

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра дошкільної та початкової освіти

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему

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

Виконала:

студентка 6 курсу, 62 групи

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Качура Дарина Миколаївна

Науковий керівник:

канд. пед. наук,

ст. викладач Смолянко Ю. М.

Роботу подано до розгляду « ___ » _____ 20__ року

Студент (ка)

(підпис)

Качура Д. М.

Науковий керівник

(підпис)

Смолянко Ю. М.

Рецензент

Андрющенко Т. К.

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти протокол № _____ від « ___ » _____ 20__ року.

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

В.о. завідувача кафедри

(підпис)

Турчина І. С.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ	
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ	
ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ	12
1.1. Сучасний стан досліджуваності проблеми в медичній, психологічній, педагогічній та соціальній літературі.....	12
1.2. Історія вивчення аутизму як самостійного порушення в дітей дошкільного віку	20
1.3. Психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах	30
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ	
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО	
РОБОТИ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ	37
2.1. Педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.....	37
2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах	48
Висновки до другого розділу	52

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ	54
3.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах	54
3.2. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах	61
3.3. Зміст та аналіз результатів експериментального дослідження	64
Висновки до третього розділу.....	71
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78
ДОДАТКИ.....	87

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ДО – дошкільна освіта;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група;

МОН України – Міністерство освіти і науки України;

ОС – освітній ступінь;

ПК – професійна культура;

ФПК – формування професійної культури;

ППК – професійно-педагогічна культура;

ЗУН – знання, уміння, навички;

ОПП – освітньо-професійна програма;

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика;

ДСДО – Державний стандарт дошкільної освіти;

РАС – розлади аутистичного спектра;

РДА – ранній дитячий аутизм.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури репрезентує високий показник досліджуваності проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні. Зокрема, цю проблематику розглядають у своїх працях такі вчені, як А. Богуш [9], К. Крутій [40], Н. Гавриш [13], Л. Артемова [4], Т. Поніманська [62], О. Кучерявий [44], Г. Беленька [8], Н. Лисенко [46], Н. Маковецька [47], І. Рогальська-Яблонська [75], Т. Степанова [85] та ін.

На сьогодні суттєво розвивається та якісно вдосконалюється освіта для дітей із особливими освітніми потребами, що регламентується такими законодавчими документами міжнародного та національного рівнів: Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993), Саламанська декларація (1994), Конституція України (1996), Дакарські рамки дій (2000), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010), Інчхонська декларація (2015), Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (Інструктивно-методичні рекомендації) (2015), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2018) тощо [118].

Зважаючи на модернізацію української освітньої системи та впровадження інклюзії як однієї з основних тенденцій розвитку освіти, вважаємо за потрібне зазначити, що розробленням цієї проблеми на теренах України займаються Т. Скрипник [81], А. Колупаєва [33], О. Гуренко [16], Т. Ілляшенко [24], Т. Сак [79], Л. Міщик [50], М. Перфільєва [61] та ін.

Однією з найбільш розповсюджених категорій порушень розвитку дітей є аутистичні порушення, що вимагає посиленої уваги до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності з цією категорією дітей в інклюзивних групах.

Варто підкреслити, що статистичні дані різних провідних світових та вітчизняних організацій свідчать про значне збільшення кількості аутистичних розладів у жителів планети, особливо дітей. Якщо станом на 1995 рік розладами аутистичного спектра страждала одна людина з п'яти тисяч, то у 2017 році цей показник становить вже одну людину на п'ятдесят осіб [86].

Саме тому вважаємо за потрібне детально дослідити проблему аутизму в дітей, необхідність надання їм освітніх послуг в умовах упровадження інклюзії, передбачених міжнародним та українським законодавством, а також проаналізувати проблему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями.

Зазначимо, що недостатньо дослідженою є проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Водночас у практиці вищої школи наявна низка суперечностей, яку потрібно розв'язати, як-от між:

– новою парадигмою вищої педагогічної освіти, спрямованою на підготовку компетентного фахівця дошкільної освіти, та недостатнім рівнем підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в умовах інклюзивної освіти;

– освітніми вимогами щодо підготовки фахівців дошкільної освіти й відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують підготовку майбутніх педагогів до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в умовах інклюзивної освіти;

– необхідністю підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з аутичними дітьми й їхніми родинами та відсутністю теоретико-методологічного обґрунтування й науково-методичного забезпечення.

Подолання виявлених суперечностей обумовлює потребу наукового осмислення та вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Ураховуючи соціальну й науково-практичну значимість та актуальність окресленої проблеми, її недостатню теоретичну розробленість і нагальну необхідність розв'язати виявлені суперечності обумовили вибір теми дослідження: **«Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах».**

Мета та завдання дослідження. *Мета дослідження* – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Для досягнення мети дослідження визначено такі *завдання*:

1. На основі аналізу науково-методичної літератури з'ясувати стан розроблення проблеми та конкретизувати сутність основних понять дослідження.

2. Розкрити психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

3. Розробити критерії та показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

4. Виявити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст, методи та форми професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети на всіх етапах дослідження використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз й узагальнення психолого-педагогічної, філософської, навчально-методичної та фахової літератури з проблеми дослідження; психолого-педагогічна робота з аутичними дітьми, систематизація та зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, порівняльний аналіз нормативних документів із дошкільного фаху; узагальнення теоретичних підходів до проблеми подолання аутизму для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, з'ясування змісту базових понять;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження, бесіди зі студентами, викладачами закладів вищої освіти, вихователями закладів дошкільної освіти, методистами; анкетування студентів та працівників закладів дошкільної освіти для вивчення стану готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах; опитування; самооцінювання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) з урахуванням теоретично обґрунтованих педагогічних умов майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах; опитування, методи експертних оцінок; апробувально-контрольний зріз даних контрольного експерименту та якісний порівняльний аналіз із результатами констатувального експерименту; тренінги для визначення ефективності функціонування організації підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та батьків до роботи з аутичними дітьми;

– *статистичні*: методи оброблення експериментальних даних для кількісного та якісного аналізу, підтвердження вірогідності отриманих емпіричних результатів.

Експериментальною базою було обрано Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Експериментальним дослідженням було охоплено 52 студентів освітнього ступеня «бакалавр» та 110 студентів освітнього ступеня «магістр» (із них 54 особи експериментальної групи та 56 осіб контрольної групи).

Теоретичне значення роботи полягає в дослідженні стану професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що розроблено навчально-методичний супровід процесу професійної підготовки (створення інформаційного каналу для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «магістр» «АутизмІЯ»; розроблення навчального курсу (на основі вивчення навчального посібника) «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах», система вправ і ситуацій, завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації, глосарій тощо); квазіпрофесійний тренінг для студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання «Технологія командної взаємодії фахівців дошкільної освіти та родини у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра».

Матеріали можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти; вихователями закладів дошкільної освіти у професійно-педагогічній діяльності та студентами – майбутніми фахівцями дошкільної освіти під час професійної підготовки в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес закладів вищої освіти, позашкільних навчальних закладів та закладів дошкільної освіти.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження з окресленої теми неодноразово обговорювали на науково-практичних та міжнародних конференціях різного рівня, серед яких:

– *міжнародні*: «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» (журнал «Молодий вчений», 2019 р.); II Міжнародна науково-практична конференція «Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології» (м. Миколаїв, 2019 р.).

Основні положення й результати дослідження систематично обговорювали на наукових і міжкафедральних семінарах та засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти; засіданні методичного об'єднання «Проблема підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» в освітньому процесі діяльності позашкільного навчального закладу для керівників гуртка організованої пізнавально-розвивальної діяльності дітей дошкільного віку студії «Малятко».

Публікації. Результати дослідження висвітлено в чотирьох публікаціях автора, зокрема: одна стаття в науковому журналі, що внесений до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз; одна публікація у збірнику матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 08-09 листопада 2019 р.); два навчальні посібники.

Структура та обсяг дослідження. Робота складається з переліку умовних позначень, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (91 найменування), 10 додатків на 33 сторінках. Загальний обсяг дослідження становить 119 сторінок, з них основного тексту – 77 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ
З ДІТЬМИ ІЗ АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

1.1. Сучасний стан досліджуваності проблеми в медичній, психологічній, педагогічній та соціальній літературі

Державний стандарт Базовий компонент дошкільної освіти України проголошує, що дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [7, с. 4].

У сучасному світі дедалі більшого розвитку набуває інклюзивна модель освіти – модель, що пов'язана з дотриманням прав людини. Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка, на противагу медичній моделі, розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, зокрема й ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність тощо. Така модель спрямована на зміни в суспільстві так, щоб забезпечувати рівну участь громадян у реалізації своїх прав і надавати їм таку можливість [35, с. 4-5].

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

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

Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходять нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині всі згадані вище терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами» (ООП). Діти з особливими освітніми потребами – поняття, яке широко охоплює всіх вихованців, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) [35].

Термін «особливі освітні потреби» тісно пов'язаний із поняттям «інклюзивна освіта». Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Для забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання наявних ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей, кількість яких

постійно зростає й вимагає розширення сфери інклюзивного навчання [34, с. 8] (див. Додаток А).

Активно впроваджується інклюзивна освіта у сферу дошкілля. Створюються так звані інклюзивні групи на базі звичайних закладів дошкільної освіти (див. Додаток Б). Інклюзивну групу в дослідженні визначаємо як спеціально організоване середовище, пристосоване до потреб дітей із ООП, що забезпечує необхідні умови для їхнього виховання та розвитку [83, с. 87].

Варто підкреслити, що в Україні основною категорією дітей з особливими освітніми потребами прийнято вважати саме дітей з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. Залежно від типу порушення розрізняють такі категорії дітей: із порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом [34, с. 37].

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

У сучасній медико-психологічній літературі аутизм розуміють як порушення, яке починає виявлятися в ранньому дитинстві й триває, здебільшого, все життя [10]. Аналіз низки літературних джерел дає змогу визначити аутистичні порушення як розлади функціонування головного мозку людини, що характеризуються стійкими проявами аномальної поведінки і труднощами в соціальній взаємодії й комунікації.

За статистикою, на аутизм у світі страждає більше 10 мільйонів людей. Кілька десятиліть тому на 10 тисяч жителів припадав один аутист. Щороку їхня кількість збільшується на 11-17%. Відобразимо статистику аутизму в світі у таблиці 1.1.

СТАТИСТИКА АУТИЗМУ У СВІТІ

Рік	Кількість аутистів у світі
1995	1 із 5000
2000	1 із 2000
2005	1 із 300
2008	1 із 150
2010	1 із 110
2012	1 із 88
2014	1 із 68
2017	1 із 50

Кількість людей, що страждають відхиленням у розвитку, стрімко зростає. Як показує статистика аутизму у світі, станом на 2016 рік хворих стало в 10 разів більше, ніж було 10 років тому. За прогнозами вчених, у 2020 році на аутизм страждатиме кожен 30-й житель планети, а ще через 5 років – кожен другий [84].

Від 2013 до 2017 року кількість зафіксованих випадків аутизму в Україні зросла удвічі. Про це повідомляє Центр психічного здоров'я при МОЗ. За офіційними даними, в 2013 році розладами спектра аутизму страждала одна дитина з 11,7 тисячі дітей, а в 2017-му – вже одна з 5,6 тис. Погіршення показників у МОЗ пов'язують із поліпшенням діагностики аутизму в дітей. Зазначимо, що в США аутизм реєструється у кожної 56-ї дитини, до того ж із початку 2000-х дітей із таким діагнозом стало втричі більше [5] (див. Додаток В).

Зважаючи на постійне збільшення кількості дітей із відхиленнями в розвитку, особливо дітей із аутистичними порушеннями, і необхідність забезпечення їх повноцінною освітою, вважаємо нагальним детально дослідити проблему аутизму в дітей дошкільного віку, специфіку їх навчання й виховання

та готовність фахівців дошкільної освіти до роботи з такою категорією дітей [83, с. 87].

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

Перший етап. Донозологічний період (кінець XIX – початок XX ст.), який характеризується окремими згадками про дітей із прагненням до самотності та втечі. Приклади описування симптомів аутизму були знайдені в історичних джерелах задовго до появи самого терміну «аутизм». Першим відомим описом поведінки людини з аутизмом вважається розповідь про так званого «Дикого Пітера», якого було знайдено в полях на околиці німецького міста Гамелін у 1724 році. А от відомою першою особою з розладами аутистичного спектра, яку досліджували клінічно, був Віктор, якого прозвали «дитиною з Аверона». Хлопця помістили в лікарню, де його ретельно обстежував природознавець П.-Ж. Бонатер, який з'ясував, що дитина дратувалася без видимих причин, більшу частину часу проводила, постійно розгойдуючись туди-сюди, і була не в змозі усвідомити відображення в дзеркалі як власне. Хлопця ще довго досліджували вчені й лікарі різних країн, проте жоден із них не дійшов однозначного висновку зі встановленням діагнозу. Вважається, що першим спеціалістом, який звернув особливу увагу на малих дітей із важкими психічними порушеннями з вираженими відхиленнями, затримкою й розладами процесу розвитку, був психіатр Г. Маудслі (1867), який розглядав такі розлади як «психози» [15; 81].

У 1911 р. швейцарський психіатр Ейген Блейлер уперше використав психопатологічний феномен «аутизм» у значенні центрального симптому в разі важких порушень взаємодії з реальністю у хворих на шизофренію дорослих. Це слово він утворив за допомогою грецького кореня «autos» – сам, маючи намір підкреслити так звану аутичну втечу пацієнта у світ власних фантазій і нетерпимість до будь-якого втручання із зовнішнього світу. Е. Блейлер вкладав такий зміст у це поняття: «відірваність асоціацій від даних досвіду, ігнорування

реальних стосунків», захисна пристосованість щодо душевного болю, що дає людині можливість уникнути непосильних для неї вимог довкілля [81].

Другий етап у розвитку проблеми аутизму, або так званий докканерівський етап, охоплював 20 – 40-ві роки ХХ століття, коли постало питання про можливість виявлення в дітей так званої шизоїдії. Досліджуючи шизофренію, Е. Блейлер назвав аутизмом відрив від реальності з наявністю внутрішнього життя, особливого світу мрій і фантазій, який трапляється саме у разі шизофренії. Пізніше він визнав ймовірність наявності аутизму в симптоматиці таких хвороб, як маніакально-депресивний психоз (МДП), шизоїдна психопатія, а також у разі істеричних і афективних розладів. Е. Блейлер вважав, що в основі аутизму лежать афективні комплекси й порушення мислення [59].

У працях Е. Блейлера (а потім і Л. Каннера) йшлося про замкнених дітей, хоча більш пізні дослідження, проведені для виявлення соціальних ознак аутизму, засвідчили, що назва не цілком адекватно відображує зміст проблеми, оскільки багатьох аутистичних дітей можна охарактеризувати як «активних», але «дивних», однак не замкнених. У більшості аутистичних дітей є прагнення до спілкування та здатність до формування стійкої емоційної прив'язаності до людей, однак способи взаємодії аутистичних дітей із іншими людьми є дивними або відповідають способам, характерним для дітей більш молодого віку [15; 81].

Доповнення в поняття аутизму були внесені багатьма клініцистами. Зокрема, Е. Мінковські (1927) було зазначено, що аутизм є наслідком порушення «вітального» інстинкту; Дж. Глатзель (1982) проаналізував аутизм в аспекті інформаційного порушення між особистістю й середовищем. А С. Салліван (1953) свого часу запропонував власне трактування аутизму, де відніс його до наслідків регресу на ранньому рівні психічного онтогенезу. І. Т. Вікторов (1980) звертав увагу на взаємозв'язок особистісної дезадаптації та аутизму, а С. Ф. Семенов (1975) шукав зв'язок між порушенням свідомості «Я» і аутизмом [59].

Поняття аутизму як синдрому в дитячій психіатрії з моменту виокремлення ранньої дитячої шизофренії й шизоїдії використовували такі вчені, як Г. Сухарьова (1926, 1937); М. Гуревич, Н. Озерецький (1930); Л. Бендер (1933, 1956); Дж. Лутц (1938); Т. Симеон (1929); А. Хомбургер (1926) та ін. Наприклад, Т. Симеон у процесі спостереження за формуванням шизоїдної психопатії в дітей трирічного-п'ятирічного віку встановила, що їм властиві аутизм і незначна прив'язаність до предметів та об'єктів реального світу. На цьому етапі розвитку теорії аутизму перед клініцистами стояла проблема доказу можливості формування аутизму в незрілої особистості дитини [59].

В. П. Осіпов (1931) аутизм визначив як «відокремлення хворих від зовнішнього світу», а В. А. Гіляровський (1938) досліджував аутизм як «своєрідний розлад свідомості свого «Я» та всієї особистості з порушенням нормальних настановлень до довкілля» [23].

Третій, або, як його ще називають, каннерівський етап у розвитку проблеми аутизму припадав на 40 – 80-ті роки ХХ ст. і характеризувався виходом у світ ґрунтовних праць із дитячого аутизму, серед яких перша належала Л. Каннеру (1943), на честь якого й визначають назву цього етапу. У цій праці дослідник описував особливі стани в дітей, що починалися з перших років життя й були зумовлені крайньою самоізоляцією. Автор почав називати ці стани «раннім дитячим аутизмом». Концепція раннього дитячого аутизму Каннера відрізнялася від трактування аутизму, поданого Е. Блейлером, незважаючи на те, що у витоках цієї концепції лежали найвідоміші дослідження аутизму у разі шизофренії, шизоїдії, проведені в Європі та США (Е. Блейлер (1911 р., 1922 р.); Е. Крепелін (1913 р.); Е. Кречмер (1921 р.) [59].

Л. Каннер висловив припущення, що синдром раннього дитячого аутизму частіше трапляється в дітей, ніж це вважалось раніше, і що розуміння раннього дитячого аутизму як розумової відсталості або дитячої шизофренії було помилковим. На підставі більшої кількості спостережень Л. Каннер дійшов висновку, що головними ознаками дитячого аутизму є глибоке порушення

контакту з іншими людьми та нав'язливе прагнення до одноманітних форм активності як основні, а від трьох інших критеріїв як основних відмовився [23].

Зважаючи на складні й різні психопатологічні симптоми в клініці дитячого аутизму, Л. Каннер почав розглядати це захворювання як окремий розлад, зберігши за ним колишнє феноменологічне визначення – аутизм. Це спричинило плутанину понять дитячого аутизму як розладу та аутизму як симптому, визначеного Е. Блейлером. Тому під раннім дитячим аутизмом мається на увазі не симптом аутизму в блейлерівському розумінні, який постає як ознака різних хвороб і насамперед досліджуваної автором шизофренії, а розлад (хвороба), названий раннім дитячим аутизмом Каннера, або синдромом Каннера [59].

На четвертому етапі дослідження феномену аутизму в 50–90-х роках ХХ ст. (так звані каннерівський і постканнерівський етапи) існували різні шляхи дослідження проблеми. Зокрема, вчені уточнювали клініко-психопатологічні особливості синдрому Каннера (раннього дитячого аутизму). У результаті досліджень багатьох авторів, таких як Г. Н. Пивоварова, 1970; В. Башина, 1980; Е. Ентоні, 1958; Б. Рімланд, 1964; Дж. Лутц, 1968; Л. Вінг, 1981; М. Руттер, 1987, у структурі раннього дитячого аутизму вдалося виявити такі розлади: порушення апетиту, відсутність адаптації до оточення, а також афективні розлади; крім того, було уточнено терміни розгорнутого прояву (до трьох – п'яти років) симптоматики дитячого аутизму й можливість виникнення позитивних психопатологічних розладів поряд із симптомами порушення розвитку всіх сфер діяльності (В. М. Башина, 1975, 1978, 1980; Л. Ейзенберг, Л. Каннер, 1956 та ін.) [59].

На цьому етапі розвитку теорії аутизму автори низки праць доводили неспецифічність раннього дитячого аутизму. Послідовники психогенезу пов'язували формування раннього дитячого аутизму з порушенням симбіозу між матір'ю й дитиною, розладом адаптаційних механізмів у незрілої особистості, зі слабкістю інтеграційних процесів у нервовій системі дитини, із впливом таких зовнішніх чинників, як пологи, вікові кризові періоди, інфекції,

травми, і відстоювали багатофакторність раннього дитячого аутизму (М. Махлер, 1959, 1972; З. Руттенберг, 1970 та ін.) [59, с. 6].

Суттєві досягнення в області вивчення диференційованих форм розумової відсталості сприяли можливості опису аутистичних симптомів під час розумової відсталості, фенілпіровиноградної олігофренії, Х-ламкої хромосоми, синдрому Дауна й інших розладів (Г. С. Маринчева, В. И. Гаврилов, 1988 та ін.) [59, с. 7].

Було встановлено, що за наявності синдрому Ретта, який було виокремлено із дитячої шизофренії та ретельно описано, відзначалися аутистичні симптоми, що проявлялися на першій стадії розвитку цього синдрому (В. М. Башина та ін., 1993, 1995; А. Ретт, 1966; Б. Хагберг, 1985) [59].

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

1.2. Історія вивчення аутизму як самостійного порушення в дітей дошкільного віку

Період 30-х – 40-х років ХХ століття відзначають як початок системного підходу до вивчення проявів аутизму в дітей, саме тоді аутичні стани було ретельно досліджено та описано в клініці дитячої шизофренії, психозів і порушень, підґрунтям цих станів стали органічні ураження або недорозвинення центральної нервової системи (М. О. Гуревич, 1925, 1927, Г. Є. Сухарева 1925, О. Огуревич, 1927, Т. П. Симсон 1929, М. І. Озерецький 1938; М. С. Певзнер, 1941 та ін.). Ці дослідники поставили питання про нозологічну й етіологічну приналежність аутичних станів [81].

1938 року австрійський педіатр і психіатр Ганс Аспергер із Віденського університетського госпіталю у своїй лекції з дитячої психології використав

термін Блейлера «аутичні психопатії» (Asperger H. (1938). «Das psychisch abnormale Kind» (in German), Wien Klin Wochenschr 51: 1314–7). Ганс Аспергер (1906 – 1980) досліджував один із розладів аутичного спектра, згодом названий синдромом Аспергера, який, до речі, лише в 1981 році отримав широке визнання як самостійний діагноз. Серед особливих проявів синдрому названо: «неприродний» мовленнєвий розвиток, коли можливість говорити випереджає здатність ходити, і наявне таке: незвичайна інтонація мовлення, стереотипні дії в іграх і захопленнях, неспроможність установлювати повноцінний візуальний контакт. Кажучи про природу аутизму, Г. Аспергер вказував на біологічну ваду афективного контакту (у пренатальний або натальний період), а також дійшов висновку, що аутистичну психопатію спадково зумовлено [81, с. 15-16].

Водночас австроамериканський психіатр Л. Каннер стверджував, що, досліджуючи розумово відсталих дітей та дітей із емоційними розладами, він ще з 1938 р., незалежно від Г. Аспергера, виокремив серед них таких, які часто виявляли здібності й вирізнялися серед уповільнених учнів, або таких, які мали емоційні порушення. Лео Каннер (1894 – 1981) працював у лікарні Джона Хопкінса (Балтимор, США), яка мала статус біомедичної експериментальної установи, де він став першим лікарем у світі, визнаним як дитячий психіатр, засновник першого академічного дитячого напрямку в психіатрії. У 1943 році вчений опублікував першу працю під назвою «Аутичні розлади афективного контакту», яка була повністю присвячена новій категорії дітей. У цій роботі Л. Каннер виклав результати свого дослідження 11 дітей, які вразили його незвичайною подібністю своїх поведінкових проявів; виявлені у процесі спостереження за дітьми розлади розвитку він визначив терміном «ранній дитячий аутизм», або «інфантильний аутизм». Аутизм як особливий стан із порушеннями спілкування, мовлення й моторики Л. Каннер охарактеризував саме в цій праці [81].

Найхарактернішими рисами клінічної картини раннього дитячого аутизму, або синдрому Каннера, вчений назвав «крайню аутичну самотність» і пов'язані з нею порушення соціального розвитку, а саме нездатність

налаштовуватися на адекватну поведінку, затримку чи відхилення в розвитку мовлення, з ехолаліями й неправильним використанням займенників, монотонне повторення шуму або слів, відмінну механічну пам'ять, обмежений діапазон спонтанної активності, стереотипію, бажання підтримувати все в незмінному вигляді, страх перед змінами та незавершеністю, вироблення ритуалів, появу дивних занять, дуже сфокусованих, інтенсивних захоплень і фіксацій, а також патологічні стосунки з іншими людьми, переважне проведення часу з неживими предметами. Л. Каннер розглядав аутизм як психічний розлад, що відображує неправильне виховання, охарактеризувавши аутичні прояви як захист за своєю природою [81, с. 17]. Варто підкреслити, що виявлені вченим характерні симптому аутизму і в наш час вважають типовими проявами аутистичних порушень.

У 1956 році (через 13 років після виходу першої праці) Л. Каннер спільно з Л. Ейзенбергом переглянув запропоновані ним критерії діагностики аутизму та опублікував статтю під назвою «Ранній дитячий аутизм: 1943-1955», у якій він скоротив кількість головних симптомів, необхідних для діагностики аутизму, до двох, а саме відсутність афективного контакту та повторювану ритуальну поведінку. У 1950-х роках ХХ століття значно зросла цікавість професіоналів до аутизму в США та деяких країнах Європи. Велика кількість лікарів, а особливо тих, хто захоплювався модною на той час психоаналітичною теорією, стали пояснювати можливі причини виникнення аутизму в дитини навколишнім середовищем, що травмує її, і особливо відсутністю теплого ставлення батьків до дитини, проте така ідея не отримала безумовної підтримки серед інших дослідників аутизму [81].

Відомо, що термінологія, пов'язана з аутизмом, досить розмаїта: аутизм, синдром Аспергера і PDD-NOS часто об'єднують у поняття «захворювання аутичного (аутистичного) спектра», іноді – «аутичні розлади», «аутистичні порушення», а сам аутизм називають синдромом аутизму (синдромом раннього дитячого аутизму, синдромом дитячого, або інфантильного аутизму), раннім дитячим аутизмом, синдромом Каннера або просто дитячим аутизмом.

Відмінність цих понять полягає в тому, що дитячий аутизм, або синдром Каннера, проявляється у вигляді змін у поведінці, соціальній взаємодії та спілкуванні, до того ж для дитини характерне виконання стереотипних рухів та дій, відчуття необумовлених страхів, порушення сну, раптові спалахи агресії до себе та оточення, залежність від рутини. Синдром Аспергера відрізняється тим, що діти з цим діагнозом мають нормальний або навіть високий рівень інтелектуального розвитку й часто проявляють унікальні здібності в той час, як сфера соціальної взаємодії порушена. Ще одним різновидом аутистичних порушень учені визначають атиповий аутизм, який може не проявлятися до 3-річного віку, а після його настання в дитини спостерігається втрата набутих навичок, через що відбувається затримка в розвитку, яка надалі може призводити до розумової відсталості та мовленнєвих порушень.

У клінічній практиці вирази «аутизм», «розлади аутичного спектра» і PDD використовують як взаємозамінні (E. Caronna, J. Milunsky, H. Tager-Flusberg, 2008). Окрім того, українські автори по чергово використовують назви як аутичний, так і аутистичний [81, с. 10-11].

Незважаючи на довгу історію досліджень аутизму, серед учених і досі проходять дискусії про те, які ознаки аутизму є основними. Оскільки аутизм є рідкісним розладом, що має різні форми прояву, він досить важко піддається дослідженню [15, с. 10]. Тим паче, що етіологія аутистичних порушень досі залишається однією з найбільших проблем дослідження аутизму як самостійного порушення. Серед причин, які сприяють виникненню аутизму, фахівці називають генетичні відхилення, анатомічні чи функціональні порушення центральної нервової системи, інтоксикації, перенасичення організму важкими металами, психологічні особливості батьків, перенесені важкі захворювання матері та дитини тощо, а психоемоційні стани батьків аутичної дитини вважають своєрідним джерелом впливу на ступінь прояву порушення (див. Додаток Д).

Зазначимо, що в системі класифікацій МКХ-10 (Міжнародна статистична класифікація хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям) дитячий аутизм

входить у рубрику «Загальні розлади розвитку» (F84) як частина розділу «Порушення психологічного розвитку» (рубрики F80 – F89). Тут виокремлено наведені нижче форми загальних розладів розвитку [81, с. 20-21]:

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

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

F84.2 Синдром Ретта;

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

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

F84.5 Синдром Аспергера (аутична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку) [81, с. 20-21].

За діагностичними критеріями Американської психіатричної асоціації (DSM-IV) визначено групу загальних (наскрізних) розладів розвитку (Pervasive Developmental Disorders, P.D.D.), яка об'єднує п'ять синдромів аутичного спектра [81, с. 20-21]:

299.00 Аутичний розлад;

299.80 Синдром Ретта;

299.10 Дезінтегративний дитячий синдром (CDD);

299.80 Синдром Аспергера;

299.80 Нетиповий наскрізний розлад розвитку, до якого входить і атиповий аутизм (PDD-NOS) [81, с. 20-21].

Аутизм є не окремим порушенням, він складається з кількох розладів, що мають вплив на розвиток соціальної комунікації, а також на емоційний,

мовленнєвий і когнітивний розвиток (Romanczyk, Werner, Lockshin & Ek Dahl, 1999). Тому під час розгляду різних характеристик аутизму потрібно звернути увагу на те, що всі вони є взаємопов'язаними, а не відокремленими одна від одної (Klinger & Dawson, 1996) [15, с. 10].

О. С. Нікольська виокремлює чотири головні групи аутистичних розладів залежно від ступеня порушень взаємодії із зовнішнім середовищем та типом самого аутизму. За її класифікацією до першої групи дітей належать діти з проявом відчуження від зовнішнього середовища, до другої групи – діти з почуттям відторгнення, до третьої групи – діти із заміщенням зовнішнього середовища, а четверта група аутизму описується як переважно гальмівний вплив на дитину з боку її довкілля [54]. Розглянемо класифікацію детальніше.

Основні скарги, з якими звертається до фахівців сім'я дитини першої групи аутистичних порушень, – це відсутність мовлення й неможливість організувати дитину, а саме зловити її погляд, домогтися усмішки, отримати реакцію на поклик, звернути увагу на вказівку, почути скаргу чи прохання дитини, домогтися виконання доручення. До цієї групи належать діти, які замість мовлення використовують звуки немовного характеру, не реагують на зовнішні подразники та проявляють так звану польову поведінку, тобто безцільно пересуваються, бігають, повзають по кімнаті. У разі спроби змусити звернути увагу дитини на кого-небудь або що-небудь виникає аутоагресія. Аутизм таких дітей проявляється у вигляді повної відчуженості від того, що відбувається навколо, та вважається максимально глибоким проявом порушень [54].

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

властиві ехолалії. На фоні загальної незграбності рухів діти цієї групи можуть досягати великої майстерності в діях певного характеру. Організація прогулянок має відбуватися за звичним маршрутом. Мислення дітей буквальне, а наявність підтексту в почутому зумовлює напругу. Можливі прояви імпульсивних дій, агресії та самоагресії. Дитина має звички й уподобання, які є основою для вироблення життєвих навичок. У межах створення цілісного життєвого стереотипу дитина з аутистичними порушеннями може відчувати себе впевнено й захищено, а залежність від батьків вона відчуває найбільшою мірою [54].

Дітей третьої групи найлегше відрізнити за зовнішніми проявами, а саме способами аутистичного захисту. Їм притаманна захопленість певними речами або явищами: можуть протягом кількох років говорити на ту саму тему, що хвилює, або малювати улюблених тварин. Багато говорять і часто цитують цілі сторінки улюблених літературних творів, але нерідко інтонація не відповідає тексту; у разі спілкування співрозмовника не чують, не схильні до діалогу. Мовлення квапливе, «говорять захлинаючись», у розмові можуть переставляти слова за сенсом. Під час спілкування можуть дивитися на співрозмовника, але звертаються не до конкретної людини, а до людини взагалі, не враховуючи інтереси іншої особи. Рано набирають знання і словниковий запас із певної теми, часто вражають своєю неорганізованістю в побуті. Не володіють елементарними засобами самообслуговування, не прагнуть до нового, бояться неочікуваних змін. Здатні прийняти нововведення тільки під власним контролем. «Зациклюються» на промовлянні, програванні неприємних ситуацій (пожежі, бандити, смітники тощо). На відміну від дітей другої групи, не стільки схильні до збереження сталості в довкіллі, скільки в бажанні відстояти стереотипність власної поведінки [81, с. 23].

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

переривається. Діти цієї групи здатні звернутися по допомогу чи емоційну підтримку до близьких людей. Зважаючи на те, що мовлення в них тихе й нечітке, можуть виникати труднощі в організації взаємодії та спілкування. Іноді може здаватися, що дитина не розуміє простої інструкції, але жваво реагує на ситуацію чи образ, що її зачепили [54].

Як бачимо, індивідуальні прояви аутистичних порушень охоплюють широкий спектр, через що проблема дослідження аутизму є складним багатогранним явищем.

Кілька десятиліть тому вважалося, що від аутистичних розладів страждають щонайменше 4-5 зі 10 000 дітей (Tanguay, 2000). Проте за оцінками різних учених, розповсюдженість цього порушення зростає, і, за останніми статистичними даними, відсоток хворих дітей наразі майже в четверо перевищує вказаний [15]. Аутизм поширений на території всієї земної кулі, він вражає всіх представників соціальних верств населення (Fombonne, Du Mazaubrun, Cans & Grandjean, 1997; Schopler & Mesibov, 2000) [6]. Загально-відомим є факт того, що хлопчики зазвичай хворіють на аутизм приблизно в 4-5 разів частіше, ніж дівчатка (Fombonne, 1999). Потрібно також зазначити, що ця пропорція залишається постійною, незважаючи на тенденцію зростання загальної розповсюдженості аутизму у світі. І, незважаючи на те що дівчата менш схильні до захворювання на аутизм порівняно з хлопцями, наслідком такого захворювання у дівчат переважно стає тяжка розумова відсталість. [15].

На сьогодні порівняно з попередніми роками діагностика аутистичних розладів можлива в період від 12 до 18 місяців життя дитини (Rogers, 2000). Проте за умови розширення та поглиблення систематичних досліджень порушення соціальної взаємодії у разі аутизму рання діагностика цього розладу буде можливою в більш ранньому віці (Baron-Cohen, Cox et al., 1996; Filipek et al., 1999) [15, с. 11].

Аналізуючи праці різних учених, підсумовуємо, що протягом останнього півстоліття проблема аутистичних порушень ретельно досліджується. Залежно від наукового напрямку, в аспекті якого розглядають аутистичні розлади, їхне

походження та клініку, їх відповідно визначають як симптом, синдром, хворобу, патологію розвитку. Це відображено й у міжнародних класифікаціях хвороб, у яких аутистичні розлади визначено серед найрізноманітніших порушень розвитку або психозів дитячого віку [15, с. 11].

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

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

Особливі зусилля дослідників проблеми аутизму в дітей, починаючи з 90-х років ХХ століття, спрямовано на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку, що дало змогу виявити «первазивний» (наскрізний, або спектральний) характер цього порушення (L. Wing, E. Ornitz, V. Hermelin & N. O'Connor, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord). Усе більше вчених схиляються до тієї думки, що аутизм позначається на всіх рівнях психічної організації. Такої думки дотримуються й українські дослідники, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.). На сьогодні немає загальноприйнятих теоретико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також взаємозв'язку між ними [81, с. 9].

Із урахуванням сучасних тенденцій щодо інклюзивної освіти дітей із особливими потребами, а також новітніх підходів до навчання та розвитку дітей із розладами аутичного спектра спеціально розроблено Комплексну програму розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» (2013 р.). Зміст Комплексної програми узгоджено з програмою виховання й навчання дітей від двох до семи років «Дитина» та «Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція)». За новітньою парадигмою навчання й виховання дітей із розладами аутистичного спектра програмою визначено головні концептуальні підходи до побудови корекційно-розвивального та навчального процесів для дошкільників з аутизмом, як-от: спрямованість на цілісний розвиток; становлення соціальних якостей як пріоритетний напрям розвитку, що має стати стрижнем в усіх видах корекційно-розвивальної роботи з дитиною; розроблення освітньої програми, яка базується на специфіці сприймання й перероблення інформації дітьми із аутизмом; організація корекційно-розвивальних та навчальних занять в умовах мікрогрупи за умови, що кожній дитині з аутизмом допомагає кваліфікований фахівець; оцінювання ефективності освітнього процесу за показниками індивідуального розвитку дитини; послідовна робота з родиною як системою [36].

Особливу увагу приділено умовам продуктивного навчання та розвитку дітей з аутизмом, а також методам, формам та способам подання для них навчального матеріалу, зважаючи на унікальність їхньої психічної організації [36].

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

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

Розгляд освіти через призму інклюзивності означає зміну уявлень про те, що проблемою є дитина, і перехід до розуміння того, що змін потребує сама система освіти. Цілі інклюзивної освіти перебувають принципово в інакшій системі координат, яка кардинально відрізняється від усталених цілей системи загальної і спеціальної освіти. Очевидно, що інклюзивна освіта не буде побудована швидко, це тривалий проект, який передбачає насамперед формування професійно-особистісної готовності всіх учасників педагогічного процесу і, зокрема, педагогів із дошкільної освіти, до роботи в інклюзивних умовах [48].

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Н. Назаровою, И. Хафізулліною, Ю. Шумилівською та ін. На особливу увагу заслуговують слова Н. Назарової, відомого вченого-дефектолога, яка зазначила, що наразі «вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки учителя, психолога масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Педвузи не володіють сьогодні технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів різних спеціальностей» [51, с. 8].

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

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені одноставні в переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Вона має складну динамічну структуру та інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики цього феномена в процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести до певних системних блоків особистісних якостей спеціаліста [30, с. 51].

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

О. Кас'яненко у структурі інклюзивної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності виокремлює такі ключові змістові компетентності, як мотиваційна, когнітивна й рефлексивна [30, с. 53-54]. Мотиваційна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, розглядається як здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілей і завдань інклюзивної освіти мотивувати себе до виконання певних професійних дій. Вона містить у собі гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах уведення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище однолітків, які нормально розвиваються; сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, власного благополуччя тощо), спрямованих на здійснення інклюзивної освіти. Найбільш значущою для цієї компетентності визначено спрямованість особистості вихователя. Це, по-перше, загальна гуманістична спрямованість особистості, а по-друге, позитивна спрямованість на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії дітей із різними освітніми потребами, розуміння значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з

обмеженими можливостями здоров'я, глибоке усвідомлення її гуманістичного потенціалу [30, с. 53-54].

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі когнітивну ключову компетентність. Когнітивна компетентність забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, перероблювати у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент, для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань, інформацію. Когнітивна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, – здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивної освіти [30, с. 55].

Рефлексивна компетентність, що належить до системи інклюзивної компетентності, – це здатність до рефлексії в навчальній і квазіпрофесійній діяльності, в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії у професійній діяльності, в умовах інклюзії. Вона містить [30, с. 56-57]:

- аналіз досвіду реалізації ідей інклюзивної освіти, власного досвіду навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності й досвіду своїх колег;
- вибір оптимального рішення в різних педагогічних ситуаціях інклюзивної освіти;
- адекватну оцінку результатів своєї навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, вміння бачити власні помилки й намагатися їх виправити;
- потреба у професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності [30, с. 56-57].

Аналіз літературних джерел дав можливість визначити такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти [48]:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу

навчання й виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

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

– креативний – відображує творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості;

– діяльнісний – складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами й передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій [48].

Основними умовами становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є [48]:

– цілеспрямований розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості педагога;

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

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

– посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, долучення до активних видів навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії [48].

Важливим аспектом у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення;

спрямованість на розвиток особистості загалом, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей із особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат, тощо); професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій [48].

Для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в закладі дошкільної освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу [15, с. 15].

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

Готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами можна розглядати як інтегровану якість особистості, яка містить систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вихователя, особистих якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність. До структури психологічної готовності особистості входять п'ять функціонально зв'язаних та взаємозумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний. Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характер, то четвертий та п'ятий компоненти готовності – це особистісні характеристики, які формуються в

процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості. Мотивація вихователя щодо інклюзії й переконаність у її правильності як засобу та мети навчання й виховання дітей із розладами аутистичного спектра, а також рефлексія власного досвіду сприятиме підвищенню його компетентності [15, с. 23].

Враховуючи зазначене, достатньої уваги потрібно надати, по-перше, питанню формування професійної (інклюзивної) компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, що охоплює систему спеціальних (загальнодидактичних, психологічних, фахових) знань, умінь та навичок, професійно-особистісних якостей (емпатія, толерантність, співчуття, високий рівень самоконтролю та саморегуляції), а також здатність використовувати ці знання в площині практичної діяльності; по-друге, – психологічній готовності, що передбачає наявність у майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти бажання допомогти дитині з особливими освітніми потребами; усвідомлення ним своєї відповідальності як носія культури та її транслятора, створення фахівцем ефективних умов для розвитку та навчання такої дитини, забезпечення її активної участі у всіх видах діяльності та спілкування із здоровими однолітками [82].

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

Висновки до першого розділу

Вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах упровадження інклюзивної освіти вимагало звернення до основних літературних джерел із цього питання. У процесі теоретичного дослідження медичної, психологічної, педагогічної та соціальної літератури з'ясовано визначення основних понять проблематики, а саме: «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивна освіта», «інклюзивна група», «аутистичні порушення», «розлади аутистичного спектра».

Вивчено основні етапи становлення теорії аутизму у світі, серед яких науковці виокремлюють донозологічний (кінець XIX – початок XX століття), доканнерівський (20 – 40-ві роки XX століття), каннерівський (40 – 80-ті роки XX століття), постканнерівський (50 – 90-ті роки XX століття) періоди. Досліджено історію вивчення аутизму як самостійного порушення в дітей дошкільного віку. Проаналізовано проблему досліджень аутизму в українському науковому вжитку в період до сьогодення.

Визначено компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми, що належать до категорії дітей із особливими освітніми потребами (мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний). Також розглянуто основні умови становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку (цілеспрямований розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти; актуалізація і розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця; забезпечення диференційованого та індивідуально-творчого підходу та ін.), а також професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з ООП (особливими освітніми потребами).

Результат здійсненого аналізу науково-педагогічної та психологічної літератури свідчить про недостатній рівень дослідженості проблеми аутизму та підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

2.1. Педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії

Сучасні тенденції розвитку освітніх процесів зумовлюють необхідність забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до виконання професійних обов'язків в умовах впровадження інклюзії. Саме поняття «інклюзія» визначається як процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [18]. Водночас у розумінні багатьох дослідників інклюзія пов'язана переважно з особами з особливими освітніми потребами, тобто такими, що потребують додаткової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх права на освіту [69].

У підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти особливе місце відводиться педагогічним умовам, що позитивно впливають на їхній професійний рівень підготовки, сприяють удосконаленню їхньої діяльності й творчій самореалізації [82].

Із огляду на важливість вирішення зазначеної проблеми в сучасному науково-педагогічному просторі, вважаємо за доцільне визначити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії [82, с. 63].

Окреслимо передусім поняття «умова». Зазначимо, що науковці по-різному дефінують поняття «умова» та «педагогічні умови». Подається кілька визначень щодо сутності цих понять [82, с. 63]. По-перше, умова трактується як необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-

небудь або сприяє чомусь. По-друге, це обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [12, с. 1295].

С. Ожегов у своєму словнику трактує умову наступним чином: «Це обставина від якої що-небудь залежить; обстановка, в якій відбувається що-небудь; дані, вимоги, які слід приховувати» [55, с. 729].

У дослідженні під педагогічними умовами розуміємо створення комплексу взаємопов'язаних та взаємодієвих форм, методів, засобів, обставин в освітньому процесі, що матимуть ефективний вплив на підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти в ЗВО до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах [82].

Убачаємо, що досягненню високого рівня підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, на нашу думку, може сприяти здійснення, розроблення та реалізація педагогічних умов, що складаються із сукупності взаємопов'язаних між собою компонентів та розробка шляхів їх формування й удосконалення [82].

Педагогічними умовами було обрано:

- формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців дошкільної освіти на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність;
- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»;
- занурення майбутніх фахівців дошкільної освіти в активну квазіпрофесійну діяльність (набуття майбутніми фахівцями в закладах дошкільної освіти особистісного досвіду роботи з дітьми дошкільного віку із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах).

Схарактеризуємо кожен з означених педагогічних умов. Перша педагогічна умова пов'язана з процесом мотивації майбутньої професійної діяльності. Чітке усвідомлення майбутніми фахівцями ДО готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в процесі магістерської підготовки

сприятиме забезпеченню високої якості професійного навчання, що проявляється у ціннісному ставленні фахівця до майбутньої практичної діяльності [82, с. 64].

Задля визначення сутності поняття «мотивація», звернімося до термінологічних джерел, у яких це поняття визначається як: «мотивація – система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Всебічне розкриття причин, яким пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії і вчинки, неодмінно передбачає аналіз тих психологічних моментів, якими вони визначаються, тобто аналіз сукупності мотивів, якими зумовлюється конкретна поведінка [38, с. 95]; «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [14, с. 295].

Науковцями встановлено, що позитивну мотивацію студентів до професійної діяльності забезпечують шляхом реалізації змісту навчального матеріалу та сукупності способів організації навчально-пізнавальної діяльності під час підготовки майбутніх фахівців у освітньому процесі закладів вищої освіти. У дослідженні під способами організації навчально-пізнавальної діяльності розуміємо сукупність форм, засобів та методів організації освітньої діяльності.

Активізація пізнавальної діяльності студентів дошкільного фаху, що являє собою мотиваційно-ціннісну сферу особистості, та формування у них позитивного мотиву до цілеспрямованого процесу оволодіння майбутньою професією передбачає створення ситуацій успіху під час професійної підготовки студентів. Успішність навчальної діяльності студентів досягається за допомогою мотиваційної сфери, у якій присутня мета досягнення, що проявляється через формування плану дій, що виступає безперечним чинником організації діяльності та забезпечує її ефективність [82, с. 65].

Загальновідомо, що навчальний план складається на підставі відповідної освітньо-професійної програми (ОПП). Тому для повномасштабної картини змін у робочих навчальних планах за 2019–2020 н. р. проведемо їх порівняльний аналіз, де розглянемо перелік та обсяги нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, зважимо на послідовність їх вивчення у процесі профе-

сійної підготовки майбутніх вихователів та фахівців дошкільної освіти в закладах вищої освіти. На цьому етапі реалізується друга педагогічна умова [83, с. 88].

Згідно з вимогами до ОПП підготовки фахівців дошкільної освіти (МОН України ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка від 25.02.2015 р., протокол №7), нормативні навчальні дисципліни структуруються за відповідними циклами підготовки, до яких віднесено блоки модулів, а саме: цикл професійної та практичної підготовки; цикл соціально-гуманітарної підготовки; дисципліни самостійного вибору навчального закладу; дисципліни вільного вибору студента; виконання магістерської роботи та державна атестація (вибіркові навчальні дисципліни) [56, с. 3-4].

Навчальний план професійної підготовки магістрів з фаху «Дошкільна освіта» визначає перелік та обсяги (в годинах та кредитах ЄКТС) нормативних і вибірових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми проведення підсумкового контролю тощо [83, с. 88]. Вбачаємо за потрібне проаналізувати навчальний план підготовки магістра та бакалавра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання.

Навчальним планом освітнього процесу підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної форми навчання передбачено вивчення у I семестрі V курсу таких дисциплін, як «Методологія науково-педагогічних досліджень» (30 годин), «Іноземна мова (за профспрямуванням)» (50 годин), «Педагогіка вищої школи» (30 годин), «Формування професійної культури майбутнього вихователя ЗДО» (30 годин), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти» (30 годин), «Методика підготовки керівника гуртка з іноземної мови (англійської) до роботи в ЗДО» (60 годин), «Практичний курс англійської мови» (10 годин), «Лінгвокраїнознавство» (30 годин).

II семестр навчання включає в себе наступний перелік дисциплін: «Організація та керівництво процесом дошкільної освіти» (30 годин), «Методика викладання педагогічних дисциплін у ЗВО» (30 годин), «Методика викладання психологічних дисциплін у ЗВО» (30 годин), «Методика

викладання фахових дисциплін дошкільної освіти у ЗВО» (30 годин), «Методика підготовки керівника гуртка з іноземної мови (англійської) до роботи в ЗДО» (20 годин), «Практичний курс англійської мови» (20 годин), «Теорія сучасної англійської мови» (20 годин) та виробнича педагогічна практика у ЗДО зі спеціалізації (180 годин).

На VI курсі освіти студентів денної форми навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта» навчальним планом затверджено такий перелік дисциплін: «Філософія освіти» (30 годин), «Інтелектуальна власність» (30 годин), «Інновації у вищій педагогічній освіті» (30 годин), «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці» (30 годин), «Теорія сучасної англійської мови» (30 годин), «Практичний курс англійської мови» (30 годин). Окрім зазначених дисциплін освітній процес магістрів передбачає практичну підготовку у вигляді виробничої педагогічної практики у вищій школі (120 годин) та науково-дослідної практики (90 годин), а також підготовку та захист кваліфікаційної роботи магістра.

Зазначимо, що навчальним планом підготовки магістрів заочної форми навчання у I семестрі V курсу пропонуються до вивчення такі дисципліни, як «Організація та керівництво процесом дошкільної освіти» (10 годин), «Іноземна мова (за профспрямуванням)» (14 годин), «Педагогіка вищої школи» (12 годин), «Формування професійної культури майбутнього вихователя ЗДО» (10 годин), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти» (10 годин). Цикл поглибленої фахової підготовки передбачає вивчення таких дисциплін: «Корекційна педагогіка» (12 годин), «Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів-вихователів ЗДО» (8 годин), «Формування готовності до науково-практичної діяльності» (6 годин).

Затверджені до вивчення у II семестрі навчання: «Психологія вищої школи» (10 годин), «Методологія науково-педагогічних досліджень» (14 годин), «Методика викладання педагогічних дисциплін у ЗВО» (14 годин), «Методика викладання психологічних дисциплін у ЗВО» (14 годин), «Методика викладання фахових дисциплін дошкільної освіти у ЗВО» (14 годин),

«Корекційна педагогіка» (8 годин), «Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів-вихователів ЗВО» (8 годин) та виробнича педагогічна практика у ЗДО (180 годин).

На VI курсі студентами заочної форми навчання вивчаються: «Філософія освіти» (10 годин), «Інтелектуальна власність» (10 годин), «Інновації у вищій педагогічній освіті» (10 годин), «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці» (10 годин), «Організація управління освітнім процесом у ЗВО» (10 годин). Навчальним планом також затверджено проходження науково-дослідної практики (90 годин) та виробничої педагогічної практики у вищій школі (180 годин).

Нормативні навчальні дисципліни та їх обсяг встановлюються Державним стандартом вищої освіти, що є обов'язковим для навчального закладу. Збільшення обсягів нормативних навчальних дисциплін може відбуватися лише за рахунок годин, відведених на цикл дисциплін самостійного вибору закладу вищої освіти.

Порівняємо зміст навчальних планів підготовки магістра та бакалавра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання з метою встановлення доцільності синтезування дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» у процесі професійної підготовки того чи іншого освітнього ступеня.

Навчальний план підготовки бакалавра денної форми навчання передбачає вивчення у I семестрі III курсу вивчення таких дисциплін: «Основи дефектології та логопедії» (36 годин), «Психологія дитячої творчості» (30 годин), «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень» (60 годин), «Основи наукових досліджень» (30 годин), «Практичний курс англійської мови» (40 годин), «Практична граматики англійської мови» (40 годин), «Практикум з інструментального виконавства» (10 годин), а також педагогічна практика (180 годин). У II семестрі студенти вивчають «Теорія і

методика фізичного виховання та валеологічної освіти» (60 годин), «Теорія і методика музичного виховання» (34 години), «Теорія та методика співпраці з родинами» (44 години), с/к «Формування культури здоров'я майбутніх вихователів ЗДО» (30 годин), с/к «Етнопедагогіка» (30 годин), «Практичний курс англійської мови» (70 годин), «Практикум з інструментального виконавства» (10 годин). Окрім вивчення вищезазначених дисциплін навчальним планом передбачено проходження педагогічної практики (180 годин).

IV-му курсу денної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта» у I семестрі пропонується вивчення такого переліку дисциплін: «Основи охорони праці» (24 години), «Інклюзивна освіта» (30 годин), «Педагогічна творчість» (30 годин), «Практичний курс англійської мови» (30 годин), «Методика викладання англійської мови у ЗВО» (60 годин), а також проходження педагогічної практики (270 годин). II семестр навчання включає вивчення дисциплін «Філософія та культурологія» (40 годин), «Основи політології та соціології» (30 годин), «Основи економічної теорії» (24 години), «Основи правознавства» (24 години), «Українознавство» (30 годин), «Практичний курс англійської мови» (20 годин) та педагогічну практику в ЗДО зі спеціалізацією.

Студенти III курсу освітнього ступеня бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта» заочної форми навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти вивчають такі дисципліни, як: «Основи дефектології та логопедії» (8 годин), «Психологія дитячої творчості» (8 годин), «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень» (14 годин), «Основи наукових досліджень» (10 годин), с/к «Формування культури здоров'я майбутнього вихователя ЗДО» (10 годин), «Основи арт-терапії» (14 годин). Окрім вищевказаних дисциплін, передбачених навчальною програмою, у I семестрі студенти також проходять педагогічну практику. На II семестр навчання передбачається вивчення дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти» (16 годин), «Теорія і методика музичного виховання» (10 годин), «Теорія та методика співпраці з родинами» (10 годин), с/к «Етнопедагогіка» (10 годин), с/к «Формування культури здоров'я

майбутнього вихователя ЗДО» (8 годин), «Технології дистанційного навчання» (12 годин) та проходження педагогічної практики (середній вік).

Студенти III курсу 2 років навчання заочного відділення у I семестрі вивчають такі дисципліни: «Українська мова (за профспрямуванням)» (10 годин), «Нові інформаційні технології» (12 годин), «Основи дефектології та логопедії» (12 годин), «Педіатрія» (16 годин), «Основи правознавства» (10 годин), «Українознавство» (10 годин), «Історія дошкільної педагогіки» (8 годин), «Вступ до спеціальності» (8 годин), «Педагогіка дошкільна» (16 годин), с/к «Формування культури здоров'я майбутнього вихователя ЗДО» (14 годин). У II семестрі майбутні вихователі засвоюють знання з дисциплін «Психологія загальна» (8 годин), «Педагогіка дошкільна» (8 годин), «Педагогіка загальна» (8 годин), «Інклюзивна освіта» (10 годин), «Основи політології та соціології» (6 годин), «Вікова фізіологія» (10 годин), «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми» (8 годин), «Теорія та методика співпраці ЗДО з родинами» (8 годин), «Художня праця та основи дизайну» (8 годин), с/к «Розвиток творчих здібностей дошкільників» (8 годин).

Перейдемо до аналізу навчального плану IV курсу підготовки бакалавра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» заочної форми навчання. Ним затверджено вивчення дисциплін «Основи охорони праці» (8 годин), «Інклюзивна освіта» (14 годин), «Педагогічна творчість» (14 годин), «Риторика» (14 годин), «Професійна підготовка майбутніх вихователів з організації фізичного виховання дітей дошкільного віку» (16 годин) та проходження педагогічної практики. На II семестр передбачено вивчення дисциплін «Філософія та культурологія» (14 годин), «Основи політології та соціології» (12 годин), «Основи економічної теорії» (8 годин), «Основи правознавства» (8 годин), «Українознавство» (8 годин), «Риторика» (6 годин) та проходження педагогічної практики в ЗДО.

Аналіз навчального плану IV курсу 2 років навчання підготовки бакалавра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» заочної форми навчання дає підставу встановити наступний перелік затверджених до вивчення у I семестрі

дисциплін: «Психологія дитяча» (8 годин), «Психологія педагогічна» (8 годин), «Основи природознавства з методикою» (10 годин), «Дошкільна лінгводидактика» (14 годин), «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва» (10 годин), «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти» (14 годин), «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень» (14 годин), «Теорія і методика музичного виховання» (10 годин), «Основи наукових досліджень» (10 годин). У II семестрі здобувачі освітнього ступеня «бакалавр» вивчають такі дисципліни: «Дитяча література з ЗДО» (14 годин), «Педагогічна творчість» (14 годин), «Культура мовлення та виразне читання» (14 годин), «Пропедевтика астрономічних знань дітей дошкільного віку» (14 годин), «Професійна підготовка майбутніх вихователів з організації фізичного виховання дітей дошкільного віку» (14 годин), с/к «Етнопедagogіка» (16 годин). Також навчальним планом передбачено проходження виробничо-педагогічної практики.

У навчальному плані підготовки бакалавра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної форми навчання у циклі професійної та практичної підготовки (варіативна частина) поряд з фаховими дисциплінами передбачається вивчення навчальних дисциплін, таких як: «Основи дефектології та логопедії» (36 годин, з них 18 лекційних та 18 практичних) та «Інклюзивна освіта» (30 годин, з них 14 лекційних та 16 практичних). Навчальним планом підготовки бакалавра заочної форми навчання передбачено вивчення дисциплін «Основи дефектології та логопедії» (8 годин, з них 4 лекційних та 4 практичних) та «Інклюзивна освіта» (14 годин, з них 6 лекційних та 8 практичних). Уведення вищевказаних курсів до змісту підготовки бакалавра на III та IV курсах навчання має позитивний результат для виробничо-педагогічної практики. Проте, як бачимо, у навчальному плані підготовки магістра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» як денної, так і заочної форм навчання бракує вимог щодо інклюзивної компетентності фахівця дошкільної освіти. Тому особливої уваги заслуговує проблема підготовки педагогів-вихователів до роботи з дітьми

дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій фахівця закладу дошкільної освіти значно розширюється.

Ознайомлення з ОПП підготовки магістра спеціальності «Дошкільна освіта» та з науковими дослідженнями дозволило зробити висновок про те, що заклади вищої освіти забезпечують якісну підготовку майбутніх фахівців. Проте вбачаємо, що вивчення вищезазначених дисциплін інклюзивного спрямування не можуть забезпечити системну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти саме до роботи з дітьми дошкільного віку із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Результат дослідження освітнього процесу підготовки бакалавра та магістра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» дає підставу встановити, що реалізація другої педагогічної умови буде доцільною у процесі підготовки освітнього ступеня «магістр», що пояснюється недостатнім рівнем готовності бакалаврів до вивчення навчальної інформації щодо проблеми освіти дітей із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, оскільки студенти III і IV курсів ще не охопили всього матеріалу дисциплін інклюзивного спрямування, передбачених навчальним планом. Зважаючи на недостатню кількість дисциплін інклюзивного спрямування, передбачених навчальним планом підготовки магістра, вважаємо за потрібне впровадження в освітній процес ЗВО навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» для студентів освітнього ступеня «магістр» (див. Додаток Е). Адже частковість висвітлення проблеми організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання не надає цілісної особистісної та професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи із зазначеною категорією дітей.

Наступним етапом було обрано третю педагогічну умову шляхом набуття майбутніми фахівцями в ЗДО особистісного досвіду роботи з дітьми дошкільного віку із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах під час проходження виробничо-педагогічної практики. Відбувається забезпечення

наступності етапів: інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного та діяльнісного як поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх вихователів до організації інклюзії.

Квазіпрофесійну діяльність відносять до форм навчання, які моделюють майбутню професійну діяльність. Шляхом безпосереднього включення в моделювання реальних професійно-педагогічних ситуацій, студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття та вчаться реалізації професійної взаємодії в ході розв'язання професійних завдань. Квазіпрофесійний досвід, отримуваний студентами, сприяє розвитку професійної мотивації, а також активізації пізнавальної діяльності [22].

Квазіпрофесійна діяльність покликана забезпечити практичне використання набутих теоретичних знань завдяки вирішенню змодельованих професійних ситуацій в аудиторних умовах. По суті, вона є процесом розв'язання ймовірних імітованих педагогічних проблем, що можуть виникати під час професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти у роботі з дітьми із аутистичними порушеннями.

По-перше, квазіпрофесійна діяльність покликана забезпечити практичне використання набутих теоретичних знань завдяки вирішенню змодельованих професійних ситуацій в аудиторних умовах (розв'язання ймовірних імітованих педагогічних проблем, що можуть виникати під час професійної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями). По-друге, дану педагогічну умову вбачаємо необхідним впровадити у заклади вищої освіти з метою дослідження готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

Безсумнівно, усі представлені сукупно умови впливають на результативність та ефективність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку із аутистичними порушеннями, мають системний характер, чітку і визначену структуру та враховують особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки.

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

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

З'ясуємо сутність означених понять. Компонент розглядаємо як складник (частина) чогось цілого, яка, своєю чергою, може розкладатися на менші частини (критерії, показники) [82].

У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісного оцінювання сформованості якостей, умінь, навичок та компетентностей, тобто визначення рівня підготовленості фахівця до майбутньої практичної діяльності, обґрунтовують доцільність використання різних критеріїв. Критерій за словниковими джерелами визначається, як «ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовна прийнята міра; яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку» [14, с. 31].

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

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

Таблиця 2.1

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

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

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

Таблиця 2.2

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

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

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

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

Висновки до другого розділу

Встановлено, що сучасні тенденції розвитку вітчизняної освіти вимагають забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. У процесі дослідження визначено, що ефективність професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах забезпечується комплексом педагогічних умов таких, як: формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців дошкільної освіти на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»; занурення майбутніх фахівців дошкільної освіти в активну квазіпрофесійну діяльність.

Ретельно проаналізовано та детально описано навчальні плани підготовки бакалавра та магістра спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання з метою встановлення доцільності реалізації педагогічної умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в

інклюзивних групах, а саме синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах». Виявлено потребу реалізації визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки студентів освітнього ступеня «магістр».

Охарактеризовано компоненти готовності майбутніх фахівців ДО (особистісно-знаннєвий, мотиваційно-спрямований, практико-діяльнісний, рефлексивний); виявлено критерії (когнітивний, мотиваційний, поведінковий та оцінний), їх показники та рівні (високий, достатній, низький) готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

3.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

На констатувальному етапі експерименту з метою визначення наявних рівнів готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах здійснено порівняльне опитування серед майбутніх вихователів та фахівців закладів дошкільної освіти за спеціально розробленими анкетами.

З метою якісної організації експериментальної роботи було здійснено оцінювання загального рівня обізнаності майбутніх вихователів та фахівців дошкільної освіти щодо проблеми дитячого аутизму та основних його чинників шляхом проведення першого блоку анкетування.

Задля з'ясування рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах було започатковано констатувальний етап дослідження, у якому брали участь 110 студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності «Дошкільна освіта», серед них: 54 студенти експериментальних груп (ЕГ) та 56 студентів контрольних груп (КГ). Респондентами також були 52 студенти освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності «Дошкільна освіта», 8 вихователів ЗДО та 5 викладачів ЗВО. Дослідження було проведено на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

На початку констатувального етапу експерименту було використано анкету № 1 «Готовність до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в

інклюзивних групах» (див. Додаток Ж), за допомоги якої з'ясували, як студенти оцінюють власний рівень готовності до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, що визначався за чотирма критеріями: когнітивним, мотиваційним, поведінковим, оцінним. Оцінка респондентами рівня своєї готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах визначалася за 12-ти бальною шкалою: високий рівень (9-12 балів), задовільний рівень (5-8 балів), низький рівень (0-4 бали).

Обробка результатів анкетування майбутніх вихователів, що навчаються за освітнім ступенем «бакалавр» продемонструвала наступний розподіл відповідей респондентів.

На перше твердження анкети, що стосується термінологічних знань у сфері інклюзивної освіти респонденти дали такі відповіді: 23% – «так», 27% – «ні», 35% – «частково», 15% – «складно відповісти». Розподіл відповідей на наступне питання про обізнаність респондентів з нормативно-правовими документами, що регламентують функціонування інклюзивної освіти відбувся таким чином: 27% студентів цілком обізнані з такою термінологією, 27% – частково обізнані, 8% – складно відповісти, 38% погано або зовсім не обізнані.

Як свідчать результати відповідей на третє питання розробленої анкети, 48% студентів освітнього ступеня «бакалавр» вважають корисною інформацію, що викладається на курсах «Основи дефектології та логопедії» та «Інклюзивна освіта», 27% стверджують про часткову користь засвоєння навчальної інформації, 10% не бачать користі від вивчення дисциплін, а 15% вагаються надати остаточну відповідь.

Тема освіти дітей з особливими освітніми потребами цікавить 42% респондентів, 33% частково цікавляться цією проблематикою, 13% не можуть визначитися з відповіддю, 12% не зацікавлені у вивченні даного питання.

85% студентів вважають, що діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання освіти в інклюзивних групах, 5% частково погоджуються з твердженням, 8% не можуть надати остаточної відповіді і лише 2% не розділяють думки з попередніми.

40% респондентів стверджують, що їм відомо значення термінів «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями», «дитина з РДА», «дитина з розладами аутистичного спектра»; 12% не обізнані з такою термінологією, 28% частково обізнані, а 20% не в змозі точно відповісти.

З принципами виховання дітей з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах ознайомлені 35% студентів освітнього ступеня «бакалавр», 40% не володіють такими знаннями, 4% складно відповісти на це твердження, 21% мають часткові уявлення щодо зазначеної проблеми.

На запитання про можливість працевлаштування студентів в умовах інклюзивної освіти ствердно відповіли 19% опитуваних, 56% дали негативну відповідь, 22% складно відповісти, а 3% студентів частково розглядають імовірність такого працевлаштування. 15% студентів уявляють себе в ролі вихователя інклюзивної групи дітей дошкільного віку, 44% не готові взяти на себе таку відповідальність, 16% частково готові до працевлаштування в умовах інклюзії, 25% складно дати остаточну відповідь.

На основі отриманих у процесі опрацювання результатів даних можемо встановити наступне процентне співвідношення рівнів готовності студентів освітнього ступеня «бакалавр» до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в умовах впровадження інклюзії: 19% студентів мають високий рівень готовності до професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти, 29% респондентів демонструють показники, що відповідають достатньому рівню готовності, 52% опитуваних знаходяться на низькому рівні. Зобразимо отримані результати на рис. 3.1.

Задля порівняння рівнів готовності студентів двох освітніх ступенів до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями опишемо результат анкетування респондентів, що отримують освітній ступінь «магістр».

Аналіз отриманих у процесі анкетування даних доводить, що респонденти, відповідаючи на запитання «Я обізнаний(-а) з термінологією, що стосується інклюзивної освіти», розподілилися таким чином: 13% відповіли: «так», 24% – «ні», 56% – «частково», 7% – «складно відповісти». Відповідаючи

на наступне запитання зазначеної вище анкети про обізнаність з нормативно-правовим забезпеченням дошкільної та інклюзивної освіти, студенти розподілилися так: 15% відповіли «так», 29% – «ні», 36% – «частково», 20% – «складно відповісти».

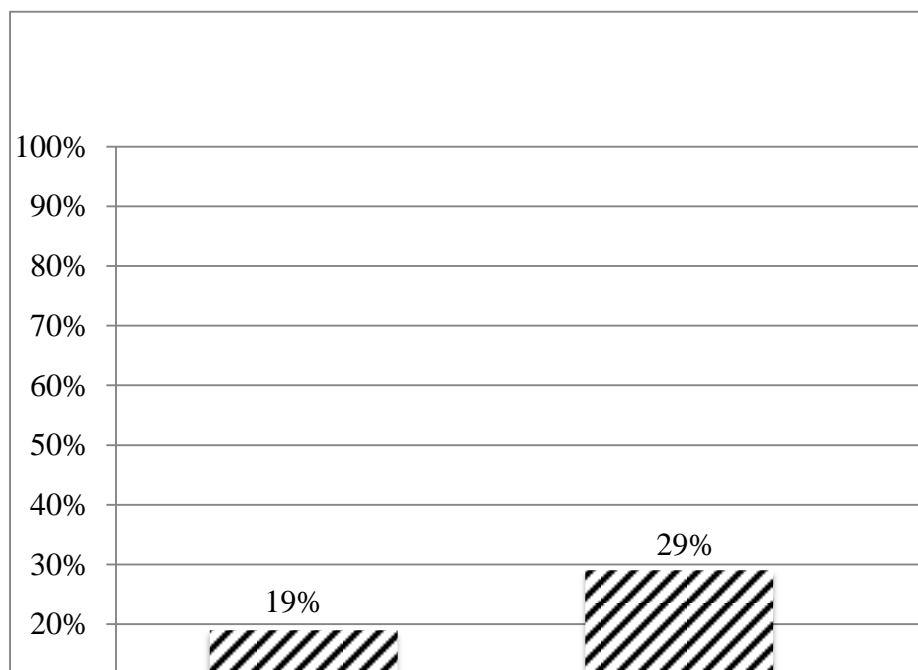


Рис. 3.1. Результати анкетування студентів освітнього ступеня «бакалавр» щодо визначення рівня готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах за розробленою анкетой №1 на констатувальному етапі експерименту (у %)

Твердження щодо користі інформації, що викладається в межах дисциплін «Основи дефектології та логопедії» та «Інклюзивна освіта» показало наступні результати: 24% студентів вважають відомості корисними, 30% – частково корисними, 15% не бачать жодної користі у засвоєнні навчального матеріалу, 31% вагаються надати остаточну відповідь.

На запитання про зацікавленість студентів темою освіти дітей з особливими освітніми потребами майбутні фахівці дошкільної освіти відповіли наступним чином: 25% – «так», 18% – «ні», 25% – «частково», 32% – «складно відповісти».

З твердженням про те, що діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання освіти в інклюзивних групах погодилися 62% респондентів, 21% студентів частково погодилися з даним твердженням, 15% зазначили, що їм складно дати відповідь, а 2% не підтримують такої думки.

На запитання «Мені відомо значення термінів «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями», «дитина з РДА», «дитина з розладами аутистичного спектра» майбутні фахівці ДО дали наступні відповіді: 8% – «так», 57% – «ні», 18% – «частково», 17% – «складно відповісти». Такі результати можемо пов'язати з низьким рівнем мотивації майбутніх фахівців до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в умовах інклюзії.

Відповіді майбутніх фахівців ДО на твердження «Існує можливість мого працевлаштування в умовах інклюзивної освіти» показали, що 53% не розглядають можливості такого працевлаштування взагалі, 19% відповідають поверхнево, 6% готові до роботи у сфері інклюзії, і 22% вагаються у відповіді. На твердження «Я відчуваю страх перед думкою про роботу з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах» 55% студентів відповіли «так», 7% – «ні», 15% – «частково», 23% – «складно відповісти».

Запропоноване анкетною твердження «Я уявляю себе в ролі вихователя в інклюзивній групі дітей дошкільного віку» в результаті його аналізу показало, що лише 7% респондентів готові до працевлаштування вихователем в інклюзивній групі, 46% абсолютно не уявляють себе в ролі такого педагога, 30% вагаються надати остаточну відповідь та 17% частково готові до роботи у сфері інклюзії.

Отримані дані дали змогу встановити, що високий рівень готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії мають 11% респондентів, достатній рівень – 25 %, низький рівень – 64%. Результати анкетування студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності «Дошкільна освіта» наведені у відсотковому відношенні (від кількості респондентів) на рис. 3.2.

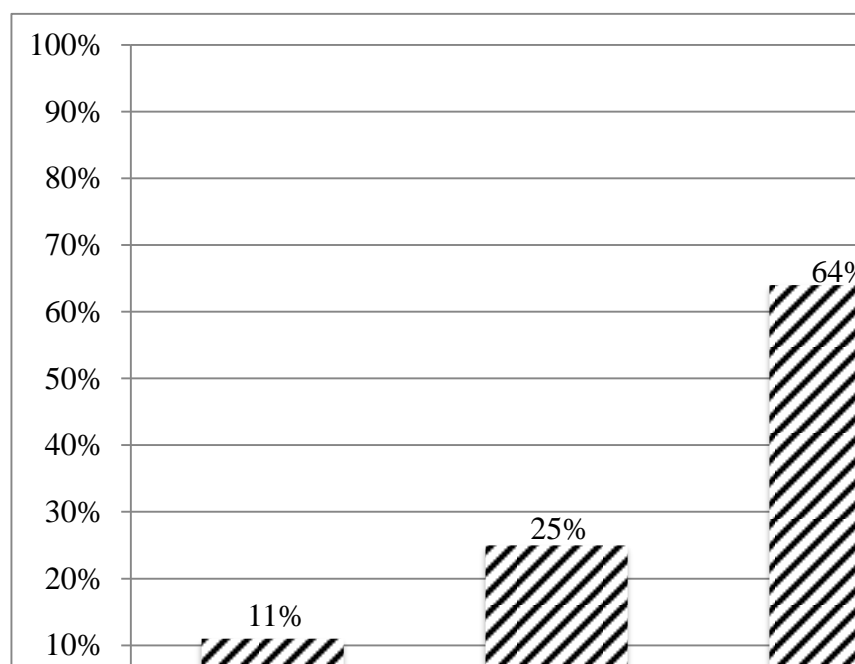


Рис. 3.2. Результати анкетування студентів освітнього ступеня «магістр» щодо визначення рівня готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах за розробленою анкетой №1 на констатувальному етапі експерименту (у %)

З метою встановлення відмінностей між показниками рівнів готовності студентів до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах порівнюємо дані, отримані на констатувальному етапі експерименту під час анкетування респондентів, що навчаються за освітнім напрямом «бакалавр» та респондентами, що отримують освітній ступінь «магістр». Відобразимо отримані показники графічно (див. Рис. 3.3).

Узагальнюючи отримані на констатувальному етапі дослідження дані, виявлено недостатню обізнаність респондентів, що навчаються за освітнім ступенем «магістр» з вищезазначеною проблемою, наявність нечіткого уявлення про роботу з дітьми із аутистичними порушеннями в умовах інклюзії, низького рівня мотивації до професійно-педагогічної діяльності в сфері інклюзії. Такі результати можемо пов'язати з відсутністю дисциплін інклюзивного спрямування у навчальному плані студентів освітнього ступеня «магістр» в той час, як підготовка студентів освітнього ступеня «бакалавр» передбачає вивчення таких курсів, як «Основи дефектології та логопедії» та «Інклюзивна освіта».

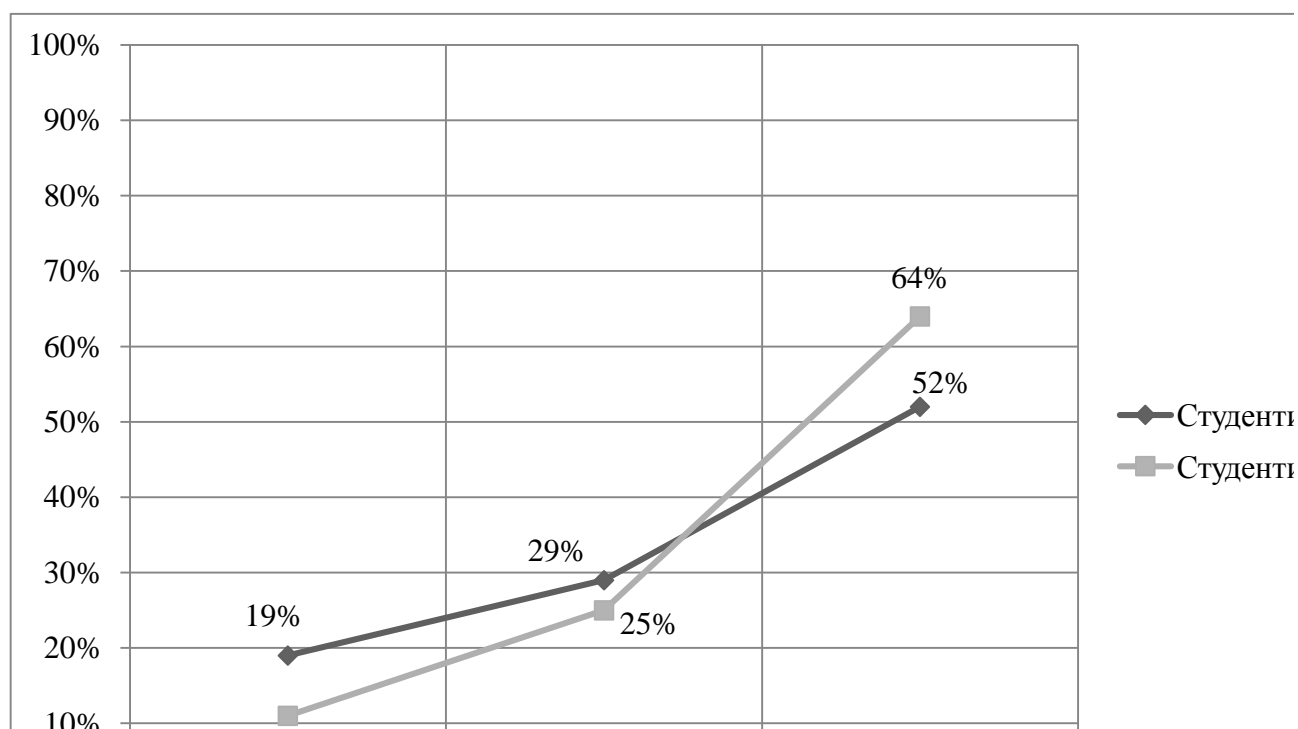


Рис. 3.3. Порівняльні результати анкетування студентів освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» щодо визначення рівня готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах за розробленою анкетой №1 на констатувальному етапі експерименту (у %)

Зважаючи на те, що студенти освітнього ступеня «бакалавр» ще не засвоїли повною мірою навчальний матеріал з вищевказаних дисциплін, який є передумовою подальшого формування знань студентів з нашої проблематики, вважаємо за потрібне реалізувати на формувальному етапі експерименту визначені умови підготовки до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах серед студентів, які отримують освітній ступінь «магістр».

Результати здійсненого опитування студентів закладів вищої освіти та порівняння даних засвідчили, що встановлені рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти, що навчаються за освітнім ступенем «магістр», до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах є недостатніми, тому вважаємо за доцільне додаткове вивчення студентами навчальних посібників, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

3.2. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах

На початку дослідження було визначено, що реалізація вищезазначених умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти сприятиме поглибленню їх теоретичних та практичних знань з визначеної проблематики шляхом набуття квазіпрофесійного досвіду, підвищить рівень мотивації до професійно-педагогічної діяльності у роботі з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, надасть чітке уявлення про організацію освітнього середовища в закладах дошкільної освіти для дітей з розладами аутистичного спектра та специфіку роботи з ними, спонукатиме до самоосвіти з даної галузі знань.

З метою перевірки ефективності розроблених умов педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах було відібрано 110 студентів освітнього ступеня «магістр», з них 54 студенти експериментальної групи та 56 студентів контрольної групи. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною програмою, що не передбачало впровадження у освітній процес визначених у дослідженні умов, в той час, як студенти експериментальної групи брали безпосередню участь у процесі реалізації вищезазначених умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на формувальному етапі експерименту.

Вже під час реалізації першої педагогічної умови почала формуватися система ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, з'явилася позитивна мотивація до роботи в умовах інклюзії.

Задля формування позитивної мотивації студентів до інклюзивно-зорієнтованої професійної діяльності було застосовано такі дієві форми роботи, як відвідування зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради, де відбулося безпосереднє спілкування студентів з фахівцями-практиками

закладів. Крім того, проводилося засідання круглого столу зі студентами та працівниками навчально-реабілітаційного центру, під час якого обговорювалася проблема освіти дітей із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. На базі комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради було проведено тренінг-практикум з моделювання педагогічних ситуацій за участі фахівців центру та майбутніх фахівців дошкільної освіти, у процесі якого досвідчені педагоги ділилися власними напрацюваннями та здобутками зі студентами.

Крім вищевказаних форм роботи з метою реалізації першої педагогічної умови в освітньому процесі закладу вищої освіти було організовано перегляд відеоматеріалів, основними змістом яких стали особливості організації освітньо-розвивального процесу дітей з розладами аутистичного спектра, новітні методи та форми роботи з дітьми із аутистичними порушеннями, специфіка організації освітнього середовища для дітей-аутистів у різних країнах світу.

Додатково було проведено засідання круглого столу з використанням елементів тренінгу, мета якого – створення позитивної мотивації у студентів до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в умовах інклюзії.

Можемо відзначити якісні тенденції формування позитивної мотивації майбутніх фахівців дошкільної освіти до інклюзивно-зорієнтованої діяльності вже під час впровадження першої педагогічної умови у процес професійної підготовки студентів. Форми роботи, застосовані з метою формування позитивної мотивації студентів до професійної діяльності в умовах інклюзії сприяли усвідомленню ними актуальності та важливості готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Для реалізації другої педагогічної умови (синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах») було розроблено та впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти навчальний посібник «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із

аутистичними порушеннями в інклюзивних групах», методичні рекомендації щодо організації освітньої діяльності з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, призначені для використання викладачами закладів вищої освіти, вихователями закладів дошкільної освіти у професійно-педагогічній діяльності та студентами – майбутніми фахівцями дошкільної освіти під час професійної підготовки в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Створено освітній канал «АутизмІЯ» (див. Додаток 3), змістовно наповнений інформацією, що може використовуватися викладачами закладів вищої освіти, майбутніми фахівцями дошкільної освіти, вихователями закладів дошкільної освіти, родинами дітей з аутистичними порушеннями.

Задля реалізації третьої педагогічної умови було організовано та проведено квазіпрофесійний тренінг для студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання «Технологія командної взаємодії фахівців дошкільної освіти та родини у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра»; розроблено систему вправ і ситуацій проблемно-пошукового характеру та проаналізовано їх в аудиторних умовах; проведено рольові ігри імітаційного характеру, що передають створення можливих професійних ситуацій та їх вирішення; проведено роботу дискусійного характеру в малих групах.

Отже, завдяки впровадженню в освітній процес всіх трьох вищезазначених педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями було досягнуто наступних результатів: розширено та поглиблено базу фундаментальних знань про роботу з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах та особливості організації взаємодії з ними та їх родинами; вдосконалено систему набутих студентами теоретичних та практичних знань інклюзивного спрямування і застосовано їх через квазіпрофесійну діяльність в нових ситуаціях проблемно-пошукового характеру; налаштовано майбутніх фахівців дошкільної освіти на самоосвіту з визначеної проблематики, підвищено рівень пізнавальної активності.

3.3. Зміст та аналіз результатів експериментального дослідження

Наведемо опис змісту та аналізів результатів експериментального дослідження на констатувальному і контрольному етапах, метою якого було визначено перевірку ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Для оцінювання даних отриманих в ході експериментального дослідження нами було обрано чотири основні критерії: когнітивний, мотиваційний, поведінковий, оцінний. Крім того, було визначено три рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах: високий, достатній та низький.

З метою виявлення рівня сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах до та після реалізації педагогічних умов в освітньому процесі закладу вищої освіти на констатувальному етапі дослідження було використано метод анкетування. Під час опрацювання результатів даного експерименту було виявлено, що студенти освітнього ступеня «магістр» розподілилися таким чином: лише 11% респондентів мали високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзії, тобто були обізнаними із ключовими поняттями інклюзивної освіти дітей з розладами аутистичного спектру, мали знання про професійні якості особистості майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти, проявляли бажання працювати з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, мали високий рівень фахових та методичних знань; 25% мали достатній рівень готовності, що проявлялося частковою обізнаністю з ключовими поняттями, запропонованими анкетною, також мали незначну вмотивованість до майбутньої професійної діяльності, посередню обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх фахівців щодо роботи з дітьми із аутистичними порушеннями. Решта 64% студентів знаходилися на низькому рівні готовності,

оскільки опрацювання отриманих даних показало, що в них відсутні фахові знання, слабкий рівень вміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності в умовах реальних ситуацій, обмежена комунікативна здатність, відсутній інтерес до роботи з дітьми з аутистичними порушеннями в умовах інклюзії.

Важливим складником педагогічного експерименту була реалізація та визначення впливу педагогічних умов на рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Після реалізації вищезазначених педагогічних умов в освітньому просторі закладі вищої освіти на формувальному етапі експерименту було проведено контрольне анкетування респондентів двох основних груп: експериментальної (54 студенти) та контрольної (56 студентів). З метою аналізу динаміки змін на прикінцевому етапі експерименту було проведено повторну діагностику рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до виконання професійних обов'язків у експериментальній та контрольній групах.

Проаналізуємо показники контрольного етапу дослідження, отримані після опитування експериментальної групи.

Після формувального етапу дослідження відповіді на питання анкети стосовно обізнаності з основними поняттями інклюзивної освіти розподілилися наступним чином: 87% – «так», 2% – «ні», 7% – «частково», 4% – «складно визначитися». Стосовно знань студентів про нормативно-правове забезпечення сфери інклюзії отримано такі показники: 85% – «так», 4% – ні, 6% – «частково», 5% – «складно визначитися».

Інформацію, що викладаються на курсах «Основи дефектології та логопедії», «Інклюзивна освіта» вважають корисною 76% респондентів; частково корисною її вважають 11% студентів; не можуть визначитися з відповіддю 9%; 4% опитуваних не вважають матеріали корисними взагалі.

Аналіз зацікавленості майбутніх фахівців дошкільної освіти у темі освіти дітей з особливими освітніми потребами розподіляє відповіді респондентів наступним чином: 85% дають ствердну відповідь, 9% частково зацікавлені такою тематикою, 2% не дають остаточної відповіді, 4% не цікавить тема освіти дітей з ООП.

Відповіді на твердження «Діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання освіти в інклюзивних групах» показали, що 91% позитивно сприймають таку ідею, частково погоджуються з думкою 7%, не можуть визначитися 2% студентів. Жоден з респондентів не надав негативної відповіді на дане твердження.

На поставлене запитання щодо знання студентами визначень, що стосуються аутизму, відповіді анкетованих розподілилися таким чином: 87% погодилися з тим, що вони обізнані з категорійним апаратом проблеми, 6% зазначили, що їм не відомо значення таких понять як «аутизм» та інших, 6% вказали про часткову обізнаність з поняттями, 1% не дали однозначної відповіді.

Грунтовні знання з приводу організації виховання дітей із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах мають 83% опитуваних, 4% зазначають, що не мають таких знань, 7% стверджують про часткову обізнаність з особливостями виховання аутистів в умовах інклюзії, 6% відповіли, що їм складно визначитись з відповіддю.

Аналіз відповідей на наступне твердження, запропоноване анкетною, дозволяє встановити, що 15% студентів мали нагоду працювати з дітьми із аутистичними порушеннями під час проходження практики, 11% не змогли дати точної відповіді, 24% повідомили про частковий досвід співпраці з такими дітьми. Більшість респондентів – 50% від їх загальної кількості зазначили, що ніколи не брали участі в освітньому процесі дітей із аутистичними порушеннями.

Відповіді анкетованих на твердження «Існує можливість мого працевлаштування в умовах інклюзивної освіти» були наступними: 67% – «так», 6% – «ні», 18% – «частково», 9% – «складно визначитись».

Думка про можливе працевлаштування в умовах інклюзивної освіти приносить задоволення 44% опитуваних, 22% частково зацікавлена в такому працевлаштуванні, 17% не змогли визначитися, решта 17% не готові працювати в умовах впровадження інклюзивної освіти.

Опрацювання відповідей на наступне твердження анкети дало можливість встановити, що 52% майбутніх фахівців відчують страх перед думкою про роботу з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, 20% не бояться співпрацювати з дітьми-аутистами, 13% висловлюють часткові побоювання, 15% не дають однозначної відповіді.

На твердження «Я уявляю себе в ролі вихователя в інклюзивній групі дітей дошкільного віку» студенти відповіли наступним чином: 50% – «так», 9% – «ні», 11% – «частково», 30% – «складно визначитись».

Задля покращення достовірності відповідей респондентів розроблена анкета була доповнена другим блоком питань та додатково створеними анкетами, що дозволило перевірити правдивість наданих опитуваними відповідей (див. Додаток Й, К).

Інтерпретація даних опитування дала змогу встановити співвідношення між високим, достатнім та низьким рівнями готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Відповідно після проведення формульовального етапу експерименту та реалізації вищезазначених педагогічних умов у освітньому процесі закладу вищої освіти респонденти експериментальної групи розподілилися наступним чином: високий рівень готовності мали 48%, достатній рівень – 41%, низький рівень – 11%. Результати анкетування експериментальної групи студентів освітнього ступеня «магістр» наведено у відсотковому співвідношенні (від кількості респондентів) на рис. 3.4.

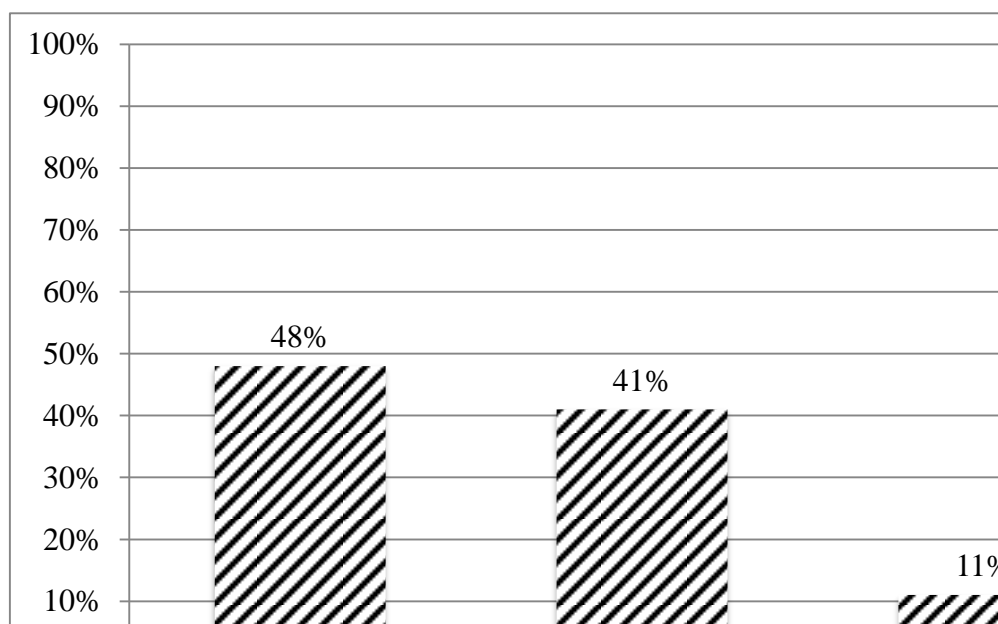


Рис. 3.4. Результати анкетування експериментальної групи студентів щодо визначення рівня готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах за розробленою анкетою №1 на контрольному етапі експерименту (у %)

З метою порівняння отриманих відомостей в результаті анкетування контрольної та експериментальної груп студентів детально опишемо співвідношення відповідей, наданих респондентами контрольної групи експерименту, які продовжували навчатися за традиційною формою освітнього процесу.

На питання щодо обізнаності з термінологією інклюзивної освіти ствердно відповіли 20% опитуваних; 36% зазначили про відсутність у себе таких знань; 21% зазначили про часткову обізнаність з поняттями інклюзії; 23% не змогли визначитися з відповіддю.

Відповідаючи на питання про обізнаність з нормативно-правовим забезпеченням сфери інклюзивної освіти, 18% респондентів підтвердили наявність у них уявлень про регулювання системи інклюзивної освіти; 27% вказали на неповну поінформованість з даного питання; 32% обрали варіант «ні», решта 23% не надали остаточної відповіді.

Тема освіти дітей з особливими освітніми потребами цікавить 18% респондентів контрольної групи, у 16% вона не викликає жодного інтересу, 43% частково зацікавлені вивченням матеріалів про освіту особливих дітей, 23% не надають точної відповіді.

З твердженням, що діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання освіти в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти погоджуються 78% анкетованих, не можуть визначитися з власною думкою 16%, решта 6% вказують на частковість власної згоди з вищевказаним твердженням.

Отже, після реалізації вищезазначених педагогічних умов в освітньому просторі ЗВО було проведено анкетування контрольної групи респондентів, в результаті якого було виявлено, що 15% студентів мають високий рівень готовності до роботи в інклюзивних групах, 22% мають достатній рівень для здійснення професійної діяльності, 63% поки залишаються на низькому рівні. Зобразимо ці дані на рисунку (див. Рис. 3.5).

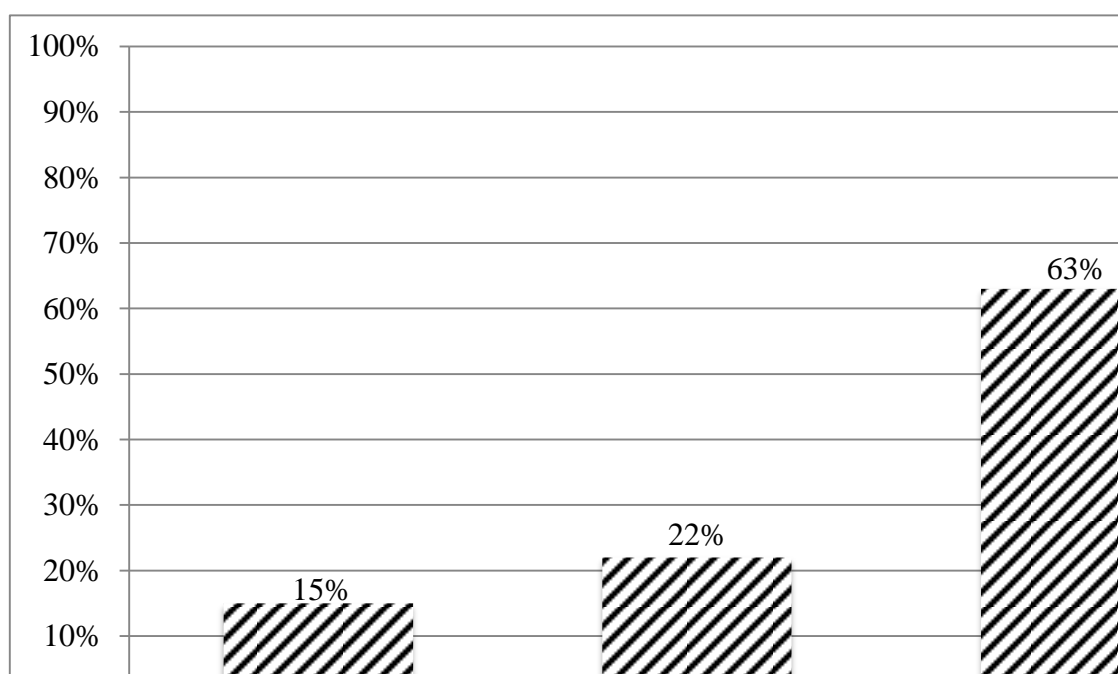


Рис. 3.5. Результати анкетування контрольної групи студентів щодо визначення рівня готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах за розробленою анкетой №1 на контрольному етапі експерименту (у %)

За підсумками проведеного експерименту можемо узагальнити результати та зобразити дані, отримані під час опитування експериментальної та контрольної груп, графічно для їх порівняння (див. Рис. 3.6).

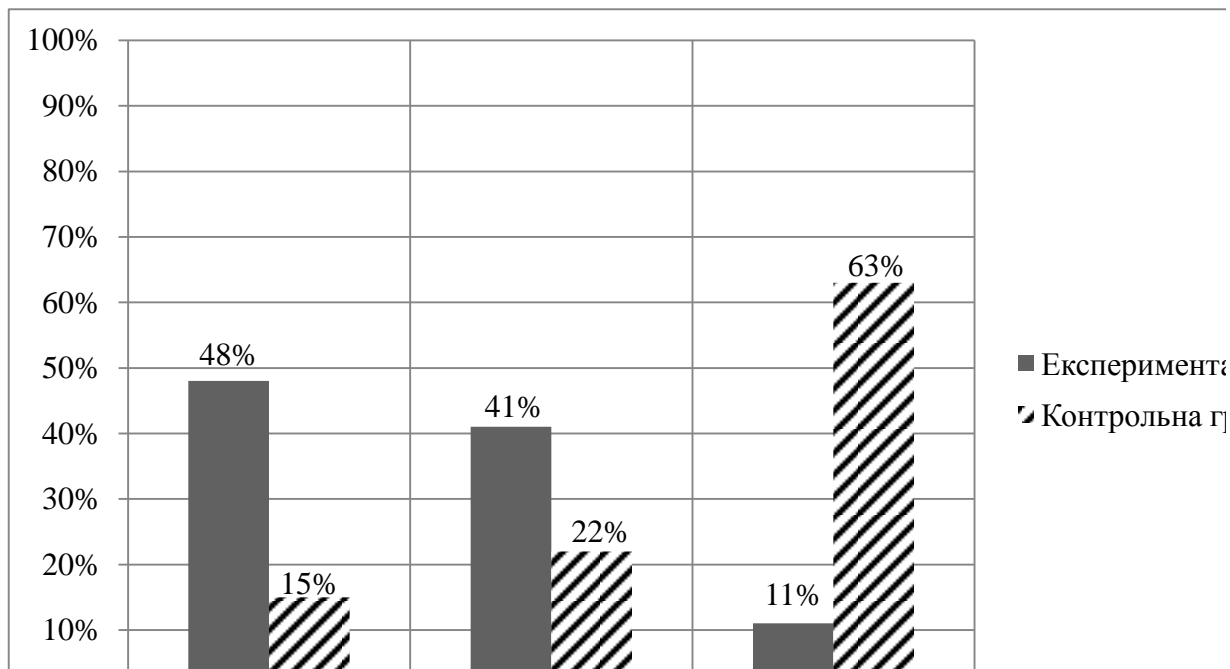


Рис. 3.6. Порівняльні результати анкетування студентів експериментальної та контрольної груп щодо визначення рівня готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах за розробленою анкетой №1 на контрольному етапі експерименту (у %)

Кращі показники експериментальної групи, порівняно з результатом анкетування контрольної групи, було отримано після реалізації визначених нами педагогічних умов готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями у освітньому процесі ЗВО на формульовальному етапі експерименту. Отримані в процесі дослідження дані контрольного етапу дають змогу встановити, що кількість респондентів, що мають високий рівень готовності до роботи в умовах інклюзії зросла на 33%; кількість таких, що мають достатній рівень, збільшилася на 19%; кількість студентів, що мають низький рівень готовності зменшилася на 52%, порівняно з результатом аналізу анкетування контрольної групи.

Висновки до третього розділу

Аналіз статистичних даних про кількість людей з розладами аутистичного спектра у світі та на території України засвідчив про різке збільшення кількості дітей з даним порушенням, що призвело до подальшої розробки проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Третій розділ кваліфікаційної роботи присвячено визначенню ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, задля чого було проведено педагогічний експеримент. До експерименту було залучено 52 студенти освітнього ступеня «бакалавр» та 110 студентів освітнього ступеня «магістр» закладу вищої освіти, серед них: 54 студенти експериментальної групи та 56 студентів контрольної групи.

Відповідно до мети констатувального етапу експерименту було здійснено діагностування рівнів готовності бакалаврів та магістрів до професійної діяльності в умовах інклюзії та порівняння цих рівнів, що дало змогу встановити низький рівень готовності студентів обох освітніх ступенів. Для діагностики готовності студентів було використано метод анкетування. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту показав, що 52% респондентів освітнього ступеня «бакалавр» мали низький рівень готовності, 29% – достатній рівень та 19% – низький. В свою чергу, 11% студентів освітнього ступеня «магістр» знаходилися на високому рівні, 25% на достатньому рівні, 64% на низькому рівні готовності.

Проаналізовано навчальні плани підготовки освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр», визначено необхідність реалізації вищезазначених педагогічних умов підготовки у освітньому процесі закладу вищої освіти серед студентів магістратури. Встановлено вихідні дані для формуального етапу експерименту. Респондентів – здобувачів освітнього ступеня «магістр» було розподілено на експериментальну (54 студентів) та контрольну (56 студентів)

групи задля перевірки ефективності впливу педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців.

Важливим елементом експериментального дослідження було впровадження педагогічних умов в освітній процес студентів експериментальної групи на формувальному етапі експерименту, після завершення якого проведено порівняльний зріз готовності учасників експериментальної та контрольної груп до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями. У процесі реалізації педагогічних умов розроблювалися та впроваджувалися в освітній процес закладу вищої освіти: навчально-методичний посібник «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах», методичні рекомендації щодо організації освітньої діяльності з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, завдання для самостійної роботи для студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», освітній канал «АутизмІЯ» та ін.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження встановлено наступне: 48% студентів експериментальної групи мають високий рівень готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах, 41% має достатній рівень та 11% – низький рівень. Тим часом, лише 15% респондентів контрольної групи знаходяться на високому рівні готовності, 22% – на достатньому та 63% – на низькому. Відповідно, можемо констатувати, що кількість опитуваних з високим рівнем готовності зросла на 33%, кількість студентів з достатнім рівнем збільшилася на 19%, а кількість студентів з низьким рівнем освіти зменшилася на 52%, порівняно з результатами зрізу у контрольній групі.

Реалізація вищезазначених умов на практиці продемонструвала значне покращення результатів опитування, що дає змогу засвідчувати про ефективність, якість та доцільність апробованих педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі подано теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання актуального наукового завдання щодо формування підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в умовах докорінної переорієнтації освіти та впровадження інклюзії. Теоретико-методичне вирішення полягає в розробленні, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов забезпечення підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Результати проведеного педагогічного дослідження засвідчили ефективність розв'язання поставлених на початку дослідження завдань і дали підставу для формулювання таких висновків:

1. Здійснено вивчення та всебічно проаналізовано стан досліджуваності поставленої проблеми у науково-педагогічній теорії та практиці підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Висвітлено сучасний стан розробки проблеми у медичній, психологічній, педагогічній та соціальній літературі, а також описано психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

Встановлено, що незважаючи на вагомі наукові праці, присвячені проблемі освіти дітей з аутистичними порушеннями, а також підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-педагогічної діяльності в умовах впровадження інклюзії, досі залишаються невирішеними низка питань, що стосуються визначення причин виникнення вищезазначеного порушення, відсутності єдиного підходу до тлумачення понять «аутизм», «діти з аутистичними порушеннями», «діти з розладами аутистичного спектра», недостатньої розробленості проблеми підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до взаємодії з дітьми із аутистичними порушеннями в

інклюзивних групах закладів дошкільної освіти та ін. Доведено необхідність створення ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в сфері впровадження інклюзивної освіти.

2. Готовність до професійної діяльності розуміємо як системну інтегровану якість особистості, що формується у процесі підготовки у закладах вищої освіти.

Визначено й теоретично доведено, що педагогічна структура готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії містить взаємопов'язані компоненти, як-от: мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано значення психологічної готовності педагога до співпраці з дітьми із аутистичними порушеннями та встановлено функціонально зв'язані та взаємозумовлені компоненти психологічної готовності, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний.

3. З метою визначення рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями розроблено критерії з відповідними показниками готовності: когнітивний (показники: обізнаність із ключовими поняттями «дитина з особливими освітніми потребами», «аутизм», «дитина із аутистичними порушеннями»; обізнаність із професійними якостями особистості майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти; обізнаність із нормативним та програмно-методичним інструментарієм майбутніх вихователів (фахівців) щодо роботи з дітьми із аутистичними порушеннями); мотиваційний (показники: усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти значущості емоційної стійкості та психічної рівноваженості при роботі з дітьми з аутистичними порушеннями в умовах інклюзії; усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти соціальної відповідальності за надання освітніх послуг дітям з аутистичними порушеннями; наявність у майбутніх фахівців дошкільної освіти інтересу, бажання, потреби до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах); поведінковий (показники:

наявність умінь педагогічної техніки в поведінці майбутніх фахівців дошкільної освіти; уміння використовувати формули мовленнєвого етикету в практиці спілкування з батьками дітей з розладами аутистичного спектра; уміння виявляти педагогічний такт у процесі спілкування з дітьми-аутистами; уміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища); оцінний (показники: уміння здійснювати саморегуляцію своєї поведінки; уміння визначати та коригувати недоліки у власній роботі з дітьми із аутистичними порушеннями та їх батьками, завчасно передбачати їх виникнення; самооцінка готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах).

Відповідно до визначених критеріїв було охарактеризовано три рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах: високий, достатній, низький. Крім того, розроблено показники сформованості цих рівнів у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

4. Визначено та науково обґрунтовано комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями, а саме: формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців дошкільної освіти на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»; занурення майбутніх фахівців дошкільної освіти в активну квазіпрофесійну діяльність (набуття майбутніми фахівцями в закладах дошкільної освіти особистісного досвіду роботи з дітьми дошкільного віку із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах).

У дослідженні під педагогічними умовами розуміємо створення комплексу взаємодієвих методів, засобів та форм роботи, що в своїй сукупності матимуть ефективний вплив на формування готовності майбутніх фахівців

дошкільної освіти до професійно-педагогічної діяльності в умовах впровадження інклюзії.

Ефективність зазначених педагогічних умов експериментально перевірено шляхом безпосереднього впровадження їх в освітній процес закладу вищої освіти серед майбутніх фахівців дошкільної освіти. Задля діагностики рівнів готовності студентів до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями було розроблено систему діагностичного інструментарію, що застосовувалися на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

У ході проведення констатувального етапу експерименту з'ясовано, що переважна більшість студентів освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» спеціальності «Дошкільна освіта» знаходяться на низькому та достатньому рівнях готовності до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах, що зумовило необхідність цілеспрямованої поетапної роботи з формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Виявлено доцільність реалізації визначених педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців у освітньому процесі студентів магістратури закладу вищої освіти.

На формувальному етапі експериментального дослідження в освітній процес студентів експериментальної групи закладу вищої освіти впроваджено розроблені педагогічні умови підготовки, такі як: формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців дошкільної освіти на інклюзивно-зорієнтовану педагогічну діяльність; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі вивчення навчального посібника «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»; занурення майбутніх фахівців дошкільної освіти в активну квазіпрофесійну діяльність. В той час, як студенти контрольної групи навчалися за традиційною освітньою системою.

Визначено, що характерним є помітне зростання вимірюваних рівнів готовності студентів експериментальної групи на прикінцевому етапі експерименту. Зокрема, високого рівня готовності досягли 48% студентів

експериментальної групи, на достатньому рівні зафіксовано 41% майбутніх фахівців, на низькому рівні залишилися 11% студентів, тоді як студенти контрольної групи розподілилися наступним чином: 15% – на високому рівні готовності, 22% – на достатньому, 63% – на низькому рівні.

Порівняння отриманих під час дослідження даних дає змогу дійти висновку про ефективність реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. Результати, отримані наприкінці педагогічного дослідження дають підстави вважати, що визначені вище завдання реалізовано, мети досягнуто.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів щодо проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2012. № 2. С. 9-14.
2. Андрющенко Т. К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 13. С. 8-12.
3. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213-218.
4. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. *Дошкільне виховання*. 2002. №2. С. 7-9.
5. Аутизм: статистика по Україні погіршується з кожним роком. URL: <https://uk.etcetera.media/autizm-statistika-po-ukrayini-pogirshuyetsya-z-kozhnim-rokom.html> (дата звернення 20.01.2019).
6. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития в норме и при синдроме детского аутизма. *Дефектология*. 2010. № 3. С. 3-10.
7. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. ред. А. М. Богущ, Г. В. Беленької, О. Л. Богініч та ін. Київ, 2012. 26 с.
8. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 320 с.
9. Богущ А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України*: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.
10. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / под. ред. А. Ребера. Москва, 2000.

11. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред. В. М. Синьова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 39-42.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с
13. Гавриш Н. Осердечення змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2016. Issue: 93. IV (45). С. 42-46.
14. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне: Волин. обереги, 2011. 552 с.
15. Горова В., Плячок А. Робота з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі дошкільної освіти. Вінниця, 2018. 78 с.
16. Гуренко О. І. Використання комп'ютерних тифлотехнологій та тифлозасобів у інклюзивному освітньому просторі університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. Вип. 5. С. 61-75.
17. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
18. Дефектологічний словник: навч. посіб. / ред.: В. І. Бондар, В. М. Синьов. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
19. Дошкільна освіта: слов.-довід. / упоряд.: К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ЛПС, 2010. 324 с.
20. Душка А. Л. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 32 с.
21. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
22. Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівця. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 27. С. 80-89.

23. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Санкт-Петербург, 2004. 80 с.

24. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи*. 2009. №34. С. 23-28.

25. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 24-25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 49-50.

26. Кас'яненко О. М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)-57(110). С. 496-504.

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

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

29. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Педагогіка і психологія*: сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вип. 46, ч. 5. С. 96-100.

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

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

32. Качура Д. М., Смолянко Ю. М. Навчальний посібник «Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах». *Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф., м. Миколаїв, 08-09 листоп. 2019 р. Миколаїв: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. С. 32-35.

33. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

44. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.

45. Либлінг М. М. Проблема вибору методів корекційної допомоги при аутизмі і розладах аутистичного спектра. *Дефектологія*. 2015. №3. С. 3-7.

46. Лисенко Н. В. Актуальні напрями удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ: соціальне замовлення сьогодення. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2012. Вип. 13. С. 186-192.

47. Маковецька Н. В. Професійний розвиток фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності: монографія. ДВНЗ «Запоріж. нац. ун-т». Запоріжжя, 2011. 482 с.

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

49. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. 264 с.

50. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 139-142.

51. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpi.ru> (дата звернення: 08.04.2019).
52. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 06.04.2019).
53. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма / пер. с англ. Л.Г. Бородина. *Аутизм и нарушения развития*. 2016. Т. 14. № 3 (52). С. 42-48.
54. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 1997. 342 с.
55. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1990. 921 с.
56. Освітньо-професійна програма підготовки магістра: норматив. складова. Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2015. 27 с.
57. Островська К. О. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень: навч. посіб. Львів: Тріада плюс, 2015. 228 с.
58. Островська К. О. Психологічний погляд на проблему співпраці спеціалістів з батьками аутичних дітей. *Наукові записки інституту психології імені Г. С.Костюка* / ред. С. Д. Максименко. Київ: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х томах. Т. 3. С. 270-273.
59. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів: «Тріада плюс», 2007. 44 с.
60. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93-98.
61. Перфільєва М. Проблема соціалізації дітей з обмеженими можливостями в контексті історичних змін в країнах Європи (Польща). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. Ч. 2. С. 248-258.

62. Поніманська Т. І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти. Київ, 2004. 456 с.

63. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

64. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання: Закон України від 5 червня 2014 р. № 1324-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18> (дата звернення: 16.10.2019).

65. Про дошкільну освіту: Закон України від 20.12.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 16.10.2019)

66. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034. *Інформаційний збірник та коментарі МОН України*. 2014. № 4-5-6.

67. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 24.07.2019).

68. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання: лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.2012 № 1/9-529. URL: [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-529\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-529(2).doc) (дата звернення: 18.02.2019)

69. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.12.2018).

70. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 28.08.2019).

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

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

73. Расстройства аутистического спектра у детей: науч.-практич. руководство / ред. Н. В. Симашкова. Москва: Авторская академия, 2013. 264 с.

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

75. Рогальська-Яблонська І. П. Підготовка майбутніх педагогів до соціалізації особистості в дитинстві на засадах компетентнісного підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. №6 (113). С. 119-123.

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

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

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

79. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 215-219.

80. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 385 с.

81. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

82. Смолянко Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Чернігів, 2018. 285 с.

83. Смолянко Ю. М., Качура Д. М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах. *Молодий вчений*. 2019. №1 (65). С. 86-88.

84. Статистика аутизма в мире. URL: <http://medicus-curat.ru/statistika-autizma-v-mire/> (дата звернення: 20.01.2019).

85. Степанова Т. М. Педагогічна творчість у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 505-508.

86. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навч.-наоч. посіб. / уклад. Т. Скрипник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

87. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.

88. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. 2011. №1. С. 3-5.

89. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА / пер. с англ. З. Измайлова-Камар; науч. ред. С. Анисимов. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с.

90. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ, 2009. 385 с.

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

ДОДАТКИ

Додаток А

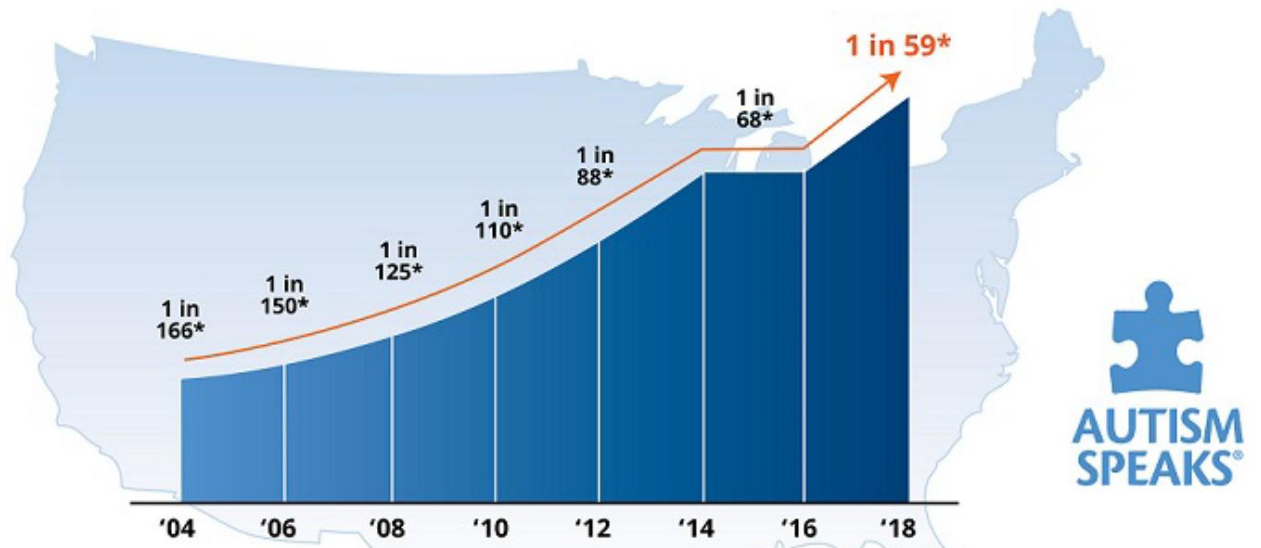
Інформація про кількість дітей, охоплених інклюзивним навчанням
в Україні (за даними МОН України)

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

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

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

Estimated Autism Prevalence 2018



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

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

Надання вчасної та якісної допомоги родинам, що виховують дитину з розладами аутистичного спектра уможливило б появу в них відчуття захищеності й бачення перспектив у кожного члена родини. Особливого значення ця проблема набуває з огляду на те, що продуктивність розвитку і навчання дитини з психофізичними відхиленнями безпосередньо залежить від якості життєвих функцій родини, позиції батьків, їхньої здатності прийняти свого особливого малюка та домогтися його соціальної адаптації [20].

З'ясовано, що народження дитини з психофізичними відхиленнями може пригнічувати батьків, кардинально змінюючи уклад родини, впливати на психологічний клімат у цілому. Якщо народження дитини з нормальним розвитком додає позитивних переживань (радість, гордість, ніжність), то народження малюка з відхиленнями у розвитку часто розглядається як життєва катастрофа, непоправна трагедія. У багатьох родинах комплекс проблем, що пов'язані із забезпеченням відповідних умов життєдіяльності для дитини з психофізичними вадами, викликає наростання емоційної напруги, що згодом перетворюється на більш сталий негативний емоційний стан – постійне емоційне напруження (за І. Лунгул, С. Максименко) [20, с. 4-5].

Відомо, що народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку належить до значних психотравмуючих, кризових чинників для всієї сім'ї. Наслідки дії цих чинників можуть виявлятися у порушення сімейних взаємин («втеча» батьків у роботу або, навпаки, – надмірна самопошва дитині; сімейні конфлікти – аж до розлучення), негативних думках і переживаннях батьків (крах усіх сподівань та планів на майбутнє, трагічне сприйняття життя), формуванні патологічних виховних стратегій (недооцінювання можливостей дитини чи надмірні вимоги до неї, гіперопіка, всездозволеність тощо),

порушенні соціального функціонування родини (втрата соціальних зв'язків, агресивне налаштування до навколишнього світу) [20, с. 5].

На відміну від людей, які переживають кризові ситуації, що мають тимчасовий характер, родини дітей із психофізичними відхиленнями відчувають «приреченість від катастрофічної події» (Д. Боулбі), її «хронічної екстремальності» (М. Радченко), переживають «хронічну стресову ситуацію» (Г. Кукуруза). В умовах незахищеності та невизначеності життєвих маршрутів такі родини стають однією з найуразливіших соціальних груп. Після травматичних переживань, що пов'язані з народженням та вихованням дитини з психофізичними відхиленнями в розвитку, для багатьох батьків настає період депресії. Це може бути наслідком тривалого емоційного стресу, поєданого з надмірним фізичним перевантаженням, сімейними конфліктами, пов'язаними з неприйняттям діагнозу, взаємними звинуваченнями, різними поглядами на лікування, розвиток та навчання тощо. У батьків народження дитини з порушеннями розвитку часто викликає переживання власної неспроможності, почуття провини і прихованої аутодеструкції, кризи самоідентифікації і ціннісних орієнтацій. Неприйняття дитини з порушеннями психофізичного розвитку суспільством, соціальні стигми щодо їхніх причин (звинувачення батьків) часто спричиняють соціальну замкненість та ізольованість родини. Перманентне життя в таких умовах призводить до домінування негативних і непродуктивних психоемоційних станів у батьків, що несприятливо позначається на адекватності оцінки ними можливостей дитини, а відтак, і перспектив її розвитку. Лише активна батьківська позиція, віра та обізнаність є запорукою успішного і всебічного розвитку їхньої дитини [20, с. 6].

Батькам важливо усвідомити, що формування в них здатності до самоорганізації та саморозвитку, що здійснюється за внутрішнім (удосконалення процесу комунікації, взаємин і узгодженості в родині, психологічної атмосфери, що сприяє розвитку дитини) і зовнішнім вимірами (формування, збереження і розширення системи міжособистісних контактів та інформаційного поля, впровадження в життєдіяльність послідовних значущих

соціальних подій) є вкрай важливим для психологічного благополуччя дитини з РАС (розладами аутистичного спектра) [20, с. 7].

Набуття батьками дітей з РАС такого інноваційного потенціалу уможлиблює новий етап їхньої самореалізації, що робить їхню родину «відкритою системою», здатною розкривати, примножувати й продуктивно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси, запобігати руйнівному впливові потенційно можливих ризиків і усвідомлювати, як від процесу самоорганізації і саморозвитку залежить успіх функціонування їхньої дитини та усієї родини [20, с. 7-8].

Разом з тим слід погодитися, що більшість раціональних роздумів батьків ускладнюються серйозними психоемоційними переживаннями, такими як [20, с. 9]:

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

Попри всю складність батькам необхідно усвідомити безпосередню залежність впливу сімейного чинника на особливості розвитку дитини: що сильніше виявляється сімейне неблагополуччя, то більш вираженими є порушення розвитку дитини. Можна сказати, що батькам дітей з РАС притаманне [20, с. 9]:

- переживання екзистенційної кризи;
- знижений фон настрою;
- почуття відчуженості;
- втрата сенсу життя, депресія;
- емоційна реактивність;
- відчуття дискомфорту, високий рівень тривожності, вразливість, емоційна лабільність, підвищена дратівливість;
- інтерпретаційний стрес (неспокій, афективна напруга, паніка, стан розгубленості, почуття безпорадності);

– «втеча» в роботу або, навпаки: самозречення як наслідок надцінності дитини з порушеннями психофізичного розвитку для батьків (Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова).

Батьківське ставлення до дитини з РАС значною мірою залежить від таких чинників, як: глибина порушень у дитини, лікувальний процес і соціально-психологічні наслідки цих порушень, що відповідно впливають на соціалізацію, самосвідомість дитини, її індивідуально-психологічні особливості, соціальний статус родини. Варто зауважити, що зовнішні обставини – народження дитини із психофізичними порушеннями, дефіцит соціального захисту і кваліфікованих соціальних послуг (абілітації, соціально-психологічної реабілітації) – хоча і є деструктивними чинниками для родини, проте не лише вони зумовлюють кризовий стан, у якому опиняються батьки [20, с. 10].

У такій ситуації родина сама стає деструктивною, батьки не можуть дати ради ні собі, ні дитині, а інколи руйнівним чином впливають на її розвиток. Негативні емоційні стани батьків виявляються і в інший спосіб. Це зниження задоволення батьків від роботи і зростання сумнівів у доцільності й ефективності дій; стрес від незадоволеності емоційною складовою стосунків зі значущими людьми; ініціативність та наполегливість у досягненні цілей у стані збудження; виражений прояв різних компенсацій, таких як: демонстративний оптимізм, соціальна відстороненість, захисні реакції, підвищена чутливість до соціальних критеріїв і оцінок. Виявлені дисфункції найчастіше є чинниками неефективних взаємин між батьками і дітьми (О. Главник, Л. Кислян) [20, с. 10].

Таким чином, порушення психосоціального та особистісного розвитку дітей з РАС виникають як наслідок взаємодії двох чинників: особливостей особистості дитини, зокрема порушення розвитку (біологічна складова), а також несприятливих умов виховання, створеними батьками, які перебувають у негативному (інколи кризовому) психоемоційному стані (соціальна складова). Варто підкреслити визначну роль особистісних характеристик батьків дитини із

психофізичними відхиленнями, передусім, їхніх психоемоційних станів, що безпосередньо зумовлюють ступінь соціальної адаптації, навчання, розвитку та самореалізації дитини, її майбутнє [20, с. 10-11].

Виявлено, що напружена внутрішньосімейна атмосфера виникає в результаті впливу низки чинників, зокрема: високого рівня психічної травматизації членів сімей як результату народження дитини з відхиленнями у психофізичному розвитку; відсутність як мотивів до надання допомоги такій дитині, так і елементарних психолого-педагогічних знань у батьків; неприйняття особливостей дитини батьками через особливості особистостей батьків та їхні культурно-ціннісні орієнтації [20, с. 18].

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

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

ОПИС КУРСУ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Навчальний посібник містить навчальну програму, список використаних джерел, додатки (статистика аутизму у світі; різні види анкет «Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із аутистичними

порушеннями в інклюзивних групах», «Особистісне ставлення до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями в інклюзивних групах»; інформація про особливості психоемоційних станів батьків дітей із розладами аутистичного спектра та ін.), глосарій.

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

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

МОДУЛЬ І

Змістовий модуль 1

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

Тема 1. Етіопатогенез аутистичних порушень

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

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

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

Міжнародна та вітчизняна нормативно-правова база забезпечення освіти дітей із аутистичними порушеннями: Декларація про права інвалідів (1975), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Концепція розвитку інклюзивної

освіти (2010), Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (Інструктивно-методичні рекомендації) (2015), Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про вищу освіту» (2017), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2018) тощо.

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

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

Тема 2. Особливості розвитку дітей із аутистичними порушеннями

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

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

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

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

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

МОДУЛЬ II

Змістовий модуль 2.

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

Тема 3. Корекційна робота з дітьми із аутистичними порушеннями

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

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

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

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

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

Ерготерапія як складова комплексної корекції при аутизмі, її ефективність. Використання ерготерапії у роботі з дітьми із аутистичними

порушеннями як важливий засіб поліпшення функціональних можливостей організму дитини (рухових, когнітивних, емоційних, психічних). Етапи ерготерапевтичного втручання. Відновлення або вдосконалення соціально-побутових навичок дитини з особливими освітніми потребами засобами ерготерапії.

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

НАВЧАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ

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

МОДУЛЬ І

Змістовий модуль 1

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

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

План

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

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

План

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

МОДУЛЬ II

Змістовий модуль 2.

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

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

План

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

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

МОДУЛЬ I

Змістовий модуль 1.

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

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №1

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

План

I. Обговорення основних питань теми.

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

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

4. Адаптація освітнього простору для дітей із аутистичними порушеннями.

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

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

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

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

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

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №2

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

План

I. Обговорення основних питань теми.

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

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

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

III. Розв'язання педагогічної ситуації

Ситуація 1. Ви помітили у дитини з Вашої групи ознаки, що можуть свідчити про порушення у розвитку. До кого з фахівців Ви можете звернутися в даній ситуації? Чи будете Ви повідомляти батьків про свої підозри щодо стану здоров'я їх дитини? Якими будуть Ваші подальші дії щодо організації освіти цієї дитини?

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №3

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

План

I. Обговорення основних питань теми.

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

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

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

III. Розв'язання педагогічної ситуації

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

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №4

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

План

I. Обговорення основних питань теми.

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

II. Індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи

1. Перерахуйте форми роботи фахівців дошкільної освіти з батьками дітей із аутистичними порушеннями. Аргументуйте доцільність використання кожної з форм роботи відповідно до імовірних ситуацій.

2. Робота з дитиною із особливими освітніми потребами вимагає наявності у педагога певних особистісних якостей. Складіть перелік таких якостей особистості та оцініть їх важливість за десятибальною шкалою. Визначте рівень сформованості у Вас певних якостей.

3. Поясніть роль сім'ї у розробці індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини із аутистичними порушеннями.

III. Розв'язання педагогічної ситуації

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

АНКЕТА

**«Готовність до роботи з дітьми із аутистичними порушеннями
в інклюзивних групах»**

для студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта»

Шановні студенти!

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

Анкета носить анонімний і оцінний характер.

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

Блок I

№	Питання анкети	Так	Ні	Частково	Складно відповісти
1.	Я обізнаний(-а) з термінологією, що стосується інклюзивної освіти.				
2.	Я знайомий(-а) з основними нормативно-правовими документами у сфері дошкільної та інклюзивної освіти.				
3.	Я вважаю корисною інформацію, що викладається на курсах «Основи дефектології та логопедії», «Інклюзивна освіта».				
4.	Мене цікавить тема освіти дітей з особливими освітніми потребами.				

№	Питання анкети	Так	Ні	Частково	Складно відповісти
5.	Діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання освіти в інклюзивних групах (разом зі «звичайними» дітьми).				
6.	Мені відомо значення термінів «аутизм», «дитина з аутистичними порушеннями», «дитина з РДА», «дитина з розладами аутистичного спектра».				
7.	Я маю ґрунтовні знання з приводу організації виховання дітей з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.				
8.	Мені доводилося працювати з дітьми з аутистичними порушеннями під час проходження практики.				
9.	Існує можливість мого працевлаштування в умовах інклюзивної освіти.				
10.	Думка про можливе працевлаштування в умовах інклюзивної освіти приносить мені задоволення.				
11.	Я відчуваю страх перед думкою про роботу з дітьми з аутистичними порушеннями в інклюзивних групах.				
12.	Я уявляю себе в ролі вихователя в інклюзивній групі дітей дошкільного віку.				

Блок II

1. Дайте визначення понять:

Дитина з особливими освітніми потребами – це

Аутизм – це

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

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

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

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

5. Оберіть варіант відповіді. На Вашу думку,

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

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

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

а) 10-12 років;

б) від 12 до 18 місяців;

в) 17-19 років;

г) діагностувати неможливо.

7. На сьогодні в Україні діагноз аутизм може виставити:

а) психолог закладу дошкільної освіти;

б) вихователь закладу дошкільної освіти;

в) сімейний лікар;

г) дитячий психіатр.

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

а) порушення слуху та зору;

б) порушення мовлення;

в) відсутність емоційного контакту з людьми;

г) гіперактивність;

д) напади агресії;

е) депресивний стан;

є) стереотипність поведінки, страх змін;

ж) прагнення до новизни;

з) слабкий інтерес до іграшок;

и) гіперсалівація.

9. Розлади аутистичного спектра можна коригувати лише:

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

установ.

10. Корекцією розладів аутистичного спектра займається:

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

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

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

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

13. Народження дитини з психофізичними відхиленнями:

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

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

в) власний варіант відповіді _____

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

1) Майбутня інклюзивна діяльність має особистісну і суспільну значущість.

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

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

4) До інклюзивної діяльності підвищені вимоги її якості.

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

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

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

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

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

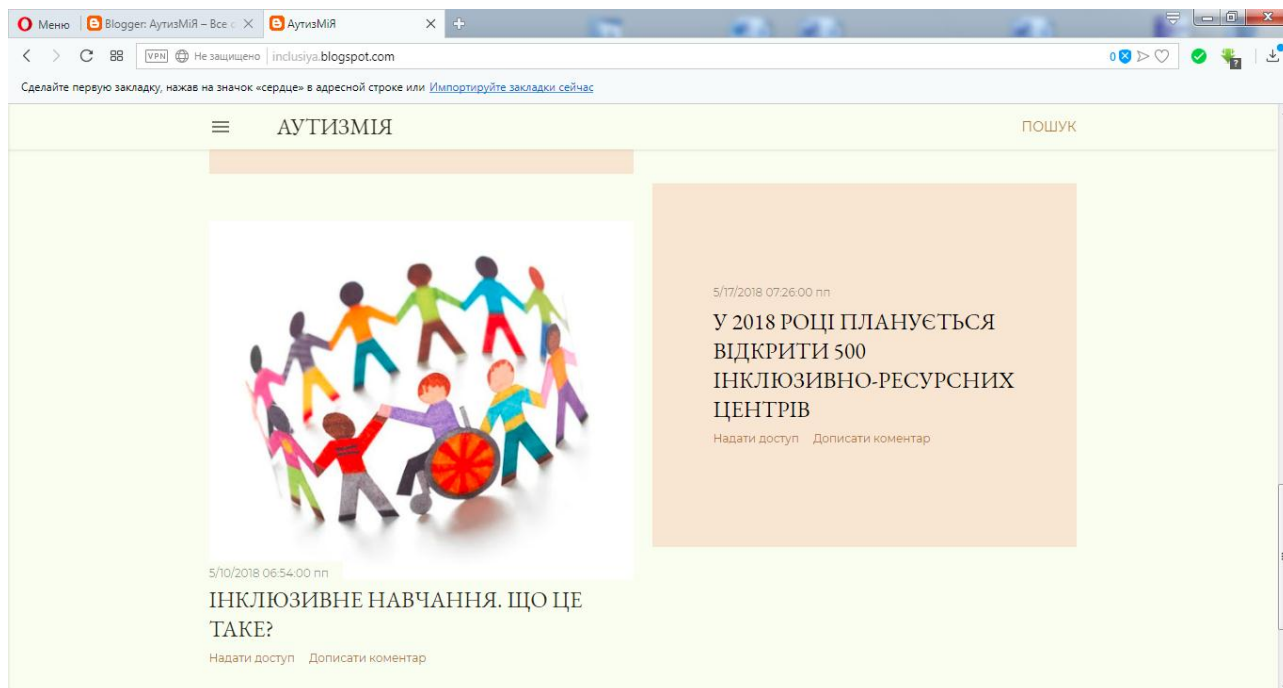
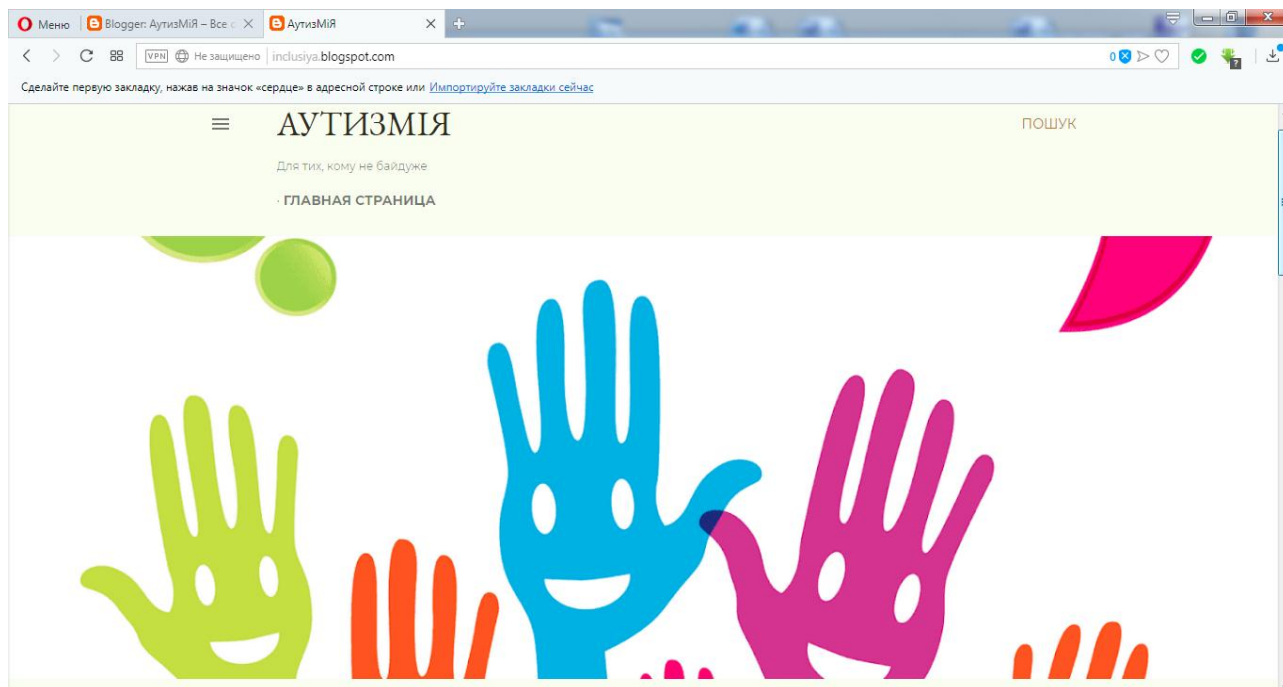
10) Важка праця педагога в умовах інклюзивної освіти може призвести до емоційного вигорання, яке потребуватиме неабияких зусиль для відновлення психічного здоров'я.

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

а) позитивне; б) негативне; в) нейтральне; г) різко негативне;

д) особиста думка (опишіть): _____

ОСВІТНІЙ ПОРТАЛ «АутизмІя»



Меню Bloggen АутизмІЯ – Все АутизмІЯ

includsiya.blogspot.com

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

АУТИЗМІЯ ПОШУК

А У Т И З М


діяльності, комунікації та поведінки. коли дитина демонструє схожу поведінку, однак не відповідає ...
 Надати доступ Дописати коментар [ДОКЛАДНІШЕ](#)

ОСТАННІ ПУБЛІКАЦІЇ

5/17/2018 08:01:00 пп

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

Надати доступ Дописати коментар



5/17/2018 08:00:00 пп

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


Надати доступ Дописати коментар

Меню Bloggen АутизмІЯ – Все АутизмІЯ

includsiya.blogspot.com

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


АУТИЗМІЯ ПОШУК



7/20/2019 05:52:00 пп

СТАТИСТИКА АУТИЗМУ В СВІТІ

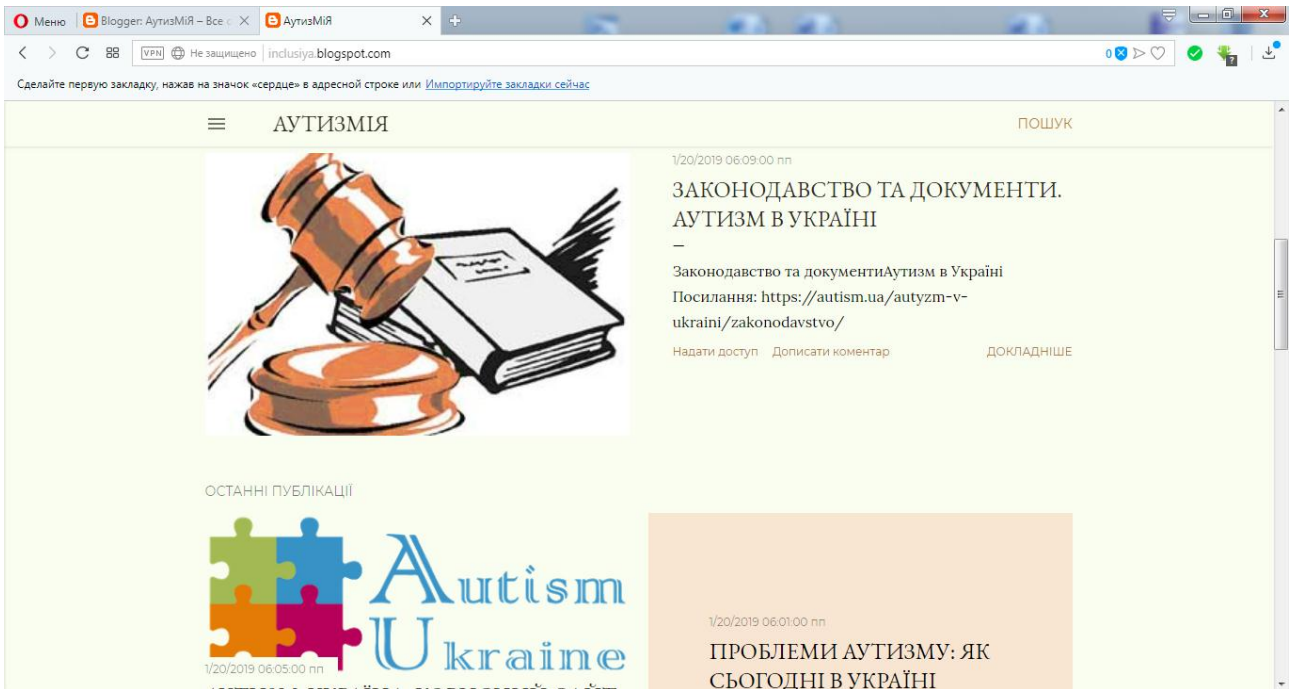
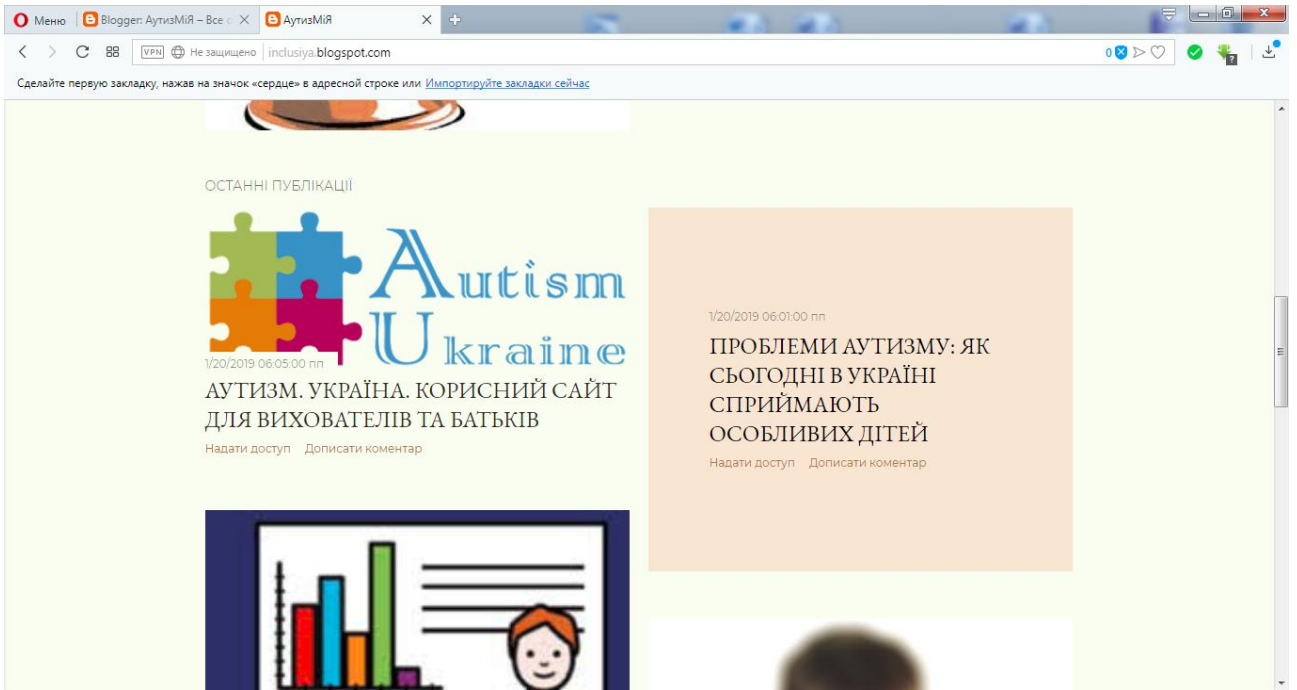
Надати доступ Дописати коментар



5/17/2018 08:32:00 пп

ДІТИ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ

Надати доступ Дописати коментар



АНКЕТА

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

Шановні студенти!

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

Анкета носить оцінний, особистісний і анонімний характер.

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

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

Ваш варіант відповіді _____

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

- так;
- ні;
- складно визначитися;

Ваш варіант відповіді _____

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

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

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

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

Ваш варіант відповіді _____

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

- завжди;
- інколи;
- ніколи;

Ваш варіант відповіді _____

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

Ваш варіант відповіді _____

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

- завжди;
- інколи;
- ніколи;

Ваш варіант відповіді _____

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

- так;
- ні;
- частково;

Ваш варіант відповіді _____

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

- авторитарний;
- демократичний;
- ліберальний;

Ваш варіант відповіді _____

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

Ваш варіант відповіді _____

Щиро дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА

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

Будь ласка, заповніть анкету і висловіть власну думку.

Анкета носить анонімний оцінний характер.

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

- так;
- ні.

2. Ваше ставлення до інклюзивної освіти:

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

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

- так;
- ні.

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

- позитивно;
- негативно;
- нейтрально;

Ваш варіант відповіді _____

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

- так;
- ні.

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

- так;
- ні;
- складно визначитися.

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

- так;
- ні;
- складно визначитися.

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

- так;
- ні;
- складно визначитися.

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

- так;
- ні.






СЕРТИФІКАТ

Виданий 17.02.2019

який засвідчує, що

Дарина Качура

успішно завершив(ла) онлайн-курс

«Робота вчителів початкових класів з дітьми з особливими освітніми потребами»

Розрахований на 30 годин.

Курс розроблений ГО «Смарт Освіта» та студією онлайн-освіти EdEra в рамках Програми сприяння громадській активності «Долучайся!», що фінансується Агенством США з міжнародного розвитку (USAID) та здійснюється Pact в Україні.



Ольга Семко,
укладачка курсу



Володимир Брискін,
координатор курсу

*Сертифікат у базі проекту EdEra <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/ed-era/cert/20775e773cc4427f97467687b57e9c32/valid.html>






СЕРТИФІКАТ

Виданий 17.02.2019

який засвідчує, що

Дарина Качура

успішно завершив(ла) онлайн-курс

«Участь батьків у організації інклюзивного навчання»

Розрахований на 3 години.

Курс розроблений ГО «Смарт Освіта» та студією онлайн-освіти EdEra в рамках Програми сприяння громадській активності «Долучайся!», що фінансується Агенством США з міжнародного розвитку (USAID) та здійснюється Pact в Україні.



Ольга Семко,
укладачка курсу



Володимир Брискін,
координатор курсу

*Сертифікат у базі проекту EdEra <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/ed-era/cert/bb00717ab0d844efb2673bd386e1262a/valid.html>