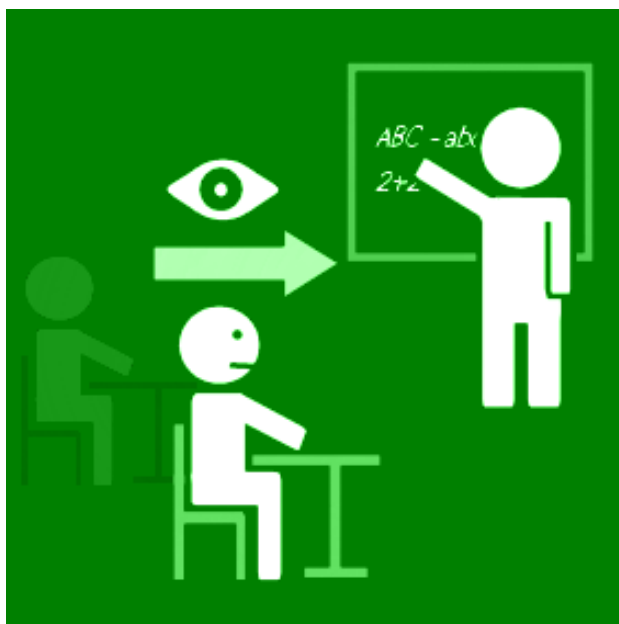


Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

ОСВІТА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ :
ВІД МІФУ ДО РЕАЛЬНОСТІ

Навчально-наочний посібник



Київ 2014 р.

УДК
ББК

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
(протокол № 4 від 24.04.2014 року)

Рецензенти:

- Рибалко В. В. – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;
- Литовченко О. В. – канд. пед. наук, с.н.с. лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Здійснено в рамках проекту за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні. Погляди авторів не обов'язково збігаються з офіційною позицією уряду США. Supported by the Democracy Grants Program of the U.S. Embassy in Ukraine. The views of the authors do not necessarily reflect the official position of the U.S. Government.

Освіта дітей з аутизмом : від міфу до реальності : навчально-наочний посіб. / Укладач – Тетяна Скрипник – К.: „Гнозіс”, 2014. – с. 26

Представлена технологія психолого-педагогічного супроводу базується на міжнародних стандартах та нашій власній практичній діяльності в навчальних закладах України. Розкрито зміст конкретних кроків у напрямі розбудови успішного освітнього процесу для дітей з аутизмом.

Для оформлення посібника взято малюнки, що містяться в наборах символічних зображень: Sclera Symbol Set, Mulberry, ARASAAC Symbol Set, Picto-Selector Symbol Set.

Посібник адресовано керівним працівникам навчальних закладів, фахівцям психолого-педагогічного профілю, науковцям і практикам, батькам дітей з аутизмом.

ISBN

УДК
ББК

© Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, 2014
© Скрипник Т.В., 2014
© Гнозіс, 2014

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	3
<i>1. Технологія психолого-педагогічного супроводу</i>	4
<i>2. Створення умов для відповідного безперешкодного навчання та розвитку дитини з аутизмом (ресурси середовища)</i>	6
<i>3. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з аутизмом з опорою на їхні ресурси</i>	11
<i>4. Робота над індивідуальною програмою розвитку для дитини з аутизмом</i>	15
<i>5. Технологія командної взаємодії</i>	18
<i>Висновки</i>	24
<i>Використана література</i>	25

ВСТУП

На сьогодні питання навчання дітей з розладами аутичного спектра в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами. Ми зупинимося лише на деяких з них:

- брак системної ранньої допомоги як першої й необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання і розвитку), що не дає змоги визначити порушення на ранньому етапі й розпочати необхідну роботу в напрямі виправлення відхилень у розвитку та відновлення порушених функцій. Системна рання допомога має надаватися у відповідності до міжнародних стандартних вимог до діяльності служб раннього втручання, що передбачає грамотну і послідовну допомогу дитині та її родині, яку узгоджено між собою здійснюють учасники міждисциплінарної команди;

- відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми і роботи з родиною в цілому. Глобальними помилками в цьому контексті є: 1) неврахування першочергової важливості взаємодії батьків з дитиною і обставин життєдіяльності дитини в умовах родини; 2) заняття з дитиною виключно в індивідуальному режимі; 3) повна неузгодженість і хаотичність тих корекційно-розвивальних заходів, які застосовують до дитини;

- брак централізованої і відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено і ефективно здійснювати освітню діяльність по відношенню до дітей з аутизмом;

- відсутність наступності освітнього процесу для дітей з аутизмом, а саме чіткого маршруту за схемою: рання допомога, цілеспрямована підготовка дитини до дошкільного навчального закладу, налагодження послідовного переходу дитини до ДНЗ (створення відповідних умов, передача напрацьованих матеріалів фахівцям, які будуть опікуватися нею в ДНЗ), навчально-виховний процес в ДНЗ, підготовка до введення у певний шкільний простір, послідовне навчання у шкільному закладі, фахівці якого, з опорою на попередній досвід психолого-педагогічної роботи з дитиною, вибудовують найдоцільнішу стратегію освітньої діяльності, щоб сприяти повноцінному навчанню, розвитку та соціальній адаптації дитини.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Будь-яку дитину з аутизмом можна привчити до порядку, організованості, адаптувати в дитячому колективі й сприяти її послідовному розвитку.

Але для цього процес введення дитини з аутизмом в освітній простір має бути продуманим і підготовленим.

У психолого-педагогічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватися на особливостях їхньої унікальної психічної організації, як то:

- специфіка сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору, вибірковість у ставленні до людей;
- кмітливність, переважання невербального інтелекту;
- любов до порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила і постійно дотримуватися;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі.

Названі сильні ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливорює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, за якого готують як саму дитину, так і те середовище, куди вона долучається. Для цього має реалізуватися така освітня технологія, як психолого-педагогічний супровід дитини в навчальному закладі.

1. ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу.

Про наявність психолого-педагогічного супроводу можна казати тоді, коли навколо дитини створюють міждисциплінарну групу (фахівці, які безпосередньо опікуються дитиною, та батьки), яка розробляє для неї Індивідуальну програму розвитку і починає цілеспрямовано працювати над досягненням поставлених в ній цілей.

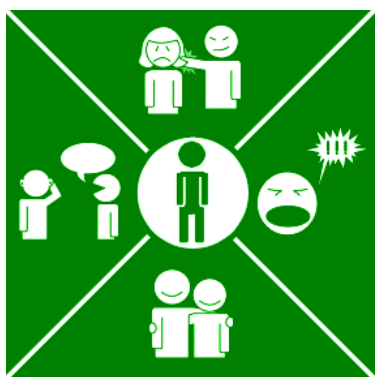
Психолого-педагогічний супровід має такі етапи: підготовчий, адаптаційний та повне включення.

На *підготовчому* етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіцитів; керівник освітньої установи обговорює з педагогічним колективом необхідність підготовки та впровадження навчання для дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі – дітей з аутизмом), а також – необхідні ресурси для цього процесу. Впроваджують також просвітницьку, консультативну та семінарсько-тренінгову роботу для батьків і дітей, які будуть навчатися в класі з особливими дітьми.

На *адаптаційному* етапі здійснюється робота з об'єднання співробітників в міждисциплінарну групу (групу супроводу) – тренінги командної взаємодії, методичні об'єднання, майстер-класи тощо.

Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (частіше за все – представник керівного складу дошкільного або загальноосвітнього закладу), вихователі / вчитель; педагог супроводу (асистент вчителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвивального напрямку, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу; експерт з питань аутизму; невролог, або сімейний лікар), батьки.

На цьому етапі має відбутися знайомство з дитиною та документацією з її супроводу (якщо дитині вже надавалася психолого-педагогічна допомога), представлення її фахівцем, який має певний досвід роботи з нею, або провів не менше двох зустрічей з дитиною та її родиною. Початок осмисленої роботи з дитиною розпочинається із здійснення психолого-педагогічної діагностики дитини.



Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відслідковувати особливі прояви дитини, а також зафіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини та актуальні завдання щодо її освітнього процесу. Учасники групи супроводу мають оволодіти також навичками по веденню супровідної документації, яка організовує послідовну і узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини. Найважливішим результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини¹.

¹ В англomовних країнах цей документ названо The Individualized Education Program (IEP) / The Individualized Education Plan (Індивідуальна освітня програма / Індивідуальний освітній план), а в Росії – Индивидуальная образовательная программа / Индивидуальный образовательный план.

На етапі *повне включення* фахівці сприяють найповнішій адаптації та соціалізації дитини. Фахівці групи супроводу здійснюють роботу з методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дитини; розробляють і використовують дидактичні матеріали, адаптують та модифікують освітній процес, навчальний план [5], цілі й завдання задля забезпечення індивідуальних потреб дитини з аутизмом і опрацювання педагогами відповідних методів роботи; розробляють критерії оцінювання навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи.

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (в найбільш сприятливому темпі, з використанням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння дитини у даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх на практиці.

Таким чином, ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі залежить від згуртованої роботи групи супроводу, здатної працювати в режимі командної взаємодії і здійснювати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного освітнього процесу для неї, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал дитини, який має бути розкритий завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі), а також моніторингом процесів навчання та розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду і вдосконалення цих процесів. Всі означені важливі позиції психолого-педагогічного супроводу конкретизуються в наступних розділах.

2. СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ВІДПОВІДНОГО БЕЗПЕРЕШКОДНОГО НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ (ресурси середовища)

Оптимальне навчання і розвиток дитини з аутизмом передбачає створення спеціальних умов для зменшення для неї стресогенності навколишнього середовища.

Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і дітей з нормативним розвитком – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Такі ресурси можна об'єднати в три групи: а) предметно-просторові; б) організаційно-сміслові та в) соціально-психологічні [4].

А. Предметно-просторові ресурси. Ресурси цієї групи конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору та урахування важливих предметів для перетворення середовища. За міжнародним досвідом, створення сприятливих умов для

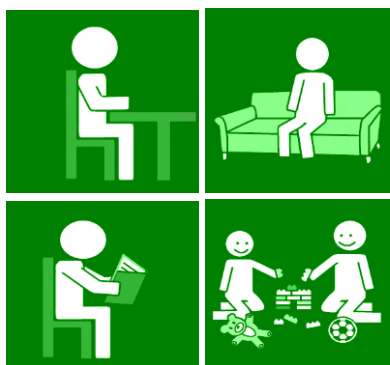
дитини з аутизмом передбачає визначення певних зон для діяльності та їх меж за допомогою певних візуальних опор, як то: меблі, наклейки, значки, кольорові стрічки, килими, кольорові фігури, скатертини, серветки тощо, щоб зробити середовище зрозумілим, керованим і сприяти увазі та глибшому розумінню завдання.

Структуроване навчання як система для організації середовища ґрунтується на розумінні унікальних особливостей і характеристик дітей з аутизмом; описує умови та відповідні заходи, за яких особа з аутизмом починає розуміти, що від неї очікують, та набувати здатність навчитися.

За умови планування простору приміщення групи (класу) рекомендують враховувати його багатофункційність і відповідно передбачати різні зони, такі як:

- навчальна (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності);
- ігрова (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів);
- «жива природа» (організація спостережень за рослинами, тваринами);
- релаксаційна (місце відпочинку і усамітнення дитини).

Просторові ресурси навчального приміщення тісно взаємопов'язані з предметними ресурсами і



припускають для кожної зони наявність специфічних предметних ресурсів: навчальна зона – посібники, дидактичні матеріали, необхідне приладдя; ігрова зона – ігровий матеріал. Експерти по роботі з аутичними дітьми рекомендують також маркувати їхні робочі місця. Це може бути написані їхні імена, фотографії або якісь певні малюнки (знаки).

Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, впорядкованим та передбачуваним. Розробник комплексної програми TEACCH², яка в декількох країнах отримала статус державної програми навчання і розвитку для дітей з аутизмом, – Е Шоплер – довів, що саме діти з аутизмом ефективно навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [11].

Зрозуміло, що на початку введення такого зонування відбувається домовленість з дітьми щодо кожної ділянки простору, адже дітям важливо знати, що відбуватиметься в тому чи іншому місці, де кожна зона починається і закінчується, як потрапити в певну зону і як здійснювати перехід з однієї ділянки до іншої? Чітка структурованість зовнішнього простору навчає дітей з аутизмом дотримуватися правил визначеної поведінки, формує звички виконувати певні види діяльності. Коли діти починають виконувати завдання більш самостійно, обсяг фізичної структури може бути поступово зменшений.

² Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, Терапія і навчання аутичних дітей та таких, які мають відповідні комунікативні порушення.

Б. *Організаційно-сміслові* ресурси. Ця група ресурсів охоплює: структурування різних сфер життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля); дозоване навантаження; візуальну підтримку, елементи програми ТЕАССН; візуалізовані графіки та правила, що регулюють відносини з навколишнім середовищем); адаптацію навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання завдань; зміна темпу занять; чергування видів діяльності) та навчальних посібників, наочних та інших матеріалів, застосування додаткових способів подання матеріалу (дублювання усного завдання письмовим, індивідуально для дитини з аутизмом), модифікацію навчальних завдань (часткові зміни у змісті та обсязі завдань для конкретної дитини);

Впровадження візуальної підтримки дає змогу дітям з аутизмом отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їх прояви і сприяти їх саморегуляції. Тому таким дітям доречніше застосовувати не слухові, а графічні символи, які набувають статус правил, або навіть закону. Такі правила (закони) оформлюються у вигляді графіків, розкладів, алгоритмів дій, схем, позначок тощо. Різні види упорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватися у подіях тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці.

Найважливішим складником організаційно-сміслових ресурсів є розклад, який оформлюється як серія картинок, фотографій, піктограм (з надписами або без них):

Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме – які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії. Ціль розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій.

За допомогою розкладу може бути спеціально опрацьовано кроки у підготовці до нового дня, набору необхідних матеріалів для заняття, послідовності підготовчих дій. Так, дитину вчать розуміти зміст розкладу, привчають послідовно виконувати певні завдання, брати участь у певному виді діяльності. Форматом розкладу може бути альбом або папка з файлами, де розміщено у певній послідовності малюнки, фотографії, піктограми або надписи.



Візуалізований розклад важливий для дітей з аутизмом тому, що він дає змогу:

- долати складнощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини з РАС та її нездатністю організувати свій час;
- розуміти вимоги вчителя;
- знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а отже, частоту поведінкових проблем;

- прояснити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також готує дітей до можливих змін;

- зосереджуватися на актуальній інформації, виокремлювати важливу інформацію від несуттєвої;

- самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Використовувати розклад варто в усіх приміщеннях навчального закладу, при цьому кожний з педагогів привчає аутичну дитину зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами. Зважаючи на таке базове порушення за аутизму, як брак соціальних функцій, в кожному розкладі мають бути завдання на прояви тих чи інших форм соціальної взаємодії (наприклад: звернутися з проханням до дорослої людини, щоб отримати необхідний маркер, або показати завершену роботу вихователю / вчителю / мамі для схвалення ними). З набуттям дітьми більшої самостійності, рівень структурування простору варто поступово знижувати [13].

Формат подання всієї пізнавальної та навчальної інформації для дитини з аутизмом теж треба здійснювати з опорою на візуальну підтримку. Так, на перших порах перед самою дитиною має знаходитися аркуш, на якому представлено за допомогою продуманих позначок (фотографій, піктограм, малюнків, слів) послідовні операції, з яких складається завдання. Завдання для тих дітей, хто читає, варто дублювати і давати у графічному вигляді, а не тільки на словах, як для інших дітей.

Соціальний розвиток, засвоєння правил поведінки так само має відбуватися за допомогою візуалізованих правил, які для дитини з аутизмом набувають значення сталого, незмінного, надійного „закону” і стають справжньою опорою, орієнтиром серед незрозумілого і лякливого навколишнього світу.

Це правила, пов'язані із засвоєнням вимог до учня в школі, наприклад:



коли триває урок, дитина має бути в класі і не виходити, а коли перерва – можна вийти з класу. Йде урок – всі бачать картку, де є знак заборони – перекреслений малюнок. Перерва – відкрито малюнок, за яким зрозуміло, що можна вийти – зображено вільний рух людини до дверей.



Такі картки варто використовувати тоді, коли у цьому є потреба.

Візуалізовані правила варто застосовувати і тоді, коли є намір привчити дитину з розладами аутичного спектра до порядку і самодисципліни, наприклад:



викладати речі з шкільного рюкзака на парту, або ставити книгу на поличку. Опора на картки з правилами необхідна доти, доки дитини не почне всі необхідні дії робити самостійно. І це буде означати, що вона усвідомила, що, де, коли і як треба робити.



Про перехід на новий, структурований формат освітнього процесу свідчить послідовне використання педагогами візуальної підтримки у вигляді графіків, розкладів, схем, алгоритмів дій, правил.

Таким чином, використання візуальної підтримки дає змогу дитині передбачати все, що відбувається у навколишньому середовищі; рівень стресу і недоречної поведінки у неї знижується, а здатність до адаптації підвищується.

В. Соціально-психологічні ресурси. Ця група передбачає такі ресурси, як: значущі інші люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності, звички тощо.

Ресурси, які входять до цієї групи, можуть бути розкриті і задіяні завдяки компетентним фахівцям, які розуміють, як встановлювати контакт з дитиною, навчати її загальноприйнятним правилам поведінки, соціальним ролям. Це все важливі позиції виховання, формування соціально прийнятних проявів, цінність яких зумовлена тим, що у дітей з аутизмом вкрай необхідно „взрощувати” соціальні якості, виховувати їх з усіма необхідними вимогами, щоб вони не ставали маніпулятором щодо інших людей (передусім – рідних), і не чинили свавілля, прагнучи робити тільки те, що бажають самі.

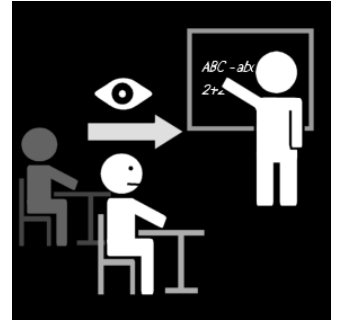
Ці ресурси забезпечують задоволення потреби дітей з аутизмом в сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі позитивного настрою, а також довірливого, доброзичливого спілкування і розуміння один одного.

Навчання таких дітей загальнолюдським правилам і нормам здійснюється через дорослих, які їх знайомлять з доступними моделями спілкування (вітатися, прощатися, дякувати), демонструють різноманітні вербальні та невербальні засоби спілкування (міміка, погляд, жест, пантоміміка), формують соціальні навички і соціальну поведінку; організують взаємодію дитини з мікросоціумом; формують соціальний досвід на занятті: моделюють різноманітні форми спілкування та засвоєння соціальних форм поведінки; сприяють появі довірливих, доброзичливих стосунків, позитивного настрою; забезпечують емоційну насиченість заняття та різноманітності діяльності; створюють ситуацію успіху тощо.

Для засвоєння прийнятних у людській спільноті правил, також варто використовувати візуальну підтримку, наприклад:



картка, розташована ліворуч, має бути підказкою для учнів з аутизмом, щоб він не забув привітатися з однокласниками. А картка праворуч орієнтує, як треба поводити себе учню: рівно сидіти за партою, дивитися на вчителя.



Завдяки візуальній підтримці у таких дітей уся важлива інформація лишається завжди доступною; з'являється можливість звернути увагу на відповідну інформацію, яку складно сприймати дитині з аутизмом; отримати знання і навчитися оперувати ними: обробляти, систематизувати, запам'ятовувати, брати участь в комунікативному процесі.

Головним завданням щодо використання соціально-психологічних ресурсів у процесі навчання і розвитку дітей з аутизмом є „долучення” їх до світу людей, адже тільки ця причетність дасть змогу сформувати передумови їхнього всебічного розвитку і набути адаптивних можливостей.

Урахування та використання всіх зазначених груп зовнішніх ресурсів сприяє підготовці умов для введення дітей з аутизмом в освітнє середовище, але це недостатня робота. Не менш значущою є робота над розкриттям і розвитком ресурсів самих дітей.

3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА ЇХНІ РЕСУРСИ

Всесвітня практика терапевтичної допомоги особам з розладами аутичного спектра засвідчила, що їхнім “лікуванням” є корекційно-розвивальні та навчальні програми. Фахівцями різних країн з питань аутизму напрацьовано численні підходи, методи і засоби психолого-педагогічної корекції розладів аутичного спектра, при цьому на сьогодні немає однозначності й узгодженості щодо вибору і застосування цих підходів.

Встановлено технології втручання, ефективність яких науково доведена. Серед них:

- ❖ *Поведінковий пакет (Behavioral Package);*
- ❖ *Стратегія „Розвиток спільної уваги” (Joint Attention Intervention);*
- ❖ *Моделювання (Modeling);*
- ❖ *Натуралістичні (природні) стратегії навчання (Naturalistic Teaching Strategies);*
- ❖ *Стратегія „Навчання з однолітками” (Peer Training Package);*
- ❖ *Навчання опорним (базовим) реакціям (Pivotal Response Treatment, PRT);*

- ❖ *Структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку (елементи Програми TEACCH³);*
- ❖ *Стратегія „Керування власною поведінкою, самокерування” (Self-management);*
- ❖ *Стратегія „Соціальні історії” (Story-based Intervention Package);*
- ❖ *Стратегія „Ігровий час” (DIR⁴/Floortime);*
- ❖ *Комунікативна система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System (PECS) та ін.*

Незважаючи на те, у якому віці виявлено у дитини розлади аутичного спектра, з нею має бути налагоджено інтенсивну корекційно-розвивальну і навчальну роботу. Це означає, що фахівці, які обстежують дитину (будь то медик, спеціальний психолог, консультант психолого-медико-педагогічної консультації), разом з висновком стосовно особливостей її розвитку мають дати чіткі орієнтири, до кого звернутися батькам, щоб розпочати системну висококваліфіковану допомогу їй та її родині.

ВАЖЛИВО ПАМ'ЯТАТИ

Корекційно-розвивальна робота з аутичною дитиною має базуватися на діагностиці, за допомогою якою досліджують особливості її цілісного розвитку та першочергові потреби.

Головними ознаками організованої корекційно-розвивальної роботи з нею має бути *системність, інтенсивність та послідовність*. Така діяльність має бути організована, наприклад, за стандартними вимогами, подібними до тих, що висувають до служби раннього втручання. Йдеться про такі позиції, як:

1) командна взаємодія всіх учасників міждисциплінарної команди (наявність координатора, який розробляє алгоритм системної допомоги дитині з аутизмом та її родині, координує час та змісту роботи членів команди);

2) першочерговий орієнтир на базові структури розвитку: нормалізація тонічної регуляції, набуття чуттєвого досвіду (орієнтація та адаптація у довкіллі), становлення базового почуття безпеки і довіри;

3) організаційно-методична діяльність (ведення документації, участь в міждисциплінарному обговоренні щодо побудови і моніторингу індивідуальної програми втручання, розгляду випадків, оперативне і стратегічне планування, освітні заходи);

4) налагодження взаємодії із зовнішніми організаціями і фахівцями задля дотримання принципу наступності освітнього процесу.

³ TEACCH – Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, (Терапія і навчання аутичних дітей та таких, які мають комунікативні порушення).

⁴ DIR – the Developmental Individual-difference Relationship-based model (модель, що базується на поняттях: закономірний розвиток, індивідуальність дитини та взаємини з нею).

Ресурси дітей з аутизмом – це базові структури, передумови їхнього психофізіологічного розвитку, а також – їх сильні сторони. Цей потенціал дитини має бути розкритий завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі. На наше переконання, підґрунтям успішного розвитку дитини за всіма напрямками є такі базові структури, як: тонічна регуляція, чуттєвий досвід та базове почуття безпеки і довіри.

Зазначенні передумови психічного розвитку формують різні види інтелекту: *загальний* як пізнавальна здібність, що визначає готовність до засвоєння й використання знань і досвіду; *соціальний* – інтегральна здатність розуміти взаємостосунки між людьми та міжособистісні події та *психомоторний* як динамічну систему цілісних рухових і психічних актів, що виконують активуючу функцію.

Сильні сторони дітей з аутизмом – схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості, орієнтир в часі і просторі, розвинена механічна пам'ять, кмітливність.

У дітей з аутизмом, який є загальним розладом розвитку, наявні порушення базових структур на кожному із структурних компонентів психічної організації: нерівномірність тону, брак чуттєвого досвіду та базового почуття безпеки та довіри.

Системна допомога таким дітям має розпочинатися з цілеспрямованої та послідовної роботи у напрямі нормалізації базових структур і створення підґрунтя для їхнього ефективного подальшого розвитку.

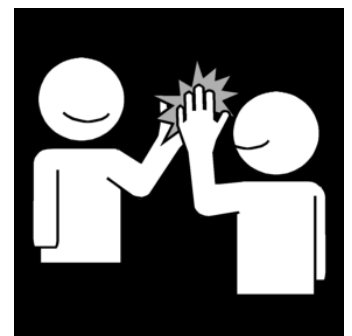
Напрями корекційно-розвивальних занять для становлення підґрунтя розвитку психіки:



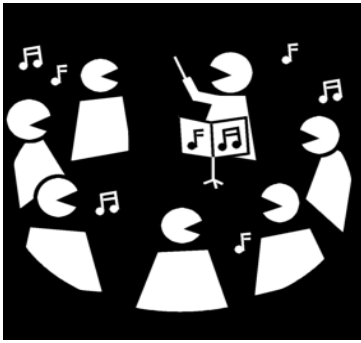
для *нормалізації тонічної регуляції*, розвитку загальної моторики, а також тренування вольових якостей – продумана програма з кінезітерапії (терапії рухом: вправи на розвиток сили, витривалості, гнучкості, розкутості, спритності, влучності, мобільності; формування здатності до рухового планування тощо) та нейрокінезітерапії [8] як

система спеціальних засобів та вправ, які адресно впливають на головні й спинальні нервові структури через інформаційно значущий зворотній зв'язок);

для *становлення чуттєвого досвіду* – методика сенсорної інтеграції (за Дж.Айрес), спрямована на різнопланову взаємодію з довкіллям задля: набуття різнопланового чуттєвого досвіду, досягнення здатності осмислено діяти і реагувати на актуальну ситуацію з використання адаптивної відповіді (адекватної реакції), а також спеціально організована



арт-терапія задля формування у дітей з аутизмом процесів цілісного сприймання навколишньої дійсності у взаємозв'язках;



для формування базового відчуття безпеки та довіри – ігрова та музична терапія в мікрогрупах, привчання дитини до перебування з іншими дітьми. При цьому головним акцентом такого перебування має бути взаємодія з іншою дитиною. За такої спрямованості в аутичної дитини має розвиватися здатність бачити, чути, відчувати, враховувати іншу дитину,

вчитися черговості у взаємодії з нею, здатності ділитися іграшками, разом виконувати щось так, щоб всі учасники відчували саме те, що вони „РАЗОМ”.

Обов’язковою умовою успішного впливу на розвиток дитини з аутизмом є *послідовна робота фахівців з родиною як системою* і активне залучення батьків до роботи з дитини. У роботі з сім’єю в межах родинно-орієнтованого підходу фахівці повинні прагнути створювати умови для того, щоб батьки самі формулювали запит до фахівця, активно брали участь в обстеженні дитини, разом з фахівцями планували Індивідуальну програму розвитку дитини і брали участь в реалізації цієї програми.

Основні напрями роботи з батьками: допомога в орієнтуванні в особливостях і потребах дитини; формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини; вміння бачити її позитивні сторони, досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз; формування активної позиції батьків у допомозі дитині; навчання батьків навичкам ефективної взаємодії та гри з дитиною; підтримка позитивного стилю взаємодії батьків з дитиною.



Важливим орієнтиром у взаємодії з дитиною має бути послідовна та узгоджена між усіма дорослими вимогливість до дитини, прагнення привчити її до порядку й виконання нею певних соціально-побутових обов’язків.



Поступальний розвиток аутичної дитини можливий тоді, коли батьки перестануть ставитися до неї як до маленької, бідненької і слабенької.

ВАЖЛИВО ПАМ’ЯТАТИ

Послідовне цілеспрямоване виховання дитини з аутизмом, формування у неї здатності до самостійної життєдіяльності забезпечує взаємозв’язок між нею і соціумом відповідно до соціальних ролей, прийнятих у суспільстві.

Отже, формування психофізіологічних базових структур і опори на сильні сторони дітей з аутизмом уможливорює ефективність їхнього розвитку. Розкрити і розвинути внутрішній потенціал дітей з аутизмом можливо лише завдяки попередньо продуманій системній корекційно-розвивальній роботі. Така робота має здійснюватися і на етапі підготовки дитини до освітнього процесу, і в паралель з навчальною діяльністю, коли вона вже перебуває в закладі освіти. Зміст та порядок реалізації корекційно-розвивальної допомоги дитині ретельно прописують в її Індивідуальній програмі розвитку.

4. РОБОТА НАД ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ПРОГРАМОЮ РОЗВИТКУ ДЛЯ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ

Робота над Індивідуальною програмою розвитку (ІПР) для дитини з аутизмом вимагає глибокого розуміння особливих освітніх потреб дітей з аутизмом в цілому і конкретної дитини зокрема, а також володіння технологією складання такої програми.

Розроблення Індивідуальної програми розвитку дає змогу:

- ❖ структурувати і систематизувати процес навчання в визначених освітніх галузях;
- ❖ сфокусуватися на моментах, які є пріоритетними для навчання дитини в певний період часу, спираючись на розуміння її можливостей;
- ❖ залучити додаткові ресурси, розподілити відповідальність за якість навчання і виховання дитини між кількома фахівцями та батьками;
- ❖ побачити динаміку розвитку дитини, оцінити ефективність власної діяльності;
- ❖ зробити освітній процес «прозорим» для батьків і адміністрації.

Робота навколо Індивідуальної програми розвитку створює можливість для вчителів, батьків, корекційних педагогів та ін. для ефективної співпраці з аутичними дітьми з метою покращення їхнього освітнього процесу.

Наводимо наш варіант Індивідуальної програми розвитку (ІПР), розроблений з опорою на структуру подібних освітніх документів, які застосовують за кордоном. В цьому варіанті ІПР ми прагнули відтворити ті аспекти, які важливі для роботи міждисциплінарної групи супроводу дитини з аутизмом в навчальному закладі, передусім – детально прописані актуальні цілі, узгоджене вирішення яких членами педагогічного колективу та батьками уможливорює поступальну динаміку розвитку дитини.

Структура Індивідуальної програми розвитку

I. Загальні відомості		
П. І.Б. дитини:	Вік:	Клас / група:
П.І.Б. фахівців супроводу:		
Завуч / методист		

Вчитель / вихователь					
Педагог супроводу (асистент вчителя / помічник вихователя)					
Психолог					
Логопед					
Корекційний педагог закладу (дефектолог)					
Інструктор з фізкультури					
Музичний керівник					
Батьки дитини					
<i>Інші фахівці:</i> корекційний педагог, який займається з дитиною поза освітнім закладом Лікар (невролог, сімейний лікар, психіатр), який спостерігає дитину та призначає їй медикаменти					
II. Оцінка розвитку дитини:					
Актуальний стан розвитку дитини					
Бар'єри в навчанні					
Сильні аспекти дитини					
Актуальні потреби дитини					
III. Створення „безбар'єрного” середовища					
Режим перебування дитини в школі					
Адаптація освітнього середовища (структуроване навчання, візуальна підтримка)					
IV. Актуальні ЦІЛІ (за такими пріоритетними напрямками, як: безпека, соціальний розвиток, комунікативні навички, поведінка, ігрові та навчальні навички, самостійність, саморегуляція).					
<u>ЦІЛЬ 1.</u>					
Рівень актуального розвитку потреби, яка в центрі уваги.					
Покрокове досягнення цілі.					
Алгоритм діяльності кожного учасника групи супроводу.					
(Інші цілі, за цією ж схемою)					
V. ЗАСВОЄННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ:					
Предмет (освітня галузь)	Вимоги стандарту загально-освітньої програми	Конкретні завдання для дитини	Форми організації навчальної діяльності (фронтальні, підгрупові, індивід. заняття)	Критерії досягнень	Форми оцінки індивідуальних досягнень (усне опитування, контр. робота, карта успіху, профіль умінь)
Математика					
Читання					
Письмо					
Інші					

VI. МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

VII. Порядок зустрічей групи супроводу

Розроблення ІПР передбачає, щоб кожна позиція була максимально чіткою і зручною для користування всіма учасниками групи супроводу.

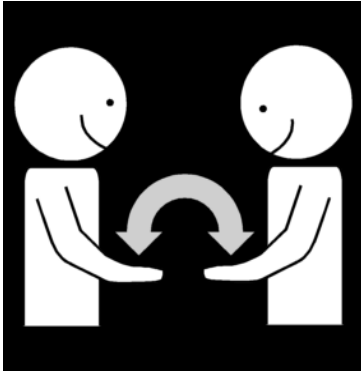
ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Рушійною силою позитивного розвитку дитини з аутизмом стають грамотно прописані актуальні цілі, досягнення яких уможливорює поступальність процесів подальшого навчання і розвитку дитини в освітньому просторі.

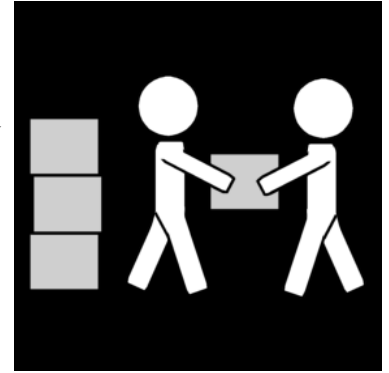
Розроблення **актуальних цілей** має спиратися на принципи цілепокладання SMART (аббревіатура від англ. Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Result-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені у часі). Здатність прописувати такі цілі, послідовно і узгоджено досягати їх усіма учасниками команди супроводу, а також відслідковувати динаміку розвитку дитини – це спеціальні вміння, які можна здобути завдяки спеціальним тренінгам та власним прагненням фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з аутизмом.

Другий момент – опора на критерії, за якими відбирати першочергові цілі для опрацювання усіма учасниками групи супроводу (учитель, асистент учителя, психолог, логопед, корекційний педагог, батьки, учитель фізичної культури, учитель музики). Завдяки багаторічній практиці розроблення таких цілей як частини Індивідуальної програми розвитку зарубіжними фахівцями напрацьовано ієрархію, за якою можна визначити, які цілі найважливіші. Серед цих критеріїв: безпека дитини і безпека навколишніх людей; соціальна значущість цілей; спрямованість на становлення самостійності дитини; опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій та процесів і відкриває нові можливості для дитини.

Йдеться про наступне: якщо, наприклад, дитина непосидюча, не використовує мовлення для комунікації, не помічає однолітків, а інколи ще й б'є себе, то пріоритетна ціль має бути спрямована на подолання у неї звички бити себе. Якщо у дитини не розвинені навчальні навички, але при цьому не сформовані соціальні функції, то на першому місці мають бути завдання, пов'язані саме з її соціальним розвитком; імітація,



функціональна комунікація, ігрові навички, здатність мінятися з дитиною іграшкою, з першого разу виконувати інструкцію, відповідати жестом (словом) „так”, коли хоче погодитися, здатність звернутися з проханням, робити щось разом.



Третій момент пов'язаний зі структурою самих цілей. Для того, щоб вони були дієвими, варто їх виписати з максимальною конкретністю. Структура цілі має містити відповіді на питання: де (в якій ситуації), з ким, що дитина буде робити, як швидко почне це робити, як часто, рівень підтримки і хто буде слідкувати за результатом.

Так, наприклад, для хлопчика Андрія (7 років), бар'єром навчання і розвитку якого було невміння звертатися до інших людей з проханням, було визначено таку ціль: „Коли Андрій захоче якийсь предмет, він буде просити його у дорослого за допомогою жесту і картки PECS⁵ у 80%⁶ (примітка: на початковому етапі дорослий навчає жесту «Я хочу»). Рівні підтримки, які показують певну етапності у досягненні цілі: повна підтримка (фізична, вербальна та візуальна), часткова підтримка, вербальна інструкція, самостійне виконання”. Для хлопчика Івана (8 років), який ігнорував звернення, інструкції та завдання дорослого, визначено таку ціль: „Коли Іван чує звернення до себе від дорослого, він в найближчі 3-5 сек. виконує те, про що його просять у 4 з 5 раз”. Рівні підтримки: повна, часткова, самостійне виконання”.

Визначення пріоритетних цілей для дитини – це колективний процес, так само, як і найбільш практичне завдання: хто буде це виконувати і здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини. Таких цілей на початку роботи міждисциплінарної групи може бути 3-4. В процесі набуття учасниками групи супроводу досвіду і практичних вмінь командної взаємодії, таких цілей може бути набагато більше.

Розробка та впровадження ефективної ІПР охоплює зусилля багатьох людей, різні кроки, і спільне прийняття рішень. Це можливе тільки за умови дійсно командної роботи, яка передбачає узгодженість дій та підтримку фахівцями та батьками один одного у непростому завданні налагодження продуктивного навчання та розвитку дитини з аутизмом в освітньому середовищі.

5. ТЕХНОЛОГІЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

⁵ PECS – аббревіатура від англ. Picture Exchange Communication System (комунікативна система обміну зображеннями).

⁶ 80 % означає тут, що дитина у 8 випадків з 10 буде правильним чином здійснювати своє прохання. .

З самого початку має бути визначено, які саме фахівці будуть опікуватися виховним і корекційно-розвивальним процесами з дитиною в навчальному закладі. Це мають бути: координатор (завуч школи / методист садка), педагог супроводу (асистент вчителя / помічник вихователя або інші фахівці на певних заняттях), корекційний педагог, психолог, логопед, інструктор з фізкультури, музичний керівник, а також батьки дитини.

Важливо усвідомити, що це не просто різні фахівці одного закладу, а міждисциплінарна група супроводу, яка працює на засадах командної взаємодії [9]. Провідну роль в налагодженні узгодженої взаємодії фахівців навколо дитини з аутизмом грає координатор групи.



Функції *координатора* (завуча / методиста): підготовка до зустрічей групи (попередні завдання учасникам, систематизація опрацьованих учасниками групи робочих матеріалів), налагодження внутрішньої комунікації між учасниками, координація їх зусиль, проведення зустрічей групи, аналіз успішності процесу адаптації дитини до умов навчального закладу та її розвитку. В межах одного закладу функції координатора можна розподілити між декількома співробітниками, наприклад, між завучем і асистентом вчителя, методистом та корекційним педагогом тощо, – все це вирішують на засіданні групи супроводу;

Вчителі/вихователі мають бути обізнані щодо створення найсприятливішого для фізичного та психічного розвитку дітей з аутизмом середовища. За принципом структурованості варто переформувати середовище, щоб воно стало чітким і передбачуваним для дітей з аутизмом: зонування з позначками (фотографії, картинки, піктограми, надписи) щодо різних видів діяльності; візуальні стимули навколо навчальних зон (графіки, схеми, алгоритми дій, намальовані правила). Важливо також засвоїти особливості структурованого навчання (елементи програми ТЕАССН), які дають змогу подавати найоптимальнішим чином інформацію і завдання для аутичних дітей, що уможлиблює їхню продуктивну діяльність [12, 14];

Асистент вчителя/помічник вихователя допомагає здійснювати організаційні моменти, долучається до створення найпродуктивніших умов навчально-виховного процесу для аутичної дитини і сприяє набуттю нею позитивного досвіду взаємодії з дітьми і педагогами у різних обставинах освітнього процесу. На нашу думку, фахівець, який виконує цю педагогічну позицію має такі два головні завдання – це соціалізація дитини і набуття нею самостійності. Парадоксальність головної цілі педагога супроводу полягає у тому, щоб дитина з аутизмом перестала потребувати педагога супроводу;

Головні завдання *логопеда* – сприяти розвитку комунікативно-мовленнєвих функцій дитини, використовувати ефективні засоби активізації її мовлення, формувати продуктивні моделі комунікативних ситуацій, підказувати іншим фахівцям та батькам, як активізувати комунікативно-мовленнєві прояви дитини (з використанням жестів, звуків/слів, карток);

Психолог проводить корекційно-розвивальні заняття в мікрогрупі (де окрім аутичної дитини є хоча б ще одна дитина). Змістом роботи психолога має стати поступове набуття дітьми з аутизмом позитивного досвіду взаємодії з іншими учнями: становлення почуття довіри до інших людей, цікавість до них, в цілому, соціальні уміння, необхідні для взаємодії з іншими людьми (здатність бути поруч з іншою дитиною, наприклад, сидіти біля неї за партою, бути разом з дітьми під час перерви, на прогулянці; вміння орієнтуватися на іншу дитину, наслідувати її, поводити себе у відповідності до контексту ситуації, здатність до діалогу, уміння контактувати; вміння робити щось разом з іншими дітьми, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища);

Корекційний педагог займається з дитиною у напрямі виправлення відхилень у розвитку, відновлення порушених функцій. Відомо, що у дітей цієї категорії не формується повноцінний чуттєвий досвід, що зумовлює труднощі у становленні їх пізнавальних та адаптивних функцій. Корекційний педагог може послідовно працювати над різноплановим поданням інформації з опорою на зоровий, слуховий, тактильний, руховий аналізатор, вводючи певні предмети у контекст, прибудовуючи взаємозв'язки з іншими предметами навколишнього середовища:

Інструктор з фізкультури створює умови для розвитку загальної моторики дитини (сила, вправність, витривалість, мобільність, гнучкість, влучність, пластичність тощо) з аутизмом та нормалізації її тонічної регуляції; важливим є також становлення здатності разом з іншими дітьми виконувати вправи та брати участь в рухливих іграх за правилами;

Музичний керівник орієнтований на створення умов для появи у дитини розкутості, здатності брати участь у спільних художньо-естетичних діях разом з іншими дітьми; сприяє становленню пластичності в рухах тіла, грі на музичних інструментах, танцювальній діяльності;

Інші фахівці можуть бути безпосередніми або „заочними” учасниками групи супроводу, наприклад, сімейний лікар, невролог або психіатр (якщо вони систематично зустрічаються з дитиною і призначають якесь лікування), або корекційний педагог (логопед, психолог) за межами садка. Обізнаність членів групи супроводу щодо всіх додаткових учасників процесу психолого-медико-педагогічного впливу на дитину важлива, адже це дає змогу налагодити узгоджену взаємодію між тими, хто опікується дитиною задля успішності її навчання, виховання і розвитку;

Батьки відпрацьовують з дитиною актуальні комунікативні моделі на соціально-побутовому рівні, готуються з дитиною до нової лексичної теми (нових незнайомих завдань).

Алгоритм діяльності групи супроводу розгортається таким чином: координатор заздалегідь, до зустрічі просить всіх потенційних учасників групи підготувати свої спостереження за дитиною, щоб можна було обмінятися враженнями стосовно неї, відзначити її сильні сторони і потреби та предметно попрацювати над актуальними завданнями щодо навчально-виховного процесу для неї.

Група фахівців протягом місяця вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення: її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та ін.), з'ясовує, у чому їй потрібна допомога. Така робота є надзвичайно важливою для дитини з аутизмом, адже сенсомоторний рівень є визначальним для розвитку дітей з аутизмом [1; 2; 10].

Спільними зусиллями учасники групи визначають, що заважає дитині адаптуватися до освітнього процесу. Ці перешкоди можна з'ясувати, проаналізувавши характерні для дітей з аутизмом „бар'єри навчання”, розроблені в межах відомого терапевтичного напрямку „прикладний аналіз поведінки”. Серед них: керівний контроль (коли дитина прагне будь-що наполягати на своєму, чинить свавілля, а дорослі потурають цьому), розлади візуального сприймання та здатності до імітації, несформованість соціальних навичок, залежність від підказок, ауто стимуляція, гіперактивна поведінка тощо.

Результатом колективного обговорення є визначення тих бар'єрів, які найбільш виражені у дитини та перешкоджають її послідовному розвитку. Учасники групи супроводу обирають 2-3 бар'єри, замислюються над тим, що треба сформулювати у дитини, щоб подолати ці бар'єри. Наступним кроком є формулювання актуальних цілей для дитини.

Якщо дитина не має такої соціальної навички, як просити щось бажане (а замість цього починає верещати, падати на підлогу, або виривати бажаний предмет з рук іншої людини), то одна з актуальних цілей звучить, наприклад, так: якщо дитина щось хоче отримати, то вона дивиться на дорослого і звертається до нього з проханням (за допомогою жесту „я хочу”), а потім показує на предмет (4 рази з 5 спроб). Коли визначена актуальна ціль, вона стає обов'язковим змістом взаємодії кожного дорослого, хто увійшов до групи супроводу.

На засіданні вчитель/вихователь розповідає, які теми буде розкривати дітям наступного тижня. Матеріали з цих тем і певні завдання дають мамі, яка вдома знайомить дитину з цим матеріалом, роз'яснює незнайомі слова, готує дитину, щоб нова інформація не була неочікуваною і незрозумілою. Фахівці, які додатково займаються з дитиною, також спираються на тематичне планування вихователя та розробляють структуру заняття з обов'язковим відпрацюванням першочергових цілей розвитку дитини.

Зважаючи на те, що дитина протягом дня перебуває у взаємодії з різними людьми, відповідальність за виконання цілей лягає на кожного з них. На зустрічі під час постановки цілей учасники групи супроводу визначають, скільки разів і за яких умов кожний з них буде працювати над виконанням цих спільних цілей. За нашим досвідом – це серцевина успішної роботи щодо супроводу дитини в освітньому просторі.

Приклад узгодженої співпраці фахівців над такою ціллю, як „відповідати соціально прийнятним способом (жестом або словом) в ситуації, коли дитина не хоче щось робити, або щось заперечує”. Так, логопед планує на своєму занятті тричі звернутися до дитини таким чином, щоб вона відповіла „ні”, або зробила відповідний жест (якщо дитина це не робить самостійно, її можна стимулювати, показати як це зробити і допомогти); корекційний педагог та психолог, наприклад, двічі на занятті відпрацьовує цю навичку з дитиною, вихователь та помічник вихователя, інструктор з фізкультури, музичний керівник також – двічі за день, і батьки вдома – тричі кожного дня). Інші актуальні цілі також входять обов’язковими складниками в процес взаємодії кожного з учасників групи супроводу з аутичною дитиною. Окрім цього, зрозуміло, кожний з фахівців на своїх заняттях працює також над вирішенням актуальних для розвитку дитини завдань.

У спеціально заведеному щоденнику кожний з учасників групи супроводу робить позначку після свого заняття з дитиною, щоб відобразити, наскільки самостійно дитина виконувала ті чи інші завдання.

Після двох-трьох місяців послідовної роботи група супроводу обговорює успіхи у навчанні, вихованні і розвитку аутичної дитини в закладі освіти, аналізує складнощі, з’ясовує підходи до ефективної допомоги дитині, намічає нові актуальні цілі для неї і визначає умови їх досягнення усіма учасниками групи супроводу. З набуттям досвіду фахівцями такі зібрання можуть тривати раз на півроку.



Таким чином, продумана і цілеспрямована діяльність кожного з учасників групи супроводу дитини з аутизмом в навчальному закладі має своє коло завдань, а також – спільні актуальні цілі щодо розвитку дитини, які відпрацьовує на кожному занятті задля долання перепон у її навчально-виховному процесі. Така узгоджена робота сприяє послідовному розвитку аутичної дитини, становленню її соціальної адаптації та отриманню неї якісної освіти в навчальному закладі.

Подальше дослідження пов’язане з аналізом процесу впровадження психолого-педагогічного супроводу в різних умовах перебування дитини з аутизмом в освітньому просторі: в масових дошкільному та шкільному закладах освіти, і в спеціальних дошкільному

та шкільному закладах. Опрацьований матеріал дасть змогу розробити необхідний алгоритм діяльності групи супроводу в цілому і кожного її учасника зокрема, а також – необхідної супровідної документації, що уможливить чітку і узгоджену роботу фахівців і батьків дітей з аутизмом по здійсненню супроводу їхнього навчання в закладах освіти.

ВИСНОВКИ

Впровадження освіти для аутичної дитини – це полісистемний процес, який може відбутися тільки за умови узгодженої роботи учасників міждисциплінарної групи супроводу, здатних розробити для неї дієву Індивідуальну програму розвитку, цілеспрямовано її виконувати та відслідковувати успішність цього процесу.

Здійснена нами психолого-педагогічна експериментальна діяльність дала змогу з'ясувати вимоги до учасників групи супроводу, які мають бути компетентними у питанні створення спеціальних умов для навчання і розвитку дітей з аутизмом, вміти створювати ці умови, працюючи на засадах командної взаємодії. Зазначені умови мають спиратися на ресурси середовища (предметно-просторові, організаційно-сміслові, соціально-психологічні) та ресурси дитини (її сильні сторони та передумови гармонійного розвитку: тонічна регуляція, сенсорна інтеграція, базове відчуття безпеки та довіри).

Командна взаємодія передбачає узгодженість всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу (фахівців та батьків) в таких видах діяльності, як: оцінка стану сформованості дитини, розроблення Індивідуальної програми розвитку для неї (із зазначенням актуальних цілей її розвитку, заходів по створенню безбар'єрного середовища для неї, алгоритм діяльності кожного учасника групи супроводу), моніторинг процесів навчання і розвитку дитини.

Окремо хотілося б зазначити, що для налагодження системної роботи в плані допомоги дітям з аутизмом в навчальних закладах міждисциплінарна група супроводу має додатково містити такі педагогічні позиції, які на сьогодні відсутні в освітньому просторі України, – це спеціально навчені координатор інклюзивного (спільного) навчання і педагог супроводу (тьютор). Необхідність окремого координатора зумовлена великим спектром завдань по налагодженню й підтримці продуктивного процесу супроводу дітей з аутизмом в навчальних закладах, який дотепер в наших умовах є інноваційним процесом. Педагог супроводу необхідний для дитини з аутизмом в адаптаційний період (від півроку до року), коли найнагальнішим питанням є пристосування її до умов навчання: засвоєння організаційних моментів, набуття самостійності у цілеспрямованому виконанні певних завдань, продуктивна взаємодія з однолітками.

Впроваджений з урахуванням зазначених положень психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом стає високотехнологічним процесом, що має визначені досяжні і вимірювані параметри і може бути покроково здійснений в освітньому просторі для забезпечення їхнього оптимального розвитку та якісної освіти.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : «Теревинф», 2013. – 272 с.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн . – М. : Наука, 1990. – 495 с.
3. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 3. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 326 с.
4. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.
5. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупасової. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Strategies for Teaching in Inclusive School).
6. 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.
7. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К.: «Гнозис», 2013. – 60 с.
8. Смолянинов А., Ванцова А. Рука – мозг. – Братислава: EPSYNEL, 2011. – 109 с.
9. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях (рекомендации для руководителей, учителей-дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений на примере инклюзивного образования детей с нарушениями слуха). / Под общей редакцией Е.П.Микшиной, Л.А.Зигле. – СПб. : РЕМДОМ, 2011. – 200 с. (Technologies in Inclusive Education in Preschool Institutions).
10. Шпицберг И. Коридор с прозрачными стенами: коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с диагнозом "ранний детский аутизм" / И. Шпицберг // Школьный психолог. М., 2010. - № 20. - С. 39-43.
11. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 152 с.

12. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. Chapel Hill, NC // www.unc.edu/depts/teacch.
13. [Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals \(Topics in Autism\)](#) by Marlene J. Cohen Paperback, Woodbine House Inc., 2005. – 226 p.
14. Watson L., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children, Irvingstone publisher, N.Y., 1989.

Навчально-наочний посібник

Тетяна Скрипник

ОСВІТА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ВІД МІФУ ДО РЕАЛЬНОСТІ