоз; синдром Каннера);

F84.1 Атиповий аутизм (атиповий дитячий психоз; помірна розумова відсталість з аутичними рисами);

F84.2 Синдром Ретта;

F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (дезінтегративний психоз; синдром Геллера; дитяча деменція; симбіотичний психоз);

F84.4 Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами;

F84.5 Синдром Аспергера (аутична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку) [82, с. 20-21].

За діагностичними критеріями Американської психіатричної асоціації (DSM-IV) визначено групу загальних (наскрізних) розладів розвитку (Pervasive Developmental Disorders, P.D.D.), яка об'єднує п'ять синдромів аутичного спектра [82, с. 20-21]:

299.00 Аутичний розлад;

299.80 Синдром Ретта;

299.10 Дезінтегративний дитячий синдром (CDD);

299.80 Синдром Аспергера;

299.80 Нетиповий наскрізний розлад розвитку, до якого входить і атипичний аутизм (PDD-NOS) [82, с. 20-21].

Аутизм є не окремим порушенням, він, складається з кількох розладів, що мають вплив на розвиток соціальної комунікації, а також на емоційний, мовленнєвий і когнітивний розвиток (Romanczyk, Werner, Lockshin & Ekdahl, 1999). Тому при розгляді різних характеристик аутизму слід звернути увагу на те, що всі вони є взаємопов'язаними, а не відокремленими одна від одної (Klinger & Dawson, 1996) [15, с. 10].

О. С. Нікольська виокремлює чотири головні групи аутистичних розладів, залежно від ступеня порушень взаємодії із зовнішнім середовищем та типом самого аутизму. За її класифікацією до першої групи дітей відносяться діти з проявом відчуження від зовнішнього середовища, до другої групи – діти з почуттям відторгнення, до третьої групи належать діти із заміщенням зовнішнього середовища, а

четверта група аутизму описується як переважно гальмівний вплив на дитину з боку її довкілля [56]. Розглянемо класифікацію детальніше.

Основні скарги, з якими звертається до фахівців сім'я дитини першої групи аутистичних порушень, - це відсутність мовлення і неможливість організувати дитину, а саме зловити її погляд, домогтися усмішки, отримати реакцію на поклик, звернути увагу на вказівку, почути скаргу чи прохання дитини, домогтися виконання доручення. До цієї групи відносять дітей, які замість мовлення використовують звуки немовного характеру, не реагують на зовнішні подразники та проявляють так звану польову поведінку, тобто безцільно пересуваються, бігають, лазять по кімнаті. У разі спроби змусити звернути увагу дитини на кого-небудь або що-небудь виникає аутоагресія. Аутизм таких дітей проявляється у вигляді повної відчуженості від того, що відбувається навколо та вважається максимально глибоким проявом порушень [56].

Діти другої групи початково трохи активніші і менш вразливі в контактах із зовнішнім середовищем. Сам аутизм проявляється вже не як відчуження, а як відторгнення, неприйняття дитиною більшості контактів із зовнішнім середовищем. Такі діти можуть існувати у межах вузького одноманітного розпорядку дня, у звичному устрої життя. Найменші спроби зміни розпорядку дня викликають у дітей панічний страх. Свої прохання вони висловлюють криком або невербальною вказівкою на предмет, часто їм властиві ехолалії.

На фоні загальної незграбності рухів діти цієї групи можуть досягати великої майстерності у діях певного характеру. Організація прогулянок має відбуватися за звичним маршрутом. Мислення дітей буквально, а наявність підтексту в почутому зумовлює напругу. Можливі прояви імпульсивних дій, агресії та самоагресії. Дитина має

звички й уподобання, які є основою для вироблення життєвих навичок. В рамках створення цілісного життєвого стереотипу дитина з аутистичними порушеннями може відчувати себе впевнено і захищено, а залежність від батьків вона відчуває найбільшою мірою [56].

Дітей третьої групи найлегше відрізнити за зовнішніми проявами, а саме способами аутистичного захисту. Їм притаманна захопленість певними інтересами: можуть протягом кількох років говорити на ту саму тему, що хвилює, або малювати улюблених тварин. Багато говорять і часто цитують цілі сторінки улюблених літературних творів, але нерідко інтонація не відповідає тексту; у разі спілкування співрозмовника не чують, не схильні до діалогу. Мовлення квапливе, «говорить захлинаючись», у розмові можуть переставляти слова за сенсом. Під час спілкування можуть дивитися на співрозмовника, але звертаються не до конкретної людини, а до людини взагалі, не враховуючи інтереси іншої особи. Рано набирають знання і словниковий запас за певною темою, часто вражають своєю неорганізованістю у побуті. Не володіють елементарними засобами самообслуговування, не прагнуть до нового, бояться неочікуваних змін. Здатні прийняти нововведення тільки під власним контролем. «Зациклюються» на промовлянні, програванні неприємних ситуацій (пожежі, бандити, смітники тощо). На відміну від дітей другої групи, не стільки схильні до збереження сталості в доквіллі, скільки у бажанні відстояти стереотипність власної поведінки [82, с. 23].

Дітям четвертої групи притаманний аутизм в найбільш легкій його формі. На відміну від інших груп аутистичних порушень, діти спроможні встановлювати контакт очей зі співрозмовником, але у випадку, коли дитина відчуває перешкоду на шляху до

взаєморозуміння, контакт негайно переривається. Діти цієї групи здатні звернутися по допомогу чи емоційну підтримку до близьких людей. Зважаючи на те, що мовлення у них тихе і нечітке, можуть виникати труднощі в організації взаємодії та спілкування. Іноді може здаватися, що дитина не розуміє простої інструкції, але жваво реагує на ситуацію чи образ, що її зачепили [56].

Як бачимо, індивідуальні прояви аутистичних порушень охоплюють широкий спектр, у зв'язку з чим проблема дослідження аутизму є складним багатогранним явищем.

Кілька десятиліть тому вважалося, що від аутистичних розладів страждають, як мінімум, 4-5 з 10 000 дітей (Tanguay, 2000). Проте за оцінками різних вчених розповсюдженість даного порушення зростає, і за останніми статистичними даними відсоток хворих дітей наразі майже в четверо перевищує вказаний [15]. Аутизм поширений на території всієї земної кулі, він вражає усіх представників соціальних верств населення (Fombonne, Du Mazaumbrun, Cans & Grandjean, 1997; Schopler & Mesibov, 2000) [8]. Загальновідомим є факт того, що хлопчики зазвичай хворіють на аутизм приблизно в 4-5 разів частіше, ніж дівчатка (Fombonne, 1999). Слід також зазначити, що ця пропорція залишається постійною величиною, не зважаючи на тенденцію зростання загальної розповсюдженості аутизму у світі. І, не зважаючи на те, що дівчата менш схильні до захворювання на аутизм, порівняно з хлопцями, наслідком такого захворювання у дівчат переважно стає тяжка розумова відсталість [15].

На сьогоднішній день, порівняно з попередніми роками, діагностика аутистичних розладів можлива в період від 12 до 18 місяців життя дитини (Rogers, 2000). Проте за умови розширення та поглиблення систематичних досліджень порушення соціальної

взаємодії при аутизмі рання діагностика цього розладу буде можливою у значно більш ранньому віці (Baron-Cohen, Cox et al., 1996; Filipek et al., 1999) [15, с. 11].

Аналізуючи праці різних вчених можемо дійти висновку про те, що протягом останніх півстоліття проблема аутистичних порушень ретельно досліджується. Залежно від наукового напрямку, в аспекті якого розглядають аутистичні розлади, їх походження та клініку, їх відповідно визначають як симптом, синдром, хворобу, патологію розвитку. Це відображено й у міжнародних класифікаціях хвороб, у яких аутистичні розлади визначено серед найрізноманітніших порушень розвитку або психозів дитячого віку [15, с. 11].

Проблема досліджень аутизму в українському науковому вжитку є досить новою. В цілому в світовому досвіді питання інтелектуальних здібностей, розвитку аутичних дітей, у своїх роботах виділяють Т. Скрипник, О. Баєнська, К. Дубовик, Р. Кагел, Х. Качмарик, І. Ловаас, М. Ліблінг, О. Нікольська, К. Островська, А. Чеховська, Д. Шульженко та ін [15, с. 12].

Сучасний (початок 80-х рр. ХХ ст.) період досліджень проблем аутизму характеризується визначенням різних напрямків корекції його проявів. На думку вчених, аутизм не можна розглядати як тип психозу чи результат несприятливого психологічного оточення. Загальноприйнятим наразі є розуміння аутизму як порушення розвитку, в якому основну роль відіграє специфічна нездатність мисленнєвих процесів [15, с. 12].

Особливі зусилля дослідників проблеми аутизму у дітей, починаючи з 90-тих років ХХ століття, спрямовано на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку, що дало змогу виявити

«первазивний» (наскрізний або спектральний) характер цього порушення (L. Wing, E. Ornitz, V. Hermelin & N. O'Connor, F Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord). Усе більше вчених схиляються до тієї думки, що аутизм позначається на всіх рівнях психічної організації. Подібної думки притримуються й українські дослідники, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.). При цьому слід зазначити, що на сьогодні немає загальноприйнятих теоретико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також взаємозв'язку між ними [82, с. 9].

З урахуванням сучасних тенденцій щодо інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, а також новітніх підходів до навчання та розвитку дітей із розладами аутичного спектра спеціально розроблено Комплексну програму розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» (2013 р.). Зміст Комплексної програми узгоджено з програмою виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» та «Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція)». За новітньою парадигмою навчання і виховання дітей з розладами аутистичного спектра програмою визначено головні концептуальні підходи до побудови корекційно-розвивального та навчального процесів для дошкільників з аутизмом, як-от: спрямованість на цілісний розвиток; становлення соціальних якостей як пріоритетний напрям розвитку, що має стати стрижнем в усіх видах корекційно-розвивальної роботи з дитиною; розробка освітньої програми, яка базується на специфіці сприймання і переробки інформації дітьми із аутизмом; організація корекційно-розвивальних

та навчальних занять в умовах мікрогрупи, за умови, що кожній дитині з аутизмом допомагає кваліфікований фахівець; оцінювання ефективності освітнього процесу за показниками індивідуального розвитку дитини; послідовна робота з родиною як системою [38]. Особливу увагу приділено умовам продуктивного навчання та розвитку дітей з аутизмом, а також методам, формам та способам подання для них навчального матеріалу, зважаючи на унікальність їхньої психічної організації [38].

Розгляд освіти через призму інклюзивності означає зміну уявлень про те, що проблемою є дитина, і перехід до розуміння того, що змін потребує сама система освіти. Цілі інклюзивної освіти знаходяться принципово в інакшій системі координат, яка кардинально відрізняється від усталених цілей системи загальної і спеціальної освіти. Варто наголосити на тому аспекті, що інклюзивна освіта не буде побудована швидко, це довгостроковий проект, який передбачає, насамперед, формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу, і зокрема педагогів з дошкільної освіти, до роботи в інклюзивних умовах [63].

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Н. Назаровою, И. Хафізулліною, Ю. Шумилівською та ін. На особливу увагу заслуговують слова Н. Назарової, знаного російського вченого-дефектолога, яка зазначила, що наразі «...вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки учителя, психолога масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педвузи не володіють сьогодні технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів різних спеціальностей» [58, с. 8].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Науковець Г. Алексєєва вказує на доцільність її розгляду як інтегрального цілого, оскільки характеризується наявністю загальних та специфічних компонентів, що відображають особливості того чи того виду діяльності [2, с. 13].

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені єдині в переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Інтегруючи в собі ряд психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, вона має складну динамічну структуру. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики даного феномена в процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести до певних системних блоків особистісних якостей спеціаліста [33, с. 51].

Отже, готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами можна розглядати як інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вихователя, особистих якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність.

Основними умовами становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є [38]:

— цілеспрямований розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості педагога;

— актуалізація і розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

— орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу;

— посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, включення в активні види навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії [38].

Важливими аспектом у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат тощо); професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій [38].

Для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в закладі дошкільної освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку здібностей

дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу [15, с. 15].

У процесі отримання відповідної педагогічної освіти майбутні фахівці повинні набути теоретичних знань, практичних умінь та навичок роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, проте зазначений процес не є вичерпним. Великого значення набуває не тільки педагогічна, а й психологічна готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з порушеннями у розвитку.

Враховуючи вищезазначене, достатньої уваги слід надати, по-перше, питанню формування професійної (інклюзивної) компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, що охоплює систему спеціальних (загальнодидактичних, психологічних, фахових) знань, умінь та навичок, професійно-особистісних якостей (емпатія, толерантність, співчуття, високий рівень самоконтролю та саморегуляції), а також здатність використовувати ці знання у площині практичної діяльності; по-друге, – психологічної готовності, що передбачає наявність у майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти бажання допомогти дитині з особливими освітніми потребами; усвідомлення ним своєї відповідальності як носія культури та її транслятора, створення фахівцем ефективних умов для розвитку та навчання такої дитини, забезпечення їх активної участі у всіх видах діяльності та спілкування із здоровими однолітками [83].

Беручи до уваги вищезазначене, можемо зробити висновок, що сучасний стан освіти України в умовах інклюзії вимагає формування у майбутнього фахівця дошкільної освіти спеціальних знань, умінь та

навичок, що сприятимуть інтеграції дітей з ООП, а саме дітей з аутистичними порушеннями в середовище «звичайних» дітей на рівних з ними умовах та забезпечуватимуть корекцію порушень у розвитку дітей з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Відповідно до цього, заклади вищої освіти України повинні забезпечити отримання такої педагогічної підготовки фахівців, яка давала б можливість створити єдине повноцінне освітнє середовище для усіх дітей, не зважаючи на стать, релігію та, головне, стан здоров'я.

Аналіз літературних джерел щодо стану дослідження аутистичних порушень у дітей дошкільного віку, а також статистичні дані розповсюдженості цього розладу та інтеграційні процеси, що відбуваються у освітній сфері, зумовлюють потребу вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

Розгляд освіти через призму інклюзивності означає зміну уявлень про те, що проблемою є дитина, і перехід до розуміння того, що змін потребує сама система освіти. Цілі інклюзивної освіти перебувають принципово в інакшій системі координат, яка кардинально відрізняється від усталених цілей системи загальної і спеціальної освіти. Очевидно, що інклюзивна освіта не буде побудована швидко, це тривалий проект, який передбачає насамперед формування професійно-особистісної готовності всіх учасників педагогічного процесу і, зокрема, педагогів із дошкільної освіти, до роботи в інклюзивних умовах [32].

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Н. Назаровою, И. Хафізулліною, Ю. Шумилівською та ін. На особливу увагу заслуговують слова Н. Назарової, відомого вченого-дефектолога, яка зазначила, що наразі «вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки учителя, психолога масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педвузи не володіють сьогодні технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів різних спеціальностей» [35, с. 8].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Науковець Г. Алексєєва вказує на доцільність розгляду цієї категорії як інтегрального цілого, оскільки характеризується наявністю загальних та специфічних компонентів, що відображують особливості того чи того виду діяльності [1, с. 13].

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені однак погоджуються в переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Вона має складну динамічну структуру та інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики цього феномена в процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести до певних системних блоків особистісних якостей спеціаліста [18, с. 51].

Отже, готовність педагога до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами можна розглядати як інтегровану якість особистості, яка містить систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вихователя, особистих якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність.

О. Кас'яненко у структурі інклюзивної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності виокремлює такі ключові змістові компетентності, як мотиваційна, когнітивна й рефлексивна [18, с. 53-54].

Мотиваційна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, розглядається як здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілей і завдань інклюзивної освіти мотивувати себе до виконання певних професійних дій. Вона містить у собі гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах уведення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище однолітків, які нормально розвиваються; сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, власного благополуччя тощо), спрямованих на здійснення інклюзивної освіти. Найбільш значущою для цієї компетентності визначено спрямованість особистості вихователя. Це, по-перше, загальна гуманістична спрямованість особистості, а по-друге, позитивна спрямованість на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії дітей із різними освітніми потребами, розуміння значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, глибоке усвідомлення її гуманістичного потенціалу [18, с. 53-54].

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі когнітивну ключову компетентність. Когнітивна компетентність забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, перероблювати у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент, для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань, інформацію. Когнітивна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, – здатність педагогічно мислити на основі системи знань і

досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивної освіти [18, с. 55].

Рефлексивна компетентність, що належить до системи інклюзивної компетентності, – це здатність до рефлексії в навчальній і квазіпрофесійній діяльності, в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії у професійній діяльності, в умовах інклюзії. Вона містить [18, с. 56-57]:

- аналіз досвіду реалізації ідей інклюзивної освіти, власного досвіду навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності й досвіду своїх колег;

- вибір оптимального рішення в різних педагогічних ситуаціях інклюзивної освіти;

- адекватну оцінку результатів своєї навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, уміння бачити власні помилки й намагатися їх виправити;

- потреба у професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності [18, с. 56-57].

Аналіз літературних джерел дав можливість визначити такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти [32]:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання й виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб із обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

- креативний – відображує творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а

також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості;

– діяльнісний – складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами й передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [32].

Основними умовами становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є [32]:

– цілеспрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості педагога;

– актуалізація й розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

– орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу;

– посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, долучення до активних видів навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії [32].

Важливими аспектом у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості загалом, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей із особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат, тощо); професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій [32].

Для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в закладі дошкільної освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову

освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу [15, с. 15].

У процесі отримання відповідної педагогічної освіти майбутні фахівці повинні набути теоретичних знань, практичних умінь та навичок роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, проте зазначений процес не є вичерпним. Великого значення набуває не тільки педагогічна, а й психологічна готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з порушеннями в розвитку.

Готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами можна розглядати як інтегровану якість особистості, яка містить систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вихователя, особистих якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність. До структури психологічної готовності особистості входять п'ять функціонально зв'язаних та взаємозумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний. Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характер, то четвертий та п'ятий компоненти готовності – це особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості. Мотивація вихователя щодо інклюзії й переконаність у її правильності як засобу та мети навчання й виховання дітей із розладами аутистичного спектра, а також рефлексія власного досвіду сприятиме підвищенню його компетентності [15, с. 23].

Враховуючи зазначене, достатньої уваги потрібно надати, по-перше, питанню формування професійної (інклюзивної) компетентності майбутніх

фахівців дошкільної освіти, що охоплює систему спеціальних (загальнодидактичних, психологічних, фахових) знань, умінь та навичок, професійно-особистісних якостей (емпатія, толерантність, співчуття, високий рівень самоконтролю та саморегуляції), а також здатність використовувати ці знання в площині практичної діяльності; по-друге, – психологічній готовності, що передбачає наявність у майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти бажання допомогти дитині з особливими освітніми потребами; усвідомлення ним своєї відповідальності як носія культури та її транслятора, створення фахівцем ефективних умов для розвитку та навчання такої дитини, забезпечення її активної участі у всіх видах діяльності та спілкування із здоровими однолітками [55].

Беручи до уваги вищезазначене, можемо зробити висновок, що сучасний стан освіти України в умовах інклюзії вимагає формування в майбутнього фахівця дошкільної освіти спеціальних знань, умінь та навичок, що сприятимуть інтеграції дітей з ООП, а саме дітей з аутистичними порушеннями в середовище «звичайних» дітей на рівних із ними умовах та забезпечуватимуть корекцію порушень у розвитку дітей із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Відповідно до цього заклади вищої освіти України повинні забезпечити отримання такої педагогічної підготовки фахівців, яка давала б можливість створити єдине повноцінне освітнє середовище для всіх дітей, незважаючи на стать, релігію та, головне, стан здоров'я.

Критерії та показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

На основі аналізу наукового фонду було визначено компоненти, критерії та показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

З'ясуємо сутність означених понять. Компонент розглядаємо як складник (частина) чогось цілого, яка, своєю чергою, може розкладатися на менші частини (критерії, показники) [55].

У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісного оцінювання сформованості якостей, умінь, навичок та компетентностей, тобто визначення рівня підготовленості фахівця до майбутньої практичної діяльності, обґрунтовують доцільність використання різних критеріїв. Критерій за словниковими джерелами визначається, як «ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовна прийнята міра; яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку» [8, с. 31].

Зазначене вище поняття спонукає до висновку про те, що сутнісним наповненням критерію, як виміром досліджуваного об'єкта, є його показники. З огляду на це, діагностика процесу готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах потребує виокремлення відповідних компонентів, критеріїв та їх показників. Опишемо їх (табл. 2.1).

Вважаємо, що кількість ознак за кожним указаним критерієм не повинна бути менше трьох. У разі встановлення трьох або більше ознак можна говорити про повний прояв цього критерію. Якщо ж під час дослідження встановлений один показник або взагалі не виявлено жодного, можемо стверджувати, що цей критерій не зафіксовано.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії і показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

Компоненти	Критерії	Показники
Особистісно-знаннєвий	Когнітивний	– обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями»; – обізнаність із професійними якостями

		<p>особистості майбутніх фахівців ЗДО;</p> <ul style="list-style-type: none"> – обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вихователів (фахівців) щодо роботи з дітьми із аутистичними порушеннями.
Мотиваційно-спрямований	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти значущості емоційної стійкості та психічної врівноваженості при роботі з дітьми з аутистичними порушеннями в умовах інклюзії; – усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з аутистичними порушеннями; – наявність у майбутніх фахівців дошкільної освіти інтересу, бажання, потреби до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.
Практико-діяльнісний	Поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> – наявність умінь педагогічної техніки в поведінці майбутніх фахівців дошкільної освіти; – уміння використовувати формули мовленнєвого етикету в практиці спілкування з батьками дітей з розладами аутистичного спектра; – уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з дітьми-аутистами; – уміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.
Рефлексивний	Оцінний	<ul style="list-style-type: none"> – уміння здійснювати саморегуляцію своєї поведінки; – уміння визначати та коригувати недоліки у власній роботі з дітьми із аутистичними порушеннями та їх батьками, завчасно передбачати їх виникнення; – самооцінка готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

На основі означених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти (високий, достатній та низький) до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Більш детально опишемо рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти (табл. 2.2).

**Рівні готовності
майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи
з дітьми із аутистичними порушеннями
в інклюзивних групах**

Рівень	Особистісний прояв студента
Високий рівень	<ul style="list-style-type: none"> – обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями»; – обізнаність із професійними якостями особистості майбутніх фахівців ЗДО; – обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вихователів (фахівців) щодо роботи з дітьми із аутистичними порушеннями; – усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти значущості емоційної стійкості та психічної врівноваженості при роботі з дітьми з аутистичними порушеннями в умовах інклюзії; – усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з аутистичними порушеннями; – наявність у майбутніх фахівців дошкільної освіти інтересу, бажання, потреби до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах; – уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з дітьми із розладами аутистичного спектра; – наявність сформованих комунікативних умінь; – високий рівень фахових та методичних знань; – уміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності в умовах інклюзивного середовища; – уміння приймати коректні рішення в різних непередбачуваних ситуаціях за умови їх виникнення в освітньому процесі закладу; – уміння визначати та коригувати недоліки у власній роботі з учасниками освітнього процесу, завчасно передбачати їх виникнення.

Рівень	Особистісний прояв студента
Достатній рівень	<ul style="list-style-type: none"> – часткова обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями»; – обізнаність із професійними якостями особистості майбутніх фахівців ЗДО; – посередня обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вихователів (фахівців) щодо роботи з дітьми із аутистичними порушеннями; – достатня сформованість професійних та особистісних якостей майбутнього фахівця ДО; – посередній рівень фахових та методичних знань; – незначна вмотивованість до майбутньої професійної діяльності; – наявність частково сформованих комунікативних умінь; – часткова емоційна стійкість та психічна врівноваженість при роботі з дітьми з аутистичними порушеннями в умовах інклюзії; – стійке усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з аутистичними порушеннями; – часткове уміння здійснювати рефлексивний аналіз.
Низький рівень	<ul style="list-style-type: none"> – несформованість особистісних та педагогічних якостей студента до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра; – відсутність фахових знань; – відсутність знань із нормативного та програмно-методичного інструментарію майбутніх вихователів (фахівців) щодо роботи з дітьми із аутистичними порушеннями; – обмежена комунікативна здатність; – відсутність вмінь здійснювати саморегуляцію своєї поведінки; – відсутність усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з аутистичними порушеннями; – відсутність у майбутніх фахівців дошкільної освіти інтересу, бажання, потреби до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах; – відсутність умінь виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з дітьми з аутистичними порушеннями та їх батьками; – неспроможність студентом здійснювати майбутню професійно-педагогічну діяльність; – слабкий рівень вміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності в умовах реальних ситуацій; – невміння приймати чіткі коректні рішення в різних непередбачуваних ситуаціях за умови їх виникнення в освітньому процесі закладу.

Аналіз сучасного стану проблеми дозволив встановити, що окреслені критерії, показники та умови є логічно-систематизованими, об'єктивними та повними, оскільки ґрунтуються на досліджуваній проблемі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах та розкривають основний зміст вихідного поняття. З метою діагностування рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах вважаємо за потрібне організацію наступного етапу дослідження.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ»

ОПИС КУРСУ

Програма вивчення курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки освітнього ступеня «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Предметом вивчення означеного курсу є професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах в умовах закладу вищої освіти.

Навчальний посібник розроблено в межах експериментального дослідження кваліфікаційної роботи, спрямованого на підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти (ДО) до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного середовища.

Метою курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» є:

– формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти систематизованих уявлень, теоретичних знань та практичних умінь щодо основних понять інклюзії, особливостей і закономірностей розвитку дітей дошкільного віку з психофізичними вадами, які б дозволили їм адекватно й ефективно використовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності.

Відповідно **основними завданнями вивчення курсу** «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» є такі:

– професійна підготовка студентів до педагогічної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти;

– систематизація загальних та спеціальних знань студентів щодо майбутньої професійної діяльності;

– формування в студентів цілісної системи фахових знань, а також професійних умінь до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Навчальний посібник містить навчальну програму, список використаних джерел, додатки (статистика аутизму у світі; різні види анкет «Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах», «Особистісне ставлення до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»; інформація про особливості психоемоційних станів батьків дітей із розладами аутистичного спектра та ін.), глосарій.

Концептуальними ідеями в розробленні програми курсу є такі **підходи, як:** компетентнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, суб'єктивний, комплексний, діяльнісний та системний.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ОБСЯГ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ»

МОДУЛЬ І

Змістовий модуль 1

Теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

Тема 1. Етіопатогенез аутистичних порушень

Питання інтеграції інклюзії в українську систему освіти. Поняття інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти. Інклюзивні групи закладів дошкільної освіти як місце зі змішаним складом учасників освітнього процесу. Нормативно-правове підґрунтя для організації діяльності інклюзивної групи.

Сутність понять «аутизм», «дитина із аутистичними порушеннями», «дитина з розладами аутистичного спектра», «дитина з раннім дитячим аутизмом».

Стан досліджуваності проблеми аутизму на території України. Етапи становлення теорії аутизму (донозологічний період (кінець XIX – початок XX ст.), доканнерівський період (20 – 40-ті роки XX ст.), каннерівський період (40–80-ті роки XX ст.), постканнерівський період (80–90-ті роки XX ст.). Історія дослідження аутизму (Е. Бльойлер, Дж. Глатзель, С. Салліван, В. Гіляровський, Л. Каннер, В. Башина, Л. Ейзенберг, З. Руттенберг, Г. Маринчева, В. Гаврилов). Вивчення аутизму як самостійного порушення у дітей дошкільного віку (М. Гуревич, Г. Сухарева, О. Огуревич, Т. Симсон, М. Озерецький, М. Певзнер, Г. Аспергер, М. Ліблінг, О. Нікольська, К. Островська, А. Чеховська, Д. Шульженко та ін.).

Міжнародна та вітчизняна нормативно-правова база забезпечення освіти дітей із аутистичними порушеннями: Декларація про права інвалідів (1975), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010), Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (Інструктивно-методичні рекомендації) (2015), Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про вищу освіту» (2017), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2018) тощо.

Проблема достовірності статистики аутистичних порушень в Україні та світі. Сучасні статистичні дані про розповсюдженість аутизму на планеті. Тенденція зростання кількості дітей із розладами аутистичного спектра.

Діагностика аутистичних порушень у дітей. Труднощі диференціації аутизму від подібних станів. Рання діагностика та корекція аутизму у дітей. Можливі причини виникнення аутизму. Симптоматичні прояви аутистичних порушень.

Тема 2. Особливості розвитку дітей із аутистичними порушеннями

Оцінка загального рівня розвитку дитини дошкільного віку. Труднощі у розпізнаванні симптоматики розладів аутистичного спектра. Необхідність ранньої діагностики розвитку дитини задля запобігання імовірним розладам у майбутньому.

Діагностичні критерії аутизму. Діагностика аутистичних порушень у дітей: спостереження за поведінковими особливостями дитини та інтерв'ювання батьків як розповсюджені способи діагностики. Наукове спостереження як метод діагностики аутистичних порушень у дітей дошкільного віку.

Причини, ознаки та корекція аутизму у дітей. Найважливіші ознаки аутистичних порушень: відсутність емоційного та зорового контакту з оточуючими, що спостерігається у вже період перших 1,5 років після народження; порушення координації рухів або їх монотонне повторення; стереотипність поведінки та повторюваність дій; порушення мовлення; прагнення до усамітнення та ігор наодинці; залежність від рутини (чіткого розпорядку дня, маршруту прогулянки тощо); проблеми з харчовою поведінкою; підвищена чутливість до світла, звуків, одягу, запахів, місця розташування предметів та ін.

Синестезії як стан, при якому стимуляція одного з аналізаторів людських відчуттів спричинює прояв відчуття в іншому аналізаторі (кольоровий слух тощо). Явище синестезії при аутизмі.

Соціальна взаємодія з дітьми із аутистичними порушеннями. Індивідуальна форма роботи з аутистами. Розуміння соціально-психологічної дійсності, в якій живе дитина з розладами аутистичного спектра як необхідна передумова встановлення контакту з дитиною. Особливості соціальної взаємодії в системі «вихователь – дитина із аутистичними порушеннями – однолітки – батьки».

МОДУЛЬ II

Змістовий модуль 2.

Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями у освітньому процесі закладу вищої освіти

Тема 3. Корекційна робота з дітьми із аутистичними порушеннями

Особливості освіти дітей із аутистичними порушеннями. Поняття індивідуальної програми розвитку (ІПР). Основні розділи програми та її структура. Функції індивідуальної програми розвитку. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини із розладами аутистичного спектра, її учасники. Функції членів команди психолого-педагогічного супроводу. Основні принципи діяльності команди психолого-педагогічного супроводу. Особливості процесу розробки індивідуальної програми розвитку дитини із аутистичними порушеннями. Роль батьків дитини з особливими освітніми потребами у створення індивідуальної програми розвитку. Асистент вихователя як активний учасник освітнього процесу. Асистент дитини як відповідальний за соціальний супровід дитини. Характеристики індивідуальної програми розвитку (ефективність, функціональність, індивідуалізованість, доступність, динамічність, визначеність у термінах реалізації).

Аналіз програми розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень «Розквіт»: структура програми, характеристики психологічного віку, дизонтогенез, освітньо-корекційні завдання, основні лінії розвитку, загальні показники компетентності.

Сучасні стратегії корекції аутистичних порушень. Терапевтичні підходи до корекції розладів аутистичного спектра у дітей: прикладний аналіз поведінки (АВА терапія), холдинг-терапія, сенсорна інтеграція, ТЕАССН, кінезотерапія, корекція афективної сфери, ігрові методи корекції, арт-терапевтичні засоби, анімалотерапія тощо.

Сутність поняття АВА терапії. Переваги та недоліки використання АВА терапії у роботі з дітьми із аутистичними порушеннями. Прийоми поведінкової терапії. Завдання терапії при роботі з дітьми із розладами аутистичного спектра. Важливі умови організації заняття з використанням АВА терапії.

ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children - Лікування і навчання дітей, що страждають від аутизму і порушень спілкування) як засіб полегшення соціально-побутової адаптації дитини із аутистичними порушеннями. Головні ідеї концепції ТЕАССН. Особливості структурування простору, часу та діяльності дитини із аутистичними порушеннями за програмою ТЕАССН.

Ерготерапія як складова комплексної корекції при аутизмі, її ефективність. Використання ерготерапії у роботі з дітьми із аутистичними порушеннями як важливий засіб поліпшення функціональних можливостей організму дитини (рухових, когнітивних, емоційних, психічних). Етапи ерготерапевтичного втручання. Відновлення або вдосконалення соціально-побутових навичок дитини з особливими освітніми потребами засобами ерготерапії.

Ехолалія як вид одноманітної мовленнєвої поведінки, при якому слова чи звуки повторюються особою як ехо. Способи використання ехолалії як терапевтичного засобу у роботі з дітьми із аутистичними порушеннями.

ЗАПРОПОНОВАНА СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ

Змістові модулі і теми	Кількість годин, відведених на:			
	лекції	практ.	самост. робота	індивід. робота
Модуль І. Теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах				
Тема 1. Етіопатогенез аутистичних порушень	2	-	4	2
Тема 2. Особливості розвитку дітей із аутистичними порушеннями	2	-	4	2
Тема 3. Освіта і супровід дітей із аутистичними порушеннями	-	2	4	2
Тема 4. Розвиток основних навичок у дітей із аутистичними порушеннями	-	2	4	-
Тема 5. Система «вихователь – дитина – батьки» в умовах інклюзії	2	-	4	2
Тема 6. Професійно-педагогічна етика вихователя, що працює з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивній групі	-	2	4	2
Всього (З.М.1) – 46 год.	6	6	24	10
Форми модульного контролю: конспект опорних лекцій, співбесіда за текстами опрацьованих робіт, усна відповідь, анкетування, індивідуальні навчально-дослідні завдання				
Модуль ІІ. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями у освітньому процесі закладу вищої освіти				
Тема 7. Корекційна робота з дітьми із аутистичними порушеннями	2	-	4	2
Всього (З.М.2) – 8 год.	2	-	4	2
Форми модульного контролю: співбесіда за текстами опрацьованих робіт, усні відповіді, опитування, індивідуальні навчально-дослідні завдання				
Загальна кількість годин – 54	8	6	28	12

НАВЧАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ
«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ»

МОДУЛЬ І

Змістовий модуль 1
Теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців дошкільної
освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в
інклюзивних групах
(лекційний курс 6 год.)

Лекція №1. Етіопатогенез аутистичних порушень (2 год.)

План

1. Основні поняття проблеми аутизму. Визначення термінів «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями», «дитина з розладами аутистичного спектра», «дитина з раннім дитячим аутизмом».
2. Статистика розповсюдження аутизму в Україні та світі.
3. Можливі причини виникнення аутизму
4. Міжнародна та вітчизняна нормативно-правова база забезпечення освіти дітей з аутистичними порушеннями
5. Інклюзивна група закладу дошкільної освіти як місце зі змішаним складом учасників освітнього процесу.

Лекція №2. Особливості розвитку дітей із аутистичними порушеннями (2 год.)

План

1. Діагностика аутистичних порушень.
2. Поведінкова симптоматика аутизму.
3. Найбільш важливі ознаки аутистичних порушень.
4. Синестезії при аутистичних порушеннях.
5. Соціальна взаємодія з дітьми із аутистичними порушеннями.

МОДУЛЬ ІІ

Змістовий модуль 2.
Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями у освітньому процесі закладу вищої освіти

Лекція №3. Корекційна робота з дітьми із аутистичними порушеннями (2 год.)

План

1. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) дитини із аутистичними порушеннями.
2. Аналіз програми для дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт».
3. АВА терапія у роботі з дітьми із аутистичними порушеннями.
4. Концепція ТЕАССН та її використання.
5. Ерготерапія для дітей з аутистичними порушеннями.
6. Ехолалія як спосіб встановлення контакту з дітьми із аутистичними порушеннями.

**ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ДЕННОЇ ТА ЗАОЧНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ
(8 год.)**

МОДУЛЬ І

Змістовий модуль 1.
Теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №1

Тема 1. Освіта і супровід дітей із аутистичними порушеннями (2 год.)

План

I. Обговорення основних питань теми.

1. Комунікація, навички самообслуговування та соціальні навички дітей із аутистичними порушеннями.
2. Інклюзивні центри та заклади дошкільної освіти, що займаються освітою дітей із аутистичними порушеннями.

3. Використання наочностей під час роботи з дітьми із аутистичними порушеннями.

4. Адаптація освітнього простору для дітей із аутистичними порушеннями.

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте Базовий компонент дошкільної освіти та програми розвитку дітей дошкільного віку на предмет включення елементів інклюзії в освітню діяльність закладів дошкільної освіти.

2. Знайдіть відомості про закордонний досвід організації освіти дітей із аутистичними порушеннями. Оформіть матеріал у вигляді презентації або доповіді.

3. Перевірте інформацію щодо наявності в Україні та конкретно у Вашій місцевості інклюзивних центрів та закладів дошкільної освіти, що займаються освітою дітей із аутистичними порушеннями. Складіть поадресний перелік таких закладів, що функціонують на території Вашої області.

4. Розмежуйте поняття «адаптації» та «модифікації» освітнього простору для дітей із аутистичними порушеннями, наведіть приклади.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №2

Тема 2. Розвиток основних навичок у дітей із аутистичними порушеннями (2 год.)

План

I. Обговорення основних питань теми.

1. Сенсорний розвиток.
2. Розвиток навичок загальної та дрібної моторики.
3. Спілкування дітей із аутистичними порушеннями.
4. Соціальні навички.
5. Розвиток навичок самообслуговування.

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

Створіть добірку вправ на розвиток основних навичок у дітей із аутистичними порушеннями, які Ви могли б використати на практиці. Продемонструйте декілька вправ у студентській аудиторії.

III. Розв'язання педагогічної ситуації

Ситуація 1. Ви помітили у дитини з Вашої групи ознаки, що можуть свідчити про порушення у розвитку. До кого з фахівців Ви можете звернутися в даній ситуації? Чи будете Ви повідомляти батьків

про свої підозри щодо стану здоров'я їх дитини? Якими будуть Ваші подальші дії щодо організації освіти цієї дитини?

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №3

Тема 3. Система «вихователь – дитина – батьки» в умовах інклюзії (2 год.)

План

I. Обговорення основних питань теми.

1. Типи реагування батьків на порушення розвитку дитини.
2. Взаємодія вихователя інклюзивної групи з батьками.
3. Дитина з аутистичними порушеннями та «звичайні» діти. Як запобігти конфліктам?

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

1. Складіть список принципів, на основі яких має будуватися робота з сім'єю дитини із аутистичними порушеннями. Творчо оформіть роботу у вигляді схем, ілюстрацій, презентацій тощо.
2. Яку інформацію фахівцю дошкільної освіти необхідно знати про дитину із аутистичними порушеннями та її родину задля забезпечення ефективної освітньої та корекційної роботи в закладі дошкільної освіти?

III. Розв'язання педагогічної ситуації

Ситуація 1. Ви повідомили батьківському колективу про те, що незабаром в групі, де виховуються їх діти, здобуватиме дошкільну освіту дитина з відхиленням у розвитку. Батьки невдоволені цією звісткою і вимагають, щоб «особлива» дитина не навчалася в одній групі з їх дітьми. Обміркуйте, яким чином можна вплинути на ставлення однієї з сторін (батьківського колективу) до вищезазначеного факту і переконати їх в тому, що дитина з ООП не зашкодить освіті «здорових» дітей. Перерахуйте форми роботи вихователя з батьками дітей, які можна було б використати в даній ситуації. Спробуйте інсценізувати ситуацію в аудиторних умовах, розподіливши між собою ролі вихователя та батьків.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №4

Тема 4. Професійно-педагогічна етика вихователя, що працює з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивній групі (2 год.)

План

I. Обговорення основних питань теми.

1. Специфіка взаємодії з дітьми із аутистичними порушеннями.
2. Взаємодія з батьками дітей із аутистичними порушеннями.
3. Встановлення контакту «дитина із аутистичними порушеннями – «звичайні» діти».
4. Запобігання булінгу в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

1. Перерахуйте форми роботи фахівців дошкільної освіти з батьками дітей із аутистичними порушеннями. Аргументуйте доцільність використання кожної з форм роботи відповідно до імовірних ситуацій.
2. Робота з дитиною із особливими освітніми потребами вимагає наявності у педагога певних особистісних якостей. Складіть перелік таких якостей особистості та оцініть їх важливість за десятибальною шкалою. Визначте рівень сформованості у Вас певних якостей.
3. Поясніть роль сім'ї у розробці індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини із аутистичними порушеннями.

III. Розв'язання педагогічної ситуації

Ситуація 1. Батьки дитини із аутистичними порушеннями відмовляються надавати вихователю групи інформацію щодо ступеня порушення розвитку дитини, наявні у неї знання, вміння і навички взаємодії із соціумом, мотивуючи це власним побоюванням можливого розповсюдження такої інформації серед батьківського колективу групи. Обміркуйте, яким чином можна уникнути конфліктної ситуації з батьками «особливої» дитини. Чи має педагог право повідомляти стороннім особам дані про стан здоров'я дитини з порушеннями, встановлений діагноз та інші подробиці її життєдіяльності?

ЗАПРОПОНОВАНИЙ ПЕРЕЛІК РОЗРОБЛЕНИХ АНКЕТ

У процесі педагогічного дослідження було розроблено систему анкет щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями, що сприятимуть ефективності отриманих результатів.

АНКЕТА №1

«Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»

для студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта»

Шановні студенти!

Пропонуємо Вас взяти участь у дослідженні. Просимо відповісти на запитання анкети. Результат нашого дослідження цілком залежатиме від відвертості та об'єктивності Ваших відповідей!

Анкета носить анонімний і оцінний характер.

Поставте позначку «+» у стовпчику, що відповідає Вашому варіанту відповіді.

Блок I

№	Питання анкети	Так	Ні	Частково	Складно відповісти
1.	Я обізнаний(-а) з термінологією, що стосується інклюзивної освіти.				
2.	Я знайомий(-а) з основними нормативно-правовими документами у сфері дошкільної та інклюзивної освіти.				
3.	Я вважаю корисною інформацію, що				

№	Питання анкети	Так	Ні	Частково	Складно відповісти
	викладається на курсах «Основи дефектології та логопедії», «Інклюзивна освіта».				
4.	Мене цікавить тема освіти дітей з особливими освітніми потребами.				
5.	Діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання освіти в інклюзивних групах (разом зі «звичайними» дітьми).				
6.	Мені відомо значення термінів «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями», «дитина з РДА», «дитина з розладами аутистичного спектра».				
7.	Я маю ґрунтовні знання з приводу організації виховання дітей з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.				
8.	Мені доводилося працювати з дітьми з аутистичними порушеннями під час проходження практики.				
9.	Існує можливість мого працевлаштування в умовах інклюзивної освіти.				
10.	Думка про можливе працевлаштування в умовах інклюзивної освіти приносить мені задоволення.				
11.	Я відчуваю страх перед				

№	Питання анкети	Так	Ні	Частково	Складно відповісти
	думкою про роботу з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.				
12.	Я уявляю себе в ролі вихователя в інклюзивній групі дітей дошкільного віку.				

Блок II

1. Дайте визначення понять:

Дитина з особливими освітніми потребами – це

Аутизм – це

Дитина з аутистичними порушеннями (з РДА/РАС) – це

2. Перерахуйте відомі Вам нормативно-правові документи у сфері інклюзивної освіти, зокрема освіти дітей з аутистичними порушеннями:

3. Назвіть чинні освітні програми у сфері дошкільної освіти, якими регламентованого навчання та виховання дітей з РАС:

4. На Вашу думку, захворювання на аутизм може бути спричинене: _____

5. Оберіть варіант відповіді. На Вашу думку,

а) хлопці зазвичай хворіють на аутизм приблизно в 4-5 разів частіше, ніж дівчата;

б) дівчата зазвичай хворіють на аутизм приблизно в 4-5 разів частіше, ніж хлопці.

6. Діагностувати аутизм з достатнім ступенем надійності на сьогодні можна в період

а) 10-12 років;

б) від 12 до 18 місяців;

в) 17-19 років;

г) діагностувати неможливо.

7. На сьогодні в Україні діагноз аутизм може виставити:

а) психолог закладу дошкільної освіти;

б) вихователь закладу дошкільної освіти;

в) сімейний лікар;

г) дитячий психіатр.

8. З запропонованих оберіть 6 основних ознак аутизму у дітей:

- а) порушення слуху та зору;
- б) порушення мовлення;
- в) відсутність емоційного контакту з людьми;
- г) гіперактивність;
- д) напади агресії;
- е) депресивний стан;
- є) стереотипність поведінки, страх змін;
- ж) прагнення до новизни;
- з) слабкий інтерес до іграшок;
- и) гіперсалівація.

9. Розлади аутистичного спектра можна коригувати лише:

- а) в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти;
- б) в психіатричній лікарні;
- в) самотійно вдома;
- г) за умови тісної співпраці сім'ї, освітнього закладу та медичних

установ.

10. Корекцією розладів аутистичного спектра займається:

- а) логопед;
- б) невропатолог;
- в) вихователь;
- г) психіатр;
- д) команда спеціалістів: лікарі, психологи, психотерапевти, логопеди.

11. Найбільш визнаним у світі методом корекції розладів аутистичного спектра у дітей є:

- а) арт-терапія;
- б) психотерапія;
- в) АВА-терапія.

12. Дайте визначення поняття «індивідуальна програма розвитку»: _____

13. Народження дитини з психофізичними відхиленнями:

а) у більшості випадків може пригнічувати батьків та кардинально змінювати психологічний клімат родини;

б) жодним чином не впливає на родинний мікроклімат та психологічний стан батьків;

в) власний варіант відповіді _____

14. Чи згодні Ви з наступними твердженнями? Напишіть «так» або «ні» поруч з твердженням.

1) Майбутня інклюзивна діяльність має особистісну і суспільну значущість.

2) В інклюзивній діяльності доведеться бути надзвичайно професійно відповідальним фахівцем.

3) Інклюзивну діяльність потрібно буде здійснювати з дотриманням чинних освітніх законів, етичних норм і правил.

4) До інклюзивної діяльності підвищені вимоги її якості.

5) В умовах інклюзивної діяльності обов'язково треба буде наполегливо працювати, незважаючи на низьку матеріальну винагороду.

6) В умовах освітньої інклюзії необхідно буде постійно долати численні труднощі.

7) Доведеться затрачати чимало сил та енергії для досягнення успіхів в інклюзивно-педагогічній діяльності.

8) Для забезпечення цілісності інклюзивно-педагогічного процесу потрібне глибоке розуміння, прийняття і майстерне впровадження методичних інновацій.

9) Незважаючи на характер та індивідуальний стиль педагогічної діяльності, гуманізм має бути провідним принципом у реалізації засад інклюзивної освіти.

10) Важка праця педагога в умовах інклюзивної освіти може призвести до емоційного вигорання, яке потребуватиме неабияких зусиль для відновлення психічного здоров'я.

15. Опишіть власне ставлення до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти:

а) позитивне;

б) негативне;

в) нейтральне;

г) різко негативне;

д) особиста думка (опишіть): _____

АНКЕТА №2

«Виявлення ефективності вивчення навчального курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»

Шановні студенти!

Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні та відповісти на запитання анкети, розробленої з метою виявлення ефективності вивчення навчального курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах». Від відвертості і правдивості Ваших відповідей залежатимуть результати педагогічного дослідження. Просимо не залишати без відповідей жодного запитання, а у разі Ваших сумнівів щодо вибору варіанта відповіді – обрати той, що найбільше відповідає Вашій думці.

Анкета носить оцінний, особистісний і анонімний характер.

1. Вивчення навчального курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах», на Вашу думку, є:

- цікавим та необхідним;
- нецікавим і непотрібним;
- цікавим, але непотрібним;
- нецікавим, але необхідним;

Ваш варіант відповіді _____

2. Чи є, на Вашу думку, знання, уміння і навички, отримані під час вивчення даного курсу, необхідними і корисними для Вашої майбутньої професійної діяльності?

- так;
- ні;

- складно визначитися;

Ваш варіант відповіді _____

3. Оцініть власний рівень сформованості знань з даного курсу за 12-ти бальною шкалою:

- високий (9 – 12 балів);
- середній (5 – 8 балів);
- низький (0 – 4 балів).

4. Яка робота на заняттях із навчального курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» здається Вам найбільш привабливою?

- слухати лекції викладача;
- брати участь у груповій роботі з розробки творчих проектів;
- виконувати самостійну роботу;
- слухати виступи однокурсників;
- брати участь в обговоренні проблемних питань та вирішення проблемних ситуацій;
- опрацьовувати додаткову рекомендовану літературу зі курсу;
- виконувати інформаційно-пошукові завдання;

Ваш варіант відповіді _____

5. Чи завжди інформація з курсу, повідомлена викладачем, є для Вас зрозумілою та доступною?

- завжди;
- інколи;
- ніколи;

Ваш варіант відповіді _____

6. З якими труднощами Ви зіткнулися під час вивчення навчального курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»? Чи були вони вирішені? Завдяки чому?

Ваш варіант відповіді _____

7. Чи можете Ви отримати допомогу з боку викладача у разі виникнення сумнівів з приводу виконання якогось завдання курсу?

- завжди;
- інколи;
- ніколи;

Ваш варіант відповіді _____

8. На Вашу думку, чи об'єктивним є оцінювання викладачем Ваших знань і вмінь з курсу, а також знань і вмінь Ваших колег?

- так;
- ні;
- частково;

Ваш варіант відповіді _____

9. Оберіть стиль спілкування, якого дотримується Ваш викладач у процесі викладання курсу:

- авторитарний;
- демократичний;
- ліберальний;

Ваш варіант відповіді _____

10. Оцініть, будь ласка, якість та ефективність занять з навчального курсу «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» за 10-ти бальною шкалою (де 1 – низький рівень, де 10 – високий рівень):

Ваш варіант відповіді _____

Щиро дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА №3

«Особистісне ставлення до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»

Будь ласка, заповніть анкету і висловіть власну думку.

Анкета носить анонімний оцінний характер.

1. Чи знаєте Ви, що таке «інклюзія», «інклюзивна освіта»?

- так;
- ні.

2. Ваше ставлення до інклюзивної освіти:

- позитивне;
- негативне;
- скоріше позитивне, ніж негативне;
- скоріше негативне, ніж позитивне;
- складно визначитися.

3. Чи відома Вам сутність поняття «дитина з особливими освітніми потребами»?

- так;
- ні.

4. Як Ви ставитеся до організації інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти?

- позитивно;
- негативно;
- нейтрально;

Ваш варіант відповіді _____

5. Чи знаєте Ви про поняття «аутизм», «ранній дитячий аутизм», «дитина із аутистичними порушеннями»?

- так;
- ні.

6. Чи готові Ви займатися вихованням дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини із аутистичними порушеннями?

- так;
- ні;
- складно визначитися.

7. Навчання дитини із аутистичними порушеннями в одному освітньому середовищі разом з її «здоровими» однолітками позитивно вплине на їх розвиток:

- так;
- ні;
- складно визначитися.

8. Чи відчуваєте Ви почуття відрази від думки про виховання дитини із аутистичними порушеннями?

- так;
- ні;
- складно визначитися.

9. Чи розглядаєте Ви виховання дітей із аутистичними порушеннями як можливий варіант власного майбутнього працевлаштування?

- так;
- ні.

ПЛАН

роботи студентського наукового гуртка

«АутизМіЯ»

(керівники: к.п.н., доц. Смолянко Ю.М.,

д.пед.н, проф.. Носко Ю.М.)

на 2022-2023 н.р.

№ з/п	Назва заходу	Термін виконання	Відповідальні
1.	Засідання студентського наукового гуртка «Аутизм і Я».	жовтень 2022 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
2.	1. Обговорення та затвердження плану роботи гуртка. 2.Визначення основних напрямів діяльності наукового гуртка щодо особистісного зростання студента.	жовтень 2022 р.	Керівник гуртка, члени гуртка (53 група (41 студент) заочної форми навчання та 63 (11-М) група (16 студентів) денної форми навчання
3.	Завдання гуртка: Формувати у здобувачів вищої освіти ОС «магістр» фахову, інклюзивну компетентність щодо професійної допомоги дітям з РАС. Стимулювати пошуково-дослідницькі, наукові інтереси майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у напрямі вивчення унікальних особливостей дітей з аутизмом. Сприяти становленню здатності продуктивно працювати в режимі командної взаємодії. Ознайомлення студентів ОС «магістр» з дисципліною вільного вибору «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах».	жовтень 2022 р.	Керівник гуртка

4.	Засідання студентського наукового гуртка на тему: «Формування толерантного ставлення в соціумі до проблем дітей з особливими освітніми потребами».	жовтень-листопад 2022 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
5.	Повідомлення інформації здобувачам вищої освіти щодо міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій, конкурсів та ін. з проблем дошкільної та початкової освіти у 2022-2023 н.р. Підготовка студентів до участі.	жовтень 2022 р.	Керівник гуртка
6.	Засідання студентського наукового гуртка з теми: «Цифровізація освіти, кібербезпека, новітні методології індивідуального навчання в умовах аудиторії».	жовтень-листопад 2022 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
7.	Проходження вебінарів з проблеми наукового дослідження. Презентація сертифікатів учасниками гуртка.	жовтень-листопад 2022 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
8.	Відвідування інклюзивно-ресурсних та реабілітаційних центрів м. Чернігова та Чернігівської області.	вересень-листопад 2022 р.	Керівник гуртка, учасники гуртка
9.	Підготовка студентів ОС «магістр» спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» до участі у Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції студентів, магістрантів та молодих науковців «Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи». 2. Перша міжнародна конференція «Відкрита наука та інновації в Україні 2022». Методичні рекомендації щодо підготовки та оформлення тез наукових доповідей студентів.	08 листопада 2022 р. 27-28 жовтня 2022 р.	Керівник гуртка, студенти ОС «магістр» Падалка Л., Холмецька Д., Більська А., члени гуртка
10.	Відвідування інклюзивно-ресурсних та реабілітаційних центрів м. Чернігова та	протягом навчального	Керівник гуртка, члени гуртка

	Чернігівської області. Оволодіння оптимальним діагностичним інструментарієм для з'ясування наявності аутизму у дитини та ступеню вираженості його (диференційна діагностика)	року 2022-2023 рр.	
11.	<p>Перегляд та аналіз кінофільму «Людина дощу»(http://moviestape.net/katalog_filmi_v/drama/38-lyudina-doshhu.html).</p> <p>Перегляд та аналіз кінофільму «Диво» https://kinovezha.com/368-dyvo.html</p> <p>Перегляд та аналіз мультфільмів: https://palace.kyiv.ua/%d1%96%d0%bd%d0%ba%d0%bb%d1%8e%d0%b7%d1%96%d1%8f-%d0%bc%d0%be%d1%82%d0%b8%d0%b2%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%b9%d0%bd%d1%96-%d1%84%d1%96%d0%bb%d1%8c%d0%bc%d0%b8/ Добірка мультфільмів. https://palace.kyiv.ua/інклюзія-мотиваційні-фільми/</p>	листопад-грудень 2022 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
12.	Творчий проєкт «Інклюзивно-ресурсна кімната для дітей з порушенням аутистичного спектру». Презентація робіт створеної ресурсної кімнати для дітей-аутистів учасниками гуртка.	грудень-березень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
13.	Ознайомлення студентів з досвідом роботи фахівців інклюзивно-ресурсних та реабілітаційних центрів (Німеччина). Обговорення теми наукового дослідження та презентація (відео- та фото-звіти обговорення).	грудень-березень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
14.	Засідання круглого столу. Підведення підсумків роботи за I семестр 2022-2023 н.р.	січень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
15.	Обговорення проміжних результатів досліджень студентів у межах вивчення навчального курсу «Підготовка	березень-квітень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка, студенти

	майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах».		магістратури: Падалка Л., Холмецька Д., Більська А.
16.	Підготовка та проведення підсумкової студентської науково-практичної конференції за результатами вивчення навчальної дисципліни «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах».	травень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка, студенти ОС «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
17.	Розробка методичних рекомендацій щодо організації навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі.	травень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
18.	Проведення підсумків роботи наукового гуртка «Аутизм і Я» за 2022-2023 н.р.	травень- червень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка
19.	Перспективи роботи гуртка у 2023-2024 н.р. Обговорення та затвердження.	червень 2023 р.	Керівник гуртка, члени гуртка

27 жовтня 2022 р.

Керівники наукового гуртка:

к. пед. н., доц.

д.пед.н, проф.

Юлія СМОЛЯНКО

Юлія НОСКО

План роботи гуртка затверджено на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти

Протокол № 1 від 27 серпня 2022 р.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афузова Г. В., Волкова В. В. Емоційна сфера дітей з розладами аутистичного спектру: особливості і розвиток., «Освіта і наука», 2021. №1. С. 185-189.
2. Алексєєва Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 2. С. 9-14.
3. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213-218.
4. Аутизм: статистика по Україні погіршується з кожним роком. URL: <https://uk.etcetera.media/autizm-statistika-po-ukrayini-pogirshuyetsya-z-kozhnim-rokom.html> (дата звернення 20.01.2019).
5. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. ред. А. М. Богущ, Г. В. Беленької, О. Л. Богініч та ін. Київ, 2012. 26 с.
6. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11-13.
7. Барбера М., Расмуссен Т. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход / пер. с англ. Д. Г. Сергеева. 2-е изд. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 304 с.
8. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 320 с.
9. Білан В. А. Формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 244 с.

10. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України*: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.
11. Богуш А. М. Вибрані науково-педагогічні статті / Упоряд. Л. В. Калуська / За заг. ред. А. М. Богуш. Тернопіль: Підручники і посібники, 2019. 304 с.
12. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред. В. М. Синьова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 39-42.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.
14. Воробйова О. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде. Материалы II Всеросс. науч.-практ. (заочн.) конф. Москва: СВІВТ, 2012. С. 57-65.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне: Волин. обереги, 2011. 552 с.
16. Горова В., Пляцок А. Робота з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі дошкільної освіти. Вінниця, 2018. 78с.
17. Гришина А. В. Розвиток емоційної спрямованості студентів у процесі їх професійного самовизначення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ, 2013. 21 с.
18. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

19. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
20. Дефектологічний словник: навч. посіб. / ред.: В. І. Бондар, В. М. Синьов. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
21. Дмитрієва І. В. Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: матеріали регіонал. конф., м. Донецьк, жовт. 2013р. Донецьк, 2013. С. 72-77.
22. Дошкільна освіта: слов.-довід. / упоряд.: К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ЛПС, 2010. 324 с.
23. Душка А. Л. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 32 с.
24. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
25. Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівця. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 27. С. 80-89.
26. Івашура Н. С. Рівне наставництво в інклюзивній освіті дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* / ред. В. М. Синьов. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 84-87.
27. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали Х наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 24-25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 49-50.
28. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ: Кондор, 2015. С. 161-168.
29. Кас'яненко О. М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах

інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)-57(110). С. 496-504.

30. Кас'яненко О. М. Особливості співпраці освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2017. № 11. С. 39-45.

31. Кас'яненко О. М. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Храків, 22-23 травня 2014 р.). Харків: ХНПУ, 2014. С. 32-34.

32. Кас'яненко О. М. Спільна діяльність освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 19-21 жовт. 2016 р.). Мукачєво, 2016. С. 95-97.

33. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер.: Педагогіка и психология*: сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 46, ч. 5. С. 96-100.

34. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мукачівський держ. ун-т. Мукачєво, 2018. 240 с.

35. Кас'яненко О. М. Шляхи реалізації інклюзивної освіти в українських ДНЗ. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: зб. тез доповідей Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 14-15 травня 2015р.). Мукачєво, 2015. С. 136-138.

36. Качура Д. М., Смолянко Ю. М. Навчальний посібник «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах». *Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології*: матеріали II Міжнародної наук.-

практ. конф., м. Миколаїв, 08-09 листоп. 2019 р. Миколаїв: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. С. 32-35.

37. Колупасва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

38. Колупасва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Парашин І. С., 2010. 128 с.

39. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / за заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ, 2013. 200 с.

40. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189 (дата звернення: 17.04.2019).

41. Короткий психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1976. 191 с.

42. Коршунова О. В. Теоретико-методологічні основи інклюзії в освіті. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2016. Т. 8. С. 16-20.

43. Кравченко Г. Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків: Вид-во «Ранок», 2014. 176 с.

44. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Київ: Освіта, 2009. Ч 1. 302 с.

45. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2010. Вип. 14. С. 40-44.

46. Кузава І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі: монографія. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2013. 264 с.

47. Кучерук О. С. Європейський досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали ІХ наук.-практ. конф. молодих вчених (м. Харків, 25-26 жовт. 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 32-33.

48. Кучерук О. С. Інклюзивна компетентність як сучасна вимога до професійної готовності майбутнього вчителя в умовах упровадження інклюзивного навчання. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листоп. 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 66-68.

49. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 81-84.

50. Кучерук О. С. Становлення інклюзивної освіти в сучасному світі. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 24 листоп. 2012 р.). Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Ч. 4. С. 72-74.

51. Кучерук О. С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі*: тези доповідей ХІ Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Київ, 23-24 листоп. 2011р.). Київ: Університет «Україна», 2011. С. 80-81.

52. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 670 с.

53. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Підготовка_майбутніх_педагогів_до_професійної_діяльності_в_умовах_інклюзивної_освіти (дата звернення: 20.01.2019).

54. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
55. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 06.04.2019).
56. Нікітіна Ю. В. Механізми формування аутистичного синдрому в пренатальному і ранньому постнатальному розвитку. *Аутизм і порушення розвитку*. 2017. Т. 15. (55) № 2. С. 65-79.
57. Освітньо-професійна програма підготовки магістра: норматив. складова. Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2015. 27 с.
58. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада Плюс, 2012. 520 с.
59. Островська К. О. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень: навч. посіб. Львів: Тріада плюс, 2015. 228 с.
60. Островська К. О. Особливості емоційної сфери дітей з розладами спектру аутизму. *Теоретичні та прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць. Луганськ: Східноєвропейський національний університет імені Володимира Даля, 2012. № 2 (28). С. 211-219.
61. Островська К. О. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2013. Вип.20. С. 498-511.
62. Островська К. О. Психологічний погляд на проблему співпраці спеціалістів з батьками аутичних дітей. *Наукові записки інституту психології імені Г. С.Костюка* / ред. С. Д. Максименко. Київ: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х томах. Т.3. С. 270-273.

63. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів: «Тріада плюс», 2007. 44 с.
64. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93-98.
65. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
66. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання: Закон України від 5 червня 2014 р. № 1324-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18> (дата звернення: 16.10.2019).
67. Про дошкільну освіту: Закон України від 20.12.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 16.10.2019)
68. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034. *Інформаційний збірник та коментарі МОН України*. 2014. № 4-5-6.
69. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 24.07.2019).
70. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання: лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.2012 № 1/9-529. URL: [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-529\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-529(2).doc) (дата звернення: 18.02.2019)
71. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.12.2021).
72. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 28.08.2019).

73. Проект Стандарту вищої освіти України: 012 Дошкільна освіта (магістр). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 18.09.2017).

74. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек / заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

75. Рибченко Л. К. Педагогічні вимоги до інклюзивної освіти дітей з аутистичними розладами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. / ред. В. М. Синьов. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 83-88.

76. Сайко Х. Я. Психологічні особливості корекційних педагогів, які працюють з аутичними дітьми. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. Київ: ДП: «Інформаційно-аналітичне агенство», 2012. Том. X. Вип. 23. С. 579-586.

77. Сайко Х. Я. Психологічні особливості та компетентність фахівців, які працюють з аутичними особами. *Науковий часопис НТТУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. / ред. В. М. Синьов. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. Сер. № 19. С. 411-414.

78. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: навч. посіб. Львів: Тріада Плюс, 2017. 248 с.

79. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей із аутизмом. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. / ред. В. М. Синьов. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Сер. № 19. С. 274-280.

80. Сайко Х. Я., Шульженко О. Є. Особливості формування професійної компетентності педагогів в умовах включення дітей з аутизмом до загальноосвітнього простору. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. / ред. В. М. Синьов. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. Сер. № 19. С. 367-372.

81. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 385 с.
82. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
83. Смолянко Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Чернігів, 2018. 285 с.
84. Смолянко Ю. М., Качура Д. М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. *Молодий вчений*. 2019. №1 (65). С. 86-88.
85. Статистика аутизму в світі. URL: <http://medicus-curat.ru/statistika-autizma-v-mire/> / (дата звернення: 20.01.2019).
86. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навч.-наоч. посіб. / уклад. Т. Скрипник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.
87. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
88. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс, 2012. 184 с.
89. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.
90. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. 2011. №1. С. 3-5.
91. Шульженко Д. І. Аутизм - не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.
92. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ, 2009. 385с.

93. 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.

94. Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини (книга для батьків та педагогів). Київ: Д. М. Кейдун, 2011. 344с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Статистика аутизму в світі

Рік	Кількість аутистів у всьому світі
1995	1 из 5000
2000	1 из 2000
2005	1 из 300
2008	1 из 150
2010	1 из 110
2012	1 из 88
2014	1 из 68
2017	1 из 50
2018	1 из 45
2019	1 из 38
2020	1 из 30
2021	1 из 30
2022	1 из 25

**Інформація про кількість дітей, охоплених інклюзивним
навчанням
в Україні (за даними МОН України)**

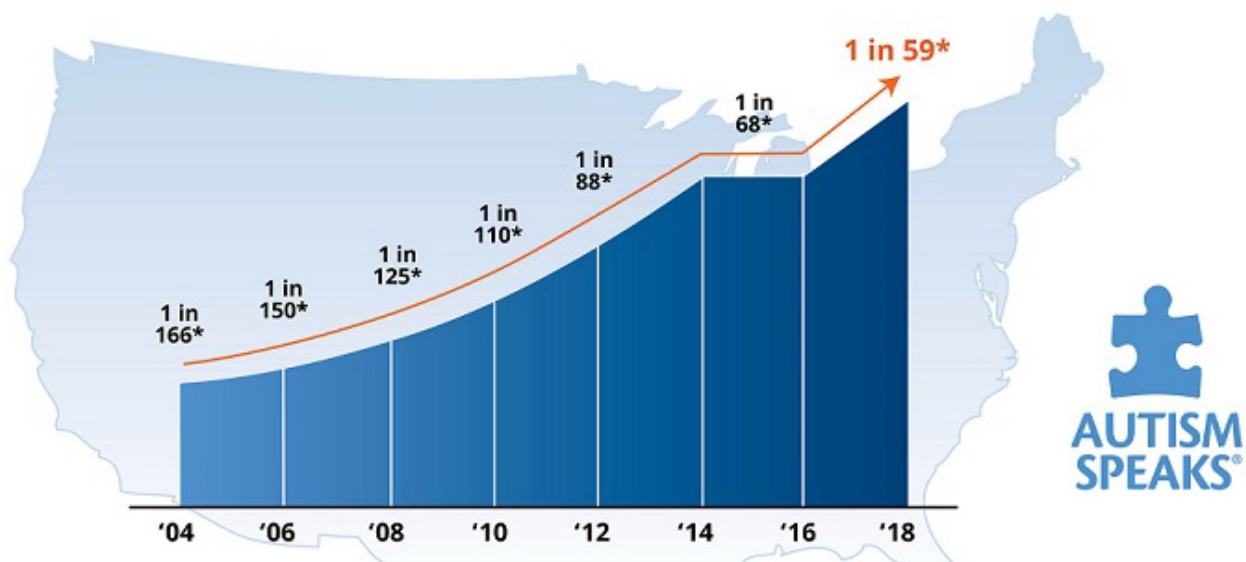
№	Назва областей	2014/2015 н.р.	2015/2016 н.р.	2016/2017 н.р.
1	Вінницька	31	42	113
2	Волинська	145	156	268
3	Дніпропетровська	152	168	237
4	Донецька	0	81	108
5	Житомирська	83	158	260
6	Закарпатська	74	108	151
7	Запорізька	57	66	147
8	Івано-Франківська	5	13	54
9	Київська	232	287	443
10	Кіровоградська	58	99	188
11	Луганська	9	12	35
12	Львівська	97	62	149
13	Миколаївська	33	39	32
14	Одеська	92	99	118
15	Полтавська	176	200	266
16	Рівненська	86	109	197
17	Сумська	37	42	72
18	Тернопільська	44	31	68
19	Харківська	24	24	33
20	Херсонська	116	110	154
21	Хмельницька	212	209	227
22	Черкаська	56	54	135
23	Чернівецька	8	130	169
24	Чернігівська	56	76	112
25	м. Київ	282	345	444
	Усього	2165	2720	4180

**Інформація про кількість дітей, охоплених інклюзивним
навчанням
в Україні**

№	Назва областей	2018/2019 н.р.	2019/2020 н.р.
1	Вінницька	121	127
2	Волинська	289	293
3	Дніпропетровська	254	268
4	Донецька	115	127
5	Житомирська	268	282
6	Закарпатська	157	171
7	Запорізька	160	183
8	Івано-Франківська	63	75
9	Київська	459	474
10	Кіровоградська	201	223
11	Луганська	46	62
12	Львівська	157	179
13	Миколаївська	35	50
14	Одеська	123	138
15	Полтавська	278	284
16	Рівненська	214	231
17	Сумська	82	97
18	Тернопільська	87	102
19	Харківська	46	57
20	Херсонська	163	176
21	Хмельницька	235	247
22	Черкаська	149	161
23	Чернівецька	173	193
24	Чернігівська	126	145
25	м. Київ	461	473
	Усього	4462	4818

Розповсюдження аутизму у світі

Estimated Autism Prevalence 2018



* Centers for Disease Control and Prevention (CDC) prevalence estimates are for 4 years prior to the report date (e.g. 2018 figures are from 2014)

**Інклюзивні групи в закладах дошкільної освіти
(станом на 01.01.2017-2022 рр.)
(за даними МОН України)**

Рік	Кількість груп	Чисельність в них дітей
2016	116	1 774
2017	275	4 731

**Інклюзивні групи в закладах дошкільної освіти
(станом на 01.01. 2023 р.)**

Рік	Кількість груп	Чисельність в них дітей
2018	1386	11839
2019	1311	26348
2020	2028	28630
2021	2580	29650
2022	2800	30119

**Орієнтовна структура Індивідуальної програми розвитку
дитини з особливими освітніми потребами [120, с. 31]**

I. Загальні відомості:		
ПІБ дитини:	Вік:	Клас/група:
ПІБ фахівців супроводу:		
Завуч/методист		
Учитель/вихователь		
Педагог супроводу (асистент учителя/помічник вихователя)		
Психолог		
Логопед		
Корекційний педагог закладу (дефектолог)		
Інструктор з фізкультури		
Музичний керівник		
Батьки дитини		
Інші фахівці: корекційний педагог, який займається з дитиною поза освітнім закладом, лікар (невролог, сімейний лікар, психіатр), який спостерігає дитину та призначає їй медикаменти		
II. Оцінка розвитку дитини:		
Актуальний стан розвитку дитини		
Бар'єри в навчанні		
Сильні аспекти дитини		
Актуальні потреби дитини		
III. Створення безбар'єрного середовища:		
Режим перебування дитини у школі/ЗДО		
Адаптація освітнього середовища (структуроване навчання, візуальна підтримка)		
IV. Актуальні ЦПІ: (за такими пріоритетними напрямками, як: безпека, соціальний розвиток, комунікативні навички, поведінка, ігрові та навчальні навички, самостійність, саморегуляція). МЕТА 1. Рівень актуального розвитку потреби, яка знаходиться в центрі уваги. Покрокове досягнення мети. Алгоритм діяльності кожного учасника групи супроводу. (Інші цілі, за цією ж схемою)		
V. МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ ДИТИНИ		
VI. Порядок зустрічей групи супроводу		

**Особливості психоемоційних станів батьків
дітей з розладами аутистичного спектра
(за матеріалами А. Л. Душка)**

Надання вчасної та якісної допомоги родинам, що виховують дитину з розладами аутистичного спектра уможливило б появу в них відчуття захищеності й бачення перспектив у кожного члена родини. Особливого значення ця проблема набуває з огляду на те, що продуктивність розвитку і навчання дитини з психофізичними відхиленнями безпосередньо залежить від якості життєвих функцій родини, позиції батьків, їхньої здатності прийняти свого особливого малюка та домогтися його соціальної адаптації [34].

З'ясовано, що народження дитини з психофізичними відхиленнями може пригнічувати батьків, кардинально змінюючи уклад родини, впливати на психологічний клімат у цілому. Якщо народження дитини з нормальним розвитком додає позитивних переживань (радість, гордість, ніжність), то народження малюка з відхиленнями у розвитку часто розглядається як життєва катастрофа, непоправна трагедія. У багатьох родинах комплекс проблем, що пов'язані із забезпеченням відповідних умов життєдіяльності для дитини з психофізичними вадами, викликає наростання емоційної напруги, що згодом перетворюється на більш сталий негативний емоційний стан - постійне емоційне напруження (за І. Лунгул, С. Максименко) [34, с. 4-5].

Відомо, що народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку належить до значних психотравмуючих, кризових чинників для всієї сім'ї. Наслідки дії цих чинників можуть виявлятися у порушення сімейних взаємин («втеча» батьків у роботу або, навпаки, - надмірна самопошвята дитині; сімейні конфлікти - аж до розлучення), негативних думках і переживаннях батьків (крах усіх сподівань та планів на майбутнє,

трагічне сприйняття життя), формуванні патологічних виховних стратегій (недооцінювання можливостей дитини чи надмірні вимоги до неї, гіперопіка, вседозволеність тощо), порушенні соціального функціонування родини (втрата соціальних зв'язків, агресивне налаштування до навколишнього світу) [34, с. 5].

На відміну від людей, які переживають кризові ситуації, що мають тимчасовий характер, родини дітей із психофізичними відхиленнями відчують «приреченість від катастрофічної події» (Д. Боулбі), її «хронічної екстремальності» (М. Радченко), переживають «хронічну стресову ситуацію» (Г. Кукуруза). В умовах незахищеності та невизначеності життєвих маршрутів такі родини стають однією з найуразливіших соціальних груп. Після травматичних переживань, що пов'язані з народженням та вихованням дитини з психофізичними відхиленнями в розвитку, для багатьох батьків настає період депресії. Це може бути наслідком тривалого емоційного стресу, поєданого з надмірним фізичним перевантаженням, сімейними конфліктами, пов'язаними з неприйняттям діагнозу, взаємними звинуваченнями, різними поглядами на лікування, розвиток та навчання тощо. У батьків народження дитини з порушеннями розвитку часто викликає переживання власної неспроможності, почуття провини і прихованої аутодеструкції, кризи самоідентифікації і ціннісних орієнтацій. Неприйняття дитини з порушеннями психофізичного розвитку суспільством, соціальні стигми щодо їхніх причин (звинувачення батьків) часто спричиняють соціальну замкненість та ізолюваність родини. Перманентне життя в таких умовах призводить до домінування негативних і непродуктивних психоемоційних станів у батьків, що несприятливо позначається на адекватності оцінки ними можливостей дитини, а відтак, і перспектив її розвитку. Лише активна батьківська позиція, віра та обізнаність є запорукою успішного і всебічного розвитку їхньої дитини [34, с. 6].

Батькам важливо усвідомити, що формування в них здатності до самоорганізації та саморозвитку, що здійснюється за внутрішнім

(удосконалення процесу комунікації, взаємин і узгодженості в родині, психологічної атмосфери, що сприяє розвитку дитини) і зовнішнім вимірами (формування, збереження і розширення системи міжособистісних контактів та інформаційного поля, впровадження в життєдіяльність послідовних значущих соціальних подій) є вкрай важливим для психологічного благополуччя дитини з РАС (розладами аутистичного спектра) [34, с. 7].

Набуття батьками дітей з РАС такого інноваційного потенціалу уможливорює новий етап їхньої самореалізації, що робить їхню родину «відкритою системою», здатною розкривати, примножувати й продуктивно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси, запобігати руйнівному впливові потенційно можливих ризиків і усвідомлювати, як від процесу самоорганізації і саморозвитку залежить успіх функціонування їхньої дитини та усієї родини [34, с. 7-8].

Разом з тим слід погодитися, що більшість раціональних роздумів батьків ускладнюються серйозними психоемоційними переживаннями, такими як [34, с. 9]:

- особистісна і ситуативна тривожність;
- афективність (підвищена емоційна збудливість);
- депресивність, аутистичність;
- внутрішній дискомфорт (емоційна напруженість).

Попри всю складність батькам необхідно усвідомити безпосередню залежність впливу сімейного чинника на особливості розвитку дитини: що сильніше виявляється сімейне неблагополуччя, то більш вираженими є порушення розвитку дитини. Можна сказати, що батькам дітей з РАС притаманне [34, с. 9]:

- переживання екзистенційної кризи;
- знижений фон настрою;
- почуття відчуженості;

- втрата сенсу життя, депресія;
- емоційна реактивність;
- відчуття дискомфорту, високий рівень тривожності, вразливість, емоційна лабільність, підвищена дратівливість;
- інтерпретаційний стрес (неспокій, афективна напруга, паніка, стан розгубленості, почуття безпорадності);
- «втеча» в роботу або, навпаки: самозречення як наслідок надцінності дитини з порушеннями психофізичного розвитку для батьків (Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова).

Батьківське ставлення до дитини з РАС значною мірою залежить від таких чинників, як: глибина порушень у дитини, лікувальний процес і соціально-психологічні наслідки цих порушень, що відповідно впливають на соціалізацію, самосвідомість дитини, її індивідуально-психологічні особливості, соціальний статус родини. Варто зауважити, що зовнішні обставини - народження дитини із психофізичними порушеннями, дефіцит соціального захисту і кваліфікованих соціальних послуг (абілітації, соціально-психологічної реабілітації) - хоча і є деструктивними чинниками для родини, проте не лише вони зумовлюють кризовий стан, у якому опиняються батьки [34, с. 10].

У такій ситуації родина сама стає деструктивною, батьки не можуть дати ради ні собі, ні дитині, а інколи руйнівним чином впливають на її розвиток. Негативні емоційні стани батьків виявляються і в інший спосіб. Це зниження задоволення батьків від роботи і зростання сумнівів у доцільності й ефективності дій; стрес від незадоволеності емоційною складовою стосунків зі значущими людьми; ініціативність та наполегливість у досягненні цілей у стані збудження; виражений прояв різних компенсацій, таких як: демонстративний оптимізм, соціальна відстороненість, захисні реакції, підвищена чутливість до соціальних критеріїв і оцінок. Виявлені дисфункції найчастіше є чинниками неефективних взаємин між батьками і дітьми (О. Главник, Л. Кисляк) [34, с. 10].

Таким чином, порушення психосоціального та особистісного розвитку дітей з РАС виникають як наслідок взаємодії двох чинників: особливостей особистості дитини, зокрема порушення розвитку (біологічна складова), а також несприятливих умов виховання, створеними батьками, які перебувають у негативному (інколи кризовому) психоемоційному стані (соціальна складова). Варто підкреслити визначну роль особистісних характеристик батьків дитини із психофізичними відхиленнями, передусім, їхніх психоемоційних станів, що безпосередньо зумовлюють ступінь соціальної адаптації, навчання, розвитку та самореалізації дитини, її майбутнє [34, с. 10-11].

Виявлено, що напружена внутрішньосімейна атмосфера виникає в результаті впливу низки чинників, зокрема: високого рівня психічної травматизації членів сімей як результату народження дитини з відхиленнями у психофізичному розвитку; відсутність як мотивів до надання допомоги такій дитині, так і елементарних психолого-педагогічних знань у батьків; неприйняття особливостей дитини батьками через особливості особистостей батьків та їхні культурно-ціннісні орієнтації [34, с. 18].

Дані
про кількість закладів позашкільної освіти у сільській місцевості
у 2020 році (у розрізі областей)*

№	Область	Усього	з них державної і комунальної форм власності	з них фінансуються з бюджетів:				
				держав- ного	облас- них	міських	район- них	з них внутрі- міських районів
1	Вінницька	4	4	0	0	0	4	0
2	Волинська	2	2	0	0	0	2	0
3	Дніпропетровська	10	10	0	0	0	10	0
4	Донецька	7	7	0	0	0	7	0
5	Житомирська	1	1	0	0	0	1	0
6	Закарпатська	5	5	0	0	0	5	0
7	Запорізька	5	5	0	0	0	5	0
8	Ів.-Франківська	4	4	0	0	0	4	0
9	Київська	7	7	0	0	0	7	0
10	Кіровоградська	16	16	0	0	0	16	0
11	Луганська	0	0	0	0	0	0	0
12	Львівська	5	5	0	0	0	5	0
13	Миколаївська	7	7	0	0	0	7	0
14	Одеська	10	10	0	0	0	10	0
15	Полтавська	7	7	0	0	0	7	0
16	Рівненська	6	6	0	0	0	6	0
17	Сумська	5	5	0	0	0	5	0
18	Тернопільська	2	2	0	0	0	2	0
19	Харківська	2	2	0	0	0	2	0
20	Херсонська	5	5	0	0	0	5	0
21	Хмельницька	4	4	0	0	0	4	0
22	Черкаська	9	9	0	0	0	9	0
23	Чернівецька	0	0	0	0	0	0	0
24	Чернігівська	3	3	0	0	0	3	0
25	м. Київ	0	0	0	0	0	0	0
Усього		126	126	0	0	0	126	0

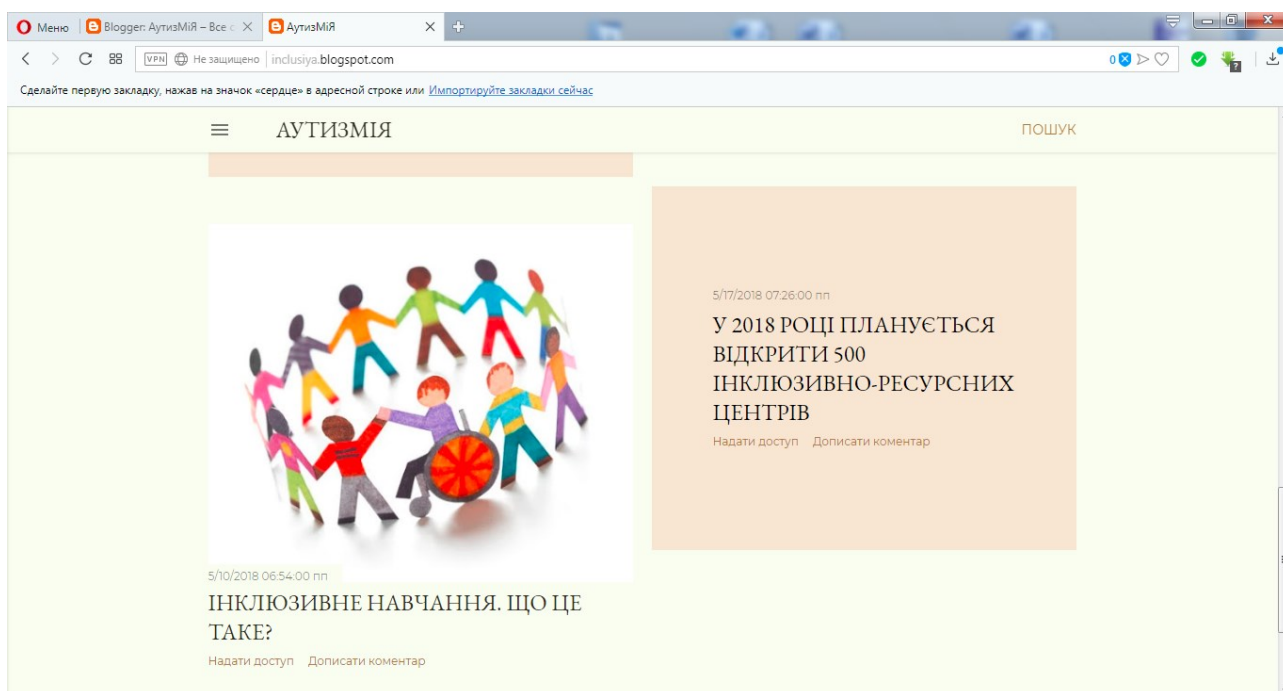
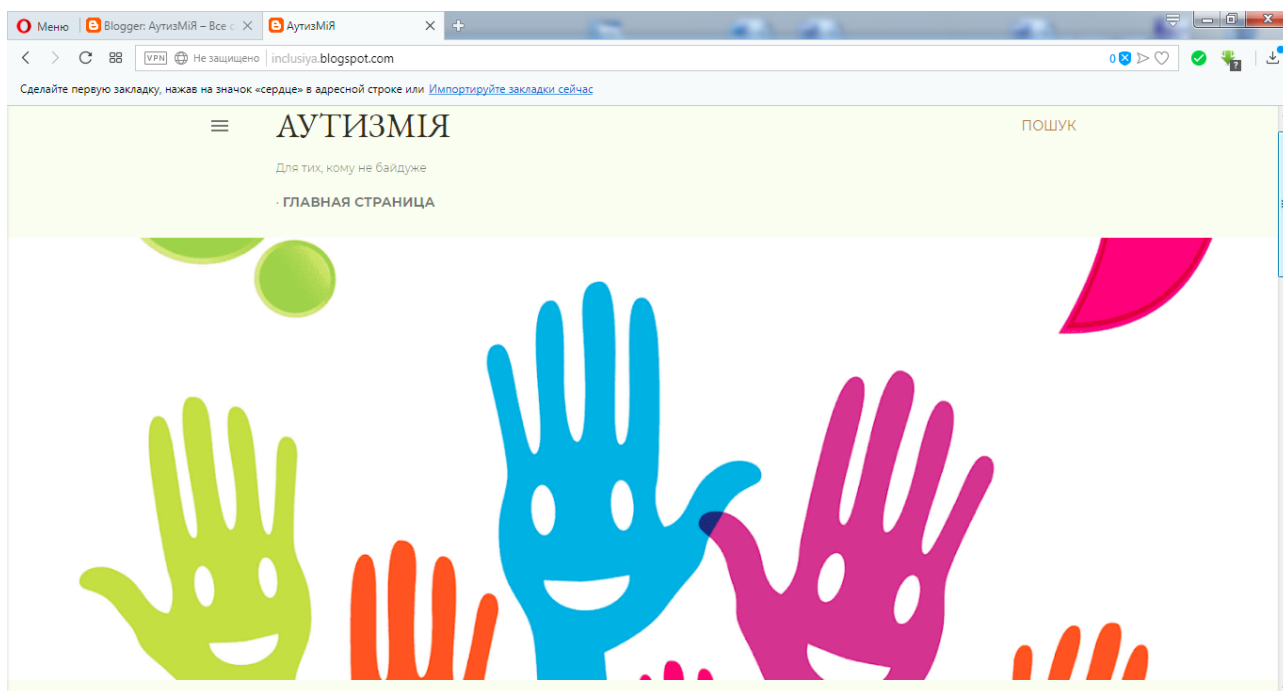
* – за даними статистичних звітів за формою 1-ПЗ.

Дані
про дітей соціально незахищених категорій –
вихованців закладів позашкільної освіти
у 2020 році (у розрізі областей)*

№	Область	Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	Діти з малозабезпечених сімей	Діти з особливими освітніми потребами
1	Вінницька	161	988	270
2	Волинська	138	1 976	297
3	Дніпропетровська	864	1 509	695
4	Донецька	615	1 604	1 065
5	Житомирська	195	1 449	172
6	Закарпатська	116	867	110
7	Запорізька	326	2 209	325
8	Ів.-Франківська	334	2 402	322
9	Київська	647	2 555	1 019
10	Кіровоградська	537	1 924	374
11	Луганська	120	256	130
12	Львівська	259	3 944	378
13	Миколаївська	440	1 703	290
14	Одеська	401	2 860	316
15	Полтавська	211	1 849	354
16	Рівненська	101	1 808	146
17	Сумська	313	1 305	412
18	Тернопільська	74	1 146	278
19	Харківська	1 241	2 999	592
20	Херсонська	193	637	202
21	Хмельницька	166	1 676	208
22	Черкаська	265	1 448	401
23	Чернівецька	75	1 022	297
24	Чернігівська	287	726	233
25	м. Київ	137	858	576
	Усього	8 216	41 720	9 462

* – за даними статистичних звітів за формою 1-ПЗ.

ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ «АУТИЗМІЯ»



Меню | Blogger: АутизмІя – Все с | АутизмІя | inlusiya.blogspot.com

Сделайте первую закладку, нажав на значок «сердце» в адресной строке или [Импортируйте закладки сейчас](#)

АУТИЗМІЯ ПОШУК

А У Т И З М

діяльності, комунікації та поведінки. Коли дитина демонструє схожу поведінку, однак не відповідає ...


[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#) [ДОКЛАДНІШЕ](#)

ОСТАННІ ПУБЛІКАЦІЇ

5/17/2018 08:01:00 нп

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ВІД "А" ДО "Я" ПОРАДНИК ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#)



5/17/2018 08:00:00 нп


ЯК ВЛАШТУВАТИ В ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЧИ ШКОЛУ ДИТИНУ З ООП?

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#)

Меню | Blogger: АутизмІя – Все с | АутизмІя | inlusiya.blogspot.com

Сделайте первую закладку, нажав на значок «сердце» в адресной строке или [Импортируйте закладки сейчас](#)


АУТИЗМІЯ ПОШУК



1/20/2019 05:52:00 нп

СТАТИСТИКА АУТИЗМУ В СВІТІ

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#)



5/17/2018 08:32:00 нп


ДІТІ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#)

Меню | Blogger: АутизмІя – Все с | АутизмІя | inclusionsia.blogspot.com

Сделайте первую закладку, нажав на значок «сердце» в адресной строке или [Импортируйте закладки сейчас](#)


ОСТАННІ ПУБЛІКАЦІЇ



1/20/2019 06:05:00 пп

**АУТИЗМ. УКРАЇНА. КОРИСНИЙ САЙТ
ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ ТА БАТЬКІВ**

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#)



1/20/2019 06:01:00 пп


**ПРОБЛЕМИ АУТИЗМУ: ЯК
СЬОГОДНІ В УКРАЇНІ
СПРИЙМАЮТЬ
ОСОБЛИВИХ ДІТЕЙ**

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#)

Меню | Blogger: АутизмІя – Все с | АутизмІя | inclusionsia.blogspot.com

Сделайте первую закладку, нажав на значок «сердце» в адресной строке или [Импортируйте закладки сейчас](#)

АУТИЗМІЯ ПОШУК



1/20/2019 06:09:00 пп

**ЗАКОНОДАВСТВО ТА ДОКУМЕНТИ,
АУТИЗМ В УКРАЇНІ**


–

Законодавство та документи Аутизм в Україні

Посилання: <https://autism.ua/autyzm-v-ukraini/zakonodavstvo/>

[Надати доступ](#) [Дописати коментар](#) [ДОКЛАДНІШЕ](#)

ОСТАННІ ПУБЛІКАЦІЇ



1/20/2019 06:05:00 пп

**АУТИЗМ. УКРАЇНА. КОРИСНИЙ САЙТ
ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ ТА БАТЬКІВ**

1/20/2019 06:01:00 пп

**ПРОБЛЕМИ АУТИЗМУ: ЯК
СЬОГОДНІ В УКРАЇНІ**

**ФОТОЗВІТ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВОГО ГУРТКА
«АУТИЗМІЯ»**





Система комунікації за допомогою карток PECS



PECS – система, що дозволяє дитині порушеною комунікацією спілкуватися допомогою карток при наявності у власного бажання щось отримати зробити.

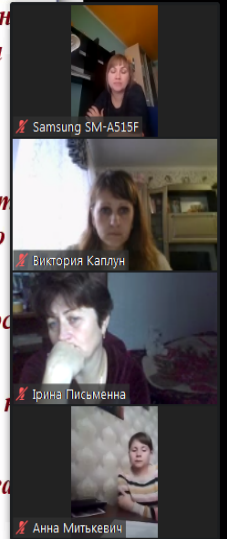
Перший етап визначає коло її інтересів і предметів, в результаті експерименту визначаються мотиваційні стимули. Після цього першому етапі дитину навчають дії подачі картки, вибір відсутній.

На другому етапі відбувається закріплення і узагальнення до подачі картки комунікативному партнеру.

На третьому етапі відбувається навчання відмінності карток, первинні навички комунікації вже закріплені.

На четвертому етапі відбувається навчання вибору з двох бажаних предметів.

Остаточним етапом в навчанні відмінності карток є навчання дитини вибирати необхідну картку з комунікаційної книги.



Zoom Конференція

Система комунікації за допомогою карток PECS

Етапи роботи за системою PECS:


1. Фізичний обмін. Навчання давати картку

RU 12:29 10.11.2022

Zoom Конференція

Юлія Смолянко Оксана Тітенко Юлія Пономаренко HUAWEI P smart Анастасія Ленкі... Алена Чкана

3. Навчання розпізнавати, що зображено на картці




RU 12:30 10.11.2022

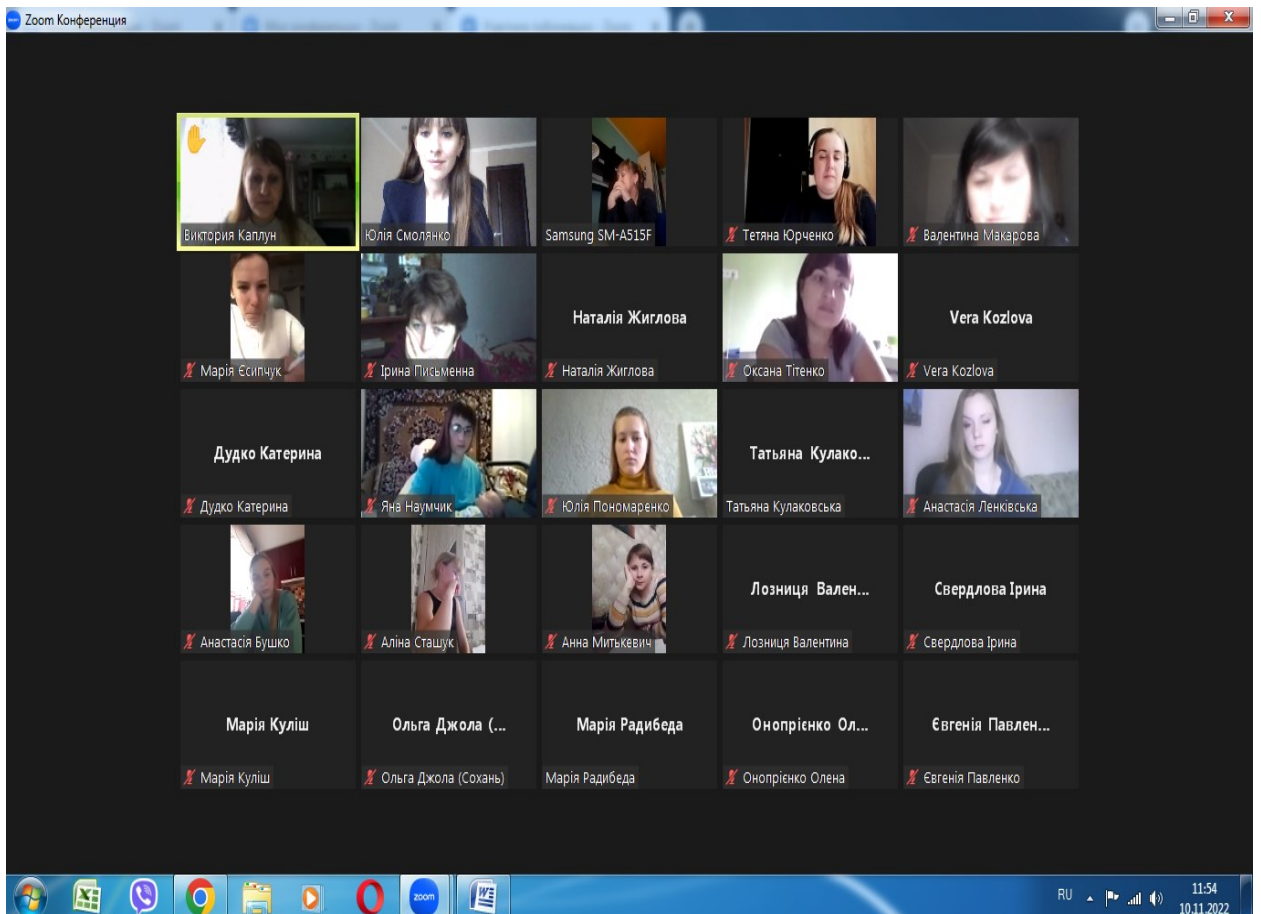
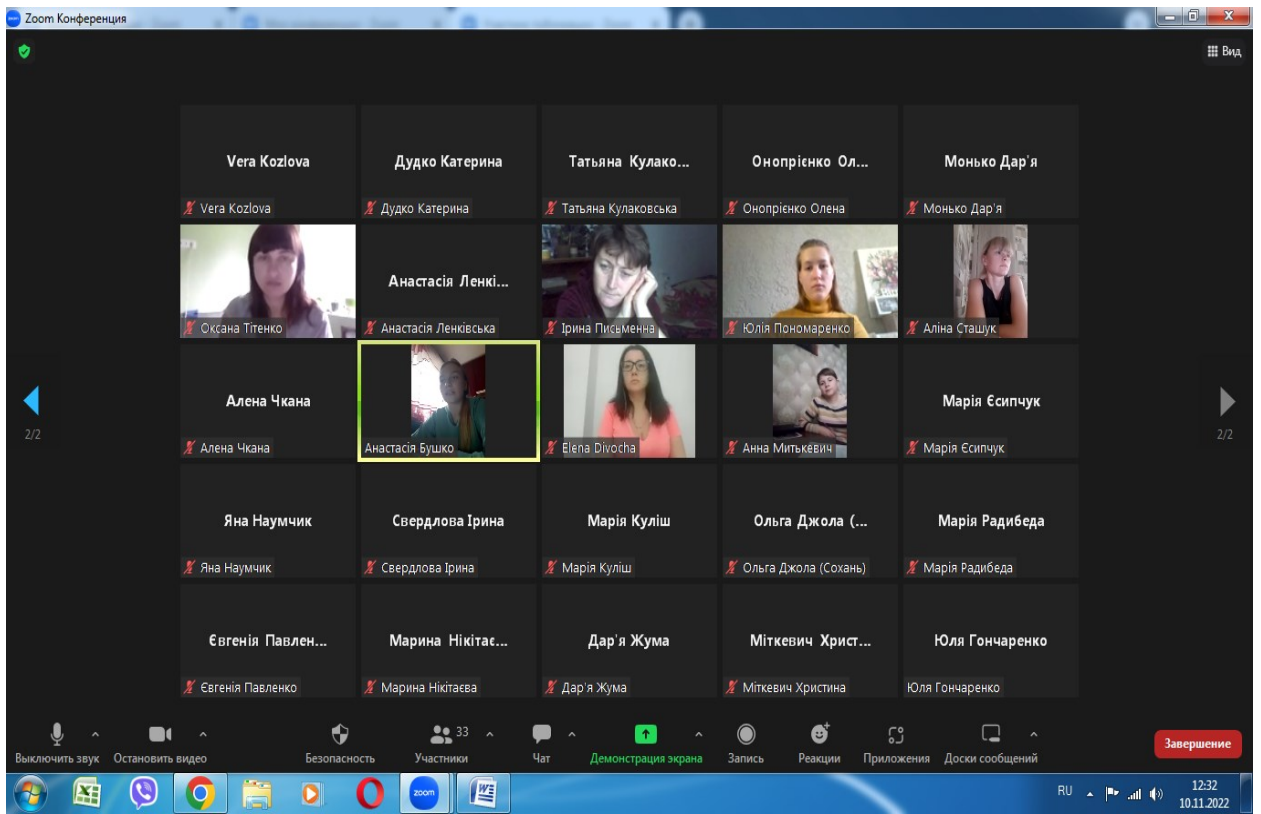
Zoom Конференція

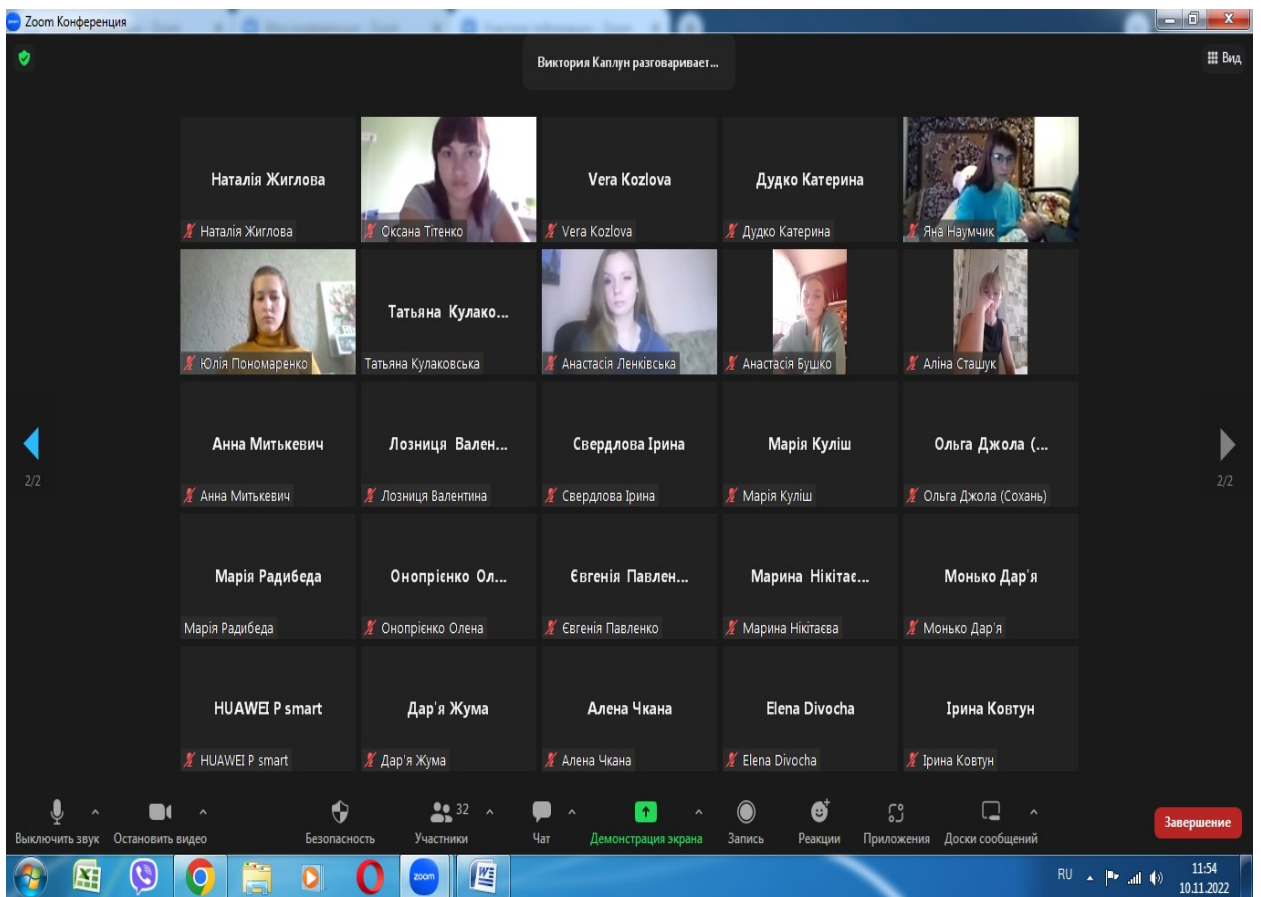
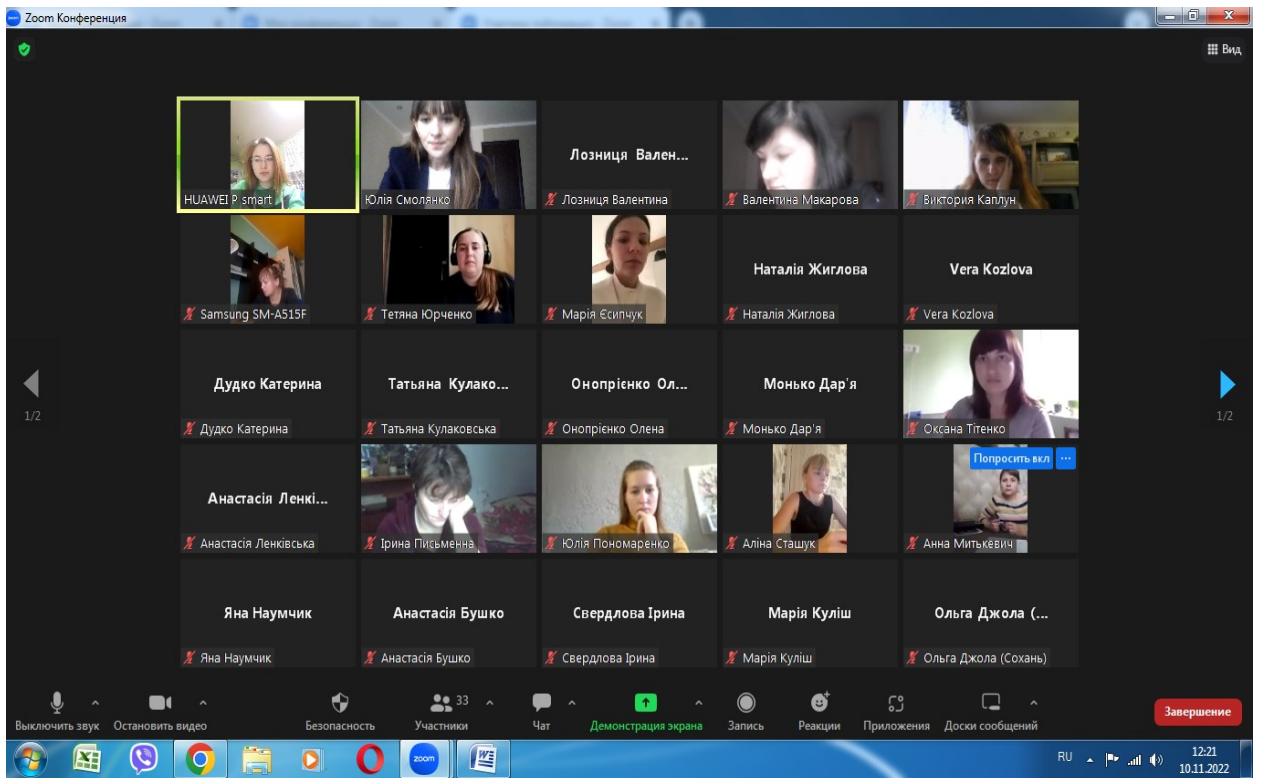
Samsung SM-A515F Вікторія Каплун Ірина Письменна Анна Митькевич Тетяна Юрченко Аліна Сташук

5. Навчання відповідати на прості питання за допомогою карток



RU 12:30 10.11.2022



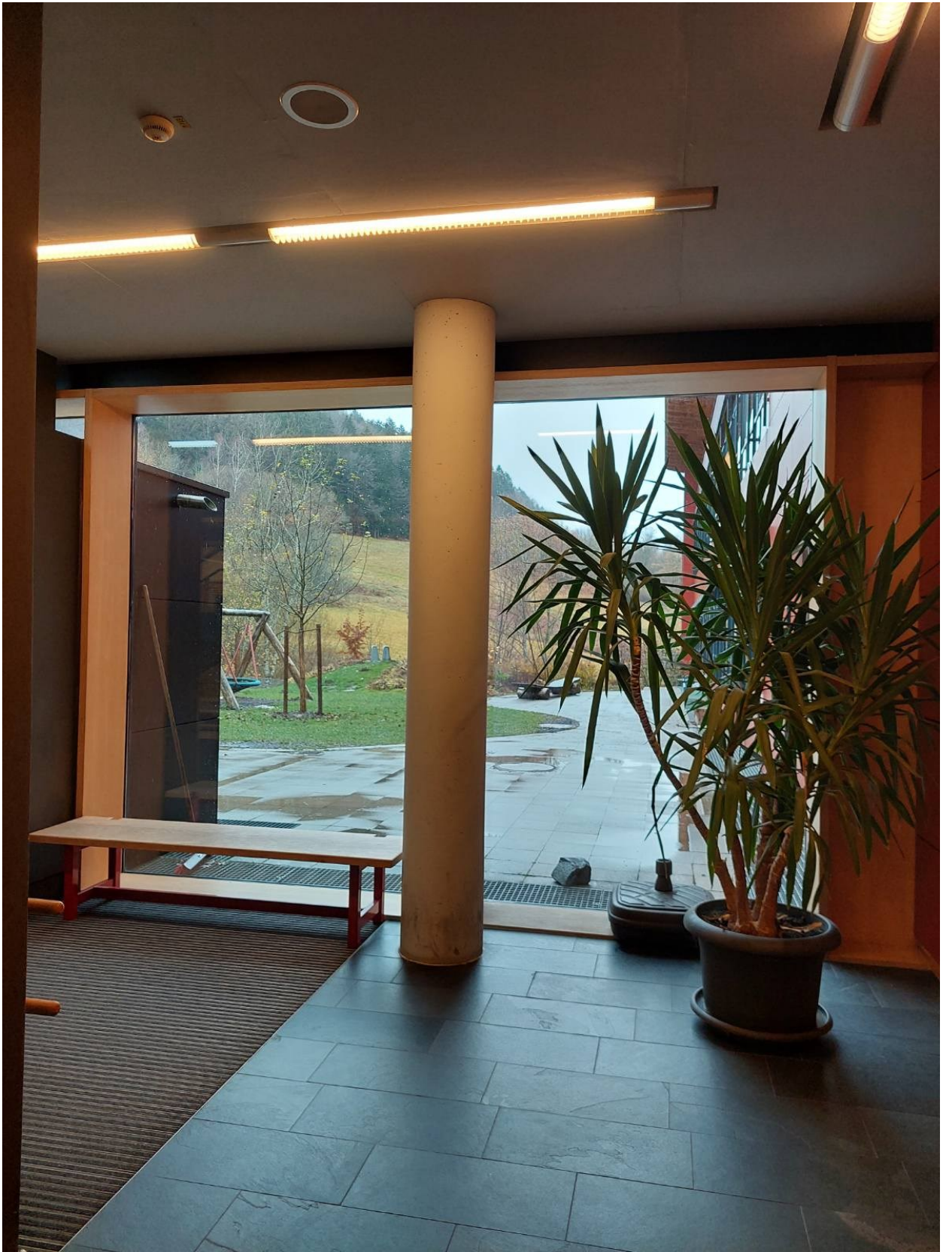


ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТ
м. НІМЕЧЧИНА

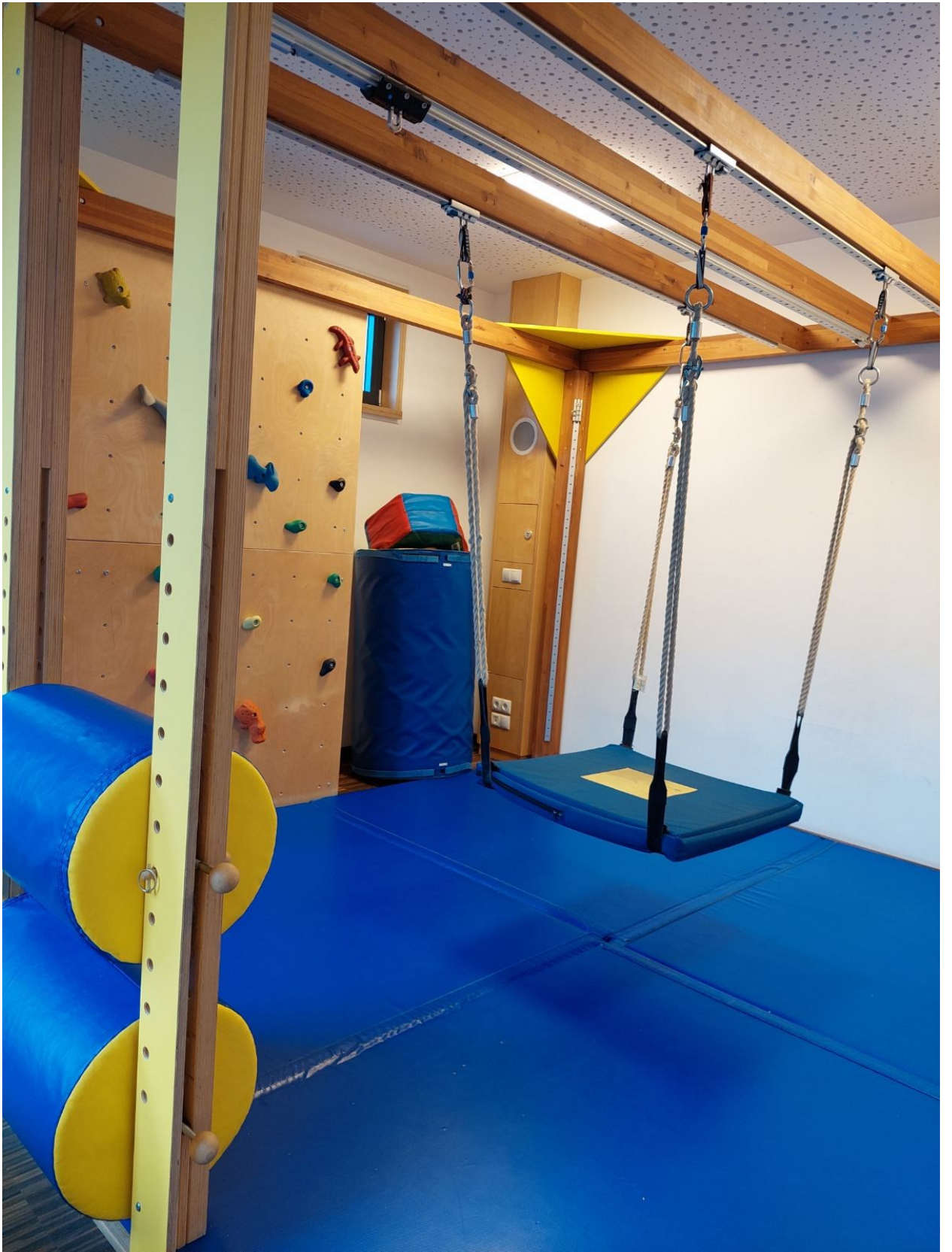






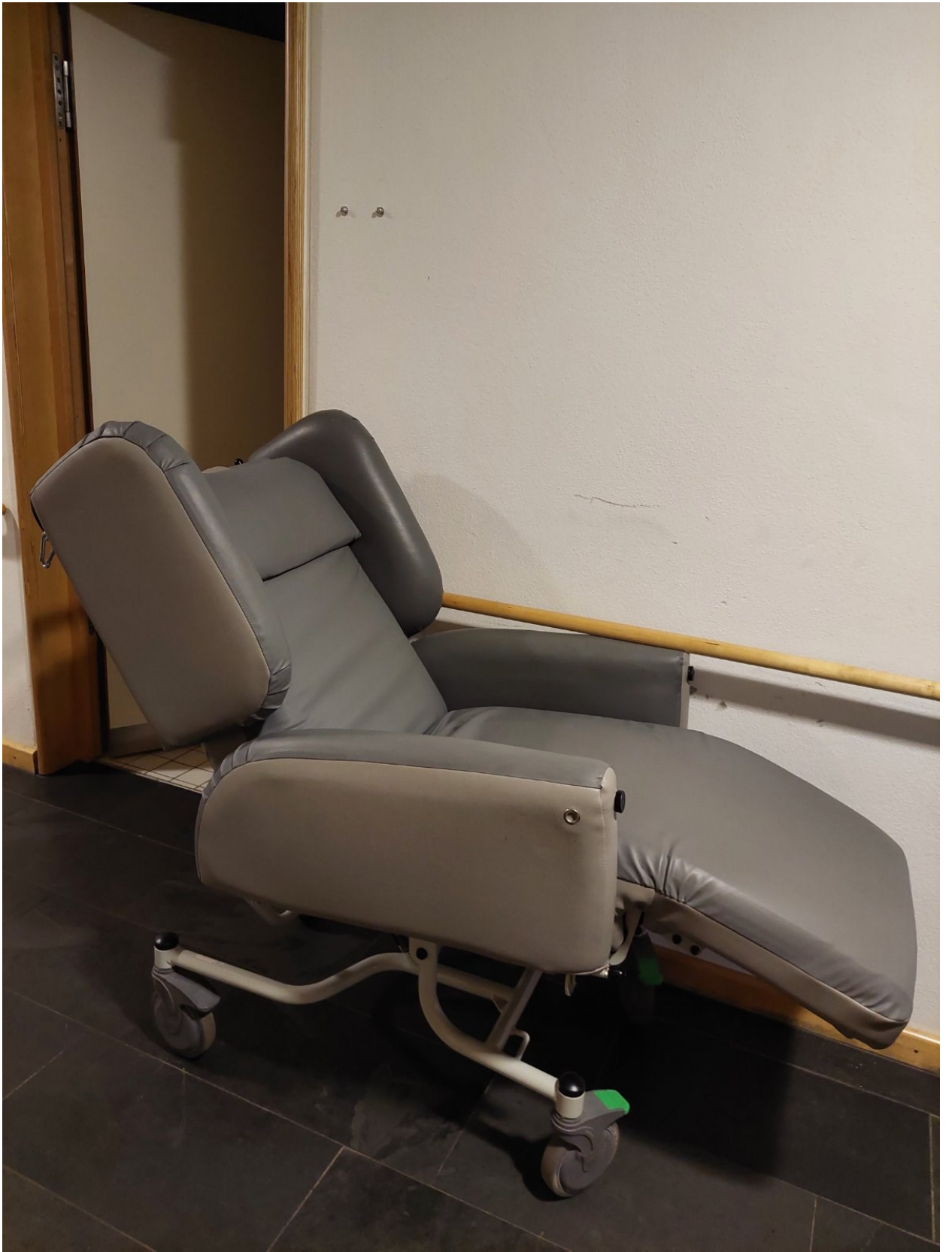




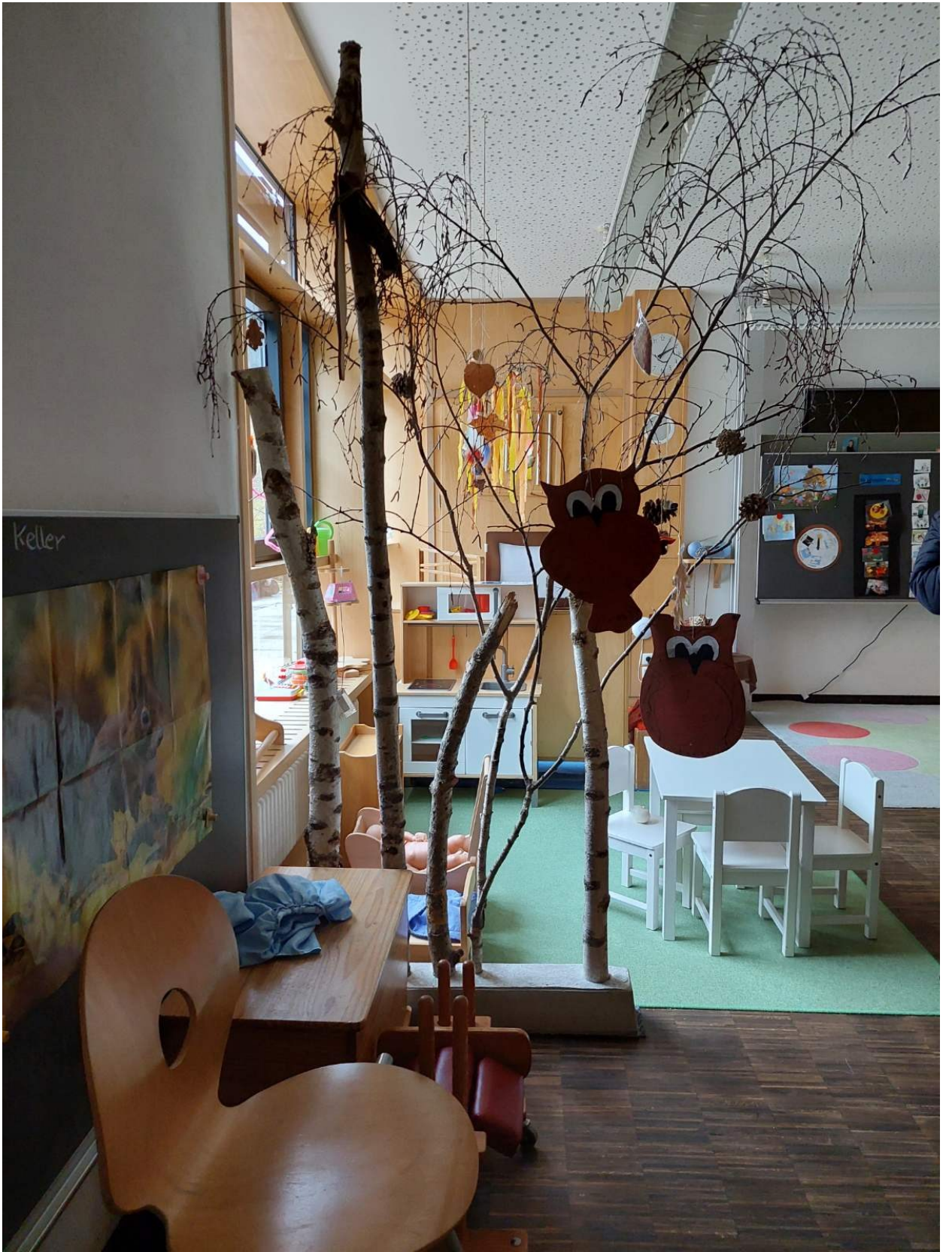












ЗАГАЛЬНИЙ ФІЛЬМАНАЛІЗ

Існує вісім підходів до фільманалізу:

1. поведінковий,
2. комунікативний,
3. емоційний,
4. когнітивний,
5. філософський або самоаналіз,
6. фільманаліз антигероя,
7. фільманаліз через певну психологічну теорію,
8. загальний фільманаліз.

Кожен з описаних підходів має власні особливості, правила та послідовність проведення, часові межі.

1. Чи сподобався Вам фільм? Чим саме? Що конкретно сподобалося, що не сподобалося, що привернуло Вашу увагу?

2. Як Ви можете охарактеризувати сюжет фільму, послідовність подій, дійових особи?

3. Який психологічний портрет кожного героя Ви можете дати: особистісні особливості, моральні принципи, риси характеру, манери поведінки, історія життя тощо?

4. Спостерігали Ви подібні ситуації й стосунки в своєму житті чи житті Ваших близьких?

5. Хто з героїв Вам найбільш симпатичний / антипатичний і чому? Кому Ви співчуваєте і чому?

6. Який стиль спілкування героїв фільму? Як вони вирішують свої проблеми?

7. Що б Ви змінили в ситуації і як би Ви вчинили на місці героя / героїв? Що потрібно для цього зробити? Що б Ви взяли для себе як зразок

для наслідування? Що Ви вважаєте правильним чи неправильним? Хто, на мою думку, має рацію, хто не правий, хто винен і чому?

8. Зустрілося у фільмі для Вас щось нове, раніше невідоме? Здійснили Ви якесь відкриття для себе?

9. Які емоції викликав фільм? Що Вас розсмішило, порадувало, засмутило, викликало роздратування, розсердило, образило, злякало, відштовхнуло тощо?

10. Про що цей фільм (особисто для мене)?

11. Яка основна проблема / конфлікт і як вирішує її режисер? Які художні і технічні прийоми допомагають йому в цьому? Що режисер хотів сказати своїм фільмом?

12. Чому у фільму саме така назва? Що вона означає?

13. Які психологічні, моральні, філософські проблеми порушені у фільмі? Які з них хвилюють Вас зараз або хвилювали в минулому?

14. Які уроки Ви винесли для себе і які висновки зробили? Які фільми / твори висвітлюють подібні проблеми?

15. Кому б Ви порекомендували подивитися цей фільм і чому?

ГЛОСАРІЙ

А

Адаптація освітнього процесу - підхід, що змінює характер навчання, не змінюючи суттєво зміст, понятійну сутність освітнього завдання та очікувані результати шляхом пристосування освітнього середовища, психолого-педагогічного процесу, освітньої програми, підбір методів і засобів навчання відповідно до ООП дитини [96, с. 234].

Аутизм - глибоке порушення розвитку (ГПР), яке характеризується серйозними недоліками соціальних та комунікативних навичок а також стереотипними інтересами та патернами поведінки [130, с. 321].

Аутистичний розлад - тяжка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [130, с. 321].

Г

Гіперкінез - назва патологій, що виникають унаслідок порушень функціонування соматичної і центральної нервової системи, мають різну етіологію і проявляються у вигляді неусвідомлених мимовільних насильницьких рухів різних груп м'язів.

Д

Дизонтогенез - порушення індивідуального розвитку (онтогенезу) [96, с. 234].

Діти з особливими освітніми потребами - поняття, яке охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. В Україні йдеться передусім про дітей, які мають особливості психофізичного розвитку [120, с. 51].

Е

Емпатія - здатність поставити себе на місце іншої людини, пережити ті ж самі емоції та події, які дитина ніколи не переживала (наприклад, радіти або сумувати разом) [130, с. 322].

Ехолалія - порушення мовлення, яке виникає в тих випадках, коли дитина дослівно повторює слова та фрази, які почула. Буває моментальною та відстроченою. Наприклад, аутична дитина, яку питають: «Ти хочеш їсти?», відповідає повторенням питання: «Ти хочеш їсти?» [130, с. 322].

І

Індекс інклюзії - добірка практичних матеріалів, спрямованих на планування дій зі створення та розвитку в закладах освіти інклюзивного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу [96, с. 234].

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) - освітній документ, що розробляється фахівцями міждисциплінарної групи супроводу (із залученням батьків) з метою визначення конкретних стратегій і підходів до організації та впровадження освітнього процесу для дитини з особливими потребами. ІПР містить загальну інформацію про дитину, систему додаткових послуг, актуальні цілі розвитку дитини, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів. В англійських країнах цей документ називається The

Individualized Education Program/Plan (IEP) (індивідуальна освітня програма/індивідуальний освітній план) [120, с. 51].

Інклюзивна освіта - безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей кожного та недопущення дискримінації шляхом адаптації освітнього середовища, психолого-педагогічного процесу, адаптації (модифікації) освітньої програми відповідно до ООП дитини [96, с. 235].

Інклюзивна освіта - комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [120, с. 51].

Інклюзивне освітнє середовище - сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їх потреб і можливостей [96, с. 235].

Інклюзивно-ресурсний центр - установа, що створюється з метою забезпечення права дітей з ООП віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної і загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу [96, с. 235].

Інклюзія - (англ. – *inclusion*) – процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян незалежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [96, с. 235].

Інтеграція - процес влаштування дітей з ООП в існуючі заклади загальної середньої освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів [96, с. 235].

К

Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами - взаємоузгоджена комплексна діяльність фахівців за участі батьків дитини з ООП, спрямована на створення необхідних умов в освітньому процесі, з метою розвитку особистості дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок, її самореалізації та соціалізації [96, с. 236].

Корекційно-розвивальна робота - організація психолого-методико-педагогічних заходів з метою подолання відхилень у психофізичному розвитку та поведінці тієї чи іншої особи. Грамотна корекційно-розвивальна робота повинна ґрунтуватись на системному підході, що враховує ієрархію та багатоаспектність розвитку особи й навколишнього середовища [120, с. 51].

М

Мовленнєва персеверація - аутистичні форми мовлення, що виражають прагнення дитини спілкуватися через спосіб постійного повторення безглузких слів або фраз, а також безперервного розпитування, яке виконує для аутичної дитини цілу низку

комунікативних функцій і сприяє індивідуальному розвитку [130, с. 323].

Модифікація освітніх програм - трансформація характеру викладання навчального матеріалу шляхом зміни освітніх цілей, змісту та/або концептуальної складності навчального завдання для конкретної особи з особливими освітніми потребами, у тому числі шляхом спрощення змісту і скорочення матеріалу, інтеграції двох або більше навчальних предметів [96, с. 236].

О

Особистісно-орієнтоване навчання - навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність [96, с. 237].

П

Порушення - проблеми, що виникають у функціях або структурах, істотне відхилення, втрата тощо [96, с. 237].

Прикладний аналіз поведінки (*applied behavior analysis, АВА*) - один з найефективніших і найрозповсюдженіших методів роботи з дітьми із аутистичними порушеннями, який базується на головних засадах поведінкової терапії й дає змогу визначити чинники й наслідки поведінки, які зумовлюють, контролюють, закріплюють і змінюють певну поведінку [116].

Продекларативні жести - жести або вокалізації, які слугують для привертання візуальної уваги інших людей до об'єктів загального інтересу і які аутична дитина не використовує [130, с. 323].

Психолого-педагогічний супровід - це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників,

формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу [120, с. 7].

Р

Ранній дитячий аутизм - загальне порушення розвитку, що проявляється у соціальній, поведінковій та комунікативній сферах особистості дитини і діагностується, як правило, до 3 років.

Реверсія займенників - порушення мовлення, при якому аутична дитина вимовляє особові займенники так, як чує, не змінюючи їх відповідно до контексту. Наприклад, коли дитину питають: «Як тебе звати?», вона відповідає: «Тебе звати Петро» замість «Мене звати Петро» [130, с. 323].

Розвиток дитини з ООП - взаємопов'язаний процес безперервних кількісних і якісних змін у біологічній, психічній, соціальній і духовній (моральній) сферах, ключовими чинниками яких є процес навчання та виховання [96, с. 238].

Розлади аутистичного спектра (спрощено - аутизм) - загальне (первазивне) порушення розвитку, що має неврологічну природу і проявляється в таких групах розладів, як: стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність (у тому числі - сенсорні переваги); проявляється переважно до 3,5 року і в 4-5 разів частіше зустрічається у хлопчиків, аніж у дівчат. Не залежить від рівня розумового розвитку [120, с. 52].

С

Самостимулюючі дії - повторювальні рухи тіла або маніпуляції з предметами, коли дитина постійно розхитується або щось крутить в руках; такі рухи можуть зберігатись і в дорослому віці. Такі типові форми самостимуляції характерні для дітей, хворих на аутизм [130, с. 324].

Самотравмуюча поведінка - вимушені дії дитини, навмисно спрямовані на завдання собі тілесних ушкоджень, з метою привернути до себе увагу, всупереч вимогам, які ставить до дитини дорослий [130, с. 324].

Сегрегація - ситуація, у якій діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах/установах, пристосованих до різних (або до певного виду) порушень у дітей, в ізоляції від інших дітей [96, с. 238].

Соціалізація дитини з ООП - процес і результати засвоєння дитиною певних знань, умінь, навичок, цінностей, зразків поведінки, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних стосунків як повноцінний громадянин, працівник та сім'янин [96, с. 238].

Соціальна адаптація - процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища за рахунок умінь аналізувати наявні соціальні ситуації, усвідомлення своїх можливостей у сформованій соціальній обстановці, умінь підпорядковувати свою поведінку головним цілям діяльності [120, с. 52].

Соціальна нейтралізація - стан аутичної дитини, внаслідок чого відбувається спонтанна та латентна відмова аутичної дитини від контактів і формується установка на усамітнення й позиціонування себе як виокремленого від суспільства об'єкта [130, с. 324].

Структуроване навчання (елементи програми TEACCH) - система організації середовища (передусім простору, часу та діяльності), що ґрунтується на розумінні унікальних особливостей і характеристик дітей з аутизмом; описує умови та відповідні заходи, за яких особа з аутизмом починає розуміти, що від неї очікують, та набувати здатність учитись [120, с. 52].



