DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-1-77-10>

УДК 377:161.924.78

Островська К.О., Сайко Х.Я.

Львівський національний університет імені Івана Франка

Jakub Bartoszewski

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, m. Koninie

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

Анотація. Ціннісне ставлення до дитини з особливостями психофізичного розвитку, розуміння її унікальності, важливості, пріоритетності у розвитку суспільства є одним із першочергових у вихованні толерантної особистості. Саме від нього залежить формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами як важливого компонента професійного розвитку педагога. Прийняття дитини такою, якою вона є, прийняття іншості партнера – необхідна умова успішності педагогічної діяльності. В умовах спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями у процесі кооперативної (групової) діяльності та їх соціалізації, необхідно створити умови для надання комплексної психологічної, педагогічної, соціальної підтримки.

Ключові слова: ставлення, корекційні педагоги, учні, аутизм, діти із особливими освітніми потребами, проникливість, екстраверсія, інтернальність.

Ostrovskaya Kateryna, Saiko Christina

Ivan Franko National University

Jakub Bartoszewski

State Higher Vocational School, Konin

FEATURES OF ATTITUDE TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE SPACE

Summary. Valuable attitude towards a child with features of psychophysical development, understanding of its uniqueness, importance, priority in the development of society is one of the foremost in the education of a tolerant personality. It is up to him to form a tolerant attitude towards children with special needs as an important component of a teacher's professional development. Accepting the child as it is, accepting the partner's otherness is a prerequisite for successful pedagogical activity. In the context of joint learning of students with different cognitive abilities in the process of cooperative (group) activity and their socialization, it is necessary to create conditions for providing comprehensive psychological, pedagogical and social support. The current approach to understanding the phenomenon of disability is not limited to meeting the needs of persons with functional disabilities, but also applies to a large proportion of other people, many aspects of social and economic life. Providing favorable conditions for the full rehabilitation and social adaptation of people with functional disabilities is in the interests of not only themselves and their families, but also the socio-economic interests of the state and society. Inclusive education involves the inclusion of students with developmental features in educational work in mainstream elementary schools. In accordance with the needs and capabilities of each student, an inclusive classroom teacher or other correctional educator who has the appropriate level of qualification provides guaranteed support to those in need, who implements a person-centered approach to the organization of their educational activities. An important prerequisite for the quality education of children who are studying in an inclusive form is the adaptation of the school to the needs and opportunities of each individual, creating conditions for psychological comfort in the new environment.

Keywords: attitudes, correctional educators, students, autism, children with special educational needs, discernment, extraversion, internality.

Постановка проблеми. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, гуманізацію навчально-виховного процесу, у зв'язку з розвитком інклюзивної освіти, в рамках якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітнє середовище і адаптація в ньому, виховання майбутніх педагогів на ідеях толерантності набуло особливої актуальності. Питання соціального захисту дітей з обмеженими фізичними можливостями не втрачає своє актуальності, незважаючи на те, що цьому питанню постійно приділяється увага як на законодавчому рівні шляхом закріплення прав, пільг та компенсацій дітям-інвалідам, так і на суспільному рівні шляхом передбачення державних гарантій їх економічної та моральної підтримки. Водночас

головною проблемою дітей-інвалідів та сімей, в яких виховуються такі діти, є те, що на рівні органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій ці нормативно-правові акти не завжди виконуються, а відтак на практиці діти з інвалідністю часто позбавлені прав та гарантій, передбачених чинним законодавством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою інтеграції людей з інвалідністю в суспільство займалися такі науковці: В. Гудоніс, Т. Добровольська, І. Іванова, В. Крисько, Є. Леонгард, А. Капська, Н. Малофеев, К. Рейсвейк, В. Синьов, К. Островська, В. Петрова, М. Чайковський, Г. Хворова, Л. Щупіцина, Н. Шматко, Д. Шульженко та інші. Не дивлячись на численні напрацювання цих вчених в галузі інтегра-

ції осіб з інвалідністю і ряду законодавчих актів проблема ставлення до дітей з інвалідністю залишається вкрай актуальною. У той же час, незважаючи на деякі дослідження, проблема ставлення до дітей з інвалідністю залишається недостатньо вивченою, що й підтверджує актуальність даного дослідження.

Сучасний підхід до розуміння явища інвалідності не обмежується задоволенням потреб лише осіб з функціональними обмеженнями, а стосується й значної частини інших людей, багатьох аспектів соціального та економічного життя. Забезпечення сприятливих умов для повноцінної реабілітації та соціальної адаптації людей з функціональними обмеженнями відповідає інтересам не лише їх самих та членів їхніх родин, а й соціально-економічним інтересам держави і суспільства.

Стурбованість вітчизняних вчених щодо проблеми аутизму і аутистичних порушень в Україні можна спостерігати, аналізуючи зміст словників та українських наукових видань. Зокрема, у дефектологічному словнику за редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова (2011 р.) розкриття поняття аутизму і аутистичних порушень значно розширюється. Аутизм – важке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів [3, с. 89].

Аутизм, представляє собою феномен нерівномірного розвитку психіки із порушенням соціального міжособистісного сприйняття і функції спілкування. Виникнення і походження поняття «аутизм» пов'язані зі становленням системи знань з проблеми діагностики та подальшої терапевтичної роботи з дітьми, які потребують спеціальних підходів до навчання та виховання. Набутий чималий досвід вирішення цієї проблеми, представлений в теоретико-практичних працях вчених країн Європи (Бельгія, Данія, Німеччина, Польща, Росія, США, Азії (Японія, Китай).

Проблематику аутизму вивчали такі вчені як Л.С. Виготський, О.В. Абрамова, Т.П. Вісковатова, Г.Г. Московіна, М.І. Мушкевич, М.І. Радченко, В.В. Ткачова. Дослідники В. Синьов, Д. Шульженко, К. Островська звернулися до пошуку нових соціально-педагогічних та психокорекційних технологій формування в суспільстві нового погляду на проблему аутизму, ставлення до аутичної людини в системі «рівний рівному» в навчально-виховному інклюзивному процесі.

Мета статті: проаналізувати особливості ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі.

Інклюзивна освіта передбачає включення учнів із особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожного школяра вчитель інклюзивного класу або інший спеціаліст (корекційний педагог), який має відповідний рівень кваліфікації забезпечує гарантовану підтримку тим учням, котрі цього потребують, реалізує особистісно орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. Важливою передумовою якісної

освіти дітей, які навчаються за інклюзивною формою, є пристосування школи (адміністрації, вчителів, більшості учнів) до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі.

Як зазначає І.Д. Бех, «психологічну структуру людського ставлення становлять пізнавально-емоційні утворення, їх специфічний сплав. Ставлення особистості виникає в процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення завжди мусить переживатися людиною [1, с. 10]». Отже, провідну роль у ставленні, відіграє емоційний компонент, тобто вибіркова позиція однієї людини стосовно іншої.

На думку дослідника В. Бондара дискусійним залишається питання: чи готова загальноосвітня школа прийняти дитину з особливостями розвитку до загальноосвітнього колективу, психологічно об'єднати різні групи дітей у навчально-виховному процесі, визначити і реалізувати індивідуальні цілі, що відповідають їхнім потребам і можливостям [2, с. 39]; як в умовах спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями у процесі кооперативної (групової) діяльності та їх соціалізації, необхідно створити умови для надання комплексної психологічної, педагогічної, соціальної підтримки.

Польські дослідники стверджують, що минулий досвід формує у суспільстві принцип допомоги особам із аутизмом [10]. Дітям та особам із вродженими і набутими розладами розвитку потрібні спеціальні умови виховання і навчання, спрямовані на коригування їхніх недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації.

Спеціалісту з соціальної роботи недостатньо мати спеціальну підготовку. Навпаки, його професіограма має відповідати стандартам спеціального психолога і корекційного педагога, які б забезпечували виконання ними освітніх, навчальних, виховних, діагностичних, прогностичних, профілактичних та основних: превентивно-корекційних і психопедагогічних корекційних функцій незалежно від типу закладів, які відвідує дитина, – чи то соціально-реабілітаційні центри, чи спеціальні дошкільні або шкільні заклади тощо [5, с. 186].

У психотерапевтичній роботі з дітьми, що пережили травматичний досвід використовують різноманітні психотерапевтичні ігри. Регулярне виконання вправ допоможе розвивати вже наявне мовлення, збагачувати активний та пасивний словник та формувати лексичний компонент як основу мовленнєвого спілкування. Проте як зазначалось: вправи необхідно проводити в ігрових формах, які заохочують, зацікавлюють та активізують дітей до співпраці, а також пришвидшують корекційний процес [7, с. 469].

Слід зазначити, що введення аутичних дітей в єдину систему навчання і виховання вимагає підготовки спеціальних кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців-корекційних педагогів. У свою чергу, це вимагає розробки і впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчального процесу, створення програм, необхідних для підготовки фахівців, які будуть працювати в спеціальних установах, а також створення програм і умов для

навчання і виховання аутичних дітей. Більшість з них в силу своєрідних психічних і клінічних проявів, порушення темпу і часу формування окремих психічних функцій, особливо в ранньому віці, не можуть відвідувати дитячі установи. У зв'язку з цим, на батьків покладається велика відповідальність по організації і проведенню корекційних заходів з дитиною в домашніх умовах. Тому необхідно надавати їм комплексну висококваліфіковану допомогу і почати її якомога раніше.

Особистісно центроване навчання у спеціальній школі має реалізувати цілісний підхід до особистості, яка зростає, цілісно забезпечуючи її інтелектуальний і соціальний розвиток. Це відбувається, по перше, за рахунок мотиваційного компоненту цього типу навчання. У такому навчанні пізнавальні мотиви не домінують над широкими соціальними чи престижними. Всі вони виступають рівнозначними, розвиваються паралельно і на однаковому рівні стійкості, сили і спрямованості. По друге, цій меті слугує створене педагогами культурно-освітнє середовище, в яке має входити дитина з порушеним розвитком. Це середовище колективної діяльності і спілкування. Виникають позитивні умови для інтенсивного дитячого взаємозбагачення. Інтелектуально сильніша дитина набуває можливості виявити свою соціальну активність стосовно менш здібної. Остання, в свою чергу, черпає у спілкуванні з більш активною дитиною те, що їй ще не доступне, але до чого вона прагне.

Говорячи про соціально-педагогічну і психологічну допомогу особам з аутизмом, К.О. Островська стверджує, що на цей час в західних країнах склалася і продовжує розвиватися мультимодальна допомога, яка центрована на індивідуальному підході до дитини і забезпечується «командою» професіоналів, які тісно контактують із сім'єю. Такий підхід демонструє досить високу абілітаційну ефективність корекційного процесу [6, с. 66].

Результати переважної більшості досліджень у різних країнах світу свідчать про те, що корекція аутичних порушень є найефективнішою за умови включення дітей з аутизмом в освітній процес, який передбачає надання комплексної допомоги, починаючи з 2-х років (Dawson G., Osterlmg). На основі аналізу запропонованих в літературі напрямків корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму, В.В. Тарасун визначено основні особливості аутичної дитини (сенсорна незахищеність і поведінкова надконсервативність) і запропоновано (в межах нейропсихологічної реабілітації) широку програму корекційно-розвивального і корекційно-превентивного навчання дітей з аутизмом. Ця програма включає чотири напрями такої роботи:

1) коригування регулятивної дисфункції шляхом формування всіх рівнів переробки інформації;

2) корекцію порушень механізму керування процесом переробки інформації та планування дій шляхом формування центрального зв'язування та коригування у дітей з аутизмом когнітивних порушень;

3) корекцію порушень соціальної поведінки шляхом підвищення рівня сформованості здатності до соціальної взаємодії;

4) превентивне і корекційно-розвивальне навчання шляхом формування єдиної, універсальної, високоорганізованої системи переробки інформації та формування соціально-емоційної поведінки [8, с. 88].

Українська дослідниця Г.М. Хворова виділяє такі головні пріоритети корекційної роботи з формування комунікативної активності особи з аутизмом:

– виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби у спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку усіх психічних сфер та збільшення життєвої компетенції;

– розвиток та корекція емоційної та комунікативної сфери батьків та інших членів родини, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною;

– навчання особи з аутизмом комунікативних умінь і навичок [9].

Ціннісне ставлення до дитини з особливостями психофізичного розвитку, розуміння її унікальності, важливості, пріоритетності у розвитку суспільства є одним із першочергових у вихованні толерантної особистості. Саме від нього залежить формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами як важливого компонента професійного розвитку педагога. Прийняття дитини такою, якою вона є, прийняття іншості партнера – необхідна умова успішності педагогічної діяльності [4, с. 372].

У психологічному дослідженні взяли участь 60 учнів, серед них 20 учнів сьомого класу (11 хлопців і 9 дівчат) і 40 учнів 10 класу (25 дівчат і 15 хлопців) було проведено у ЗЗСО № 55.

У процесі роботи ми застосували наступні методики дослідження: методику багатобактерного дослідження особистості Р. Кетелла; методику ціннісних орієнтацій Помиткіна; методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера; авторська анкета.

Згідно із результатами анкетування виявлено, що на запитання анкети «Чи відштовхує Вас емоційна відкритість дитини з синдромом Дауна» 70% учнів сьомого класу та 72% учнів десятого класу відповіли що не відштовхує. На наступне запитання анкети «Оцініть своє ставлення до зовнішності дитини з синдромом Дауна». Більшість учнів сьомого і десятого класу відповіли, що вони із розумінням ставляться до зовнішності такої дитини. На запитання «Оцініть своє ставлення до зовнішності дитини із аутизмом». Учні сьомого і десятого класу відповіли, що вони також із розумінням ставляться до зовнішності такої дитини. На запитання: «Як Ви ставитесь до поведінки дитини з аутизмом (присутні прояви агресії)». Учні сьомого і десятого класу відповіли, що вони із розумінням ставляться до поведінки (агресивної) дитини з аутизмом. На наступне запитання анкети «Що б Ви хотіли б змінити у поведінці дитини з аутизмом» Більшість учнів сьомого і десятого класу відповіли, що хотіли б змінити соціальну відстороненість. На наступне запитання анкети «Що б Ви хотіли б змінити у поведінці дитини з синдромом Дауна» Більшість учнів сьомого і десятого класу відповіли, що хотіли б змінити емоційну мінливість. На запитання: «Чи вдається Вам налагодити комуні-

кативну взаємодію із дитиною з аутизмом» Більшість учнів досліджуваних груп відповіли, що намагаються налагодити комунікативну взаємодію із дитиною з аутизмом. На запитання: «Чи вдається Вам налагодити комунікативну взаємодію із дитиною з синдромом Дауна» Більшість учнів досліджуваних груп відповіли, що намагаються налагодити комунікативну взаємодію із такою дитиною. На запитання анкети «Якими на Вашу думку є сильні сторони у дитини з аутизмом». Більшість учнів досліджуваних груп відповіли, що сильною стороною у такої дитини є прагнення до дотримання режиму у своїй діяльності. На останнє запитання анкети «Якими на Вашу думку є сильні сторони у дитини з синдромом Дауна». Більшість учнів досліджуваних груп відповіли, що сильною стороною у такої дитини є комунікабельність та емоційна відкритість.

Виявлений прямий кореляційний зв'язок між високим інтелектом (Фактор В) та інтернальністю у сфері невдач ($r = 0,33$), це свідчить про те, що наявність високих показників інтелектуальних здібностей, проникливість переважання абстрактного мислення сприяє зростанню інтернальності у сфері невдач. Високі інтелектуальні здібності передбачають відповідальність за результати розумової діяльності, і тому при невдачах особистість схильна до самозвинувачень. Схематично це зображено на рис. 1.

Рис. 1. Взаємозв'язок високого інтелекту та інтернальності у сфері невдач

– відмінність у рівні супер-его (Фактор G) ($t = 2,506$, $df=81$; при $p=0,0142$). У групі учнів сьомого класу переважає вищий рівень прояву цієї ознаки, ніж в учнів десятого класу. Це можна пояснити тим, що учні сьомого класу володіють такими характерологічними властивостями як: врівноваженість, відповідальність, рішучість та почуття обов'язку, наполегливістю у досягненні цілі. Ці якості є важливими, оскільки сприяють ефективному виконанню їх діяльності.

– виявлена відмінність у значенні аутиї (Фактор M) ($t = -2,5752$, $df = 81$; при $p = 0,0118$). У групі учнів сьомого класу переважає вищий рівень прояву цієї ознаки. Це можна пояснити тим, що учні сьомого класу повинні керуватися об'єктивною оцінкою реальності та бути практичними у власних судженнях. Натомість, учні іншої групи в більшій мірі схильні до ідеалізованого мислення та самозаглиблення, вони в меншій мірі керуються об'єктивною реальністю. Це сприяє розвитку їх творчого потенціалу.

– спостерігається відмінність у значенні дипломатичності (Фактор N) ($t = -2,1638$, $df = 81$; при $p = 0,033$). У групі учнів сьомого класу переважає вищий рівень прояву цієї ознаки, оскільки у них переважають такі характерологічні якості як: проникливість, емоційна стриманість та обережність у взаємодії. Натомість, у групі учнів деся-

того класу переважають такі характерологічні якості як: комунікабельність та відвертість, але їхнє мислення не є конкретним та проникливим, тому у них нижчий рівень дипломатичності, що проявляється у прямолінійності.

– виявлена відмінність у значенні екстраверсії (Фактор F2) ($t = -2,0222$, $df = 81$; при $p = 0,0464$). У групі учнів сьомого класу переважає нижчий рівень прояву цієї ознаки, ніж в учнів десятого класу. Це можна пояснити тим, що учні десятого класу більшою мірою співпрацюють та підтримують соціальні контакти з різними організаціями, тому у них домінує вищий рівень екстраверсії. Графічно це зображено на рис. 2.

Рис. 2. Показники порівняльного аналізу за шкалами сили Я, аутиї, дипломатії в учнів досліджуваних груп

Отже, можна зробити висновок про те, що в групі учнів сьомого класу, які нижчий рівень інтернальності у сімейних відносинах та інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби, нижчий рівень прояву супер-его, дипломатичності та індивідуалістичних цінностей, проте вищий рівень аутиї та екстраверсії. Натомість у групі учнів десятого класу вищий рівень інтернальності у відношенні до здоров'я та хвороби, вищий рівень прояву супер-его, проте нижчий рівень вираженості аутиї, дипломатичності, екстраверсії та індивідуалістичних цінностей.

Висновки з даного дослідження. Аналіз наукових психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей корекційного виховання аутичних дітей засвідчив, що аутизм є спектральним порушенням, тобто, що паттерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені важкості. Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого-соціальних ситуацій.

Згідно із результатами анкетування встановлено, що більшість учнів досліджуваних груп із розумінням ставляться до зовнішності та поведінки дитини із особливими освітніми потребами. У поведінці дитини з аутизмом учні хотіли б змінити

соціальну відстороненість та емоційну мінливість. Однолітки намагаються налагодити комунікативну взаємодію із учнями з аутизмом та синдромом Дауна. Сильною стороною у дитини з аутизмом є прагнення до дотримання режиму у своїй діяльності, натомість сильною стороною в учнів із синдромом Дауна є емоційна відкритість.

Таким чином, поведінковий напрямок готовності корекційного педагога до виховання дітей

з аутизмом характеризується такими показниками: усвідомлення фахівцем можливостей для створення спеціальних умов для прояву нових, адекватних стереотипів поведінки аутичної дитини; подолання неадаптованих проблемних (руйнівних) стереотипів поведінки. При цьому психолог, або корекційний педагог виконує активну та директивну роль, намагаючись допомогти дитині наслідувати ефективну поведінку.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. *Дефектологія*, 1996. № 1(1). С. 19–23.
2. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 2010. № 15. С. 39–42.
3. Детский аутизм. Хрестоматія. Санкт-Петербург, 2001. 368 с.
4. Косарева Г.М. Педагогічна толерантність як характеристика професійної діяльності вихователя. *Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика*, 2016. № 7. С. 372–379.
5. Миронова С.П. Модель підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2008. № 12. С. 185–189.
6. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів, 2006. 110 с.
7. Сайко Х.Я., Шаблінська Ю.В. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. № 3(43). С. 466–470.
8. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ, 2004. 103 с.
9. Хворова Г.М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом. Київ, 2010. 22 с.
10. Dziecko Autystyczne: TX nr 1. – Warszawa, styczen-czerwiec, 2002. – 265 s.

References:

1. Bekh, I.D. (1996). Humanizatsiia spetsialnoi osvity anomalnykh ditei yak sotsialno-pedahohichna problema [Humanization of special education of abnormal children as a socio-pedagogical problem]. *Defektolohiia*, no. 1(1), pp. 19–23.
2. Bondar, V.I. (2010). Inkluzyvne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii defektoloha [Inclusive education and training of pedagogical staff for its implementation by the defectologist]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova*, no. 15, pp. 39–42.
3. Detskyi autyzm. Khrestomatyia (2001). [Children's autism. Anthology]. Sankt-Peterburh. (in Russian)
4. Kosarieva, H.M. (2016). Pedahohichna tolerantnist yak kharakterystyka profesiinoi diialnosti vykhovatelja [Pedagogical tolerance as a characteristic of the caregiver's professional activity]. *Natsionalna osvita v stratehiakh sotsiokulturnoho vyboru: teoriia, metodolohiia, praktyka*, no 7, pp. 372–379.
5. Myronova, S.P. (2008). Model pidhotovky vchytelia-defektoloha do korektsiinoi roboty [Model of preparation of the defect teacher for corrective work]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenko*, no. 12, pp. 185–189.
6. Ostrovska, K.O. (2006). Autyzm: problemy psykhologichnoi dopomohy [Autism: problems of psychological help]. Lviv. (in Ukrainian)
7. Saiko, Kh.Ya., & Shablinska, Yu.V. (2017). Osoblyvosti zastosuvannia hry v systemi formuvannia leksychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Features of application of the game in the system of formation of lexical competence of preschool children with general underdevelopment of speech]. *Molodyi vchenyi*, no 3(43), pp. 466–470.
8. Tarasun, V., & Khvorova, H. (2004). *Kontseptsiiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom* [The concept of development, education and socialization of children with autism]. Kyiv. (in Ukrainian)
9. Khvorova, H.M. (2010). *Kompleksna psykhologo-pedahohichna tekhnolohiia korektsii rozvytku aktyvnosti dytyny z autyzmom* [Complex psychological and pedagogical technology of correction of development of activity of the child with autism]. Kyiv. (in Ukrainian)
10. Dziecko Autystyczne [Autistic Child]. Warszawa.