

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 371.3: 376

Алла Душка,

доктор психологічних наук, професор кафедри психології

Мелітопольського державного педагогічного

університету імені Богдана Хмельницького

alla.dushka@msspu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-0805-7813

Alla Dushka,

Doctor of Psychological Sciences,

Professor of the Department of Psychology

Melitopol State Pedagogical University

named after Bogdan Khmelnytsky

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,

Запорізька область, Україна, 69000,

st. Science Town, 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, Ukraine, 69000

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РАС В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

ORGANIZATION OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH ASD IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз розладів аутистичного спектра (РАС) і організації навчання дітей з РАС у інклюзивному класі.

Провідна ознака розладів аутистичного спектра (РАС) – недостатній розвиток навичок комунікації, соціальної взаємодії, або інакше – соціальної комунікації. Відповідно, всі прийоми, спрямовані на роботу з дітьми, зокрема в інклюзивному навчанні – як у шкільному, так і в дошкільному – має бути спрямовано на формування навичок спілкування, взаємодії між

дитиною з РАС та іншими дітьми. Інклюзивна освіта, з одного боку, допомагає дітям з особливими освітніми потребами (ООП) інтегруватися у соціальне середовище, сприяє формуванню у них необхідних соціальних навичок, з іншого – робить середовище більш чутливим і толерантним до таких дітей.

Проте для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, мають бути забезпечені певні умови, які визначаються особливостями її нозології. В іншому випадку, інклюзія матиме формальний характер, коли дитина з ООП лише фізично присутня у школі, але не інтегрована соціально.

Питання інклюзії дітей з аутизмом ускладнюється їх труднощами у встановленні контакту з дорослими та однолітками, складністю адаптації до нових умов та засвоєння соціально прийнятних форм поведінки, нетиповими реакціями, що дезорганізують поведінку інших дітей. Ця категорія дітей з ООП вважається однією з найскладніших щодо ефективного «включення» у загальну систему освіти. Водночас навчання у загальноосвітній школі потрібне дітям з аутизмом, напевно, більше, ніж іншим категоріям дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки воно може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня.

Ключові слова: розлад аутистичного спектра (РАС), інклюзія, аутизм, освітній заклад, система освіти, інтеграція, спеціальна освіта.

Abstract. The article provides a theoretical analysis of autism spectrum disorders (ASD) and the organization of education of children with ASD in an inclusive class.

The leading sign of autism spectrum disorders (ASD) is the insufficient development of communication skills, social interaction, or in other words, social communication. Accordingly, all techniques aimed at working with children, in particular in inclusive education – both in school and preschool – should be aimed at developing communication skills, interaction between a child with ASD and other children. Inclusive education, on the one hand, helps children with special educational needs (SEN) to integrate into the social environment, contributes to the formation of the necessary social skills, and on the other hand, makes the environment more sensitive and tolerant to such children. However, in order for inclusion to become a positive experience, certain conditions must be provided, which are determined by the peculiarities of its nosology. Otherwise, inclusion will be formal, when a child with SEN is only physically present at school, but not socially integrated.

The issue of inclusion of children with autism is complicated by their difficulties in establishing contact with adults and peers, the difficulty of adapting to new conditions and assimilating socially acceptable forms of behavior, atypical reactions that disorganize the behavior of other children. At the same time, education in a secondary school is probably more necessary for children with autism than for other categories of children with psychophysical development disorders, since it can have a

significant impact on their development, in particular, on increasing the level of speech and communication skills, socialization skills and intellectual level.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), inclusion, autism, educational institution, education system, integration, special education.

Актуальність дослідження. Поширення в Україні процесу інклюзії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в освітні установи є не тільки відображенням часу, а і ще одним кроком до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної та якісної освіти.

Міністерством освіти і науки України розроблено Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план з її реалізації на 2024–2026 роки, а 7 червня 2024 року акт підтримано на засіданні КМУ.

Цей документ розглядає дуже важливі кроки для впровадження інклюзивного навчання в Україні:

- схвалити Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року;
- затвердити операційний план заходів з реалізації у 2024-2026 роках Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року;
- Міністерству освіти і науки разом з іншими зацікавленими центральними органами виконавчої влади розробити та подати Кабінетові Міністрів України до 1 листопада 2026 р. проєкт операційного плану заходів з реалізації Стратегії, схваленої цим розпорядженням, на 2027-2029 роки;
- міністерствам, іншим центральним органам виконавчої влади, обласним, Київській міській державній адміністрації (військовим адміністраціям) та органам місцевого самоврядування (за згодою), відповідальним за виконання операційного плану заходів, затвердженого цим розпорядженням, подавати щороку до 1 червня Міністерству освіти і науки інформацію про стан його виконання для її узагальнення та подання до 1 липня Кабінетові Міністрів України звіту про стан реалізації Стратегії, схваленої цим розпорядженням.

Станом на 2024 рік в областях та м. Києві створено 692 інклюзивно-ресурсних центри, які забезпечують право дітей з особливими освітніми потребами на дошкільну та загальну середню освіту (з них 46 інклюзивно-ресурсних центрів розміщуються на тимчасово окупованій території України).

Інклюзивно-ресурсні центри проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також здійснюють їх систематичну та кваліфіковану підтримку.

Незважаючи на значний прогрес протягом останніх років у забезпеченні інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами існують перешкоди для доступу таких осіб до освіти. За даними ЮНІСЕФ, діти з ООП залишаються однією з найбільш відсторонених та ізольованих груп і щоденно стикаються з перешкодами, зокрема, у доступі до освіти. Стигматизація та дискримінація, відсутність індивідуалізованих методик навчання, що орієнтовані на дитину, відсутність допоміжних засобів для навчання, недоступність навчальних матеріалів, фізична недоступність шкіл тощо становлять ті проблеми, з якими зіштовхуються діти з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна практика реалізує доступ до отримання освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створення необхідних умов для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Вибір навчального середовища для дитини з РАС є одним з найважчих питань для батьків та фахівців – від нього значною мірою залежатиме розвиток дитини, її майбутнє. Але на це питання, так само, як і на інші, немає однозначних відповідей чи «найкращих варіантів» – існує спектр можливостей, кожен з яких має свої переваги та недоліки. Вибір оптимального навчального середовища великою мірою залежатиме як від тих можливостей, які створено в суспільстві, так і від індивідуальних особливостей дитини, рівня її інтелектуального розвитку, важкості вираження симптомів аутизму.

Включення дітей з аутизмом в масову освітню систему в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовних і комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня. Більшість експертів вважають інклюзію цивільним правом,

відповідальним за формування відповідного соціального розвитку, але для того, щоб інклюзія і навчання в середовищі нормотипових однолітків були успішними, багатьом дітям з РАС потрібна спеціалізована допомога [10].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить про те, що останніми десятиліттями Україна продемонструвала значні досягнення в запровадженні інклюзивної освіти, це відображено в державних нормативних документах: Конституції України, Законі України «Про освіту», Законі України «Про охорону дитинства», Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні, різноманітних постановах Кабінету Міністрів України, наказах Міністерства науки і освіти України та ін. До завдань реалізації цих нормативно-правових документів (у сфері інклюзивної освіти) належить: забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки; розширення мережі інклюзивних закладів освіти, деінституціалізація, індивідуалізація й диференціація освітнього процесу, створення команд психолого-педагогічної підтримки та супроводу дітей, котрі потребують додаткової освітньої підтримки в освітньому середовищі, та багато інших, вирішення яких сприятиме позитивним змінам на всіх рівнях освіти. Пріоритетного значення дослідженню розвитку і впровадження інклюзивної освіти надають у своїх працях Колупаєва А. А., Компанець Н. М., Таранченко О. М., Коваль-Бардаш Л. В., Ярмола Н. А. та інші.

У своїх роботах науковці актуалізували різнобічні аспекти проблеми інклюзивної освіти, здійснили ґрунтовний аналіз стану впровадження інклюзивного навчання в Україні та за її межами. Пильна увага наукової спільноти до проблеми впровадження інклюзивної освіти свідчить про недостатню розробленість механізмів введення таких змін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз організації навчання дітей з РАС в інклюзивному класі.

Методи дослідження – для досягнення мети було використано аналіз, порівняння та систематизацію сучасних науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з теми статті.

Результати дослідження. Ключовою рисою РАС є наявність проблем із формуванням соціальних стосунків. Зазвичай РАС діагностується у віці від 2,5 до 4 років. Однак останнім часом спеціалістам вдається встановити його й раніше, рідко до 18 місяців. 20–30% дітей із РАС майже нормально розвиваються до 2,5 років, лише спостерігається уповільнене опанування мовлення, дещо гірші соціальні здібності. Хоча кожна дитина з РАС унікальна, окремі характеристики вважаються надзвичайно істотними під час діагностування. Вони підпадають під чотири основні категорії:

- комунікаційні характеристики;
- характеристики соціальної взаємодії;
- характеристики незвичайної/проблемної поведінки;
- навчальні характеристики.

До інших характеристик належать:

- незвичайні моделі запам'ятовування;
- незвичайні реакції на сенсорні стимули;
- тривожність.

Зазвичай РАС діагностують за результатами перевірки наявності зразків певної поведінки:

- якісне порушення соціальної взаємодії – це такі симптоми як ігнорування інших, небажання або слабе бажання пошуку комфорту в стресових ситуаціях, відсутні або порушені імітаційні вміння, обмежені соціальні ігри, труднощі з налагодженням дружніх стосунків з однолітками;

- якісне порушення словесної та невербальної комунікації, а також діяльності із застосуванням уяви.

Це такі симптоми як: обмежена словесна та жестова комунікація, обмежене встановлення зорового контакту, відсутні або дуже нечасті ігри, де дитина має виконувати чи імітувати певні ролі. Якщо дитина говорить, то частіше вона повторює слова чи фрази інших людей (ехолалія), часто вживає одне й те саме слово або фразу/речення, що зовсім не стосуються конкретної ситуації. Можуть спостерігатися проблеми зі швидкістю або мелодикою (інтонацією) мовлення, а також труднощі підтримання розмови [8].

Обмежений набір дій та інтересів – це такі симптоми як: стереотипні повторювані рухи тіла (хитання головою, клацання пальцями, плескання руками), проблеми із пристосуванням до змін у розкладі дня, дуже обмежений спектр інтересів, ігри лише з конкретними іграшками, виконання тільки певних дій чи розмови на обмежені теми.

Треба звернути увагу на те, що й досі єдиного критерію виявлення РАС немає, і не визначено, які із симптомів важливіші для його діагностування. Кожна дитина з РАС відрізняється від іншої дитини з таким самим розладом.

Деякі діти з РАС мають хороші здобутки з певних предметів або в діяльності із залученням візуальних і просторових навичок. Вони можуть навчатися у звичайних класах із наданням певної підтримки. В інших дітей спостерігаються значні труднощі у навчанні й поведінковій сфері. Вони потребуватимуть значної підтримки та навчання за спеціальною програмою.

Незалежно від рівня здібностей дитини насамперед необхідно виявити соціальні та комунікативні труднощі і спрямувати зусилля на мінімізацію та подолання цих труднощів.

У дітей з РАС спостерігаються якісні відмінності соціальної взаємодії, часто їм складно налагоджувати й підтримувати стосунки. У них помітне обмеження соціальної взаємодії або дуже прямий спосіб взаємодії з оточуючими. Такі проблеми свідчать не про відсутність інтересу чи небажання взаємодіяти з іншими, а про нездатність диференціювати соціальну інформацію із соціальної взаємодії та застосовувати відповідні комунікативні навички для реакції на оточення. Розуміння соціальних ситуацій потребує обробки мовлення і невербальної комунікації, що в дітей з РАС часто недорозвинено. Діти можуть не помічати соціально важливі нюанси (наприклад, тон голосу, вираз обличчя тощо). Їм зазвичай складно застосовувати невербальну поведінку і жести в соціальній взаємодії (наприклад, зоровий контакт), а також розуміти невербальну поведінку інших людей. Також їм може бути складно зрозуміти свої власні переконання, бажання, наміри, знання та сприйняття, можуть спостерігатися труднощі розуміння зв'язків між діями та настроєм людини.

Соціальну взаємодію дитини з РАС можна розділити на три підтипи:

1. відсторонення – дитина не демонструє помітного інтересу або бажання взаємодіяти з іншими людьми, крім випадків, коли їй потрібно задовольнити власні базові потреби; під час занадто близького знаходження інших людей такі діти можуть дуже хвилюватися, а також відмовлятися від небажаних фізичних і соціальних контактів;

2. пасивність – дитина не ініціює соціальні стосунки, але сприймає запрошення від інших;

3. активність – дитина намагається розпочати спілкування, але робить це незвичайно, часто неприйнятним способом. Діти з РАС можуть демонструвати соціальну поведінку, що підпадає більше ніж під один підтип [7].

Під час організації навчання дітей з РАС в інклюзивному класі цілі й заходи має бути ретельно сплановано й узгоджено між освітнім закладом, сім'єю та спеціалістами. Батьки та фахівці мають розробити конкретні цілі й зосередитися на вміннях і навичках, необхідних учневі для щоденного застосування в діяльності (функціональні навички).

Щоденні дії й розклад мають бути передбачувані й незмінні. Дитина з РАС навчається й залучається до щоденних дій активніше, коли вони значущі для учня. Якщо потрібно змінити щоденні дії, важливо до цього підготувати дитину, щоб уникнути непорозуміння, що може призвести до порушення поведінки. Інколи таким учням складно навчатися в невідпорядкованому середовищі, тому важливо звернути увагу на різні види діяльності, що їх можна застосовувати в різний період дня.

У будь-якій діяльності під час навчання необхідно спиратися на сильні сторони учня. У дітей з РАС зазвичай сильними сторонами є відносно хороша пам'ять, навички конструювання (складання пазлів, будування з кубиків тощо), добрі зорові й просторові навички (упізнавання малюнків, графіків, робота з комп'ютером тощо). Ці сильні сторони потрібно використовувати, щоб допомогти дитині зрозуміти щоденні дії (використання піктограм, календарів, фотографій для демонстрації поступових кроків певної діяльності тощо).

У роботі з дітьми з РАС зосереджуються на розвитку мови, мовлення, комунікації, соціальних навичок. Якщо в учнів не розвивається комунікативне

мовлення, в інклюзивному класі необхідно використовувати засоби альтернативних комунікативних систем, наприклад, мову знаків чи комп'ютер. Можна запобігти багатьом проблемам, якщо розвивати в дітей комунікативні навички.

Для всіх дітей, і особливо старших, треба створювати можливості для навчання й тренування соціальних і комунікативних навичок у громадських закладах (наприклад, у магазинах, транспорті тощо).

Необхідно підвищувати самоповагу у дитини з РАС та соціальний контроль, заохочуючи до позитивної та дружньої взаємодії, використовуючи соціальне схвалення, надання можливостей для вибору і прийняття рішень, застосування позитивних підходів до управління складною поведінкою, коли вона має місце.

Нестійкі когнітивні навички по-різному формують сильні та слабкі сторони дитини з РАС у навчанні, соціальній взаємодії й поведінці. Зазвичай когнітивні вміння формуються нерівномірно. Навчальні програми треба створювати на основі унікального (для кожної дитини) поєднання сильних і слабких сторін. Може також виникати необхідність у постійному оновленні/адаптації програм, щоб вони відповідали потребам учня.

У багатьох дітей з РАС виникають проблеми з розвитком уваги й мовлення, з формуванням понять, проблеми із запам'ятовуванням складної інформації. Ці ознаки в поєднанні з особистим баченням візуальної орієнтації таких учнів свідчать про те, що до процесу навчання треба обов'язково вводити унаочнення.

Для підвищення успішності часом може знадобитися адаптація робочих матеріалів у інклюзивному класі, наприклад – папір з накресленими лініями, що визначає рамки написання і допомагає учням писати.

Учням з особливостями моторної координації краще використовувати комп'ютер для виконання письмових завдань. Деяких дітей відволікає другорядна інформація (наприклад, номери сторінок, лінії, малюнки тощо). Для них доречно видалити зайву інформацію (наприклад, давати тексти, завдання на окремих аркушах).

Учням з РАС потрібно більше часу для обробки вербальної інформації та надання відповіді. Ці труднощі часто ускладнюються затримкою розвитку

моторної координації. Під час введення нових понять або розв'язання відносно складних завдань варто давати учням більш короткі, стислі варіанти завдання. Наприклад, якщо завдання для всього класу складається з 10 виразів, то для учнів з РАС достатньо 5. Коли учні демонструватимуть успіхи, обсяг завдань можна поступово збільшувати, щоб із часом учні з РАС виконували такий самий обсяг роботи, як і їхні ровесники.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчально-виховний процес для дитини з аутизмом має супроводжуватися таким самим за значущістю корекційно-розвивальним процесом. Так як аутизм є первазивним (загальним, наскрізним) розладом розвитку, у дітей з РАС порушено базові структури і на фізичному рівні (тонічна регуляція), і в соціально-емоційній сфері (базове почуття безпеки та довіри), і в пізнавальному розвитку (чуттєвий досвід). Гармонізація психофізіологічного статусу дитини з РАС, набуття нею сенсомоторної цілісності, становлення довірливих стосунків з іншими людьми є передумовами її соціального і пізнавального розвитку. Отже, продумана, системна і узгоджена між фахівцями і батьками робота у напрямі становлення базових структур психічного розвитку дитини з РАС як внутрішнього ресурсу її освітнього процесу, разом з ресурсами середовища (предметно-просторовими, організаційно-смысловими та соціально-психологічними), уможлиблюють її оптимальний розвиток та долучення до якісної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Організація інклюзивного навчання в умовах кризових викликів: Навчально-методичний посібник* / Ярмола Н.А., Лапін А.В., Квітка Н.О., Коваль-Бардаш Л.В. (2023). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
2. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2023). *Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»)*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
3. Компанець, Н.М. (2023). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: Навчально-методичний посібник*. Київ: Актуальна освіта. 120 с. ISBN 966-8663-276

4. *Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти: навчально-методичний комплект* / Ярмола Н.А., Лапін А.В., Квітка Н.О., Коваль-Бардаш Л.В. (2023). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
5. *Нова українська школа: поради для вчителя* / під заг. ред. Бібік Н. М. (2017). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 206 с.
6. *Освіта аутистів: від міфу до реальності: навч.-наоч. посіб.* / укладач: Тетяна Скрипник. (2014). Київ: Гнозис. 24 с.
7. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. Скрипник Т. В. (2020). Освітологічний дискус, 28 (1). с. 118–130. ISSN 2312-5829
8. Почкун, Ю. (2016). Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.: Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 32(2). С. 78–83.
9. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В., Федоренко О.Ф. та ін. (2024). *Суспільство та національні інтереси* (4 (4)). с. 485-497. ISSN 3041-1572
10. Скрипник, Т.В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис. д-ра психол.наук : 19.00.08 / Скрипник Тетяна Вікторівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2010. – 385 с.
11. Таранченко, О.М., & Найда, Ю.М. (2012). *Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчальний курс та методичний посібник* / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: А.С.К. 124 с.
12. Rybchenko, L.K. (2015). Inclusive education of children with autism in the general education system / L.K. Rybchenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.– KamyanetsPodilsky: Medobory-2006. P. 261–270.

REFERENCES

1. *Organizatsiia inkluzyvnoho navchannia v umovakh kryzovykh vyklykiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Organization of inclusive education in times of crisis: Teaching and methodological manual] / Yarmola N.A., Lapin A.V., Kvitka N.O., Koval-Bardash L.V. (2023). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Kolupaeva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2023). *Inkluziia: pokrokovu dlia pedahohiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk (Seriia «Inkluzyvna osvita»)* [Inclusion: Step by Step for Teachers: A Teaching and Methodological Guide (Inclusive Education Series)]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Kompanets, N.M. (2023). *Psykhologopedahohichniy suprovid ditei z porushenniamy emotsiino-volovoi sfery: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Psychological and pedagogical support for children with emotional and volitional disorders: Educational and methodological manual]. Kyiv: Aktualna osvita. 120 s. ISBN 966-8663-276 [in Ukrainian].
4. *Organizatsiia inkluzyvnoho osvitnoho seredovyshcha v zakladyakh doshkilnoi osvity: Navchalno-metodychnyi komplet* [Organization of an inclusive educational environment in preschool institutions: educational and methodological kit] / Yarmola N.A., Lapin A.V., Kvitka N.O., Koval-Bardash L.V. (2023). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
5. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: A Teacher's Guide] / pid zah. red. Bibik N.M. (2017). Kyiv: TOV «Vydavnychi dim Pleiady». 206 s. [in Ukrainian].
6. *Osvita autystiv: vid mifu do realnosti: Navchalno-naochnyi posib.* [Education of autistic people: from myth to reality: teaching-learning tool.] / Ukladach: Tetiana Skrypnyk. (2014). Kyiv: Hnozis. 24 s. [in Ukrainian].
7. Pidhotovka osvitnoho seredovyshcha do inkluzyvnoho protsesu u zakladyakh zahalnoi serednoi osvity [Preparing the educational environment for an inclusive process in secondary education institutions]. Skrypnyk T.V. (2020). *Osvitolohichniy dyskus*, 28 (1). S. 118-130. ISSN 2312-5829 [in Ukrainian].
8. Pochkun, Yu. (2016). Vyvchennia dosvidu zastosuvannia novitnikh korektsiinykh tekhnolohii u roboti z autystychnymy ditmy [Studying the experience of using the latest correctional technologies in working with autistic children]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova: zb. nauk. pr.: Seriia 19, Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Kyiv. Vyp. 32(2). S. 78–83. [in Ukrainian].
9. Problemy suchasnoho kadrovoho zabezpechennia inkluzyvnoho navchannia v Ukraini [Problems of modern staffing of inclusive education in Ukraine]. Martynchuk O.V., Skrypnyk T.V., Fedorenko O.F. ta in. (2024). *Suspilstvo ta natsionalni interesy* (4 (4)). S. 485-497. ISSN 3041-1572 [in Ukrainian].
10. Skrypnyk, T.V. (2010). Systemno-fenomenolohichniy pidkhid do diahnostryky ta korektsii rozvytku ditei z autyzmom [Systemic-phenomenological approach to diagnosis and correction of the development of children with autism]: Dys. d-ra psykol. nauk: 19.00.08 / Skrypnyk Tetiana Viktorivna; Instytut spets. pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv. 385 s. [in Ukrainian].

11. Taranchenko, O.M., & Naida, Yu.M. (2012). *Dyferentsiirovane vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi: Navchalnyi kurs ta metodychnyi posibnyk* [Differentiated teaching in an inclusive educational institution: training course and methodological manual]/ Za zah. red. Kolupaevoi A.A. Kyiv: A.S.K. 124 s. [in Ukrainian].

12. Rybchenko, L.K. (2015). Inclusive education of children with autism in the general education system / L.K. Rybchenko // Actual Problems of the Correctional Education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohlenko National University / Edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006. P. 261–270. [in English].

УДК: 376-056

Тетяна Кернякевич,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

t.kerniakevych@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-0545-9470

Tetiana Kerniakevich,

teacher of the Department of Special and Inclusive Education

Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

Kyiv Metropolitan University named after Boris Grinchenko

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

м. Київ, бульв. І. Шамо, 18/2

Deputy Dean on Academic Affairs,

Faculty of Psychology, Social Work and Special Education,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

18/2 Ihor Shamo Blvd, Kyiv, Ukraine

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ