

УДК 159.61:376.1-056.

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2022-1.03>

Вікторія ДРАЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

viktoria.psp@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9599-3177

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ПСИХО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДИТИНОЮ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Анотація. Метою статті є аналіз основних підходів психо-корекційної роботи з дитиною з розладами спектру аутизму, що становить міждисциплінарну проблему і є предметом дослідження медицини, психології, спеціальної педагогіки, соціальної роботи. У статті розкриваються підходи і напрямки корекційного супроводу осіб із аутистичним спектром порушень та роль фахівців в цьому процесі. Проаналізовано труднощі включення аутичних учнів в інклюзивний клас загальноосвітньої школи. Зроблено висновок про відсутність психологічної технології та психологічних умов інклюзивного процесу. Наголошується на важливості переконання педагогів щодо можливостей подолання (корекції) аутистичних порушень під час навчання.

Представлено напрями роботи фахівців – корекційних педагогів, які забезпечують в інклюзивному просторі індивідуальний підхід до аутичної дитини та його особливу освітню програму.

Ключові слова: аутичні діти, інклюзія, інклюзивна школа, психологічний супровід, психологічна корекція, спектр аутистичних порушень, принципи та умови психологічної роботи.

Viktoriia DRACHENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of the Department of Psychology,

Public Higher Educational Establishment

«Vinnytsia Academy of Continuing Education»

viktoria.psp@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9599-3177

BASIC APPROACHES OF PSYCHO-CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH DISORDERS ON THE AUTISM SPECTRUM

Abstract. The aim of the article is an analysis of basic approaches of work with a child with disorders of spectrum of autism, that presents an interdisciplinary problem and is the article of research of medicine, psychology, special pedagogics, social work. In the article approaches and directions of correction accompaniment of persons with the spectrum of violations and role of specialists open up in this process. Difficulties of including of autism students are analysed in the class of general school. Drawn conclusion about absence of psychological technology and psychological terms of educational process. It is marked on importance of persuasion of teachers in relation to possibilities of corrections of spectrum of autism during studies.

The article reveals the works of inclusive education of persons with the spectrum of autistic disorders and the role of the teacher in this process. It's analysed the difficulties of inclusion of autistic pupils in the class of mass school. It's made the conclusion about the absence of psychological technologies and the psychological conditions of an inclusive process. Separately the role of parents and their responsibility opens up in an inclusive process. Underline about a necessity from bringing in to the collaboration with a teacher and parents of other students of class. It's grounded a necessity of creation of psychological terms and training programs for parents with the purpose of the successful including and general studies of healthy and autism children. It is marked on importance of persuasion of teachers in relation to possibilities of overcoming (corrections) of autistic violations during education and leisure.

There are presented the directions of preparation of future specialists – corrective teachers which provide in inclusive space individual approach to autistic child and his special educational program.

Key words: autistic children, inclusion, inclusive school, psychological correction, principles and conditions of psychological correction.

Актуальність теми дослідження. У сучасному світі й в Україні проблема аутизму досить гостро постає в соціально-педагогічній науці та

практиці. Основною перепорою для дитини з аутизмом є порушення контакту та спілкування з іншими дітьми, дорослими та навколишнім

середовищем. Забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, а особливо тих, хто потребує спеціальних умов навчання та виховання, вимагає удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення новітніх технологій навчання, спрямованих, зокрема, на подолання проблем у тих дітей, які потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги.

Для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення різноманітних аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції у соціум. Аутичні люди, яким пощастило здобути освіту та отримати професію в спеціально створених для цього умовах, підтверджують необхідність та психологічну значущість освітнього процесу в їхньому житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням аутизму займалися зарубіжні та вітчизняні вчені: Є. Баєнська, С. Барон-Кохен, І. Бех, В. Башина, Л. Виготський, В. Каган, К. Лебединська, А. Леонтьєв, А. Леслі А. Лурія, С. Морозов, Т. Пітерс, А. Ретт, С. Рубінштейн, О. Нікольська, О. Савченко, В. Тарсун, У. Фріф, Б. Хагберг, М. Шелемет, Д. Шульженко, Ю. Дейнега, О. Аршатська, Е. Баєнська, М. Веденіна, Аспергер, Н. Байрон-Кохен, В. Беттельхайм, Л. Каннер, та інші, які переконливо підтвердили, що у випадках, коли діти зі спектром аутистичних порушень не охоплені корекційно-освітнім процесом, у тому числі спеціальної дошкільної, шкільної чи реабілітаційної установи, які б відповідали їхнім дизонтогенетичним психофізичним, нейропсихологічним, психолінгвістичним особливостям, і перебувають вдома, не отримуючи ніяких корекційних послуг, вже до юнацького віку стають людьми з особливими освітніми потребами з усіма відповідними негативними соціально-психологічними наслідками для них самих, їхніх рідних та найближчого оточення. За їхніми висновками, в першу чергу страждає емоційна, поведінкова та сенсорна сфери психіки дитини-аутиста, також наявні порушення у формуванні та розвитку пізнавальної сфери.

Значної уваги заслуговують сучасні українські дослідження у галузі спеціальної та інклюзивної освіти (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, С. Максименко, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко,

Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), які вибудовують нові підходи щодо організації інноваційних технологій, форм та змісту навчання та виховання дітей з аутистичними розладами. Однак практичне втілення новітніх наукових досягнень зустрічає значний опір серед фахівців сфери спеціальної та інклюзивної освіти з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм суспільного навчання та виховання дітей з аутизмом, різноманітності форм індивідуальних проявів та специфікацій даної нозології, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості. Задля побудови ефективної програми психо-корекційної роботи фахівець-практик має враховувати особливі освітні потреби дитини з аутизмом, специфіку її сенсорної, емоційно-вольової та когнітивної сфер розвитку, на глибоко усвідомленому рівні володіти основними технологіями, методами та підходами корекційної роботи, виявляти особистісну готовність та компетентність у роботі з дитиною саме з такою специфічною нозологією.

Мета статті – проаналізувати основні підходи психо-корекційної роботи з дитиною з розладами спектру аутизму, який на сьогодні є міждисциплінарною проблемою і є предметом дослідження медицини, психології, спеціальної педагогіки, соціальної роботи.

Виклад основних положень. Як зазначає Д. Шульженко, у світі відомі декілька (досить суперечливих) напрямків та шкіл, які по-різному пояснюють аутизм, принципи і методи спеціальної роботи з відповідною категорією дітей та дорослих. У розбудові світогляду про аутистичну патологію від Ейгена Блейлера (1911), який вважав аутизм симптомом шизофренії, Лео Каннера (1943), що розширив трактування цього поняття до самостійного зі специфічним спектром психологічних особливостей, до вчених та практиків (Д. Аспергер, Т. Браудо, Ж. Мейем, І. Ловаас, Тео Пітерс, Б. Римланд, Е. Шоплер та ін.), які запропонували нову філософію психо-педагогічних стратегій роботи з аутистами, прогресивною є Міжнародна класифікація хвороб, МКХ-10 (1994), що диференційована за клініко-психологічними ознаками. Подана класифікація аутизму під назвою «Загальні розлади розвитку» як первазивних, що пронизують всю структуру психіки, порушень розвитку. Лео Каннер запропонував

визначати якісну складову частину порушення терміном «викривлений психічний розвиток». Саме під такою назвою представлений аутизм у відомій ще з радянських часів класифікації психічного дизонтогенезу В. Лебединського (1988) [9]. На сьогодні аутизм вважається одним із важких порушень розвитку (ВПП) (pervasive developmental disorders PDDs), який характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних навичок, а також проявами стереотипних інтересів і патернів поведінки (В. Лебединський, О. Нікольська, В. Осипов, Н. Пивоварова, Г. Сухарева, В. Тарасун, D. Cohen, S. Harris, B. Hoddint, Van Krevelen, G. Oaviest, F. Volkmar, T. Ward).

Тривалий час аутизм вважався лише клінічною проблемою, і лише останніх півстоліття вивчення аутизму пов'язують клінічні особливості аутизму зі специфікою психологічних проявів дитини, зокрема зі сприйманням, мовленням, емоційною сферою, увагою, мисленням, пам'яттю, спілкуванням, грою. Аналіз наукових джерел показав, що сучасний погляд на клініко-психологічну картину особливостей викривленого розвитку, або аутистичних проявів, знаходиться в досить широкому діапазоні розуміння проблеми: від створення системи корекції первинних аномалій, тобто афективно-комунікативної сфери і поведінки, – до привернення уваги до вторинних порушень, які виникають внаслідок блокування активної взаємодії з дорослими та дітьми (активний розвиток інтелектуально-мовленнєвої діяльності, регуляторних та контрольних дій) [9]. Така різноманітність проявів породжує різні підходи та моделі корекційного супроводу дитини з аутизмом, наявність стихійних напрямів корекційного супроводу, механічність у застосуванні в роботі зарубіжного досвіду та методик, міфологізацію певних факторів впливу.

Незважаючи на майже півстолітню історію досліджень, серед учених і дотепер точаться дискусії стосовно того, які ознаки аутизму є головними. Оскільки аутизм є рідкісним розладом, що має різноманітні форми прояву, він досить важко піддається вивченню. Складність дослідження аутизму викликана також взаємозв'язаним характером соціального, когнітивного, мовленнєвого і емоційного розвитку в перші роки життя дитини. Порушення будь-якої з цих функцій позначаються й на решті

сфер функціонування психіки дитини. Зокрема, проблеми у сфері соціального розвитку призводять до відставання в мовленнєвому розвитку, і навпаки.

Всесвітня практика терапевтичної допомоги особам з розладами аутистичного спектру засвідчила, що найкраще «лікування» для таких осіб – це психо-корекційний супровід та навчання. У більшості країн на сьогодні лікувально-педагогічна робота з аутичними дітьми має комплексний характер і охоплює медикamentозну, психологічну та педагогічну корекцію. Програми інтенсивної, тривалої терапії, опрацьованої доцільно для кожного конкретного випадку, і спеціальної освіти можуть допомогти дитині в засвоєнні навичок соціальної взаємодії, самопомоги, становленні оптимальної адаптації серед інших людей аж до набуття професійної освіти і здатності реалізовувати свої вміння на практиці.

Прикладний аналіз поведінки (applied behavior analysis, ABA) вважають одним із найрозповсюдженіших методів роботи з аутичними дітьми, на основі якого побудовано багато програм у школах і центрах для дітей-аутистів. Автор прикладного аналізу поведінки (далі – ABA) – І. Ловаас (Ole Ivar Lovaas). Метод базується на головних засадах біхевіоральної (поведінкової) терапії й дає змогу визначити чинники й наслідки поведінки, які зумовлюють, контролюють, закріплюють, та змінюють певну поведінку. На думку представників біхевіорального напрямку психології (І. Ловаас, Р. Коєгел, Дж. Сіменс, Дж. Лонгтаін), поведінка – це єдиний прояв людини, який можна вивчати об'єктивно, на відміну від свідомості, мислення, пам'яті тощо. З цього погляду аутизм розуміють як синдром поведінкових дефіцитів і надлишків, які можуть змінюватись під впливом спеціальних ретельно спланованих, конструктивних взаємин з іншими людьми. Так, наприклад, центр когнітивного і мовленнєвого розвитку Бостона, де з аутичними дітьми займаються понад чверть століття, спирається на підхід, який поєднує в собі риси того, що розвиває, і когнітивного; нерідко робота ведеться вельми винахідливо – аби «втягнути» дитину у взаємодію. Фокус дії спрямований на розширення поведінкового репертуару дітей і взаємодії з іншими людьми.

Для поведінкового підходу до надання допомоги аутичним дітям характерні також чітко

визначені складові частини. Ключовою стратегією моделі І. Ловааса і співробітників Каліфорнійського університету, а також багатьох інших поведінкових програм, розроблених для аутичних дітей, є так зване навчання дискретними пробами. Під цим терміном розуміється пред'явлення прямих інструкцій, які спрямовані на вироблення тільки однієї певної навички в кожен момент часу, причому кожне завдання забезпечується можливістю багаторазової практики.

Програма «Аутизм» штату Делавер поєднує в собі кілька моделей, проте «родзинкою» цього підходу до допомоги маленьким дітям, що не говорять, є система, звана PECS (Picture Exchange Communication System), тобто Система комунікації за допомогою обміну картинками. Ця оригінальна система тренінгу мовленнєвих навичок, що розроблена, апробована і застосовується в Делавері. PECS, привернула до себе увагу як можливий місток до мовлення для маленьких аутичних дітей. Багато аутичних дітей дуже успішні у виробленні зорових навичок, а перероблення мовлення та її продукування даються їм набагато важче. У зв'язку з цим, якщо дитина дуже слабо «набирає» мовлення або її функціональне використання залишається малодоступним для неї. Недоступність же ефективної системи комунікації, є своєю чергу, призводить до наростання істерик, агресії та самоагресії.

Ще одною освітньою програмою є LEAP (Learning Experiences...An Alternative Program for Preschoolers and Parents) – Альтернативна програма для дошкільників і батьків «Досліди навчання». Із 1982 р. вона діє в Піттсбургу, (штат Пенсільванія) як програма інтеграції аутичних і звичайних дітей, що фінансується на федеральному рівні. Фактично і Делаверська освітня програма, і LEAP спираються на комбінацію коригувальних стратегій: «Ми хочемо пристосувати заняття до потреб дитини. І цілком можливо привернути для досягнення цієї мети елементи інших програм» – такий їхній висновок.

Виступаючи на конференції в квітні 1997 року, Роберт Коегел відзначив, що до створення власної методики коригувальної дії його підштовхнув той факт, що діти, які навчалися за моделлю Ловааса, виглядали не дуже-то радісними, навіть якщо давали хорошу динаміку. Було б добре, говорив Коегел, якби дітям хоті-

лося вчитися контакту з іншими людьми, взаємодії. А для досягнення цієї мети слід спиратися на різноманітні методи і способи роботи. У Ловааса мотивація дитини розглядається тільки в аспекті добору оптимальних для кожної конкретної дитини підкріплень. Сучасніша модель Коегела, в якій мотивація розглядається як «ключова поведінка», стала враховувати в роботі особистісні переваги дитини, власний вибір завдань для них (стимульного матеріалу, в поведінковій термінології), а також навчання в контексті гри і повсякденної активності та використання природних підкріплень.

TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) – комплексна програма допомоги людям з аутичними порушеннями, спрямована на досягнення ними максимально високого ступеню самостійності та інтеграції у суспільство. Підтримку й допомогу виконують у сферах, які особливо значущі для самостійного та наповненого сенсом життя: комунікації, соціальної компетенції, життєво-практичних навичок, трудової діяльності, поведінки у вільний час. Програму TEACCH створено у кінці 70-х років на базі результатів дослідницьких проєктів професора психіатрії та психології Еріка Шоплера (Eric Schopler) у співпраці з фахівцями університетів, об'єднанням батьків і державними установами. TEACCH – це державна програма у штаті Північна Кароліна (США), пізніше вплив її розповсюдили по всьому світу. Програма є сукупністю вправ і рекомендацій, розподілених за дев'ятьма розділами, які охоплюють важливі сфери розвитку, а саме: імітацію, сприймання, загальну моторику, дрібну моторику, координацію руки й ока, пізнавальну діяльність, мовлення, самообслуговування, соціальні стосунки. Усі вправи в межах кожної сфери сприяння розвитку згруповано відповідно за рівнями розвитку. Ступінь складності завдання визначають віком дитини.

У своїй основі вона являє методи організації середовища і форм комунікації, які полегшують аутичній людині соціально-побутову адаптацію

Надання допомоги передбачає максимально чітку організацію всього життя такої людини. TEACCH-програма ґрунтується на продуманій часово-просторовій організації середовища, що дозволяє дитині завжди чітко уявляти, що і де вона повинна робити, в якій послідовності і як

довго, тобто орієнтуватися в сьогоденні і знати, що буде далі.

Досить поширеним в роботі з аутистами є метод сенсорної інтеграції. Вперше метод сенсорно-інтегративної терапії був розроблений Енн Джін Айрес (Anna Jean Ayres), трудотерапевтом, який працював з дітьми та дорослими, які мали неврологічні порушення. Після його смерті, на початку 90-х років метод продовжували досліджувати інші фахівці-науковці. З розвитком інтеграції пов'язане функціонування людини на всіх рівнях. Адекватна сенсорна інтеграція – це злагоджене функціонування сенсорних систем. Фундаментальне значення для розвитку інтеграції органів чуття має функціонування чотирьох систем, які відбирають і аналізують інформацію, пов'язану з тілом: 1) схеми тіла, що зумовлює становлення праксису (цілеспрямованих дій); 2) відчуття рівноваги, яке допомагає тілу правильно розподіляти м'язові зусилля відповідно до ситуації; 3) відчуття глибинної чутливості, яке дає змогу відчувати власні стани і прояви окремих частин тіла; 4) візуальне сприймання.

Останні роки метод набув широкого розповсюдження та вдосконалення, розроблялися нові методики, спеціалізовані знаряддя та прилади. На основі методу Айрес набула формування ерготерапія. Метод ерготерапії полягає в специфічному виконанні підібраних видів діяльності, відповідних технік і прийомів, спрямованих на набуття, відновлення або вдосконалення умінь і навичок, що дозволять людині жити повноцінним життям. Діяльність в ерготерапії підрозділяється на повсякденну активність (особиста гігієна, прийом їжі, одягання, спілкування, мобільність), продуктивну діяльність (домашні обов'язки, отримання освіти, професії), дозвілля (гра, відпочинок). Вона може здійснюватися із застосуванням різних матеріалів, іграшок, предметів побуту і організована за допомогою гри або спеціальних вправ-завдань. В процесі ерготерапевтичного впливу необхідно пробудити зацікавленість дитини, створити умови для прояву її інтересу до об'єктів навколишнього світу і взаємодії з ними. Дуже важливо допомогти дитині побачити і реалізувати в цій діяльності власну мету, а не уявлення дорослих про те, до чого вона повинна прагнути в даній ситуації. Ерготерапія при дитячому аутизмі має бути спрямована на

подолання рухового занепокоєння; порушення грубої і тонкої моторики, координації рухів; порушення здатності до навчання; порушення мовлення [3]. Таким чином, в процесі ерготерапії у дітей з аутизмом за допомогою самостійного виконання дій поліпшуються функціональні можливості (рухові, емоційні, когнітивні і психічні).

Нейропсихологічний супровід процесів розвитку аутичної дитини здійснюється методом заміщаючого онтогенезу. Метод заміщаючого онтогенезу (МЗО) – нейропсихологічна технологія, яка містить інваріантний комплекс етапів (діагностика-профілактика-корекція-абілітація-прогноз) психолого-педагогічного супроводу дітей із різними типами розвитку: від варіантів нормативного і грубих форм патологічного. Основна його мета – розвиток мозкового (і ширше – нейропсихосоматичного) забезпечення психічного онтогенезу. Механізми дії МЗО ідентичні базовим складовим частинам нормативного онтогенезу в усьому розмаїтті його системно-динамічних психологічних вікових угруповань. Цей метод розроблено у 1990–1997 рр. (Б. Архипов, Г. Семенович та ін.); доведено його валідність як ефективного інструменту і певну мову опису щодо роботи з різними варіантами розвитку. За методом МЗО, враховуючи загальні закономірності онтогенезу, здійснюють інтенсивний вплив на сенсомоторний рівень, що спричинює активізацію розвитку всіх вищих психічних функцій дитини.

Психоаналітичний підхід у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями також набув значного поширення в європейських країнах, починаючи з середини минулого століття. Найвідомішими початківцями такої роботи з дітьми стали Анна Фрейд, Мелані Кляйн, Франсуаза Дольто. Саме з їхніх теоретичних досліджень та практичного досвіду почали свою роботу Зелений Острів, Куртиль, Антенн 110 та інші центри, що вибудовують командний мультидисциплінарний супровід дітей з аутизмом, названий «Pratique à plusieurs». За основу роботи він бере аналіз особистісних глибинних порушень психіки дитини і створює середовище, в якому дитина серед фахівців підходу почуватиметься безпечно і спрямовуватиметься у зону її найближчого психічного розвитку відповідно від її «зони конфлікту». Фахівці аналітичного підходу долучають до роботи засоби роботи з

мовленням, налагодження функцій психіки та міжфункціональних зв'язків, ігрові, фізіотерапевтичні та арт-терапевтичні засоби та ін. Однак основною робочою «зоною» завжди є комунікація з іншою людиною.

У Франції існує спеціальна служба – Департаментська комісія зі спеціальної освіти, яка направляє всіх дітей-інвалідів у спеціалізовані заклади. Із 1995 р. було визнано, що медико-соціальні заклади можуть займатися терапією аутизму. Раніше аутичні діти супроводжувалися лише в дитячих психіатричних лікарнях або денних стаціонарах. Відомого розповсюдження набули медико-соціальні центри раннього втручання, які працюють з дітьми від народження до 6 років. Ці центри здійснюють консультативну допомогу, але дуже рідко направляють дітей до центрів для дітей і підлітків з аутизмом, які розташовані в передмісті Парижа. Спеціальні консультації – медико-психологічні центри, навпаки, направляють сім'ї, в яких виховуються аутичні діти до спеціалізованих центрів. Їхня функція полягає в ранньому виявленні та профілактиці аутизму. З цією метою персонал центру проводить роботу з раннього виявлення аутизму, інформуючи лікарів-педіатрів. Створена Спеціалізована медико-психологічна служба на дому, яка допомагає сім'ям аутичних дітей і вихователям дитячих дошкільних закладів, де перебуває дитина [9].

Найдраматичнішою тенденцією у спеціальній освіті на межі кінця ХХ століття, пише Ширлі Коен у своїй праці «Як жити з аутизмом», стало включення учнів із вираженими порушеннями розвитку в звичайні навчальні заклади [6]. Воно стало можливим завдяки ухваленню федерального освітнього закону, який проголосив, що учні-інваліди мають право навчатися в найменш обмежувальних умовах зі всіх можливих, які адекватні їхнім освітнім потребам. У 1980-ті роки цей пункт закону дав поштовх переходу «особливих» учнів із спеціальних шкіл у масові школи по сусідству з їх будинком, значно скоротивши кількість учнів спеціальних класів із легкими та помірними

порушеннями. Наприкінці 80-х інтеграція стала незвичайно привабливою для багатьох батьків, що виховують дітей з особливими потребами, а масові школи, що «підганяються» федеральним урядом, зайнялися забезпеченням умов для переходу таких дітей у звичайні класи.

Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України і є показовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільної і загальноосвітньої. І якщо в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання.

Однак інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні, так і на рівні педагогів і батьків. Зрештою це очищує і зближує різних фахівців, гуманізує освіту, сприяє самовдосконаленню і професійному розвитку кожного з нас. Саме з цього приводу провідний спеціаліст з інклюзії в Україні, автор численних публікацій з цієї проблеми, доктор педагогічних наук А. Колупаєва зазначає: «Визнання інклюзивного навчання не означає його прискорене впровадження. Необхідні спільні зусилля, спрямовані на подолання негативного ставлення та його сприйняття частиною суспільства, розуміння необхідності задоволення спеціальних освітніх потреб в умовах масової загальноосвітньої школи» [4].

Висновки. Результати аналізу зарубіжних та вітчизняних літературних джерел свідчать про те, що проблема психологічного й педагогічного корекційного супроводу дітей з розладами аутизму потребує подальшої розробки та забезпечення ефективних умов з метою здійснення такого супроводу. Наразі, з переходом закладів загальної середньої освіти до дистанційної форми навчання, що перешкоджає інклюзії у навчанні дітей з ООП, проблема подальшої інтеграції людини з такою специфікацією розладу в суспільство є інтернаціональною і вельми актуальною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Lovaas, I. (1981). The Me Book. AutismTX: PRO-ED, 1981. 250 p.
2. Schopler, E., Mesibov, G., Kuncie, L. Asperger syndrome or high-functioning autism. New York : Plenum, 1998.
3. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / пер. с англ. В. Дегтяревой ; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург : Издательство «Рама Паблишинг», 2014. 272 с.

4. Колупаєва А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
5. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 602 с.
6. Островська К. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 114 с.
7. Синьов В. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.
8. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Зб. наук. Пр. Кам'янець-Подільського державного університету: серія соціально-педагогічна*; випуск 7 / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2007. С. 101–103.
9. Шульженко Д. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ, 2009. 385 с.

REFERENCES:

1. Delani, T. Razvitie osnovnykh navykov u detey s autizmom: effektivnaya metodika igrovyykh zanyatiy s osobyimi detmi /Tara Delani ; per. s angl. V. Degtyarevoy ;nauch. red. S. Anisimova. – Ekaterinburg: Izdatelstvo «Rama Publishing», 2014. –272 s. [in Russian],
2. Kolupaeva, A. Pedagogichni osnovy intehruvannia shkoliariv z osoblyvostiamy psykholohichnoho rozvytku u zahalnoosvitni navchalni zaklady: Monohrafiia. / A.A. Kolupaeva – K.: Pedagogichna dumka, 2007. – 458 s. [in Ukrainian].
3. Kostiuk, H. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhiichni rozvytok osobystosti / H.S. Kostiuk. – K.: Radianska shkola, 1989. – 602 s. [in Ukrainian].
4. Lovaas, I. (1981). The Me Book. Autism. / I.O. Lovaas – TX: PRO-ED, 1981. – 250 p. [in English].
5. Ostrovska, K. Autyzm: problemy psykholohichnoi dopomohy: navch. posib. / K.O. Ostrovska. – Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU im. Ivana Franka, 2009. – 114 s. [in Ukrainian].
6. Schopler, E., Mesibov, G., Kunc, L. Asperger syndrome or high-functioning autism. / E. Schopler, G.B. Mesibov, L.J. Kunc. –New York: Plenum, 1998. [in English].
7. Sheremet M. K. Problemy ta perspektyvy spetsialnoi osvity: // Zb. nauk. Pr. Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu: seriia sotsialno-pedahohichna; vypusk 7 / Za red.. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. – Kamianets-Podilskyi: PP Moshynskyi V. S., 2007. – S. 101 – 103. [in Ukrainian].
8. Shulzhenko, D. Osnovy psykholohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei: Monohrafiia. / D.I.Shulzhenko. – K., 2009. – 385s. [in Ukrainian].
9. Synov, V. Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii / V.M. Synov. – K.: «MP Lesia», 2010. – 779 s. [in Ukrainian].