

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Хмельницький інститут**

Кафедра психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ
ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

МАГІСТР

за спеціальністю 053 Психологія

ПЕТРИЦЮК АЛЬОНИ ВАСИЛІВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри: _____
«___» _____ 2026 р.

Науковий керівник:
Олійник В.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Рецензент:

Хмельницький 2026

Реєстрація

номер

дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано**до захисту**

В.В. Олійник

підпис наукового
керівника

ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

11.06.2026 р.

оцінка

дата захисту

Голова ЕК

Л. М. Мотозюк

підпис

ініціали, прізвище

Члени ЕК

В.В. Олійник

підпис

ініціали, прізвище

О.В. Данько

підпис

ініціали, прізвище

М.І. Чорна

підпис

ініціали, прізвище

Секретар ЕК

С.В. Лівшун

підпис

ініціали, прізвище

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Хмельницький інститут**

Кафедра психології

спеціальність 053 «Психологія»
курс 2 (магістратура)

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу магістра
Петрицюк Альони Василівни

1. Тема роботи: **«Психологічні аспекти адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища»**
2. Цільова установка: вихідні дані: матеріали переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.
3. Перелік графічного матеріалу 6 табл., 5 рис.
4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант (Прізвище, ініціали)	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Олійник В.В.		
Розділ 2	Олійник В.В.		
Розділ 3	Олійник В.В.		

5. Зміст роботи:

Вступ.

Розділ 1. Теоретичні аспекти формування психологічної адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Розділ 3. Психологічні заходи щодо адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Висновки.

Список використаних джерел.

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.		
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.		
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.		
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.		
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.		
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.		
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедрі, рецензування та написання відгуку науковим керівником.		
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.		
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.		

Дата видачі завдання

Науковий керівник _____ (Олійник В.В.)

Завдання прийняв до виконання

здобувач _____ (Петрицюк А.В.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 113 сторінок, 6 таблиць, 5 рисунків, 67 джерел.

Об'єкт дослідження: аутизм як феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до умов освітнього середовища; надати рекомендації батькам, педагогам та психологам щодо покращення адаптації дітей з РАС до шкільного середовища.

У дослідженні використано методи: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні: спостереження, бесіда, інтерв'ю, тестування, малюнкова методика «Малюнок школи», проєктивна методика «Неіснуюча тварина», малюнкова методика «Малюнок сім'ї», опитувальник для батьків «Розуміння емоційного стану дитини», шкала тестів розумового розвитку Сімона.

**АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ, АУТИЗМ, ШКІЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ,
РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ, ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ,
БАТЬКИ, СІМ'Я, РЕКОМЕНДАЦІЇ.**

**CHILDREN'S ADAPTATION, AUTISM, SCHOOL ENVIRONMENT,
AUTISM SPECTRUM DISORDERS, INCLUSIVE EDUCATION,
PARENTS, FAMILY, RECOMMENDATIONS.**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	8
1.1. Сутність поняття адаптації.....	8
1.2. Психологічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру.....	17
1.3. Психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.....	27
Висновки до першого розділу.....	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	39
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	39
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів.....	43
Висновки до другого розділу.....	59
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХОДИ ЩОДО АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	61
3.1. Психологічна програма роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру.....	61
3.2. Рекомендації батькам і педагогам щодо адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.....	69
3.3 Рекомендації психологам щодо адаптації дітей з розладами аутистичного спектру.....	79
Висновки до третього розділу.....	88
ВИСНОВКИ.....	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	93
ДОДАТКИ.....	100

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Психічний розвиток сучасних учнів визначається станом системи загальної середньої освіти, у процесі реформування якої відбуваються кількісні й якісні зміни показників їхнього розвитку. За умов Нової української школи провідні завдання освіти вже не обмежуються передаванням знань у готовій, незмінній формі, а передбачають формування здатності швидко та повно орієнтуватися в постійно змінюваних життєвих ситуаціях. Визнання талановитості кожної дитини, пріоритет цінності дитинства, радість пізнання, особистісний розвиток, а також збереження здоров'я й безпеки є ключовими засадами, на яких вибудовується сучасний освітній процес.

Сучасний рівень розвитку суспільства та системи освіти в Україні особливо акцентує увагу на потребі створення сприятливих умов для навчання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найскладніших і водночас актуальних проблем залишається соціалізація дітей із розладами аутистичного спектру (РАС). Щороку спостерігається зростання кількості випадків аутизму, що зумовлює необхідність перегляду наявних педагогічних підходів і впровадження нових корекційно-розвивальних стратегій.

Дитячий аутизм – це стан, який пов'язується з порушенням неврологічного розвитку, до основних особливостей якого зараховують три критерії: труднощі в процесі соціальної взаємодії, порушення комунікації та наявність стереотипної поведінки, опір змінам та обмежені інтереси.

Особливості розвитку дітей із розладами аутистичного спектру зумовлюють значні труднощі їхньої успішної соціальної інтеграції. Такі діти, як правило, мають виражені порушення комунікативних умінь, недостатньо сформовану здатність до розуміння соціальних норм, їм складно налагоджувати та підтримувати взаємини з однолітками. Унаслідок цього вони нерідко опиняються в соціальній ізоляції, що негативно позначається на

їхньому психоемоційному стані, спричиняє формування заниженої самооцінки, підвищеної тривожності, а в окремих випадках – агресивної поведінки. Раніше для дітей з особливими освітніми потребами переважно пропонувалося індивідуальне навчання, однак такий підхід не забезпечував їхнього повноцінного соціального розвитку. Для дітей з РАС важливим є не стільки накопичення знань і засвоєння нових умінь, скільки можливість взаємодії з іншими людьми та застосування набутих знань і навичок у реальному житті. Водночас численні практичні дослідження доводять, що за умови забезпечення належної підтримки, застосування спеціалізованих методик і створення адаптованого середовища діти з аутизмом здатні досягати високого рівня розвитку соціальних умінь та успішно інтегруватися в освітній колектив.

Важливим є створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти – дитячих садках, школах і спеціалізованих центрах. Інклюзивна практика забезпечує доступ до здобуття освіти в загальноосвітньому закладі за місце проживання та створення необхідних умов для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона надає можливість адаптувати освітній процес для всіх без винятку дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, рівня навчальних досягнень, рідної мови, культури, психічних і фізичних можливостей. Це передбачає не лише забезпечення фізичної доступності простору, а й формування відповідного психологічного клімату та професійну готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру [2]. Педагог має володіти знаннями про особливості розвитку таких дітей, бути обізнаним із застосуванням адаптивних методів навчання, уміти сприяти формуванню комунікативних умінь, емоційного самовираження та командної взаємодії. Важливою складовою процесу соціалізації також є тісна співпраця з батьками дітей із розладами аутистичного спектру. Саме батьки першими помічають порушення у соціальній адаптації своїх дітей, а їхня активна участь у корекційному процесі істотно підвищує результативність усіх

педагогічних заходів. Спільна діяльність учителів, психологів і сімей дає змогу сформувати цілісну систему підтримки дитини як у закладі освіти, так і в домашньому середовищі.

Природне оточення зазвичай не забезпечує достатньої стимуляції для розвитку таких навичок, тому виникає потреба у створенні спеціальних корекційних програм, що враховують індивідуальні особливості сприйняття та взаємодії дітей з аутизмом. Актуальність дослідження також зумовлена обмеженою кількістю адаптованих програм і методичних матеріалів, які можна використовувати у звичайних закладах освіти. Важливе значення має проведення психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток уявлення дитини про себе та оточення. На сьогодні до ефективних психокорекційних заходів корекції порушень аутичного спектру відносять прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), структуроване навчання TEACCH (Treatment and Education for Autistic and Related Communication Handicapped Children), сенсорну інтеграцію, а також розвиток міжособистісних взаємин (Relationship Development Intervention, RDI) та інші.

Проблема дослідження аутизму активно вивчається у світовому науковому досвіді (B. Rimland, P. Botton, L. Wing). В Україні вагомий внесок у розв'язання та окреслення актуальних проблем становлення й розвитку психолого-педагогічної корекції аутизму здійснили такі вітчизняні науковці, як Н. Базима, К. Островська, Т. Скрипник, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін. Метою даного дослідження є аналіз проблеми психологічного супроводу адаптаційного періоду дітей із розладами аутичного спектру на початковому етапі їхнього шкільного навчання.

З огляду на вищевикладене, тема дослідження психологічні аспекти адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища – є актуальною як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Упровадження такої програми сприятиме не лише розвитку індивідуальних ресурсів дітей із РАС, а й підвищенню загального рівня інклюзивності українського суспільства.

Об'єкт дослідження: аутизм як феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до умов освітнього середовища.; надати рекомендації батькам, педагогам та психологам щодо покращення адаптації дітей з РАС до шкільного середовища.

Завдання дослідження:

- розкрити психологічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру;
- висвітлити про психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища;
- здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища;
- розробити психологічну програму роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру та надати рекомендації батькам і педагогам щодо адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що розроблення та впровадження спеціалізованих психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток комунікативних і соціальних навичок, сприятиме підвищенню рівня адаптації дітей із розладами аутистичного спектру, що проявлятиметься у зростанні частоти продуктивних контактів з однолітками, підвищенні ініціативності у спілкуванні та формуванні позитивних емоційних реакцій на взаємодію.

Наукова новизна: дослідження спрямоване на вивчення та удосконалення специфіки психологічної адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Вибірка дослідження: дослідження проводилось на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Гімназії № 31 імені Михайла Чекмана Хмельницької міської ради». Вибірка склала 10 респондентів віком від 8 до 12 років.

Методи дослідження: теоретичні (теоретичний аналіз аспектів та систематизація наукових даних з проблеми дослідження; вивчення та узагальнення досвіду зарубіжних та вітчизняних психологів); емпіричні (бесіда, спостереження, тестування, опитування, просвітницька робота).

Теоретична значущість дослідження полягає в розвитку та уточненні теоретичних уявлень про психологічні аспекти адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища, а також у внесенні нових ідей і концепцій до сучасної психологічної науки про дітей з РАС та їх особливостей. Теоретичні результати дослідження можуть бути використанні для формування нових підходів до психологічної роботи з дітьми з РАС, що переживають труднощі в адаптації до шкільного середовища.

Практична значущість. Дослідження може слугувати основою для розробки методик і психологічних програм, спрямованих на вирішення труднощів адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища. Це включає практичні рекомендації психологів, батьків та педагогів, які працюють з дітьми з РАС, що переживають складнощі адаптації до шкільного середовища. Знання про психологічні особливості може бути використано для створення тренінгів і навчальних програм, спрямованих на покращення адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Структура роботи: складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (67 найменувань).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Сутність поняття адаптації

Адаптація – це процес пристосування в процесі еволюції будови, функції, поведінки організмів (особин, популяцій, видів) до певних умов існування.

Адаптації зумовлюються та змінюються під впливом мінливості, спадковості й природних або штучних середовищ оснащення в конкретних умовах існування [23].

Адаптація у широкому розумінні є процесом пристосування людини до умов існування середовища, яке дедалі більшою мірою створюється нею самою внаслідок перетворення природи та спрямоване на збереження й розвиток людини і досягнення основної мети – людського прогресу [23].

Адаптація належить до одних із найважливіших наукових проблем. термін «адаптація» (від лат. *adapto* – пристосовую) уперше виник у фізіології та використовувався в біології. У науковий обіг його ввів німецький фізіолог Г. Ауберт для позначення змін пристосувального характеру, зокрема чутливості шкірних аналізаторів до впливу зовнішніх подразників. Спочатку під адаптацією розуміли зміну чутливості аналізаторів у результаті пристосування органів чуття до дії подразників. Це свідчить про те, що ще до становлення наукової психології проблема адаптації перебувала в центрі уваги провідних фізіологів того часу [62; 8].

Більшість науковців, які досліджують адаптацію, сходяться на думці, що вона є досить складним феноменом. У широкому розумінні адаптацію трактують таким чином:

– процес пристосування індивідуальних і особистісних характеристик людини до життя та діяльності в мінливих умовах;

- активна взаємодія особистості з середовищем залежно від рівня її активності;
- перетворення середовища відповідно до потреб, цінностей і ідеалів особистості або як домінування залежності особистості від середовища;
- зміни, що відбуваються на рівні психічної регуляції та супроводжують становлення (і відновлення) й підтримання динамічної рівноваги в системі «суб'єкт праці – професійне середовище» [62; 8].

Адаптація – процес цілеспрямованих змін параметрів, структури і властивостей системи у відповідь на дії зовнішніх і внутрішніх чинників для забезпечення ефективного функціонування системи та її елементів [59].

Вивчення поняття «адаптація» здійснюється в міждисциплінарному науковому просторі. Зацікавлення цим феноменом простежується з боку різних галузей знань – біології, філософії, соціології, кібернетики, управління, математики, техніки, педагогіки та психології. У межах кожної науки це поняття має власне тлумачення. Так, розуміння «адаптації» як характеристики життєдіяльності людського організму в нормі й навіть у стані патології зображене в концепції «хвороба – адаптація», яка використовується в медицині. Поняття «адаптивні системи», під яким розуміють пристрої, що самостійно налаштовуються завдяки зворотньому зв'язку (приймально-передавальні апарати, автоматизовані системи керування виробничими процесами тощо), застосовується в галузях техніки та кібернетики. В соціології, психології та педагогіці поняття адаптації пов'язується з процесом і результатом встановлення гармонійних взаємин між особистістю та соціальним мікросередовищем тощо [15].

Адаптація є складним процесом, що потребує ґрунтовнішого дослідження. Значна кількість науковців наголошує на зростанні актуальності проблеми пристосування людини до постійних змін навколишнього середовища. Це зумовлено тим, що саме процес адаптації передбачає наявність внутрішніх ресурсів людини для забезпечення діяльності та виживання в умовах підвищеної стресостійкості мінливого

зовнішнього середовища. Серед основних стресів, що впливають на наших співвітчизників, найчастіше називають несприятливу соціально-економічну ситуацію, зростання рівня злочинності, погіршення екологічного стану та психічні перевантаження. Зазначені стресові чинники, закономірно, висувають підвищені вимоги до адаптаційних можливостей людини [15; 22].

Переважання сили стресів над наявними адаптаційними резервами або недостатній рівень пристосованості до їхнього впливу зумовлює як зниження результативності діяльності людини, так і появу різних нервово-психічних і психосоматичних захворювань [22].

Різні дослідники наголошують на існуванні тісного взаємозв'язку між рівнем адаптованості людини та ефективністю її діяльності. Адаптаційні процеси охоплюють усі рівні життєдіяльності – від молекулярного до психологічної регуляції діяльності в соціальному вимірі. У зв'язку з цим окреслюється широкий спектр організаційних утворень різного рівня складності, що залучаються до процесу адаптації за умов змін життєдіяльності та зовнішнього середовища [15].

Перші уявлення про адаптацію зображено у працях К. Бернара. Відповідно до сформульованої ним концепції гомеостазу, усі процеси, що відбуваються в організмі, спрямовані на підтримання стану рівноваги у

відповідь на несприятливий вплив середовища. Чинники зовнішнього середовища поділяються на умови. Які залишаються середовища поділяються на умови, які залишаються відносно незмінними протягом тривалого часу, та ті, що змінюються досить швидко [57].

Основні положення концепції К. Бернара були розвинуті у працях У. Кеннона, Г. Сельє, А.Д. Слоніма, Ф. Меерсоном, Ф. Березіна та інших науковців. Г. Сельє ототожнював процес адаптації з самим поняттям життя. А. Слонім визначав адаптацію як сукупність фізіологічних особливостей, що забезпечують пристосування організму до сталих або змінних умов навколишнього середовища [57].

Згідно з Ф. Меерсоном, адаптація є процесом пристосування організму до зовнішнього середовища або до змін, що відбуваються в ньому самому. Дослідники виокремлюють три основні форми адаптації людини до мінливих умов середовища: біологічну, психологічну та соціально-психологічну. Біологічна адаптація стосується фізіологічних і біологічних процесів організму. В. Верещагін виокремлює медико-біологічний,

еволюційно-генетичний та екологічний напрями дослідження проблеми адаптації людини. За твердженням Ф. Березіна, здійснення процесу психічної адаптації забезпечується багаторівневою функціональною системою, у межах якої на різних рівнях регуляція переважно здійснюється психологічними (соціально-психологічними та власне психічними) або фізіологічними механізмами. Підкреслюється, що психічна адаптація людини є найбільш складним і досконалим процесом пристосування, який зумовлений рівнем її психічного розвитку. За несприятливих умов цей вид адаптації може зазнавати порушень, що насамперед призводить до розладів інших адаптацій. До загальної системи психічної адаптації автор відносить три основні рівні, або підсистеми: власне психічну, соціально-психологічну та психофізіологічну. Метою власне психічної адаптації є підтримання психічного гомеостазу та збереження психічного здоров'я; соціально-психологічної адаптації – оптимальне формування психофізіологічних співвідношень і збереження фізичного здоров'я [57].

Отже, сучасні зарубіжні та вітчизняні психологічні дослідження проблеми адаптації засвідчують наявність певних тенденцій: адаптація розглядається як процес формування системи ефективної взаємодії між особистістю та середовищем, а її кінцева мета трактується як досягнення самоактуалізації й самореалізації людини. Така зміна змісту поняття адаптації зумовлена перенесенням акцентів наукового аналізу з біологічних і психофізіологічних механізмів на процеси особистісного та соціального рівня. Розрізняють такі види адаптивності: фізіологічна, психологічна, соціальна, соціально-психологічна [41].

Т. Дічев і К. Тарасов розглядають поняття «система адаптації людини» у ширшому контексті, включаючи взаємозв'язки між людиною, її психікою, суспільною свідомістю, виробничими та економічними відносинами, а також географічним середовищем. Автори пропонують комплексний і водночас цілісний підхід до розв'язання проблем людини, адаптації суспільства до природи та адаптації природи до суспільства і окремих його представників [15].

Автори наголошують на необхідності розмежування таких понять:

- 1) «адаптивна система», яка охоплює всі види складних самоналаштованих систем;
- 2) «адаптована система», що стосується лише тих біологічних і соціальних систем, які в певних умовах досягли стану адаптованості;
- 3) «адаптаційна система» – як підсистема біологічних і соціальних систем, що забезпечує реалізацію механізмів адаптації;
- 4) «адаптована система» - як характеристика стану налаштованості або спрямованості адаптивної системи на досягнення цього стану [15].

Т. Дічев і К. Тарасов також виокремлюють низку видів адаптації, зокрема: спадкову й набуту, пренатальну та постнатальну, індивідуальну й популяційну (видову), універсальну(широку) і спеціалізовану (вузьку), специфічну та неспецифічну, одиничну й загальну, одnobічну і різnobічну, внутрішню та зовнішню, цілісну й часткову, умовну й безумовну, потенційну та актуальну, нормальну й стресову, реактивну й активну тощо [15].

Водночас масштаби досліджень стали настільки значними, що сформувалися принципово різні підходи до вивчення цієї проблеми. Сучасні теоретичні праці свідчать про істотні розбіжності у поглядах на виокремлення наукових підходів, у зв'язку з чим виникає потреба в короткому узагальненні результатів останніх теоретичних досліджень. С. Кулик, здійснивши аналіз підходів до вивчення адаптації, виокремлює такі основні напрями: біофізіологічний, психологічний та інформаційно-комунікативний [21]. Ці напрямки представлено у табл. 1.1.

Підходи у вивченні адаптації

№ з/п	Напрямки та підходи у вивченні адаптації	Суть підходу	Вид адаптації, що досліджується
1	Біолого-фізіологічний підхід	Пристосування та активне підтримання необхідного рівня відповідності будови організму до внутрішніх та зовнішніх змін, що виникають під впливом середовища біологічних, хімічних, екологічних, фізіологічних (температурі, атмосферному тиску, освітленню, та ін.) факторів.	Біологічна, фізіологічна, анатомічна, медичинська, екологічна, ергономічна
2	Психологічний підхід	Формування індивідуального стилю діяльності. Діалектична єдність діяльнісних і соціально-психологічних відношень суб'єктів адаптації і соціального середовища. Входження людини у систему внутрішньо-групових відносин і пристосування до них. Вироблення зразків мислення й поведінки, які відображають систему цінностей і норм конкретного виробничого колективу. Придбання, закрплення й розвиток умінь і навичок міжособистісного спілкування у такому колективі.	Психологічна, соціальна, соціально-психологічна, особистісна, професійна
3	Інформаційно-комунікативний підхід	Зміна структури або функції системи та керуючих впливів на основі одержаних даних і поточної інформації з метою досягнення оптимального стану при недостатній апріорної інформації або змінених умовах діяльності. Пошук, сприйняття й переробка інформації у контактах.	Взаємна адаптація психосемантичних систем

Беручи до уваги наведене, вважаємо за необхідне узагальнити отримані положення. На нашу думку, підхід до виокремлення наукових напрямів, запропонований С. Кулик, є найбільш повним, системним і орієнтованим на практичне застосування. Інші напрацювання теоретичних досліджень наукових підходів зображують лише окремі сторони процесу адаптації та по суті узагальнені в працях С. Кулик [21].

Сучасна освіта висуває нові вимоги, серед яких пріоритетним є інноваційний розвиток. Його основою виступає забезпечення динамічної та системної адаптації освітнього середовища, що є складним і відповідальним завданням. Швидкі темпи сучасного життя, значні обсяги освітньо-наукової інформації, перехід до ринкових відносин і кризових освітніх перетворень зумовлюють активізацію адаптивних процесів у сфері освіти. Таким чином, упродовж останнього часу зростає актуальність адаптації учасників освітнього процесу до швидкості змінного освітнього середовища. Головним завданням викладача є усвідомлення сутності поняття «адаптація» з метою

подальшого використання її механізмів і грамотного вибудовування адаптивної траєкторії особистісного розвитку [1].

Проблема адаптації в освітньому процесі є надзвичайно актуальною в умовах інтенсивної інформатизації сучасного суспільства. За результатами дослідження вітчизняних і закордонних дослідників встановлено, що адаптація є невід'ємною характеристикою людини, яка безпосередньо впливає на рівень її залучення до соціальних взаємин і, як наслідок, до освітнього процесу [63].

У педагогічній науці адаптацію до навчальної діяльності розглядають як процес оптимізації освітнього процесу у випадках відхилень у розвитку особистості, кінцевим результатом якого є її інтеграція в соціальне середовище. У цьому випадку адаптація розглядається як однобічний процес пристосування, що здійснюється виключно з боку педагога та реалізується шляхом спрощення навчальних програм, добору індивідуалізованих завдань, використання спеціального матеріального матеріально-технічного забезпечення тощо [63].

У педагогічному словнику поняття адаптації трактується через термін «адаптивний» як стан активності, що відображає ступінь відповідності або невідповідності між поставленими цілями та досягнутими результатами діяльності людини. Адаптивність проявляється в узгодженості цілей і результатів [63].

Аналіз педагогічних джерел показує, що адаптацію до будь-якого виду навчання розуміють як здатність особистості до розвитку в тому середовищі, у якому вона перебуває. Адаптація до навчальної діяльності охоплює три основні види: біологічний – пристосування до зміненого режиму навчальної діяльності та життєдіяльності; психологічний – процес включення в нове освітнє середовище й систему вимог, пов'язаних із виконанням навчальних завдань, із залученням внутрішніх поведінкових ресурсів особистості; соціальний - процес інтеграції в новий колектив, досягнення рівноваги та гармонійної взаємодії між особистістю й соціальним середовищем. Усі різновиди адаптації до навчальної діяльності тісно взаємопов'язані. Відтак адаптацію розглядають як процес пристосування до нових умов і вимог середовища, підсумком якого є сформована здатність до пристосування, що виступає показником життєвої компетентності особистості [45].

Узагальнюючи викладене, слід наголосити, що професійно-педагогічна адаптація є складним процесом узгодження й гармонізації взаємодії між фахівцем та професійним середовищем, у ході якого відбувається становлення професійних знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для подальшого професійного зростання [45].

Виокремлюють чотири ключові етапи професійно-педагогічної адаптації особистості до професійної діяльності:

1) етап пов'язаний із формуванням базового психофізичного, морального та інтелектуального потенціалу, необхідного для успішного виконання професійних функцій; він охоплює профорієнтацію школярів і молоді, а також допрофесійну підготовку;

2) етап передбачає пошук найбільш оптимальних робочих місць з урахуванням індивідуального трудового потенціалу особистості та ситуації на ринку праці; здійснення роботодавцями професійного добору кандидатів на відповідні вакансії, а також укладання трудового договору, який визначає умови праці на конкретному робочому місці;

3) етап пов'язаний із входженням працівника в колектив, адаптацією до встановленого режиму, організації праці та соціально-психологічних взаємин у групі; опануванням професійних умінь і навичок, притаманних конкретній установі, а також засвоєнням її культурних норм і цінностей;

4) етап передбачає горизонтальну й вертикальну мобільність у межах одного підприємства, між різними організаціями та професіями, а також залучення адаптанта до системи безперервного професійного розвитку і професійної самореалізації [45].

Отже, аналіз наукових підходів до розкриття сутності поняття «адаптація» в міждисциплінарному контексті дозволяє дійти таких висновків.

Рівень психологічної адаптації зумовлюється мірою активності особистості та виявляється в поєднанні процесів акомодатії й асиміляції. Середовище здійснює вплив на людину, однак особистість вибірково сприймає й опрацьовує ці впливи відповідно до власних внутрішніх особливостей, водночас активно впливаючи на навколишнє середовище [57].

Сутність адаптації по-різному інтерпретується в різних наукових галузях. У біології адаптацію визначають як здатність усіх живих організмів пристосуватися до умов навколишнього середовища. У філософському розумінні адаптація постає як процес досягнення узгодженості системи з її внутрішнім і зовнішнім середовищем. У кібернетиці ж адаптацію пов'язують із поняттями саморегуляції, керування та оптимізації, розглядаючи її як реакцію самокерованої системи на змінні умови середовища. У психологічній науці адаптацію розглядають крізь призму властивостей, активності та здібностей особистості, як її індивідуально-психологічну характеристику, і визначають як стан рівноваги між індивідом (його когнітивними структурами) та навколишнім середовищем. У соціології адаптацію трактують як процес активного пристосування особистості або соціальних груп нового чи трансформованого соціального середовища. У педагогіці ж адаптацію до навчання розуміють як здатність особистості розвиватися в умовах постійних змін освітнього простору [57].

Отже, адаптацію ми розглядатимемо не лише як умову здійснення діяльності особистості через її внутрішні зміни у відповідь на трансформації навколишнього середовища, а й як процес взаємного пристосування в системі «людина – середовище» [57].

1.2. Психологічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру

У світі, де кожна краплина дощу проходить власну неповторну дорогу, є особливі люди, яких нерідко називають «дітьми дощу». Це люди з аутизмом, світосприйняття яких відрізняється від загальноприйнятого [67].

Вони мають проблеми в соціальних взаєминах, що виражаються у специфічних поведінкових шаблонах та особливостях спілкування, як мовленнєвого, так і безумовного [67].

Аутизм – це комплекс порушення розвитку, яке характеризується різноманітними проявами, що з'являються з раннього віку та зберігаються протягом життя. Симптоми можуть залишаються і в дорослому віці, хоча часто в пом'якшеній формі. Для діагностики аутизму одного симптому замало, необхідна наявність характерних спільних ознак: порушення соціальної взаємодії, дефіцит взаємної комунікації та обмежені інтереси із повторюваними моделями поведінки [42].

Деякі симптоми «тріади» можуть зустрічатися й у людей із типовим розвитком. Наприклад, прояви, схожі на аутизм – перевантаження замкненого внутрішнього світу, активне дистанціювання від оточення, обмежена емоційна виразність – часто спостерігаються у представників шизоїдного типу особистості. Під час дослідження аутизму поступово відбувалося переосмислення цього явища, його сутності та меж. Зокрема, з'ясувалося, що не всі діти з аутизмом, як це спостерігав Л. Каннер, могли

повністю уникати соціальної взаємодії. Серед них були діти, які були просто пасивними, а деякі проявляти соціальну активність, але у своєрідний, нетиповий спосіб. Крім того, клінічна картина аутизму змінювалася як між різними людьми, так і у однієї особи, залежно від рівня інтелекту та віку [42].

Так виникло поняття «аутичний спектр» (autistic spectrum), яке відображає ідею, що одне й те саме порушення може проявлятися по-різному [21].

Аутистичний розлад або аутизм – це тяжка форма патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки [58].

Проблема аутизму та аутистичних розладів не є новою ні для українського, ні для світового суспільства. Вона неодноразово досліджувалася та висвітлювалася в наукових працях з медицини, психології та педагогіки. Здебільшого це були світові дослідження (H.Asperger, L.Bender, M. Bristol, S.Harris, B. Hermelin, L.Kanner). В Україні науковими дослідженнями зацікавлені як науковці так і практики (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Химко, Д. Шульженко) [37; 38].

Аутистичні порушення позначаються на всіх формах взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Водночас варто підкреслити, що аутистичний спектр охоплює велику різноманітність проявів, відмінностей і порушень, спільною та ключовою рисою яких є труднощі соціальної інтеграції, а інколи й страх, осіб з аутизмом вступати у будь-які контакти з суспільством. Варто підкреслити, що діти з аутизмом становлять неоднорідну категорію, об'єднану спільною потребою в ранній та систематичній лікувально-педагогічній допомозі, спрямованій на підготовку їх до навчання й виховання, а також на опанування базових навичок спілкування та взаємодії з навколишнім світом [65].

Аутизм є довготривалим, пожиттєвим розладом, який істотно впливає на розвиток особистості дитини чи молодшої людини, а також на життя їхніх

родин або опікунів. Після встановлення діагнозу члени сім'ї, опікуни, сама дитина чи молода особа часто переживають широкий спектр емоцій, зокрема розгубленість, шок і тривогу щодо подальших перспектив і наслідків [14].

Водночас у них може з'явитися відчуття полегшення, пов'язане з тим, що їхні спостереження та хвилювання знаходять підтвердження й розуміння з боку інших. Діагностика та визначення індивідуальних потреб дають змогу зрозуміти, у чому полягають відмінності дитини чи підлітка від однолітків, а також відкривають можливості для отримання підтримки й відповідних послуг у сферах освіти, охорони здоров'я та соціального захисту, доступу до волонтерських організацій і спілкування з іншими дітьми та родинами з подібним досвідом. У сукупності це сприяє підвищенню якості життя дитини або молодой людини та її сім'ї [14].

Ознаки аутизму можуть проявлятися вже у перші місяці життя дитини. У дітей з аутизмом спостерігається порушення так званого «комплексу поживавлення», який є типовим для дітей з нормальним розвитком. Така дитина майже не виявляє реакції на світло чи звук брязкальця. Вона значно пізніше, ніж її ровесники, починає впізнавати матір і навіть після цього не прагне до контакту з нею: не тягнеться, не усміхається та не реагує на її відсутність. Для такої дитини типовим є відсутній, застиглий погляд, ніби спрямований крізь людину. Вона також не реагує на звернення до неї на ім'я. Щодо соціально-побутової адаптації слід зазначити, що діти з аутизмом тривалий час зберігають інфантильні риси розвитку та справляють враження нездатних до самостійного самообслуговування. Водночас вони можуть усвідомлено залучати дорослих для досягнення власних потреб, однак роблять це у своєрідний нетиповий спосіб. Характерною є ситуація, коли дитина відмовляється брати певні предмети власними руками та наполягає на тому, щоб їх тримав дорослий, наприклад чашку з водою або ложку під час приймання їжі чи пиття [42].

Батьки першими звертають увагу на ранні прояви аутизму. Ці особливості можуть бути помітними як одразу після народження, так і

поступово проявитися з плином часу. Іноді ці відмінності настільки явні, що їх легко помічають усі довкола. Проте трапляються й ситуації, коли порушення виражені незначно, і тоді першими на них звертають увагу няні або вихователі закладів дошкільної освіти [42].

Аутизм значною мірою поєднується з наявністю різних супутніх порушень. Сучасні дослідження засвідчують, що близько 70% осіб із РАС відповідають діагностичним критеріям щонайменше ще одного психічного розладу, який часто залишається невиявленим і згодом може несприятливо впливати на їхнє психо-соціальне функціонування [14].

Важливим є налагодження взаємодії між закладами охорони здоров'я та установами, що забезпечують інші необхідні послуги, зокрема освітні, соціальні й волонтерські. Представники цих організацій мають вибудувати партнерські відносини з дітьми або молодими людьми з аутизмом, а також з їхніми родинами чи опікунами [14].

На сьогодні можна відзначити не лише існування суперечностей у тлумаченні природи та сутності аутизму, а й недостатність надійних діагностичних засобів, які дозволяли б досліджувати розлади аутичного спектра дитини з урахуванням її цілісного розвитку. Крім того, спостерігається відсутність чітко визначених критеріїв застосування численних корекційних методик і системної підтримки сімей, які виховують таких дітей [67].

Можна виділити декілька форм аутизму:

- синдром Аспергера – цей стан розглядався як відносно «м'якший» варіант аутизму, за якого люди зазвичай мають збережений або високий рівень інтелекту, проте відчувають труднощі у сфері соціальної взаємодії, розпізнавання емоцій та комунікації. Для осіб із синдромом Аспергера характерні вузькі інтереси або повторювані моделі поведінки, водночас затримки мовленнєвого чи пізнавального розвитку, як правило, відсутні;

- синдром Ретта – хоча це неврологічне порушення тривалий час відносили до підтипів аутизму, нині його розглядають як самостійний розлад.

Синдром Ретта переважно вражає дівчат і супроводжується поступовим регресом розвитку, зокрема втратою рухових і комунікативних умінь;

– аутичний розлад (класичний аутизм) – це охоплює ширший спектр проявів, зокрема затримки мовленнєвого й комунікативного розвитку, складнощі у соціальній взаємодії та виразні повторювані форми поведінки. У частині випадків такі порушення поєднуються з інтелектуальними обмеженнями;

– дитячий дезінтегративний розлад (синдром Геллера) – це малопоширений різновид аутизму, за якого в перші роки життя розвиток дитини відбувається без суттєвих відхилень, однак згодом настає виражений регрес і втрата вже сформованих умінь. Для цього стану типовими є зникнення мовлення, порушення соціальних навичок і погіршення моторних функцій [67].

Починаючи з 90-х років XX століття, значні наукові зусилля були спрямовані на дослідження особливостей психічного дизонтогенезу дітей з аутизмом, пошук його першопричин і закономірностей аутичного розвитку, що дало підстави визначити це порушення як таке, що має «первазивний» характер (L.Wing, E.Ornitz, B.Hermelin & N.O'Connor, F Volkmar, H.Tager-Flusberg, C.Lord). Все більше науковців доходять висновку, що аутизм впливає на всі рівні психічної організації особистості. Подібної позиції дотримуються й українські дослідники, які раніше вивчали й нині продовжують розробляти проблеми аутизму (Багрій Я., Марценківський І., Островська К., Романчук О., Смоляр Г., Тарасун В., Хворова Г., Чуприков А. Шульженко Д. та ін.). Варто підкреслити, що наразі відсутні загальноприйняті теоретико-методологічні основи для вивчення особливостей порушень різних структур і функцій психіки при аутизмі, а також взаємозв'язків між ними [42].

Доктор педагогічних наук, професор М. Шеремет, узагальнив результати вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, присвячених розробленню теорії мовленнєвої діяльності, визначила три тісно

взаємопов'язані засади, на яких ґрунтується аналіз формування та перебігу мовленнєвого акту, а саме: лінгвістична (А.Богущ, Н. Гуткіна, М. Жинкін, Л. Щерба), психологічна (Л. Божович, Л. Венгер, В. Мухіна, Ж Піаже, Е.Еріксон, Дж. Чейпі) та психолінгвістична (І. Зимня, О. Леонтьєв) [55].

Виділяють дві основні сфери, у яких у людей з аутизмом спостерігаються стійкі порушення: соціальна комунікація та взаємодія з іншими; обмежені й повторювані моделі поведінки та діяльності [55].

Іншими словами, люди з аутизмом проявляються в недостатній соціально-емоційній взаємодії, порушенням невербальних засобів спілкування, що використовуються у соціальних контактах, а також труднощах у формуванні, підтриманні та розумінні міжособистісних стосунків [30].

Наказ МОЗ №703 – це важливий крок, значення якого важко переоцінити. Міжнародна класифікація хвороб 11-го перегляду (МКХ-11, англ. ICD–11) є глобальним стандартом ВООЗ для класифікації захворювань, травм, причин смерті та інших проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Вона набула чинності у 2022 році, замінивши МКХ-10, що діяла з 1990 року [63].

Одним із основних нововведень МКХ-11 стала реформа класифікації РАС. У МКХ-10 аутизм поділявся на окремі діагнози, як-от «дитячий аутизм», «атиповий аутизм», «синдром Аспергера» та інші, що часто призводило до фрагментованої діагностики та ускладнювало перехід у дорослий вік [64].

МКХ-11 об'єднує всі ці стани в єдину категорію – РАС з кодом 6A02. Це дає змогу враховувати індивідуальні профілі пацієнтів, діагностувати аутизм протягом усього життя та забезпечує інші важливі переваги [64].

Повний перехід на МКХ-11 в Україні запланований на 1 січня 2027 року, тоді як 2026 рік буде присвячений активній практичній підготовці: удосконаленню нормативно-правової бази, проведенню пілотних проєктів, навчанню фахівців та іншим підготовчим заходам. Простими словами, впровадження МКХ – справді стало революційним кроком для спільноти

людей з аутизмом, особливо враховуючи війну, що загострила стрес і ускладнила доступ до послуг. Це значно полегшить життя багатьом українським родинам. Дпровадження МКХ-11 призведе до помітного збільшення офіційної кількості людей з аутизмом в Україні. В цілому ж, МКХ-11 є кроком уперед до сучасної інклюзивної медицини в країні, наближаючи її до передових міжнародних стандартів [64; 14].

За даними CDC та низки світових установ, у 2025 році поширеність РАС серед 8-річних дітей досягла 1 випадку на 31 дитину, тоді як у 2000 році цей показник становив 1 на 150, тобто зріс утричі. У середньому щорічне зростання діагностичних випадків аутизму становить 15-20%. Не має потреби перевантажувати числовими даними – їх надто багато, і за потреби інформацію можна знайти у відкритому доступі. Важливо те, що сама тенденція очевидна і демонстративна. Настільки, що у 2025 році деякі експерти вперше вжили термін «епідемія» для оцінки ситуації, хоча одразу ж це було спростовано науковцями різних рівнів [14].

Перехід ВООЗ на МКХ-11 у 2022 році є лише однією з причин зростання кількості діагнозів аутизму. Іншими не менш значущими факторами залишаються соціально-медичні чинники: розширення діагностичних критеріїв, удосконалення скринінг-процедур та підвищення обізнаності, особливо серед дівчат і представників етнічних меншин. Дослідження свідчать, що приблизно 60% зростання пов'язано зі змінами в класифікації (наприклад, пере-класифікацією з інтелектуальної інвалідності на РАС), тоді як генетичні та екологічні фактори хоч і впливають, проте не є домінантними [64].

Починаючи з 2013 року, після запровадження DSM-5, усі зазначені підтипи були інтегровані в єдиний діагноз – розлад аутистичного спектра. Такий підхід зображує різноманітність симптомів і ступінь їх прояву, які по-різному виявляються у людей з аутизмом. Кожна особа з РАС має індивідуальні особливості, а прояви порушення можуть коливатися від

мінімальних до виражених, що зумовлює необхідність персоналізованого підходу до діагностування, лікування та корекційної роботи[35;42].

Аутистичний спектр можна розділити на чотири групи. До першої групи можна віднести дітей, які мають досить характерні глибокі і складні порушення, які не здатні обслуговувати себе та повністю відсутня потреба у взаємодії з оточуючими, невербальні [33]. У другій групі дітей можна помітити наявність досить обмежені моделі поведінки. Будь-які зміни (наприклад, зміна режиму дня) може призвести до агресії та гніву. Такі діти досить відкриті, хоче мовлення просте та побудоване на ехололії. Мають здатність відтворювати побутові навички. Діти третьої групи мають характерні спільні особливості: вони можуть бути дуже захоплені будь яким предметом, видаючи потоки енциклопедичних знань по даному предмету чи темі. З іншої сторони не вміють будувати діалог з співрозмовником, та знання про навколишній світ фрагментарні. Діти четвертої групи мають схильність нестандартної і несподіваної поведінки, хоча в колективі досить боязкі та сором'язливі. Їм важко йти на контакт та проявляти ініціативу при спілкуванні з іншими дітьми. Можуть мати труднощі з концентрацією [47].

Грунтовний аналіз спеціалізованих наукових джерел (Дж. Айрес (2005), І. Марценковський (2018), К. Островська (2012), Т. Скрипник (2014), Д. Шульженко (2009) та ін.) дав змогу узагальнити ключові ознаки та симптоми порушень, характерних для розладів аутистичного спектра. Отже, до провідних проявів окресленої нозології належать такі характеристики: стереотипні дії, феномен тотожності, аутостимулятивні та аутоагресивні дії, а також порушення сенсомоторної інтеграції. Зупинимось на них більш детально [36].

1. Стереотипії – це повторювані ритмічні, безцільні та механічні рухи, слова чи висловлювання, спрямовані на відновлення відчуття звичної стабільності. Згідно з дослідженням К. Дубовик та І. Марценковського (2018), здійсненим на базі Науково-дослідного інституту психіатрії, у дітей зазначеної категорії виявляються такі різновиди стереотипій:

(маніпулювання пальцями перед очима, зосередження уваги на яскравих візуальних подразниках тощо); слухова (закривання вух долонями; регулярне відтворення звуків за допомогою рухів власного тіла або використання сторонніх предметів з метою отримання приємних акустичних відчуттів тощо); тактильна (напруження окремих м'язів або м'язових груп; стискання кистей у кулаки; потреба у сильних, тісних обіймах тощо); вестибулярна (гойдання тулуба з боку в бік; прагнення до постійного обертання, зокрема на каруселях тощо); смакова (облизування різних предметів чи власного тіла); нюхова (обнюхування предметів або інших людей).

2. Характерною ознакою розладів аутистичного спектра, тісно пов'язаною зі стереотипною поведінкою, є феномен тотожності. Він виявляється у спротиві будь-яким змінам у довкіллі та прагненні зберігати звичний, незмінний порядок. Порушення усталеного режиму життя дитини з розладами аутистичного спектра або зміни в знайомому для неї середовищі можуть спричиняти прояви аутоагресії, аутостимуляції та посилення стереотипної поведінки.

3. Наступним проявом аутизму виступає обмежена поведінка, за якої увага та інтерес дитини з аутизмом зосереджуються на одному виді діяльності, зокрема на певній грі, мультфільмі чи подібних об'єктах.

4. Ритуальна поведінка також зумовлена потребою дітей цієї нозологічної групи в одноманітності та збереженні стабільності. Вона проявляється у прагненні суворо дотримуватися встановленого розпорядку дня й звичного життя, порушення яких спричиняє неадекватні поведінкові реакції [36].

5. Аутостимуляцію визначають як повторювані дії, які здійснюються за участю власного тіла або предметів довкілля з метою відволікання від неприємних впливів середовища, зниження емоційного напруження та отримання приємних сенсорних відчуттів. На відміну від стереотипії, аутостимуляція має виражений тонізувальний ефект.

6. Типовою характеристикою розладів аутистичного спектра є аутоагресія. У дітей цієї групи вона проявляється як навмисна, але неусвідомлена активність, спрямована на завдання шкоди власному тілу. Подібна поведінка розглядається як захисний механізм психіки, що виконує компенсаторну функцію щодо накопиченого агресивного напруження [36].

7. Порушення сенсомоторної інтеграції. За визначенням Дж. Айрес (2005), сенсорна інтеграція є неврологічним процесом, що забезпечує організацію відчуттів власного тіла та сенсорних сигналів, отриманих унаслідок впливу зовнішнього середовища, і дозволяє людині адекватно використовувати своє тіло в певних ситуаціях. Цей процес полягає в упорядкуванні сенсорної інформації та виступає ключовою складовою функціонування сенсомоторної системи. Однак за умови неузгодженості сенсорних і моторних процесів повноцінна обробка відчуттів та їх адекватне засвоєння мозком стають неможливими. У дітей з розладами аутистичного спектра внаслідок порушення сенсомоторної інтеграції спостерігаються такі прояви: фіксується мозаїчність сприйняття інформації з довкілля, через що ускладнюється розуміння ситуації як цілого; порушується здатність одночасно обробляти сигнали, що надходять із різних сенсорних систем; спостерігається підвищена чутливість до зовнішніх стимулів. У результаті цього виникає сенсорне перенасичення, яке може супроводжуватися вираженим дискомфортом або болісними відчуттями [36].

Окрім перелічених проявів і симптомів порушеного розвитку, при аутизмі виявляються також специфічні особливості когнітивного та комунікативно-мовленнєвого розвитку. Рівень інтелектуального розвитку дітей з аутизмом є різним: він може коливатися від вікової норми (за наявності своєрідності пізнавальної діяльності) до виражених і глибоких інтелектуальних порушень. Процес діагностики значно ускладнюється порушеннями комунікативного розвитку, які заважають дитині адекватно сприймати інструкції під час виконання діагностичних завдань. У зв'язку з

цим дослідження рівня інтелектуального розвитку учнів цієї категорії є доволі складними [36].

1.3. Психологічні особливості адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища

У сучасних умовах, як у світі загалом, так і в Україні зокрема, проблема аутизму посідає важливе місце в соціально-педагогічній науці та практиці. Провідними труднощами для дитини з аутизмом є порушення встановлення контакту й комунікації з однолітками, дорослими та навколишнім середовищем. Забезпечення рівних можливостей доступу до освіти для всіх дітей, зокрема для тих, хто потребує особливих умов навчання й виховання, зумовлює необхідність удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти та розроблення сучасних освітніх технологій, спрямованих, зокрема, на подолання труднощів у дітей, які потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки. Для розвитку дитини з аутизмом освіта виступає вкрай важливим чинником розкриття її особистісного потенціалу, засобом корекції різноманітних аутистичних проявів і одним із провідних шляхів соціальної інтеграції. Досвід аутистичних осіб, які за наявності спеціально організованих умов здобули освіту та професію, переконливо свідчить про необхідність і психологічну значущість освітнього процесу в їхньому житті [6].

Одним із пріоритетних завдань демократичного та економічно розвиненого суспільства є забезпечення рівних можливостей для всіх громадян, зокрема для осіб з інвалідністю. Формування інклюзивного й гуманного суспільства, відкритого до різноманіття, передбачає не лише усунення бар'єрів фізичної доступності, а й створення необхідних умов для повноцінної участі кожної людини в соціальному житті. Особливої уваги в цьому контексті потребують діти з інвалідністю, які нерідко стикаються з

труднощами у спілкуванні, соціальній взаємодії та емоційному самовираженні, що створює додаткові бар'єри для їхньої інтеграції в суспільство. У зв'язку з цим розвиток соціально-емоційних навичок у дітей з інвалідністю є важливим напрямом соціально-педагогічної діяльності. Ці навички становлять основу для формування здорових міжособистісних стосунків, результативної взаємодії з однолітками й дорослими, а також сприяють подоланню ізоляваності, яка часто супроводжує життєвий досвід дитини з інвалідністю. Серед цієї категорії дітей особливу групу становлять діти з розладами аутистичного спектра (РАС), для яких характерні труднощі у розпізнаванні та вираженні емоцій, обмежений розвиток соціальних навичок, а також знижений рівень емпатії та взаєморозуміння [53; 54].

Узагальнюючи наукові дослідження, організаційно-педагогічні умови можна трактувати як сукупність взаємопов'язаних елементів, що забезпечують ефективне функціонування освітнього процесу, поєднуючи управлінські, методичні та ресурсні складові. Вони не обмежуються простим поєднанням організаційних заходів і педагогічних методів, а утворюють цілісну систему, пристосовану до конкретних цілей навчання. Перш за все необхідно чітко визначити кого саме будемо розглядати під фахівцями, які працюють з дітьми з аутизмом в інклюзивному середовищі. Це поняття охоплює широке коло фахівців, кожен з яких виконує власну важливу роль у забезпеченні якісного освітнього та соціального супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзії. До цієї групи належать не лише педагоги, батьки й асистенти, а й психологи, соціальні працівники, дефектологи та інші спеціалісти, які забезпечують комплексну підтримку дитини з особливими освітніми потребами. Для цих фахівців організаційно-педагогічні умови мають особливу важливість, оскільки вони визначають можливості для безперервного професійного розвитку, забезпечують доступ до сучасних знань і практичних інструментів, створюють передумови для ефективної міждисциплінарної співпраці, а також формують середовище, яке сприяє реалізації індивідуального підходу до кожної дитини. Якісно

організовані організаційно-педагогічні умови виступають важливим чинником підвищення ефективності діяльності всіх фахівців, що, у свою чергу, безпосередньо позначається на успішності інклюзивного навчання дітей з аутизмом [11].

Трансформація системи освіти орієнтована на формування сприятливих умов для залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до загальноосвітнього середовища та забезпечення їх успішної соціалізації. Вагомим внеском у реалізацію цього підходу стало ухвалення Закону України «Про освіту», яким визначено правовий статус учнів з ООП і закріплено необхідність спеціальних умов для їх навчання та виховання. Окрему категорію серед дітей з особливими освітніми потребами становлять учні з розладами аутистичного спектра (РАС). Для них необхідне створення спеціальних освітніх умов, зокрема забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу на всіх етапах навчання - від початкової адаптації до повноцінної інтеграції в загальноосвітнє середовище. Проблематика навчання та соціалізації школярів з РАС набуває особливої актуальності у зв'язку з постійним зростанням кількості таких учнів [10].

Адаптаційний процес розпочинається вже у ранньому дитинстві, коли дитину поступово готують до відвідування закладу дошкільної освіти, а згодом – до переходу з домашнього середовища до школи, різноманітних секцій чи гуртків. Паралельно здійснюється оцінювання індивідуальних можливостей дитини, що окреслюється поняттям «готовність до групових занять». Зазвичай основний акцент робиться на формування компетентностей у кількох ключових сферах розвитку: емоційній, поведінковій, соціальній та академічній. Згідно досліджень науковців результати продемонстрували позитивний ефект при ранньому втручанні розвитку для дітей з РАС, але на жаль, не всі діти мають можливість долучитися до програми раннього розвитку та супроводу у середовищі. Існує нагальна потреба зібрати, систематизувати та узагальнити наявні дані щодо того, як і на якому етапі діти з розладами аутистичного спектра демонструють готовність до

відвідування закладів дошкільної освіти та школи, а також визначити види підтримки, необхідні самим дітям з РАС, їхнім сім'ям і фахівцям, залученим до освітнього процесу. Водночас важливим є окреслення конкретних заходів і індивідуальних чинників, які мають сприяти успішному старту переходу дитини від сімейного середовища до освітнього простору, а згодом - і від дошкілля до школи [13].

Висвітлення даних питань займалися такі науковці, як К. Островська, О. Ферт, що розглянули застосування диференційованих методів навчання, організації супроводу дитини з розладами аутистичного спектра та реалізації міждисциплінарного підходу до її залучення в освітнє середовище. Варто зазначити, що подібні дослідження значною мірою порушують питання перебування дитини з РАС у шкільному середовищі, однак менше уваги приділяється її взаємодії з навколишнім середовищем та етапам позитивного переходу. У наукових працях і дослідженнях виокремлюються основні виклики та труднощі, з якими можуть стикатися як діти з РАС, так і педагогічні працівники. Окрім того, ці труднощі стають викликом і для батьків дітей з РАС, а також для інших учасників освітнього процесу [13].

На основі проведеного аналізу нами визначено такі основні виклики:

1. Поведінка дітей з РАС може бути одним із найсуттєвіших чинників, що перешкоджають їхньому успішному залученню до навчального процесу та засвоєнню академічних знань. У свою чергу це впливає на соціальну взаємодію з однолітками та вихователями чи вчителями. Крім того, така поведінка іноді може призводити до ризику фізичного травмування як самої дитини, так і інших. Без належного втручання, зокрема участі поведінкових терапевтів і налагодженої взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, це може мати негативний вплив на саму дитину. Також варто зазначити, що корекція поведінки дітей з РАС, як правило, здійснюється протягом усього їхнього життя. На сьогоднішній день існує безліч інтервенційних досліджень, які саме спрямовуються на корекцію поведінки дітей з аутизмом [13].

2. Комунікативні навички. Комунікація тісно пов'язана з багатьма іншими аспектами розвитку дитини, зокрема із соціалізацією, поведінкою та навчальною діяльністю. На сьогодні фахівці з мовлення застосовують різноманітні асистивні технології, метою яких є надання можливості та навчання дітей з РАС спілкуватися різними способами, а не тільки вербально.

Дефіцит розвитку комунікаційних навичок у дітей з РАС може відрізнятися за ступенем вираженості – від монотонного мовлення (де страждає просодика) та зосередженості на вузькій, бажаній темі до повної відсутності вербального спілкування [13].

3. Соціалізація. Нездатність формувати та підтримувати значущі соціальні стосунки, ймовірно, є однією з найбільш складних і поширених характеристик РАС. Хоча спостерігається певна індивідуальна варіативність, найчастіше згадувані соціальні труднощі включають ініціювання та підтримання взаємодії, дотримання черговості у спілкуванні, наполегливе зосередження на певних темах або видах діяльності, розпізнавання та інтерпретацію емоцій, а також сприймання інформації й правильне її тлумачення.

4. Обробка сенсорної інформації. Обробка повсякденної сенсорної інформації може бути складною для дітей з РАС, що впливає на їхню поведінку та ускладнює перебування і діяльність у звичайному класному середовищі. Діти з підвищеною чутливістю до сенсорних подразників можуть швидко перевтомлюватися або ставати гіперактивними, унаслідок чого починають уникати певних сенсорних впливів. Наприклад, дитина може закривати вуха руками, щоб приглушити раптовий або надто гучний звук [13].

Досить важливим чинником, що впливає на характер адаптації, є рівень сформованості в дитини уміння взаємодіяти з навколишніми предметами. У ранньому віці провідною стає предметна діяльність, а спілкування здебільшого відбувається з приводу дій з предметами, тобто має характер ситуативно-ділового спілкування. У процесі такого спілкування в дитини

формується особливі зв'язки з людьми, які її оточують. Перебіг адаптаційного періоду та його подальший розвиток значною мірою залежать від того, наскільки дитина була підготовлена в сім'ї до відвідування закладу загальної середньої освіти. Для полегшення процесу адаптації родині необхідна професійна підтримка, яку має забезпечувати заклад освіти [56].

Нездатність подолати перешкоди на шляху до досягнення важливих життєвих цілей може призводити до послаблення або навіть повної втрати адаптивних можливостей. У дитячому та підлітковому віці соціальна дезадаптація нерідко має прихований характер: вона може проявлятися у зниженні навчальної мотивації, порушеннях поведінки, виникненні безпідставних страхів, а також у появі психосоматичних чи психопатологічних симптомів. Так як дорослі можуть частково компенсувати дезадаптацію під час накопичення досвіду, а що стосується дітей, то цей процес досить складний і вразливий навіть якщо складаються сприятливі умови [49].

У ході досліджень науковців процес адаптації можна поділити на такі рівні: психологічний, соціально-психологічний і психофізичний (біологічний). Психологічна адаптація виявляється у пристосуванні особистості до певних умов середовища життя та проявляється у формуванні нових уявлень, мотивів і моделей поведінки. Вона передбачає подолання стереотипних форм поведінки, звичних установок і уявлень та відображає здатність людини гнучко реагувати на зміни середовища, використовуючи набутий життєвий досвід. Соціально-психологічна адаптація проявляється у пристосуванні особистості до певного мікросоціального середовища (сім'ї, класного колективу) через формування адекватних форм поведінки та міжособистісних взаємин, які сприяють емоційній рівновазі й відчуттю задоволення від перебування в цьому середовищі. Психофізична адаптація проявляється під час перебування особистості в незвичній для неї ситуації, яка часто має раптовий або психотравмуючий характер. Вона виявляється у виникненні нових форм поведінки, зміні установок, а також у мобілізації

фізичних ресурсів організму. Формування процесів адаптації зумовлюється фізіологічними особливостями організму, а також індивідуально-типологічними характеристиками нервової системи. Соціально-психологічна та психофізична адаптація особистості тісно пов'язані між собою, відображаючи цілісність індивідуальних психологічних, характерологічних і психофізіологічних властивостей людини. Різні рівні адаптації є складовими єдиного процесу і в однаковій мірі впливають на кінцевий результат — здатність особистості пристосовуватися до змін навколишнього середовища. На думку дослідників, важливо розрізняти підсумковий стан адаптованості, який формується внаслідок взаємодії особистості з середовищем, і сам процес адаптації, що забезпечує досягнення цього стану [49].

Процес інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектра (РАС) починається з адаптаційно-діагностичного етапу, який передуює повноцінному включенню дитини в освітній процес закладу освіти. Цей етап має досить важливе значення для визначення індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожного учня, що дає змогу створити найбільш сприятливі умови для подальшого навчання та соціалізації [10].

На першому етапі навчання потрібно врахувати індивідуальні особливості дітей з аутизмом. Досить важливим є те, що цей етап має діагностичну спрямованість, так як дитина потребує більше захисту, ніж інтеграції: проведення психолого-педагогічної діагностики для визначення рівня розвитку дітей з аутизмом; формування навчальної мотивації та навичок поведінки; розробка спеціального навчального середовища, яке полегшує адаптацію та знижує прояви захисної поведінки; поступове розширення соціального й освітнього простору для учнів з аутизмом [10].

Другий етап передбачає розроблення індивідуальної навчальної програми, яка максимально враховує потреби, можливості та інтереси кожної дитини. Він виступає перехідною ланкою між адаптаційно-діагностичним періодом і повноцінним інклюзивним навчанням [10].

Основні складові навчального процесу для дітей з аутизмом:

1. Заняття в корекційному класі спрямовані на формування базових навчальних умінь, подолання труднощів у навчанні та розвиток комунікативних навичок.

2. Навчання у звичайних класах – добір предметів здійснюється з урахуванням інтересів і можливостей учня. Частіше всього це фізкультура, образотворче мистецтво, музика, технології, навколишній світ і літературне читання.

3. Важливим компонентом процесу адаптації є супровід асистента вчителя, який передбачає підтримку та супроводження учня під час уроків у загальноосвітніх класах.

4. Корекційно-розвиткові заняття включають індивідуальні та групові зустрічі з психологами, логопедами та дефектологами, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, соціалізацію та забезпечення емоційного благополуччя учня.

5. У позакласній роботі заняття включають додаткові види діяльності, які покращують розвиток соціально-побутових навичок (гуртки, екскурсії, спортивні секції та інше) [10].

Асистент вчителя забезпечує супровід учнів під час занять у загальноосвітньому середовищі, допомагаючи їм адаптуватися до нових умов, стежити за виконанням завдань та взаємодіяти з однолітками. Завдяки такій підтримці школярі поступово набувають самостійності, отримують допомогу у складних ситуаціях і розвивають упевненість у власних силах. Після завершення другого етапу відбувається поступове завершення інтеграції учнів у загальноосвітнє середовище. Психолого-педагогічний консилиум, яким являється ІРЦ (Інклюзивно Ресурсний Центр) оцінює досягнення кожної дитини та приймає рішення щодо подальшої організації її навчання. Учні, які успішно адаптувалися, переходять до загальноосвітніх класів закладу освіти й продовжують навчання за спільним розкладом разом із дітьми з типовим розвитком. Отже, другий етап індивідуалізованого освітнього процесу має важливе значення для поетапної інтеграції дітей з

РАС у загальноосвітнє шкільне середовище, сприяючи їхній соціалізації, розвитку навчальної мотивації та успішному опануванню навчального матеріалу. На третьому етапі діти з розладами аутичного спектра (РАС) продовжують навчання в інклюзивних класах відповідно до індивідуально розроблених освітніх маршрутів. Цей етап вважається одним із найскладніших, оскільки передбачає повноцінне включення дитини в загальний освітній процес. Для кожної дитини розробляється індивідуальна програма яка може бути або модифікованою або ж адаптованою під дитину. Саме на третьому етапі застосовується інтенсивний темп з великою кількістю заходів та активною соціальною взаємодією, що буде вимагати від учня навичок адаптації, самоконтролю та організованості [10].

Незважаючи на те, що діти з розладами аутичного спектра (РАС) уже знайомі з однокласниками та загальноосвітнім середовищем, процес повноцінної інклюзії все ще залишається для них складним етапом. Основною труднощами цього періоду є підвищення вимог як до навчальних досягнень, так і до соціальної взаємодії, що може викликати проблеми із саморегуляцією, пристосуванням до нових ситуацій та зростаючих очікувань [10].

Для побудови ефективної програми психокорекційної роботи фахівець-практик повинен враховувати особливі освітні потреби дитини з аутизмом, специфіку розвитку її сенсорної, емоційно-вольової та когнітивної сфер. Водночас спеціаліст має на достатньо глибокому рівні володіти основними технологіями, методами й підходами корекційної діяльності, а також проявляти особистісну готовність і професійну компетентність у роботі з дитиною з такою специфічною нозологією [6].

Набуття досвіду взаємодії та формування навичок спілкування з іншими дітьми вважається одним із пріоритетних напрямів розвитку особистості в молодшому шкільному віці. У наукових дослідженнях комунікація розглядається як процес взаємодії та встановлення контактів між людьми, результатом якого є взаємний вплив, обмін інформацією, вибір

певного напрямку спільної діяльності, а також сприймання й розуміння співрозмовника. Завдяки різним формам взаємодії, та здатності людини до набування досвіду, формуються певні властивості характеру, що сприяє розвитку особистості. Відомо, що всі ці процеси зумовлені впливом соціального середовища, у якому перебуває дитина з аутизмом.

Комунікація виступає важливим джерелом формування особистості. Проблема розвитку навичок міжособистісних стосунків і взаємодії між дітьми пов'язана з необхідністю подолання авторитарних підходів у навчанні та вихованні, які частково зберігаються в сучасних закладах освіти та стримують розвиток таких взаємин серед дітей. Формування навичок міжособистісної взаємодії з групою однолітків та здатності налагоджувати дружні стосунки є одним із важливих завдань всебічного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Для дітей цього віку з розладами аутистичного спектру характерні труднощі у встановленні контакту з незнайомими людьми, що ускладнює їхню орієнтацію в навколишньому середовищі та налагодження взаємодії з іншими дітьми й дорослими.

Дослідження процесу міжособистісного спілкування дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра свідчить, що на нього впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Водночас серед суб'єктивних умов найбільше значення має обізнаність дітей щодо способів встановлення контакту з однолітками та дорослими. Дослідження процесу міжособистісного спілкування дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра показує, що на нього впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Однак серед суб'єктивних умов найбільш вагомим є рівень обізнаності дітей щодо того, як встановлювати контакт з однолітками або дорослими. Діти молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра, так само як і діти з типовим психічним розвитком, зазвичай без значних труднощів впізнають знайомих людей серед незнайомих, особливо якщо ці люди пов'язані з певними позитивними чи негативними переживаннями. Зустріч із такою людиною може викликати нові емоції та

відповідно покращувати або, навпаки, погіршувати емоційний стан дитини. Ця особливість особливо чітко проявляється під час опису дітьми молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра сюжетних малюнків. Прикладом може бути малюнок сім'ї. Розглядаючи таку картину, діти передусім звертають увагу на тих людей, з якими мають добрі взаємини, а також на тих, з ким міжособистісні стосунки є порушеними [29].

Саме тому особливо важливим є гнучке планування освітнього процесу, яке передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини, а також упровадження й використання спеціальних адаптацій у навчальних матеріалах, методах навчання та системі оцінювання знань. Надзвичайно важливим є також комплексний підхід і підтримка на всіх етапах інтеграції, що передбачає допомогу асистентів учителя, психологів, логопедів та інших фахівців, які сприяють гармонійному навчанню й соціалізації дитини [10].

Зрештою, цей етап спрямований на те, щоб діти з РАС могли не лише комфортно й результативно навчатися разом зі своїми однолітками, а й поступово набувати життєво необхідних знань і соціальних навичок. У подальшому це сприятиме формуванню їхньої більшої самостійності, успішній взаємодії в суспільстві та реалізації власного потенціалу в майбутньому. Тому впровадження інклюзивного навчання для дітей з РАС вимагає врахування індивідуальних потреб кожної дитини та створення сприятливих умов для їхньої соціалізації [10].

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз наукових підходів до проблеми адаптації та особливостей розвитку дітей із розладами аутистичного спектра дозволяє зробити низку узагальнюючих висновків. Передусім адаптація постає як складний, багаторівневий і міждисциплінарний процес, що охоплює біологічні, психологічні та соціально-педагогічні аспекти функціонування особистості. У сучасній науці відбувається зміщення акцентів від суто

біологічного трактування адаптації до її розуміння як процесу активної взаємодії людини із середовищем, спрямованого на досягнення гармонії, самореалізації та повноцінного функціонування в суспільстві.

Особливу увагу в дослідженнях приділено дітям із розладами аутистичного спектра, які становлять неоднорідну групу та потребують комплексного підходу до навчання, виховання і соціалізації. Для них характерні порушення соціальної взаємодії, комунікації, обмежені інтереси та повторювані форми поведінки, що значно ускладнює процес адаптації до освітнього середовища. Водночас прояви аутизму мають широкий спектр варіативності – від незначних труднощів до глибоких порушень розвитку, що зумовлює необхідність індивідуалізації психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз показує, що ефективна адаптація дітей із РАС можлива за умови створення спеціально організованого інклюзивного освітнього середовища, яке враховує їхні індивідуальні потреби, забезпечує психологічний комфорт і підтримує розвиток комунікативних, соціальних та когнітивних навичок. Важливу роль у цьому процесі відіграє взаємодія педагогів, психологів і батьків, що дозволяє сформувати цілісну систему підтримки дитини як у закладі освіти, так і в сім'ї.

Раннє виявлення порушень, своєчасна діагностика та впровадження корекційно-розвивальних програм, які сприяють формуванню базових навичок і підвищенню рівня адаптованості дитини. Водночас сучасні тенденції розвитку освіти, зокрема впровадження інклюзивних підходів та оновлення класифікаційних систем (МКХ-11), створюють передумови для більш якісної підтримки осіб з аутизмом і їхніх родин.

Отже, проблема адаптації дітей із розладами аутистичного спектра є актуальною та потребує подальшого комплексного вивчення. Її розв'язання можливе лише за умов інтеграції зусиль науки, освіти, медицини та соціальної сфери, що сприятиме не лише успішній соціалізації таких дітей, а й підвищенню рівня інклюзивності сучасного суспільства.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Метою емпіричного дослідження є вивчення психологічних особливостей адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища, а також визначення емоційних, когнітивних і соціально-психологічних чинників, що впливають на успішність цього процесу [34].

Особливу увагу приділено тому, що адаптація дітей з РАС у межах інклюзивного простору потребує системного психолого-педагогічного супроводу, стандартизації підходів та комплексної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу[43].

Завданнями дослідження є: дослідити емоційне ставлення дітей з аутизмом до шкільного середовища; виявити особливості емоційного стану та внутрішніх переживань дітей у процесі адаптації до школи; оцінити рівень розумового розвитку дітей як передумову адаптаційних можливостей; проаналізувати рівень обізнаності та чутливості батьків до емоційних станів і труднощів адаптації дитини; узагальнити отримані емпіричні дані з метою визначення психологічних чинників успішної адаптації дітей з аутизмом до умов навчального закладу.

Проблематика адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища є комплексною та міждисциплінарною, оскільки охоплює поєднання психологічних (емоційні реакції, тривожність, особливості сприйняття, когнітивний розвиток), соціальних (взаємодія з однолітками та педагогами) і сімейних чинників (батьківська підтримка, розуміння потреб дитини). Теоретичною основою дослідження стали праці вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячені проблемам аутизму, соціальної адаптації та психічного розвитку дітей [59].

У сучасних умовах інклюзивної освіти особливої значущості набуває розробка чітких стандартів супроводу дітей з РАС, що дозволяє забезпечити стабільність освітнього середовища та сприяти успішному включенню дитини у шкільну спільноту [43]. Науковці наголошують, що адаптаційний процес у дітей з аутизмом є тривалішим і складнішим, ніж у нейротипових однолітків, що обумовлює необхідність ранньої психодіагностики та індивідуалізованого підходу.

Дослідження ґрунтується на положенні про те, що успішність адаптації дитини з аутизмом до шкільного середовища визначається не лише рівнем її когнітивного розвитку, але й емоційним благополуччям, суб'єктивним сприйняттям школи та якістю підтримки з боку значущих дорослих [3].

Водночас психолого-педагогічний супровід має виступати не епізодичним заходом, а системною моделлю допомоги, що включає моніторинг стану дитини, підтримку сім'ї та взаємодію з педагогами [43].

Відповідно до цієї концептуальної логіки було підібрано психодіагностичний інструментарій, який дозволяє комплексно оцінити емоційні, когнітивні та сімейні аспекти адаптації [46].

Емпіричне дослідження психологічних аспектів адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища проводилося на базі гімназії №31 ім. М. Чекмана м. Хмельницький, у дослідженні прийматимуть участь 10 осіб. Також до опитування були залучені батьки цих дітей (або опікуни).

Вибір бази дослідження зумовлений наявністю дітей з розладами аутистичного спектра, а також готовністю адміністрації та батьків співпрацювати у межах наукового дослідження.

Вибірка дослідження складалася з дітей молодшого шкільного віку з діагностованими розладами аутистичного спектра та їхніх батьків. Формування вибірки здійснювалося з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних особливостей дітей та дотримання принципів добровільності, конфіденційності й етичності дослідження. Вибірка має цільовий характер та

відображає варіативність рівнів адаптації й когнітивного розвитку у межах досліджуваної групи.

Етапами дослідження були:

1. Перший етап – підготовчий, який передбачав узгодження умов дослідження з адміністрацією навчального закладу, отримання інформованої згоди від батьків, визначення вибірки та підбір психодіагностичного інструментарію з урахуванням особливостей дітей з аутизмом.
2. Другий етап – діагностичний, що включав проведення психодіагностичних процедур з дітьми у формі індивідуальної роботи, а також анкетування батьків.
3. Третій етап – аналітичний, який полягав в обробці отриманих результатів, узагальненні даних та підготовці кількісного і якісного аналізу.
4. Четвертий етап – інтерпретаційний, спрямований на систематизацію результатів, формулювання висновків і визначення психологічних чинників адаптації [4].

З метою комплексного вивчення процесу адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища було використано психодіагностичний інструментарій, що поєднує проєктивні методики, стандартизовані психометричні тести та опитувальні методи. Усі застосовані методики відповідають віковим та психічним особливостям досліджуваної категорії дітей і широко використовуються у практиці дитячої психології [28].

Комплексність підходу також відповідає сучасним вимогам стандартизованого психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в інклюзивній освіті, що забезпечує ефективність адаптаційних заходів та підвищує якість підтримки дитини.

У дослідженні були застосовані такі методики:

- 1) Малюнкова методика «Малюнок школи» – методика спрямована на виявлення емоційного ставлення дитини до шкільного середовища, рівня тривожності, відчуття безпеки та суб'єктивного сприйняття школи. Аналізувалися розміщення об'єкта на аркуші, розмір зображення, кольорова

гама, наявність або відсутність людей, характер ліній та загальний емоційний фон малюнка [4].

2) Проективна методика «Неіснуюча тварина» – методика використовується для діагностики емоційного стану, внутрішньої напруги, тривожності та особливостей самосприйняття дитини. Під час аналізу враховувалися форма і структура зображення, ступінь деталізації, наявність захисних або агресивних елементів, а також коментарі дитини [24].

3) Малюнкова методика «Малюнок сім'ї» – застосовувалася з метою дослідження емоційних зв'язків дитини з членами родини, відчуття підтримки та безпеки, що є важливим ресурсом адаптації до шкільного середовища [51].

4) Опитувальник для батьків «Розуміння емоційного стану дитини» – опитувальник дозволяє оцінити рівень батьківської чутливості до емоційних станів дитини, їхню здатність розпізнавати сигнали стресу, тривоги та труднощі адаптації, а також особливості батьківської підтримки у шкільний період [34].

5) Шкала тестів розумового розвитку Сімона – методика використовується для оцінки рівня інтелектуального розвитку дитини, особливостей мислення, пам'яті та уваги, що є важливими чинниками адаптації до навчальної діяльності та шкільних вимог [46].

Отже, у межах емпіричного дослідження було застосовано комплексний психодіагностичний інструментарій, який забезпечує багатовимірний підхід до вивчення психологічних особливостей адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

Поєднання проєктивних методик, стандартизованих тестів і батьківського опитування дозволяє отримати цілісне уявлення про емоційний стан, когнітивні можливості та соціально-психологічні умови адаптації дитини. Отримані емпіричні дані слугують підґрунтям для подальшого аналізу та інтерпретації результатів, що представлено у наступному підрозділі.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів

Проблема адаптації дітей з аутизмом до умов шкільного навчання є надзвичайно важливою та актуальною в умовах розвитку інклюзивної освіти, оскільки шкільне середовище виступає для дитини не лише освітнім простором, а й важливим соціальним середовищем, у якому формуються навички взаємодії, саморегуляції, навчальної поведінки та емоційного реагування. Водночас саме для дітей з РАС процес входження у нові соціальні умови часто супроводжується труднощами, пов'язаними з особливостями комунікації, соціальної взаємодії, сенсорного сприйняття та емоційної регуляції [48;5]

Емпіричне дослідження психологічних аспектів адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища проводилося у 2026 навчальному році на базі гімназії №31 імені М. Чекмана м. Хмельницького.

У дослідженні взяли участь 10 дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра ($N = 10$), які навчаються в умовах інклюзивної освіти. До опитування також були залучені батьки або законні опікуни цих дітей, що дало змогу комплексно проаналізувати процес адаптації з позицій як самих дітей, так і їх найближчого соціального оточення.

Аналіз результатів здійснювався з урахуванням особливостей малої вибірки та передбачав переважно якісну інтерпретацію отриманих даних з елементами кількісного опису. Основна увага приділялася виявленню індивідуальних особливостей адаптації, емоційного стану дітей та чинників, що сприяють або ускладнюють включення дитини з аутизмом у шкільне середовище.

На першому етапі інтерпретації результатів було проаналізовано дані, отримані за допомогою малюнкової методики «Малюнок школи», спрямованої на виявлення емоційного ставлення дітей до школи. За

результатами аналізу малюнків усіх 10 дітей було умовно виокремлено три рівні адаптації до шкільного середовища (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівні адаптації дітей з аутизмом до школи за методикою «Малюнок школи»

Рівень адаптації	Кількість дітей	Відсоток (%)	Характеристика
Низький	4	40,0	Темні або одноманітні кольори, відсутність людей, зображення школи на краю аркуша, ознаки тривожності
Середній	4	40,0	Амбівалентне ставлення, нейтральна кольорова гама, фрагментарність зображення
Відносно високий	2	20,0	Яскраві кольори, цілісне зображення школи, наявність соціальних елементів

Візуалізація результатів дослідження подана на рисунку 2.1.

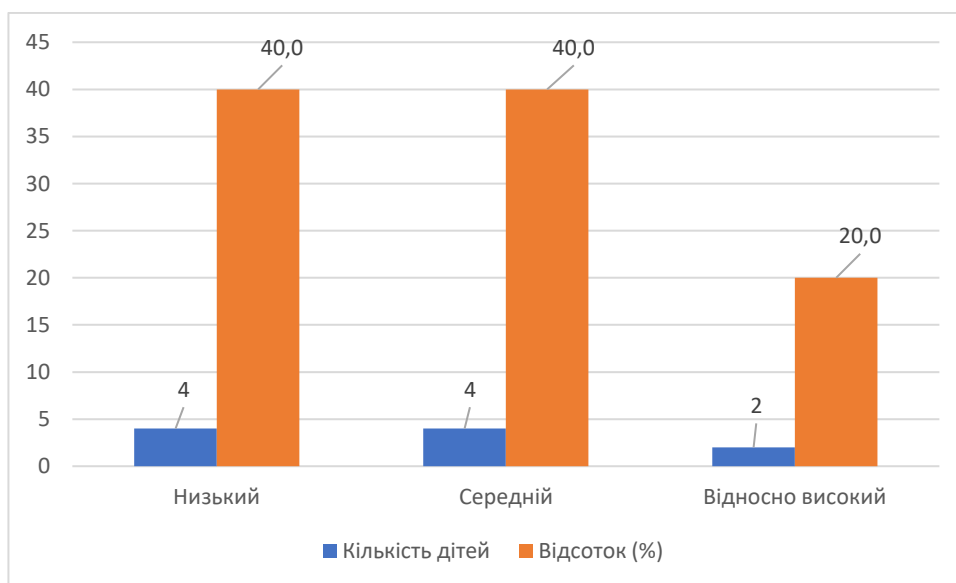


Рис. 2.1. Візуалізація рівнів адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища за методикою «Малюнок школи»

Отримані за допомогою малюнкової методики «Малюнок школи» результати свідчать про наявність істотної варіативності в емоційному ставленні дітей з аутизмом до шкільного середовища. За результатами аналізу малюнків усіх 10 дітей було умовно виокремлено три рівні адаптації:

низький, середній та відносно високий, що відображає різний ступінь емоційної прийнятності школи та сформованості адаптаційних механізмів.

Низький рівень адаптації зафіксовано у 4 дітей (40,0%). Малюнки цієї групи характеризуються використанням темних або одноманітних кольорів, мінімальною деталізацією об'єкта, відсутністю зображення людей та розташуванням школи на периферії аркуша. Такі особливості свідчать про високий рівень емоційної напруженості, можливе відчуття небезпеки, тривожність або уникання шкільного простору.

Відсутність соціальних елементів (учнів, учителів) може інтерпретуватися як труднощі у встановленні соціальних контактів, що є типовим для дітей з розладами аутистичного спектра. Розміщення школи на краю аркуша або її зменшений розмір часто вказує на емоційне дистанціювання, низьку значущість школи в суб'єктивному досвіді дитини або бажання обмежити взаємодію з цим середовищем.

Таким чином, діти з низьким рівнем адаптації потребують посиленого психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на зниження тривожності, формування почуття безпеки та поступове прийняття шкільного простору.

Середній рівень адаптації виявлено також у 4 дітей (40,0%). Для їхніх малюнків характерне амбівалентне ставлення до школи, що проявляється у поєднанні нейтральних кольорів, частковій або фрагментарній деталізації та нестабільності композиції.

У цій групі школа зазвичай зображується як знайомий, але емоційно нейтральний або суперечливий об'єкт. З одного боку, дитина визнає наявність школи у своєму життєвому просторі, з іншого – не надає їй позитивного емоційного забарвлення. Такий тип малюнків може свідчити про процес адаптації, що ще не завершився, коли дитина перебуває між прийняттям і внутрішнім опором новим умовам.

Середній рівень адаптації є потенційно сприятливим з точки зору корекційної роботи, оскільки за умови системної підтримки з боку педагогів,

психолога та сім'ї можливий перехід до більш позитивного емоційного сприйняття школи.

Відносно високий рівень адаптації зафіксовано у 2 дітей (20,0%). Їхні малюнки характеризуються використанням яскравих або теплих кольорів, цілісною композицією, достатньою деталізацією та наявністю соціальних елементів (інших дітей, учителя, себе).

Такі особливості свідчать про позитивне або прийнятне емоційне ставлення до школи, сформоване відчуття безпеки та відносну готовність до взаємодії в шкільному середовищі. Наявність соціальних фігур у малюнках може вказувати на більшу відкритість до соціальної взаємодії та кращу адаптацію до правил і вимог навчального процесу. Водночас варто зазначити, що навіть у цій групі адаптація має відносний характер, оскільки для дітей з аутизмом позитивне сприйняття школи може бути ситуативним і потребує подальшого закріплення.

Результати методики «Малюнок школи» показали, що 80,0% дітей мають низький або середній рівень адаптації до шкільного середовища, що свідчить про наявність емоційних труднощів на початкових етапах навчання. Переважання тривожних та нейтральних емоційних реакцій підтверджує, що шкільне середовище для більшості дітей з аутизмом є психологічно складним і потребує індивідуалізованого підходу.

Отримані дані узгоджуються з положеннями про те, що успішність адаптації дітей з розладами аутистичного спектра значною мірою залежить не лише від когнітивних можливостей, але й від емоційного прийняття шкільного простору, наявності підтримки та створення безпечного освітнього середовища.

На другому етапі було проаналізовано результати проєктивної методики «Неіснуюча тварина», яка дозволяє оцінити рівень емоційної напруги та внутрішніх переживань дитини. За результатами інтерпретації малюнків діти були розподілені за рівнем емоційної напруги (в табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівень емоційної напруги дітей з аутизмом за методикою «Неіснуюча тварина»

Рівень адаптації	Кількість дітей	Відсоток (%)	Характеристика
Низький	2	20,0	Гармонійні образи, відсутність агресивних деталей
Середній	5	50,0	Наявність захисних елементів, фрагментарність образу
Високий	3	30,0	Гострі лінії, захисні або агресивні елементи, напружена композиція

Візуалізація результатів дослідження подана на рисунку 2.2.

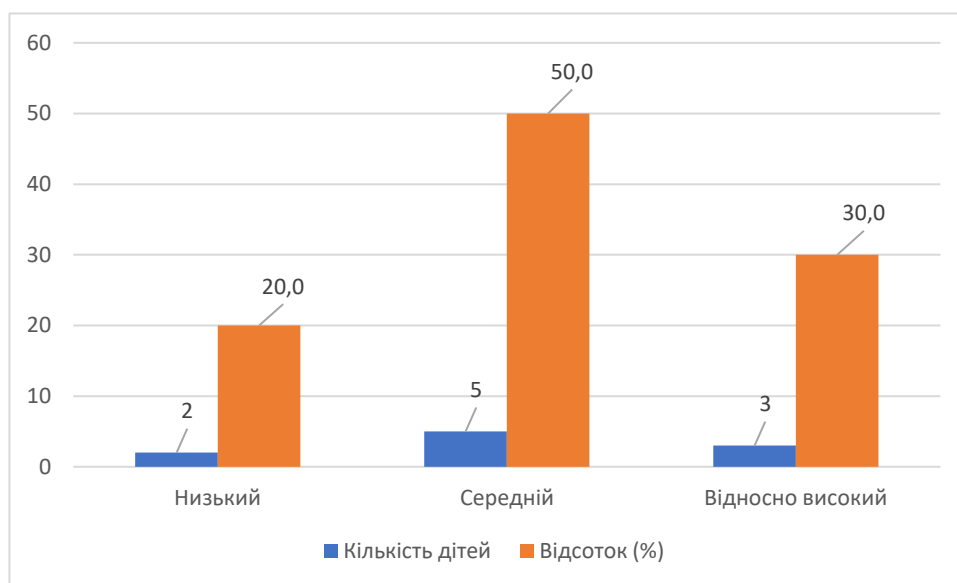


Рис. 2.2. Візуалізація рівнів емоційної напруги дітей з аутизмом за методикою «Неіснуюча тварина»

Аналіз зібраних даних показав, що проєктивна методика «Неіснуюча тварина» була застосована з метою виявлення рівня емоційної напруги, внутрішніх переживань та особливостей психологічного реагування дітей з аутизмом на стресові або незнайомі ситуації. Аналіз отриманих малюнків дозволив розподілити дітей за трьома умовними рівнями емоційної напруги: низьким, середнім та високим.

Низький рівень емоційної напруги зафіксовано у 2 дітей (20,0%). Малюнки цієї групи характеризуються гармонійною формою образу,

цілісною композицією, відсутністю агресивних або надмірно захисних елементів, а також відносно спокійною лінійною організацією зображення.

Такі особливості можуть свідчити про відносну емоційну стабільність, здатність до саморегуляції та нижчий рівень внутрішньої тривожності. Діти цієї групи, як правило, легше включаються у взаємодію з новими завданнями та демонструють більшу готовність до адаптації у структурованому середовищі, за умови дотримання чітких правил і передбачуваності.

Водночас варто підкреслити, що низький рівень емоційної напруги у дітей з аутизмом не завжди означає повну відсутність труднощів, а може відображати зовнішню емоційну стриманість, характерну для даної категорії дітей.

Середній рівень емоційної напруги виявлено у 5 дітей (50,0%), що є найбільш чисельною групою. Малюнки цієї категорії відзначаються фрагментарністю образу, наявністю захисних елементів (панцир, роги, крила, щити), нерівномірністю ліній та нестабільністю композиції.

Такі ознаки свідчать про внутрішню напругу помірного рівня, коли дитина усвідомлює потенційні труднощі або загрози, але намагається компенсувати їх за допомогою захисних механізмів. Захисні елементи у малюнках можуть символізувати потребу в безпеці, контролі над середовищем або дистанціюванні від зовнішніх подразників.

Середній рівень емоційної напруги часто відповідає стану адаптаційного напруження, що є типовим для дітей з аутизмом у процесі входження в шкільне середовище. За умови стабільної підтримки та зниження зовнішніх стресорів цей рівень може зменшуватися.

Високий рівень емоційної напруги зафіксовано у 3 дітей (30,0%). Для малюнків цієї групи характерні гострі, ламані лінії, наявність виражених захисних або агресивних елементів (зуби, кігті, шипи), диспропорційність фігури та напружена композиція.

Подібні характеристики можуть свідчити про високий рівень внутрішньої тривоги, страху або напруженості, а також про труднощі в

емоційній регуляції. Агресивні або надмірно захисні деталі у малюнках часто відображають не стільки реальну агресивність, скільки потребу в захисті та почутті безпеки.

Діти з високим рівнем емоційної напруги є групою підвищеного психологічного ризику, оскільки тривале перебування в стані внутрішньої напруженості може негативно впливати на навчальну діяльність, соціальну взаємодію та загальний процес адаптації до школи.

Узагальнення результатів методики «Неіснуюча тварина» показало, що 80,0% дітей демонструють середній або високий рівень емоційної напруги. Це свідчить про те, що процес адаптації до шкільного середовища для більшості дітей з аутизмом супроводжується вираженням внутрішнім напруженням, пов'язаним із необхідністю пристосування до нових соціальних вимог, правил і сенсорних стимулів.

Отримані результати доповнюють дані методики «Малюнок школи» та підтверджують, що емоційний компонент адаптації є одним із ключових у процесі включення дитини з аутизмом у шкільне життя. Це підкреслює необхідність створення психологічно безпечного освітнього середовища та застосування індивідуалізованих корекційних заходів, спрямованих на зниження емоційної напруги та розвиток навичок саморегуляції.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало застосування малюнкової проєктивної методики «Малюнок сім'ї», яка дозволяє виявити особливості емоційних зв'язків дитини з членами родини, рівень відчуття безпеки, емоційної підтримки та суб'єктивне сприйняття свого місця в сімейній системі. З огляду на те, що сімейне середовище є одним із ключових чинників адаптації дитини з аутизмом до шкільного середовища, результати цієї методики мають важливе діагностичне значення.

У дослідженні взяли участь 10 дітей з розладами аутистичного спектра ($N = 10$). За результатами аналізу малюнків було виокремлено три умовні рівні сімейної емоційної підтримки: низький, середній та високий (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Рівень сімейної емоційної підтримки дитини в сім'ї за методикою
«Малюнок сім'ї»**

Рівень адаптації	Кількість дітей	Відсоток (%)	Характеристика
Низький	3	30,0	Відсутність або мінімальне зображення себе, дистанція між членами сім'ї, одноманітні або темні кольори
Середній	4	40,0	Часткове включення дитини в сімейну систему, нейтральна емоційна виразність
Високий	3	30,0	Близьке розташування фігур, яскраві кольори, зображення себе поруч із батьками

Візуалізація результатів дослідження подана на рисунку 2.3.

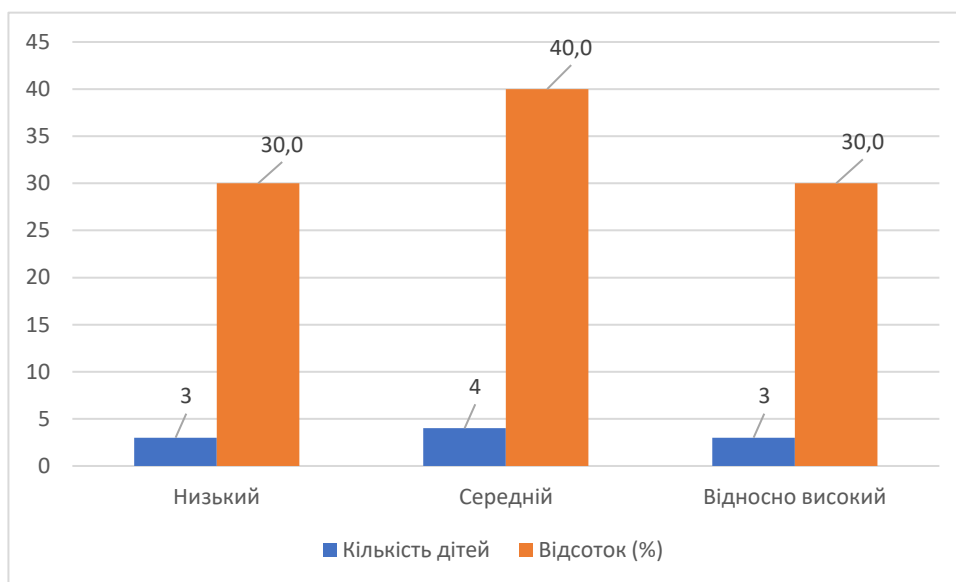


Рис. 2.3. Візуалізація рівнів емоційної підтримки дитини в сім'ї за методикою «Малюнок сім'ї»

Отримані результати свідчать, що у 70,0% дітей рівень сімейної емоційної підтримки є низьким або середнім. Це може проявлятися у недостатньо сформованому відчутті психологічної безпеки, емоційній дистанційованості або труднощах у переживанні стабільності сімейних стосунків. Такі особливості здатні ускладнювати процес адаптації дитини з аутизмом до шкільного середовища, посилюючи тривожність та внутрішню напругу.

Водночас 30,0% дітей продемонстрували високий рівень емоційної підтримки з боку сім'ї. У малюнках цих дітей простежувалася цілісність сімейного образу, позитивна кольорова гама та емоційна близькість із батьками. Діти з такими характеристиками, як правило, виявляли нижчий рівень емоційної напруги та кращі показники адаптації до школи, що узгоджується з результатами інших застосованих методик.

Таким чином, результати методики «Малюнок сім'ї» підтверджують важливу роль сімейної підтримки у процесі адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища. Емоційно стабільне та підтримувальне сімейне оточення виступає значущим ресурсом, що сприяє зниженню тривожності, формуванню відчуття безпеки та підвищенню адаптаційного потенціалу дитини.

На наступному етапі було проаналізовано результати опитувальника для батьків (опікунів), спрямованого на оцінку рівня розуміння емоційного стану дитини. За результатами опитування було визначено три рівні батьківської чутливості (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Рівень батьківської чутливості до емоційних станів дитини

Рівень адаптації	Кількість дітей	Відсоток (%)	Характеристика
Низький	2	20,0	Складність у розпізнаванні емоційних сигналів
Середній	5	50,0	Часткове розуміння станів дитини
Високий	3	30,0	Висока емпатійність та своєчасна підтримка

Візуалізація результатів дослідження подана на рис. 2.4.

Опитувальник для батьків (опікунів) був спрямований на оцінку рівня розуміння емоційного стану дитини з аутизмом, здатності дорослих розпізнавати емоційні сигнали дитини та своєчасно надавати їй психологічну підтримку у процесі адаптації до шкільного середовища. Оскільки сім'я є найближчим і найбільш значущим соціальним оточенням дитини, рівень батьківської чутливості розглядався як один із ключових ресурсів успішної адаптації.

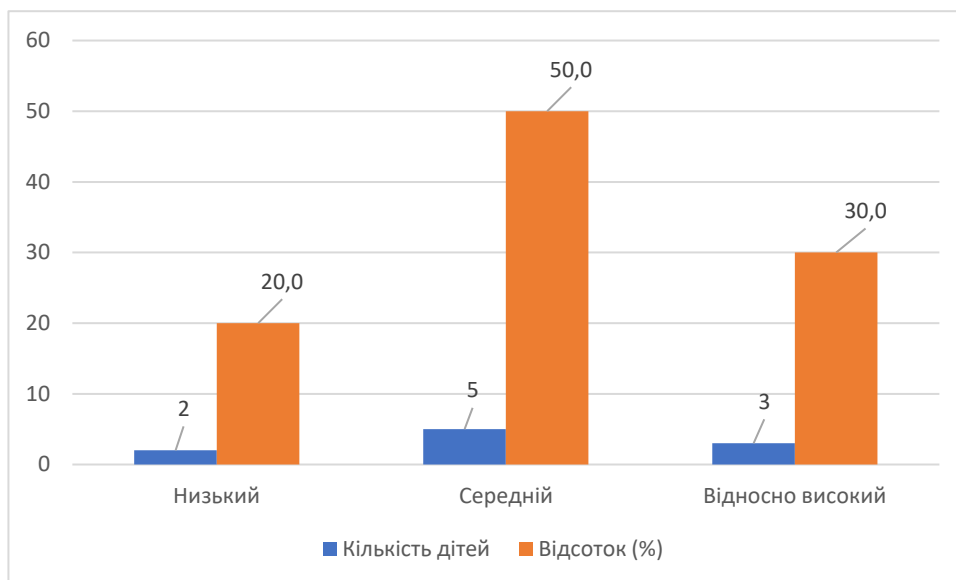


Рис. 2.4. Візуалізація рівнів батьківської чутливості до емоційних станів дитини

За результатами опитування було виокремлено три рівні батьківської чутливості: низький, середній та високий.

Низький рівень батьківської чутливості виявлено у 2 батьків (20,0%). Для цієї групи характерною є складність у розпізнаванні емоційних станів дитини, зокрема проявів тривоги, емоційного напруження або перевантаження. Батьки часто орієнтуються переважно на зовнішні поведінкові прояви, не завжди пов'язуючи їх із внутрішніми емоційними переживаннями дитини.

Такий рівень чутливості може призводити до несвоєчасного реагування на психологічні труднощі дитини, що, у свою чергу, здатне ускладнювати процес адаптації до школи. У контексті аутизму це особливо значущо, оскільки діти часто мають обмежені можливості вербально повідомляти про власні емоційні стани.

Середній рівень батьківської чутливості зафіксовано у 5 батьків (50,0%), що становить найбільшу частку вибірки. Для цієї групи характерне часткове розуміння емоційних станів дитини, коли дорослі можуть

розпізнавати окремі сигнали емоційного неблагополуччя, проте не завжди здатні пов'язати їх із конкретними причинами або адекватно інтерпретувати.

Батьки з середнім рівнем чутливості, як правило, надають підтримку ситуативно, орієнтуючись на власний досвід або інтуїцію. Такий рівень може бути достатнім для базової адаптації, однак у складних або стресових ситуаціях дитина може не отримувати необхідної емоційної допомоги в повному обсязі.

Водночас середній рівень батьківської чутливості є потенційно ресурсним, оскільки за умови психоосвітньої підтримки батьки можуть розвинути навички емоційного розуміння та ефективнішої взаємодії з дитиною.

Високий рівень батьківської чутливості виявлено у 3 батьків (30,0%). Для цієї групи характерна висока емпатійність, здатність тонко розпізнавати емоційні стани дитини, своєчасно реагувати на прояви тривоги або напруження та надавати адекватну емоційну підтримку.

Батьки з високим рівнем чутливості, як правило, краще розуміють специфіку емоційних реакцій дитини з аутизмом, враховують її індивідуальні особливості та створюють емоційно безпечне середовище, що сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню адаптаційних можливостей.

Узагальнення результатів опитувальника свідчить, що 70,0% батьків мають низький або середній рівень батьківської чутливості, що може бути одним із чинників, які ускладнюють адаптацію дітей з аутизмом до шкільного середовища. Водночас наявність 30,0% батьків з високим рівнем емоційної чутливості підтверджує, що сімейна підтримка є потужним ресурсом адаптації.

Отримані дані узгоджуються з результатами проєктивних методик і підтверджують, що батьківська емпатійність та розуміння емоційних станів дитини безпосередньо пов'язані з рівнем її емоційного благополуччя та адаптації до школи. Це підкреслює доцільність залучення батьків до системи

психолого-педагогічного супроводу та проведення психоосвітньої роботи, спрямованої на розвиток навичок емоційної підтримки дітей з аутизмом.

Останнім етапом аналізу стало опрацювання результатів шкали тестів розумового розвитку Біне-Сімона. Результати дозволили умовно розподілити дітей за рівнем когнітивного розвитку (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівень розумового розвитку дітей з аутизмом за шкалою Біне-Сімона

Рівень	Кількість дітей	Відсоток (%)
Низький	3	30,0
Середній	5	50,0
Відносно високий	2	20,0

Візуалізація результатів дослідження подана на рисунку 2.5.

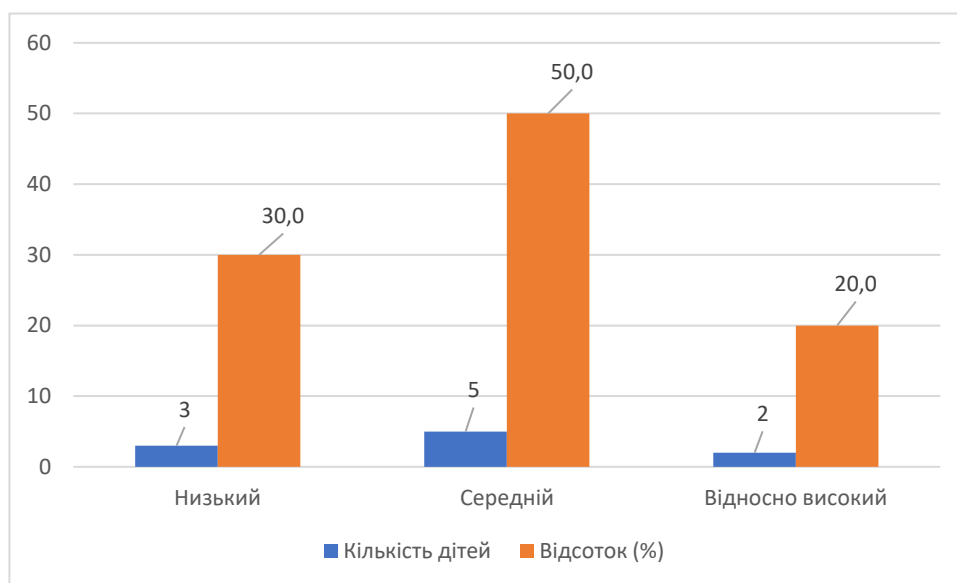


Рис. 2.5. Візуалізація рівнів розумового розвитку дітей з аутизмом за шкалою Сімона

Згідно з отриманими даними, найбільшу частку вибірки становлять діти із середнім рівнем розумового розвитку – 5 осіб, що відповідає 50,0% від загальної кількості досліджуваних. Це свідчить про наявність у більшості

дітей базових когнітивних можливостей, достатніх для засвоєння навчального матеріалу за умови створення адаптованого та підтримувального освітнього середовища.

Низький рівень розумового розвитку виявлено у 3 дітей (30,0%), що може ускладнювати процес шкільної адаптації, зокрема опанування навчальної діяльності, концентрацію уваги та виконання інструкцій. Для цієї групи дітей особливо важливими є індивідуалізація навчального процесу та залучення спеціальних психолого-педагогічних методів підтримки.

Водночас відносно високий рівень розумового розвитку за шкалою Сімона продемонстрували 2 дитини (20,0%). Такі показники свідчать про кращі когнітивні передумови для адаптації до шкільного середовища, більш сформовані пізнавальні процеси та потенційно вищу здатність до навчальної діяльності.

Отримані результати підтверджують доцільність урахування рівня когнітивного розвитку при аналізі процесу адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища, оскільки він безпосередньо пов'язаний із можливостями опанування навчальних вимог, формування навчальної мотивації та зниження рівня емоційної напруженості.

Проведене емпіричне дослідження психологічних аспектів адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища дозволило отримати цілісне уявлення про особливості цього процесу та виявити ключові чинники, що сприяють або ускладнюють включення дитини з аутизмом у шкільне життя.

Аналіз результатів малюнкової методики «Малюнок школи» засвідчив, що для більшості досліджуваних дітей шкільне середовище є емоційно складним та недостатньо прийнятним. Переважання низького та середнього рівнів адаптації (80,0%) свідчить про наявність тривожності, емоційного дистанціювання та нестабільного ставлення до школи. Це підтверджує, що сам факт включення дитини з аутизмом у систему інклюзивної освіти не гарантує її психологічної адаптації без належного емоційного супроводу.

Результати проєктивної методики «Неіснуюча тварина» доповнили отримані дані та показали, що процес адаптації для більшості дітей супроводжується підвищеною внутрішньою напругою. Виявлення середнього та високого рівнів емоційної напруги у 80,0% дітей свідчить про значну мобілізацію психічних ресурсів, що може мати як адаптаційний, так і дезадаптаційний характер. Тривале перебування у стані емоційного напруження створює ризики для формування вторинних труднощів – зниження навчальної мотивації, порушень поведінки та соціальної взаємодії.

Аналіз результатів методики «Малюнок сім'ї» засвідчив важливу роль сімейного середовища у процесі адаптації дітей з аутизмом до школи. Виявлення низького та середнього рівнів емоційної підтримки у 70,0 % дітей може розглядатися як фактор, що підсилює тривожність і ускладнює формування почуття психологічної безпеки. Водночас діти, які продемонстрували високий рівень сімейної емоційної підтримки, характеризувалися більш сприятливими показниками адаптації та нижчим рівнем емоційної напруги, що підтверджує компенсаторну роль родини.

Дані опитувальника для батьків (опікунів) вказують на те, що більшість дорослих (70,0%) мають низький або середній рівень чутливості до емоційних станів дитини. Це може обмежувати ефективність батьківської підтримки та своєчасного реагування на труднощі адаптації. Разом з тим, наявність групи батьків з високим рівнем емоційної чутливості підтверджує потенціал психоосвітньої роботи як засобу підвищення адаптаційних ресурсів сім'ї.

Оцінка когнітивного розвитку за шкалою тестів розумового розвитку Сімона показала, що більшість дітей мають середній або відносно високий рівень розумового розвитку (70,0%), що створює передумови для успішного навчання. Водночас виявлені труднощі адаптації свідчать про те, що когнітивний потенціал сам по собі не є визначальним чинником адаптації, якщо він не супроводжується емоційною стабільністю, підтримувальним сімейним середовищем та чутливим психолого-педагогічним супроводом.

Важливим аспектом інтерпретації отриманих результатів є їх комплексний розгляд у взаємозв'язку, оскільки адаптація дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища не може бути пояснена лише одним фактором. Отримані емпіричні дані підтверджують, що процес включення дитини з аутизмом у шкільне життя має багаторівневу структуру, де провідну роль відіграють емоційні реакції, сімейне середовище та когнітивні можливості.

Зіставлення результатів методики «Малюнок школи» та проєктивного тесту «Неіснуюча тварина» дозволяє зробити висновок, що негативне або нейтральне емоційне ставлення до школи у більшості дітей супроводжується підвищеним рівнем внутрішньої напруги. Так, у 80,0% досліджуваних дітей було виявлено низький або середній рівень адаптації до школи, а також середній або високий рівень емоційної напруги. Це свідчить про те, що шкільне середовище для дітей з аутизмом виступає значущим стресогенним фактором, який потребує мобілізації психологічних ресурсів і може спричиняти тривожність, емоційне виснаження або уникання соціальної взаємодії.

Особливої уваги заслуговує взаємозв'язок між показниками емоційної напруги та характеристиками сімейного середовища. Результати методики «Малюнок сім'ї» засвідчили, що 70,0% дітей мають низький або середній рівень емоційної підтримки в родині. У таких випадках дитина може не отримувати достатнього ресурсу психологічної безпеки, що є необхідною умовою для формування стійких адаптаційних механізмів у школі. Відповідно, емоційна дистанційованість або недостатня підтримка з боку близького оточення здатні посилювати переживання тривоги та підвищувати рівень внутрішньої напруги.

Додатково ці висновки підтверджуються результатами опитувальника для батьків, згідно з яким 70,0% дорослих мають низький або середній рівень чутливості до емоційних станів дитини. Це означає, що значна частина батьків не завжди своєчасно розпізнає сигнали емоційного перевантаження,

що у дітей з аутизмом часто проявляється не вербально, а через поведінкові реакції або замкненість. Таким чином, недостатній рівень батьківської емпатійності може виступати фактором ризику ускладненої адаптації.

Разом з тим, аналіз когнітивного розвитку за шкалою тестів розумового розвитку Сімона показав, що більшість дітей мають середній або відносно високий рівень інтелектуальних можливостей (70,0%). Це вказує на те, що труднощі адаптації зумовлені не стільки пізнавальними обмеженнями, скільки емоційною вразливістю та складністю соціального включення. Навіть за достатнього когнітивного потенціалу дитина з аутизмом може переживати значні труднощі через сенсорне перевантаження, незрозумілі соціальні правила та дефіцит емоційної підтримки.

Успішність адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища визначається не одним показником, а взаємодією емоційних, сімейних і когнітивних чинників. Провідним компонентом виступає саме емоційний стан дитини, рівень її внутрішньої напруги та наявність підтримувального середовища як у школі, так і в родині. Це підкреслює необхідність системного психолого-педагогічного супроводу, створення безпечного інклюзивного простору та активного залучення батьків до процесу адаптації.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують, що адаптація дітей з аутизмом до шкільного середовища має багатовимірний характер і визначається взаємодією емоційних, когнітивних та сімейних чинників. Найбільш уразливими компонентами адаптації є емоційне прийняття школи та рівень внутрішньої напруги, тоді як сімейна підтримка і батьківська чутливість виступають важливими ресурсами компенсації труднощів. Отримані результати підкреслюють необхідність системного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом та активного залучення батьків до процесу адаптації в умовах інклюзивної освіти.

Висновки до другого розділу

Отже, узагальнення результатів емпіричного дослідження дозволяє зробити висновок, що процес адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища є складним, багатовимірним і зумовленим взаємодією емоційних, когнітивних та сімейних чинників. Отримані дані підтверджують, що для більшості досліджуваних дітей шкільне середовище виступає психологічно складним простором, який супроводжується підвищеним рівнем тривожності, емоційної напруги та неоднозначним або недостатньо сформованим емоційним ставленням до навчання.

Результати проєктивних методик засвідчили, що значна частина дітей має низький або середній рівень адаптації, що проявляється у внутрішньому напруженні, труднощах соціальної взаємодії та емоційному дистанціюванні від шкільного середовища. Водночас встановлено, що емоційний компонент є визначальним у структурі адаптаційного процесу, оскільки саме рівень тривожності, відчуття безпеки та емоційного комфорту впливають на здатність дитини включатися у навчальну діяльність і взаємодію з оточенням.

Важливим результатом дослідження є підтвердження значущої ролі сімейного середовища у процесі адаптації. Недостатній рівень емоційної підтримки та батьківської чутливості, виявлений у більшості випадків, може ускладнювати перебіг адаптаційного процесу, посилювати внутрішню напругу дитини та знижувати її адаптаційні можливості. Натомість емоційно підтримувальне середовище родини виступає важливим ресурсом, що сприяє зниженню тривожності та формуванню відчуття психологічної безпеки.

Оцінка когнітивного розвитку показала, що більшість дітей мають достатній інтелектуальний потенціал для навчання, проте сам по собі цей чинник не забезпечує успішної адаптації без належної емоційної підтримки та організації освітнього середовища. Це свідчить про те, що труднощі адаптації дітей з аутизмом пов'язані передусім із емоційною вразливістю,

особливостями соціального сприйняття та необхідністю пристосування до нових умов, а не лише з рівнем інтелектуального розвитку.

Таким чином, успішна адаптація дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища можлива за умови системного психолого-педагогічного супроводу, створення безпечного, передбачуваного та підтримувального освітнього простору, а також активного залучення батьків до процесу навчання і розвитку дитини. Отримані результати підкреслюють необхідність комплексного підходу до організації інклюзивного навчання, спрямованого на гармонізацію емоційного стану дитини, розвиток її соціальних навичок і забезпечення повноцінної інтеграції у шкільне та соціальне середовище.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХОДИ ЩОДО АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Психологічна програма роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до умов загальноосвітнього закладу. Відповідно до рекомендацій Міністерство освіти і науки України, одним із ключових завдань освітнього процесу є створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта базується на певній системі принципів — основних вимогах, дотримання яких забезпечує її ефективність. Зокрема, одним із таких принципів є визнання того, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та освітні потреби. Всім дітям потрібно навчатися разом у будь-якому випадку, якщо це можливо, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, які існують між ними. Загальноосвітні заклади мають визнавати і враховувати різні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання. Заклади освіти мають забезпечувати якісну освіту для всіх дітей, при цьому розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання. Діти мають отримувати будь-яку допомогу, яку можуть потребувати в освітньому процесі. Інклюзивна освіта є одним із найефективніших засобів, що сприяє формуванню солідарності, співучасті, взаємодопомоги та взаєморозуміння між дітьми [32].

Діти з РАС характеризуються особливостями соціальної взаємодії, комунікації та поведінки. Вони можуть відчувати труднощі у встановленні контактів з однолітками, розумінні соціальних правил, регуляції емоцій та адаптації до нових умов. Саме тому важливо організувати комплексний

психолого-педагогічний супровід, спрямований на розвиток соціальних навичок, зниження рівня тривожності та формування адаптивної поведінки.

Психологічна програма роботи для дітей з РАС спрямована на створення умов для успішної адаптації дитини до освітнього середовища, розвитку її соціальних та комунікативних навичок, а також підтримку емоційного благополуччя. Програма передбачає комплексну взаємодію практичного психолога, педагогів, асистента вчителя, батьків та інших фахівців команди психолого-педагогічного супроводу.

Мета програми: створення умов для ефективної соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища та розвитку їхніх комунікативних, емоційних і соціальних навичок.

Основними завданнями програми є:

- 1) сприяти адаптації дітей з РАС до навчального процесу;
- 2) розвивати навички соціальної взаємодії з однолітками;
- 3) формувати комунікативні та соціальні навички;
- 4) розвивати здатність до емоційної саморегуляції;
- 5) знижувати рівень тривожності та поведінкових труднощів.

Дана програма розрахована на дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Тривалість програми 2–3 місяці. Кількість занять 8-10 корекційно-розвиткових занять. Тривалість одного 30–40 хвилин.

На початковому етапі потрібно здійснити психодіагностику, спрямовану на визначення рівня адаптації дитини до шкільного середовища. Методи дослідження складаються з спостереження, бесіди з учителями, асистентами вчителя та батьками. Також проєктивні методики такі як, «Малюнок школи», «Неіснуюча тварина», «Малюнок сім'ї» (додатки А, Б, В) [25].

Основна робота програми спрямована на розвиток комунікативних навичок, соціальної взаємодії, емоційного інтелекту та навичок саморегуляції дітей з РАС. У роботі корекційно-розвиткового напрямку використовуються:

ігрова терапія; арт-терапія; соціальні історії; вправи на розвиток емоційного інтелекту; візуальна підтримка (пиктограми, картки, розклади); рольові ігри.

Для реалізації психологічної програми було розроблено систему корекційно-розвиткових занять, спрямованих на розвиток соціальних, комунікативних та емоційних навичок дітей з розладами аутистичного спектра.

Заняття 1. Встановлення контакту з дитиною, формування довіри. Для даного заняття застосовуються вправа «Знайомство», надає можливість створити сприятливу атмосферу, та формування довіри між психологом та дитиною. Під час виконання вправи діти навчаються представляти себе, намагатися уважно слухати співрозмовника. Мета даної вправи створити позитивний настрій, запам'ятати імена, та дізнатися про мотиваційні інтереси дитини. Матеріали для даної вправи не потрібні. Під час вправи кожен учасник по черзі називає своє ім'я. Під час вправи можна дізнатися які у дитини мотиваційні іграшки, хобі.

Рольова гра «Мій настрій» передбачає формувати вміння дітей розрізняти різні емоційні стани людини, правильно визначати настрій. Для даної гри підготовлюється матеріал повітряні кульки білого (гарний настрій) та червоного (поганий настрій) кольорів набиті пшоном та насінням льону. Дитині розповідається яка кулька відноситься до певного настрою і пропонується обрати відповідну кульку. Після цього пропонуємо дитині пограти з кулькою використовуючи їх як іграшку анти стрес: пом'яти в ручках; покатати кульку між долоньками; покатати кульку по одній руці, а потім по другій, як наче роблять масаж.

Малюнкова вправа «Я у школі» полягає у дослідженні процесу адаптації першокласників до умов шкільного навчання; визначення чинників, що впливають на перебіг адаптаційного процесу; аналіз психологічного мікроклімату сім'ї; розвиток уяви та дрібної моторики рук; формування любові та поваги до батьків.

Заняття 2. Розвиток комунікативних навичок для навичок спілкування.

Для розвитку навичок ефективного спілкування пропонується рольова гра «Привітання», це чудовий спосіб налаштувати дітей на позитив, зняти напругу та познайомитися. Дана гра підходить як для дітей з особливими освітніми потребами. Учасників гри можна поставити в коло і по черзі підходячи до дитини піднімає руку оригінальне привітання (жест) і промовляти: «Привіт мене звати Ім'я учасника», далі ведучий звертається до учасника, ставлячи питання «а тебе як звати?» дитина повторяє жест фразу доповнюючи своїм ім'ям.

Вправа «Запитай друга» передбачає навчати дітей налагоджувати дружні взаємини, цінувати своїх друзів і знайомитися з новими; розвивати логічне мислення, уміння аналізувати, порівнювати та робити висновки; виховувати в учнів повагу до цінностей дружби; сприяти формуванню критичного ставлення до себе та власних особистісних якостей, а також розвивати терпимість і коректність у спілкуванні з друзями. Для даної гри пропонується знайти затишне місце та час, щоб вас не турбували. Створюється відповідна атмосфера, ведучий має бути відкритим та щирим, усміхатися, підтримувати зоровий контакт. Для учасників надаються приклади запитань: Яка твоя найзаповітніша мрія? Що тебе найбільше радує у житті? Чим ти любиш займатися? Чого ти найбільше боїшся?

Під час вправи не перебивайте, проявляти щирий інтерес до відповіді, підбадьоруйте. Запитання ставте по черзі, щоб діалог був рівноцінним.

Заняття 3. Формування навичок взаємодії.

Дане заняття для розвитку навичок співпраці та взаємодії. Формувати у дітей культуру поведінки, заохочувати їх до доброзичливого ставлення до однолітків. Виховувати здатність відчувати межі допустимої поведінки та прагнення здійснювати добрі вчинки. Для розвитку формування навичок взаємодії пропонується гра «Будуємо дім». Гра пропонується групі дітей серед яких є діти з аутизмом. Діти створюють місто з конструктора або кубиків, по черзі виставляються

частинки конструктора передаючи чергу фразою: «Твоя черга». Після завершення психолог дякує учасникам і хвалить за гарно проведений час.

Вправа «Спільне малювання» створена розвивати у дітей культуру поведінки, спонукати їх до доброзичливого ставлення до однолітків. Формувати вміння відчувати межі допустимої поведінки та виховувати прагнення чинити добрі вчинки. Учасники гри сідають поруч. Перед ними аркуш паперу і набір олівців чи фломастерів. Психолог надає інструкцію: «Намалюйте щось разом на вільну тему. Малювати потрібно мовчки, не розмовляючи один з одним. Виберіть олівці та малюйте одночасно». Учасники малюють. Важливо спостерігати за взаємодією: хто почав першим, як розподіляється простір, чи є конфлікти за кольори. Після завершення учасники розповідають, що намальовано. Психолог аналізує: Які кольори вибрали? Чи був вибір самостійним? Як приймалося рішення про закінчення роботи? Чи була невербальна взаємодія (погляди, посмішки)?

Заняття 4. Розвиток емоційної саморегуляції, для зниження емоційного напруження. Шкільні роки є одним із найважливіших періодів у житті людини, адже саме в цей час найінтенсивніше відбувається формування особистості. Водночас деякі діти, зокрема ті, що мають підвищену чутливість нервової системи, у школі зазнають значних емоційних навантажень. Одним із методів, що сприяють зняттю нервово-психічного напруження, подоланню самотності, зменшенню тривожності, стабілізації психоемоційного стану та заспокоєнню, є використання релаксаційних технік. Дане заняття передбачає застосування дихальних вправ «Спокійна хвилинка». Стан спокою організму неможливий без уповільненого дихання. Саме тому вихід зі стресу, тривоги чи панічного стану можливий через відновлення рівного та спокійного дихання. Цього можна навчитися, виконуючи спеціальні дихальні вправи. Щоб зацікавити дітей, створюємо кумедну іграшку з рукавички. У нашому випадку це курчатко та веселий монстрик, які виготовляються з одноразової рукавички, стаканка й трубочки, після чого разом із дитиною виконуємо цікаву дихальну вправу.

Завдання 5. Зниження тривожності. Мета формувати навички зняття напруження, допомогти впоратися з перевтомою, емоційним виснаженням, створити ресурсний внутрішній простір. Застосовується арт-терапевтична вправа (малювання пластиліном) «Веселунчик». Для даної вправи потрібний готовий шаблон із зображенням персонажа «Веселунчик» (контур для заповнення пластиліном), кольоровий пластилін (м'який, бажано теплий), серветки для рук, музикальний супровід - спокійна чи весела мелодія. На початку вправи має бути вступне налаштування. Психолог зачитує (за бажанням це можна супроводжувати спокійною музикою): «Привіт! Я – твій внутрішній Веселунчик! Я живу у твоєму серці, дихаю твоїми мріями і щоранку тихо шепочу: «Посміхнись! Ти здатен на більше, ніж думаєш!» Сьогодні ми разом створимо мене, щоб я завжди нагадував тобі, як чудово жити з іскоркою радості в серці!». наступним етапом буде тактильна розминка. Учасники розминають пластилін у долонях. Психолог говорить: «Відчуй, як тепло твоїх рук переходить у тепло серця. З кожним рухом відпускай напруження, втому та все зайве. Твої руки створюють радість!» Далі діти починають малювати пластиліном. Заповнюють шаблон «Веселунчика», розтягуючи та поєднуючи кольори. Психолог супроводжує процес словами: «Прикрась мене пластиліном, розтягуючи його й граючись кольорами. Додай ті відтінки, які асоціюються в тебе з радістю. Трохи щастя на щічки, трохи спокою – в очі, краплинку надії – у серце!» (можна створювати різноманітні фактури – промінчики, щічки, усмішку, волоссячко, «ауру радості»). Наступний етап вправи, психолог надаючи підказки допомагає провести діалог з Веселунчиком. Після завершення роботи ведучий говорить: «А тепер подивись на мене – свого Веселунчика – і скажи мені кілька приємних слів! Наприклад: «Ти мій хранитель гарного настрою»! «Дякую, що нагадуєш мені посміхатися»! Після завершення вправи проводиться обговорення: Якого кольору вийшов твій Веселунчик? Які емоції він передає? Як ти почувався під час роботи? Що змінилося в твоєму настрої?

Після завершення психолог дякує та підсумовує: «Твій Веселунчик уже знає, як підняти тобі настрій, коли світ здається сірим. Подивись на нього – і він подарує тобі краплинку веселки! Пам'ятай: щастя живе всередині тебе, потрібно лише дозволити йому наповнити світ навколо яскравими барвами.

Заняття 6. Формування соціальних правил поведінки, та розуміння правил поведінки в школі. Для даної вправи використовується соціальна історія. Соціальні історії є ефективним інструментом для дітей з РАС, оскільки вони допомагають краще засвоювати правила поведінки, розуміти послідовність дій і орієнтуватися в соціальних ситуаціях. Завдяки доступному викладу та наочним прикладам дитина легше опановує нові навички й відчуває більшу впевненість у повсякденному житті. Такі історії сприяють зниженню тривожності, оскільки заздалегідь пояснюють, що саме відбуватиметься і як слід діяти. Вони також допомагають формувати навички саморегуляції та соціальної взаємодії, полегшуючи адаптацію дитини в сім'ї, школі й суспільстві рис. 3.1, рис. 3.2 (додаток Е).

Заняття 7. Розвиток взаємодії з однолітками. Для покращення соціальної взаємодії. Особливу увагу слід приділяти пропедевтичному періоду під час організації спільного навчання в інклюзивному класі, проводячи спеціально організовані ігри, екскурсії та тренінги, спрямовані на включення дитини з РАС у колектив. Командна гра «Іменний м'яч» орієнтована на розвиток взаємодопомоги, емпатії та навичок спільної діяльності для досягнення спільної мети. Учасники навчаються підтримувати одне одного, долати труднощі та ефективно взаємодіяти, що сприяє зміцненню дружніх стосунків.

Учасники сидять в колі і передають один одному м'яч (або інший предмет), називаючи свої імена. Кількість учасників: 5-20. Час гри: 5-10 хвилин.

Вправа «Дружня фізкультхвилинка». Як відомо, на шляху мандрівників зустрічається багато перешкод.

Завдання: кожна команда утворює коло, учасники беруться за руки і промовляють: «Давайте дружно жити і дружбою дорожити!»

Після чого, за сигналом психолога всі разом присідають (5 разів), не розриваючи рук. Яка команда швидше виконає – та перемагає.

Вправа «Знайди свою половинку». Учасникам гри дають картки з половинками зображень, наприклад половинка серця, зірки, ключа чи інше зображення. Учасники повинні шукати свою «половинку» серед інших учасників. Кількість учасників 8-20. Час гри 3-5 хвилин.

Ефективність роботи з формування позитивних взаємин дитини з РАС з однолітками з типовим розвитком значною мірою залежить від комплексної взаємодії всіх фахівців, які працюють в інклюзивному класі, зокрема класного керівника, асистента вчителя, корекційного та соціального педагогів, психолога й учителів-предметників.

Заняття 8. Узагальнення та закріплення навичок. Дане заняття допомагає закріпити отримані соціальні та емоційні навички. Для цього потрібно повторити пройдені вправи, обговорити досягнення. Також можна застосувати творчу вправу «Моя школа» (додаток А). Мета вправи – дослідження емоційного ставлення дитини з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища, рівня тривожності, суб'єктивного сприйняття школи та відчуття психологічної безпеки. Дітям пропонується намалювати малюнок на шкільну тематику, після чого по можливості дитини вони пояснюють його зміст. Що дає змогу виявити їхні страхи.

Матеріали: аркуш паперу формату А4, простий олівець або набір кольорових олівців. Інструкція для дитини: «Намалюй, будь ласка, школу так, як ти її уявляєш. Малюй так, як хочеш. Тут немає правильних чи неправильних малюнків. Якщо хочеш – можеш додати людей або щось навколо школи». Емоційне відношення до школи оцінюється по таким показникам: розміщення школи на аркуші; розмір зображення; кольорова гама; наявність або відсутність людей; характер ліній; загальний емоційний фон малюнка.

Запропоновані заняття спрямовані на формування у дітей навичок соціальної взаємодії, розвиток емоційного інтелекту та зниження рівня тривожності, що сприяє їхній успішній адаптації до шкільного середовища.

Психологічна програма адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища є важливою складовою інклюзивної освіти. Її реалізація сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, покращенню соціалізації та підвищенню ефективності навчального процесу. Комплексний підхід до психолого-педагогічного супроводу дозволяє максимально врахувати індивідуальні потреби дітей з розладами аутистичного спектра та створити сприятливі умови для їхнього розвитку.

3.2. Рекомендації батькам і педагогам щодо адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища

Дитина з особливими потребами потребує постійної підтримки з боку батьків. Повністю підпорядкувати таку дитину загальноприйнятим нормам поведінки в суспільстві складно, тому важливо навчити правильно взаємодіяти з нею та налагоджувати ефективне спілкування. Потрібно усвідомлювати, що виховання та навчання дитини з аутизмом – це довготривалий, складний процес, що потребує Вашого уміння, терпіння, знання [65].

Передусім батьки є важливими учасниками освітньої команди своєї дитини. Саме вони найкраще знають її сильні й слабкі сторони, здібності, інтереси та особливості розвитку, тому можуть надавати найбільш ефективну підтримку. Важливо, щоб батьки були залучені до прийняття рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати цінну інформацію для планування, реалізації та адаптації освітньої програми з урахуванням постійно змінюваних потреб дитини. Батьки можуть також збагатити

навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. Це можна робити через місцеві організації й програми, через батьківські чи дитячі групи [16].

Для визначення навчальних потреб учителі зазвичай використовують різноманітні неформальні методи, зокрема: бесіди з дитиною; спостереження за її діяльністю на уроці; аналіз виконаних класних завдань; перевірку знань з окремих предметів; проведення тестових завдань тощо.

Однак в інклюзивній освіті особливе значення має співпраця з батьками: проведення з ними бесід із перших етапів навчання та їх активне залучення до освітнього процесу як повноправних партнерів і педагогів своєї дитини. Партнерська взаємодія в системі «батьки – педагог – дитина» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту корекційно-розвивальної педагогічної діяльності. Координацію корекційно-розвивальної педагогічної діяльності в системі інклюзивної освіти зазвичай здійснюють спеціальні шкільні психолого-медико-педагогічні консультації, до складу яких можуть входити вчителі зі спеціальною підготовкою, фахівці різних галузей, а також звичайні педагоги, які мають відповідні знання й досвід роботи з дітьми, що мають труднощі в навчанні [16].

Батькам потрібно дотримуватися наступних рекомендацій щодо адаптації дітей до шкільного середовища:

1. Першим кроком для батьків щодо адаптації дитини з аутизмом до шкільного середовища доцільно буде підготовка до шкільного середовища. Дослідження показують, що попереднє ознайомлення дитини з новим середовищем сприяє зниженню рівня тривожності та полегшує адаптаційний період [50]:

- якщо є така можливість, варто заздалегідь познайомити дитину з майбутніми педагогами: відвідати заклад, привітатися та налагодити перше знайомство (завдяки цьому, коли дитина прийде до групи, педагог уже буде для неї знайомою людиною);

- формувати режим дня, наближений до шкільного, щонайменше за рік до вступу у школу;
- розробити візуальний розклад і використовувати його вдома, щоб дитина могла бачити послідовність дій. Наприклад: поснідали – одягнулися – пішли до школи – заняття (із зазначенням їх кількості та змісту) – прихід мами чи тата – дорога додому (за допомогою картки, піктограм, малюнків);
- обговорювати майбутні події через прості пояснення або соціальні історії.

Як зазначає Тоні Еттвуд «передбачуваність подій є ключовим чинником психологічного комфорту дітей з аутизмом» [48; 13].

2. Забезпечення структурованості та передбачуваності. Важливо, щоб батьки створювали вдома сприятливе середовище. Дитина з РАС краще адаптується в умовах структурованого простору, де діють чіткі та передбачувані правила. Потрібно дотримуватись чіткого режиму дня, попереджувати дитину про зміни, використовувати при цьому однакові інструкції та підтримувати щоденні ритуали до яких дитина вже звикла. Підтримувати корекційні заходи в домашніх умовах, забезпечуючи таким чином стабільний розвиток навичок як удома, так і в освітньому середовищі коли дитина буде навчатися [53; 54].

3. Також важливим завданням буде розвиток базових комунікативних навичок дитини, таких як здатність до контакту з іншими дітьми: стимулювати будь-які форми спілкування; застосовувати альтернативні засоби комунікації (жести, картки PECS); навчання базових соціальних фраз; моделювати ситуації взаємодії.

Багато дітей з аутизмом демонструють високий рівень розвитку зорових навичок, тоді як сприймання та відтворення мовлення даються їм значно складніше. У зв'язку з цим, якщо мовлення формується повільно або його функціональне використання залишається обмеженим, виникають додаткові труднощі. Відсутність доступної та ефективної системи

комунікації, у свою чергу, може призводити до посилення істеричних реакцій, агресії та самоагресії [6].

4. Важливою умовою успішної адаптації дітей з аутизмом до школи, є підтримка їх емоційного стану. Емоційна нестабільність і підвищена тривожність характерні для дітей з РАС [5].

Тому батькам буде доцільно: навчити дитину розпізнавати емоції; застосувати техніки саморегуляції (дихальні вправи, релаксація); уникати сенсорного перевантаження; створювати безпечне середовище.

Приблизно у половини дітей з розладами аутистичного спектра спостерігаються порушення когнітивної сфери. Досить часто виникають труднощі з обробкою сенсорної інформації. У деяких дітей може спостерігатися підвищене сприйняття звуків, порушення зорові (не завжди можуть встановити зоровий контакт), посилене тактильне сприйняття.

5. Співпраця з педагогами та психологом. У процесі розвитку дитини з РАС батьки мають постійно мати доступ до фахівців, щоб своєчасно отримувати допомогу у разі появи нових викликів чи труднощів. Ефективна адаптація можлива лише за умови тісної взаємодії батьків із фахівцями. Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України [26]: підтримувати постійний контакт з вчителем та асистентом вчителя; брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку (ІПР); узгоджувати підходи до виховання та навчання.

6. Розвиток соціальних навичок. Соціальна інтеграція дитини з РАС є важливою складовою її розвитку. Важливо, щоб батьки навчились способам сприяння цього процесу та забезпечували підтримку дітей у реальному середовищі. Рекомендовано: організація соціальних заходів передбачає створення умов для взаємодії дитини з однолітками в організованому та структурованому середовищі; навчати правил поведінки; поступово залучати дитину до групової діяльності; використовувати соціальні історії.

Соціалізація дітей з аутизмом відбувається поступово та потребує спеціальної організації [5].

7. Використання позитивного підкріплення. Мотивація дитини з РАС може значно відрізнятися від мотивації нейротипових дітей. Порушення соціальної взаємодії та комунікації призводять до того, що, наприклад, похвала чи схвалення для багатьох дітей з аутизмом можуть виявлятися малоефективними. Батькам доцільно: заохочувати бажану поведінку; використовувати систему винагород; уникати покарань; формувати альтернативні способи реагування.

8. Поступовість адаптації. Адаптація має відбуватися поступово, з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Це передбачає: поетапне збільшення навантаження; врахування темпу розвитку дитини; підтримку у складних ситуаціях.

Обов'язковою умовою є використання допоміжних засобів навчання, при цьому особлива увага приділяється індивідуальним приладам, пристроям, гаджетам тощо. За потреби організовується відповідне навчальне місце для дитини, у закладі освіти облаштовується ресурсна кімната, а також впроваджуються принципи універсального дизайну та розумного пристосування [16].

Адаптація дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) до умов закладу загальної середньої освіти є складним процесом, що вимагає створення спеціально організованого освітнього середовища, індивідуального підходу та міждисциплінарної взаємодії. Згідно з сучасними науковими дослідженнями, ефективність адаптації значною мірою залежить від рівня педагогічної підтримки, структурованості навчального процесу та врахування індивідуальних особливостей дитини [48; 50; 5].

Особливої актуальності набуває проблема підготовки до роботи з дітьми з РАС не лише класних керівників, а й учителів-предметників в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Доведено, що доцільно здійснювати підготовку вчителів у процесі методичної роботи. Безумовно, якщо йдеться про роботу в межах закладу освіти, для педагогів ефективним буде також проходження курсів

підвищення кваліфікації, до навчального плану яких можуть входити, зокрема, такі дисципліни, як «Основи інклюзивної освіти», «Формування учнівського колективу в класі з інклюзивним навчанням» тощо. Цікавими та корисними формами роботи можуть бути конференції, семінари-практикуми, тренінги й майстер-класи, організовані фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, викладачами закладів вищої освіти, а також учителями, асистентами вчителів, психологами, корекційними та соціальними педагогами інших шкіл, у яких функціонує інклюзивна форма навчання.

Вчителі та асистенти вчителя із загальнопедагогічною підготовкою входять до складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини, яка навчається в інклюзивному класі, що зумовлює необхідність формування відповідної складової їхньої професійної компетентності. Це передбачає, передусім, розвиток професійно-особистісної готовності всіх учасників освітнього процесу – адміністрації, вчителів-предметників і, зокрема, педагогів початкової школи – до роботи в умовах інклюзивної освіти. Тому саме цілеспрямована підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників сприяють ефективному вирішенню проблеми інклюзивного навчання дітей з аутизмом в закладах загальної середньої освіти [9].

Педагог інклюзивного класу, взаємодіючи з усіма учасниками мультидисциплінарної команди, орієнтується на спеціальні стратегії навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, для учнів із розладами аутичного спектра необхідною є адаптація навчальної програми з урахуванням «тріади порушень» – соціальної взаємодії, комунікації та поведінки.

Рекомендації педагогам щодо адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища.

1. Організація структурованого освітнього середовища. Однією з ключових умов успішної адаптації є створення чітко структурованого

середовища. Діти з аутизмом краще функціонують у передбачуваних умовах [48].

Організація простору чітко по сферах діяльності – рис. 3.3 (додаток Ж): робоче місце (парта); місце для творчості; їдальня з місцем приймання їжі; зал по моториці або фізичним вправам; ресурсна кімната або її частина для усамітнення; інші приміщення.

Додаткові візуальні позначення: наклейки з ім'ям та прізвищем дитини на шафці, на вішалці, на персональній коробці з матеріалами; візуалізація на підлозі та в коридорі школи (напрямок до туалету, ресурсної кімнати); візуалізація робочого місця (для пеналу, підручників, додаткових матеріалів); візуалізація місця очікування своєї черги.

2. Індивідуалізація навчального процесу. Індивідуальний підхід є необхідною умовою ефективного навчання дітей з РАС [16]. Прийміть до уваги повільність виконання завдання, яка може виникнути через: труднощі з обробкою інформації; труднощі з довільним (добровільним) ініціюванням думки, слова, жесту; труднощі рухової та графічної моторної координації.

Використовуйте інтереси учня для навчання: разом із батьками та учнем визначте мотиваційний матеріал, зокрема улюблених персонажів мультфільмів чи книг, а також види діяльності, що викликають інтерес і заохочують до навчання; створюйте навчальні матеріали, спираючись на його улюблені теми (наприклад, географія, космос, транспорт).

Обмеження стимуляції (фактори відволікань): на робочому столі тільки той матеріал, яким учень займається саме зараз; матеріал чіткий, зрозумілий на білих аркушах паперу формату А4; використання прозорих файликів (мультифора) для збереження матеріалу.

Рекомендується адаптувати або модифікувати навчальні завдання згідно з рекомендаціями ІРЦ, зменшувати обсяг матеріалу та надавати додаткові пояснення.

3. Розвиток комунікативних навичок. Комунікативні труднощі є однією з основних характеристик РАС. Педагогам доцільно: розділіть завдання на

частини, надавайте лише одне складне завдання за раз; чергуйте складні та прості завдання аби уникнути перевантаження; навчіть учня звертатися з проханням про перерву або повідомляти про потребу вийти до ресурсної кімнати чи іншого спокійного місця; надання інструкцій та завдань однією інструкцією (перефразувати, повторити, уточнити); застосовувати альтернативні засоби комунікації (жести, Ресс); заохочувати будь-які прояви взаємодії (похвала, жетони).

Як зазначає Ута Фріт, розвиток комунікації є ключовим чинником соціальної адаптації [50].

4. Формування соціальних навичок. Соціалізація дітей з аутизмом потребує цілеспрямованої роботи [5]. У зв'язку з цим педагогам варто: навчати соціальним правилам поведінки, для спілкування та взаємодії учнів з іншими людьми (сумісна увага, невербальна взаємодія, робота з емоціями, соціальна взаємодія, сумісна діяльність); використання соціальних історій; організовувати спільну діяльність учнів (грайте, організовуйте та залучайте дітей; заохочувати дітей, хвалити за допомогу учню з РАС; попереджати булінг, насміхання); формувати толерантне ставлення у класі (бути зі всіма дітьми чесними; уникати фрази «хвора дитина»; бути готовим відповідати на запитання щодо аутизму та поведінки учня з РАС; навчати помічати спільне, а не відмінності; занадто не виділяти учня з аутизмом; організовувати уроки толерантності щодня, а не раз в рік).

5. Формування навичок учбової поведінки. Це цілеспрямована діяльність дитини, що полягає в засвоєнні знань, умінь і навичок, способів їх здобуття, а також форм поведінки в процесі навчання: здатність сидіти за столом (30-45 хв.); сприймати поруч присутність однокласників чи однокласників; виконувати самостійно або групові інструкції та завдання; самостійно виконувати завдання 5-10хв; слідувати візуальному розкладу; здійснювати перехід з класу в інший клас, їдальню, зал фізкультури; виконувати завдання з підручника чи з дошки.

6. Підтримка емоційного стану та зниження тривожності. Діти з РАС часто характеризуються підвищеною тривожністю [5]. Для її зниження необхідно: створювати психологічно безпечну атмосферу; використовувати спокійний і доброзичливий стиль спілкування; уникати перевантаження (шум, надмірні стимули); заохочувати навіть незначні успіхи; використовувати паузи для відпочинку (навчіть учня просити перерву чи сигналізувати необхідність вийти до ресурсної кімнати чи іншого спокійного місця); застосовуйте техніки саморегуляції рис. 3.4 (додаток 3).

7. Використання позитивного підкріплення. Позитивне підкріплення в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є не просто «методом заохочення», а важливою складовою системної підтримки їхнього розвитку. Підкріплення має добиратися індивідуально: для одних дітей значущою є вербальна похвала, для інших – візуальний жетон, а для когось ефективною буде можливість короткої перерви чи сенсорної паузи. Поширена помилка – підкріплення не цільової дії, а супутньої. Наприклад, коли дитина кричить, дорослий одразу приділяє їй увагу або пропонує допомогу – у результаті така поведінка закріплюється. Правильний підхід – застосовувати диференційоване підкріплення: небажану поведінку ігнорувати, а підкріплювати лише бажану альтернативу.

Це передбачає: заохочення бажаної поведінки; використання системи винагород; поступове формування нових навичок; використання піктограм; звернення словами; жест чи сигнал про допомогу. Саме такий підхід узгоджується із сучасними стандартами інклюзивної освіти та міжнародними рекомендаціями у сфері спеціальної педагогіки [66].

8. Співпраця з батьками та фахівцями. Ефективність адаптації значною мірою залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Відповідно до рекомендацій Міністерство освіти і науки України. Важливе значення має співпраця педагогів з асистентом учителя, який супроводжує учня з РАС. Саме асистент учителя допомагає організовувати освітній процес у класі, адаптувати освітнє середовище та навчальні матеріали відповідно до

потенційних можливостей дитини з РАС, а також спільно з педагогами оцінювати рівень її навчальних досягнень. Учителям-предметникам необхідно взаємодіяти з практичним психологом, який здійснює вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з РАС, забезпечує її психологічний супровід і надає корекційно-розвиткові послуги відповідно до індивідуальної програми розвитку.

Педагогам необхідно: підтримувати постійний зв'язок із батьками і найважливішим є обговорення з батьками позитивної динаміки адаптації дитини та особливостей її перебування в групі; обговорювати способи підтримки в дома; разом із батьками визначати реалістичні цілі адаптації; брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку (ІПР); взаємодіяти з практичним психологом та іншими спеціалістами [26; 13].

9. Поступова адаптація до навчального процесу. Адаптація дітей з аутизмом має відбуватися поступово з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Поступова адаптація передбачає не лише фізичне звикання дитини до нового простору, але й формування психологічної готовності до навчальної діяльності, оволодіння новими правилами поведінки, розвиток навичок самоконтролю, взаємодії з однолітками та дорослими [16; 13].

Доцільно: поетапно збільшувати навчальне навантаження (поступово залучати дитину до перебування в групі чи класі на певний проміжок часу, поетапно збільшуючи його на 5–10 хвилин залежно від темпу її адаптації); надавати додатковий час для виконання завдань; розділіть завдання на частини та чергуйте навчальні завдання з паузами для відпочинку; пропонуйте короткі види діяльності (чергуйте складні та прості завдання аби уникнути перевантаження); підтримуйте дитину у складних ситуаціях.

Для ефективної роботи з дітьми з РАС необхідно застосовувати комплекс різноманітних методів, що передбачають практичну діяльність і враховують аутостимуляційні механізми. Це зумовлено тим, що такі діти зазвичай краще сприймають інформацію через візуальні образи, ніж через традиційні логічні схеми. Саме тому важливо інтегрувати підходи, які

роблять навчання інтерактивним, наочним і сенсорно збагаченим процесом. Перспективи подальшого дослідження цієї проблематики пов'язані з розробленням більш індивідуалізованих підходів до навчання дітей з аутизмом, зокрема із застосуванням сучасних технологій, таких як інтерактивні платформи та мультимедійні засоби навчання [12].

Таким чином, успішна адаптація дітей з аутизмом до шкільного середовища залежить від створення структурованого освітнього простору, індивідуалізації навчання, розвитку комунікативних і соціальних навичок, а також тісної співпраці педагогів, батьків і фахівців. Реалізація зазначених рекомендацій сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню навчальної мотивації та ефективній інтеграції дітей з РАС у шкільне середовище [48; 50; 5].

3.3 Рекомендації психологам щодо адаптації дітей з розладами аутистичного спектру

Адаптація дітей з розладами аутистичного спектра до умов шкільного навчання є складним і багаторівневим процесом, який потребує системного психолого-педагогічного супроводу. Сучасний етап розвитку українського суспільства позначається посиленням уваги до питань всебічного розвитку особистості, зокрема до її емоційної та соціальної сфер. Особливої актуальності ці питання набувають у контексті підтримки дітей з аутизмом, які нерідко зазнають суттєвих труднощів у соціальній взаємодії, розумінні емоцій та саморегуляції. Практичний психолог у закладі загальної середньої освіти відіграє важливу роль у створенні умов для успішного включення дитини з РАС у навчальну діяльність, соціальну взаємодію та емоційно безпечне освітнє середовище. Згідно з сучасними науковими підходами, ефективна адаптація дітей з аутизмом ґрунтується на індивідуалізації

супроводу, поєднанні діагностичної, корекційно-розвиткової, консультативної та профілактичної роботи [48; 50; 27; 31].

1. Проведення комплексної психодіагностики. Одним із перших завдань практичного психолога є проведення комплексної психодіагностики, спрямованої на вивчення індивідуальних особливостей дитини, рівня її адаптації до школи, особливостей емоційної сфери, поведінки та соціальної взаємодії. Психологу доцільно застосовувати комбінований підхід, який поєднує спостереження, бесіду, аналіз документації та психодіагностичні методики. Проведення психологічного обстеження дітей з аутизмом є тривалим процесом, який зазвичай охоплює щонайменше 3-5 зустрічей, а інколи й більше. На початковому етапі такого обстеження часто неможливо повною мірою визначити можливості дитини шляхом цілеспрямованого дослідження, оскільки більшість дітей з аутизмом не одразу вступають в контакт і не завжди виконують запропоновані інструкції. У роботі з дитиною з аутизмом надзвичайно важливо не поспішати й не форсувати події. Лише поступово, у процесі розвитку взаємодії між психологом і дитиною, таке дослідження стає можливим. Тому значну частину необхідної інформації про можливі способи взаємодії з дитиною можна отримати шляхом спостереження за її поведінкою, а також під час бесіди з батьками - збір анамнезу завдяки бесіді та заповнення опитувальника для батьків.

У процесі діагностики доцільно оцінювати: рівень шкільної адаптації; емоційний стан та рівень тривожності; особливості комунікації; сформованість соціальних навичок; реакції на сенсорні стимули; поведінкові труднощі в навчальному середовищі.

Психодіагностика має не лише констатувати труднощі, такі як особливості поведінки під час проведення обстеження, рівень розумового розвитку учня та визначення рівня розвитку окремих психічних функцій, а й визначати ресурсні можливості, тобто сильних сторін дитини, які можуть бути використані в подальшій корекційно-розвитковій роботі [27; 28].

2. Здійснення психологічного супроводу в адаптаційний період.

Психологу необхідно забезпечити систематичний психологічний супровід дитини в період її входження у шкільне середовище. Особливу увагу слід приділяти першим тижням і місяцям навчання, оскільки саме в цей час найчастіше виявляються труднощі пристосування до нових умов. Так як, найпоширеніші труднощі, з якими стикаються діти з РАС, особливо в період адаптації, пов'язані з новим середовищем, новими людьми та правилами. Це часто викликає у них стрес і потребує часу для звикання та налагодження взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. До таких труднощів можна віднести: зниження рівня навичок саморегуляції; обмежене спілкування з педагогами, іншими працівниками закладу та однолітками; труднощі з підтриманням активної залученості під час занять; проблеми з належною концентрацією уваги під час виконання завдань; підвищений рівень тривожності та чутливості до сенсорних подразників; виражене прагнення до сталості та незмінності щоденної рутини; труднощі з розумінням переходів від одного виду діяльності до іншого протягом дня в класі чи групі; особливості форм і способів спілкування, які можуть відрізнятися залежно від середовища (удомо чи в інших соціальних умовах) [13].

У межах супроводу доцільно: спостерігати за поведінкою дитини на уроках і перервах; фіксувати труднощі у взаємодії з однолітками та дорослими; аналізувати реакції на навчальні та сенсорні навантаження; своєчасно коригувати рекомендації для педагогів і батьків.

Психологічний супровід має бути не епізодичним, а системним, із регулярним моніторингом змін у поведінці, емоційному стані та навчальній активності дитини.

3. Організація корекційно-розвиткової роботи. Одним із найважливіших напрямів діяльності практичного психолога є корекційно-розвиткова робота, спрямована на розвиток соціальних, комунікативних та емоційно-вольових навичок. Надзвичайно важливо забезпечити результативну корекційну роботу з дітьми з розладами аутичного спектра.

Найбільш ефективною така діяльність є тоді, коли вона здійснюється командою фахівців, до якої входять психіатри, неврологи, психологи, нейропсихологи, дефектологи, логопеди та, безумовно, батьки. Метою комплексної допомоги є інтеграція дітей з розладами аутичного спектра у відповідне освітнє середовище та суспільство. Одним із найефективніших засобів розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС є гра. Особливо цінними є ігри, які можуть бути цікавими не лише дітям, а й дорослим, адже саме в такій діяльності у дітей розвиваються мислення та навички спілкування [41].

У роботі доцільно використовувати: ігрову терапію; елементи арт-терапії; соціальні історії; візуальну підтримку; рольові ігри; вправи на розвиток емоційного інтелекту.

Корекційна робота має бути орієнтована на: розвиток навичок встановлення контакту; формування здатності до спільної діяльності; навчання правилам соціальної взаємодії; розвиток емоційного розпізнавання; формування навичок саморегуляції; зниження рівня тривожності. Корекційно-розвиткові заняття мають бути регулярними, структурованими та доступними для сприйняття дитини з РАС [27; 48].

4. Розвиток навичок емоційної саморегуляції. Діти з РАС часто демонструють труднощі у розпізнаванні власних емоцій, керуванні афективними реакціями та подоланні тривожності [5]. У зв'язку з цим психологу необхідно цілеспрямовано формувати у дитини навички емоційної саморегуляції.

Рекомендується: навчати дитину розпізнавати емоції через візуальні матеріали; використовувати вправи на самозаспокоєння; формувати навички дихальної релаксації; навчати стратегіям виходу зі стресових ситуацій; створювати індивідуальні алгоритми дій у разі перевантаження.

У результаті такої роботи діти з розладами аутистичного спектра почуваються більш упевнено й комфортно, стають більш розкутими, вільніше спілкуються з однолітками та дорослими, розвивають емоційну й

вольову сфери. Крім того, у них покращуються моторні навички та координація рухів, формується відчуття колективу. Вони поступово починають усвідомлювати власну успішність і значущість своєї діяльності, краще розрізняють, що є добрим, а що – поганим. Участь у таких презентаціях приносить дітям радість, викликає значний інтерес і щиро захоплює їх. Робота в цьому напрямі є особливо важливою, оскільки високий рівень емоційного напруження може значно ускладнювати адаптацію дитини до шкільного життя [41].

5. Формування соціальних навичок. Соціальні труднощі є центральним проявом розладів аутистичного спектра [50]. Саме тому практичному психологу необхідно приділяти особливу увагу розвитку соціальної компетентності дитини.

Доцільно працювати над такими навичками: встановлення та підтримання контакту; дотримання соціальної дистанції; уміння чекати черги; звернення по допомогу; участь у спільній діяльності; дотримання правил поведінки в класі.

Для покращення соціальної компетентності використовуються соціальні картки. Метою їх використання є формування у дітей з розладами аутистичного спектра уявлень, розуміння й уміння виконувати чіткі соціально значущі алгоритми з подальшим перенесенням набутих навичок у різні життєві ситуації. Цей метод сприяє набуттю власного соціального досвіду, подоланню соціальних дефіцитів, розвитку уявлень про людські якості, навичок розв'язання конфліктів, командної взаємодії, толерантного ставлення одне до одного, а також збагаченню практичних умінь і навичок. Також метод творчої самореалізації сприяє розкриттю таких умінь, як зосередження уваги, здатність переконувати, аргументовано висловлювати власну думку, знаходити вихід із різних ситуацій та проявляти індивідуальність. Перегляд наочних матеріалів, коротких відеороликів на соціально значущі теми та їх інсценізація сприяють розвитку зорової уваги, логічного й асоціативного мислення, а також пізнавального інтересу.

Водночас забезпечується наочно-чуттєве ознайомлення дітей із подіями, явищами, об'єктами та процесами за допомогою малюнків, схем, графічних зображень і символів [40].

Для цього можуть використовуватися: моделювання соціальних ситуацій; рольові ігри; соціальні історії; вправи на розвиток навичок співпраці; спільні заняття з однолітками.

Формування соціальних навичок повинно відбуватися поступово, з урахуванням індивідуального темпу розвитку дитини. Так як, соціально компетентні діти з розладами аутистичного спектра будуть вирізнятися наявністю власного соціального досвіду та здатністю застосовувати його в реальних умовах соціального середовища [40].

6. Урахування сенсорних особливостей дитини. Практичному психологу необхідно враховувати, що для багатьох дітей з РАС характерні сенсорні порушення або підвищена чутливість до зовнішніх стимулів. Саме сенсорне перевантаження часто стає причиною поведінкових труднощів, емоційної нестабільності та дезадаптації. Сенсорна гіперчутливість у дітей із РАС не є окремим явищем, а тісно пов'язана з особливостями поведінки, емоційною регуляцією та рівнем соціального функціонування. Сенсорні порушення виявляються більш ніж у 90% дітей із РАС і входять до діагностичних критеріїв цього стану. До проявів сенсорної гіперчутливості належать візуальна чутливість, підвищена реакція на звуки, світло, запахи, смаки, тактильні подразники, а також недостатній рівень розвитку перцептивних умінь і навичок. Усе це може впливати на поведінку дитини, її навчання, самообслуговування та соціальну адаптацію. Діти з РАС можуть виявляти виражену тривожну або агресивну реакцію на подразники, які інші люди можуть навіть не помічати. Такі реакції нерідко супроводжуються аутостимуляцією чи стереотипними формами поведінки, що виступають спробою дитини самотійно впоратися із сенсорним перевантаженням [20].

У зв'язку з цим психологу рекомендується: спостерігати за реакціями дитини на сенсорні подразники; виявляти ситуації, що викликають

перевантаження; надавати рекомендації педагогам щодо зменшення сенсорного навантаження; організовувати короткі паузи для відновлення; рекомендувати використання індивідуальних засобів сенсорної підтримки.

Такий підхід дозволяє знизити рівень психоемоційного напруження та підвищити здатність дитини до включення в навчальну діяльність.

7. Консультативна робота з педагогами.

Одним із ключових завдань психолога є консультування педагогічних працівників щодо особливостей взаємодії з дитиною з РАС. Психолог має виступати посередником між індивідуальними потребами дитини та вимогами освітнього середовища. Вчителям необхідно взаємодіяти з шкільним психологом, який здійснює вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з РАС, забезпечує її психологічний супровід і надає корекційно-розвиткові послуги відповідно до індивідуальної програми розвитку. Окрім цього, шкільний психолог може консультувати педагогів з різних питань, брати участь у педагогічних радах, засіданнях методичних об'єднань учителів-предметників, а також у семінарах, присвячених проблемам інклюзивної освіти.

У межах консультативної роботи доцільно: надавати педагогам рекомендації щодо індивідуального підходу; допомагати адаптувати навчальні завдання; пояснювати причини поведінкових реакцій дитини; сприяти створенню структурованого середовища; підтримувати педагогів у складних ситуаціях. Ефективна консультативна діяльність психолога сприяє підвищенню професійної готовності вчителів до роботи з дітьми з розладом аутистичного спектру [16; 27].

8. Консультативна та просвітницька робота з батьками. Важливим напрямом є психологічна підтримка батьків, оскільки саме сім'я є головним середовищем розвитку дитини. Ключовими аспектами співпраці є створення сприятливої атмосфери, а також партнерська взаємодія, яка передбачає сприйняття батьків як рівноправних учасників, що активно залучаються до процесу навчання й виховання дитини. Підтримка та емпатія передбачають

щирі зацікавленість у дитині й готовність надавати допомогу, не залишаючи батьків сам на сам із труднощами. Повага ж полягає в умінні поставити себе на місце батьків, враховувати їхні культурні особливості та шанобливо ставитися до їхніх індивідуальних підходів. Зворотний зв'язок передбачає інформування батьків не лише про труднощі, а й про досягнення дитини, що сприяє підвищенню їхньої мотивації. Особисте спілкування означає, що складні або неприємні питання доцільно обговорювати безпосередньо, а не через електронну пошту чи телефонні дзвінки. Уникнення крайнощів передбачає відмову від оцінювання дня лише як «доброго» чи «поганого». Участь у розробці означає залучення батьків до створення індивідуальної програми розвитку (ІПР) та інших необхідних документів. Обмін досвідом передбачає організацію взаємодії між батьками, а також їхню співпрацю з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Залучення батьків до розроблення адекватних корекційних програм для їхньої дитини, а також урахування їхньої думки під час ухвалення рішень щодо затвердження плану дій або внесення змін до вже існуючого плану корекції сприятиме формуванню в них почуття відповідальності за його реалізацію [39].

Психологу доцільно: інформувати батьків про особливості адаптації; надавати рекомендації щодо формування навичок самостійності; консультувати щодо зниження тривожності; допомагати вибудовувати єдину стратегію виховання вдома і в школі. Психологічна просвіта батьків сприяє зменшенню напруги, підвищенню їхньої компетентності та покращенню співпраці зі школою.

9. Участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу. Практичний психолог повинен активно брати участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу, яка здійснює комплексну підтримку дитини з особливими освітніми потребами. Згідно з рекомендаціями Міністерство освіти і науки України, психолог є важливим учасником розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР). І освітньому процесі такі діти потребують обов'язкового врахування індивідуальних

особливостей їхнього розвитку, зумовлених станом психічного здоров'я, а також створення сприятливих умов для максимально повної реалізації їхнього когнітивного потенціалу [26; 19].

У межах цієї діяльності психолог: аналізує результати спостережень і діагностики; визначає психологічні потреби дитини; надання фахової допомоги та рекомендацій для педагогів та батьків в питаннях адаптації в освітньому процесі дитини з РАС; бере участь у моніторингу динаміки розвитку.

10. Проведення моніторингу ефективності адаптації. Покращення адаптації дітей з РАС до шкільного середовища неможливе без систематичного моніторингу результатів психологічної роботи.

Практичному психологу доцільно регулярно оцінювати: рівень емоційної стабільності дитини; її включеність у навчальний процес; якість соціальної взаємодії; зміни в поведінці; рівень тривожності.

Моніторинг дозволяє своєчасно коригувати форми і методи роботи, підвищуючи ефективність психологічного супроводу. Це потребує цілеспрямованої педагогічної та психолого-соціальної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних навичок, підвищення поведінкової гнучкості, формування здатності до участі у спільній діяльності та зниження потреби в постійній допомозі з боку дорослих [49].

Отже, практичний психолог відіграє провідну роль у забезпеченні успішної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища. Ефективність його діяльності залежить від системності роботи, індивідуального підходу, тісної взаємодії з педагогами та батьками, а також від використання сучасних психолого-педагогічних методів підтримки. Реалізація зазначених рекомендацій сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку соціальних і комунікативних навичок та підвищенню рівня шкільної адаптації дітей з РАС [48; 50; 5; 26; 27].

Висновки до третього розділу

Отже, аналіз наукових підходів і практичних аспектів організації освітнього процесу дітей з розладами аутичного спектра дає підстави стверджувати, що успішна адаптація, соціалізація та навчання таких дітей можливі лише за умови комплексного, системного та індивідуалізованого підходу. Дитина з РАС потребує не лише доступу до освітнього середовища, а й створення спеціально організованих умов, які враховують її когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові, сенсорні та комунікативні особливості.

У процесі дослідження встановлено, що адаптація дітей з РАС до освітнього середовища є багаторівневим явищем, яке охоплює психологічну, соціально-психологічну та психофізичну складові. Успішність цього процесу значною мірою залежить від рівня сформованості навичок комунікації, соціальної взаємодії, саморегуляції, здатності до сприйняття змін і переходів між різними видами діяльності. Особливу роль при цьому відіграють умови сімейного виховання, попередня підготовка дитини до входження в нове середовище, а також готовність дорослих забезпечити поступовість і психологічну безпеку адаптаційного періоду.

Важливим чинником ефективної підтримки дітей з РАС є діяльність мультидисциплінарної команди фахівців, до якої входять педагоги, асистенти вчителя, практичні психологи, логопеди, дефектологи, соціальні педагоги, тьютори, медичні працівники та батьки. Саме узгоджена співпраця всіх учасників освітнього процесу забезпечує цілісність психолого-педагогічного супроводу, своєчасне виявлення труднощів, корекцію індивідуальної програми розвитку та створення оптимальних умов для реалізації потенціалу дитини.

Активне залучення батьків до освітнього й корекційного процесу. Їхня участь у розробленні індивідуальних програм розвитку, підтримка корекційних заходів у домашніх умовах, створення структурованого та

передбачуваного середовища сприяють стабільному розвитку навичок і покращенню адаптаційних можливостей дитини.

Отже, інклюзивне навчання дітей з РАС є складним, але надзвичайно важливим процесом, що вимагає професійної підготовки педагогів, гнучкого планування освітнього середовища, використання адаптованих методик, позитивного підкріплення, візуальної підтримки, соціальних історій, ігрових та корекційно-розвиткових технологій. Лише за умови створення якісних організаційно-педагогічних умов можна забезпечити не тільки успішне навчання дітей з РАС, а й їхню повноцінну соціалізацію, розвиток самостійності, емоційної стійкості та готовності до активної участі в суспільному житті.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз наукових підходів до проблеми адаптації та особливостей розвитку дітей із розладами аутистичного спектра дає змогу зробити низку узагальнюючих висновків. Передусім адаптація постає як складний, багаторівневий і міждисциплінарний процес, що охоплює біологічні, психологічні, соціально-психологічні, психофізичні та соціально-педагогічні аспекти функціонування особистості. У сучасній науці простежується зміщення акцентів від суто біологічного трактування адаптації до її розуміння як процесу активної взаємодії людини із середовищем, спрямованого на досягнення гармонійного розвитку, самореалізації та повноцінного функціонування в суспільстві.

Особливу увагу в наукових дослідженнях приділено дітям із розладами аутистичного спектра як неоднорідній категорії, що потребує комплексного, системного та індивідуалізованого підходу до навчання, виховання і соціалізації. Для дітей з РАС характерні труднощі у сфері соціальної взаємодії, комунікації, саморегуляції, обмежені інтереси, повторювані форми поведінки, а також сенсорні особливості, що суттєво ускладнює процес їх адаптації до освітнього середовища. Водночас прояви аутизму мають широкий спектр варіативності – від незначних труднощів до глибоких порушень розвитку, що зумовлює необхідність індивідуалізації психолого-педагогічного супроводу та створення спеціально організованих умов навчання.

Емпірично встановлено, що значна частина дітей має низький або середній рівень адаптації, який проявляється у внутрішньому напруженні, емоційному дискомфорті, труднощах соціальної взаємодії та схильності до дистанціювання від шкільного середовища. При цьому визначальним у структурі адаптаційного процесу є емоційний компонент, оскільки саме рівень тривожності, відчуття безпеки та емоційного комфорту безпосередньо

впливають на залученість дитини до навчальної діяльності та взаємодії з оточенням.

У процесі аналізу встановлено, що успішна адаптація дітей з РАС до освітнього середовища значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних і соціальних навичок, здатності до саморегуляції, сприйняття змін, переходів між видами діяльності, а також від умов сімейного виховання та попередньої підготовки дитини до нового середовища. Саме тому ефективна адаптація можлива лише за умови створення спеціально організованого інклюзивного освітнього середовища, яке враховує когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові, сенсорні та комунікативні особливості дитини, забезпечує психологічний комфорт і підтримує розвиток її навчального та соціального потенціалу.

Важливим чинником ефективної підтримки дітей із РАС є діяльність мультидисциплінарної команди фахівців, до якої входять педагоги, асистенти вчителя, практичні психологи, логопеди, дефектологи, соціальні педагоги, тьютори, медичні працівники та батьки. Узгоджена взаємодія всіх учасників освітнього процесу забезпечує цілісність психолого-педагогічного супроводу, своєчасне виявлення труднощів, проведення діагностики, корекцію індивідуальної програми розвитку та створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей дитини. Важливим чинником адаптації виступає сімейне середовище. Недостатній рівень емоційної підтримки та батьківської чутливості може ускладнювати перебіг адаптації, підвищувати внутрішню напругу дитини та знижувати її адаптаційні можливості. Натомість сприятливий психологічний клімат у родині забезпечує відчуття стабільності, безпеки та виступає потужним ресурсом розвитку. Активне залучення батьків до освітнього процесу, їх участь у реалізації індивідуальної програми розвитку та підтримка дитини в домашніх умовах є необхідною умовою підвищення ефективності адаптації.

Не менш значущими умовами успішної адаптації є раннє виявлення порушень розвитку, своєчасна діагностика та впровадження корекційно-

розвивальних програм, спрямованих на формування базових життєвих, комунікативних, навчальних і соціальних навичок. Інклюзивне навчання дітей з РАС є складним, але надзвичайно важливим процесом, що потребує професійної підготовки педагогів, гнучкого планування освітнього середовища, використання адаптованих методик, позитивного підкріплення, візуальної підтримки, соціальних історій, ігрових і корекційно-розвивальних технологій. Сучасні тенденції розвитку освіти, зокрема впровадження інклюзивних підходів та оновлення класифікаційних систем, створюють додаткові передумови для підвищення якості підтримки дітей з аутизмом і їхніх родин.

Отже, проблема адаптації дітей із розладами аутистичного спектра є надзвичайно актуальною та потребує подальшого комплексного вивчення. Її ефективне розв'язання можливе лише за умов інтеграції зусиль науки, освіти, психології, медицини та соціальної сфери. Лише за наявності якісних організаційно-педагогічних умов можна забезпечити не тільки успішне навчання дітей з РАС, а й їхню повноцінну соціалізацію, розвиток самостійності, емоційної стійкості, комунікативної компетентності та готовності до активної участі в суспільному житті, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня інклюзивності сучасного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3 (46). С. 20–24.
2. Антонюк В., Антонюк Н. Адаптація дітей з особливими потребами до навчання в початковій школі. Луцьк, 2018. 34 с.
3. Бабич Н. М. Соціальна адаптація дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 5–16.
4. Бондаренко Ю. А. Використання проєктивних методик у діагностиці емоційних станів дітей молодшого шкільного віку. *Психологічний часопис*. 2021. № 7. С. 45–58.
5. Барон-Коен С. Аутизм та синдром Аспергера. Оксфорд: Вид-во Оксфордського університету, 2018.
<https://www.nature.com/articles/nrn.2017.112> (дата звернення: 3.04.26)
6. Драченко В. Основні підходи психо-корекційної роботи з дитиною з розладами спектру аутизму // *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія : Педагогіка. Психологія. 2022. Вип. 1. С. 14-20.
7. Єрмоменко О. Сутність поняття «адаптація» в міждисциплінарному аспекті <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203560> (дата звернення: 12.02.26).
8. Єрмоменко О.А. Теоретичні і методичні засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом: дис. Д-ра пед. Наук: 13.00.04 Українська інженерно-педагогічна академія: Харків. 2021. 619 с.
9. Єременко І. Г. До питання про стандартизацію освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // *Дефектологія*. 2000. № 6. С. 4–8.

10. Железняк А. Інклюзивне навчання дітей з розладами аутистичного спектру: етапи адаптації та соціалізації // *Наука. Освіта. Молодь*. 2025. № 18. С. 106–110.
11. Жула Н.А. Організаційно-педагогічні умови неформальної освіти фахівців, які працюють з дітьми з аутизмом в інклюзивному середовищі: теоретичний аналіз // *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 2. С. 124–130.
12. Зобенько Н.А. Методи роботи щодо формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму(РСА) / Н. А. Зобенько, Ю. О. Соловей, К. В. Миць // *Наукові записки* [Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2024. Вип. 215. С. 326–331.
13. Климус Т. Особливості організації процесу адаптації дітей з розладами спектру аутизму в освітні заклади / Т. Климус, М. Козак. *Психологічні науки*. 2024. Вип. 4. С. 127-132
14. Кожина Г.М., Глузман С.Ф., Угрин Д. Аутизм у дітей Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах: 2015. 255 с.
15. Кокур О. М. Психофізіологія. Навч посіб. К.: Центр навч. літератури, 2006. 184 с.
16. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
17. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Навч.-метод. посібник. Харків Вид-во «Ранок». 2019. С. 59–64.
18. К.О. Островська, Х.В. Качмарик, Л.Р. Дробіт Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Навч. посібник, 2017. 123 с.
19. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико педагогічних консультацій. Посібник за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ. 2016. 244 с.

20. Кравченко Т.Ю. Нейрофізіологічні основи сенсорної гіперчутливості у дітей із розладами аутистичного спектру / Т. Ю. Кравченко, Г. К. Копійка // *Габітус*. 2025. Вип. 75(2). С. 228-233.
21. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. М. Кулик; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2004. 140 с.
22. Лазуренко С. І. Психофізіологія установок в регуляції моторики людини: [монографія] / С.І.Лазуренко. К.: Університет «Україна», 2011. 406 с.
23. Лановенко, О. Г., Остапішина О. О. Словник-довідник з екології (Навчально-методичний посібник). Херсон: Херсонський держ. ун-т. 2013. URL: <https://bit.ly/3E1C3oV>. (дата звернення 20.01.26)
24. Макаренко Н. М. Проективна діагностика емоційних станів дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічні науки: проблеми та здобутки*. 2023. Вип. 1 (17). С. 102–115.
25. Максименко С. Загальна психологія. Київ : Центр навч. літератури, 2019. 272 с.
26. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Київ, 2019. <https://ekhnuir.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/c4ce1286-f9d6-4711-99b2-0b97ebe1bd76/content> (дата звернення 18.03.26).
27. Миронова С. П. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2020. 256 с.
28. Островська К. О. Терапія та навчання дітей з розладами спектра аутизму : навч.-метод. посіб. Львів : Тріада плюс, 2019. 248 с.
29. Переворська О.І. Театралізоване мистецтво як засіб розвитку навичок міжособистісної взаємодії у школярів із розладами аутистичного спектру / О. І. Переворська, Т. П. Приходько, І. М. Кобзева // *Alfred Nobel university journal of pedagogy and psychology*. 2024. № 1. С. 7-17.
30. Перші 100 днів РАС. Посібник. За рец. Скрипник Т.В., Марценковський І.О. Київ, 2019. 7 с.

31. Печериця Н.М. Інтеграція елементів соціально-емоційного навчання у програми неформальної освіти суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом / Н. М. Печериця, В. В. Анголенко, Н. В. Тарасенко // *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 2. С. 137–142.

32. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. Київ: Інтерсервіс, 2019. 208 с.

33. Рибченко Л.К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., Т. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 261–270.

34. Риндер І. Д. Психологічні особливості взаємодії батьків з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. Вип. 2. С. 112–119.

35. Руденок А. І., Ільницька І. Є. Особливості стосунків в сім'ях з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. №3. С. 71–75.

36. Саєнко Т.А. Вплив особливостей дизонтогенезу психічного розвитку на формування навчальної поведінки учнів із розладами аутистичного спектра. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2025. С. 158-168.

37. Синьов В. Мультидисциплінарний (медикопсихолого-педагогічний) характер діагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі* : матер. Методологічного семінару АПН України, 19 берез. 2008 р. Київ, 2008. С. 527–532.

38. 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: зб. наук. пр. Київ, 2012. № 21. С. 251–256.

39. Соціально-реабілітаційні і навчальні програми в роботі інклюзивно-ресурсних центрів із сім'єю / Методичні рекомендації За заг.ред. А. Г. Обухівської, Київ. 2018. 207 с.
40. Суменко Т.О. Методи формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку та розладом аутистичного спектру // *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2023. Вип. 2. С. 158-167.
41. Сургунт Н. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру / Н. Сургунд, В. Дригула // *Psychology travelogs.* 2024. Вип. 3. С. 159-166.
42. Скрипник Т. В., Сухіна І., Риндер І. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Вид. дім «Букрек», 2017.
43. Скрипник Т. В. Стандартизація психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в інклюзивному просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 3. С. 18-27.
44. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К, 2010. 925 с.
45. Смолюк С. Професійна адаптація вихователя закладу дошкільної освіти // *Acta Paedagogica Volynienses.* 2025. Вип. 2. С. 54-59.
46. Тарасун В. В. Діагностика та корекція розвитку дітей з аутизмом : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 265 с.
47. Тарасун В.В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики мультимедійний супровід навчальних дисциплін: Навч.-метод. посіб. К. : Книга-плюс, 2017. 304 с.
48. Тоні Еттвуд. Синдром Аспергера. Посібник для батьків і спеціалістів. Львів : Свічадо, 2017. 416 с.
49. Туриніна О.Л. Психологічні особливості соціальної адаптації підлітків з розладами аутистичного спектра / О. Л. Туриніна, М. М. Шопша, Н. А. Щербань // *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.* Серія : Психологія. 2025. Т. 36(75), № 4. С. 191-196.

50. Ута Фріт. Аутизм: пояснення загадки. Київ : Основи, 2018. 352 с.
51. Федоренко М. П. Роль сімейного чинника у процесі шкільної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 89–104.
52. Федоренко С.В. Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення / С. В. Федоренко, В. О. Погребняк // *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2025. Вип. 2. С. 168-175.
53. Хоменко В.І. Коморбідність гендерної дисфорії та розладів аутистичного спектра: міждисциплінарний підхід // *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 5. С. 2345-2354.
54. Чупандіна Г.В. Розвиток соціально-емоційних навичок дітей з розладами аутичного спектра // *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 2. С. 118-123.
55. Шеремет М.К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи. // *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету*: Серія соціально-педагогічна. Вип. VIII / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2008. 476 с.
56. Шинкаренко Особливості адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти ВД “Гельветика”. 2025. С. 36-38.
57. Шльонська, О. О. Розгляд поняття «адаптація» з погляду системного підходу. *Актуальні проблеми психології*, 3(9). 2013 URL: <https://shorturl.at/4xMxr>. (дата звернення 29.01.26).
58. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К., 2009. 385 с.
59. Шульженко Д. І. Психологічний супровід дітей з аутизмом в умовах інклюзії : монографія. Київ : КНТ, 2017. 210 с.

60. Ячменьова, В. М., Османова, З. О. (2010). Сутність понять «адаптація» та «адаптивність». *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Відновлено з: <https://oldena.lpnu.ua/handle/ntb/18798>.
61. URL: <https://veselka.clinic/blog/shcho-take-autyzm-i-iak-vin-vplyvaie-na-zhyttia-liudyny>(дата звернення 25.01.26)
62. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/19/46/317> (дата звернення 28.03.26)
63. URL: <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/267703> (дата звернення 09.03.26).
64. URL: <https://www.prostir.ua/?library=top-5-u-sferi-autyzmu-2025-pro-yaki-mayut-znaty-ukrajintsi> (дата звернення 26.01.26).
65. URL: <https://velyka-pysarivka.school.org.ua/inkluzivna-osvita-14-15-19-06-02-2020/> (дата звернення: 16.03.2026)
66. URL: <https://golosiiv.irc.org.ua/news/09-14-28-12-01-2026/> (дата звернення 28.03.26)
67. URL: <https://www.gasformind.com/khto-taki-autysty/> (дата звернення 26.01.26).

.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інструкція та бланк малюнкової методики «Малюнок школи»

Мета методики – дослідження емоційного ставлення дитини з розладами аутистичного спектра до шкільного середовища, рівня тривожності, суб'єктивного сприйняття школи та відчуття психологічної безпеки.

Матеріали: аркуш паперу формату А4, простий олівець або набір кольорових олівців.

Інструкція для дитини:

«Намалюй, будь ласка, школу так, як ти її уявляєш. Малюй так, як хочеш. Тут немає правильних чи неправильних малюнків. Якщо хочеш – можеш додати людей або щось навколо школи.»

Час виконання не обмежується.

Основні показники для аналізу:

- розміщення школи на аркуші;
- розмір зображення;
- кольорова гама;
- наявність або відсутність людей;
- характер ліній;
- загальний емоційний фон малюнка.

Інтерпретація результатів – здійснюється у комплексі з іншими методиками з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини.

Додаток Б

Інструкція та бланк проєктивної методики «Неіснуюча тварина»

Мета методики – виявлення рівня емоційної напруги, внутрішніх переживань, тривожності та особливостей психологічного реагування дитини з аутизмом.

Матеріали: аркуш паперу формату А4, простий або кольорові олівці.

Інструкція для дитини:

«Намалюй, будь ласка, тварину, якої не існує в природі. Вона може бути будь-якою – такою, як ти захочеш. Потім можеш розповісти про неї.»

Основні показники для аналізу:

- форма і структура образу;
- ступінь деталізації;
- характер ліній;
- наявність захисних або агресивних елементів;
- загальна композиція малюнка.

Інтерпретація результатів – результати аналізуються якісно та співвідносяться з даними інших методик.

Додаток В

Інструкція та бланк малюнкової методики «Малюнок сім'ї»

Мета методики – дослідження особливостей емоційних зв'язків дитини з членами родини, рівня відчуття підтримки, безпеки та суб'єктивного сприйняття свого місця в сімейній системі.

Матеріали: Аркуш паперу формату А4, кольорові олівці.

Інструкція для дитини:

«Намалюй, будь ласка, свою сім'ю. Намалюй усіх так, як ти їх бачиш.

Малюй так, як хочеш.»

Основні показники для аналізу:

- наявність або відсутність зображення себе;
- відстань між фігурами;
- розміри фігур;
- кольорова гама;
- емоційна виразність малюнка.

Додаток Г

Авторський опитувальник для батьків «Розуміння емоційного стану дитини»

Мета опитувальника – оцінка рівня батьківської чутливості до емоційних станів дитини з аутизмом та особливостей надання психологічної підтримки у процесі адаптації до школи.

Інструкція:

Ознайомтеся з твердженнями та оберіть відповідь, яка найбільше відповідає вашій ситуації.

Запитання:

1. Чи помічаєте Ви, коли Ваша дитина засмучена або тривожна?
2. Чи змінюється поведінка дитини після школи?
3. Чи намагається дитина повідомити Вам про свої переживання (словами, жестами, поведінкою)?
4. Чи можете Ви визначити причину емоційного дискомфорту дитини?
5. Чи надаєте Ви дитині підтримку, коли вона засмучена?
6. Чи складно Вам зрозуміти емоційні реакції дитини?
7. Чи звертаєтесь Ви до фахівців у разі виникнення труднощів?
8. Чи відчуває дитина себе в безпеці вдома?

Варіанти відповідей:

- так
- інколи
- ні

Інтерпретація – високий рівень позитивних відповідей («так») свідчить про високий рівень батьківської чутливості.

Додаток Д

Шкала тестів розумового розвитку «Біне-Сімона»

Мета методики – призначена для оцінки загального рівня когнітивного розвитку дитини та виявлення особливостей мислення, уваги, пам'яті й здатності до виконання інтелектуальних завдань, що є важливими передумовами адаптації до шкільного середовища.

Методика належить до класичних психодіагностичних інструментів, спрямованих на визначення рівня розумового розвитку дитини. Вона передбачає виконання серії завдань, адаптованих до вікових можливостей, які дозволяють оцінити здатність дитини до логічного мислення, розуміння інструкцій, концентрації уваги та використання попереднього досвіду.

У межах даного дослідження шкала застосовувалася для визначення когнітивних передумов адаптації дітей з розладами аутистичного спектра до навчальної діяльності в умовах шкільного середовища.

Процедура проведення – обстеження проводиться в індивідуальній формі в спокійній, структурованій обстановці. Дитині пропонуються завдання відповідно до її віку та індивідуальних можливостей. Час виконання завдань не регламентується жорстко та визначається темпом роботи дитини.

Під час проведення дослідження враховуються:

- розуміння інструкції;
- спосіб виконання завдань;
- рівень самостійності;
- потреба в додаткових поясненнях або підтримці.

Критерії оцінювання – результати оцінюються на основі кількості правильно виконаних завдань з урахуванням вікових норм. За підсумковими показниками визначається умовний рівень розумового розвитку дитини.

Рівні інтерпретації результатів

Рівень розумового розвитку	Характеристика
Низький	Обмежені когнітивні можливості, труднощі в розумінні інструкцій, нестійка увага, потреба в постійній допомозі
Середній	Наявність базових пізнавальних можливостей, здатність до виконання навчальних завдань за умови структурованої підтримки
Відносно високий	Достатньо сформовані пізнавальні процеси, краща готовність до навчальної діяльності та адаптації до шкільних вимог

У межах магістерської роботи шкала тестів розумового розвитку Сімона застосовувалася як допоміжний інструмент для аналізу когнітивних аспектів адаптації дітей з аутизмом до шкільного середовища. Отримані результати інтерпретувалися у взаємозв'язку з емоційними та сімейними чинниками адаптації.

Тести для 6-річних**1. Відрізнити праву сторону від лівої.**

Запитати дитину: Покажи праву руку, ліве вухо, праве око? (питання можна повторювати, але в іншому порядку) “+” - все вірно.

2. Знайти недоліки в малюнках.

Показати чотири малюнки на яких чогось не вистачає. - Запитати дитину: Чого не вистачає на малюнку? “+” - 3 з 4.

3. Порахувати 13 предметів.

Перед дитиною покласти 13 однакових предметів. - Порахуй по порядку, показуючи пальцем. Збився - повтори. “+” - все вірно.

4. Другий ступінь розуміння.

А) Що треба зробити, якщо йде дощ, а треба йти до школи? (взяти парасольку).

Б) Коли побачив, що впав маленький хлопчик?

В) Запізнився на потяг, а треба їхати? “+” - 2 з 3.

5. Назвати 4 монети (купюри) “+” - 3 з 4.**6. Повторити фразу з 16-18 слів.**

Пропонується повторити 3 фрази:

-Ми йдемо гуляти. Дайте мені мою шапку.

-Петро їздив до бабусі. Він допомагав їй збирати груші.

-Було холодно. Ми одягнулись тепло, щоб не змерзнути. “+” - 1 вірно, 2- незначні помилки.

Тести для 7-річних

1. Скільки в тебе пальців? - на правій руці; - на другій руці; - на двох руках разом. (рахувати не можна) “+” - швидко та вірно.
2. Опис картинки. По черзі показати 3 картини (доступні). - Опиши, що зображено на картинці. “+” - 2 з 3; “-” перерахування предметів.
3. Повторити ряд з 5 цифр. - Я назву цифри, а ти запам’ятай та назви:
А) 3,1,7,5,9; Б) 4,2,3,8,5; В) 9,8,1,7,. (Назвати чітко з інтервалом в 1с) “+” - мін. 1 ряд вірно.
4. Зав’язати вузол. Взяти мотузку та показати як зав’язати вузлик навколо пальця з кінчиками 6 та 8 см. - візьми мотузку та зав’яжи такий вузол на моєму пальці. “+” - за 1 хв.
5. Порівняти. А) Яка різниця між метеликом та мухою? Б) Яка різниця між гілкою та деревом? В) Яка різниця між яйцем та цеглиною? “+” - 2 з 3.
6. Намалюй такий самий ромб. Перед дитиною ромб з стороною 5 см. Дати папір та попросити намалювати три такі ромби. “+” - 2 з 3.

Соціальна історія “Правила поведінки в школі”

РОЗУМІННЯ ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ В ШКОЛІ

ЩО МИ РОБИМО В ШКОЛІ ?		
		
читаємо	малюємо	фізичні вправи
		
пишемо	вивчаємо природознавство	відвідуємо уроки
		
індивідуальні заняття	співаємо	контрольні роботи

Рис 3.1 Організація успішної інклюзії для учнів з РАС

Під час уроку треба сидіти тихо.		
		
		
Треба уважно слухати вчительку	Треба піднімати руку для відповіді	
Під час уроку не можна вставати, бігати посеред класу та голосно кричати.		
		

Рис 3.2 Організація успішної інклюзії для учнів з РАС

Структуроване середовище

		
Місце для індивідуальної роботи	Ресурсна кімната	Місце для заспокоєння
		
Зал по моториці	Куток географії	Зал по інформатиці

Рис 3.3 Приклади структурування простору

Додаток 3

ЯК МЕНІ ЗАСПОКОЇТИСЯ		
		
Заплющити очі та порахувати до 10	Глибоко подихати носом та порахувати до 5	Пострибати на батуті, якщо це можливо
		
Полежати під сенсорною ковдрою	Попросити перерву та відпочити	Прогулятися
		
Виконати фізичні вправи	Попросити про допомогу у дорослого	Скористатися сенсорними іграшками

Рис. 3.4 Приклад соціальної історії для розслаблення