

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Бондаренко Юлія Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-6190-7648
Researcher ID: AAF-9970-2020
Scopus Author ID: 57207306666

Трипольська Наталя Володимирівна,
асистент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету
ORCID ID: 0009-0003-2117-355X

У статті обґрунтовано шість організаційно-педагогічних умов корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з розладами аутистичного спектру (РАС). Для досягнення мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення науково-методичних джерел, концептуалізація організаційно-педагогічних умов.

Розкрито клінічні особливості РАС згідно з Міжнародною класифікацією хвороб 11-го перегляду, підкреслено виражену гетерогенність клінічних проявів і варіативність рівнів функціонування молодших школярів. Визначено, що МКХ-11 структурує РАС на основі двох критеріїв: наявності або відсутності порушень інтелектуального розвитку та рівня збереженості функціональної мови. До основних клінічних проявів належать порушення комунікативної функції, труднощі соціальної адаптації, поведінкові особливості та сенсорні дисфункції.

Обґрунтовано шість взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов ефективного супроводу молодших школярів з РАС: 1) скоординована міждисциплінарна взаємодія учасників психолого-педагогічного супроводу; 2) високий рівень професіоналізму фахівців, які здійснюють корекційно-розвитковий супровід дітей з РАС; 3) застосування інноваційних технологій і доказових практик; 4) організація корекційно-розвивального середовища та створення якісного навчально-методичного забезпечення; 5) реалізація індивідуального підходу з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини; 6) цілеспрямований розвиток прогностичних функцій у учнів з РАС. Особлива увага приділяється розвитку прогностичних функцій як здатності передбачати наслідки своїх дій, планувати діяльність та антиципувати зміни в оточенні.

Обґрунтовані умови забезпечують реалізацію соціально-інтеграційної, компенсаторної, розвивальної та освітньої функцій корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з РАС у початковій школі. Впровадження визначених умов сприяє оптимізації процесу психолого-педагогічного супроводу, підвищенню його результативності та успішній адаптації учнів до навчання.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, учні початкової школи, корекційно-розвивальний супровід, організаційно-педагогічні умови, прогностичні функції, психолого-педагогічний супровід.

Bondarenko Yulia, Trypolska Natalia. Organizational and pedagogical conditions of correctional and developmental support for students with autism spectrum disorders

The article substantiates a system of organizational and pedagogical conditions for correctional and developmental support of primary school students with autism spectrum disorders (ASD). To achieve the objective, theoretical research methods were employed: analysis of scientific literature, systematization and generalization of scientific and methodological sources, and conceptualization of organizational and pedagogical conditions.

The clinical features of ASD are revealed according to the International Classification of Diseases, 11th Revision, emphasizing the pronounced heterogeneity of clinical manifestations and variability of functioning levels in primary school students. It is determined that ICD-11 structures ASD based on two criteria: the presence or absence of intellectual developmental disorders and the level of preserved functional language. The main clinical manifestations include impaired communication function, difficulties in social adaptation, behavioral features, and sensory dysfunctions.

Six interconnected organizational and pedagogical conditions for effective support of primary school students with ASD are substantiated: 1) coordinated interdisciplinary interaction of participants in psychological and pedagogical support; 2) high level of professionalism of specialists providing correctional and developmental support for children with ASD; 3) application of innovative technologies and evidence-based practices; 4) organization of correctional and developmental environment and creation of quality educational and methodological support; 5) implementation of an individual approach taking into account the child's psychophysical development features; 6) purposeful development of prognostic functions in students with ASD. Special attention is paid to the development of prognostic functions as the ability to anticipate the consequences of one's actions, plan activities, and anticipate changes in the environment.

The substantiated conditions ensure the implementation of social-integration, compensatory, developmental, and educational functions of correctional and developmental support for primary school students with ASD. The implementation of the defined conditions contributes to the optimization of the psychological and pedagogical support process, increasing its effectiveness and successful adaptation of students to learning.

Key words: autism spectrum disorders, primary school students, correctional and developmental support, organizational and pedagogical conditions, prognostic functions, psychological and pedagogical support.

Вступ. У контексті розвитку інклюзивного навчання особливого значення набуває питання підготовки учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру до інтеграції в освітній простір, що потребує переосмислення існуючих підходів, спрямованих на підвищення якості та результативності психолого-педагогічного супроводу, зокрема корекційної підтримки на етапі початкового навчання.

Попри активне реформування системи освіти України, професійна підготовленість педагогів, зокрема вчителів-дефектологів, які працюють з дітьми з РАС, потребує суттєвого підвищення для забезпечення ефективного корекційно-розвивального супроводу. Водночас зростають вимоги до якості психолого-педагогічного супроводу, що зумовлює дисбаланс між професійними компетентностями фахівців і потребами практики. Ці суперечності актуалізують необхідність наукового обґрунтування системи організаційно-педагогічних умов, що забезпечать ефективність корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з РАС у закладах початкової освіти України.

Проблематика розладів аутистичного спектру привертала увагу дослідників та знаходила відображення у науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі впродовж багатьох століть. Переважно це були дослідження зарубіжних науковців (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner та ін.). Варто відзначити, що останніми роками в Україні спостерігається підвищений інтерес як з боку науковців, так і з боку практикуючих фахівців (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко та ін.) до питання вивчення ефективності індивідуалізованих підходів корекції, що враховують унікальні особливості кожної дитини з РАС.

Згідно з дослідженнями К. Островської, В. Тарасун, Г. Хворової та ін., сучасні ефективні підходи до супроводу дітей з РАС базуються передусім на психолого-педагогічних інтервенціях, спрямованих на розвиток комунікативних, когнітивних і соціальних компетентностей, а також на корекцію поведінкових особливостей та сенсорних дисфункцій. Водночас залишається недостатньо визначеним комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію цих підходів у практиці початкової школи.

Мета – визначити і обґрунтувати організаційно-педагогічні умови корекційно-розвивального супроводу учнів молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Матеріали та методи. Для досягнення мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація та узагальнення науково-методичних джерел, концептуалізація організаційно-педагогічних умов.

Результати дослідження. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти термін «розлади аутистичного спектру» (РАС) відображає спектральну природу порушення з широкою варіативністю індивідуальних проявів, основними з яких є: порушення комунікативної функції (обмеження комунікативних інтенцій власними інтересами, дефіцит використання невербальних засобів спілкування, знижена потреба у соціальній взаємодії); труднощі соціальної адаптації; поведінкові особливості (стереотипні моделі поведінки, атиповість емоційного реагування, компульсивні прояви); а також сенсорні дисфункції (гіпер- та гіпосенситивність) [1; 5].

Згідно з МКХ-11, розлад аутистичного спектру характеризується стійким зниженням здатності ініціювати та підтримувати соціальні взаємодії й комунікацію, а також низкою обмежених та повторюваних негнучких патернів поведінки, інтересів чи занять, які нетипові для віку та соціокультурного контексту [7].

Прояв РАС зазвичай відбувається у ранньому дитинстві, проте симптоми можуть повністю виявлятися пізніше, коли соціальні потреби починають перевищувати обмежені можливості особистості.

Класифікація МКХ-11 структурує РАС на основі двох критеріїв: наявності або відсутності порушень інтелектуального розвитку та рівня збереженості функціональної мови (усної чи писемної). Важливою особливістю МКХ-11 є можливість встановлення діагнозу РАС одночасно з іншими коморбідними станами, зокрема з розладом дефіциту уваги та гіперактивності, тривожними розладами чи іншими порушеннями нервово-психічного розвитку, що забезпечує більш цілісне розуміння клінічної картини та потреб особистості в психолого-педагогічному супроводі [7].

Н. Базима виокремлює такі провідні маркери РАС: відсутність реакції-звернення на ім'я; знижена здатність до наслідування та імітаційної поведінки; прагнення до задоволення потреб через небажану або проблемну поведінку; відсутність вказівного жесту як засобу вираження інтенцій або запитів; обмежене використання мовлення як засобу комунікації [1].

Однією з ключових особливостей розвитку дітей з РАС є дефіцит досвіду ефективної соціальної взаємодії з ровесниками. Характерними проявами є уникнення колективних форм діяльності, емоційна відособленість, прагнення до ізоляції та труднощі в інтеріоризації рольових моделей взаємодії (зокрема, «педагог – учень», «дорослий – дитина»). Діти з РАС виявляють складнощі у дотриманні правил та послідовному виконанні інструкцій дорослого, що суттєво ускладнює процеси соціалізації та освітньої адаптації [8; 9].

Водночас Т. Скрипник підкреслює значний потенціал розвитку дітей з розладами аутистичного спектру [9]. Незважаючи на обмеження, зумовлені дефіцитом

соціально-комунікативних навичок і порушеннями соматосенсорної та психомоторної сфер, означені труднощі можуть бути ефективно компенсовані в умовах систематичного цілеспрямованого корекційно-розвивального супроводу [9]. Оптимізація даного процесу передбачає застосування науково обґрунтованих методик навчання та розвитку, що базуються на доказових міжнародних практиках і створюють сприятливі умови для формування когнітивних здібностей та розширення адаптивних можливостей дітей з РАС [2; 11].

З урахуванням наукових підходів і досвіду практики нами виокремлено організаційно-педагогічні умови корекційно-розвивального супроводу учнів молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Першою серед них є скоординована міждисциплінарна взаємодія фахівців, залучених до психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС. Стратегічною метою діяльності команди супроводу є соціалізація дітей з РАС, компенсація наявних порушень та профілактика вторинних ускладнень у психофізичному розвитку. Пріоритетними напрямками роботи виступають корекція емоційно-вольової сфери, формування адаптивних поведінкових стратегій, розвиток навичок соціально-побутової адаптації та академічних компетенцій [9; 12; 13].

Реалізація корекційно-розвивального компонента у межах психолого-педагогічного супроводу покладається на вчителя-дефектолога відповідної спеціалізації. Окрім того, у процесу корекційної підтримки включаються в цей процес і учителі та вихователі ГПД, продовжуючи роботу під час режимних моментів, групових та підгрупових заняттях з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дитини, а також через систему додаткових занять (гуртки), спрямованих на збагачення соціального досвіду [9].

Другою організаційно-педагогічною умовою є високий рівень професіоналізму фахівців, які здійснюють корекційно-розвитковий супровід дітей з РАС, та їхня готовність до виконання професійних обов'язків і завдань. Згідно з концептуальними положеннями українських учених (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Овчарук та ін.), професіоналізм трактується як інтегральна характеристика, що охоплює систему знань, умінь і навичок, сформованість професійної світоглядної позиції, ціннісних орієнтацій та готовності до здійснення фахової діяльності [6].

Попри активне реформування системи освіти України, рівень професійної підготовленості вчителів-дефектологів потребує суттєвого підвищення для відповідності сучасним вимогам щодо забезпечення ефективного корекційно-розвивального супроводу дітей з РАС.

Третьою організаційно-педагогічною умовою є застосування інноваційних технологій і доказових практик у процесі корекційно-розвивального супроводу. Інновації в освіті трактуються як система нових професійних дій педагогів, спрямованих на науково обґрунтоване розв'язання актуальних проблем освітнього процесу [4].

У контексті корекційно-розвивального супроводу дітей з РАС інновації трактуються як сучасні, науково апробовані та емпірично підтверджені технології, мето-

дики, методи і прийоми, що не лише базуються на доказовому досвіді, а й спрямовані на компенсацію основних проявів порушення та профілактику вторинних ускладнень у психофізичному розвитку [4; 11].

Застосування інноваційних підходів у корекційно-розвитковій роботі забезпечує оптимізацію процесу психолого-педагогічного супроводу, підвищення його результативності та відповідність актуальним науковим тенденціям. Системне поєднання традиційних і інноваційних методів забезпечує комплексну реалізацію функцій корекційно-розвивального супроводу: соціально-інтеграційної, компенсаторної, розвивальної та освітньої [9].

Четвертою організаційно-педагогічною умовою є організація корекційно-розвивального середовища та створення якісного навчально-методичного забезпечення корекційного супроводу, що відповідає віковим та когнітивним особливостям молодших школярів з РАС, вимогам сучасних освітніх трансформацій [6; 9].

П'ятою організаційно-педагогічною умовою ефективного корекційно-розвивального супроводу є реалізація індивідуального підходу. З огляду на виражену гетерогенність клінічних проявів і варіативність рівнів функціонування дітей з РАС, індивідуальний підхід передбачає врахування їх типологічних особливостей психофізичного розвитку, розроблення персоналізованої програми супроводу та добір адекватних методів і засобів корекційної підтримки [8; 9].

Шостою організаційно-педагогічною умовою є цілеспрямований розвиток прогностичних функцій у молодших школярів з РАС як необхідної передумови успішної навчальної діяльності та соціальної адаптації. Прогностичні функції трактуються як здатність передбачати наслідки своїх дій, планувати послідовність кроків для досягнення мети, антиципувати зміни в оточенні. Вони є критично важливими для ефективного навчання в початковій школі.

Учні початкової школи з РАС часто демонструють значні труднощі в розвитку прогностичних здібностей, що має прояв у складнощах планування діяльності, передбачення результатів власних дій, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та адаптації до змін у шкільному розпорядку [1; 5].

Розвиток прогностичних функцій у молодших школярів з РАС передбачає:

- формування навичок планування навчальної діяльності через використання візуальних розкладів, алгоритмів виконання завдань, покрокових інструкцій;
- розвиток здатності передбачати наслідки власних дій у соціальних ситуаціях через моделювання, рольові ігри, соціальні історії;
- навчання антиципації змін у звичному розпорядку через попереднє інформування, підготовчі вправи, поступове введення нових елементів;
- формування навичок самоконтролю та самооцінювання результатів власної діяльності;
- розвиток розуміння часових послідовностей і причинно-наслідкових зв'язків через спеціально організовані вправи та ігрові ситуації [2; 9; 11].

Цілеспрямована робота над розвитком прогностичних функцій сприяє формуванню в молодших школярів з РАС навичок саморегуляції, підвищує рівень їхньої навчальної самостійності, знижує тривожність в ситуаціях невизначеності та створює основу для успішного засвоєння академічних знань і соціальної інтеграції в шкільному середовищі [9; 13].

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено і обґрунтовано шість організаційно-педагогічних умов корекційно-розвивального супроводу учнів початкової школи з розладами аутистичного спектру. Визначено, що РАС характеризуються вираженою гете-

рогенністю клінічних проявів і широкою варіативністю рівнів функціонування, що зумовлює необхідність персоналізованого підходу та реалізації комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних заходів.

Обґрунтовані умови забезпечують реалізацію соціально-інтеграційної, компенсаторної, розвивальної та освітньої функцій корекційно-розвивального супроводу молодших школярів з РАС у початковій у школі. Впровадження визначених умов сприяє оптимізації процесу психолого-педагогічного супроводу, підвищенню його результативності та успішній адаптації учнів до навчання у школі.

Література:

1. Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Вип. 1. С. 51–56.
2. Барбера Мері Лінч Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ : Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.
3. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 150 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.
5. Желтова М., Урсуленко Ю. Характеристика основних критеріїв діагностування та провідні методи корекції розладів аутистичного спектру. *Молодий вчений*, 2023. № 10 (122). С. 83–88.
6. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Мішиєв В. Д., Михайлов Б. В., Гриневич Є. Г. МКХ-11. Розділ 06: Психічні і поведінкові розлади та порушення нейропсихічного розвитку. Статистична класифікація. Київ : Моріон, 2024. 300 с.
8. Островська К. О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги : навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
9. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектру : навч. метод. посіб. Київ : Гнозис, 2013. 60 с.
10. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2004. 100 с.
11. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 140 с.
12. Bazyma N., Koropatova O., Bondarenko Y., Forostian O., Sokolova H., & Kovylyna V. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(1), 2021. 01–18. <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167>
13. Stebljuk S., Bondarenko Y., Torop K., Yarmola N., Kuzava I., & Shulzhenko D. Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), 2021. 329–345. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>

References:

1. Bazyma, N. V. (2015). Teoretychne vyvchennia problematyky autyzmu [Theoretical study of autism issues]. Aktualni problemy pedahohiky, psyholohii ta profesiinoi osvity – Actual problems of pedagogy, psychology and professional education, issue 1, pp. 51–56 [in Ukrainian].
2. Barbera, Mary Lynch (2023). Dytiachyi autyzm ta verbalno-povedinkovi pidkhid (The Verbal Behavior Approach): Navchannia ditei z autyzmom ta pov'iazanyimi rozladamy [Childhood autism and the Verbal Behavior Approach: Teaching children with autism and related disorders]. Kyiv: Vydavnychiy dim «SVAROH», 268 p. [in Ukrainian].
3. Dehtiarenko, T. M. (2010). Stratehiia udoskonalennia pidhotovky fakhivtsiv do upravlinnia protsesom korektsiino-reabilitatsiinoi dopomohy [Strategy for improving the training of specialists in managing the process of correctional and rehabilitation assistance]: monograph. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 150 p. [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2012). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: textbook. Kyiv: Akademvydav, 349 p. [in Ukrainian].
5. Zheltova, M., Ursulenko, Yu. (2023). Kharakterystyka osnovnykh kryteriiv diahnostuvannia ta providni metody korektsii rozladiv autystychnoho spektru [Characteristics of the main diagnostic criteria and leading methods of correction of autism spectrum disorders]. Molodyi vchenyi – Young scientist, no. 10 (122), pp. 83–88 [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (2008). Entsiklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 p. [in Ukrainian].
7. Mishyiev, V. D., Mykhailov, B. V., Hrynevych, Ye. H. (2024). MKKh-11. Rozdil 06: Psykhichni i povedinkovi rozlady ta porushennia neiropsykhichnoho rozvytku. Statystychna klasyfikatsiia [ICD-11. Chapter 06: Mental and behavioral disorders and neurodevelopmental disorders. Statistical classification]. Kyiv: Morion, 300 p. [in Ukrainian].
8. Ostrovska, K. O. (2006). Autyzm: problemy psykhologichnoi dopomohy [Autism: problems of psychological assistance]: textbook. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 110 p. [in Ukrainian].

9. Skrypnyk, T. V. (2013). Standarty psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z rozladamy autychnoho spektru [Standards of psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders]: teaching manual. Kyiv: Hnozis, 60 p. [in Ukrainian].
10. Tarasun, V., Khvorova, H. (2004). Kontseptsiiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom [Concept of development, education and socialization of children with autism]: textbook. Kyiv: Naukovyi svit, 100 p. [in Ukrainian].
11. Shramm, R. (2021). Dytiachyi autyzm i AVA terapiia, shcho gruntuetsia na metodakh prykladnoho analizu povedinky [Childhood autism and ABA therapy based on applied behavior analysis methods]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 140 p. [in Ukrainian].
12. Bazyma, N., Koropatova, O., Bondarenko, Y., Forostian, O., Sokolova, H., & Kovylyna, V. (2021). BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(1), pp. 01–18. <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167> [in English].
13. Stebljuk, S., Bondarenko, Y., Torop, K., Yarmola, N., Kuzava, I., & Shulzhenko, D. (2021). Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), pp. 329–345. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253> [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 12.12.2025

Дата публікації: 24.12.2025