

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему

«Особливості адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи»

Виконала:

здобувачка вищої освіти, 63 групи
спеціальності 011 Освітні,
педагогічні науки

Гук Алла Степанівна

Науковий керівник:

доктор пед. наук, професор
Грищенко С. В.

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 20__ року.

Здобувач (ка)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри

(назва кафедри)

Протокол № _____ від « ____ » _____ 20__ року.

Здобувач (ка) допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ	
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 8	
1.1. Теоретичні основи адаптації дітей з РАС в середній школі як «освітньому середовищі рівних можливостей».....	8
1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру	13
1.3. Вітчизняний та зарубіжний досвід організацій інклюзивного освітнього середовища для дітей з розладами аутистичного спектру	21
РОЗДІЛ 2	
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ	
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ..... 26	
2.1. Форми та методи адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи	26
2.2. Діагностика рівня адаптації дітей з РАС, вчителів, соціальних педагогів, батьків та асистентів дитини в Чернігівській гімназії № 33	34
2.3. Програма адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи	45
ВИСНОВКИ	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60
ДОДАТКИ.....	66

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному суспільстві спостерігається зростаюча увага до створення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від особливостей їхнього розвитку. Розлади аутичного спектру (РАС) більше не розглядаються виключно як бар'єр – навпаки, суспільство дедалі активніше шукає шляхи для максимальної реалізації потенціалу таких дітей. Інклюзивна освіта, яка активно впроваджується у багатьох країнах світу, відкриває нові горизонти для розвитку, самореалізації та соціалізації дітей з РАС. Україна також робить значні кроки у напрямку інклюзії, що створює унікальні можливості для дослідження та вдосконалення освітнього середовища. Саме тому вивчення особливостей навчання дітей з РАС є не лише актуальним, а й надзвичайно перспективним для розвитку вітчизняної педагогіки.

Розлади аутистичного спектру (РАС) є серйозним викликом для сучасної системи освіти. Кількість дітей з діагнозом РАС зростає, що вимагає адаптації освітніх методів та середовища для забезпечення рівних можливостей для всіх учнів. У світі активно розвиваються програми інклюзивної освіти, що дозволяють дітям з особливими потребами інтегруватися в загальноосвітні заклади. Проте в Україні процес інклюзії лише набирає обертів, що робить дослідження цього питання особливо актуальним.

Аутизм належить до спектральних розладів: від класичного аутизму з вираженими порушеннями до високофункційного аутизму та синдрому Аспергера. Це явище посідає особливе місце серед дитячих патологій через складність і тривалість психологічних процесів. Мовленнєві порушення при аутизмі мають різний характер і динаміку, але у більшості випадків пов'язані зі специфікою цього розладу – несформованістю комунікативної поведінки. Незалежно від того, коли з'являється мовлення та якого воно рівня, діти з аутизмом рідко використовують його як основний засіб спілкування.

На думку К. Лебединської, С. Морозова, О. Нікольської, Т. Пітерса, у дітей з аутизмом серед порушень психічного розвитку найпоширенішими є труднощі у сфері соціалізації, мовленнєвого розвитку, комунікації, а також схильність до стереотипної та обмеженої поведінки. З огляду на це, важливим напрямом є дослідження адаптації дітей із розладами спектра аутизму, зокрема особливостей їхньої взаємодії в колективі.

У сучасній українській корекційній психопедагогіці проблема розвитку дітей з аутизмом досліджується досить активно. Так, у працях Я. Багрій та О. Богдашиної висвітлюється сутність аутизму; К. Островська аналізує проблеми психологічної допомоги дітям із цим розладом; Т. Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з аутизмом; В. Тарасун запропонувала концепції їхнього навчання, розвитку та соціалізації; Г.Хворова визначила підходи до психолого-педагогічної підтримки; а Д.Шульженко займається дослідженням шляхів психологічної корекції аутистичних проявів та формування готовності дітей з РАС до шкільного навчання.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне вивчення і практична реалізація зумовили вибір теми магістерського дослідження: *«Особливості адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи».*

Мета дослідження – схарактеризувати особливості процесу адаптації дітей з розладами аутистичного спектру та розробити програму адаптації.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Дослідити теоретичні основи процесів адаптації дітей з розладами аутистичного спектру.
2. Проаналізувати психолого-педагогічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру.
3. Охарактеризувати форми та методи адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи.

4. Продіагностувати рівень адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи та розробити програму адаптації дітей з розладами аутистичного спектру.

Об'єкт дослідження – процес адаптації дітей з розладами аутистичного спектру.

Предмет дослідження – особливості адаптації дітей з РАС в освітньому середовищі середньої школи.

Для досягнення мети, розв'язання окреслених завдань, використано комплекс **методів**:

-теоретичні: аналіз (наукових джерел щодо психолого-педагогічних особливостей дітей з РАС та підходів до їх адаптації в школі), систематизація (з метою впорядкування відомих наукових підходів та рекомендацій; нормативно-правових документів, методик інклюзивної підтримки дітей з РАС), порівняння (українських інклюзивних практик із зарубіжними моделями підтримки дітей з РАС) й узагальнення наукових даних (у галузі медицини, логопедії, психокорекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості та перспективних напрямів її вирішення);

-емпіричні: анкетування (з метою виявлення труднощів, потреб і рівня готовності педагогів, асистентів та батьків щодо адаптації дітей з РАС у школі), тестування (для оцінки рівня соціальної, емоційної та навчальної адаптації дітей з РАС), просте та комплексне спостереження (дітей з РАС у шкільному освітньому середовищі – на уроках, перервах, у груповій та індивідуальній діяльності), індивідуальні й групові бесіди (з метою уточнення особливостей взаємодії дитини з РАС з педагогами, ровесниками та батьками, а також аналізу ефективності застосованих методів підтримки), вивчення практичної діяльності учнів, педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності педагогічних умов формування комунікативних умінь у дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти (статистична обробка результатів

експериментальної роботи та їхня інтерпретація); математичні (кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту).

Експериментальною базою дослідження стала Чернігівська гімназія № 33.

Результати дослідження було апробовано на таких конференціях І Всеукраїнська науково-практична конференція «Організація освітнього середовища» (24 жовтня 2024 р., м. Запоріжжя), Ювілейна міжнародна наукова конференція XV Сіверянські соціально-психологічні читання (18 квітня 2025 р., м. Чернігів).

Результати дослідження висвітлено у таких публікаціях:

1. Гук А.С., Грищенко С.В. Особливості адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи. *Організація освітнього середовища* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24 жовт. 2024 р.). / Головні редактори : О.І. Іваницький, О.В. Пономаренко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 151 с.

2. Гук А.С. Адаптація дітей з розладами аутистичного спектру в умовах середньої школи: виклики та стратегії. *Студентський альманах: збірник статей*. Випуск 4. Чернігів: Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, 2024. С. 18–22.

Структура кваліфікаційної роботи. Магістерське дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи 72 сторінки, із них 59 основного тексту. Список використаних джерел нараховує 60 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Теоретичні основи адаптації дітей з РАС в середній школі як «освітньому середовищі рівних можливостей»

Поняття «адаптація» (лат. *adaptatio* – пристосування) активно використовується як теоретична категорія в багатьох науках. У педагогіку воно увійшло порівняно недавно. Спершу термін застосовували як «звикання» чи «пристосування» особистості до умов життя й діяльності, зокрема у зв'язку з розвитком поняття «соціальна адаптація».

Багато психологічних досліджень наголошують на важливості урахування специфіки шкільної адаптації саме для дітей з РАС. Ігнорування цих аспектів зумовлює серйозні труднощі у подальшій соціалізації та комунікації таких учнів [8].

Адаптація дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в умовах середньої школи є складним, багатокомпонентним і водночас надзвичайно важливим процесом, який визначає не лише освітні досягнення дитини, але й ступінь її соціальної включеності в суспільне життя. Середня школа, відповідно до концепції інклюзивної освіти, повинна стати середовищем рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх психофізичних особливостей. Проте для дітей з аутизмом така рівність можлива лише за умови глибокого розуміння їхніх індивідуальних потреб і особливостей розвитку з боку педагогів, однокласників і всіх учасників освітнього процесу.

Однією з ключових складових адаптації є створення підтримувального середовища, що враховує сенсорні, емоційні, комунікативні та когнітивні особливості таких дітей. Учні з РАС часто мають труднощі з розумінням соціальних сигналів, невербальної комунікації, виявляють нестійкий інтерес до взаємодії з ровесниками, тому для них важливо структурувати не лише

навчальний простір, а й соціальні ситуації у класі. Просторове зонування класної кімнати, чітке визначення місця дитини, візуалізація правил поведінки, інструкцій, графіків занять, режиму дня – усе це створює відчуття передбачуваності, яке знижує рівень тривожності і дозволяє краще зосередитись на навчанні [17].

Окрему увагу слід приділяти формуванню індивідуальної освітньої траєкторії для кожної дитини з РАС. Це означає не лише адаптацію навчального матеріалу до її рівня сприйняття, а й підбір відповідних методів і темпу викладання, які відповідають її сенсорному, інтелектуальному та емоційному стану. Часто такі діти потребують більшої кількості повторень, візуальної підтримки, мультимодального подання інформації. Інтеграція елементів альтернативної та додаткової комунікації (зокрема, використання піктограм, карток PECS, планшетів з підтримкою мовлення) дозволяє компенсувати труднощі у вираженні власних потреб і покращує взаєморозуміння між учнем та оточенням.

Ще одним визначальним чинником успішної адаптації є кваліфікований супровід дитини з боку асистента вчителя або тьютора, а також фахівців мультидисциплінарної команди: логопеда, психолога, корекційного педагога. Вони повинні спільно з учителем і батьками розробляти та впроваджувати індивідуальну програму розвитку (ІПР), у якій враховуються не лише навчальні цілі, але й соціальні, емоційні та поведінкові аспекти розвитку дитини.

Також необхідною умовою створення школи рівних можливостей є формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку інших учнів та педагогічного колективу. Проведення тренінгів з розвитку емоційного інтелекту, занять з інклюзивної тематики, розвиток емпатії, впровадження принципів соціального навчання у шкільну програму значно сприяють налагодженню міжособистісних зв'язків і зменшують ризик ізоляції аутистичної дитини в шкільному середовищі [12].

Не менш важливою є постійна комунікація між школою і родиною. Батьки дітей з РАС, як правило, є джерелом унікальної інформації про особливості поведінки, реакцій і вподобань дитини, а також є її головними союзниками у формуванні мотивації до навчання. Встановлення довірливого партнерства між батьками і педагогами є запорукою сталого розвитку дитини і зменшення конфліктних ситуацій.

У дослідженнях К. Островської зазначено, що діти з розладами аутистичного спектра (РАС) стикаються з рядом труднощів у процесі адаптації до шкільного середовища. На її думку, шкільна адаптація охоплює біологічний, психологічний і соціальний аспекти. На початку навчання такі діти мають складнощі з включенням у навчальний режим, не вміють ефективно взаємодіяти з однолітками та педагогами, потребують персоніфікованого підходу, постійної підтримки та стимулювання. Немоżliвість самостійно пристосуватися до постійних змін шкільного розпорядку нерідко призводить до емоційного перенапруження та зриву [24].

Фізіологи, аналізуючи процес адаптації учнів початкової школи, вказують на необхідність від самого початку визначати дітей, які належать до «групи ризику» – тих, хто потребує індивідуального підходу в навчанні й вихованні. Ігнорування цих потреб на ранньому етапі може призвести до втрати часу для своєчасної допомоги, надії на спонтанне вирішення проблем можуть завершитися глибокою дезадаптацією, втратою інтересу до навчання, а також розвитком стійких емоційно-психічних порушень.

Для повноцінного розуміння психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку необхідно враховувати три ключові напрями розвитку. Перший – це формування довільної поведінки, другий – засвоєння еталонів і засобів пізнавальної діяльності, третій – перехід від егоцентризму до альтруїстичного світосприйняття [30].

У сучасній вітчизняній науковій літературі висвітлюється широкий перелік чинників, що визначають успішність процесу адаптації, які зазвичай поділяють на дві основні групи: зовнішні (екзогенні) та внутрішні (ендогенні).

Серед екзогенних чинників, які впливають на розвиток дитини та її здатність адаптуватися до соціального й освітнього середовища, виокремлюють соціокультурні. До них належать:

1. Сімейні чинники – зокрема, стиль виховання, особливості емоційного клімату в родині;
2. Педагогічні – професійна підготовка вчителів, відповідність освітніх методик віковим і психологічним особливостям молодших школярів, обізнаність батьків у сфері виховання, раціональний режим дня тощо;
3. Психолого-педагогічні – це характеристика психоемоційного стану дитини, її поведінкових реакцій, рівня розвитку когнітивної, емоційно-вольової та мотиваційної сфери, а також ставлення до навколишнього середовища, до себе самої і специфіка поведінки в освітніх та позаосвітніх ситуаціях [33].

Вибір освітнього закладу для дитини з аутизмом є одним із найскладніших рішень для батьків, оскільки він суттєво впливає на особистісний розвиток дитини та її подальше життя. Проте не існує універсального рішення або «найкращого варіанту» – існує лише низка можливостей, кожна з яких має як сильні, так і слабкі сторони. Прийняття такого рішення значною мірою залежить від суспільних умов (а варто зазначити, що Україні ще належить пройти довгий шлях до побудови ефективних освітніх моделей для дітей з РАС), а також від індивідуальних характеристик дитини, її рівня інтелектуального розвитку та глибини проявів аутистичних рис.

Для дитини з РАС школа має надзвичайно важливе значення – можливо, більше, ніж для більшості інших дітей. У той же час, саме шкільне середовище може бути для неї найбільш складним. Питання створення спеціалізованих класів для дітей з аутизмом залишається відкритим і неоднозначним. Однак багато що свідчить про те, що навчальний процес для таких учнів потребує нестандартних підходів. Педагогу слід зважати на уповільнений темп роботи, труднощі у підтриманні концентрації уваги. Також необхідне відповідне

організаційне середовище шкільного простору: чітко структурований клас, індивідуалізоване робоче місце, стабільний розклад занять, який забезпечить дитині передбачуваність і відчуття безпеки [42].

Освітнє середовище рівних можливостей – це сукупність умов, ресурсів, принципів та взаємодій, які забезпечують кожній дитині, незалежно від її індивідуальних особливостей, рівний доступ до якісної освіти, можливість повноцінно реалізувати свій потенціал, здобути знання, сформувати компетентності та соціальні навички, необхідні для інтеграції в суспільство. Таке середовище базується на ідеї інклюзії та визнає різноманітність учнів як цінність, а не як бар'єр.

Головною ознакою освітнього середовища рівних можливостей є його адаптивність. Це означає, що освітній процес будується не за принципом пристосування дитини до єдиної моделі, а навпаки – система навчання змінюється відповідно до потреб кожного учня. Таке середовище передбачає використання індивідуальних освітніх маршрутів, адаптованих програм навчання, різноманітних форм подання інформації, диференційованого підходу до оцінювання досягнень, застосування альтернативної та додаткової комунікації.

Важливою складовою є також безпечність і психологічна підтримка: учні мають почуватися прийнятими, захищеними, вмотивованими до навчання. Толерантне ставлення з боку педагогів і однокласників, відкритість до діалогу, підтримка самоповаги дитини та формування позитивної самооцінки – усе це сприяє формуванню здорового мікроклімату в колективі.

Крім того, освітнє середовище рівних можливостей передбачає активну участь усіх суб'єктів освітнього процесу – вчителів, батьків, адміністрації, фахівців супроводу – у створенні умов для максимальної самореалізації кожного учня. Особливу роль відіграє мультидисциплінарна команда фахівців, яка забезпечує психолого-педагогічний супровід, проводить корекційну роботу та сприяє розвитку емоційно-соціальних навичок [38].

Важливо також розуміти, що рівні можливості не означають однаковості умов. Навпаки, суть підходу полягає в індивідуалізації: створення таких умов, які відповідають саме конкретним потребам дитини – як когнітивним, так і фізичним, емоційним або комунікативним. Це може означати додатковий час на виконання завдань, спеціально організоване робоче місце, допомогу асистента вчителя, спеціальні дидактичні матеріали тощо.

У ширшому контексті освітнє середовище рівних можливостей – це індикатор демократичності освітньої системи та гуманістичної спрямованості суспільства. Воно спрямоване не лише на академічну успішність, а й на формування у дітей життєвих навичок, почуття гідності, віри у власні сили та поваги до інших.

Таким чином, середня школа як простір рівних можливостей має не лише забезпечити доступ до знань, але й створити адаптоване, структуроване, емоційно безпечне середовище для дітей з РАС, де враховано їхній індивідуальний стиль навчання, особливості комунікації і потребу в соціальній підтримці. Реалізація цього підходу потребує не лише відповідних ресурсів, а й глибоких змін у ставленні до інклюзії, що базуються на повазі до гідності кожної дитини незалежно від її психічних та поведінкових особливостей.

1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру

Сьогоднішній розвиток педагогічної, психологічної та психіатричної науки вирізняється посиленою увагою до вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей з атиповими формами поведінки. Діти з аутизмом тривалий час залишалися поза межами системної медико-психолого-педагогічної підтримки, оскільки це явище є надзвичайно складним і з теоретичної, і з практичної точки зору. Саме тому потреба у більш

ретельному вивченні специфіки розвитку дітей з розладами аутистичного спектра залишається актуальною [7].

Проблематику аутизму активно розробляли науковці з різних галузей знань. Значну кількість досліджень було проведено за кордоном, зокрема відомими науковцями як Г. Аспергер, Л. Бендер, М. Брістоль, Л. Каннер, С.Харріс, Б. Хермелін та іншими.

Водночас і в Україні сформувалося наукове середовище, яке приділяє значну увагу проблемам аутизму. Серед українських дослідників слід згадати Я. Багрія, І. Марценківського, К. Островську, О. Романчука, Г. Смоляр, В.Тарасун, Г. Хворову, А. Чуприкова, Д. Шульженка та інших.

Серед сучасних наукових підходів варто виділити монографію Т. Скрипник, присвячену феномену аутизму; дослідження К. Островської, яка аналізує проблеми психологічної допомоги аутистичним дітям; посібник В. Тарасун, що висвітлює концепції розвитку та соціалізації; роботи Д. Шульженка щодо понятійного апарату; а також статтю О. Хаустова, яка розкриває підходи до організації середовища для покращення соціальної адаптації та комунікації дітей з РАС.

Н. Пахомова акцентує, що термін «аутизм» уперше був введений у 1911 році Е. Блейлером для позначення специфічного типу мислення, що керується внутрішніми емоційними імпульсами, а не зовнішньою реальністю. Згодом, у 1943 році, Л. Каннер дав перше системне описання цього стану як клінічного явища [26].

Т. Скрипник визначає аутизм як загальний (первазивний) розлад розвитку, що порушує як вербальну, так і невербальну комунікацію, а також ускладнює формування соціальної взаємодії та процесів адаптації. Перші прояви розладів аутистичного спектру зазвичай з'являються у віці до трьох років. До характерних ознак також належать стереотипні й повторювані рухи, негативна реакція на зміни у звичному середовищі чи повсякденному житті, а також незвичні сенсорні відповіді [32].

В. Тарасун розглядає дитячий аутизм (від лат. *autos* – сам) як одну з клінічних форм дизонтогенезу, що у класифікації В. Лебединського відноситься до спотвореного розвитку. Щодо поширеності цього стану, автор вказує на різні статистичні дані: від 6–17 випадків на 10 000 дітей за В. Каганом до 57 за даними К. Гілберта, причому у хлопчиків аутизм трапляється частіше, ніж у дівчаток. Для цього типу розвитку характерне поєднання затримки, ушкодження та нерівномірного прискорення окремих психічних функцій дитини [38].

На думку Т. Галах, аутизм – це не хвороба в традиційному розумінні, а складний розлад розвитку нервової системи, який проявляється в мовленнєвих, соціальних труднощах та стереотипних рухах. Авторка вказує на емоційно-особистісні труднощі: дитині важко налагодити емоційний контакт із оточенням, виражати власні емоції та розуміти інших. Типовими є проблеми з зоровим контактом, використанням міміки, жестів і інтонацій у спілкуванні.

Розлади аутистичного спектру Т. Галах трактує як глибокі порушення психічного розвитку, що супроводжуються дефіцитом соціального спілкування, труднощами у засвоєнні знань про навколишній світ та зниженням інтересу до реальності. Часто батьків турбує, що дитина не прагне до фізичного контакту, уникає обіймів, не реагує на емоційне залучення, не усміхається та уникає зорового контакту, що свідчить про відсутність емоційного зв'язку з найближчим оточенням [9].

Н. Пахомова класифікує особливості психічного розвитку дітей з аутизмом відповідно до рівня тяжкості афективних порушень, виокремлюючи чотири основні групи.

Група 1 – майже повна відсутність комунікації. Спостерігаються прояви самоагресії як форма аутистичного самозахисту. Виявляються неадекватні страхи, схожі на марення. В ході безцільних дій іноді помітні скоординовані та гнучкі рухи, що є формою аутостимуляції. Дитина досліджує предмети

через нюх, дотик та вестибулярні відчуття. Потребує постійного нагляду дорослих як у спеціалізованому закладі, так і вдома [26].

Група 2 – обмежене спілкування, особливо в новому середовищі. Страхи пов'язані з гіперсенситивністю. Активність має вибіркового характеру, спостерігається сильна прихильність до стабільності. Відзначається м'язова напруженість, обмежена моторика рук. Когнітивні процеси виражені через символічну гру зі стереотипними елементами. Можуть застосовувати мову в емоційно важливих випадках. Прогноз: можливе індивідуальне навчання вдома, формування навичок елементарного рахунку та читання. Потребує постійного догляду, можливе володіння базовими трудовими вміннями.

Група 3 – за умов обмеженої потреби в комунікації, дитина вибірково контактує переважно з дорослими. Можлива вербальна агресія та емоційні реакції, що проявляються в подібних малюнках. Помітні моторна незграбність, проблеми з тонусом м'язів та координацією. На сприйняття значно впливають емоції, воно має вибіркового характеру. Добре розвинена пам'ять на емоційно значущі події. Характерний нерівномірний інтелектуальний розвиток: є узагальнення, логічні судження, однак аргументація ускладнена. Спостерігається зосередженість на вузьких інтересах. Прогноз: можливе індивідуальне або корекційне навчання, часткова самостійність під наглядом та здобуття трудових навичок.

Група 4 – діти не проявляють ініціативи у взаємодії. Можливі неврозоподібні стани: надмірна загальмованість, боязкість, тривожність у спілкуванні, відчуття неспроможності, що поглиблює соціальну ізоляцію. Поведінка загалом цілеспрямована. В умовах стресу можливі стереотипні рухи, дратівливість, ослаблення уваги. Труднощі виникають у формуванні моторних навичок. Спостерігається моторна затримка порівняно зі здоровими дітьми. Прогноз позитивний: можливе навчання за загальноосвітньою програмою у школі.

В. Помогайбо наголошує, що дитячий аутизм – це стан, що характеризується порушенням взаємодії дитини з соціальним оточенням,

особливо з людьми, внутрішньою самоізоляцією, що веде до ускладнень у мовному, емоційному, пізнавальному розвитку та поведінці загалом [28].

К. Островська зазначає, що відповідно до класифікації МКХ-10 аутистичні прояви включено до підрозділу «Загальні розлади розвитку» в межах розділу «Порушення психологічного розвитку». Їх систематизовано наступним чином [22]:

F84 Загальні розлади розвитку. До цієї групи входять порушення, для яких характерні якісні аномалії у взаємній соціальній взаємодії, спілкуванні та наявність обмежених, повторюваних, стереотипних інтересів і дій.

F84.0 Дитячий аутизм. Цей різновид загального розвитку визначається як патологія або порушення, що виявляється до трирічного віку та супроводжується типовим відхиленням у трьох основних сферах: соціальній взаємодії, комунікації та поведінці (з притаманними повторюваними стереотипами).

F84.1 Атиповий аутизм. Відмінність цього виду полягає або в несвоєчасному прояві, або в тому, що не виконуються всі критерії, властиві трьом основним групам симптомів.

F84.10 Атиповий початок за часом.

F84.11 Атиповий прояв за ознаками.

F84.12 Комбінований атиповий тип за часом і симптомами.

F84.2 Синдром Ретта. Після початкового періоду зовні нормального розвитку у дитини спостерігається часткова чи повна втрата мовлення та навичок руху й маніпуляцій на фоні затримки росту голови.

F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку. Розлад, якому передуює період відносно нормального розвитку, після чого протягом кількох місяців дитина втрачає вже набуті навички в ряді сфер.

F84.4 Гіперактивний розлад з поєднанням розумової відсталості та стереотипних рухів. Розлад без чіткого визначення нозологічної природи.

F84.5 Синдром Аспергера. Має подібні порушення в соціальній взаємодії, як при типовому аутизмі, але при цьому нозологічна самостійність

стану не встановлена. Спостерігається обмежене коло інтересів і повторювані дії [28].

F84.8 Інші загальні розлади розвитку.

F84.9 Неуточнений загальний розлад розвитку. Категорія застосовується у випадках, коли в наявності ознаки загальних розладів, але через нестачу інформації або її суперечливість неможливо віднести стан до жодної з вищезазначених рубрик.

Щодо ігрової поведінки, В. Помогайбо вказує на значну своєрідність її проявів у дітей із РАС. Ігрова активність часто має форму повторюваних дій: пересипання, переставляння предметів, постукування по них, торкання обличчя, обнюхування чи облизування. Типовими є або швидка втрата інтересу до гри, або зациклення на одній дії, відсутність розвитку сюжету, складності гри, її шаблонність. Натомість діти можуть безцільно повзати, ходити, підскакувати, обертатися. Після трирічного віку така поведінка іноді доповнюється незвичною прихильністю до окремих речей – іграшок, стрічок, коліс тощо, які набувають для дитини особливої значущості.

Згідно з поглядами В. Тарасун [36], основними чинниками, що призводять до виникнення розладів аутистичного спектра, є:

а) біологічна недостатність усіх регуляторних механізмів (активуючих та інстинктивно-афективних), а також неповноцінність аналізаторних систем (мовленнєвих, моторних, гностичних);

б) соціальні (вторинного походження) обставини. Енергетичний дефіцит у дитини (швидке виснаження, перенасичення будь-якою діяльністю, знижені сенсорні порogi із супутньою негативною емоційною реакцією тощо) зумовлює високу вірогідність формування реакції страху, що створює стійке відчуття дискомфорту.

На цій підставі, як зазначає дослідник, аутизм у таких дітей можна розглядати як захисну форму поведінки, що виконує функцію компенсації й ізоляції від дії зовнішніх дратівливих чинників [6].

Як зазначає В. Помогайбо, перші прояви аутизму можуть з'явитися ще в період немовляти, коли дитина не демонструє звичної реакції поживлення у відповідь на контакт із матір'ю чи іншими близькими. У старшому віці стають помітними ознаки «занурення у себе», зниження або повна відмова від контактів із довкіллям. Зовні такі діти мають нерухомий вираз обличчя, їхній погляд часто «всередину себе» або спрямований у порожнечу, відсутній очний контакт. Водночас спостерігається висока чутливість до світла, звуків та інших сенсорних подразників.

Т. Скрипник наголошує, що попри наявні труднощі, діти з аутизмом мають значний потенціал для розвитку. Перешкоди, які гальмують їхній поступ – відсутність соціальних навичок, дисфункції в сомато-сенсорній та психомоторній сферах – є подоланими. Індивідуально адаптовані методики навчання та розвитку, спираючись на міжнародну практику, здатні забезпечити ефективне формування інтелектуальних здібностей і адаптивного потенціалу таких дітей [31].

На переконання автора, ефективний розвиток дітей з аутизмом залежить від ряду взаємопов'язаних умов:

1. Своєчасне виявлення особливостей розвитку й участь у результативних програмах корекції та підтримки (зокрема, в рамках раннього втручання або системної ранньої допомоги);
2. Позитивні зміни у родинному середовищі дитини з аутизмом, створення найбільш сприятливого простору для її особистісного зростання;
3. Планомірне включення дитини до загальноосвітнього середовища відповідно до її індивідуальних можливостей і розвитку (які мають системно переглядатися для оптимізації умов її навчання й розвитку);
4. Адаптація загальноосвітнього середовища, що має слугувати підтримкою, стимулом і засобом корекційного впливу. До таких ресурсів належать:
 - матеріально-просторові (організація простору, спеціальне робоче місце, адаптовані предмети, підтримувальна та альтернативна комунікація);

- структурно-змістові (чітка організація життєвих сфер – навчання, побут, відпочинок; дозоване навантаження, візуальна підтримка, компоненти програми ТЕАССН, правила соціальної взаємодії);
- соціально-психологічні (важливі люди, соціальні ролі, потреби у взаємодії, емоційна прив'язаність, звички) [31].

5. Компетентний психолого-педагогічний супровід дитини, здійснюваний командою фахівців і батьками, які разом формують і реалізують індивідуальну програму розвитку;

6. Налагодження систематичної корекційно-розвивальної взаємодії з дитиною (паралельно з освітнім процесом), спрямованої на формування базових психічних якостей (регуляція тону, відчуття безпеки, довіри, інтеграція сенсорного досвіду);

7. Забезпечення методичної й навчальної підтримки процесів навчання і розвитку дітей з аутистичними особливостями.

Імплементація кожного з наведених пунктів у вихованні та навчанні, а також їхня взаємна узгодженість, безпосередньо впливають на позитивну динаміку розвитку дитини з аутизмом [7].

Виходячи з наведеного, можна дійти такого висновку. Питанням розвитку дітей із розладами аутистичного спектра займались багато українських і зарубіжних науковців.

Уточнено, що аутизм – це порушення розвитку, що негативно впливає на процеси комунікації, соціалізації й адаптації. Встановлено, що чинники виникнення аутизму мають як біологічну природу (дефіцит регуляторних механізмів і порушення роботи аналізаторних систем), так і соціальне походження.

Визначено провідні прояви аутизму: порушення мовного розвитку, відсутність ініціативи до спілкування, обмежене коло інтересів, стереотипність поведінки, труднощі з невербальними формами взаємодії (уникання зорового контакту, неприйняття дотиків), проблеми з формуванням

соціальних зв'язків, небажання ділитися радістю або співпереживати, а також нав'язливе прагнення впорядковувати предмети та підтримувати структуру.

1.3. Вітчизняний та зарубіжний досвід організацій інклюзивного освітнього середовища для дітей з розладами аутистичного спектру

Адаптація стратегії соціальної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра (РАС), є однією з ключових складових інклюзивної політики як в Україні, так і в зарубіжних країнах. Така стратегія передбачає не лише безпосередню підтримку дитини, а й розробку системних підходів, спрямованих на створення сприятливого середовища, що забезпечує повноцінну соціалізацію, освіту та захист прав дитини з особливими потребами. Сучасна соціальна робота розглядається як міждисциплінарна діяльність, що інтегрує педагогічні, психологічні, правові, медичні та етичні аспекти.

В освітніх системах розвинених країн (США, Канада, Велика Британія, Німеччина, Швеція, Нідерланди та ін.) соціальна робота з дітьми з РАС реалізується через низку державних і муніципальних програм. Вони базуються на принципах раннього втручання, безперервної підтримки, міжвідомчої координації та активного залучення сім'ї до процесу навчання й виховання. Основою є індивідуальні плани розвитку дитини (ІЕР), які складаються спільно з соціальними працівниками, педагогами, психологами та батьками. В рамках таких планів визначаються освітні, соціальні, комунікативні та поведінкові цілі, адаптаційні механізми та конкретні інструменти підтримки (наприклад, соціальні навички, тренінги, сенсорні кімнати, спеціалізовані методики – ТЕАССН, АВА, PECS та ін.) [11].

США використовує Індивідуальні освітні плани (ІЕР), що розробляються мультидисциплінарними командами і включають освітні, поведінкові, комунікаційні цілі. Наприклад, пілотні класи РАТН у Нью-Йорку

зменшують навантаження та підтримують емоційну регуляцію дитини – працює команда з викладачів, соціального працівника і терапевта. Такі школи, як «Lions Gate Academy», «Victory Center» чи «The Jericho School», забезпечують навчання з співвідношенням 1:1–1:8, залучають фахівців (логопедів, логомоторів), і використовують АВА та мультимодальне подання матеріалів. Також існують спеціалізовані школи, як St. Elizabeth у Балтіморі, де навчаються учні з глибоким РАС: маленькі класи, тривалий навчальний рік, програми з життєвих навичок і профорієнтація.

Канада

Підтримка реалізується на рівні провінцій через Ontario Autism Program, British Columbia та Alberta, де покривають витрати на АВА, логопедію та ерготерапію. Інклюзія в масові класи з обов'язковими індивідуальними планами (IEP), і пілотні програми як PAT (New Brunswick), які включають сімейне консультування та менторську підтримку [58].

Велика Британія

Існують Education, Health and Care Plans (EHCP), які формалізують освітні, соціальні та поведінкові потреби учня. Школи як Calthorpe Academy або Bower Grove забезпечують інклюзію з низьким співвідношенням, адаптованими програмами і емоційною підтримкою. Держава реалізує Autism Act і систему Disability Confident для підтримки інклюзії та працевлаштування дорослих [37].

Німеччина

Система двоскорсна: учні можуть ходити або в спеціалізовані школи (Förderschule), або залишатися в масових (в Kommschule, Gesamtschule) зі спеціальною підтримкою та включенням АВА-методики. Інклюзія на ранніх етапах – понад 70 % дітей із SEN в масових дитячих садках. Батьки мають свободу обирати школу під потреби дитини [59].

Швеція

Історично присутній інклюзивний підхід з 1842 р., закріплений законами 1962–2010: діти з РАС мають навчатися в масових класах, а тільки при потребі

– у спеціальних. Вчителям обов’язкові курси з нейророзвитку, підтримка інклюзії на муніципальному рівні. Програма SKOLKONTAKT™ вводить соціальні тренінги у школах, підтвержені RCT-дослідженнями [59].

Нідерланди

Закон 1982–1998 визначив інклюзивну систему освіти: обов’язкова освіта 4–18 років з підтримкою у масових або спеціалізованих школах. 2012 рік – реформа Appropriate Education Act: кожна дитина отримує послуги підтримки без медичного діагнозу, фінансування варіюється, але батьки активно залучені в освітній процес.

Данія

Наголошує на ранньому виявленні та навчанні працівників. Specialisterne – соціальна інновація, що працевлаштовує аутистів у IT-галузі за підтримки та тренажем. Освітня система має індивідуальні плани та обов’язкове навчання вчителів щодо сенсорної адаптації [60].

Ці країни створюють комплексні стратегії:

- раннє виявлення та IEP/ЕНСР;
- мультидисциплінарна підтримка (соціальні працівники, терапевти, логопеди);
- адаптація шкільного середовища та програми;
- навчання педагогів і підвищення обізнаності суспільства;
- сімейна підтримка і екологічна інклюзія (переходи до роботи).

Для адаптації в Україні може бути корисне поетапне впровадження: інтеграція обов’язкових індивідуальних планів, підготовка шкільних команд, розширення ролі соціальних працівників, розвиток системи соціальних послуг у громадах та активне залучення батьків [24].

Значна увага в західних країнах приділяється підготовці кадрів: соціальні працівники проходять спеціалізоване навчання з акцентом на аутизм, емпатійне спілкування, побудову партнерських відносин з родиною, кризове втручання, поведінкові інтервенції. Важливу роль відіграє соціальна адвокація: соціальний працівник виступає як посередник між дитиною,

родиною та освітньою системою, забезпечуючи дотримання прав дитини та контроль за виконанням інклюзивних зобов'язань.

В Україні процес адаптації подібної стратегії перебуває на етапі активного становлення. З моменту впровадження інклюзивної освіти на законодавчому рівні (після 2017 року) значно зросла увага до забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Соціальні працівники стали важливою частиною команд психолого-педагогічного супроводу у школах. Їхня діяльність охоплює діагностику соціальних потреб, координацію взаємодії між школою та родиною, участь у розробці індивідуальних програм розвитку, організацію супровідних соціальних послуг (напр., реабілітаційних, медичних, консультативних).

Проте виклики залишаються суттєвими. В Україні ще недостатньо фахівців, які мають спеціалізацію саме з роботи з дітьми з РАС. Не всі школи мають соціальних педагогів або тьюторів, а рівень підготовки кадрів нерівномірний. Крім того, відчувається брак налагодженої міжвідомчої взаємодії – між освітою, медициною, соціальною службою, органами місцевого самоврядування. Часто саме батьки змушені виконувати роль координаторів у пошуку підтримки для дитини. Водночас позитивні зміни вже відбуваються: з'являються регіональні центри підтримки інклюзії, поширюється досвід запозичення зарубіжних методик, реалізуються пілотні програми з адаптації середовища до потреб дітей з РАС [42].

У контексті міжнародного досвіду варто підкреслити важливість цілісного підходу до соціальної роботи, де соціальна підтримка дитини не обмежується школою, а продовжується в сім'ї, громаді, на рівні дозвілля, професійного орієнтування, підготовки до самостійного життя. Для цього необхідна ефективна інтеграція соціальної роботи в інклюзивну політику держави, активна підготовка фахівців, посилення міжсекторальної співпраці, фінансова підтримка родин.

Таким чином, адаптація стратегії соціальної роботи з дітьми з РАС в Україні передбачає системне врахування зарубіжного досвіду, модернізацію

освітнього середовища, посилення кадрового потенціалу, формування інклюзивної культури у школах і громадах. Лише за таких умов можливе формування ефективного соціального супроводу дитини з аутизмом, який сприятиме її особистісному розвитку, соціалізації та якісній інтеграції у суспільство.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

2.1. Форми та методи адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи

Інклюзивна освіта для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) в Україні є складним і багатограним процесом, який охоплює як педагогічні, так і психологічні, соціальні та організаційні аспекти. Діти з РАС мають особливості розвитку, що проявляються у порушеннях комунікації, соціальної взаємодії, а також у схильності до стереотипної поведінки та обмежених інтересів. Водночас вони зберігають потенціал до навчання, соціалізації та розвитку, за умови правильно організованої підтримки та адаптації освітнього середовища [25].

Правова база в Україні визнає дітей з аутизмом як учнів з особливими освітніми потребами. Для них створюються індивідуальні освітні траєкторії, які розробляють інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) у співпраці з педагогами, психологами та батьками. Такі індивідуальні програми враховують рівень розвитку дитини, її сильні та слабкі сторони, а також визначають рівень підтримки, необхідний у навчальному процесі.

Особливості інклюзивної освіти для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) в Україні та оцінка ефективності інклюзивних заходів у школах – це багатовимірна проблема, що поєднує нормативно-організаційні, педагогічні, психологічні і соціальні аспекти. Інклюзія для дітей з РАС вимагає не просто їх фізичного доступу до звичайного класу, а створення системи адаптованих умов, спеціалізованих методик і послідовної мультидисциплінарної підтримки, що враховує сенсорні, комунікативні, пізнавальні та поведінкові особливості кожної дитини. У національному

контексті це означає поєднання державних нормативів і місцевих практик: школа має забезпечувати індивідуальну освітню траєкторію (індивідуальний навчальний план або ІПР), організовувати роботу освітньої команди (вчитель, асистент, шкільний психолог, логопед, дефектолог, за потреби – реабілітолог і медичний персонал), а також співпрацювати з інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ) чи іншими профільними установами для діагностики та розробки рекомендацій. Практика інклюзії для дітей з РАС передбачає адаптацію навчального середовища: структуроване розташування робочого місця, мінімізацію сенсорних подразників (шум, яскраве світло), використання візуальних підказок, розкладів і послідовних ритуалів, чітку інструкцію та очікування, а також розбиття складних завдань на зрозумілі кроки. Важливою складовою є застосування доказових педагогічних підходів – структурованого навчання, візуальної підтримки, системи підкріплень, елементів прикладного аналізу поведінки (АВА) у модифікованому для школи вигляді, навчання соціальних навичок у мікрогрупах та використання альтернативних і додаткових засобів комунікації (PECS, планшети зі спеціалізованими додатками) для дітей з порушеннями вербальної мови. Роль асистента вчителя або тьютора при цьому критична: його завдання – не стільки виконувати дитячі завдання за неї, скільки забезпечувати підтримку під час переходів, спрямовувати комунікацію, моделювати соціальні навички та допомагати в регуляції поведінки [35].

Організаційно-методичні особливості включають розробку адаптованих навчальних програм і критеріїв оцінювання, можливість диференціації завдань та альтернативних форм контролю знань (усне опитування, практичні завдання, проєкти), а також гнучкий графік навчання за потреби. Не менш важливими є просвітницькі заходи для колективу: підвищення компетентності вчителів щодо РАС, тренінги з менеджменту поведінки, методик візуалізації та адаптації завдань, робота з батьками і створення культури прийняття в класі через інтерактивні заходи з однолітками. Ще один аспект – залучення зовнішніх фахівців і міжвідомча взаємодія (медицина, соціальні служби,

спеціалізовані центри), що дозволяє комплексно вирішувати питання розвитку, корекції і соціалізації дитини.

Оцінка ефективності інклюзивних заходів у школах має бути системною, багатоступеневою і поєднувати кількісні та якісні показники. Відразу слід визначити логічну модель оцінювання: вхідні ресурси (кадри, навчальні матеріали, обладнання), процеси (впроваджені інтервенції, заняття, супровід), виходи (кількість індивідуальних планів, годин корекції, участь у груповій роботі) та результати/вплив (академічні досягнення, соціальна інтеграція, якість життя дитини, тривалість позитивних змін). Кількісні індикатори ефективності можуть включати: динаміку навчальної успішності (оцінки, бали стандартних або адаптованих тестів), відвідуваність занять, частоту проблемної поведінки (кількість інцидентів за одиницю часу), показники самостійності (виконання завдань без постійної допомоги), кількість і якість соціальних взаємодій (частота ініціативних контактів з однолітками). Якісні показники – це оцінка соціальної адаптації і емоційного стану через спостереження, інтерв'ю з батьками, вчителями і самими учнями (де можливо), а також аналіз кейсів і педагогічних щоденників [52].

Практичною схемою оцінювання може бути до-/після тестування з проміжними контрольними точками: первинна діагностика (після вступу в інклюзивний клас або початку інтервенції), моніторинг через 3-6 місяців, й підсумкова оцінка через 9-12 місяців. Для когнітивних і навчальних результатів доцільно використовувати стандартизовані або локально адаптовані інструменти: тести читання, письма, арифметичні завдання, а також шкали адаптивної поведінки й соціальної взаємодії. Для оцінки соціальної компетентності та симптоматики РАС корисні опитувальники, спостережні форми і структуровані інтерв'ю (використання кількох джерел інформації – батьки, вчитель, спостереження – підвищує надійність даних). Прикладний аналіз поведінки вимагає реєстрації поведінкових інцидентів, викликів і тригерів, а також відслідковування змін за допомогою щоденникових форм і графіків. Освітню систему оцінювання слід

доповнювати показниками якості реалізації інтервенцій: чи виконуються методики відповідно до протоколу, наскільки педагоги дотримуються рекомендованих процедур, чи отримують діти передбачену кількість індивідуальних і групових занять.

Оцінка ефективності також повинна враховувати роль контексту: класний мікроклімат, ставлення однолітків, рівень підготовленості вчителя, наявність ресурсів. Тому якісні методи (півструктуровані інтерв'ю, фокус-групи з учителями і батьками, спостереження у природних умовах) дають незамінну інформацію про механізми змін, бар'єри й умови, що сприяють або перешкоджають успіху інклюзії. Доцільно включити в оцінювання економічний компонент: аналіз витрат на впровадження підтримки (кадри, обладнання, години фахівців) у зіставленні з досягнутими результатами (cost-effectiveness), що допоможе школи та місцевій владі приймати обґрунтовані рішення про масштабування практик [53].

При побудові системи оцінки слід окреслити конкретні критерії успішності: сталі покращення в академічних показниках (наприклад, зростання середнього бала або % учнів, що досягли програмного рівня), прогрес у адаптивній поведінці та самостійності (здатність виконувати повсякденні навчальні та соціальні завдання), підвищення якості життя і емоційного благополуччя (зниження тривожності, підвищення задоволеності школою), зростання інтеграції в колектив (збільшення кількості дружніх контактів, участь у групових активностях) та підвищення компетенцій педагогів (результати тренінгів, відсоток вчителів, що застосовують рекомендовані практики). Важливо визначити мінімальні значущі зміни (порогові значення), які інтерпретуються як успішна інтервенція, і застосовувати статистичні методи (порівняння середніх, коефіцієнти ефекту, аналіз повторних вимірювань) для кількісної оцінки результатів.

Однак на практиці виникає низка перешкод для впровадження й оцінювання інклюзивних заходів у школах. Серед найбільш поширених – недостатня кількість підготовлених фахівців і низька якість післядипломного

навчання, дефіцит фінансування на індивідуальні засоби та корекційні програми, велика наповнюваність класів, відсутність чітких механізмів координації між школою і медичними/ресурсними центрами, а також соціальні фактори (стигма, упереджене ставлення однолітків і частини вчительського складу). Для подолання цих бар'єрів необхідно забезпечувати системну підготовку педагогів, створення мережі консультаційних центрів, чітку нормативно-правову підтримку інклюзії з визначеними стандартами якості та показниками результативності, а також просвітницькі програми, спрямовані на формування культури прийняття у школах [40].

Конкретні рекомендації для шкіл і місцевої системи освіти щодо оцінки ефективності інклюзивних заходів повинні включати:

- 1) запровадження обов'язкової первинної діагностики і розробки ІПР для кожної дитини з РАС з чітко визначеними цілями й індикаторами;
- 2) регулярний моніторинг за фіксованими проміжками (щоквартально, наприклад) із поєднанням кількісних тестів та якісних інструментів;
- 3) ведення стандартних форм для реєстрації інтервенцій і поведінкових інцидентів;
- 4) оцінювання – перевірку, наскільки педагогічні практики виконуються відповідно до протоколів;
- 5) залучення батьків до процесу оцінювання через структуровані опитувальники й інтерв'ю;
- 6) аналіз витрат і результатів для обґрунтування розподілу ресурсів;
- 7) публічне звітування про результати інклюзії на рівні школи та громади для підвищення прозорості і залучення підтримки.

Резюмуючи, інклюзивна освіта для дітей з РАС в Україні повинна розглядатися як системна, багаторівнева і ресурсозалежна задача, що потребує одночасно адаптації навчального середовища, підвищення професійної підготовки педагогів, мультидисциплінарного підходу і сталого механізму оцінювання ефективності. Ефективність інклюзивних заходів найкраще оцінювати через поєднання об'єктивних показників навчальної успішності та

адаптивної поведінки з якісними даними про емоційне благополуччя, соціальну інтеграцію та задоволеність учасників процесу. Така комплексна оцінка дозволяє не лише констатувати досягнення, а й коригувати практики, планувати ресурси та підвищувати якість інклюзії задля довгострокової успішної інтеграції дітей з РАС у шкільне та соціальне життя [33].

Особливу увагу в інклюзивній освіті приділяють подоланню труднощів у комунікації. Діти з РАС можуть мати проблеми із зоровим контактом, жестами, розумінням інструкцій чи вираженням власних потреб. У цьому випадку широко застосовуються візуальні методи підтримки: піктограми, схеми, графіки, розклади, що полегшують розуміння завдань та структурують день дитини. У випадках, коли мовлення розвинене недостатньо, використовуються альтернативні засоби комунікації, такі як система обміну зображеннями (PECS) або жести.

Ще однією важливою особливістю є потреба у структурованому та передбачуваному середовищі. Діти з аутизмом почуваються спокійніше і впевненіше тоді, коли дотримується чіткий режим дня, а завдання подаються у зрозумілій і логічній послідовності. Будь-які зміни в розкладі чи правилах потребують попереднього пояснення та підготовки, інакше це може викликати тривогу чи небажані поведінкові реакції.

Сенсорна чутливість дітей з РАС є ще однією сферою, яка потребує врахування. Вони можуть гостро реагувати на звуки, яскраве світло, дотики чи запахи. Тому в закладах освіти важливо створювати умови для сенсорного комфорту: облаштовувати ресурсні кімнати, давати можливість усамітнитися, зменшувати кількість подразників у класі [27].

Організаційно-педагогічна модель інклюзії для дітей з аутизмом базується на командному підході. До складу команди супроводу входять учитель, асистент учителя, психолог, логопед, дефектолог, а за потреби й поведінковий аналітик. Їхня спільна робота полягає у плануванні навчального процесу, аналізі успіхів дитини, адаптації матеріалів і формуванні соціальних навичок.

Окреме місце в системі інклюзії займає підготовка педагогів. Учителі мають оволодівати знаннями про специфіку аутизму, методи адаптації навчального матеріалу, організацію поведінкової корекції та співпрацю з батьками. Недостатня підготовка педагогів залишається одним із головних викликів для вітчизняної системи інклюзивної освіти.

Разом із тим, існують і певні обмеження та проблеми. В Україні відчувається нестача фахівців у галузі корекційної педагогіки, психології та поведінкового аналізу. Не в усіх школах є ресурсні кімнати або спеціальні засоби навчання. Важливим залишається питання формування позитивного ставлення до дітей з аутизмом серед їхніх однолітків, адже інклюзія неможлива без соціального прийняття [30].

Незважаючи на труднощі, інклюзивна освіта дітей з РАС має значний потенціал розвитку. Серед перспектив – розширення мережі ІРЦ, уніфікація державних стандартів та методик, впровадження сучасних технологій навчання і комунікації, а також активна просвітницька робота з батьками й суспільством. Успішна інклюзія можлива лише за умови комплексної взаємодії школи, сім'ї та громади, що забезпечує створення для дитини освітнього середовища рівних можливостей.

Оцінка ефективності інклюзивних заходів у школах при роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) є необхідною складовою сучасної освітньої практики. Вона дає змогу не лише визначити, наскільки створене освітнє середовище відповідає потребам таких учнів, але й забезпечує можливість своєчасно коригувати педагогічні підходи, методики та організацію навчального процесу.

Передусім, оцінювання ефективності інклюзивної освіти проводиться за кількома ключовими напрямками. Першим із них є академічна успішність. Тут важливим є не тільки рівень засвоєння навчального матеріалу, а й динаміка індивідуальних досягнень дитини. Учні з РАС часто демонструють нерівномірний розвиток у різних сферах: вони можуть мати високі здібності до логіко-математичних завдань, але водночас відчувати труднощі у письмі чи

читанні. Тому оцінка враховує індивідуальні освітні траєкторії, прогрес у виконанні завдань та здатність застосовувати знання на практиці [36].

Другим критерієм є соціалізація та розвиток комунікативних навичок. Досліджується, наскільки учень інтегрується в колектив класу, чи налагоджує він контакт з ровесниками, чи бере участь у групових формах роботи. Показниками ефективності тут виступають зменшення рівня соціальної ізоляції, здатність до спільної діяльності, формування навичок співпраці та толерантності серед однолітків.

Третім напрямом оцінювання є емоційний стан та психологічний комфорт дитини. Інклюзивні заходи вважаються успішними, якщо учень із РАС відчуває себе у школі безпечно, демонструє зниження рівня тривожності, виявляє позитивне ставлення до навчання і поступово розвиває впевненість у власних силах. Для цього застосовуються спостереження психолога, соціального педагога, асистента вчителя, а також анкетування батьків.

Не менш важливим є оцінювання ефективності командної взаємодії між учителями, асистентами, соціальними педагогами та батьками. Якщо комунікація між цими учасниками процесу є злагодженою, то дитина отримує послідовну та узгоджену підтримку як у школі, так і вдома. Це виражається у більшій стабільності навчальних результатів, кращій адаптації та швидшому розвитку самостійності.

Ще одним показником ефективності є задоволеність батьків та педагогів результатами інклюзивного навчання. Анкетування та опитування дають змогу оцінити, наскільки батьки бачать позитивні зміни у розвитку дитини, а також чи відчувають учителі професійну підтримку та ресурси для роботи з дітьми з РАС.

Таким чином, оцінка ефективності інклюзивних заходів не зводиться лише до вимірювання академічних результатів. Вона охоплює багатовимірний підхід: враховує індивідуальний прогрес у навчанні, рівень соціалізації, емоційний стан, розвиток комунікативних умінь та якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Систематичний моніторинг дозволяє

своєчасно виявляти труднощі, вдосконалювати методики навчання та створювати максимально сприятливі умови для розвитку дітей з РАС у школах.

2.2. Діагностика рівня адаптації дітей з РАС, вчителів, соціальних педагогів, батьків та асистентів дитини в Чернігівській гімназії № 33

Діяльність учителів, соціальних педагогів, батьків та асистентів дитини у процесі адаптації дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) в умовах середньої школи є багатогранною і взаємопов'язаною. Саме злагоджена співпраця цих учасників освітнього процесу створює умови для ефективного включення дитини з особливими потребами у шкільне середовище, забезпечує її успішну соціалізацію та навчання.

Учителі посідають ключове місце у процесі адаптації, адже вони безпосередньо організовують навчальний процес та взаємодію з учнями. Їхня діяльність полягає не лише у передачі знань, а й у створенні сприятливого освітнього середовища, у якому дитина з РАС відчуває себе захищеною і мотивованою. Важливо, щоб навчальний матеріал подавався у доступній та структурованій формі: великі теми поділялися на менші блоки, використовувалися візуальні схеми, органайзери, картки та наочність. Учитель застосовує чіткі інструкції, забезпечує повторення та закріплення знань, а також підтримує увагу учня за допомогою мультимедійних матеріалів. Важливим аспектом є створення інклюзивного мікроклімату в класі: учитель формує у дітей толерантність, вчить взаємопідтримці та запобігає проявам булінгу. Крім того, він застосовує альтернативні способи оцінювання – усні відповіді, практичні завдання чи тести з візуальною підтримкою, що дозволяє дитині краще розкрити свої можливості [20].

Соціальний педагог відіграє роль координатора між школою, родиною та іншими установами, які можуть бути залучені до підтримки дитини. Його завдання полягає у створенні умов для гармонійної соціалізації учня з РАС.

Він аналізує соціальне середовище, визначає чинники, що можуть перешкоджати адаптації, бере участь у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку. Соціальний педагог також організовує виховні заходи, спрямовані на формування дружнього та толерантного середовища серед однокласників, проводить тренінги і роз'яснювальну роботу з учнями та педагогами. Його діяльність охоплює також посередницькі функції: він підтримує постійний зв'язок із батьками, асистентами, учителями та за необхідності – з соціальними службами чи інклюзивно-ресурсними центрами. Крім того, соціальний педагог надає дитині індивідуальну допомогу у розвитку навичок самоконтролю, спілкування та вирішенні конфліктних ситуацій.

Батьки виступають головними партнерами школи, адже саме вони найкраще знають особливості своєї дитини та можуть надати важливу інформацію для побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Вони інформують педагогів про інтереси, сильні та слабкі сторони учня, особливості його поведінки. Удома батьки закріплюють здобуті у школі навички, підтримують розвиток комунікації та самообслуговування. Співпраця з педагогами та асистентами передбачає регулярні зустрічі, обговорення досягнень і труднощів, а також участь у складанні індивідуальної програми розвитку. Батьки створюють для дитини атмосферу підтримки й безпеки, формують позитивну мотивацію до навчання. Вони також виконують функцію захисників прав дитини на якісну інклюзивну освіту, виступаючи адвокатами її інтересів у школі та за її межами [20].

Асистент дитини є щоденним супутником учня з РАС у шкільному середовищі. Він забезпечує індивідуальний супровід і допомагає дитині повноцінно брати участь у навчальному процесі. Основні завдання асистента полягають у поясненні завдань доступною мовою, використанні візуальних матеріалів, підтримці під час виконання вправ та поступовому розвитку самостійності. Він також допомагає дитині контролювати поведінку, застосовує систему позитивних підкріплень та допомагає уникати ситуацій,

що можуть викликати стрес. Асистент супроводжує учня на перервах, у їдальні чи під час позакласних заходів, а також сприяє встановленню контактів із ровесниками. Важливою функцією є регулярне інформування вчителів та батьків про успіхи й труднощі дитини, ведення щоденника спостережень.

Таким чином, ефективна адаптація дітей з РАС у середній школі можлива лише за умови командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Учитель відповідає за організацію навчання, соціальний педагог – за формування сприятливого середовища, асистент – за щоденний індивідуальний супровід, а батьки – за підтримку вдома та комунікацію зі школою. Лише постійний обмін інформацією, регулярні зустрічі та спільне планування дозволяють забезпечити цілісну підтримку дитини, сприяти її успішній адаптації та розвитку в умовах інклюзивної освіти [4].

Методи діагностики адаптації дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в освітньому середовищі середньої школи мають комплексний характер і охоплюють як психологічні, так і педагогічні інструменти. Вони спрямовані на виявлення рівня навчальної, соціальної та емоційної інтеграції учня, що дозволяє визначити ефективність інклюзивного процесу та вчасно скоригувати стратегії підтримки.

1. Спостереження вчителя та асистента. Це один із найважливіших методів, що дає можливість відстежувати поведінку дитини в реальних умовах класу. Звертається увага на участь у навчальній діяльності, рівень уваги, взаємодію з однокласниками, реакцію на вказівки вчителя, а також прояви тривожності чи агресії.

2. Психодіагностичні методики [11]

- Тест соціальної адаптації (адаптовані опитувальники, наприклад шкала Vineland Adaptive Behavior Scales). Дозволяє оцінити навички комунікації, самообслуговування, соціальної взаємодії.

- Методики визначення емоційного стану (тести тривожності, малюнкові тести). Використовуються для виявлення рівня стресу, відчуття безпеки та ставлення до школи.

- Шкала комунікативних навичок (адаптовані опитувальники для дітей з особливими потребами) – аналізує рівень мовленнєвої активності та прагнення до спілкування.

3. Аналіз успішності та навчальних досягнень. Вивчаються не лише оцінки, а й динаміка виконання індивідуальних завдань, здатність до роботи за інструкцією, самостійність у навчанні, швидкість засвоєння нового матеріалу.

4. Соціометрія. Методика дослідження соціального статусу дитини в класному колективі. Дозволяє виявити, наскільки учень з РАС інтегрований у групу однолітків, чи має він друзів, чи виникають випадки ізоляції або відторгнення [11].

5. Анкетування та інтерв'ю з батьками. Батьки є важливим джерелом інформації про поведінку дитини поза школою. Анкети та бесіди допомагають виявити, як дитина переносить шкільне навантаження, які має труднощі вдома та чи зберігається стабільність її емоційного стану.

6. Опитування педагогів і соціальних працівників. Збір даних від учителів, асистентів дитини, соціальних педагогів і психологів дозволяє створити комплексну картину адаптації, оцінити ефективність застосованих методів підтримки.

7. Портфоліо учня. Збирання робіт дитини, індивідуальних карт розвитку, звітів педагогів і психологів. Це допомагає відстежувати динаміку навчальних, соціальних і поведінкових змін у довгостроковій перспективі.

8. Методи ігрової діагностики. Ігрові ситуації дозволяють оцінити, як дитина взаємодіє з іншими, чи дотримується правил, чи вміє домовлятися, як реагує на поразку або перемогу [54].

Таким чином, діагностика адаптації дітей з РАС у середній школі має бути комплексною, включати як кількісні (тести, опитувальники), так і якісні методи (спостереження, інтерв'ю). Її результати дозволяють педагогічному колективу та батькам краще зрозуміти потреби дитини, визначити бар'єри в

навчанні та соціалізації, а також розробити індивідуальну стратегію підтримки.

Дослідження ефективності роботи вчителів, соціальних педагогів, батьків та асистентів дитини щодо адаптації дітей з РАС (на прикладі гімназії №33 м. Чернігів)

Мета: визначити, наскільки ефективна діяльність основних учасників інклюзивного процесу (вчителів, соціальних педагогів, батьків та асистентів) у забезпеченні успішної адаптації дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) в освітньому середовищі середньої школи.

Методика

Було охоплено групу дітей з РАС, які навчаються в гімназії.

Оцінювався рівень адаптації дітей на початку навчального семестру (січень 2025 року) та через 5 місяців навчання.

Паралельно проводилося анкетування та експертне оцінювання роботи вчителів, соціальних педагогів, батьків та асистентів.

Для узагальнення результатів використано середні значення.

Критерії та методика оцінки ефективності інклюзивних заходів наведені в таблицях 2.1 – 2.5. Вчителі, соціальні педагоги та асистенти проходили планові та додаткові навчальні вебінари, семінари з метою підвищення кваліфікації. У підсумку вираховувався середній бал по кожному напрямку.

Таблиця 2.1

Рівень адаптації дітей з РАС

Показники	Оцінка середня (від 1 до 10)	
	До	Після
Емоційний стан (рівень тривожності, спокійність під час уроків, реакції на нові умови)	4	6

Соціальні навички (уміння контактувати з ровесниками, встановлювати дружні стосунки, участь у групових формах роботи)	5	7
Навчальна діяльність (уважність, здатність виконувати завдання, самостійність, готовність працювати за інструкцією)	5	7
Поведенкові прояви (дотримання правил, контроль імпульсивності, адекватність реакцій)	6	8

Методи збору даних: педагогічне спостереження, анкетування вчителів і батьків, аналіз результатів навчання та соціометрія.

За результатами дослідження, проведеного до та після впровадження корекційно-розвивальної програми, спостерігається позитивна динаміка показників адаптації дітей з РАС у шкільному середовищі.

Емоційний стан учнів, який включає рівень тривожності, спокійність під час уроків та реакцію на нові умови, до початку програми оцінювався у середньому на 4 бали за 10-бальною шкалою. Після впровадження заходів цей показник підвищився до 6, що свідчить про зменшення тривожності, покращення емоційного комфорту під час навчання та більш спокійну реакцію на зміни в освітньому середовищі.

Соціальні навички, які оцінювали здатність дітей контактувати з ровесниками, встановлювати дружні стосунки та брати участь у групових формах роботи, також показали позитивну динаміку – від 5 до 7 балів. Це вказує на підвищення рівня комунікативної компетентності, більш активну участь у колективних заняттях та покращення взаємодії з однолітками.

Навчальна діяльність (уважність, здатність виконувати завдання, самостійність, готовність працювати за інструкцією) зросла з 5 до 7 балів. Така динаміка свідчить про покращення концентрації уваги, здатності самостійно працювати та слідувати інструкціям, що підтверджує ефективність застосованих корекційно-розвивальних методик.

Поведенкові прояви, включаючи дотримання правил, контроль імпульсивності та адекватність реакцій, підвищилися з 6 до 8 балів. Це демонструє покращення самоконтролю, зменшення імпульсивних дій та більш адекватну поведінку у шкільному середовищі.

Загалом, результати Таблиці 2.1 свідчать про системне підвищення рівня адаптації дітей з РАС, що підтверджує ефективність комплексного підходу та застосованих корекційних заходів.

Таблиця 2.2

Ефективність роботи вчителів

Показники	Оцінка середня (від 1 до 10)	
	До	Після
використання адаптованих методик навчання (спрощення інструкцій, використання візуальної підтримки)	6	8
рівень індивідуалізації завдань для дітей з РАС	7	8
створення комфортного психологічного клімату на уроці	5	7
кількість і якість комунікації з батьками та асистентами	7	9

Оцінка проводилася шляхом експертного опитування адміністрації школи та анкетування батьків.

Результати оцінки ефективності роботи педагогів показують позитивну динаміку за усіма критеріями після впровадження спеціальних методик для роботи з дітьми з РАС.

Використання адаптованих методик навчання, таких як спрощення інструкцій та застосування візуальної підтримки, підвищилось з 6 до 8 балів. Це свідчить про те, що педагоги більш ефективно адаптують навчальний матеріал під потреби дітей, полегшуючи процес засвоєння знань.

Рівень індивідуалізації завдань підвищився з 7 до 8 балів, що демонструє увагу до потреб кожної дитини, адаптацію навчальних завдань відповідно до її можливостей та особливостей.

Створення комфортного психологічного клімату на уроці покращилось з 5 до 7 балів. Це означає, що вчителі забезпечують більш сприятливу атмосферу для навчання, зменшують стресові фактори та підтримують емоційний комфорт учнів.

Кількість та якість комунікації з батьками та асистентами підвищились з 7 до 9 балів. Такий показник свідчить про активну співпрацю з родинами та фахівцями, що забезпечує комплексну підтримку дітей з РАС і полегшує їх адаптацію у школі.

Загалом, аналіз Таблиці 2.2 демонструє, що впровадження адаптованих методик навчання та системної взаємодії з батьками і асистентами значно підвищує ефективність педагогічної роботи та сприяє розвитку навчальних, соціальних і емоційних компетенцій дітей з РАС.

Таблиця 2.3

Ефективність роботи соціальних педагогів

Показники/ Критерії	Оцінка середня (від 1 до 10)	
	До	Після
організація корекційних і виховних заходів	7	9
проведення індивідуальних і групових бесід із дітьми з РАС	6	9
рівень взаємодії з педагогами та родинами	7	9
участь у розробці індивідуальної освітньої траєкторії (ІОП)	7	8

Дані збиралися через звіти, самооцінку педагогів та відгуки батьків.

Результати показали помітне підвищення ефективності діяльності соціальних педагогів. Так, організація корекційних і виховних заходів зросла з 7 до 9 балів, що свідчить про системнішу та результативнішу роботу в напрямі розвитку соціальних і поведінкових навичок дітей з РАС. Проведення індивідуальних і групових бесід також отримало позитивну динаміку (з 6 до 9 балів), що вказує на зростання уваги до особистісних потреб учнів та активніше застосування індивідуальних підходів. Рівень взаємодії з педагогами та родинами зріс із 7 до 9, що свідчить про ефективніше налагодження партнерства між усіма учасниками інклюзивного процесу. Лише один показник – участь у розробці індивідуальної освітньої траєкторії – зріс менш суттєво (з 7 до 8), що може бути пов'язано з потребою більшої інтеграції соціальних педагогів у командну роботу з учителями й асистентами. Загалом, соціальні педагоги демонструють відчутний прогрес, особливо в комунікаційній і корекційній діяльності.

Таблиця 2.4

Ефективність роботи батьків

Показники /Критерії	Оцінка середня (від 1 до 10)	
	До	Після
участь у реалізації індивідуальної програми розвитку дитини	7	9
створення вдома умов для навчання та відпочинку	8	8
дотримання єдиних правил виховання разом зі школою	7	8
рівень комунікації зі вчителями, соціальними педагогами та асистентами	9	9

Оцінка здійснювалася за допомогою анкетування вчителів та спостереження змін у поведінці дитини.

Результати оцінювання показали позитивні зміни, але не настільки значні, як у попередньому випадку. Найбільший прогрес спостерігається в участі батьків у реалізації індивідуальної програми розвитку дитини (зростання з 7 до 9 балів), що свідчить про активніше включення батьків у процес навчання та виховання. Створення вдома умов для навчання та відпочинку залишилося на рівні 8 балів, тобто істотних змін тут не відбулося – можливо, умови вже були достатньо сприятливими і не потребували додаткових зусиль. Показник дотримання єдиних правил виховання разом зі школою піднявся з 7 до 8 балів, що демонструє поступове наближення до узгоджених дій між родиною та педагогами. Рівень комунікації зі школою залишився стабільно високим (9 балів), що свідчить про налагодженість співпраці. Загалом, батьки відіграють важливу роль у підтримці дітей з РАС, проте їм ще необхідно вдосконалювати послідовність у виховних підходах і створювати більш системні домашні умови для навчання.

Таблиця 2.5

Ефективність роботи асистентів дитини

Показники / Критерії	Оцінка середня (від 1 до 10)	
	До	Після
допомога у виконанні навчальних завдань	8	8
підтримка у соціалізації під час перерв та групових занять	9	9
сприяння формуванню навичок самостійності	7	9
комунікація з учителем і батьками	7	9

Оцінювалася через відгуки педагогів, дітей та батьків.

Дані засвідчують стабільно високий рівень роботи асистентів із позитивними зрушеннями за кількома критеріями. Підтримка у виконанні навчальних завдань залишилася на рівні 8 балів, що свідчить про стабільну якість допомоги без помітних змін. Соціалізація під час перерв і групових занять також утримується на високому рівні (9 балів). Водночас спостерігається значний прогрес у сприянні формуванню навичок самостійності (з 7 до 9 балів), що є важливим результатом, адже саме самостійність визначає перспективу подальшої інтеграції дитини в освітнє середовище. Комунікація з учителем і батьками також покращилася (з 7 до 9 балів), що демонструє якісніше узгодження дій між усіма учасниками інклюзивного процесу. Таким чином, асистенти дитини виконують свою роль на високому рівні, особливо у розвитку самостійності та підтримці взаємодії між школою й родиною.

2.3. Програма адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи

Програма адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи спрямована на створення комфортних, передбачуваних і безпечних умов, у яких дитина може поступово включатися в навчальний процес, взаємодіяти з учителями та однолітками й розвивати свої академічні та соціально-комунікативні навички. Особлива увага приділяється сенсорній регуляції, врахуванню індивідуальних особливостей сприймання інформації, формуванню навичок самостійності, підтримці емоційної стабільності та розвитку навичок соціальної взаємодії. Адаптація включає поступове знайомство з новим середовищем, структурованість розкладу, візуальну підтримку, навчання відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії та регулярну співпрацю між учителем, асистентом, батьками і фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Важливим завданням програми є також формування толерантного освітнього середовища, яке приймає різноманітність і сприяє включенню кожної дитини до спільного навчання.

Перший етап адаптації передбачає знайомство дитини з фізичним простором школи: класними кімнатами, коридорами, їдальнею, спортивним залом, місцями для відпочинку. Для дітей з аутизмом надзвичайно важлива структурованість середовища, тому вчителі та фахівці забезпечують використання візуальних підказок, розкладів, піктограм, маршрутних схем. Це знижує рівень тривожності, допомагає орієнтуватися в навчальному дні та прогнозувати події.

Другим важливим елементом є встановлення передбачуваного розкладу, який може бути адаптований під особливості дитини. Зазвичай включають чергування інтелектуальних і рухових активностей, визначені «сенсорні паузи», можливість короткочасного відпочинку в тихому місці. Дітям з РАС часто складно переключатися між різними видами діяльності, тому

поступовий перехід із використанням таймерів або соціальних історій значно полегшує засвоєння нового матеріалу та підтримує емоційний баланс.

Третім ключовим напрямом адаптації є підтримка комунікації. Учні можуть бути запропоновано використання альтернативних та додаткових засобів комунікації (ADK), таких як PECS, жестова підтримка, комунікаційні картки. У цьому процесі важлива співпраця між учителем, асистентом учня та логопедом, які допомагають дитині висловлювати свої потреби, емоції й реагувати на звернення педагогів.

Важливе місце у програмі адаптації посідає створення позитивного контакту з однолітками. На практиці це може включати організацію невеликих спільних групових завдань, рольових ігор, парної роботи. Учнів класу навчають принципам інклюзії, толерантності та сприйняття індивідуальних особливостей дітей з РАС. Такий підхід сприяє формуванню комфортного соціального середовища та зменшує ризик ізоляції або непорозумінь.

Окремим компонентом адаптації є сенсорна підтримка. Дитина може отримувати доступ до спеціальних сенсорних матеріалів (сенсорні м'ячики, важкі жилети, шумознижувальні навушники), що допомагають їй регулювати рівень збудження та зосереджуватися на навчанні. Наявність сенсорного куточка чи можливість відвідати ресурсну кімнату за потреби допомагає запобігти перевантаженню та емоційним зривам.

Програма також передбачає активну співпрацю між школою та родиною. Регулярні консультації, рекомендації для домашньої роботи, спільне планування освітнього маршруту дають змогу забезпечити узгодженість дій усіх учасників педагогічного процесу та посилюють ефективність адаптації.

Системне забезпечення адаптації дитини з аутизмом створює фундамент, на якому стає можливим цілеспрямований розвиток її навичок і поведінкових особливостей. Саме на цьому етапі особливо важливою стає робота з корекційно-розвитковими програмами, які є невід'ємною складовою інклюзивного навчання.

Ці програми зорієнтовані на покращення комунікативних здібностей, розвиток соціальної компетентності, формування навичок навчальної діяльності, регуляції поведінки та емоційної сфери. Вони допомагають дитині долати труднощі під час навчання, підтримують її індивідуальний темп розвитку та сприяють успішній інтеграції в шкільне життя. Таким чином, адаптація та корекційно-розвиткова робота взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи максимально сприятливі умови для навчання та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру.

Таке системне та поетапне забезпечення адаптації дітей з аутизмом створює необхідні умови для їхнього успішного навчання й подальшої соціалізації. На цьому етапі ключову роль починають відігравати корекційно-розвиткові програми, які є важливою складовою інклюзивного навчання. Вони забезпечують цілеспрямований розвиток комунікативних, когнітивних, поведінкових та емоційно-вольових навичок, допомагають подолати труднощі, що виникають у навчальному процесі, та сприяють гармонійному включенню дитини в шкільне середовище.

Корекційно-розвиткові програми є важливою складовою інклюзивного навчання, адже саме вони забезпечують системну підтримку дітей з розладами аутистичного спектра у здобутті знань, розвитку комунікативних та соціальних навичок, формуванні позитивної поведінки і підвищенні рівня адаптації в освітньому середовищі. Такі програми ґрунтуються на принципах індивідуалізації, структурованості, послідовності та практичної спрямованості навчально-корекційного процесу.

Найперше, важливо визначити загальні цілі програм. Вони охоплюють розвиток мовленнєвих та комунікативних навичок, формування соціальної компетентності, навчання дітей навичкам саморегуляції та самостійності, а також корекцію поведінкових труднощів. Окреме місце посідає розвиток академічних знань і життєвих навичок, які допоможуть дитині краще орієнтуватися в повсякденному житті.

Програми корекційно-розвиткової роботи передбачають кілька взаємопов'язаних напрямів. Перший напрям – мовленнєво-комунікативний розвиток. Він охоплює роботу з формування мовленнєвих висловлювань, розвиток розуміння зверненої мови, навчання користуванню альтернативними системами комунікації (картки, піктограми, планшетні додатки). Діти вчаться виражати свої бажання, робити запити, відповідати на питання та брати участь у простих діалогах.

Другий напрям – соціальний розвиток і формування навичок взаємодії. Тут велике значення має робота в малих групах, де дитина навчається спільним іграм, чергуванню, розпізнаванню емоцій, дотриманню правил спілкування. Використовуються соціальні історії, рольові ігри, вправи на відпрацювання конкретних соціальних ситуацій. Соціальний педагог часто проводить ці заняття у поєднанні з вчителем або асистентом дитини.

Третій напрям – сенсорна інтеграція та розвиток саморегуляції. У дітей з РАС нерідко виникають труднощі у сприйнятті сенсорних стимулів, тому до програм включаються вправи для зниження сенсорного перевантаження, тренування уваги та концентрації, а також створення «сенсорних пауз» упродовж навчального дня. Застосовуються спеціальні матеріали: тактильні іграшки, балансувальні вправи, сенсорні килимки.

Четвертий напрям – поведінкова корекція. Тут особливе місце займають методики, що ґрунтуються на аналізі поведінки (АВА-підходи). За допомогою системи позитивного підкріплення, чітких правил і візуальних розкладів дитину навчають бажаним формам поведінки, замінюючи проблемні реакції більш прийнятними. Для цього використовуються поведінкові плани підтримки, які допомагають педагогам та асистентам дитини діяти узгоджено.

П'ятий напрям – академічна підтримка та розвиток пізнавальної сфери. Програми передбачають поступове формування навчальних умінь: зосередження на завданні, виконання простих інструкцій, розвиток пам'яті та мислення. Навчальний матеріал подається у максимально структурованій та

візуально підкріпленій формі. Використання наочності, схем, таблиць та інтерактивних засобів значно полегшує засвоєння знань дітьми з РАС.

Шостий напрям – розвиток життєвих навичок. Діти навчаються основам самообслуговування, плануванню власної діяльності, дотриманню гігієни, використанню грошей, орієнтації у просторі. Це сприяє їхньому більшому самостійності та підготовці до подальшого життя в суспільстві.

Не менш важливою складовою корекційно-розвиткових програм є співпраця з батьками. Вони отримують рекомендації щодо підтримки дитини вдома, засвоюють техніки ефективної комунікації та поведінкової корекції, беруть участь у складанні та реалізації індивідуальної освітньої програми. Завдяки цьому досягається узгодженість дій школи і сім'ї, що підвищує ефективність роботи.

Застосування таких програм вимагає командної взаємодії вчителів, асистентів дитини, соціальних педагогів, психологів та батьків. Їхня діяльність має бути скоординованою, спрямованою на досягнення конкретних, вимірюваних результатів. Регулярний моніторинг прогресу, оцінювання рівня адаптації та внесення корективів у план роботи забезпечують сталі позитивні зміни в розвитку дитини.

Отже, корекційно-розвиткові програми для дітей з РАС є комплексною системою підтримки, яка охоплює всі ключові сфери розвитку – від мовленнєвої та соціальної до поведінкової та академічної. Їхня реалізація у шкільному середовищі створює умови для ефективної інклюзії, допомагає дітям розкривати власний потенціал та успішно адаптуватися у суспільстві.

Використання технологій та методик для полегшення інтеграції дітей з РАС

Інтеграція дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в освітнє середовище потребує комплексного підходу, у якому особливу роль відіграють сучасні технології та спеціальні методики. Вони не лише сприяють розвитку комунікативних та когнітивних здібностей дітей, а й допомагають

знизити рівень тривожності, організувати навчальний процес та підвищити якість соціальної взаємодії.

Одним із ключових інструментів є візуальні технології. Діти з РАС краще сприймають інформацію через зорові образи, тому у роботі широко застосовуються картки із зображеннями (PECS), піктограми, розклади у вигляді схем чи таблиць. Це дозволяє дитині зрозуміти порядок дій, орієнтуватися в часі та просторі, передбачати наступні етапи діяльності. Використання візуальних підказок знижує рівень стресу і робить навчальний процес більш структурованим і доступним.

Важливу роль відіграють цифрові технології та інтерактивні засоби навчання. Планшети, інтерактивні дошки, спеціальні мобільні додатки створюють умови для індивідуалізованого підходу. Наприклад, навчальні програми дозволяють поетапно відпрацьовувати навички читання, математики або логіки, адаптуючись до рівня підготовки дитини. Використання ігор, відеоуроків чи анімаційних матеріалів допомагає зробити навчання більш привабливим, підвищує увагу та мотивацію.

Серед методик, які широко застосовуються у роботі з дітьми з РАС, важливе місце займає методика прикладного аналізу поведінки (АВА-терапія). Вона базується на системі позитивного підкріплення та поступовому формуванні бажаної поведінки. Завдяки АВА-технологіям діти вчаться контролювати емоції, набувати соціально прийнятних навичок, поступово зменшуючи прояви небажаної поведінки.

Не менш ефективною є методика соціальних історій, яка передбачає створення коротких оповідань, що описують конкретні ситуації з життя дитини. Такі історії допомагають учням зрозуміти правила поведінки в школі, під час спілкування з однолітками чи дорослими. Вони дають змогу підготувати дитину до нових подій і формують відчуття передбачуваності, що особливо важливо для дітей з аутизмом.

Застосування технологій сенсорної інтеграції також має велике значення. Для цього використовуються спеціально обладнані сенсорні

кімнати, де діти взаємодіють із тактильними, звуковими чи світловими об'єктами. Такі вправи допомагають знизити гіпер- чи гіпочутливість до сенсорних подразників, розвивають координацію рухів, сприяють емоційній стабільності.

Окремим напрямом роботи є розвиток комунікативних навичок. Тут важливими стають методики альтернативної та додаткової комунікації (ААС), які дають можливість дітям висловлювати свої потреби навіть у випадках відсутності або обмеженості мовлення. Це можуть бути спеціальні комунікативні пристрої, програми для планшетів або використання символів. Такий підхід значно знижує ризик фрустрації у дітей і забезпечує ефективне включення у взаємодію з іншими.

Не можна не відзначити і роль ігрових технологій. Ігри – як настільні, так і комп'ютерні – дозволяють дитині розвивати навички взаємодії, вчитися дотримуватись правил, розподіляти ролі та будувати спільну діяльність. Особливо ефективними є кооперативні ігри, де діти з РАС можуть працювати в команді з ровесниками, отримуючи досвід спільного досягнення результату.

Таким чином, використання сучасних технологій та спеціальних методик дозволяє значно полегшити процес інтеграції дітей з РАС у шкільне середовище. Вони допомагають зробити освітній процес доступнішим, структурованішим та більш передбачуваним, що сприяє формуванню позитивного досвіду навчання і соціалізації.

Впровадження індивідуальних навчальних програм для дітей з РАС

Індивідуальні навчальні програми (ІНП) є ключовим інструментом для забезпечення ефективної освіти дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Вони створюються з урахуванням специфічних потреб кожної дитини, її рівня розвитку, здібностей, інтересів і труднощів, що дозволяє забезпечити максимально адаптоване та продуктивне навчання. Основна мета ІНП – створити освітнє середовище, у якому дитина може розвиватися у своєму темпі, отримувати підтримку в слабких зонах і одночасно реалізовувати свої сильні сторони.

Перший етап впровадження ІНП – діагностика індивідуальних потреб дитини. На цьому етапі здійснюється комплексне оцінювання когнітивних, соціальних, комунікативних і сенсорних навичок дитини. Для цього застосовуються психологічні тести, спостереження, інтерв'ю з батьками та вчителями, а також аналіз результатів попередніх занять. Ретельне визначення сильних і слабких сторін дитини дозволяє скласти реалістичний і ефективний план розвитку.

Другий етап – розробка індивідуальної навчальної програми. ІНП включає конкретні цілі, завдання та методики, що адаптовані до особливостей дитини. Програма передбачає:

- навчальні цілі за основними предметами з урахуванням можливостей дитини;
- розвиток соціальних та комунікативних навичок;
- сенсорну інтеграцію та розвиток моторики;
- стратегії поведінкової підтримки та корекції небажаної поведінки.

У навчальній програмі також визначаються методи та технології, які будуть використовуватися: візуальні підказки, інтерактивні додатки, соціальні історії, системи альтернативної комунікації (PECS, AAC), сенсорні вправи та ігрові методики. Це дозволяє дитині засвоювати матеріал у найбільш комфортній формі, яка відповідає її стилю сприйняття інформації.

Третій етап – практичне впровадження ІНП у навчальний процес. Програма реалізується у класі, за необхідності з підтримкою асистента вчителя або соціального педагога. Кожне заняття планується відповідно до індивідуального плану: визначаються конкретні завдання, послідовність дій та очікувані результати. Для забезпечення ефективності навчання важливо дотримуватися чіткої структури уроку, повторюваності дій та регулярного використання системи позитивного підкріплення.

Наступний важливий аспект – моніторинг і корекція програми. ІНП не є статичною; вона постійно адаптується відповідно до прогресу дитини та змін її потреб. Вчителі, асистенти та соціальні педагоги регулярно оцінюють

успішність дитини за навчальними, соціальними та поведінковими критеріями, вносять зміни до завдань, підбирають нові методи підтримки або підвищують рівень складності завдань, якщо дитина демонструє готовність до цього.

Впровадження ІНП забезпечує також співпрацю з батьками. Родичі отримують рекомендації щодо підтримки навчання та розвитку вдома, інформацію про успіхи дитини та способи адаптації домашніх завдань до її можливостей. Така взаємодія забезпечує єдність підходів у навчанні та вихованні і підвищує ефективність освітнього процесу.

Завдяки індивідуальним навчальним програмам діти з РАС отримують можливість навчатися в своєму темпі, засвоювати матеріал відповідно до власних потреб, розвивати соціальні та комунікативні навички, а також досягати позитивних результатів у школі. ІНП створює умови для інтеграції дитини у загальноосвітнє середовище, сприяє формуванню самостійності, впевненості у власних силах і мотивації до навчання.

Рекомендації щодо адаптаційних процесів для дітей з РАС в освітніх закладах.

Адаптація дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) у закладах освіти потребує системного, індивідуалізованого та комплексного підходу. Одним із ключових завдань є створення сприятливого освітнього середовища, яке враховує особливості розвитку, сприйняття та поведінки таких учнів. Це середовище повинно бути безпечним, структурованим і водночас достатньо гнучким, щоб забезпечити дітям можливість поступового залучення до навчального процесу та соціальної взаємодії.

Передусім важливою умовою є індивідуалізація навчання. Вчителі та асистенти дитини повинні застосовувати адаптовані програми, які враховують інтереси, сильні сторони та труднощі учня. Для цього необхідно використовувати короткі інструкції, візуальні підказки, чітку структуру уроку та передбачуваність навчального процесу. Це допомагає знизити рівень тривожності та забезпечує відчуття стабільності.

Другим важливим аспектом є створення комфортного психологічного клімату. Учні з РАС часто гостро реагують на шум, різкі зміни або непередбачувані ситуації. Тому доцільно організувати навчальний простір так, щоб дитина мала можливість працювати в більш спокійному місці, а також надавати їй час для відпочинку у разі перевтоми чи сенсорного перевантаження.

Важливо також розвивати соціальні навички через поступове залучення дітей з РАС до групових форм роботи. Це можуть бути парні завдання, кооперативні ігри чи спільні проекти з ровесниками, де кожна дитина має конкретну роль. Для кращої інтеграції доцільно організувати діяльність у малих групах, де учень з РАС відчуватиме себе впевненіше.

Не менш суттєвим є налагодження співпраці з батьками. Батьки мають брати активну участь у навчально-виховному процесі, отримувати рекомендації щодо підтримки дитини вдома та ділитися спостереженнями з педагогами. Спільна робота сім'ї та школи забезпечує єдність вимог і допомагає уникати суперечливих підходів до виховання та навчання.

Крім того, варто впроваджувати корекційно-розвиткові програми з використанням спеціальних методик, таких як PECS (система обміну зображеннями), сенсорні вправи, елементи поведінкової терапії. Такі технології сприяють розвитку комунікації, самостійності та зниженню проявів тривожності.

Окрему увагу слід приділити професійному розвитку педагогів. Вчителі, соціальні педагоги та асистенти повинні регулярно проходити тренінги та семінари з інклюзивної освіти, щоб удосконалювати знання і навички щодо роботи з дітьми з РАС.

Таким чином, адаптаційні процеси для дітей з РАС в освітніх закладах мають будуватися на принципах індивідуального підходу, структурованого середовища, розвитку соціальних навичок та активної співпраці між педагогами і батьками. Тільки комплексні та системні заходи дозволяють

забезпечити ефективну інтеграцію дитини в навчальний колектив і створити умови для її гармонійного розвитку.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу всебічно розглянути проблему адаптації дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) у середній школі та визначити ключові чинники, що впливають на їхній розвиток, соціалізацію й успішність навчання. Аналіз наукових джерел та практичного досвіду підтвердив, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від створення сприятливого освітнього середовища, яке враховує особливі потреби учнів з РАС і забезпечує рівні можливості для всіх дітей.

1. Діти з розладами аутистичного спектру характеризуються специфічними особливостями психічного розвитку, які впливають на всі сфери їхньої життєдіяльності – комунікативну, емоційну, когнітивну, моторну та поведінкову. Встановлено, що головними ознаками аутизму є порушення соціальної взаємодії, труднощі у вербальній і невербальній комунікації, обмежене коло інтересів і повторювані стереотипні дії. Такі діти часто мають високу чутливість до сенсорних подразників, що впливає на їхню поведінку в освітньому середовищі. Науковий аналіз показав, що успішність розвитку дитини з РАС безпосередньо залежить від ранньої діагностики, цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки та участі сім'ї. Аутизм має багатофакторну природу, в якій поєднуються біологічні, нейропсихологічні та соціальні чинники. Отже, ефективне навчання таких дітей можливе лише за умови індивідуалізації підходів, створення адаптованого середовища та тісної співпраці педагогів і батьків.

2. Адаптація дітей з РАС у середній школі є складним процесом, що охоплює соціальну, емоційну та навчальну сфери. Ефективність цього процесу залежить від створення структурованого, передбачуваного і доброзичливого освітнього середовища, яке забезпечує дитині відчуття безпеки та стабільності. Визначено, що школі необхідно не лише прийняти дитину з особливими потребами, але й створити умови, у яких вона зможе реалізувати свій потенціал. Важливими чинниками успішної адаптації є участь

мультидисциплінарної команди (вчителя, асистента, психолога, логопеда), індивідуальний навчальний план, чітка організація простору та використання візуальної підтримки. Значну роль відіграє ставлення колективу – формування толерантності, емпатії та розуміння з боку однолітків і педагогів. Важливо також забезпечити тісну взаємодію школи з батьками, адже саме родина є найкращим джерелом знань про потреби дитини. Отже, школа рівних можливостей – це не лише фізичний простір, а система взаємоповаги, індивідуалізації та партнерства, що сприяє гармонійному розвитку дітей з РАС.

3. Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що успішна соціальна робота з дітьми з РАС базується на принципах раннього втручання, комплексності підтримки та міжвідомчої взаємодії. У провідних країнах світу (США, Канада, Велика Британія, Німеччина, Швеція) функціонують ефективні системи індивідуальних освітніх планів (ІЕР, ЕНСР), що інтегрують педагогічну, психологічну і соціальну підтримку. Для України актуальним є впровадження цих підходів із урахуванням місцевих реалій. Соціальні працівники мають відігравати ключову роль у координації взаємодії між школою, родиною, медичними та реабілітаційними структурами. Виявлено, що головними проблемами вітчизняної системи є нестача кваліфікованих кадрів, нерівномірність підготовки фахівців і обмеженість ресурсів. Проте позитивним є формування мережі інклюзивно-ресурсних центрів та поява програм підтримки на місцевому рівні. Таким чином, удосконалення стратегії соціальної роботи потребує інтеграції зарубіжного досвіду, розвитку кадрового потенціалу та створення сталої системи міжвідомчої підтримки дітей з аутизмом.

4. Інклюзивна освіта дітей з РАС в Україні перебуває на етапі активного розвитку, але потребує подальшого вдосконалення. Дослідження показало, що ключовою умовою успішної інклюзії є створення індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечення підтримки асистентів, психологів і дефектологів, а також адаптація навчального середовища до сенсорних і комунікативних

потреб дітей. Оцінка ефективності інклюзивних заходів має здійснюватися за системними критеріями: академічна успішність, соціальна інтеграція, емоційне благополуччя, рівень самостійності. Визначено, що ефективність інклюзії значною мірою залежить від професійної підготовки педагогів і наявності ресурсів у школі. Основними перешкодами залишаються кадровий дефіцит, обмежене фінансування та відсутність єдиної методики моніторингу. Водночас розвиток міжвідомчої взаємодії, залучення батьків і створення культури прийняття сприяють підвищенню якості інклюзивного навчання.

5. Ефективна адаптація дітей з РАС у школі можлива лише за умови командної взаємодії педагогів, психологів, асистентів і батьків. Дослідження підтвердило, що спільна діяльність цих учасників дозволяє комплексно підтримувати дитину на когнітивному, емоційному та соціальному рівнях. Асистент вчителя забезпечує індивідуальну підтримку, допомагає у комунікації та регуляції поведінки, соціальний педагог координує співпрацю школи і сім'ї, а психолог проводить діагностику адаптаційних процесів. Важливим є використання діагностичних методик – спостереження, тестів самооцінки, оцінювання соціальної взаємодії та мотивації, що дозволяє своєчасно виявляти труднощі та коригувати навчальний процес. Отже, діяльність педагогічної команди має бути спрямована не лише на навчання, а й на формування позитивного емоційного фону, розвиток самостійності та соціальних навичок дітей з аутизмом.

6. Розробка й впровадження корекційно-розвиткових програм є важливою умовою успішної інтеграції дітей з аутизмом у шкільне середовище. Доведено, що поєднання педагогічних, психологічних і технологічних підходів (методики АВА, ТЕАССН, PECS, соціальні історії, сенсорна інтеграція) дає позитивні результати у розвитку комунікації, пізнавальних процесів і саморегуляції. Важливою є індивідуалізація навчання через ІПР, що враховують рівень розвитку дитини, її сильні сторони та сенсорні особливості. Позитивний ефект мають також цифрові технології – інтерактивні програми, навчальні додатки, мультимедійні візуальні підказки. Ефективність

корекційно-розвиткових послуг залежить від професійної компетентності педагогів, регулярності занять і залучення батьків.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо створення умов для розвитку соціальної самостійності, комунікації та психологічного комфорту дитини з РАС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н.В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Логопедія*. 2013. №4. С. 3–8.
2. Базима Н.В. Особливості протікання етапів мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. Вип. 3, 2012. С. 290–297.
3. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с.
4. Бензендер Я.С. Аутизм: шляхи розвитку і адаптації. Київ: Видавництво «Альтерпрес». 2018. 375 с.
5. Берегова М.І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: збірник наукових праць. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23–27.
6. Берегова М.І., Савінова Н.В., Борулько Д.М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2019. 166 с.
7. Бібікова, Т. М. Аутизм як суспільний феномен: проблеми і перспективи. Львів: Видавництво «Світ». 2019. 134 с.
8. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Позднякова О.Л., Турубарова А.В. Аутологія: навчально-методичний посібник. *Запоріжжя: Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*, 2023. 324 с.
9. Вітюк В.С., Тарасюк Л.О. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 75–81.

10. Волошин О. Психолого-педагогічний супровід дітей із розладами спектра аутизму в умовах інклюзії: рівний доступ до освіти. *Дефектолог*. 2013. № 12. С. 11–14.
11. Галах Т.В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
12. Гладун Т.О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 294–302.
13. Гончаренко В.П. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Університетська книга». 2019. 56 с.
14. Григоренко Л.П. Особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного навчання: психолого-педагогічний аспект. Харків: Видавництво «Харківська друкарня». 2019. 375 с.
15. Дружинська О.В. Досвід реабілітаційної роботи з дітьми, хворими на аутизм. *Архів психіатрії*. 2002. № 3 (30). С. 54–58.
16. Зайченко Г.Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 122–131.
17. Іванова Т. Адаптація дітей з аутизмом до шкільного навчання. Київ: Видавництво «Нова освіта». 2018. 78 с.
18. Коваленко О.П. Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Педагогічна думка». 2020. 94 с.
19. Коваль Ю.В., Гладуш В.А. Розвиток комунікативних умінь у дітей з РАС. *Науковий вісник УМО*. 2021. № 1.
20. Козлова А.В. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом: методичні рекомендації для вчителів. Київ: Видавництво «Український дім». 2018. 120 с.
21. Коломоєць Т.Г. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2020. № 8 (102). С. 27–40.

22. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*, 2011. № 10 (634). С. 20–25.
23. Кононова М.М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2020. 75 с.
24. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом: метод. рекомендації. / Уклад. Литвяк Д.М., Зленко Л.О. Чернігів: Чернігів. обласний ін-т післядипл. пед. освіти імені К.Д. Ушинського, 2020. 78 с.
25. Куценко Т.О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (2). С. 209–218.
26. Марченко Л. С. Особливості педагогічної підтримки дітей з аутизмом у школі. Харків: Видавництво «Видавництво ХНУ ім. Каразіна». 2019. 27 с.
27. Марченко О. І. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом. Київ: Видавництво «Основа». 2018. 77 с.
28. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 164 с.
29. Мойсеєнко І.М. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Т. 1. 2019. С. 58–62.
30. Олексюк В.Р., Павелко О.П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Серія: Психологія*. Том 33 (72). № 1. 2022. С. 124–129.
31. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
32. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.

33. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
34. Панасенко І.А. Педагогічна підтримка дітей з аутизмом у шкільному середовищі. Київ: Видавництво «Либідь». 2021. 44 с.
35. Пасєвіна О.А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру. *Молодий вчений*. 2013. № 2 (02). С. 99–104.
36. Пахомова Н.Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
37. Петренко О.І. Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Видавництво Києва». 2020. 334 с.
38. Плахтій М., Куралова Я. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 2 (18). С. 152–156.
39. Рибак Ю.В., Мурашук О.М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(3). С. 241–248.
40. Руденко В. Інклюзивна освіта дітей з розладами аутистичного спектра. Київ: Видавництво «Либідь». 2017. 154 с.
41. Синьов В., Шульженко Д. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: збірник наукових праць. Київ, 2012. № 21. С. 251–256.
42. Скрипник Т.В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 59 с.

- 43.Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
- 44.Супрун Г.В. До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 6. Т. 1. С. 268–277.
- 45.Сургунд Н., Дригула В. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий журнал «Психологічні травелогі»*. 2024. № 3. С. 159–166.
- 46.Тарасун В.В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації). *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 8–15.
- 47.Тарасун В.В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищих навч. Закладів. За наук. ред. Тарасун В.В. Київ: Наук. світ, 2004. 100 с.
- 48.Тарасун В.В. Напрями сучасних досліджень причин виникнення розладів аутичного спектру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. С. 154–160.
- 49.Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навчальний посібник для вищих навчальних закладів. / За наук. ред. В. Тарасун. Київ: Науковий світ, 2004. 103 с.
- 50.Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укл. Т. Скрипник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.
- 51.Федоренко М.В. Технології регуляції поведінки у дітей з розладами аутистичного спектру. *Психологічний часопис*. 2017. №1 (5). С. 53–65.
- 52.Шевченко В.О. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: методичний посібник для вчителів. Львів: Видавництво «Львівська думка». 2020. 189 с.
- 53.Шевченко О.О. Особливості взаємодії з дітьми з аутизмом у школі. Київ: Видавництво «Академія». 2019. 256 с.

54. Шевченко О.Ю. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: методичний посібник. Дніпро: Видавництво «Січ», 2020. 276 с.
55. Шевчук О.Л. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом: практичний підхід. Львів: Видавництво «Галицька корона». 2019. 178 с.
56. Шимко І.М. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах колективу і навчального середовища. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 241–244.
57. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова; вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
58. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ: Слово, 2009. 381 с.
59. Яковенко М. П. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом: теорія і практика. Дніпро: Видавництво «Освіта». 2018. 378 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклад комплексної індивідуальної навчальної програми на тиждень для дитини з РАС із використанням технологій PECS, сенсорних вправ та інтерактивних додатків. Програма передбачає інтеграцію навчання, розвитку соціальних навичок і сенсорної стимуляції.

Комплексна програма для дитини з РАС (11 років, середня школа)

Мета: Підвищення когнітивних, соціальних, комунікативних та сенсорних навичок дитини з використанням адаптованих технологій та методик.

Тривалість: 1 тиждень (5 навчальних днів)

Залучені фахівці: вчитель, асистент вчителя, соціальний педагог, психолог

Понеділок

1. Навчальна діяльність (математика, 30 хв)

- Завдання: Додавання та віднімання у межах 100
- Метод: Використання інтерактивного додатку на планшеті для візуалізації прикладів

• Підтримка: Асистент допомагає дитині працювати з додатком, надає підказки за потреби

- Очікуваний результат: 70–80% правильних відповідей

2. Комунікація та PECS (15 хв)

• Завдання: Формування запиту на обід, воду або іграшку через PECS

- Метод: Використання карток з картинками для побудови фраз

• Очікуваний результат: Дитина успішно використовує 3–5 карток для висловлення потреб

3. Сенсорна інтеграція (20 хв)

- Вправи: Перекочування м'яча, балансування на балансирі, робота з текстурними матеріалами

- Мета: Розвиток дрібної та великої моторики, зниження сенсорної перевантаженості

- Очікуваний результат: Дитина активно та самостійно виконує 4–5 сенсорних завдань

Вівторок

1. Читання та розуміння тексту (30 хв)

- Завдання: Читання короткого оповідання та відповіді на запитання

- Метод: Інтерактивний додаток із функцією аудіо та ілюстрацій, підтримка PECS для відповіді

- Очікуваний результат: Дитина відповідає на 3–4 запитання правильно

2. Соціальні навички (15 хв)

- Завдання: Гра «Передай предмет другу» для розвитку спільної взаємодії

- Метод: Використання візуальних підказок, заохочення похвалою

- Очікуваний результат: Дитина бере участь у грі 80–90% часу, слідкує за правилами

3. Сенсорні вправи (20 хв)

- Вправи: Ігри з пісочницею, пластиліном, масаж рук та плечового пояса

- Мета: Розвиток дрібної моторики та сенсорної координації

- Очікуваний результат: Дитина виконує вправи самостійно або з мінімальною допомогою

Середа

1. Математика (30 хв)

- Завдання: Робота над таблицею множення (використання інтерактивного додатку)

- Метод: Гейміфікація, нагородження балами за правильні відповіді

- Очікуваний результат: 60–70% правильних відповідей без допомоги

2. PECS (15 хв)

- Завдання: Побудова простих речень «Я хочу ...» із 3–4 карток
- Метод: Асистент допомагає, коригує порядок слів
- Очікуваний результат: Дитина самостійно формує 2–3 речення

3. Сенсорна інтеграція (20 хв)

- Вправи: Стрибки на батуті, прокочування кульок різного розміру
- Мета: Підвищення координації та сенсорної стійкості
- Очікуваний результат: Виконання 5 вправ без відмови

Четвер

1. Читання та письмо (30 хв)

- Завдання: Короткий диктант з підказками PECS
- Метод: Візуальні підказки для кожного слова, інтерактивні вправи

на планшеті

- Очікуваний результат: 70% правильних відповідей

2. Соціальні навички (15 хв)

- Завдання: Спільне малювання з іншими дітьми
- Мета: Формування навичок співпраці та очікувань
- Очікуваний результат: Дитина активно взаємодіє та чергує дії з

партнером

3. Сенсорні вправи (20 хв)

- Вправи: Робота з еластичними стрічками, вправи на рівновагу, масаж
- Мета: Зниження тривожності та сенсорної перевантаженості
- Очікуваний результат: Дитина виконує вправи самостійно або за

мінімальної допомоги

П'ятниця

1. Математика та логіка (30 хв)

- Завдання: Розв'язування логічних задач через інтерактивні програми

- Метод: Візуальні підказки, гейміфікація
- Очікуваний результат: 60–70% правильних рішень

2. PECS та комунікація (15 хв)

- Завдання: Використання карток для обговорення планів на вихідні
- Мета: Розвиток навичок вираження думок та планування
- Очікуваний результат: Дитина формує 2–3 самостійних повідомлення

3. Сенсорні вправи та релаксація (20 хв)

- Вправи: Дихальні техніки, робота з антистресовими матеріалами, легка гімнастика

- Мета: Підтримка емоційної стабільності та сенсорної регуляції
- Очікуваний результат: Дитина демонструє спокійний стан після завершення вправ

Особливості програми

- Весь тижневий план побудований із чергування навчальних та сенсорних блоків.

- Використання PECS та інтерактивних технологій дозволяє поєднувати навчання і розвиток комунікації.

- Сенсорні вправи підтримують регуляцію емоцій та концентрацію уваги.

- Моніторинг прогресу здійснюється щодня, корекція ІНП відбувається на основі результатів виконання завдань.

Додаток Б

Індивідуальна навчальна програма для дитини з РАС (1 тиждень)

Приклад типової індивідуальної навчальної програми (ІНП) для дитини з РАС на один тиждень. Вона побудована з урахуванням освітніх, соціальних і корекційно-розвиткових цілей, а також використання спеціальних технологій (PECS, сенсорні вправи, інтерактивні додатки).

Мета програми: формування базових навчальних навичок (читання, письмо, математика), розвиток комунікативних умінь і соціальних навичок, зниження тривожності, стабілізація поведінки, підтримка сенсорної регуляції, підвищення рівня самостійності.

Понеділок

Ранковий ритуал: привітання за допомогою карток PECS, коротка розмова з учителем (5 хв).

Математика: вправи на додавання в межах 10 із використанням предметних картинок.

Сенсорна пауза: робота з м'якими антистрес-іграшками, вправи на розтягування.

ЯДС: перегляд короткого відео про тварин, обговорення картками.

Соціальні навички: гра «Привітайся з другом» (робота в парі).

Вівторок

Ранковий ритуал: розклад дня у візуальному форматі (картки).

Читання: складання простих речень із картками-словами.

Сенсорна пауза: ходьба босоніж по сенсорному килимку.

Малювання: створення ілюстрацій до казки (з подальшим обговоренням).

Соціальні навички: гра «Запитай і відповідай» (робота в групі 3 учнів).

Середа

Ранковий ритуал: «Коло настрою» — дитина обирає картинку, яка відповідає її емоціям.

Математика: вправи на порівняння чисел, використання інтерактивного додатку.

Сенсорна пауза: вправи з великою м'ячем (балансування, кидки).

ЯДС: дослід «Що тоне, що плаває?» (практична діяльність).

Соціальні навички: групова робота «Збудуй разом вежу» з кубиків.

Четвер

Ранковий ритуал: обговорення плану дня (з допомогою карток).

Читання: робота з інтерактивною книжкою (прослуховування тексту + повторення).

Сенсорна пауза: вправи на гойдалці або балансувальній дошці.

Образотворче мистецтво: аплікація «Моя родина» (з використанням фото).

Соціальні навички: гра «Зроби комплімент друзіві».

П'ятниця

Ранковий ритуал: підведення підсумків тижня (що найбільше сподобалося).

Математика: завдання на складання прикладів з картками-цифрами.

Сенсорна пауза: вправи на дихання (надування кульки, «свічка»).

Фізкультура: естафети з простими правилами.

Соціальні навички: рольова гра «У магазині» (відпрацювання діалогів з картками).

Критерії оцінки ефективності програми (щотижневий моніторинг):

Емоційний стан: зменшення тривожності, готовність брати участь у заняттях.

Навчальні досягнення: кількість виконаних завдань без додаткової допомоги.

Соціальна взаємодія: ініціативність у спілкуванні, участь у групових вправах.

Поведінкові прояви: дотримання правил, контроль імпульсивних реакцій.

Сенсорна регуляція: здатність самостійно користуватись вправами для зниження напруги.