

Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Факультет соціально-гуманітарний
Кафедра психології та соціальної роботи

МЕЛЬНИК Володимир

**«СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ,
У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ»**

спеціальність 053 Психологія
освітньо-професійна (наукова) програма
кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр»

Виконав студент
групи ПСЗм-21
Мельник Володимир

підпис

науковий керівник:
к.психол.н.,
Поджинська О.О.

підпис

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 20__ р.
Завідувач кафедри

підпис

Тернопіль – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ, У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	7
1.1. Аналіз проблеми розладу аутичного спектру як виду дизонтогенезу у психолого-педагогічній літературі	7
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру	13
1.3. Загальні закономірності соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру	21
Висновок до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ АСПЕКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	33
2.1. Інституційні передумови дослідження проблемних аспектів соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.....	33
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження проблемних аспектів соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру	37
Висновок до розділу 2.....	44
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	45
3.1. Обґрунтування програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру	45
3.2. Аналіз ефективності програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру	56
Висновок до розділу 3.....	60
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65
ДОДАТКИ.....	72

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із важливих завдань реформування галузі освіти, згідно з Законом України «Про освіту», є спрямованість на забезпечення успішної соціалізації особистості. Розв’язання означеної проблеми набуває значної актуальності щодо дітей дошкільного віку, оскільки цей період є важливим для становлення соціальної взаємодії і соціальної комунікації, недостатня сформованість яких може стати суттєвою перешкодою для їхньої соціальної адаптації, зокрема до умов закладу дошкільної освіти. Відтак, важливим завданням педагогів у дошкільний період є розвиток особистості, який постає передумовою успішного її включення в соціальне життя та формування здатності адаптуватися у мінливих умовах освітнього середовища.

Потреби суспільства у самостійній, творчій, ініціативній особистості виявляють нові параметри перебігу соціалізації, висувають завищені вимоги до її суб’єктів, спрямовують дослідницький пошук на сформування нових моделей соціальної поведінки, сконструювання персональної системи цінностей, внаслідок чого перед соціально-педагогічною наукою стає потреба переосмислення та перегляду традиційних настанов в соціалізації дитини. Серед причин, які актуалізують розробку проблем соціалізації, виділяють розширення меж соціалізації й зміну уявлень про цей процес, який викликане євроінтеграцією України; зміцнення статусу дитини в суспільстві; необхідність забезпечення активної адаптації дітей до нових соціальних умов, отримання соціально–емоційної рівноваги й стійкості до впливу змінних умов соціуму.

Першорядного значення вищезазначене набуває, коли йдеться про соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві, дослідження котрого посідає особливе місце у педагогічній та психологічній науці, трактуючись науковцями як етап первинного фактичного становлення індивідуальності, коли конструється образ соціального світу, розвивається суспільна активність, закладається базис індивідуальної культури, усвідомлення себе як особистості, формується ставлення до інших людей та до світу в цілому. Це також актуально

і для дітей дошкільного віку з аутичним розладом (з аутизмом, з розладами аутичного (аутистичного) спектра, дітей з РАС та ін.).

За даними спеціалізованої організації Autism Speaks, у світі зареєстровано 67 мільйонів осіб із розладами аутистичного спектру, і число їх постійно зростає. Як демонструє статистика, тенденція до зростання аутизму збережеться у найближчі роки. За десять років кількість дітей із аутизмом виросла в 10 разів, та проблема їх соціалізації та соціальної адаптації стала досить гострою. Проблема соціалізації дітей із аутизмом й їх сімей має соціальне, економічне, політичне й морально–етичне значення. Вирішення даної проблеми дає змогу скоротити витрати суспільної праці на обслуговування дітей із аутизмом та підвищити продуктивність праці членів їхніх сімей. Інтегроване навчання і виховання дітей із аутизмом разом з нормотиповими дітьми зможе полегшити їхню соціалізацію. Підвищення якості життя дітей із аутизмом, включення їх в діяльність, відповідну віку, знизить кількість психосоматичних та невротичних реакцій у даної категорії дітей, що полегшить психолого-викладацьку корекцію.

Проблеми аутизму як захворювання й методи соціалізації дітей з аутизмом висвітлюються в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців. Серед зарубіжних вчених можна виокремити таких науковців, як Е. Шоплер, Р. Райхлер, М. Уелш, К. Кітахара, Г. Месібов, К. Гілберт тощо. Серед вітчизняних дослідників можна виокремити вчених: В. Тарасун, В. Бондар, С. Конопляста, М. Рождественська, Д. Шульженко тощо. Категорію дітей з розладами аутистичного спектра, яка потребує спеціально розроблених підходів до їх соціалізації, досліджували вчені О. Бабяк, Н. Базима, Н. Баташева, І. Недозим, І. Логвінова, К. Островська, Л. Прохоренко, Г. Супрун, А. Чуприков, Г. Хворова та ін. Проте соціально-психологічна робота із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, не здійснювалася. Це зумовлює актуальність проблеми та вибір теми магістерської роботи – **«Соціально-психологічна робота із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру»**.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальне апробування основних видів соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Відповідно до поставленої мети, були визначені **завдання дослідження**:

1. Визначити основні підходи до проблеми розладу аутичного спектра як виду дизонтогенезу у психолого-педагогічній та спеціальній літературі.
2. Здійснити психолого-педагогічну характеристику дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.
3. Охарактеризувати загальні закономірності соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.
4. Емпірично дослідити проблемні аспекти соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.
5. Обґрунтувати й апробувати програму соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Об'єкт дослідження: розлад аутичного спектру як науковий феномен.

Предмет дослідження: особливості соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Методи дослідження: *теоретичні*: логічний, змістовий, порівняльний аналіз, систематизація, узагальнення теоретичних й експериментальних даних; *емпіричні*: анкетування батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру; *експериментальні*: констатувальний, формувальний, а також контрольний етапи соціально-педагогічного експерименту) та *статистичні*: методи кількісного і якісного опрацювання емпіричних даних.

Організація дослідження. Дослідження проводили з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Експериментальним дослідженням на різноманітних його етапах було охоплено 20 батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Теоретичне значення дослідження полягає у комплексному визначенні особливостей соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Зокрема, визначено основні підходи до проблеми розладу аутичного спектра як виду дизонтогенезу у психолого-педагогічній та спеціальній літературі; запропоновано психолого-педагогічну характеристику дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру; охарактеризовано загальні закономірності соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні

розлади аутичного спектру; запропоновано засоби соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Практичне значення отриманих результатів лежить в розробці діагностичного комплексу для вивчення проблемних аспектів соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Також практичне значення має розроблена й апробована програма соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Матеріали дослідження можуть використовувати фахівці закладів дошкільної освіти для підвищення ефективності соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, а також студенти та викладачі закладів вищої освіти під час підготовки до занять із спеціальної педагогіки та психології.

Структура й обсяг дослідження. Магістерська робота містить вступ, три розділи та висновки до них, загальні висновки і список використаної літератури (84 позиції), 1 додаток. Загальний обсяг роботи становить 83 сторінки, а основний зміст дослідження включає 64 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ, У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ

АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Аналіз проблеми розладу аутичного спектру як виду дизонтогенезу у психолого-педагогічній літературі

Потреби суспільства у самостійній, творчій, ініціативній особистості виявляють нові параметри лікування й корекції розладу аутистичного спектра, починаючи з дитячого віку. Загалом виявлено, що розлад аутистичного спектра є комплексним захворюванням, яке має різноманітні форми прояву, а складність його вивчення викликана взаємопов'язаним характером когнітивного, соціального, мовленнєвого та емоційного розвитку особистості. Порушення даних функцій позначаються та на решті сфер функціонування психіки, а підвищення якості життя дітей з розладами аутистичного спектра знизить кількість психосоматичних і невротичних реакцій, полегшить психолого-педагогічну корекцію, допоможе полегшити їхню соціальну адаптацію.

За даними організації «Американська асоціація з аутизму», терміном «аутизм» переважно позначають глибоке вроджене порушення, котре носить біоневрологічний характер та проявляється впродовж перших 3-х років життя [16]. У Великобританії ж трактування поняття «аутизм» підкреслює мовні і мовленнєві труднощі дитини; тут аутизм визначають, як глибоке порушення, при якому основну роль відіграють розпади мовного кодування (або ж виділення смислу) будь-якої словесної конструкції [24]. В Україні аутизм (розлад аутистичного спектра) розглядають, як спектральне порушення, наголошуючи, що «симптоми захворювання при аутизмі зустрічаються в найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості» [36, с. 18].

В міжнародній системі класифікацій МКБ-10 дитячий аутизм входить в рубрику «Загальні розлади розвитку» (F84), у вигляді частини розділу «Порушення психологічного розвитку» (рубрики F80-F89). Згідно з діагностичними критеріями Американської психіатричної асоціації (DSM-IV) була визначена група загальних (наскрізних) розладів розвитку (Pervasive Developmental Disorders, P.D.D.), що поєднує п'ять синдромів аутичного спектра:

299.00 Аутичний розлад, 299.10 Дезінтегративний дитячий синдром (CDD), 299.80 Синдром Ретта та 299.80 Синдром Аспергера, а також 299.80 Нетиповий наскрізний розлад розвитку, до якого входить й атиповий аутизм (PDD-NOS) [14]. Діагноз «дитячий аутизм» ставиться в разі його розвитку до 3-річного віку (атиповий аутизм – за передумови розвитку в 3-5 років) та базують його на основних симптомах - аутизм, схильність до стереотипій, нетерпимість до змін в довкіллі [20]. Однак, за наявності даної спільності проявів, інші ознаки визначають значний поліморфізм [37]. Головні ж симптоми аутизму вирізняються як за особливостями характеру, так й за ступенем вияву [1]. Все це визначає наявність варіантів різноманітних РАС, із різною клініко-психологічною картиною та різною соціальною адаптацією.

Загалом аутизм визначають як «комплексне порушення розвитку, для якого властиві різноманітні прояви, які відзначаються з раннього віку й мають сталий перебіг» [23, с. 40]. Симптоми аутизму, зазвичай, залишаються й у дорослих, хоча й часто – в пом'якшеній формі. Одного симптому недостатньо для визначення аутизму, необхідна наявність характерної тріади: порушення соціальної взаємодії, обмеженість інтересів та повторювальний репертуар поведінки, а також порушення взаємної комунікації. Окремі симптоми «тріади» трапляються й у людей з нормальним типом розвитку; так, «стан, який характеризується домінуванням замкненого внутрішнього життя, активним усуненням від довкілля та бідністю вираження емоцій, що спостерігають в разі шизоїдного типу акцентуації характеру особистості» [29, с. 17].

Проблеми аутизму як захворювання висвітлюються в роботах зарубіжних й вітчизняних науковців. Серед зарубіжних можна викоремити таких науковців, як Р. Райхлер, Е. Шоплер, Г. Месібов, К. Кітахара, М. Уєлш, К. Гілберт та ін. Серед вітчизняних дослідників можна виділити таких вчених, як В. Тарасун, В. Бондар, Д. Шульженко та ін. Узагальнюючи дослідження вказаних науковців, виділяємо характерні прояви аутизму у дошкільному віці:

- 1) дефіцит психічної активності;
- 2) порушення взаємодії психічних функцій;
- 3) нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку;

- 4) порушення цілеспрямованості і довільності уваги;
- 5) відсутність інтересу до нового, дослідження середовища;
- 6) схильність сприймати інформацію, наче вбираючи її себе цілими блоками;
- 7) реакцію відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища;
- 8) негативну реакцію або ж взагалі її відсутність при спробах звернення уваги до предметів навколишньої дійсності;
- 9) швидку виснаженість і перенасиченість цілеспрямованою активністю;
- 10) утруднення у концентрації уваги;
- 11) складності в символізації, перенесенні навичок із однієї ситуації в іншу;
- 12) порушене формування соціальної та комунікативної функцій [41].

Один з найбільш авторитетних дослідників розладів аутистичного спектра К. Островська характеризує аутизм через недостатній рівень спілкування, «що являється наслідком первинних структурних порушень або нерівномірності розвитку передумов спілкування й вторинної втрати регулятивного впливу спілкування на мислення і поведінку» [48, с. 19]. Що ж відноситься до комунікативного розвитку, «то дитина з аутизмом може не говорити або ж щось говорити сама собі. При цьому вона не використовує звуки й жести для спілкування. Мовлення її стереотипне та найчастіше звучить, як безпосередня чи відтермінована ехололія, для котрої характерні прояви певної повторювальної вокалізації, скандована вимова та тягуча інтонація й лепет» [48, с. 24]. Головною проблемою є «брак або ж виражена недостатність комунікативної функції мовлення дитини» [48, с. 54].

Існують різноманітні класифікації дітей з розладами аутистичного спектра. Іноді синдром аутизму поділяють на низько-, середньо- і високо-функціональний аутизм, використовуючи для цього шкалу IQ або рівень соціального розвитку [40]. Аутизм також поділяють на синдромальний (наявність певної кількості клінічних симптомів) і несиндромальний [54]. У першому випадку «РАС

асоціюють з важкою розумовою відсталістю чи природженими фізичними симптомами, наприклад, туберозним склерозом» [41, с. 27].

I. Недозим виокремила чотири головні групи дитячого аутизму. Критеріями класифікації при цьому виступили характер та ступінь порушень взаємодії з зовнішнім середовищем, а також тип самого аутизму [40].

Перша група. І випадку йдеться про відчуженість від зовнішнього середовища, у II – його відторгнення, у III – його заміщення і у IV – переважно гальмівному вплив на дитину з боку довкілля. Перша група аутизму найважча, оскільки у таких дітей проявляється цілковита відчуженість від соціуму. Вони практично не говорять (у афективних станах можуть вимовляти короткі слова та однотипні фрази, складається враження, що вони лише частково розуміють мову), використовують звуки немовного характеру: щебетання, мимрення, свист. Вони не реагують на зовнішні подразники: біль чи холод, голод, не виявляють переляку, навіть в життєво небезпечних ситуаціях, виявляють стереотипи у монотонності поведінки (безцільно пересуваються по кімнаті, лазять по меблях або бігають по контурах паркету). В разі спроби змусити їх звернути увагу на когось або ж на щось у дітей виникає реакція самоагресії.

Друга група. Ці діти можуть існувати лише в вузьких межах розкладу та звичному устрої життя, руйнування якого спричинює у них панічний страх. Прогулянка дітей має відбуватись за звичним маршрутом, а на ногах – одягнені черевики зі шнурками певного кольору. Вони виявляють явні переваги у їжі та часто вважають за краще взагалі обходитись без мовлення, а свої прохання висловлюють криком чи просто показують на предмет. Незграбні (враження, що ноги і руки їх не слухають), але іноді досягають великої майстерності в діях певного характеру. Мислення буквальне, а наявність підтексту зумовлює у дітей із розладами аутичного спектра напругу.

Третя група («Книжкові» діти). В них виявляється захопленість певними інтересами: можуть протягом декількох років говорити на одну й ту ж тему, або малювати улюблених тварин. Багато говорять й часто цитують цілі сторінки улюблених творів, проте нерідко їх інтонація не відповідає тексту, в разі спілкування не чують співрозмовника та не схильні до діалогу з ним. Мовлення

їхнє квапливе, «говорять захлинаючись», в розмові можуть переставляти слова. При спілкуванні можуть дивитись на співрозмовника, проте звертаються не до окремої людини, а до людини взагалі. В них рано накопичуються знання й словниковий запас з певної теми, але часто вражають неорганізованістю в побуті. Не володіють елементарними засобами самообслуговування та не прагнуть до нового, бояться неочікуваних змін. Вони здатні прийняти нововведення лише під особистим контролем. «Зациклюються» на промовлянні й програванні неприємних ситуацій. Не схильні до збереження сталості у довкіллі, однак проявляють бажання відстояти стереотипність власної поведінки.

Четверта група. На відміну від інших груп, ці діти здатні встановити зі співрозмовником контакт очей. Проте, якщо на шляху трапляється перешкода, то взаємодію вони негайно припиняють. Здатні звернутись по допомогу та емоційну підтримку до близьких. Надзалежність від дорослого виявляється у безмовному питанні дитини: «Що ви думаєте за правильне»? або «Якої відповіді чекаєте від мене?». В стереотипах, як засобах захисту, на перше місце виходить «правильність». Схитрувати чи обдурити для них неприйнятно. Є труднощі в організації спілкування й взаємодії із ними. Мовлення тихе та нечітке. Дитина у спілкуванні вдається до мовлення та діалогу, проте переказ тексту є ускладненим. Іноді може здаватись, що дитина не розуміє просту інструкцію, але жваво реагує на ситуацію, яка зачепила її (з незрозумілої причини), або ж на образ. Насамперед, відчувається вразливість та беззахисність цих дітей із розладами аутичного спектра.

Дитина з аутистичним типом розвитку також досить часто має нав'язливе прагнення до тілесного контакту й такі прояви тактильної стимуляції, як удари себе по вушках руками, стискання та кусання губ, згинання і розгинання пальців рук або перебирання ними; потріпування, змахування і оберти п'ястями рук; хода або біг навшпильках та оберти навколо своєї осі. В світі природи, серед речей чи у певних сферах знань існує щось таке, що привертає їх увагу: тільки це вони помічають й тільки про це говорять, не звертаючи увагу, чи цікавою є ця інформація усім навколо. Характерним є її зосередження на тілесних відчуттях, коли дитина напружує певні м'язи та суглоби, змахує руками та заламує руки;

стрибає, махає головою чи розгойдується; механічно дратує очі і вуха тощо. Все це посилюється, коли дитина помічає певні зміни в звичних для себе обставинах, вторгнення в її гру або ж коли чує звернення до себе. Усе це схоже на конкретну «сенсорну гру», котра виконує певну функцію: стимулює периферійний зір та слух або дотикові відчуття. Вважають, що «це так звана аутостимуляція – активне вибіркове відтворення приємних сенсорних відчуттів – коли дитина, з одного боку, несвідомо насичує себе певними інформаційними сигналами, а з іншого – заглушує неприємні обставини зовнішнього світу» [63, с. 296].

У багатьох дітей з розладами аутистичного спектра можуть бути агресивні, а частіше – ауто- або ж самоагресивні прояви, що подібні на вияв гніву звичайних дітей, проте за інтенсивністю і тривалістю набагато перевищують їх. Так, аутична дитина може кусати та дряпати інших, намагатись штовхнути чи вдарити ногою. Але типовішою є аутоагресивна поведінка - коли дитина кусає або щипає власну руку, б'є себе по підборіддю чи підстрибує й падає на підлогу боком. Агресивні та аутоагресивні прояви, у контексті психічних особливостей дитини з РАС, мають свої підстави: частіше за все це реакція на дискомфортні обставини, серед котрих – зміна звичної ситуації, втома дитини, голосні звуки, нові люди та ін. Інколи «те, що спочатку приваблює дитину, згодом стає джерелом її сильного роздратування та відповідної реакції (це пояснюють феноменом перенасичення враженнями). Істеричні ж реакції нічим не вирізняються від подібних проявів в неаутичних дітей, а саме – мають такий же демонстративний та маніпулятивний характер. Але у разі аутизму подібні прояви можуть виявляти у дітей не тільки із раннього віку, але й в 7-8 років і старше» [54, с. 159].

Щодо соціальної й побутової адаптації можна визначити, що «аутистичні діти надзвичайно довго лишаються інфантильними, начебто не здатними до самообслуговування. Вони можуть свідомо використовувати дорослих для досягнення власних цілей, але також дивним чином. Так, типове таке: є речі, які дитина відмовляється брати своїми руками й вимагає, щоб тільки дорослий тримав їх, наприклад, пляшку з соком або ложку тоді, коли вона п'є чи їсть» [63, с. 96]. Соціалізацію ускладнюють «притаманні багатьом дітям з аутизмом

агресивні, частіше ауто- чи самоагресивні прояви, подібні на вияв гніву звичайних дітей, але за інтенсивністю та тривалістю набагато перевищують їх» [68, С. 279]. Частіше за все це реакція на дискомфортні обставини, серед котрих – зміна звичної ситуації, втома дитини, голосні звуки чи нові люди. Інколи те, що спочатку приваблює дитину, згодом стає джерелом сильного роздратування й відповідної реакції. Можна передбачати, що «ці порушення є закономірним проявом своєрідної затримки пізнавального розвитку, що виявляється в сфері стосунків й спілкування: етапу стосунків до світу предметів; етапу виділення людей зі світу предметів й формування уявлення про людей, як собі подібних; етапу формування «Я», самосвідомості й ставлення до себе та ін.» [75, с. 269].

Можна передбачати, що зазначені порушення у дітей з розладами аутистичного спектра – це не випадковий набір симптомів, а постійний комплекс проявів затримання пізнавального розвитку та основних його етапів, які виявляються в сфері стосунків й спілкування: етапу взаємин до світу предметів, етапу виділення людей з світу предметів і формування уявлення про осіб, як собі подібних, етапу формування «Я» та самосвідомості, ставлення до себе, як до найбільш тонкої та диференційної форми стосунків.

Отже, терміном «аутизм» позначають глибоке вроджене порушення, яке має неврологічний характер та проявляється впродовж перших 3-х років життя дитини. Загалом аутизмом є комплексне порушення розвитку дитини, для якого властиві різні прояви, які відзначаються з раннього віку й мають сталий перебіг. Ознаками аутизму є наявність характерної тріади, що охоплює порушення соціальної взаємодії, обмеженість інтересів та повторювальний репертуар поведінки, а також порушення взаємної комунікації.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

Охарактеризуємо прояви дитячого аутизму, зокрема класичного аутизму або синдрому Каннера [54]. Цей розлад загального психічного розвитку виявляють в дітлахів у віці до 3-х років без минулого періоду нормального розвитку, котрий «характеризується якісними порушеннями соціальної взаємодії та спілкування, а також обмеженою, стереотипною поведінкою» [29, с. 11].

Вітальні функції. Батьки можуть відзначати особливості поведінки та реагування дитини в немовлячому віці. Ними можуть бути проблеми годування, коли дитина відмовляється від грудей чи в'яло смоче, або ж навпаки, смоче груди дуже жадібно й не може насититись. Апетит може бути поганим, а нерідко він вибірковий, коли певні продукти дитина категорично відкидає, наприклад, молоко, м'ясо чи рибу. В багатьох дітей є проблеми зі шлунково-кишковим трактом та досить часто відзначається схильність до алергічних реакцій. Можливі порушення сну: дитина може практично не спати, або може, навпаки, спокійно й багато спати чи лежати в ліжечку годинами із розплющеними очима без ознак занепокоєння.

Існують різні варіанти реагування на зовнішні подразники: від підвищеної лякливості й страху будь-яких шорохів до зовсім відсутності реакцій. При цьому, дитина може справляти враження глухого або сліпого. Реакція ж на дискомфорт може бути різною: від бурхливих проявів невдоволення, у разі щонайменшої незручності, й до відсутності реакції на голод, мокрі пелюшки чи холод. В таких випадках нерідко батьки вважають свою дитину дуже «зручною», спокійною та безпроблемною. Досить частими є вегетативні розлади – пронос, закреп, блювота або відрижки без видимих причин. До кінця дошкільного віку порушення сфери інстинктів та прояву соматовегетативної недостатності трохи згладжуються.

Серед дітей з РАС приблизно в двох третинах випадків спостерігають відхилення у харчовій поведінці, що до такого ступеня помітні, що раніше цю ознаку вважали діагностичною. Найпоширеніша проблема – це вибірковість в виборі страв, але також можуть відзначати ритуали і відмову від їжі; при цьому не спостерігається недоїдання. Хоча у деяких дітей можуть відзначати порушення роботи шлунково-кишкового тракту, в публікаціях немає впевнених

доказів теорії, що припускає підвищену частоту або ж особливий характер таких проблем у дітлахів з розладами аутистичного спектра [41].

Соціальна взаємодія. З раннього віку виявляється, що діти з РАС не тягнуться на руки, а знаходячись на руках у матері – не туляться до неї та не обіймаються. Зазвичай, можна спостерігати два типові прояви – або ж напруженість й відстороненість дитини (особливо це можна помітити на рівні контакту голівки й плечового поясу), або ж її пасивність та млявість. Дитина боїться незнайомих осіб чи на усіх реагує однаково байдуже, уникає прямого контакту очей та не реагує на найпростіші запитання й прохання «Де мама? Як тебе звуть? Принеси м'ячик», а також не наслідує дій дорослих й використовує руку дорослого, як інструмент: коли дитина хоче їсти чи пити, вона бере дорослого за п'ясть руки й веде на кухню.

Діти із розладами аутистичного спектра дивно сприймають інших людей. За словами батьків, їхні діти «ходять повз людей, дивляться крізь людей та здаються сліпими/глухими». Вони ставляться до людей, як до предметів чи неживих носіїв тих чи інших властивостей, що цікавлять їх. Дитина використовує людину, як продовження чи частину свого тіла, наприклад, коли користується рукою дорослого, щоби щось дістати або ж зробити для себе, або лізе по ньому, щоби щось дістати [49].

Важливою ознакою розладів аутистичного спектра є ставлення до інших дітей. Досить часто дитина їх просто не помічає та ставиться, як до меблів, може їх розглядати й чіпати, як неживий предмет. Іноді, їй подобається грати поруч із іншими дітьми, дивитись, що вони роблять, що пишуть в зошиті, в що грають, при цьому, найбільше цікавлять не самі діти, а те, чим вони займаються. В спільній грі дитина участі не бере. Іноді в неї є прагнення до спілкування з дітьми та навіть захват з бурхливими проявами почуттів, котрих діти не розуміють й навіть побоюються, бо обійми можуть бути задушливими, й дитина може заподіяти біль з великих радощів.

Привертає до себе увагу дитина часто незвичайним способом, наприклад, штовхнувши чи ударивши іншого. Іноді вона боїться дітей й за їх наближення із криком тікає. Багатьом дітям із аутизмом властиве пізнє формування поняття

«Я» та затримка адекватного користування ім. Детальний збір анамнезу й ретельне клінічне спостереження показують нам, що адекватному використанню «Я» послідовно передують: ехололійна інверсія займенників (дитина позначає довкілля поняттям «Я», а саму себе – поняттями «ВІН» або ж «ТИ»), формування понять «ВІН», «ВОНИ», «мама» і «тато». При цьому, «якщо у разі шизофренії має місце власне патологія «Я» (дисоціації та дезінтеграція сформованої особистості), то дитячий аутизм же спричиняє затримку формування понять, що означають навколишніх людей» [54, с. 96].

Комунікативні проблеми: дитина може не говорити чи говорити щось сама собі. Вона не використовує при цьому ні звуки, ані жести для спілкування. Мовлення стереотипне й найчастіше звучить, як безпосередня чи відтермінована ехололія, характерними є прояви певної повторювальної вокалізації та скандована вимова, тягуча інтонація і лепет. Дитина часто не реагує на звернене мовлення та не відгукується на власне ім'я. Надалі, в залежності від збереження інтелектуального потенціалу, розуміння мовлення може бути доволі хорошим. Головною ж проблемою залишається недостатність комунікативної функції мовлення дитини. Гуління й лепет з'являються пізніше або ж їх нема узагалі; лепет не звернений до дорослого і дитина не повторює почуті звуки та слова [78].

В багатьох дітей мовлення взагалі не розвивається або ж дитина відтворює своє, «пташине», зрозуміле лише їй мовлення. Якщо ж слова і з'являються, то відбувається це раніше чи пізніше звичайного строку. Це можуть бути якісь важкі та рідкісні слова, причому дитина вимовляє їх досить чітко. Деякі слова можуть з'являтися, а потім зникати зі словника надовго. Мовлення може бути монотонним, не мати мелодійності, швидким або повільним, неритмічним, з проспівуванням слів, або ж слова вимовляються по складах, наче видавлюються, при цьому немає супровідної жестикуляції. Словник може бути досить великим, але слова часто не пов'язані між собою [82]. Затримка розвитку мовлення у одних осіб має певний та виражений характер, а других – імітується відмовою користуватись мовленням, а у третіх – має плинний характер й швидко долається, в деяких із них виявляється, навпаки, ранній розвиток мовлення.

Для дітей з розладами аутистичного спектра характерним є жорстке закріплення за конкретними ситуаціями певних мовленнєвих висловів. Так, дитина наче запитує (судячи за інтонацією): «Не хочеш? Не хочеш?» [89]. Насправді ж вона відтворює те запитання, з яким до неї самої звертаються, коли прагнуть дізнатись про її бажання, й за цим виразом приховане значення «я не хочу». Цікавим є також застосування слова «Так?» в значенні ствердження, проте з питальною інтонацією. Подібні слова відтворюють ту інформацію, що дитина частіш за все чула щодо себе й за чим в неї закріпились відповідні значення. Змінити же щось в подібних виловлюваннях (хоча би інтонацію), навіть за умови розвиненого інтелекту аутичної дитини, непросто. У разі порушення цілеспрямованого комунікативного мовлення можливим є захоплення дитини з розладами аутистичного спектра окремими мовленнєвими формами: обмежена поведінка – вузько сфокусована, за якої інтерес людини чи її активність, наприклад, спрямована на єдину телепрограму або іграшку; аутоагресія – активність, яка призводить (або здатна призвести) до поранення самої людини, як приклад, вкусити самого себе. В. Тарасун же стверджує, що «жоден із різновидів повторюваної поведінки не є специфічним для аутизму, проте тільки за РАС таку поведінку дитини, що має виражений характер, часто спостерігають» [84, с. 274].

Характер маніпуляцій предметами у дітей з розладами аутистичного спектра дивний та незвичний, не схожий на те, як інші діти поводять себе. Дитина схильна до повторюваних та незрозумілих для інших ігор; має дивні звички, котрі можуть займати її годинами: полюбляє стукотіти кулачком по різноманітних поверхнях, відкривати і закривати кран із водою, переливати рідину з одного посуду в інший, одноманітно вертіти предмети чи перекладати їх із місця на місце, розкладати певним структурованим порядком або викладати як ігрові (машинки, кубики), так й неігрові (тапки чи коробки) матеріали в ланцюжок, чи доволі тривало розглядати деталі будь-чого під різними кутами зору, тертись об щось спиною, шарудіти пакетами або газетами, швидко гортати сторінки книги, весь час тримати певні предмети у руках, або ж хапати предмет майже не глядячи на нього, а орієнтуючись за допомогою бокового зору, без

кінця відчиняти і зачиняти дверцята та ящики, кидати книжки й іграшки; ходити по колу чи якоюсь іншою певною траєкторією; відтворювати дивні звуки або скандовано повторювати певні емоційно заряджені слова та фрази; співати [91].

Також відзначають особливу «схопленість», «зачарованість» дітей з розладами аутистичного спектра такими діями. Спроби відірвати їх від зовні позбавлених сенсу маніпуляцій, перевести їх увагу на продуктивні заняття, зазвичай, обумовлюють бурхливий протест, плач та крики. В віці 1–го...3–х років яскраво проявляється «феномен тотожності»: діти байдужі до оточення, які не реагують на спроби контакту, видають несподівані й бурхливі реакції заперечення на зміни в навколишньому середовищі: змінили наволочки на подушках або купили новий холодильник, повісили картину (або ж зняли ту, що висіла) тощо. При цьому, «дорослі часто не усвідомлюють наявності зв'язку між нововведенням в домашніх побутових умовах та поведінкою дитини, й тому ставляться до подібних її проявів, як до безпричинного збудження» [77, с. 112].

У випадку розладів аутистичного спектра дитина не будує пірамідку із кубиків, а складає їх (як і інші предмети) в ланцюжок, часто ходить наче без будь-якого сенсу або лягає на підлогу. А якщо й будує пірамідку, то тільки одним і тим самим способом, не допускаючи участі у цьому процесі іншої людини. Характерними є такі прояви активності, як гойдання чи обертання, біг по колу чи вперед-назад, трясіння п'ястями рук. Одноманітна в'яла поведінка часом може уриватись невмотивованими агресивними вчинками, руйнуванням різних предметів чи іграшок.

Велика кількість ритуальних проявів у дітей з РАС змушує думати про нав'язливі думки і дії (так звані obsесивно-компульсивні розлади) [1]. Проте, при розгляді виявляють, що більшість рухових ритуалів та ритуальне повторення питань й фраз співставне із психомоторними феноменами, що властиві раннім етапам онтогенезу. Часто ці ритуали замінюють собою чи пронизують різноманітні ігрові дії. Так, в багатьох аутичних дітей батьки відзначають, що дитина «крутить руками перед очима» або бере все до рота, трясє руками чи стукотить предметом об предмет тощо.

Багато проявів аутизму інтерпретуються, як результати долучення захисних й компенсаторних механізмів, що дають змогу дитині встановлювати відносно стабільні, хоча і патологічні, взаємини з навколишнім світом. У дітей із розладами аутистичного спектра можуть виникати справжні нав'язливості, які швидко автоматизуються і втрачають захисний невротичний характер. Ритуальними проявами звичайно вважають описані Л. Озероцковським псевдонав'язливості. Важливе місце у їх формуванні займає органічна ригідність дітей з РАС і схильність застрягати [82]. Так, діти можуть роками відтворювати бачене та почуте, нерідко – як досить складні і, здавалось би, довільні дії. Якщо в дитини з РАС закарбовуються певні схеми дій, то вони можуть переважати над безпосереднім сприйняттям реальності.

Повторювальні дії дітей можуть набувати форм монотонних механічних ігор та складати складніші ігрові дії. Порушення ж ігрової активності, як головного виду дитячої діяльності, залежить від складності стану та етапу динаміки, може виявлятися у механічному маніпулюванні частинами власного тіла чи предметами (частіше – неігровими предметами: ключами чи мотузками тощо), у неадекватному використанні іграшок та вибіркового користуванні іграшками у самотніх безсюжетних нерольових іграх та рольових іграх наодинці («спілкування з предметами»), тих чи інших формах ігрової взаємодії. Грою дані дитячі маніпуляції можна назвати лиш умовно, бо «подібні одноманітні маніпулятивні ігри слід розглядати, як вираження рудиментарних надцінних утворень на рівні наочно-дійового мислення» [82, с. 362].

Слід враховувати, що «поведінка дитини з розладами аутистичного спектра в громадських місцях може бути недостатньо адекватною» [64, с. 14]. Так, вона може кричати, в магазині усе хапати з полиць. А коли хтось звертає на неї увагу, то починає нервувати. В дитячому садку не дотримує режиму, не слухає вихователів та не бере участі у заняттях.

Варто зазначити, що соціально несхвальна поведінка, часто, виникає у такої дитини в місцях накопичення людей (супермаркетах, вокзалах, в гостях). Чинниками її є, передусім, фізичний дискомфорт, котрий можуть спричинити як й надмірні слухові і зорові враження, так й неприємні тілесні (як приклад,

тактильні) відчуття, про котрі дорослі можуть не здогадуватись. Інколи, проблемні прояви дітей з РАС з'являються неочікувано (із непередбачуваних для оточуючих обставин) та в начебто звичних ситуаціях, в яких до цього моменту не виникало напруження. Проте «переважно чинники такої поведінки можна встановити, якщо знати особливості сприймання дитиною з РАС довкілля, наприклад, її схильність до сталого порядку речей» [64, с. 24].

Моторика. Дитина з розладами аутистичного спектра має проблеми з моторикою: незграбна, у порівнянні з однолітками, та позбавлена невимушеності; їй важко стрибати й вона не спроможна марширувати, має маріонетковий характер рухів і порушену координацію, нестачу цільових, виразних та влучних рухів. Рухи координуються слабо, дитина неспроможна керувати розподілом свого м'язового тону; спостерігається анемія та скутість пози, невелика кількість жестів. Тут йде мова про порушення у смисловій структурі складних рухових актів або дій, розлади в осмисленому сприйнятті простору або вади осмислення предмета, як об'єкта маніпуляцій. При цьому, часто, такі діти люблять, щоб їх обіймали, загортали в ковдру або гойдали.

У дітей з РАС проявляється «парадоксальне» поєднання: поряд із невправністю й незграбністю – витонченість окремих рухів, а особливо – балансування, що може стати свого роду аутостимуляцією для аутистичної дитини й прагненням повторювати подібні дії. Так, «дитина залазить на підвіконня й для того, щоби дотягнутись до кватирки стає ногою на кубик й балансує на пальчиках однієї ноги, віртуозно підтримує рівновагу. Дрібна моторика у таких дітей з РАС, зазвичай, набагато краще розвинена, ніж загальна» [61, с. 29].

Сенсорний розвиток. У дітей з розладами аутистичного спектра в ранньому віці виявляють ознаки порушеної реакції на зовнішні стимули. Часто аутистична дитина вивчає предмети, облизуючи й обнюхуючи їх. Вона вкрай чутлива до дотику: не любить, коли у неї липкі руки (через пластилін або бруд, фарбу), коли на неї вдягають шапку та рукавички, коли намочують чи підстригають волосся, реагує на певну текстуру одягу та не любить хрустку їжу або ж таку, яка вимагає тривалого жування. Дитина може не демонструвати

вигляду, що чує, коли їй щось кажуть, полюбляє певну музику та відгукується на конкретні звуки; при цьому, деяких звуків прагне уникати, особливо гучних (домашні електроприлади). Любить іграшки, котрі мають конкретні звуки, а також любить коли говорять з нею спокійним та м'яким голосом.

Отже, особливостями проявів дитячого аутизму, зокрема класичного аутизму є якісні порушення соціальної взаємодії та спілкування, а також обмежена, стереотипна поведінка. Можна передбачати, що зазначені порушення у дітей з розладами аутистичного спектра – це не випадковий набір симптомів, а закономірний комплекс проявів затримання пізнавального розвитку та основних його етапів, які виявляються в сфері стосунків й спілкування: етапу взаємин до світу предметів, етапу виокремлення людей зі світу предметів і формування уявлення про осіб, як собі подібних, етапу формування «Я» та самосвідомості, ставлення до себе, як до найбільш тонкої та диференційної форми стосунків.

1.3. Загальні закономірності соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

У сучасних умовах детермінуючого впливу гуманістичних процесів, в освітніх закладах України підсилюється потреба в мобілізації професійних ресурсів педагогів і родини, покликаних реалізувати право дітей із особливими освітніми потребами (ООП) на якісну освіту. Для успішної реалізації навчальних програм у спеціальних закладах освіти занадто важлива ефективна співпраця педагогів та батьків дітей із ООП. Тому стає необхідність дослідження проблеми налагодження результативної взаємної співпраці між педагогами й батьками учнів з ООП в умовах закладу освіти, що вимагає аналізу загальних закономірностей соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Для розуміння значущості взаємодії педагога з батьками дитини доцільно проаналізувати вітчизняну та зарубіжну теорію і практику. Така, організація взаємодії педагогів закладів освіти з батьками учнів в сучасних умовах регламентується державними документами. Зокрема, у Законі України «Про

освіту» [34] визначені основні права й обов'язки батьків стосовно виховання дітей, у тому числі, відзначено, що на батьків покладено однакову відповідальність за виховання й розвиток дитини, вони являються рівноправними учасниками освітнього процесу, бо без допомоги батьків педагогічному колективу важко домогтись значних успіхів в навчанні й вихованні дітей.

Взаємодія учителя й батьків важлива на усіх стадіях навчання дитини, але особливого значення вона набуває у перші роки перебування дитини в закладі освіти. Заклад дошкільної освіти є стартовим майданчиком як для дітей у освоєнні соціальних взаємодій, так й для встановлення партнерських відносин сім'ї та школи. Відтак, С. Мартиненко наголошує: «Із початком навчання, зі зміною соціального статусу дитини перед батьками постає багато складних запитань щодо їх співпраці із закладом освіти, взаємодії із вихователем, на які необхідно дати відповідь, щоб дитина успішно соціалізувалася» [55, с. 9].

Новими ідеями теорію взаємодії сім'ї і закладу освіти збагатив В. Сухомлинський, котрий вважав, що без розв'язання даної проблеми «неможлива ні сім'я, ані освіта, ані моральний прогрес суспільства». Він заговорив про сформування педагогічної культури в сім'ї, виявленої як наявність необхідних психолого-педагогічних знань та виховних умінь у батьків. Вчений не відокремлював виховання в закладах освіти від сімейного, докладав багато зусиль, щоб зблизити сім'ю і заклад освіти [87].

Актуальний для нашого дослідження підхід стосовно взаємодії сім'ї й закладу освіти запропоновано А. Акмасвою. В основу взаємодії сім'ї і школи нею покладено принцип впливу на сім'ю через дитину, що постає в центрі уваги, при цьому несвідомо стаючи своєрідним вихователем власних батьків. Учена зауважує: «дитина – це зв'язуюча ланка в співробітництві школи та сім'ї, консолідуючий центр, головна фігура колективної педагогічної творчості, навколо якої вибудовується цілісний освітній процес, співорганізується мікросоціум» [1, с. 8]. Тобто дитина стає суб'єктом не лише освітньої діяльності, а й власного виховання. Більш того, дитина вступає активним суб'єктом спільної діяльності усіх учасників педагогічного процесу – вихователів та дітей, батьків

й зацікавленої в вихованні дітей громадськості. Батько й мати, бабуся та дідусь або інші опікуни дитини являються посередниками між дитиною і ЗДО, спрямовують та регулюють ставлення дитини до вихователя, інших дітей, до ЗДО у цілому. Саме тому всі члени сім'ї мають враховувати, що закладені у період перебування в ЗДО установки дитини значною мірою обумовлюють ставлення особистості до навчання протягом усього її життя.

Дослідницею О. Буздуган виділено чотири групи батьків, котрі відрізняються між собою рівнем теоретичних знань й характером готовності бути партнером педагогічного колективу [13, с. 10–11].

Перша група – це батьки із високим рівнем зацікавленості у адаптації дітей до суспільного оточення, володіють необхідними викладацькими знаннями й методами, прийомами формування соціальних якостей особистості та реалізують в сімейному просторі принцип діяльнісно-комунікативного підходу до виховання дітей й готові до активного партнерства з закладом освіти.

Друга група – це батьки із достатнім рівнем підготовки до створення соціально-педагогічних сприятливих умов становлення особистості; до виховання дітей ставляться відповідально, проте виявляють це у авторитарній манері спілкування із ними, унаслідок чого виникають міжособистісні непорозуміння й навіть форми протесту зі сторони дітей. Ці батьки схильні до конструктивного партнерства з закладом освіти.

Третя група – батьки з середнім педагогічним рівнем, вони володіють конкретними педагогічними знаннями стосовно соціалізації дітей, проте в виховному просторі сім'ї не забезпечують доброзичливої атмосфери у стосунках, не створюють умови для розвитку й вияву їх соціальних здібностей; вони являються пасивними партнерами закладу освіти.

Четверта група – батьки із низьким рівнем загальної й педагогічної культури, не опікуються проблемами соціального виховання дитини, в них відсутня мотивація до партнерства зі школою, їх асоціальна поведінка являється фактором девіантної поведінки дітей в закладі освіти.

М. Матвеева наголошує на недоліках взаємодії педагога з батьками дитини: «низький рівень педагогічної просвіти батьків й невміння педагогів

активізувати їх в реалізації виховних завдань стосовно виховання дітей; мала ефективність традиційних методів роботи закладу освіти із батьками, узагальнений характер взаємодії, що проявляється у хаотичному використанні індивідуальних, групових, колективних форм роботи із батьками» [56, с. 85].

Важливою проблемою дослідження є вивчення взаємодії педагога з батьками дитини з ООП. При цьому, гуманне ставлення до дітей з ООП є важливим показником суспільного розвитку. Провідні країни світу, прийнявши Саламанську декларацію про політику, принципи й практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами (Іспанія, 1994 р., ЮНЕСКО), постали перед проблемою вдосконалення системи виховання, навчання та соціальної адаптації дітей з ООП. Для уникання словесної дискримінації, їх стали називати дітьми із ООП. При цьому окремо виділяють окрему групу дітей із ООП, які мають складні порушення розвитку й здобувають освіту у спеціальних закладах; часто це діти з аутизмом [45].

Навчання й соціалізацію дітей з ООП рекомендовано будувати відповідно до наступних положень:

- перебування дитини ООП в комфортному соціально-психологічному кліматі, з максимальним наповненням групи 9–12 осіб, що дає змогу реалізувати принцип індивідуалізації навчання;
- корекційна спрямованість усіх занять, формування розумових вмінь та навичок, розвиток мовлення, формування освітньої мотивації та навичок самооцінки й самоконтролю;
- комплексна взаємодія вихователя, логопеда, психолога, соціального педагога з дитиною та її батьками з метою переборення негативних тенденцій її психічного й соціального розвитку [61].

Важливу роль в роботі з дітьми із ООП відіграє педагог, сприяючи соціальній адаптації й соціалізації такої дитини в системі соціальних відносин. Завдання педагога разом із соціальним педагогом і психологом закладу освіти – оптимізація спілкування дитини з ООП з однолітками та іншими педагогами, формування позитивного ставлення до себе та заохочення до виявлення особистих пізнавальних інтересів й її самостійності, а також допомога дитині в

професійному самовизначенні. Реалізувати вказані завдання можна завдяки розширенню сфери соціальних контактів дітей із ООП, а також в результаті роботи з батьками. У результаті, учні із ООП беруть активну участь у основних соціальних сферах, готуючись до дорослого життя та самореалізації й соціалізації й розкриття себе, як особистості [71].

Висвітлюючи роль батьків у соціалізації дітей з особливими освітніми проблемами, К. Лупінович зазначає, що цей процес вимагає від сім'ї дитини особливих знань та навичок. Засоби, які батьки дитини з ООП мають застосовувати у процесі виховання – співпраця з учителями, конструктивна критика, стимулювання креативності, позитивний настрій. Запорука успішної адаптації дитини з ООП в освітньому просторі закладу освіти – це формування самоповаги, стимулювання розвитку творчих здібностей тощо [49; 4 а].

Д. Мітчелл в своїй книзі «Ефективні педагогічні технології спеціальної та інклюзивної освіти» виокремлює особливу, якщо не вирішальну, роль батьків у освіті дітей з ООП: «вони – батьки, які мають усі відповідні цьому статусу права та обов'язки, але вони також й джерело інформації, партнери в розробці й реалізації програм для дітей та «споживачі» пропонуваної освіти» [60, с. 102]. Автор розглядає стратегію співпраці із батьками («включення батьків») як одну зі базових педагогічних технологій інклюзивної освіти, котра пропонує їм інформованість, участь в заходах, діалог та обмін думками, участь в прийнятті рішень щодо організації освітнього процесу.

Дослідник Р. Павел наголошує, що батьки дітей з ООП є однією з найбільш уразливих категорій населення, тому педагогічна підтримка таких батьків передбачає розв'язання комплексу проблем, пов'язаних із допомогою дитині (лікування та освіта, соціальна адаптація й інтеграція). Родини у подібних ситуаціях перебувають в стані стресу, і соціальне нездоров'я даних батьків вимагає додаткових видів суспільної роботи, спрямованих на їхню підтримку. Дана підтримка охоплює широкий спектр довготривалих заходів допомоги батькам комплексного характеру (медичного, правового, а також психолого-педагогічного) задля відновлення їхнього соціального статусу [68].

Аналіз спеціальної наукової літератури (В. Брюхова та Н. Бугаєць,

В. Вершинін й Т. Виноградова, О. Коберник та І. Хоменко) показує, що значну роль у вихованні і навчанні учнів із ООП слід відвести спільним діям педагогів закладу освіти та батьків. При цьому, організація взаємодії педагогів із батьками в сучасних умовах передбачає:

- взаємну діяльність – взаємодія педагогів закладів освіти з батьками у освітньому процесі для загального та особистісного успіху дітей;
- спільну мету – виховання творчої й яскравої індивідуальності дитини, залучення її до духовних, національних та особистісних цінностей;
- координацію, інакше кажучи, узгодження позицій, – міцний розумовий, емоційний та міжособистісний взаємозв'язок, контакт;
- позитивну взаємозалежність – оптимальний розподіл обов'язків й ролей, взаємне стимулювання і підтримка, обмін інформацією та постійний зв'язок педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу із батьками;
- колаборацію – відповідальність за результат роботи педагогічного колективу закладу освіти й батьків;
- активну творчу позицію суб'єктів взаємодії – розкриття внутрішнього потенціалу дошкільників;
- суб'єкт-суб'єктну позицію – визнання рівності й цінності педагогів закладу освіти і батьків [73].

Як провідний вітчизняний спеціаліст галузі корекційної педагогіки, А. Колупаєва зазначає, що взаємодія вихователя з батьками в закладі освіти – це процес двосторонній. Він повинен базуватись на розумінні необхідності взаємодії із родинами вихованців, а також особистої зацікавленості вихователя в співпраці й вмінні організувати взаємодію із родинами на високому професійному рівні. Народження дитини із ООП, як правило, змінює весь устрій життя батьків, змінює їх психологічний клімат, й батьки знаходяться у середовищі постійно зростаючого стресу, який провокує конфліктне ставлення до дитини [44].

Завданнями роботи вихователя з родинами, в яких виховують дитину з ООП, І. Макаренко визначає надання батькам кваліфікованої допомоги у:

- формуванні адекватних стосунків між іншими членами сім'ї та дитиною з ООП;
- створенні дорослими комфортної для дитини з ООП родинного соціуму;
- поінформованості родини щодо потенціалу розвитку дитини з ООП, її перспективи у різних аспектах життя;
- створенні умов задля активної участі батьків у вихованні й навчанні дитини з ООП;
- навчанні батьків прийомам організації освітньої діяльності їхньої дитини;
- підвищенні рівня психічного здоров'я самих батьків дитини з ООП [51].

Т. Ілляшенко доводить, що умовою для забезпечення успішності навчання дитини із ООП є індивідуалізація освітнього процесу. Індивідуальне планування, як пише А. Колупаєва, має на меті розробку комплексної програми розвитку дитини із ООП, що допоможе педагогічному колективу закладу освіти пристосувати середовище до потреб дитини; пришвидшити надання цій дитині додаткових послуг і форм підтримки в процесі навчання; організацію спостереження за інтенсивністю розвитку дитини [44].

Індивідуальна програма розвитку дитини з ООП розробляється групою фахівців (психолог та дефектолог, вихователь, асистент вихователя та ін.). Передбачається обов'язкове залучення батьків й осіб, які їх замінюють, задля визначення навчальних підходів до навчання дитини з ООП. Індивідуальна програма розвитку дитини розробляється на рік, а двічі на рік переглядається з метою коригування. Перегляд програми відбувається, коли у дитини з ООП виникають труднощі в засвоєнні матеріалу, або ж, навпаки, виникає потреба перейти до наступного рівня складності навчальних завдань [60, с. 85].

На думку К. Нестоящої, етап реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з ООП з боку педагога включає в себе такі завдання:

- надання належної соціальної допомоги батькам і педагогам щодо створення умов, які є необхідними для дитини для повноцінного життя й успішного оволодіння освітньою програмою із врахуванням психофізичних можливостей дитини із ООП;

– надання належної психолого-педагогічної допомоги батькам дитини з ООП, родичам та друзям для гармонізації системи міжособистісних відносин та оптимізації освітньо-виховного процесу;

– просвітницька й консультативна робота з батьками, логопедами, педагогами-дефектологами й іншими спеціалістами, що працюють з дитиною із ООП [86, с. 31–32].

Оскільки до створення індивідуальної навчальної програми залучаються батьки, вони мають мати уявлення про те, чому навчання дитини із ООП потребує розробки такого документа. А взаємодія педагога з батьками дитини з ООП забезпечить інформування останніх про потенційні можливості дитини із ООП і динаміку її розвитку, й врегулює низку суперечливих питань, що виникають між батьками та вихователями протягом освітнього процесу [92; 82 а].

Безумовний інтерес становить обґрунтована Ю. Манилюк технологія впровадження психолого-синергетичної моделі допомоги батькам дітей з ООП. Упровадження цієї технології складає п'ять етапів: 1) мотиваційний (активізація бажання батьків брати активну участь у розробці технології самодопомоги, здійснюваної шляхом комунікації); 2) концептуальний (цілепокладання й прийняття своєї відповідальності батьків за процес перетворень й позитивних змін дитини); 3) адаптивний (поява соціально-психологічної адаптації шляхом встановлення постійного зворотного зв'язку і узгодження цілей між усіма членами сім'ї, між ними і фахівцем (вихователем); цілеспрямована допомога дітям з ООП і батькам шляхом психокорекційних і психотерапевтичних занять); 4) творчий (застосування прийомів і методів для конструктивного впливу на небажану ситуацію і перетворення її в бажану; вияв здатності пристосовуватися до змін і креативно використовувати контекст ситуації для розвитку дитини з ООП); 5) моніторингово-перспективний етап (оцінка успішності розвитку і подальше планування із орієнтиром на бажані результати, врахуванням ризиків та використання нових внутрішніх й зовнішніх ресурсів) [52, с. 11–12].

Науковці О. Зверєва та Т. Котова висвітлюють зміст взаємодії педагога з батьками дитини, який реалізується через традиційні та нетрадиційні форми. Традиційні поділяються на групові (батьківські збори й конференції, круглі

столи), індивідуальні (педагогічні бесіди та тематичні консультації) й наочно-інформаційні. До нетрадиційних форм відносять: інформаційно-аналітичні (соціологічні опитування та зрізи), дозвілєві (спільні свята й виставки), пізнавальні (семінари-практикуми та педагогічні брифінги, усні педагогічні журнали й педагогічна бібліотека), наочно-інформаційні (інформаційні буклети для батьків та дні відкритих дверей, випуск газет) [31, с. 107-108].

Дослідниця О. Нагорна [61] описує організаційні форми роботи, котрі використовують у спеціальних закладах освіти для здійснення безперервного зв'язку з батьками вихованців: колективні форми роботи, особистісні форми роботи, наочну стендову інформацію. До групових форм роботи вчений зараховує: батьківські збори (батьків знайомлять з завданнями, що стоять перед спеціалістами установи, з розвитку та корекції порушених в дітей функцій); дні відкритих дверей (індивідуальна й групова консультативна робота: круглий стіл з психологом, логопедом, дефектологом, соціальним викладачем); клубна робота (участь батьків в різноманітних гуртках); організація днів народжень й участь в проведенні дитячих свят й дозвілєвих заходів; відкриті заняття задля батьків (демонстрація батькам успіхів в розвитку дітей та можливостей допомогти дитині у подоланні тих проблем, котрі ще потребують корекції вдома). До індивідуальних форм відносять: індивідуальні бесіди й консультації у фахівців; виконання домашніх завдань з дітьми; відкриті індивідуальні заняття із дитиною у присутності батьків. До форм наочної стендової інформації дослідниця зараховує: інформаційні стенди задля батьків, тематичні (стаціонарні чи пересувні) стенди (інформація про особливості психологічного розвитку дітей, рекомендації щодо подолання проблем в житті дитини й її сім'ї); «настільна» інформація (книги, брошури, рекомендації задля батьків, спеціально підготовлені спеціалістами установи); «пересувні теки»; тематичні (стаціонарні чи пересувні) виставки та експозиції із результатами творчої діяльності дітей.

Дослідниця Л. Юзефик описує такі форми взаємодії педагога з батьками дитини з ООП: колективна й індивідуальна, наочна, індивідуальні бесіди і практикуми, консультування, лекції й семінари, соціологічне дослідження та взаємодія із громадськими організаціями. До основних завдань в роботі з

батьками вона відносить: спільне планування різноманітних й синхронізованих, інтегрованих дій, що забезпечить виховання й формування в дитини максимально можливої самостійності в майбутньому в всіх сферах життя; навчання батьків складовим догляду за дитиною та особливостям проведення дозвілля; інформування батьків про широкий вибір методів, методик й засобів навчання, можливість переадресації у інші освітні заклади; надання вичерпної інформації щодо необхідності навчально-корекційного впливу [64].

Науковиця Л. Балакірська розкриває напрями взаємодії педагога з батьками дитини з ООП в закладі освіти, серед яких: забезпечення педагогічного навчання батьків; допомога родині в вихованні дітей відповідно до запитів батьків і особливостей виховання в конкретній родині; робота із попередження насильства у родині над дітьми; створення сприятливого учбово-розвивального інклюзивного середовища; супровід ходу адаптації дитини й батьків до закладу освіти; посередницька роль у взаєминах батьків із освітніми й соціокультурними закладами мікрорайону [4].

Варте також уваги дослідження Н. Грабовенко [25], котра визначає роль комплексного підходу й врахування особливостей психофізичного розвитку дітей у процесі взаємодії педагога з батьками. Науковець виокремлює головні її завдання: організаційні (виявлення етапів, змісту, а також адекватних до проблем й потреб батьків і дітей форм й методів педагогічної роботи); соціально-психологічні (формування у батьків продуктивної емоційної адаптації до труднощів інвалідності дитини; покращення психологічного клімату у сім'ї, формування високих адаптивних можливостей в дитини тощо); соціально-педагогічні (сформування педагогічної культури батьків в вихованні дитини; сприяння розвитку родини як соціального інституту). Ефективність такої взаємодії із батьками залежить від глибокого вивчення психолого-педагогічних і соціальних проблем сім'ї, а також за умови допомоги та підтримки таких родин з боку держави й всіх соціальних інститутів.

Т. Соловійова визначає такі принципи взаємодії педагога з батьками дитини з ООП: партнерства й співпраці (передбачає організацію суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і батьками); рівності (забезпечує однакову доступність

послуг усім, хто звернувся по допомогу); добровільності й свободи вибору (полягає в визнанні права й спроможності батьків самостійно обирати той або той шлях в вирішенні власних проблем); толерантності (полягає у терпимому ставленні педагога до батьків, незалежно від їх поведінки, статусу, переконань); професійної компетентності, відповідальності (передбачає високий рівень професійної діяльності фахівця) [30].

Отже, організація роботи педагога з дітьми із особливими освітніми потребами в закладі освіти потребує цілеспрямованої роботи з батьками. Метою роботи педагога з батьками, насамперед, є допомога у прийнятті реальних освітніх потреб дитини й залучення їх до співпраці у її навчанні, розвитку й соціалізації. Також батьки дітей з ООП потребують допомоги для вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між ними, дітьми й іншими суб'єктами освітнього процесу; для підвищення психолого-педагогічної культури батьків; для корекції ставлення усіх членів сім'ї до дитини із ООП, та ін. З огляду на проведене вивчення різних джерел можемо дійти висновку, що є різноманітні види, форми й методи взаємодії педагога з батьками дитини з ООП, яку здійснюють спеціалісти відповідно до свого функціоналу в спеціальних закладах освіти.

Висновок до розділу 1

Аутизм визначено як комплексне порушення розвитку, задля якого властиві різноманітні прояви, які відзначаються з раннього віку й мають сталий перебіг. Симптоми зазвичай залишаються й в дорослих, хоч часто у пом'якшеній формі. Для визначення аутизму потрібна наявність тріади: порушення соціальної взаємодії; порушення взаємної комунікації; обмеженість інтересів, а також повторювальний репертуар поведінки. Дітям з аутизмом потрібні спеціальні умови виховання й навчання, спрямовані на коригування їх порушень.

Взаємодія педагога з батьками дитини вимагає врахування психолого-вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з РАС. Соціально-психологічна характеристика особливостей розвитку дітей із РАС

показала, що це явище неоднорідне, як за патогенезом, так й за структурою дефекту. Однак, для таких дітей характерні типові тенденції психофізичного розвитку, що відрізняють їх від дітей у межах норми. Своєчасна соціально-психологічна допомога дітям з РАС, ефективна організація взаємодії педагога з батьками дитини з РАС є одночасно й розв'язанням проблеми її соціалізації, що є складною соціальною, педагогічною й психологічною проблемою.

Організація роботи педагога з дітьми, у яких наявні розлади аутичного спектру, в закладі освіти, потребує активної і цілеспрямованої роботи з батьками. Метою роботи педагога з батьками дитини з РАС визначено допомогу в прийнятті реальних освітніх потреб дитини й залучення їх до співпраці у її навчанні, розвитку й соціалізації. З огляду на проведений аналіз різних джерел, констатовано, що існують різні види, форми та методи взаємодії педагога з батьками дитини з РАС, яку здійснюють фахівці в спеціальних закладах освіти (індивідуальні консультації, бесіди, батьківські збори, дискусії, ділові ігри, батьківські конференції, клуби для батьків).

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ АСПЕКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Інституційні передумови дослідження проблемних аспектів соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

Одним з найважливіших складників освітнього процесу в БП НРЦ Святого Миколая є організація роботи з батьками здобувачів освіти із особливими навчальними потребами. Досвід роботи педагогів доводить, що без тісного й систематичного зв'язку з родиною неможливо досягти ефективного результату в аспекті соціалізації дітей. Відтак, проаналізуємо напрямки організації взаємодії педагогів з батьками дітей із особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в БП НРЦ, в рамках консультативного пункту для батьків.

Так, батьки вихованців (або особи, котрі їх замінюють) є учасниками освітнього процесу із моменту зарахування їхніх дітей до БП НРЦ Святого Миколая. Батьки, чи особи, котрі їх замінюють мають право: вибирати й бути вибраними до органів громадського самоврядування закладу освіти із питань навчання й виховання дітей; брати участь в поліпшенні організації освітнього процесу й зміцненні матеріально-технічної бази НРЦ; звертатись до органів управління та громадського самоврядування щодо питань навчання та виховання дітей; захищати у органах громадського самоврядування НРЦ й у відповідних державних, судових органах законні інтереси дітей. Також батьки чи особи, котрі їх замінюють, повинні: постійно дбати про фізичне здоров'я та психологічний стан дітей, а також створювати належні умови задля розвитку їхніх природних здібностей; поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, відчуття доброти й милосердя; сприяти здобуттю дітьми освіти. Батьки або особи, що їх замінюють, несуть однакову відповідальність за виховання, навчання й розвиток дітей.

Організатором взаємодії з батьками дитини із особливими освітніми потребами в умовах БП НРЦ Святого Миколая є педагоги, покликані створити сприятливі соціальні й навчально-виховні умови для розвитку і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічні працівники закладу освіти мають відповідну педагогічну освіту й професійну кваліфікацію, належний рівень професійної підготовки, високі моральні якості, фізичний та психічний стан котрих дозволяє виконувати покладені на них обов'язки.

Навчальні й корекційно-розвивальні заняття у БП НРЦ Святого Миколая, курси за вибором та факультативні, індивідуальні й групові заняття проводять вчителі індивідуальної слухової роботи, логопеди, вчителі фізичної культури, вчителі музичного мистецтва, вчителі ЛФК. У закладі освіти працюють кваліфіковані педагоги, серед яких 24 особи із спеціальною освітою: дефектологічною, логопедичною, психологічною, а також із освітою соціального педагога, фізичного реабілітолога і вчителів ЛФК.

Забезпечення соціалізації дітей із особливими потребами у процесі взаємодії педагогів з батьками дітей із ООП в БП НРЦ Святого Миколая відбувається у наступних напрямках:

- просвітницька діяльність батьків стосовно специфіки психічного розвитку їхніх дітей;
- пояснення батькам обмежень, що накладаються на навчання й виховання дитини із особливими потребами;
- розкриття батькам значення й змісту індивідуального підходу, котрого потребує їх дитина, та прийомів його реалізації;
- допомога батькам в складанні індивідуальної програми навчання й розвитку дитини з особливими потребами;
- попередження проблем у встановленні системи соціальних взаємин «учитель – учень», «учень – батьки»;
- формування установок батьків дітей із ООП на взаємодію з педагогами закладу освіти.

В рамках взаємодії педагога з батьками дитини з ООП в процесі її соціалізації в закладі освіти, педагоги проводять виявлення категорій учнів, які

потребують педагогічної допомоги, підтримки та педагогічного супроводу, вивчають результати діагностики процесу адаптації й соціалізації дитини від соціально-психологічної служби БП НРЦ Святого Миколая, проводять дослідження взаємовідносин батьків і дітей, дослідження взаємовідносин в учнівському колективі, організовують консультації та освітні заходи з батьками для покращення адаптації дітей до навчання в умовах закладу освіти, надають рекомендації батькам щодо рівня вихованості учнів за результатами психолого-педагогічної діагностики, проводять консультування з опікунами з питань корекційного навчання і виховання дітей, консультування батьків з питань застосування прийомів і методів здійснення виховного впливу на дітей в процесі навчання, консультування батьків з питань культури поведінки учнів, їх спілкування в класному та шкільному колективах та ін.

Важливим напрямком взаємодії педагогів з батьками дітей із особливими освітніми потребами в БП НРЦ Святого Миколая є просвітницька діяльність. На базі закладу проходять семінари та тренінги для батьків, на яких педагоги знайомлять їх з авторськими техніками, методиками, проєктами, діляться досвідом роботи з дітьми з ООП. На основі проведеної роботи з батьками, педагогічним колективом був написаний посібник «Виховати особистість», матеріали якого схвалено ЛОППО, та методичні рекомендації для психологів, дефектологів та батьків дітей із особливими освітніми потребами «Емоційний інтелект дитини: технології розвитку».

Організація взаємодії педагогів із батьками дітей з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая охоплює різноманітні практики педагогічної підтримки батьків, серед котрих:

- відвідування родини дитини із метою вивчення, встановлення контакту із дитиною та її батьками й з'ясування умов виховання;
- проведення «Днів відкритих дверей» задля ознайомлення батьків з закладом навчання, його традиціями, правилами, особливостями учбово-виховної роботи, залучення батьків до участі у заходах закладу освіти;
- організація бесід (індивідуальних і групових);
- проведення консультацій (індивідуальних і підгрупових);

- проведення семінарів-практикумів із метою формування у батьків практичних навичок в вихованні дітей із особливими освітніми потребами, ознайомлення з способами й прийомами навчання;
- організація батьківських зборів (групових і загальних) з метою висвітлення результатів навчальної роботи з дітьми, можливості взаємодії із лікарем та іншими фахівцями, що надають інформаційну підтримку батькам як з педагогічних, так і з медичних, психологічних, соціальних питань;
- проведення круглих столів із метою обговорення дискусійних питань, дослідження педагогічних ситуацій, обміну досвідом батьків, показу відеозапису занять з дітьми;
- організація брифінгу-зустрічі із батьками з метою їхньої активізації, під час яких розглядається та аналізується певна освітня проблема;
- діяльність консультативного пункту задля батьків або осіб, котрі їх замінюють;
- пропаганда педагогічних знань через структуру наочної агітації;
- підготовка папок із добіркою методичних рекомендацій задля батьків;
- відвідування батьками підсумкових занять у групах дітей.

Важливим напрямком організації взаємодії педагогів з батьками дітей із особливими освітніми потребами у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая є діяльність консультативного пункту для батьків. В рамках діяльності цього пункту, упроваджується комплексна програма педагогічної підтримки батьків дітей із особливостями психофізичного розвитку у закладі освіти. При цьому, педагоги діють в складі міждисциплінарної команди БП НРЦ Святого Миколая, яка реалізує комплексу заходів в тісному партнерстві з батьками для досягнення мети педагогічної підтримки – розвитку виховного потенціалу батьків та належної соціалізації дітей. Тобто програма спрямована на розвиток виховного потенціалу батьків шляхом залучення до участі у різних заходах і формах роботи, а результатом її упровадження має стати належний рівень соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, організація взаємодії педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая

охоплює низку традиційних (індивідуальні консультації, бесіди, батьківські збори) та нетрадиційних форм (дискусії, ділові ігри, батьківські конференції, клуби для батьків). Змістово-методичне забезпечення педагогічної підтримки батьків становлять форми роботи теоретичного суті (лекції, бесіда, семінар, обговорення, дискусія та ін.) і практичного (ділові ігри, клуби задля батьків, майстер-класи). Указану взаємодію слід організовувати на основі використання «простої мови» як психологічного інструменту і технології у сфері інклюзії. Результатом використання різних форм роботи з батьками має стати належний рівень соціалізації дітей із особливими освітніми потребами.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження проблемних аспектів соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

З метою виявлення актуального стану соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в БП НРЦ Святого Миколая, провели опитування 20 батьків. Зважаючи на особливості дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, а також на психологічно-емоційний стан та ситуацію, в котрій опиняються їхні батьки, питання анкети були побудовані у наступному порядку – починаючи від встановлення довірливих стосунків із цими батьками, з'ясування складу сім'ї й членів родини, які допомагають виховувати дитину із РАС, зацікавленості щодо проведення родинного дозвілля та наявного вільного часу в батьків, – з поступовим переходом до визначення проблемних ситуацій та питань, які розкривають потреби взаємодії з педагогами закладу освіти.

Одним із завдань нашого дослідження було з'ясувати різні проблеми, з якими стикаються батьки дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у суспільстві (рис. 2.1).

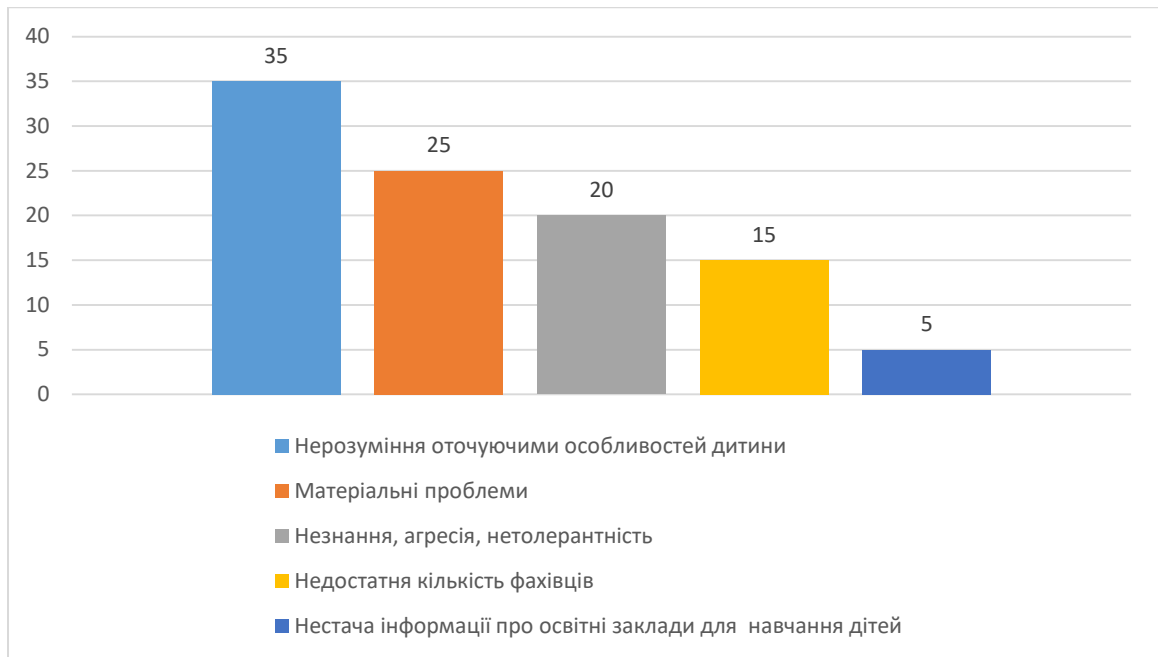


Рис. 2.1. Відповіді на питання «З якими проблемами стикаються батьки, що виховують дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру?» (у %)

Так, на перше місце батьки виносять проблему взаємодії їх сімей із соціумом і нерозуміння іншими особливостей дитини (35%). Друге місце посіли матеріальні проблеми (25%), що й зрозуміло, адже навчання та реабілітація цих дітей вимагає грошових затрат. Виокремлюють батьки також незнання, нетолерантність (20%), відсутність кваліфікованих фахівців (15%); відсутність інформації про пільги та освітні заклади (5%).

У процесі анкетування ми теж досліджували, яку саме допомогу під час пристосування дітей до умов закладу освіти надали батькам його фахівці (рис. 2.2). Встановлено, що батьки від фахівців закладу освіти у цій ситуації отримували такі види допомоги: частково консультативну (35% – у вигляді консультацій і порад); моральну підтримку (20% – спеціалісти позитивно налаштовані, із розумінням зустріли дитину й підтримали батьків); загального інформаційного характеру (більше як повідомлення) (15% – фахівці надали інформацію щодо режиму закладу освіти, структури навчальних занять). Були батьки (30%), які зазначили, що жодної допомоги не отримували: «період адаптації був складним для нас. Як мамі, мені було важко.., у мене була паніка. Мені не вистачало з сторони педагогів якоїсь інструкції, як себе вести, як матері

особливої дитини? Щоб дії мами та педагога були узгоджені, й буде кращий результат...».

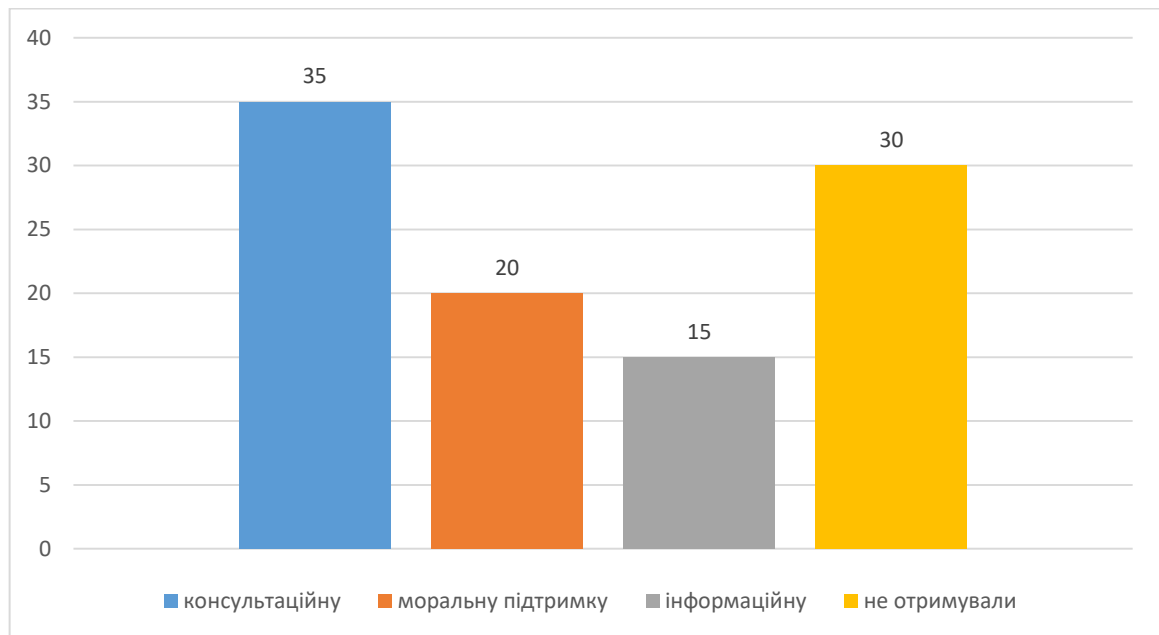


Рис. 2.2. Відповіді на питання «Яку саме допомогу під час адаптації дитини з РАС до умов закладу освіти надали батькам його фахівці?» (у %)

Також під час анкетування виявлено, що будь-яку інформацію щодо властивостей психофізичного розвитку дітей, їх виховання, подальшої освіти респонденти отримують від вихователя (30%), від вихователя-логопеда і вихователя-дефектолога (20%), від соціального педагога (20%) та від практичного психолога (30%) (рис. 2.3).

На питання «Як саме вам допомагає педагог? Котрі види допомоги надає батькам?» відповіді виявилися доволі різними: «проводить індивідуальні консультації й тематичні лекції, тренінги, де батьки можуть поміж собою обговорити поточні проблеми»; «допомагає дитині адаптуватись в класі»; «проводить розвиваючі ігри, дитина дуже любить викладача»; «займається питаннями соціалізації дитини»; «консультує, провести бесіди, ігри з дітьми»; «проводить анкетування, індивідуальні заняття».

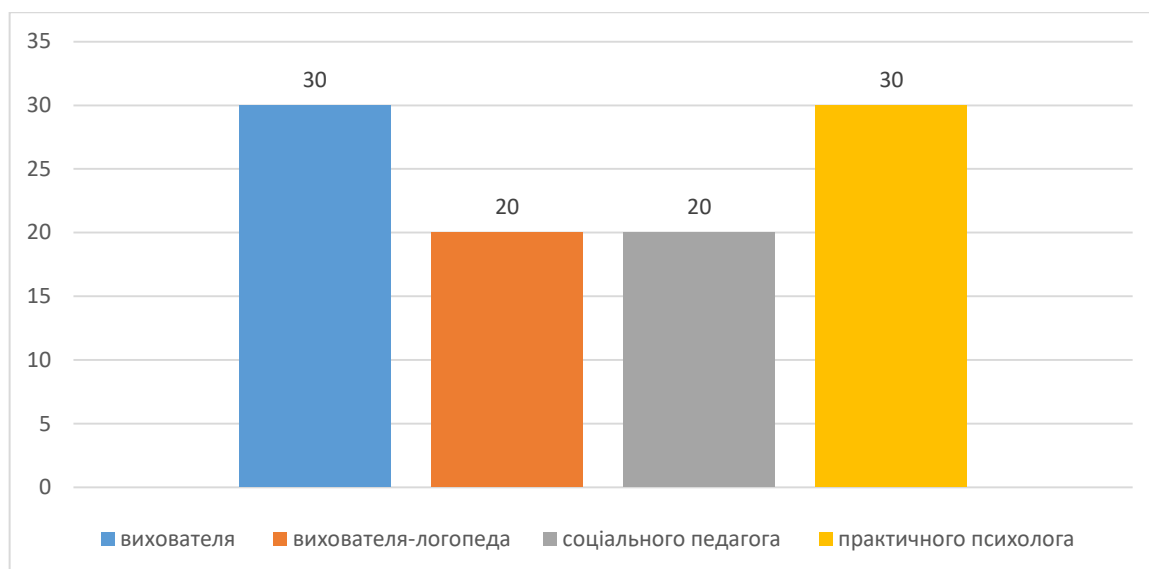


Рис. 2.3. Відповіді на питання «Від якого саме фахівця ви отримували допомогу під час адаптації дитини з РАС до умов закладу освіти?» (у %)

Наступне питання мало на меті з'ясувати, які питання щодо виховання і навчання дитини турбують батьків, котрої допомоги потребують. На рис. 2.4 представлено відповіді.

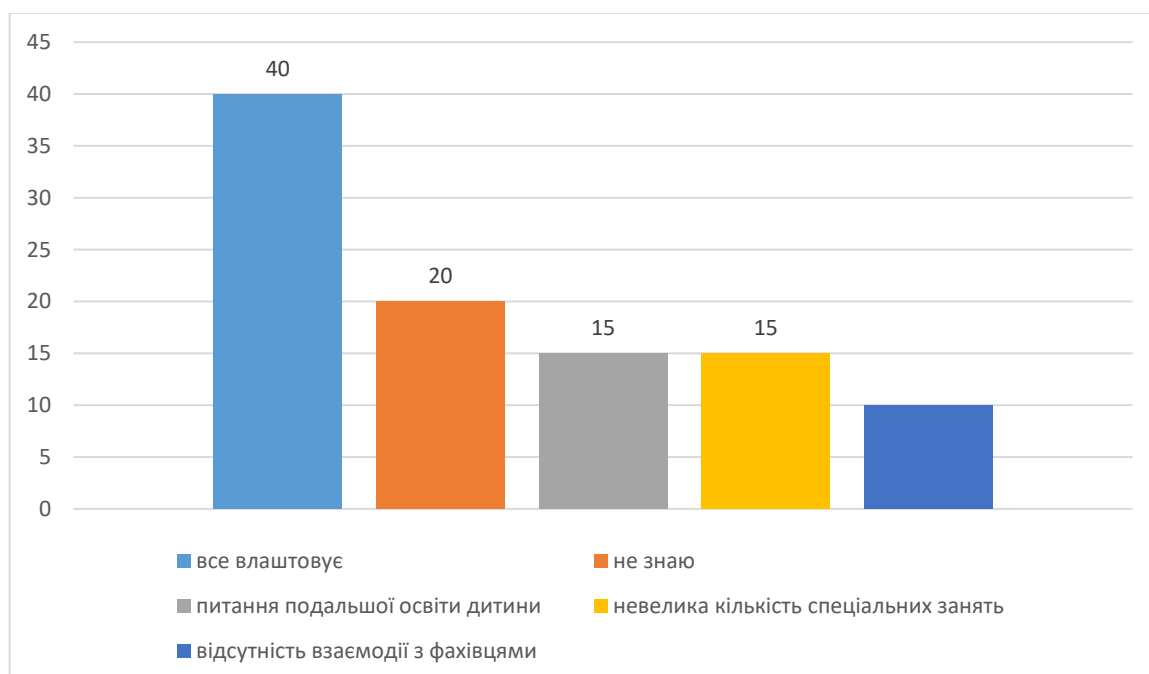


Рис. 2.4. Відповіді на питання «Які питання щодо виховання і навчання дитини з РАС вас турбують, якої допомоги потребуєте?» (у %)

Більшість батьків (40%) відповіли, що їх все влаштовує, частина (20%) – що «не знають». Ймовірно, батьки не володіють інформацією щодо різновидів допомоги, які мають надаватися в закладі різними фахівцями. Отже, постає питання інформаційної підтримки батьків. Батьки теж зазначили, що невирішеними застаються питання подальшої освіти їхніх дітей (15%), невеликої кількості спеціальних логопедичних і психологічних занять (15%), проблема відсутності взаємодії між батьками та фахівцями (10%).

Наведемо відповіді, інформативні для нас: «більше просвітницької роботи із батьками для того, щоб останні бачили й приймали проблему дитини, а не перекладали її лише на фахівців та очікували дива», «батькам не вистачає інформації: де можливо отримати консультацію спеціаліста щодо корекції поведінки дитини, де можна навчатися батькам поводитися правильно, де діти можуть одержати додаткову освіту чи розваги з урахуванням властивостей розвитку», «організовувати бесіди із батьками, останні непоінформовані». Ця ситуація знову свідчить про забезпечення інформаційної підтримки на неналежному рівні й браку роботи у форматі командної взаємодії.

Ціллю наступного нашого запитання було виявлення головних нагальних проблем, з якими батьки зіштовхуються в процесі виховання дітей з РАС взагалі (рис. 2.5).

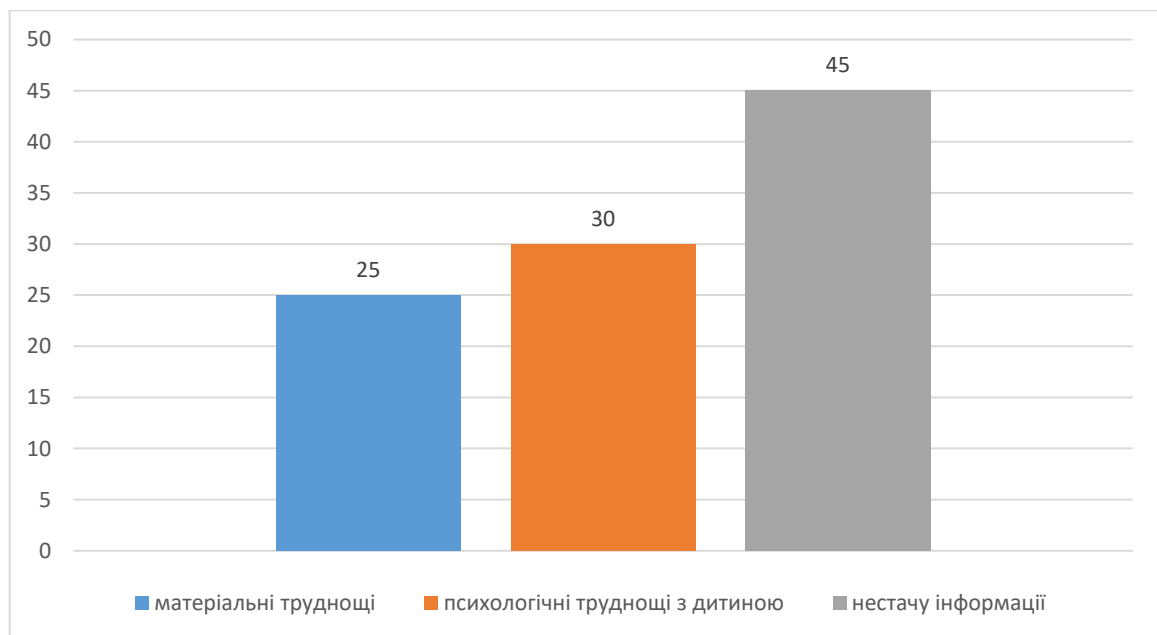


Рис. 2.5. Відповіді на питання «З якими проблемами у вихованні дитини з РАС Ви зіштовхуєтесь?» (у %)

До ключових проблем батьки віднесли наступні: матеріальні труднощі (25%), психологічні труднощі у взаємодії з дитиною (30%), нестачу інформації із різних аспектів виховання і навчання дітей із особливостями розвитку (45%). «Ми вимагаємо більше інформаційної допомоги щодо наших прав та можливостей, також матеріальної, адже треба багато грошей, щоб підняти таких дітей!», «Фінансової допомоги.., маємо обмежене вибір роботи.., як фінансувати послуги для дитини. Не знаємо власних прав, як ти суспільно захищений, ніхто нічого не знає.., куди піти, й ти сам зі своєю проблемою»).

На запитання «Чи здійснюється у закладі освіти педагогічна підтримка батьків?» варіант «так» обрало 70% батьків, варіант «ні» – 30% (рис. 2.6).

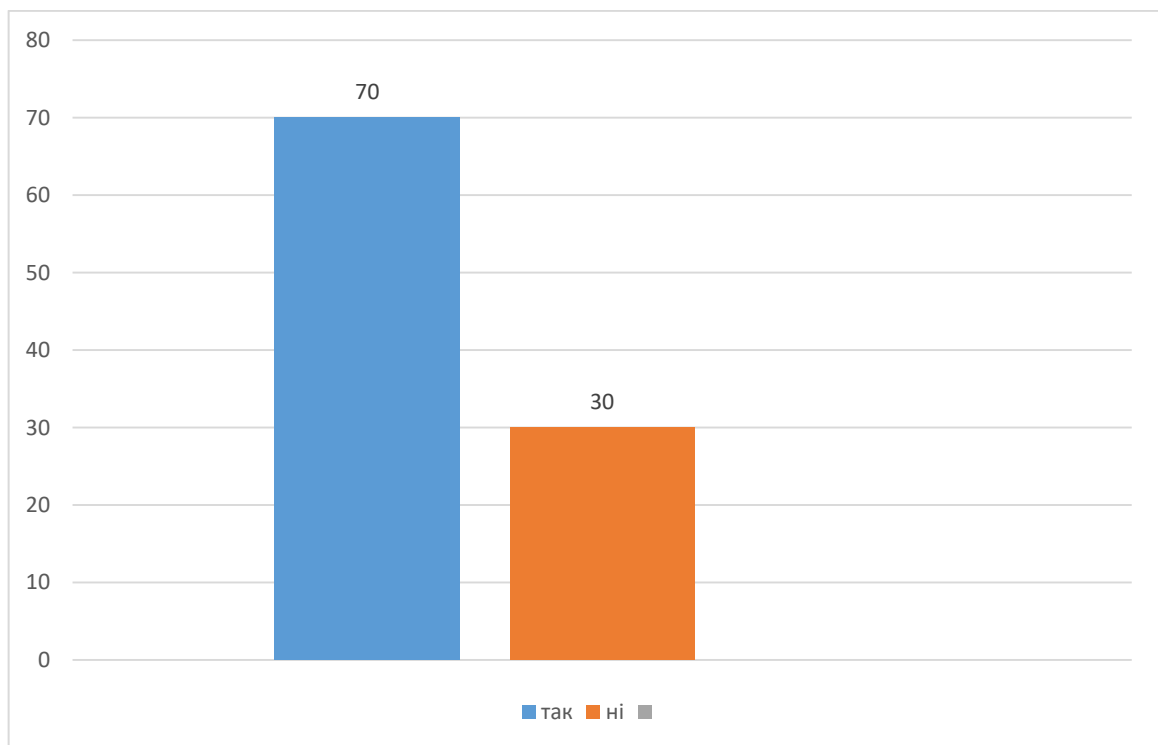


Рис. 2.6. Відповіді на питання «Чи здійснюється у закладі освіти педагогічна підтримка батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру?» (у %)

Така ситуація може сигналізувати про наявність причин щодо відсутності педагогічної підтримки батьків як особливого виду діяльності педагога. Серед таких причин можна розглядати відсутність та невідповідність фахівців до

такої роботи, низький рівень їх поінформованості у питаннях підтримки, відсутність налагодженої взаємодії фахівців закладу освіти з батьками тощо.

Наступним питанням анкети стало «Які форми роботи застосовуються фахівцями у процесі педагогічної підтримки батьків?». Вивчаючи результати, спостерігаємо тенденцію до найбільш усталених та поширених форм роботи з батьками. Так, респонденти обрали індивідуальне консультування (80%) та виступи на батьківських зборах (100%). Значно менше використовуються фахівцями такі форми роботи, як семінари (55%), тематичні тижні (40%), майстер-класи (35%). Варіанти «відеопрезентації», «онлайн-консультування» й «Клуби батьківської підтримки «Батьки – батькам» жодний не обрав. Хоча, в сучасних умовах саме такі форми діяльності є ефективними у застосуванні.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що серед основних своїх потреб і проблем батьки дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, і які навчаються в БП НРЦ Святого Миколая, виокремлюють: нестачу інформації із різних аспектів виховання й навчання дітей; матеріальні труднощі; непорозуміння з соціальним оточенням. На основі результатів опитування можна визначити наступні потреби батьків: інформаційно-просвітницька (щодо різноманітних аспектів виховання й навчання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, обізнаності в своїх правах та обов'язках, особливостей інтеграції у соціум), психолого-педагогічна (щодо підвищення ступеня педагогічної культури; налагодження позитивного психічного мікроклімату в сім'ї).

Отже, проведений аналіз особливостей діяльності Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру Святого Миколая показує, що соціалізація дітей із особливими освітніми потребами здійснюється із врахуванням стану їх здоров'я та особливостей психофізичного розвитку. Фахівцями закладу освіти реалізується система заходів для дітей для їх адаптації й інтеграції в суспільство. Крім того, працює служба соціально-педагогічного супроводу сімей дітей із психофізичними вадами та консультативний пункт для батьків. Отримані результати дослідження показали, що батьки і педагоги часто стикаються із проблемою недостатньої інформації щодо взаємодії, навчання і виховання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Висновок до розділу 2

Емпірично досліджено проблемні аспекти соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. З метою виявлення актуального стану соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в БП НРЦ Святого Миколая, провели опитування 20 батьків. Узагальнення результатів емпіричного дослідження дає змогу стверджувати, що серед основних своїх потреб і проблем батьки дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, виокремлюють нестачу інформації із різних аспектів виховання й навчання дітей з РАС.

На основі результатів опитування визначено наступні потреби батьків: інформаційно-просвітницька (щодо різноманітних аспектів виховання і навчання дітей із РАС), психолого-педагогічна (щодо підвищення ступеня педагогічної культури; налагодження позитивного психічного мікроклімату в сім'ї). Отримані результати показали, що батьки і педагоги часто стикаються із проблемою недостатньої інформації щодо взаємодії, навчання і виховання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, У ЯКИХ НАЯВНІ РОЗЛАДИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

3.1. Обґрунтування програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

Метою комплексної програми організації взаємодії педагогів з батьками в БП НРЦ Святого Миколая є активізація й розвиток виховного потенціалу батьків як запоруки утворення умов задля ефективної соціалізації й інтеграції дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру та сприяння саморозвитку і задоволення потреб їх батьків. Завданнями цієї програми стали такі:

- з допомогою упровадження змістово-методичного забезпечення надати батькам комплексну педагогічну підтримку в умовах закладу освіти;
- сприяти формуванню в батьків навичок самостійного подолання суспільної ізоляції та виокремлення шляхів інтеграції своєї дитини в соціум;
- надати батькам інформацію про властивості психофізичного розвитку дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, специфіку виховання їх та навчання, перспективи у майбутньому житті;
- сприяти формуванню в батьків навичок взаємодії з дітьми, у яких наявні розлади аутичного спектру, створенню позитивної атмосфери у сім'ї;
- сприяти формуванню в батьків умінь налагоджувати взаємодію із фахівцями міждисциплінарної команди й іншими батьками у закладі освіти;
- сприяти формуванню навичок щодо виховання та навчання дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру.

Комплексна програма організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая складається з чотирьох тематичних блоків:

I. Інформаційний:

1. Презентація закладу освіти задля батьків: структура, штат, алгоритм роботи із родинами.

2. Освіта дітей із особливими освітніми потребами – шлях у майбутнє.
3. Партнерство у роботі закладу освіти і родини.
4. Сучасні дидактичні матеріали і навчальні програми в допомогу батькам.

II. Педагогічний:

1. Розвиток дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру.
2. Інтеграція дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в середовище закладу освіти.

3. Організація домашнього «розвиваючого середовища».

4. Організація спільних заходів із родинами в умовах закладу освіти.

III. Соціальний:

1. Права батьків дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру.
2. Соціальний захист і медична реабілітація дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

3. Партнерство батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, з громадськими організаціями.

4. Шлях дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру, від соціальної ізоляції до соціальної інтеграції.

III. Психологічний:

1. Моя дитина – «особлива».
2. Психологія дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру.
3. Особливості дитячо-батьківських стосунків в сім'ї з дитиною, у якої наявні розлади аутичного спектру.

Для педагогів, з метою організації взаємодії з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая, найважливішими є перші два блоки.

Так, змістовно-методичне забезпечення програми взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая складають такі форми викладацької підтримки батьків: консультації, лекції, батьківські збори, відеолекторії, тематичні дні, «Дні відкритих дверей», семінари-практикуми, батьківські конференції, дискусії, бесіди, круглі столи, семінари, ділові ігри, «Консультативний клуб задля

батьків», круглі столи з запрошеними фахівцями із інших соціальних інституцій. Загальна довготривалість програми становить 15 год.

У процесі побудови соціально-психологічної роботи з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, ми враховували погляди Н. Софій, котра, досліджуючи психоемоційні стани батьків дітей із ООП, визначила їх систему й структурні компоненти, ієрархію й взаємозв'язок, виявила індивідуально-психологічні особливості емоційних станів батьків: особистісна та ситуаційна тривожність, афективність (підвищена емоційна збудливість), аутистичність, депресивність та внутрішній дискомфорт (емоційна напруженість). Наслідками цих станів дослідниця встановила такі: екзистенційну кризу; когнітивну дезорієнтацію батьків; приховану аутодеструкцію; кризу самоідентифікації; втрату життєвих перспектив; дисгармонійні стосунки в родині; «втечу» батьків «в роботу» чи самозречення внаслідок надцінного відношення до дитини; соціальну ізоляцію. Авторка зазначила, що інтеграційний характер психоемоційних станів батьків дітей з ООП відіграє важливу роль в контексті спрямованості, активності і послідовності у діях щодо надання допомоги своїй дитині; їх власної батьківської позиції, а також можливості повноцінно реалізовувати себе у сім'ї та суспільстві [81, с. 59].

Особливо важливим є те, що педагог разом з батьками повинен сприяти соціальній адаптації дитини із РАС у системі соціальних відносин і взаємодій. При цьому фахівець забезпечує формування у такої дитини позитивного ставлення до самої себе, заохочення до виявлення особистих когнітивно-пізнавальних інтересів та її самостійності, оптимізацію спілкування з однолітками й педагогами, допомогу в професійному самовизначенні. Реалізувати ці завдання варто шляхом розширення сфери соціальних взаємодій контактів дітей із РАС. В результаті цього, діти беруть участь в основних сферах соціального життя, а також готуються до повноцінного дорослого життя, самореалізації та розкриття своїх особистісних здатностей.

Забезпечення адаптації й соціалізації дітей із РАС не вирішує проблему соціально-психологічної роботи із педагогами, дитячим колективом й батьками.

Робота педагога з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, при цьому, повинна вестися у наступних напрямках:

- просвітницька діяльність стосовно специфіки психічного розвитку дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру;
- пояснення обмежень, що накладаються на навчання й виховання дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру;
- розкриття значення й змісту індивідуального підходу, котрого потребує дитина, у якої наявні розлади аутичного спектру, і прийомів його реалізації;
- допомога батькам в складанні індивідуальної програми навчання й розвитку дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру;
- попередження соціальним педагогом проблем у встановленні системи соціальних взаємин «вихователь – дитина», «дитина – дитина»;
- формування установок вихователя на взаємодію з дітьми, у яких наявні розлади аутичного спектру [74, с. 64–65].

Практика роботи Г. Уманець показує, що батьки дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, потребують допомоги в наступних питаннях:

- вирішення різноманітних конфліктних ситуацій, які виникають між батьками й педагогами;
- формування системи позитивних ставлень усіх членів сім'ї до дитини із РАС;
- підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків;
- допомога в створенні об'єднань сімей, що мають дітей з РАС та активна участь в їх діяльності;
- сприяння у наданні матеріальної й побутової допомоги сім'ям, що виховують дитину з РАС;
- розвиток системи оптимальних взаємин у родині;
- забезпечення психологічного комфорту для всіх членів сім'ї [90].

Зустрічі з батьками в БП НРЦ Святого Миколая в рамках інформаційного блоку спрямовувалися на розвиток їх виховного потенціалу і проходять в різних формах, таких як: лекція, бесіда, тренінг, презентація, доповідь, круглий стіл, батьківська конференція, інформування батьків через стенди та методичні

куточки. Завданнями інформаційного блоку виявлено:

- ознайомлення батьків з змістом роботи міждисциплінарної команди, функціоналу її членів відносно батьків; шляхи співпраці з фахівцями;
- презентація змісту педагогічної підтримки батьків в умовах закладу освіти, її форм і шляхів;
- презентація системи спеціальної освіти, ознайомлення із поняттями інтеграції та інклюзії, їх видами та шляхами, із нормативно-правовими документами, що регулюють дані питання;
- формування в батьків умінь та навичок побудови ефективної комунікації із фахівцями закладу освіти та іншими батьками, пошук ресурсів для цього;
- презентація сучасних методів роботи із дитиною з особливостями психофізичного розвитку у домашніх умовах; оптимального вибору прийомів виховання дитини із урахуванням її психофізичних можливостей.

Викладачі враховують, що, в силу своїх психологічних особливостей й емоційного стану, батьки одразу не виступають в ролі активних учасників і співрозмовників. Оскільки вони потребують задля цього певної підготовки, часу, за котрий педагог зможе встановити контакт з ними, зацікавити темою й мотивувати їх до активної участі у роботі.

Для з'ясування функцій педагога щодо взаємодії з батьками дітей із РАС у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая, цю інформацію подають у вигляді презентації, а потім обговорюють побачене. Окрім того, батькам надають інформацію про педагогічну підтримку, її шляхи та методи. Учасники програми мають змогу ознайомитися з напрямками та формами роботи фахівців закладу освіти з батьками та дітьми, а також котру допомогу вони можуть надати.

Зважаючи на те, що батьки недостатньо обізнані про суспільні інституції, які супроводжують дитину з особливими освітніми потребами протягом шкільного віку відповідно до порушення розвитку, здійснюється відповідна просвітницька робота. Так, з метою поінформованості батьків щодо діяльності ПМПК проводять круглий стіл задля фахівців із залученням родин, на якому висвітлюють зміст та особливості проходження комісії; надають інформацію про мережу спеціальних й інклюзивних навчальних закладів для дітей із РАС. До

участі запрошують представників ПМПК – лікаря-психіатра, вихователя-дефектолога, вихователя-логопеда.

Для підвищення рівня обізнаності батьків щодо виховання, навчання й освіти дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, проводять тренінгові заняття з ними. Під час роботи учасники мають можливість проаналізувати основні нормативно-правові акти, які стосуються різних аспектів життя їх дітей, визначити можливі конфліктні ситуації, котрі можуть виникати у процесі відстоювання інтересів дітей і способи їхнього подолання.

Інформацію про шляхи інтеграції дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у соціум надають шляхом організації тематичних батьківських зборів. Оскільки, на відміну від поточних зборів, на котрих розглядаються планові питання за традиційною схемою (досягнення дітей в навчанні, труднощі у поведінці, розклад свят та ін.), тематичні збори мають за ціль обговорити тему, яка є актуальною задля всіх її учасників. Оскільки, у зв'язку із освітніми реформами у Україні, питання інклюзивної освіти та інтеграції задля батьків украй важливі, дана форма роботи, що передбачає активну участь всіх її учасників, є цікавою.

Проведення батьківських конференцій урізноманітнює і доповнює форми педагогічної підтримки батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Так, у межах програми, проводять батьківські конференції щодо властивостей побудови партнерських стосунків із іншими батьками в групі дитини, а також із батьками здорових однолітків поза закладом освіти. Сама конференція триває 1 год., після чого батьки об'єднуються в міні-групи та на 1,5 год. стають учасниками тренінгу, щоб відпрацювати навички взаємодії з іншими батьками та фахівцями закладу освіти. Закріпити теоретичний матеріал батьки мають змогу під час тренінгу з формування практичних навичок.

Розширенню знань батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, щодо розвитку їх в домашніх умовах сприяє проведення майстер-класів. Так, проводять майстер-класи з використання арт-терапії, піскової терапії під час занять із дитиною вдома; ознайомлення із інноваційним методом каністерапії (використання тварин в роботі для досягнення терапевтичного ефекту). І хоч ці

методи роботи часто використовують в своїй діяльності практичні психологи і соціальні педагоги, батьки також можуть застосовувати їх у процесі соціалізації дітей. Кожний майстер-клас практико-орієнтований, триває близько 2,5 год. та передбачає взаємодію між учасниками.

Педагогічний блок передбачає такі форми організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая, як консультація, майстер-клас, лекція, семінар, семінар-практикум, відеопрезентація, бесіда, тренінг, батьківські збори, обговорення, тематичні дні, «відкрите» заняття та ін. Завданнями цього блоку є:

- надання батькам інформації з різних аспектів щодо розвитку та виховання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, видів порушень й їхнього врахування у взаємодії із дитиною;
- ознайомлення із оцінкою потреб дитини та батьків: роль оцінок і фахівці, котрі їх здійснюють;
- надання інформації батькам щодо навчання й виховання дітей, розвитку їхніх імовірних здібностей, соціального виховання в цілому;
- відпрацювання навичок взаємодії із фахівцями в процесі інтеграції дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру, в заклад освіти;
- формування вміння правильного вибору прийому виховання дитини з РАС та проведення розвивальних занять з нею вдома;
- формування в батьків педагогічної культури й навичок організації змістовного дозвілля задля сім'ї.

Таким чином, змістовною є така форма взаємодії із батьками, як відеопрезентація. Ціллю зустрічі є закріплення знань щодо особливостей соціального виховання й взаємодії з дитиною залежно від виду порушення, проведення занять в домашніх умовах. Оскільки батьки не розуміються в видах порушень розвитку дітей й їхніх особливостях, ця зустріч є вкрай актуальною. Під час роботи педагог у команді з психологом і соціальним педагогом, за допомогою демонстрації відеоматеріалів та теоретичного їх обґрунтування, пояснює батькам, як вірно будувати соціальну взаємодію із дітьми, враховуючи їхні психофізичні можливості й потреби, а відтак – зрозуміти перспективи

майбутнього соціального виховання.

З метою організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая активно застосовували семінари-практикуми як форму співпраці з батьками, зокрема семінар-практикум з поінформованості батьків у питаннях розвитку культурно-гігієнічних навичок і навичок самообслуговування у дітей. Робота спрямовується на формування в батьків навичок щодо захисту прав дітей у різних інституціях. Цей семінар включає повідомлення, разом з практичним їх відпрацюванням (демонстрація відеосюжетів; показ вправ, робота в парах).

У межах організації взаємодії педагогів з батьками дітей із особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая, організовують виставку для всіх учасників освітнього процесу. Батьки мають змогу ознайомитися з можливими формами співпраці з педагогічним колективом: як під час адаптації дитини до умов закладу освіти, так і у процесі інтеграції. Шляхом розміщення стендової інформації оголошень на дошках батьки отримують матеріали з різних тематичних свят: «День відкритих дверей», «День захисту дітей», «Міжнародний день людини із аутизмом», «Всесвітній день поширення інформації про аутизм». Наочний матеріал постійно краще сприймається, особливо, якщо людина не фахівець в певній галузі. Розміщення наочної інформації також є формою підтримки взаємозв'язку з батьками.

Соціальний блок організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая реалізується у взаємодії педагогів і соціального педагога. Формами реалізації соціального блоку програми є бесіда, інформаційні повідомлення, «Батьківський клуб», тренінг, майстер-клас, презентація, поширення інформаційних буклетів, обговорення, лекція, ділові ігри, круглий стіл, відео лекторій, «Клуб підтримки батьків». Завдання цього блоку такі:

- надання батькам інформації про законодавче забезпечення різних аспектів життя дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, і їхніх батьків;
- ознайомлення з правовими актами, які регулюють освіту дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру;

- формування у батьків умінь та навичок адвокаційної діяльності щодо відстоювання ними інтересів дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру;
- забезпечення інформації про систему реабілітаційних, соціальних і медичних установ, котрі опікуються дітьми, у яких наявні розлади аутичного спектру, та можливості використання їх ресурсів батьками;
- презентація діяльності державних та неурядових організацій, дотичних до питань виховання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, шляхи співпраці та форми підтримки батьків;
- ознайомлення батьків із існуючими програмами підтримки родин у неурядових організаціях (літні табори, участь в сімейних програмах, виїзні програми оздоровлення даних родин);
- формування мотивації в батьків до об'єднання із іншими батьками, участі в громаді для вирішення спільних інтересів власних дітей;
- залучення батьків з дітьми до гурткової роботи творчого напрямлення поза закладом освіти.

Означимо інші форми організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в процесі їх соціалізації, які проводять у БП НРЦ Святого Миколая. Так, «Батьківський клуб» є груповою формою взаємодії фахівців та батьків, за котрої батьки виступають активними учасниками процесу, самостійно ініціюють актуальні для них теми. Таке об'єднання батьків у своєрідну батьківську громаду налаштовує їх на неформальне спілкування. Робота проходить у невимушеній формі під неформальним керівництвом фахівця закладу освіти (соціального педагога, вчителя, залежно від теми зустрічі), який створює умови для самостійного пошуку батьками вирішень завдань. Темі зустрічей виявляються відповідно до потреб батьківських груп: «Законодавче забезпечення суспільного захисту дітей із особливими освітніми потребами», «Програми підтримки батьків» та ін.

Психологічний блок організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая реалізується у взаємодії педагогів і психолога. Формами педагогічної підтримки є індивідуальні заняття, тренінг, презентація, бесіда,

лекція, обговорення, дискусія, семінар, батьківські збори, «День відкритих дверей». Завданнями блоку є такі:

- формування у батьків навичок психологічного «прийняття» власної дитини з РАС, адекватного («розуміючого») відношення до її проблем та труднощів в навчанні;
- формування знань щодо розуміння потреб дитини із РАС, класифікації потреб та їх врахування в процесі виховання;
- надання інформації про властивості психологічного розвитку дитини з РАС у період дошкільного віку та особливості її соціального виховання;
- формування у батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, вмінь встановлення позитивних емоційних контактів з своєю дитиною, мотивації до взаємодії з нею, із фахівцями у процесі спільної роботи у закладі освіти;
- формування в батьків навичок подолання соціальної ізоляції й безконфліктного спілкування із іншими членам сім'ї;
- відпрацювання навичок міжособистісної взаємодії поміж подружжям, формування уміння знаходити спільні рішення у складних ситуаціях і діяти в інтересах дитини;
- озброєння батьків знаннями щодо пошуку ресурсів задля самоосвіти та організації змістовного дозвілля родини.

Серед пропонованих форм значний інтерес в батьків викликає дискусія на тему психосоціального розвитку дитини, у якої наявні розлади аутичного спектру, яка є полем для активізації різних думок, модератором яких виступають вчителі, а також соціальний педагог із практичним психологом. Водночас, ця форма виконує й функцію формування мотивації батьків до саморозвитку, до отримання нових знань і навичок. Для цього проводять тренінги, що мали за мету формування психологічного «прийняття» дитини з РАС; побудову комунікації з педагогами (часто батьки соромляться звертатися до фахівців); інформування батьків щодо властивостей соціального виховання дітей з різними видами РАС; надання інформації щодо соціальної взаємодії дитини з РАС зі здоровими братом / сестрою; формування вмінь розподіляти обов'язки з виховання й навчання дитини між усіма членами сім'ї, а так знаходити час і сили задля поповнення

власних внутрішніх ресурсів.

Узагальнюючи, виокремимо функціонально-рольовий репертуар педагога у контексті взаємодії з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у процесі їх соціалізації в БП НРЦ Святого Миколая:

- роль модератора (модерує процес педагогічної підтримки батьків, є посередником поміж іншими фахівцями команди);
- роль організатора (прямо організовує навчальну і розвивальну підтримку батьків, залучає фахівців до взаємодії);
- роль педагога-порадника (інформує батьків про важливість взаємодії із фахівцями та іншими батьками; про властивості соціального розвитку та соціалізації дітей; про інтеграцію й інклюзивну освіту; про шляхи інтеграції родини в соціум; про можливості участі батьків в заходах закладу освіти);
- роль консультанта (консультує з різних питань соціального, психологічного та педагогічного спрямування);
- роль посередника (є посередником поміж батьками й фахівцями в закладі освіти; між батьками та різними соціальними інституціями);
- роль захисника (захищає права батьків у складних ситуаціях);
- роль педагога-методиста (розробляє змістово-методичне забезпечення педагогічної підтримки батьків; буклети та матеріали освітньо-педагогічного спрямування; оформлює тематичні стенди та батьківські куточки).

Аналіз існуючих практик організації взаємодії педагогів з батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, у процесі їх соціалізації у БП НРЦ Святого Миколая дає змогу стверджувати, що педагогічна підтримка батьків має замінюватися соціально-педагогічною чи соціально-психологічною, де метою є психологічний чи соціальний супровід батьків; вона не зводиться до надання їм інформаційних послуг педагогічного характеру, коли основною метою взаємодії є надання батькам інформації із питань розвитку, навчання й виховання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

3.2. Аналіз ефективності програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

З метою виявлення ефективності програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в БП НРЦ Святого Миколая, ми знову провели опитування 20 батьків.

У процесі анкетування також досліджували, котру саме допомогу під час адаптації дітей до умов закладу освіти надали батькам його фахівці (рис. 3.1).

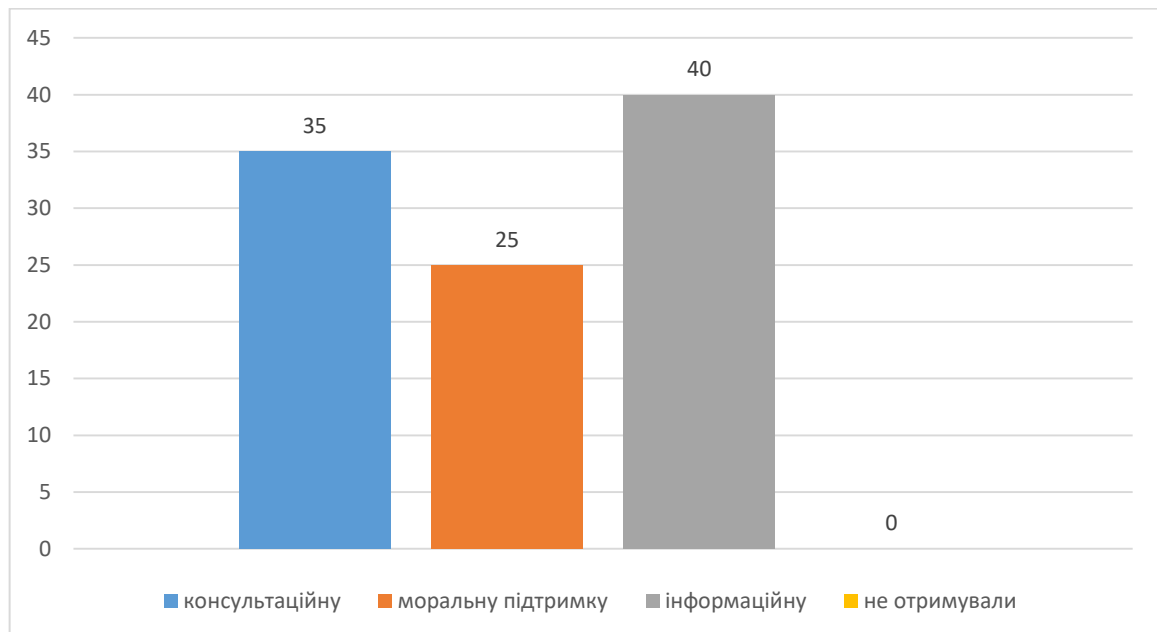


Рис. 2.2. Відповіді на питання «Яку саме допомогу під час адаптації дитини з РАС до умов закладу освіти надали батькам його фахівці?» (у %)

Встановлено, що батьки від фахівців закладу освіти у цій ситуації отримували такі види допомоги: консультаційну (35% – у вигляді консультацій і порад); моральну підтримку (25% – фахівці позитивно налаштовані, з розумінням зустріли дитину й підтримали батьків); загального інформаційного характеру (більше як повідомлення) (40% – фахівці надали інформацію щодо режиму закладу освіти, структури навчальних занять). Батьків, які зазначили, що ніякої допомоги не отримували, не виявилося (на етапі першого діагностичного зрізу таких було 40%).

Також під час анкетування визначено, що будь-яку інформацію щодо особливостей психологічно-фізичного розвитку дітей, їх виховання, подальшої

освіти респонденти отримують від вихователя (40%), від вихователя-логопеда і вихователя-дефектолога (15%), від соціального педагога (30%) та від практичного психолога (15%) (рис. 3.2).

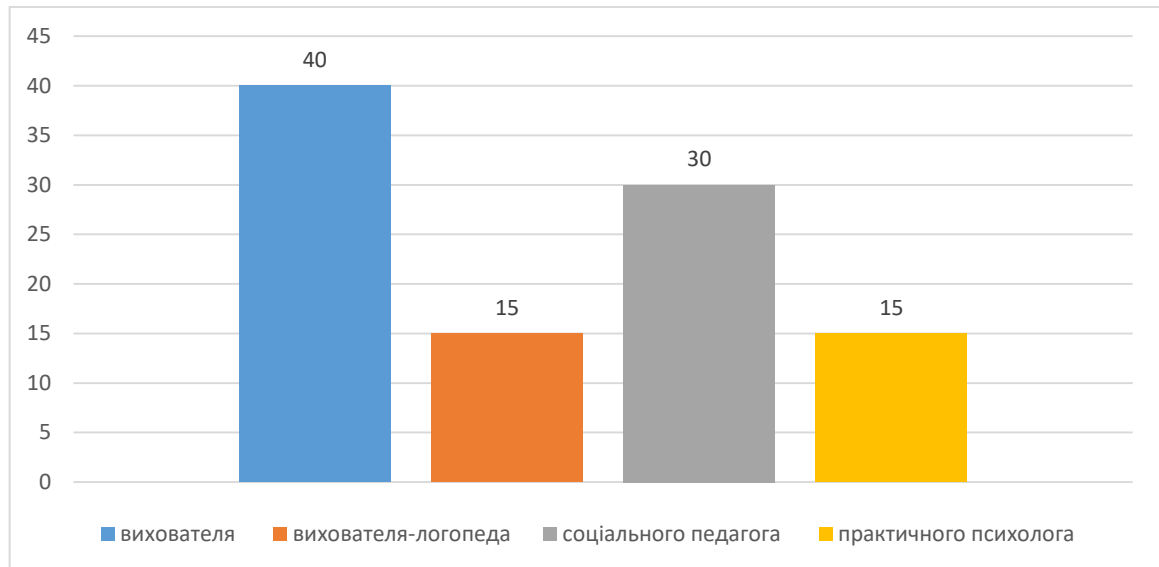


Рис. 3.2. Відповіді на питання «Від якого саме фахівця ви отримували допомогу під час адаптації дитини з РАС до умов закладу освіти?» (у %)

На питання «Як саме вам допомагає педагог? Котрі види допомоги надає батькам?» відповіді виявилися доволі різними: «проводить індивідуальні консультації й тематичні лекції, тренінги, де батьки можуть поміж собою обговорити поточні проблеми»; «допомагає дитині адаптуватись в класі»; «проводить розвиваючі ігри, дитина дуже любить викладача»; «займається проблемами соціалізації дитини»; «консультує, проводить бесіди, ігри із дітьми»; «проводить анкетування, індивідуальні заняття».

Наступне питання мало на меті з'ясувати, які питання щодо виховання і навчання дитини турбують батьків, якої допомоги потребують. На рис. 3.3 представлено відповіді.

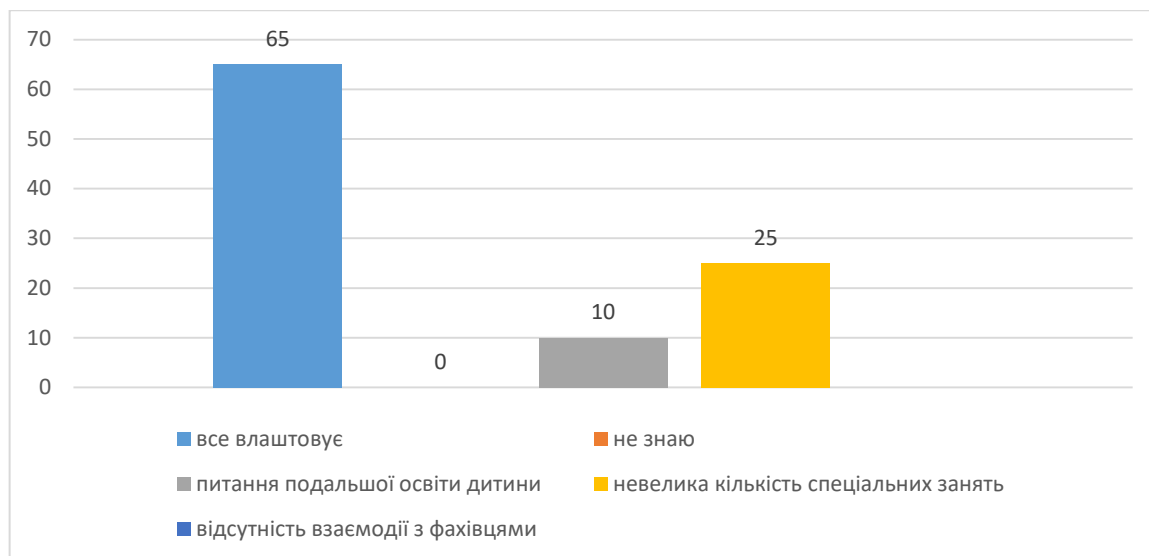


Рис. 3.3. Відповіді на питання «Які питання щодо виховання і навчання дитини з РАС вас турбують, якої допомоги потребуєте?» (у %)

Більшість батьків (65%) відповіли, що їх все влаштовує. Батьки також зазначили, що невирішеними залишаються невеликої кількості спеціальних логопедичних і психологічних занять (25%), а також проблеми подальшої освіти дитини (10%).

Метою наступного запитання було виявлення основних проблем, з якими батьки зіштовхуються у процесі виховання дітей з РАС взагалі (рис. 3.4).

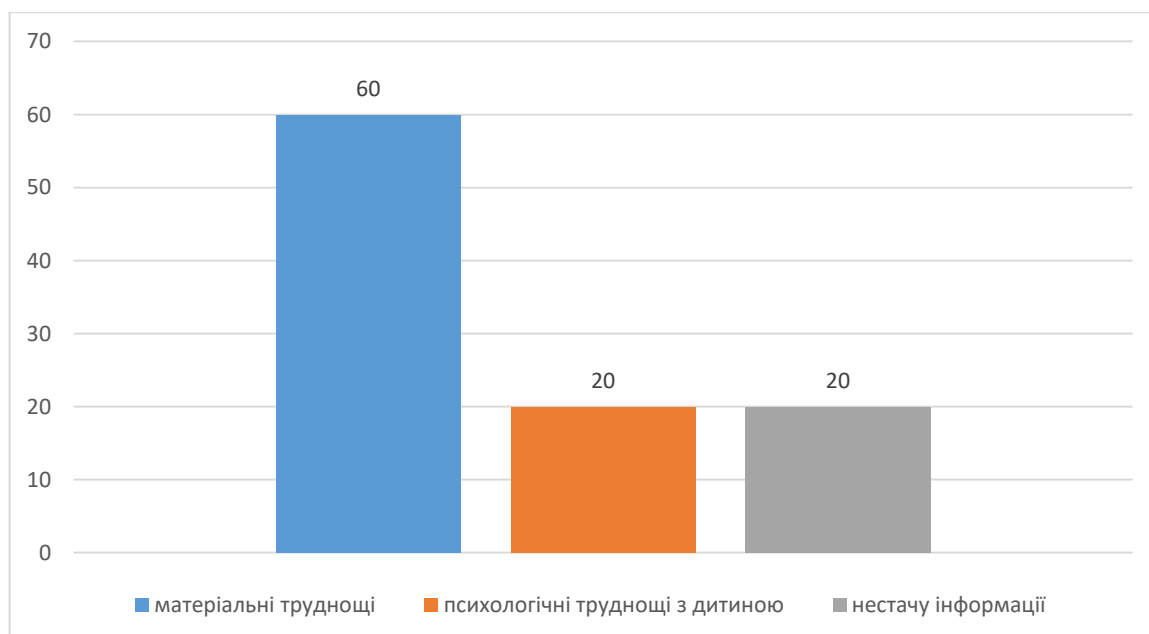


Рис. 3.4. Відповіді на питання «З якими проблемами у вихованні дитини з РАС Ви зіштовхуєтесь?» (у %)

До ключових проблем батьки віднесли наступні: матеріальні труднощі (60%), психологічні труднощі у взаємодії з дитиною (20%, було 30%), нестачу інформації із різних аспектів виховання і навчання дітей із особливостями розвитку (20%, було 45%).

На запитання «Чи здійснюється у закладі освіти педагогічна підтримка батьків?» варіант «так» обрало 100% батьків (було 700%) (рис. 3.5).

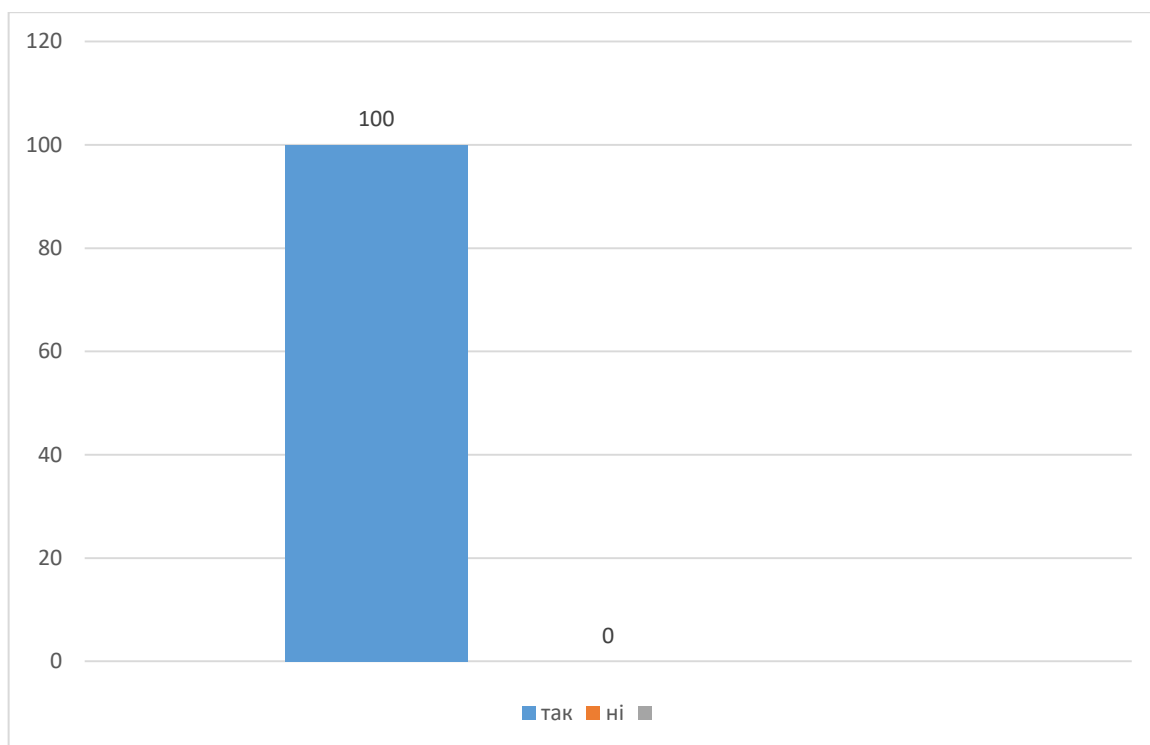


Рис. 3.5. Відповіді на питання «Чи здійснюється у закладі освіти педагогічна підтримка батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру?» (у %)

Подальшим питанням анкети стало «Які форми роботи використовуються фахівцями у процесі педагогічної підтримки батьків?». Вивчаючи результати, спостерігаємо тенденцію до найбільш усталених та поширених форм роботи з батьками. Таким чином, респонденти обрали індивідуальне консультування (60%) та виступи на батьківських зборах (50%). Значно більше почали використовуватися фахівцями такі форми роботи, як семінари (70%), тематичні тижні (50%), майстер-класи (65%). Варіанти «відеопрезентації», «онлайн-

консультування» та «Клуби батьківської підтримки «Батьки – батькам» обрали 20% батьків.

Узагальнюючи, можна стверджувати про зміну основних потреб і проблем батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, і які навчаються в БП НРЦ Святого Миколая. Зокрема, істотно менше стало скарг батьків на нестачу інформації з різних аспектів виховання і навчання дітей. На основі результатів опитування можна визначити, що більше стали задовольнятися такі потреби батьків, як: інформаційно-просвітницька (щодо різних аспектів виховання і навчання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, обізнаності в своїх правах та обов'язках, особливостей інтеграції у соціум), психолого-педагогічна (щодо підвищення ступеня педагогічної культури; налагодження позитивного психічного мікроклімату в сім'ї).

Отримані результати дослідження показали ефективність проведеної програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Висновок до розділу 3

Метою програми організації взаємодії педагогів з батьками дітей з РАС стала активізація і розвиток виховного потенціалу батьків як запоруки створення умов ефективної соціалізації та інтеграції дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, сприяння саморозвитку і задоволення потреб їхніх батьків. Завданнями програми стали наступні: надати батькам комплексну педагогічну підтримку; надати батькам інформацію про особливості психофізичного розвитку дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, специфіку виховання їх та навчання, перспективи у майбутньому житті; сприяти формуванню у батьків навичок створення позитивної атмосфери в сім'ї; сприяти формуванню у батьків дітей з РАС уміння налагоджувати взаємодію з фахівцями міждисциплінарної команди; сприяти формуванню навичок виховання дитини з РАС.

Проведення повторного діагностичного зрізу показало зміну основних потреб і проблем батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, і які

навчаються в БП НРЦ Святого Миколая. Зокрема, істотно менше стало скарг батьків на нестачу інформації з різних аспектів виховання і навчання дітей. На основі опитування можна визначити, що більше стали задовольнятися такі потреби батьків: інформаційно-просвітницька (щодо різноманітних аспектів виховання й навчання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, обізнаності в своїх правах та обов'язках, особливостей інтеграції у соціум), психолого-педагогічна (щодо підвищення ступеня педагогічної культури; налагодження позитивного психологічного мікроклімату у сім'ї). Доведено ефективність проведеної програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне обґрунтування соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, дали змогу зробити такі висновки.

1. Визначено основні підходи до проблеми розладу аутичного спектра як виду дизонтогенезу у психолого-педагогічній та спеціальній літературі. Аутизм визначено як комплексне порушення розвитку, задля якого властиві різноманітні прояви, що відзначаються із раннього віку і мають сталий перебіг. Симптоми зазвичай залишаються і в дорослих, хоча часто в пом'якшеній формі. Для визначення аутизму потрібна наявність тріади: порушення соціальної взаємодії; порушення спільної комунікації; обмеженість інтересів та повторювальний репертуар поведінки. Для дітей з аутизмом необхідно забезпечити повноцінне життя, вони повинні бути інтегровані у суспільство на їх власних умовах, а не адаптовані до правил здорових дітей. Дітям з аутизмом потрібні спеціальні умови виховання й навчання, спрямовані на коригування їх недоліків, просування у загальному розвитку й соціалізації.

2. Запропоновано психолого-педагогічну характеристику дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Доведено, що взаємодія педагога з батьками дитини вимагає врахування психолого-вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з РАС. Соціально-психологічна характеристика особливостей розвитку дітей із РАС показала, що це явище неоднорідне, як за патогенезом, так й за структурою дефекту. Однак, для таких дітей характерні типові тенденції психофізичного розвитку, що відрізняють їх від дітей у межах норми. Діти із РАС становлять достатньо численну групу дітей, що потребують в процесі навчання спеціальної допомоги. Своєчасна соціально-психологічна допомога дітям з РАС, ефективна організація взаємодії педагога з батьками дитини з РАС є одночасно й розв'язанням проблеми її соціалізації, що є складною соціальною, педагогічною й психологічною проблемою.

3. Охарактеризовано загальні закономірності соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Показано, що

організація роботи педагога з дітьми, у яких наявні розлади аутичного спектру, в закладі освіти, потребує активної і цілеспрямованої роботи з батьками. Метою роботи педагога з батьками дитини з РАС визначено допомогу в прийнятті реальних освітніх потреб дитини й залучення їх до співпраці у її навчанні, розвитку й соціалізації. Також батьки у яких наявні розлади аутичного спектру, потребують допомоги педагога для вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між ними, дітьми й іншими суб'єктами освітнього процесу; для підвищення психолого-педагогічної культури батьків; для корекції ставлення усіх членів сім'ї до дитини із РАС, та ін. З огляду на проведений аналіз різних джерел, констатовано, що існують різні види, форми та методи взаємодії педагога з батьками дитини з РАС, яку здійснюють фахівці відповідно до свого функціоналу в спеціальних закладах освіти. Аналіз особливостей організації взаємодії педагогів з батьками дітей із РАС дав змогу виявити низку традиційних (індивідуальні консультації, бесіди, батьківські збори) та нетрадиційних форм (дискусії, ділові ігри, батьківські конференції, клуби для батьків). Змістово-методичне забезпечення педагогічної підтримки батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру становлять форми роботи пізнавального змісту (лекції, бесіда, семінар, обговорення, дискусія) й практичного (ділові ігри, клуби задля батьків, майстер-класи, семінари-практикуми, «Дні відкритих дверей»), ін.

4. Емпірично досліджено проблемні аспекти соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. З метою виявлення актуального стану соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, в БП НРЦ Святого Миколая, провели опитування 20 батьків. Узагальнення результатів емпіричного дослідження дає змогу стверджувати, що серед основних своїх потреб і проблем батьки дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, виокремлюють нестачу інформації з різних аспектів виховання і навчання дітей з РАС. На основі результатів опитування визначено наступні потреби батьків: інформаційно-просвітницька (щодо різноманітних аспектів виховання і навчання дітей із РАС), психолого-педагогічна (щодо підвищення ступеня педагогічної культури; налагодження позитивного психологічного мікроклімату у сім'ї). Отримані результати

показали, що батьки і педагоги часто стикаються із проблемою недостатньої інформації щодо взаємодії, навчання і виховання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

5. Обґрунтовано й апробовано програму соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру. Метою комплексної програми організації взаємодії педагогів з батьками дітей з РАС стала активізація і розвиток виховного потенціалу батьків як запоруки формування умов ефективної соціалізації та інтеграції дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, та сприяння саморозвитку й задоволення потреб їхніх батьків. Завданнями даної програми стали: надати батькам комплексну педагогічну підтримку; надати батькам інформацію про особливості психофізичного розвитку дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, специфіку виховання їх та навчання, перспективи у житті; сприяти формуванню у батьків навичок створення позитивної атмосфери в сім'ї; сприяти формуванню у батьків дітей з РАС уміння налагоджувати взаємодію з фахівцями міждисциплінарної команди; сприяти формуванню навичок виховання дитини з РАС.

Проведення повторного діагностичного зрізу показало зміну основних потреб і проблем батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, і які навчаються в БП НРЦ Святого Миколая. Зокрема, істотно менше стало скарг батьків на нестачу інформації із різних аспектів виховання й навчання дітей. На основі опитування можна визначити, що більше стали задовольнятися такі потреби батьків, як: інформаційно-просвітницька (щодо різних аспектів виховання і навчання дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру, обізнаності у своїх правах й обов'язках, особливостей інтеграції у соціум), психолого-педагогічна (щодо підвищення ступеня педагогічної культури; налагодження позитивного психологічного мікроклімату в сім'ї). Доведено ефективність програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру.

Перспективами подальшого дослідження можна визначити розробку і апробацію програми соціально-психологічної роботи із батьками дітей різного віку, у яких наявні розлади аутичного спектру, в порівняльному аспекті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмаєва А.С. Формування готовності майбутнього вихователя до педагогічної взаємодії з батьками : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
2. Бевзюк М. С. Сутність взаємодії вихователя з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 156. С. 177-182.
3. Велітченко Л.К. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки вихователів до педагогічної взаємодії. *Педагогіка і психологія*. 2017. №4. С. 12-16.
4. Гаврилов О. В., Глоба О. П., Липа В. О. Прикладна корекційна психологія : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2014. 591 с.
- 4 а. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Методологічна модель психологічного пізнання модульно-розвивальної освітньої взаємодії. *Психологічний часопис*. 2022. Том 8. Випуск 1 (57). С. 49-60.
5. Гноєвська О. Підготовка педагогів до роботи з батьками дітей, що навчаються в умовах освітньої інтеграції. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 28-32.
6. Гордійчук О. Є. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*: монографія / відпов. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 177-186.
7. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
8. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук та ін. Київ : АТОПОЛ, 2011. 83 с.
9. Дмітрієва О. І. Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 10-15.

10. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму : метод. рекомендації. Одеса : Астропрінт, 2013. 45 с.
11. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти різних типів. *Початкова школа*. 2017. № 12. С. 46–49.
12. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. Семінар для педагогів. *Початкова школа*. 2016. № 10. С. 7–9.
13. Класифікація психічних і поведінкових розладів: клінічний опис і вказівки по діагностиці. Київ : Сфера, 2005. 308 с.
14. Ковтун О. Єдиний освітній простір для педагогів, батьків та їхніх дітей. *Практика управління навчальним закладом*. 2014. № 4. С. 7–15.
15. Козак Н. Робота з батьками : нові підходи. *Початкова школа*. 2020. № 7. С. 14–15.
16. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Луганськ, 2010. Частина I. № 10 (197). С. 80-91.
17. Колодна Н. А., Муренець Л. С., Примаєв О.Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи*. 2017. № 19/20. С. 85-104.
18. Колупаєва А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
19. Компанець Н.М., Коваль-Бардаш Л.В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка, 2020. 144 с.
20. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / за ред. Т. В. Скрипника. Київ : Гнозис, 2013. 200 с.
21. Комплексний супровід дітей в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. / Ю.О. Бистрова, А.М. Петруня, В.Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупирь. Луганськ : ЛугНУ імені Тараса Шевченка, 2012. 288 с.

22. Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» : офіційний сайт. URL : <http://nrc-sv-mykolaia.lviv.sch.in.ua>.
23. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / за ред. В. Синьова. Київ : НПУ, 2009. Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. 224 с.
24. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей. Київ : ДЦССМ, 2014. 100 с.
25. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом: монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2007. 608 с.
26. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії: монографія. Київ : НАКККиМ, 2012. 408 с.
27. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.
28. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із розладами спектра аутизму. *Логопедія*. 2011. № 2. С. 40–44.
29. Логвінова І. П. Психологічні особливості організації візуальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Київ : НПУ, 2011. № 21. С. 294–297.
30. Лупінович К. Роль батьків у залученні дітей з особливими освітніми проблемами в інклюзивний освітній простір. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/lupinovych_kseniiia.pdf
31. Луценко І. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами. *Психолог. Шкільний світ*. 2015. №40. С. 19–27.
32. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009. 22 с.
33. Мамайчук І. І. Психокорекційні технології для дітей з проблемами в розвитку. Київ : Світич, 2016. 400 с.

- 34.Мамедова Л.Б. Розвиток соціальної компетентності дітей з РАС засобами соціальних історій. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 200-208.
- 35.Манилюк Ю. Оптимальна модель педагогічної взаємодії з батьками у навчальному закладі. *Початкова школа*. 2012. №12. С. 11–14.
- 36.Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
- 37.Марценковський І.А., Бікшаєва Я.Б., Ткачова О.В. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму : методичні рекомендації. Київ, 2009. 46 с.
- 38.Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2017. 304 с.
- 39.Мойсеєнко І. М. Аналіз методів діагностики сенсомоторного розвитку дітей з розладами спектра аутизму. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. №1 (15). С. 223-234.
- 40.Мойсеєнко І. М. Принципи формування сенсомоторних компетенцій у дітей з РАС. *Acta Paedagogica Volynienses*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2022. № 2. Т. 2. С. 202-210.
- 41.Мойсеєнко І. М. Теоретичні аспекти дослідження проблем сенсорної діяльності дітей дошкільного віку із порушенням аутичного спектра. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2 (94). С. 79 – 81.
- 42.Морфофункціональне дозрівання основних фізіологічних систем організму дітей дошкільного віку : посібник / за ред. Л. А. Метієвої. Харків : Основа, 2013. 160 с.
- 43.Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами / за ред. А. А. Колупаєвої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. Ч. II. 198 с.
- 44.Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

- 45.Недозим І. В. Виявлення дітей із розладами зі спектра аутизму в дошкільному навчальному закладі. *Практичний психолог : дитячий садок*. 2013. № 3. С. 18–21
- 46.Недозим І. В. Науково доказові методики формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 2. С. 45 –54.
- 47.Недозим І. В. Особливості розвитку та формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 45 –54.
- 48.Недозим І. В. Принципи роботи з дитиною з розладами аутичного спектра. *Практичний психолог : дитячий садок*. 2013. №5. С. 26–30.
- 49.Недозим І.В. Забезпечення оптимальної адаптації дитини з розладами аутичного спектра до дошкільного навчального закладу. *Практичний психолог : дитячий садок*. 2013. №11. С. 26-32.
- 50.Овдій Л. На порозі школи : співпраця з батьками. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 49-52.
- 51.Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації : навч. посіб. Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. 528 с.
- 52.Організація роботи з батьками / упоряд. : Юзефік Л.О., Купина Н.М. Тернопіль : Астон, 2002. 168 с.
- 53.Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Харків : Точка, 2007. 192 с
- 54.Основи батьківської компетентності : навч. посіб. / за ред. І. Д. Зверевої. Київ : Наук. світ, 2006. 156 с.
- 55.Островська К.О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 114 с.
- 56.Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
- 57.Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.

- 58.Педагогічний словник / ред.-упоряд. М.Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
- 59.Породько М. І. Використання методики Вероніки Шернбор для розвитку психомоторики дітей з аутистичним спектром порушень в інклюзивному просторі. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів, 2017. Вип. 2. С. 87-89.
- 60.Породько М. І. Корекція психомоторного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021. 20 с.
- 61.Породько М.І. Фізична реабілітація і аутизм : навчальний посібник. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 63 с.
- 62.Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї : монографія. Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. 190 с.
- 63.Практична педагогіка виховання : посібник з теорії та методики виховання / за ред. М.Ю. Красовицького. Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2010. 220 с.
- 64.Про затвердження Положення про спеціальну школу, та Положення про навчально-реабілітаційний центр. Лист МОН України від 06.03.2019 №221. URL : <https://kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-sperialnu-shkolu-ta-polozhennya-pro-navchalno-reabihacijnij-centr>.
- 65.Програма «Особлива дитина» : для дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / за ред. Д. І. Шульженко, К. О. Островської. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. 250 с.
- 66.Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І.В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей із когнітивними порушеннями : особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ : методичний вісник. Чернівці: Букрек, 2018. 32 с.
- 67.Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. / за ред. Колупаєвої А. А. Київ : Літопис – ХХ, 2010. 363 с.
- 68.Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова 2004. 69 с.

- 69.Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів : Колесо, 2009. 168 с.
- 70.Романчук О.Д. Нейробіологічне походження та психологічні моделі аутизму. *НейроNEWS*. 2009. Вип. 5 (16). С. 14-19.
- 71.Сайко Х.Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом : навчальний посібник. Львів : Тріада плюс, 2017. 248 с.
- 72.Секвенційні програми допомоги дітям з аутизмом / ред. : Островська К.О, Саламон О.Л, Січкари Л.І. Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2017. 126 с.
- 73.Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії : сценарії успіху : монографія. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
- 74.Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 388 с.
- 75.Скрипник Т. Психологічна підтримка сім'ї аутичної дитини. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2006. Вип. 14 (17). С. 203–209.
- 76.Софій Н. З. Розвиток ресурсних центрів для батьків дітей з особливими потребами : навчально-методичний посібник. Київ : Плеяди, 2017. 234 с.
- 77.Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. Київ. : Ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
- 78.Супрун Г. В. До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 6, т. 1. С. 268–277.
- 79.Супрун Г.В. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 76–82.
- 80.Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ : Дніпро, 1978. 263 с.
- 81.Тарасун В. В. Аутологія : теорія і практика : монографія. Київ: Вадекс, 2018. 590 с.
- 82.Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ : Наук. світ, 2004. 100 с.

- 82 а. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* . 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18.
83. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму : медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс, 2012. 184 с.
84. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Розробки занять тренінгової програми для батьків дітей, у яких наявні розлади аутичного спектру

Мета програми: сприяти осмисленню батьками сутності соціалізації дітей із РАС в умовах НРЦ, а також забезпечити набуття батьками умінь та навичок соціалізації дітей із особливими освітніми потребами.

Основні завдання тренінгової програми такі:

1. Аналіз змісту соціалізації дітей із особливими освітніми потребами та чинників, які впливають на цей процес.
2. Набуття умінь та навичок соціалізації дітей із особливими освітніми потребами в умовах НРЦ – під час їхньої самопрезентації, різних форм формального і неформального спілкування.
3. Набуття батьками навичок попередження та подолання труднощів в організації соціального супроводу дітей із особливими освітніми потребами в аспекті міжособистісної взаємодії:

а) проявів емпатії та вміння слухати, розуміння специфіки роботи з дітьми із особливими освітніми потребами;

б) зниження агресії та управління емоціями у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами, підвищення рівня толерантності;

в) подолання стереотипного ставлення до дітей із особливими освітніми потребами у процесі навчання і виховання, а також спілкування з ними;

г) зміцнення групової єдності фахівців НРЦ і батьків, котрі виховують дітей із особливими освітніми потребами.

Базовий варіант тренінгової програми має 3 теми (по 4 години кожна). Всього тренінгова програма займає 12 годин.

Заняття 1

Тема: «Діти із особливими освітніми потребами: які вони?».

Вступне слово тренера. Повідомлення теми і мети заняття (3 хв.)

Вправа 1. «Долоньки».

Мета вправи – підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу для конструктивної роботи.

Хід вправи – відмалювати свою руку, і на кожному пальці написати:

1. Своє ім'я.
2. Місце роботи та посаду.
3. Улюблену страву.
4. Свої очікування.
5. Свої побажання.

Прийняття правил роботи:

1. *Приходити вчасно.*
2. *Спілкування за принципом «тут і тепер».* Для багатьох характерне прагнення вдатися до міркувань, обговорення давніх подій. У цьому випадку спрацьовує механізм психологічного захисту. Основна мета тренінгу в тому, щоб група перетворилась на дзеркало, в якому кожен зможе побачити себе. Це досягається частково тим, що в групі виникає зворотний зв'язок, що ґрунтується на довірливому спілкуванні.

3. *Конфіденційність*. Сутність принципу зводиться до рекомендації не виносити почуте, побачене за межі групи. Дотримання принципу допомагає встановленню довіри, дає змогу групі протягом тривалого часу зберігати дискусійний потенціал.

4. *Вимикати мобільні телефони* – учасники вимикають мобільні, щоб вони не заважали під час роботи.

5. *Говорити від власного імені* Відмова від безособових форм, які допомагають приховати особистісну позицію, ухилитися від прямого висловлювання в небажаних випадках. Замість словосполучень «Деякі говорять, що...», «Зазвичай кажуть...», вживати словосполучення з особовими дієсловами і особовими займенниками: «Я думаю...», «Я вважаю...».

6. *Оцінювати факти, а не людину*. Говорити про події, які відбулися у твоєму житті, а не про людину, котра їх пережила чи переповіла тобі.

7. *Активність*. Брати участь в подіях, вправах, ситуаціях, що виникають в групі.

8. *Бути лаконічним у висловлюванні*. Говорити тільки по темі («Стислість – сестра таланту»).

9. *Толерантність*. Слухати того, хто говорить, не переривати, використовувати звернення «ти» під час роботи групи, мати право висловлювати свою думку з будь-якого запитання.

10. *Відповідальність за свої слова та вчинки*. Подавати правдиву інформацію.

11. *Чесність та щирість*. Сприймати себе і інших такими, якими вони є насправді, оцінювати власні якості і властивості самотійно, на основі отриманої у групі інформації.

Психогімнастичні вправи.

Вправа 1. Учасники витягують картки з назвами поширених стереотипів щодо дітей із особливими освітніми потребами – розумового, поведінкового, соціального, медичного. Наводять по три приклади кожного. По черзі зачитують.

Вправа 2. Роздаються картки з малюнками міфічних істот (злого або доброго). Завдання – описати характер та історію цих міфічних героїв, країну, де вони живуть, та ін.

Вправа 3. Учасники виконують роль «злого вчителя», «неврівноваженої мами», «тирана-батька», «однокласника дитини із особливими освітніми потребами, який висміює її недоліки» тощо. Слухачі відгадують, хто перед ними. Аналізують позитивну та негативну роль стереотипів в життєдіяльності інклюзивного класу.

Міні-лекція. «Діти з особливими освітніми потребами, їхні особливості».

Відповідно до інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18 років, котрі потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями розвитку, з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники нацменшин, діти – представники релігійних меншин, діти із бідних сімей, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та ін.).

В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю.

Наявність особливих освітніх потреб зумовлюється багатьма причинами (спадкова схильність, пологові ускладнення, хронічні й тривалі захворювання в ранньому дитинстві, порушення функціонування мозку під час внутрішньо-утробного розвитку, невідповідні умови виховання тощо). Залежно від цих факторів виділяють різні форми ЗПР.

– ЗПР конституціонального та соматогенного походження (дитина мініатюрна і зовні тендітна, структура емоційно-вольової сфери відповідає ранньому віку, часті хвороби знижують вимогливість батьків, слабкість організму знижує продуктивність пам'яті, уваги, працездатність гальмує розвиток когнітивно-пізнавальної діяльності).

– ЗПР психогенного походження – зумовлена невідповідними умовами виховання (надмірна опіка, недостатнє піклування про дитину). Розвиток дитини затримується внаслідок обмеження інформації з оточуючого середовища.

– ЗРО церебрально-органічного походження – зумовлена ураженням головного мозку внаслідок патологічних впливів. Дитина характеризується зниженою навчуваністю через низький рівень розумового розвитку, що виявляється у труднощах засвоєння матеріалу, відсутністю інтересу до навчання та позитивної мотивації навчання.

Значна частина дітей із ЗПР, отримавши своєчасну допомогу, засвоює матеріал і «вирівнюється» по закінченні початкової школи. Водночас, чимало учнів в наступні роки потребують особливих умов організації освітнього процесу через труднощі у засвоєнні матеріалу. Учень, який має ЗПР, потребує психолого-педагогічного вивчення для визначення ефективних методів навчання. Робота з батьками має важливе значення, оскільки їх розуміння труднощів і допомога в родині сприятимуть подоланню труднощів в освіті.

Вправа 4. «Ідеальна дитина – ідеальні батьки».

Інструкція. Батьки описують на листочках ідеальну, на їхню думку, дитину та ідеальних батьків. Бажаючи зачитують свої описи, а потім ведучий запитує: «А хто знає таких людей? Чи є вони в природі? Група приходить висновку, що ідеальних людей немає. Ведучий пропонує розірвати листочки з описами і прийняти своїх дітей і себе самих такими, які є.

Вправа 5. «Коли мені складно спілкуватися з дитиною, то я ...».

Інструкція. Учасники по черзі називають свої проблеми і труднощі в спілкуванні з дитиною, можливі способи їх вирішення. Якщо виникає заминка, то група пропонує свої варіанти вирішення проблемних ситуацій.

Заповнення таблиці «Сам і разом з дитиною».

Батьки повинні згадати і розподілити на дві колонки справи, обов'язки, які їх діти можуть виконувати самостійно і тільки за їхньої участі. Обговорення таблиці з питань: «Чи є у вас зіткнення з дитиною на ґрунті виконання будь-яких справ?», «Що він може виконувати і що він повинен виконувати сам?»

Висновки: при взаємодії з дитиною намагайтеся пам'ятати про те, як ви спілкуєтеся з нею; поступово знімайте з себе турботу і відповідальність за особисті справи вашої дитини; дозволяйте їй помилятися. Тільки тоді вона буде дорослішати і ставати «самостійною».

Вправа 6. «Сильні сторони моєї дитини».

Інструкція. Батьки говорять про сильні сторони своєї дитини, про те, що вважають цінним у неї. Потім йде обговорення, як використовувати ці якості.

Вправа 7. «Поема про дитячо–батьківську взаємодію».

Кожен учасник пише рядок, потім передає аркуш сусіду ліворуч, і той дописує свій рядок. Після того, як кожний напише по рядку на аркуші, закінчена поема повертається ведучому.

Вправа 8. «Валіза».

Один із батьків зі своєю дитиною виходить з приміщення, інші починають «збирати в дорогу валізу». В неї складають позитивні якості, які група цінує в людях; які допоможуть їм під час спілкування один з одним. Учасникам, котрі «від'їжджають», нагадують, що буде «заважати їм в дорозі»: негативні якості, яких треба позбутися, щоб життя покращилося. Потім тим, хто «від'їжджає», і хто знаходився поза приміщенням, зачитують і передають весь список корисних порад. Процедура повторюється за участю інших членів групи, поки всі учасники не отримають «валізу».

Мозковий штурм. «З якими особливостями дітей із особливими освітніми потребами ми можемо зіткнутися в школі, вдома, поза школою?»

Робота в групах. «Шляхи подолання найбільш типових стереотипів про особливості дітей із особливими освітніми потребами».

Домашнє завдання. Описати приклади особистого зіткнення зі стереотипами щодо дітей із особливими освітніми потребами в школі і поза нею та проаналізувати, як це позначилось на спілкуванні з дітьми із особливими освітніми потребами і появі в них навчальних труднощів, комунікативних бар'єрів тощо.

Підготувати та провести інтерв'ю з кимось із колег в контексті взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами.

Рефлексія заняття.

Заняття 2

Тема: «Зміст і завдання соціального супроводу дітей із особливими освітніми потребами».

Криголами і психогімнастичні вправи.

Вправа 1. Стати в ряд, залежно від кольору волосся, а біля тренера має стояти людина з найбільш темним волоссям, замикати шеренгу – з білявим.

Вправа 2. Тренер роздає картки з назвами тварин (по дві з однаковими назвами). Учасники зачитують, що написано на їх картці (напис не повинні бачити інші). Завдання – знайти свою пару, користуючись невербальними засобами. Спочатку знайти пару, потім розповісти, хто ви.

Вправа 3. Учасник виходить за двері. Решта учасників поділяється на дві групи за певною ознакою (за кольором очей чи деталлю гардеробу). Учасник, що повертається, визначає, за якою ознакою група розділилася.

Вправа 4. Сісти в коло. Кожен по черзі оголошує побажання групі (на сьогодні).

Міні-лекція. «Завдання соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами».

Передумовою успішності навчання дитини з особливими потребами є індивідуалізація навчального процесу, що виражається у плануванні індивідуальної програми розвитку, яка має на меті: 1) розробку комплексної програми розвитку дитини з особливими потребами; 2) пристосування середовища до потреб дитини; 3) надання додаткових послуг і форм підтримки у процесі навчання; 4) організацію спостереження за динамікою розвитку учня.

Мозковий штурм. «Сутність соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами».

Творче завдання (робота в малих групах). «Як можна попередити труднощі у навчанні і вихованні дітей із особливими освітніми потребами?».

Домашнє завдання. Підготувати завдання: «Труднощі у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами, які траплялися у моїй професійній діяльності (описати 5-7 труднощів)».

Рефлексія заняття.

Заняття 3

Тема: «Подолання труднощів в організації соціального супроводу дітей із особливими освітніми потребами».

Обговорення домашнього завдання.

Психогімнастичні вправи.

Вправа 1. Учасники кидають один одному м'яч, при цьому запитуючи: «Якщо б ти був хіпі, то на твоїй футболці було б написано...» Кожний розповідає, що було б написано (намальовано) на футболці візаві спереду, ззаду. Той, кому кидають м'яч, повинен сказати, чи згоден він. Потім кожен розповідає про свої написи — гасла чи малюнки.

Вправа 2. Учасники створюють коло. Кожен по черзі називає ім'я, одне зі своїх теперішніх хобі, і одне бажане в майбутньому. Наступний повторює те, що сказав попередній учасник і оголошує свої. Так, усі учасники групи знайомляться з захопленнями та інтересами інших.

Вправа 3 («Інтерв'ю»). Кожний учасник виконує певну роль, іншу, ніж в реальності (наприклад, «вчителя інклюзивного класу», «соціального педагога», «практичного психолога», «матір / батька дитини із особливими освітніми потребами» тощо). Решта учасників ставлять п'ять запитань щодо цієї соціальної ролі.

Вправа 4. («Я люблю...Я ненавиджу...»). Написати по п'ять тверджень, які починаються словами: «Я люблю... Я ненавиджу...». Учасники по черзі читають свої твердження.

Вправа 5. Пройти повз уявну лінію по-різному (змінюючи ходу, стрибаючи на одній нозі, танцюючи тощо. Всього пройти треба тричі).

Вправа 6. Завдання: згадайте дитину з особливими освітніми потребами. Проаналізуйте: скільки разів (за 1 день):

- дивились на дитину зверху вниз.
- звертались до дитини з емоційно позитивним висловлюванням (радісним вітанням, схваленням, підтримкою).
- на дитину підвищували голос.
- зверталися до дитини з негативним (докором, зауваженням, критикою).
- скільки справ зробили разом з дитиною з особливими освітніми потребами.

Підсумок: чого більше – позитивних висловлювань, чи негативних вчинків по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами.

Міні-лекція. «Важливість подолання труднощів у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами».

Які послуги, окрім освітніх, може отримати дитина з особливими потребами в навчальному закладі?

Майже в кожному навчальному закладі працює практичний психолог. Завдання його ґрунтуються на основі посадових обов'язків психолога школи та вимог навчального закладу, а саме:

- Сприяння всебічному розвитку особистості школярів різного віку.
- Активізація прояву пізнавальної сфери учнів.
- Визначення рівня розвитку пізнавальних процесів пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття.
- Психологічний супровід учнів у процесі їх адаптації до навчання.
- Психологічна допомога учням в їх професійному самовизначенні.
- Діагностика та корекція проблем у поведінці окремих учнів.
- Виявлення учнів із особливими освітніми потребами та психологічна допомога цим учням.
- Аналіз сімейного виховання учнів і його впливу на поведінку та навчальну мотивацію.
- Формування взаємної емпатії, поваги з метою згуртованості класного та педагогічного колективів.
- Формування взаємної стратегії поведінки між батьками та школою під час навчання й виховання учнів.

Вищезазначені завдання реалізуються через такі напрями роботи, як:

- діагностична;
- корекційно-розвивальна;
- тренінгова;
- консультативна;
- просвітницька;
- участь у роботі батьківських зборів;

- відвідування й психологічний аналіз уроків.

Окрім практичного психолога, дитині з особливими потребами можуть знадобитись послуги таких фахівців, як логопед, учитель-дефектолог, учитель-сурдопедагог, учитель-тифлопедагог, реабілотолог та ін.

Учитель-дефектолог працює з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, дітьми з інтелектуальною недостатністю та проводить корекційно-виховну роботу з дітьми цієї категорії, у тому числі: підвищує пізнавальну активність і розвиває основні психічні процеси в дітей (сприйняття, увага, пам'ять, мислення та ін.); проводить поглиблене обстеження особливостей розвитку кожної дитини, визначає її здатність до навчання, проводить роботу, спрямовану на розвиток дитини; проводить консультування батьків, під час якого батьки навчаються необхідних прийомів навчання й виховання своєї дитини; розвиває комунікативну та мовну діяльність дітей;

Учитель-логопед працює з дітьми, які мають мовленнєві порушення, а також здійснює корекційно-виховну роботу з дітьми даної категорії, у тому числі: вивчає та фіксує стан мовленнєвого розвитку дітей і відповідну динаміку; розробляє оптимальну педагогічну стратегію, проектує шляхи навчання й виховання кожної дитини з мовленнєвими порушеннями; постійно підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну допомогу в питаннях освіти та психофізичного розвитку дітей; проводить навчально-виховну та корекційну роботу з дітьми, які мають мовленнєві порушення, та ін.

Учитель-сурдопедагог працює зі слабочуючими та тотально нечуючими дітьми та проводить корекційно-виховну роботу з дітьми цієї категорії, у тому числі: вивчає та фіксує стан слухо-мовленнєвого розвитку дітей, його динаміку; проводить заняття з формування вимови та розвитку слухового сприймання, які спрямовані на формування усного мовлення дітей з порушеннями слуху – його сприймання, диференціації, відтворення; співпрацює з батьками, надає їм консультативну допомогу в питаннях навчання та розвитку дітей.

Учитель-тифлопедагог працює зі слабозорими та тотально незрячими дітьми, а також здійснює корекційно-виховну роботу з дітьми цієї категорії, у тому числі: адаптує матеріали для уроків, адаптує навчальні посібники,

програми, тестові завдання так, щоб вони були доступними для дитини; проводить спостереження та спеціальну діагностику, щоб визначити сильні і слабкі сторони дитини, а також її особливі потреби; консультує й навчає педагогів та інших фахівців, які працюють з дитиною; організує простір класу, щоб незрячій чи слабозорій дитині було зручно й безпечно перебувати в ньому.

Супровід спеціалістів (психолого-педагогічний) надається логопедичних пунктах системи освіти, в реабілітаційних центрах; територіальних центрах соціального обслуговування; психолого-медико-педагогічних консультаціях;

Вправа 6. За методом незакінчених речень учасники продовжують вислови:

Мене дратує те, що.....

Мені сумно від того, що.....

Я стомився від того, що.....

Мені заважає.....

Я б хотів змінити

Потім учасникам пропонується порвати ці папірці та покласти їх в корзину для сміття.

Вправа 7. Виконується за допомогою фотографії гірського пейзажу (однієї з ілюстрацій з книги «Пейзажі Колорадо»). Всі учасники сідають в коло, тренер показує фотографію.

Інструкція. «Ви – дитина із особливими освітніми потребами. Подивіться уважно на пейзаж. Тут тихо, спокійно, ніхто і ніщо вас не турбує. Дихайте спокійно, повільно. Ви відчуваєте подих свіжого повітря, чуєте гуркіт води в річці, іноді розпізнається спів птаха, віддалений брязкіт дзвоників отари, що пасеться на схилах. І ви бачите старця в білому одязі, мудрого та дуже доброго й уважного до вас. Ви підходите до нього. Він дивиться на вас. Ви питаєте: «Навіщо я прийшов у цей світ?» Той відповідає. Послухайте його.

Учасники розповідають, що вони відчували під час виконання вправи – чи почули вони відповідь, чи була вона несподіваною для них, які ускладнення були під час виконання вправи.

Аналіз комунікативних ситуацій (робота в малих групах). Роздаються картки з прописаними різними комунікативними ситуаціями – взаємодія з дитиною із особливими освітніми потребами під час тестування, під час уроку, на перерві, під час рухливих ігор, під час контрольної, під час усної відповіді, вдома тощо. Завдання: проаналізувати, які труднощі можуть виникнути за цих обставин і як їх долати?

Творче завдання (робота в парах). Підготувати та здійснити презентацію уявної ситуації, яка стосується роботи з дитиною з особливими освітніми потребами.

Мозковий штурм. «Як можна уникнути труднощів у роботі із дитиною з особливими освітніми потребами?»

Робота в парах. Формула «Я-повідомлення» («Моя емоційна власність») та її роль в управлінні емоціями й почуттями.

Домашнє завдання. Підготувати текст презентації себе як дитини із особливими освітніми потребами під час різних навчальних і виховних ситуацій.

Рефлексія заняття.

Вправа «Реалізація сподівань».

Тренер пропонує учасникам дати відповіді на запитання:

- Чого ви чекали від тренінгу?
- Чи відповідало те, що відбувалося під час проведення тренінгу, очікуванням?
- Яка вправа, інформація найбільше сподобалися, запам'ятались?
- Чи бувало вам нецікаво на заняттях? коли?
- Що з того, що ви отримали у групі під час занять, зможете використати у своїй роботі?
- Що ви хотіли би побажати собі? іншим учасникам тренінгу? тренеру?
- Чи потрібні подібні тренінги для батьків? Інших фахівців?