USAID | УКРАЇНА
ВІД АМЕРИКАНСЬКОГО НАРОДУ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: КРОК ЗА КРОКОМ

Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком»

Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі

Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком»

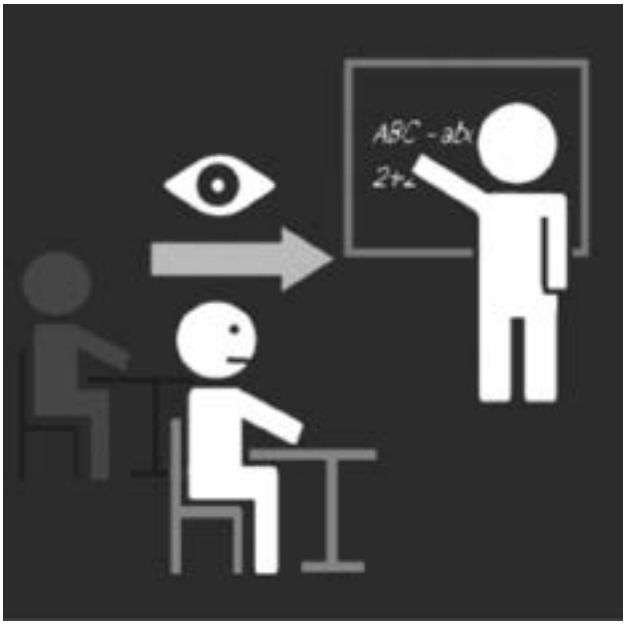
Київ 2015

Інститут спеціальної педагогіки Національної академії
педагогічних наук України
Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»

Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком»

Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі

Навчально-наочний посібник



Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком»

Київ – 2015

УДК 159.922.76-056.36:616.896
ББК 74.205я72
Т38

Укладач: Скрипник Тетяна.
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. — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Схвалено комісією із спеціальної педагогіки Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України до використання в загальноосвітніх навчальних закладах (протокол № 1 від 20 січня 2015).

Розроблення та видання навчально-наочного посібника «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі» здійснено в межах реалізації проекту «Інклюзивна освіта: крок за кроком» за фінансової підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID).

Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком» висловлює щиру подяку лабораторії корекції розвитку дитини з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, громадській організації «Маленький принц» за підготовку до видання матеріалів посібника.

Т38 Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач – Скрипник Т., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
ISBN 978-966-2432-32-9

У посібнику представлено технології психолого-педагогічного супроводу, які базуються на міжнародних стандартах і практичній діяльності авторів у навчальних закладах України; розкрито зміст конкретних кроків для організації успішного освітнього процесу для дітей з аутизмом. Для оформлення посібника використано малюнки, що містяться в наборах символічних зображень: Sclera Symbol Set, Mulberry, ARASAAC Symbol Set, Picto-Selector Symbol Set.

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

УДК 159.922.76-056.36:616.896
ББК 74.205я72

© Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015
© Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2015
© Тетяна Скрипник, 2015

ISBN 978-966-2432-32-9

ЗМІСТ

Передмова 4

Вступ. 5

1. Технології психолого-педагогічного супроводу 7

2. Технологія виявлення особливостей розвитку дитини, визначення її потреб для подальшої розробки корекційно-розвивальної стратегії 10

3. Технологія психопрофілактики як створення відповідних умов у закладі освіти з опорою на ресурси середовища 14

4. Технологія системної корекційно-розвивальної роботи з дитиною з опорою на базові структури психічної організації 20

5. Технологія проведення засідань групи супроводу, що визначає пріоритети, стратегію супроводу та розробляє індивідуальну програму розвитку дитини 30

6. Технологія формулювання актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART та їх узгодженого досягнення всіма учасниками групи супроводу. 33

7. Технологія командної взаємодії 36

8. Технологія самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA) 42

Висновки 49

Термінологічний словник. 51

Використана література 53

ПЕРЕДМОВА

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

Останнім часом чимало змін здійснено на цьому шляху як на рівні законодавства, так і на рівні практики: внесені зміни в основні Закони України про розвиток і впровадження інклюзивної освіти; створені умови для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами на базі багатьох дошкільних, загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, здійснюється підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Водночас багато викликів усе ще постає на цьому шляху: брак ресурсів, досвіду, розуміння основних переваг цієї нової філософії освіти.

Саме для вирішення основних викликів, пов'язаних із забезпеченням одного з основних прав кожної людини – права на освіту, був створений проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», який запроваджувався впродовж 2013–2015 років Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID). Загальною метою проекту було покращення умов отримання освіти для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного і молодшого шкільного віку шляхом відкриття інклюзивних ресурсних центрів, створених для забезпечення підтримки батькам дітей з особливими потребами та педагогам, які працюють з ними.

Такі інклюзивні ресурсні центри (ІРЦ) були створені на базі психолого-медико-педагогічних консультацій у містах Вінниця, Київ, Рівне, Черкаси, а також на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Створені ІРЦ надають методичну, інформаційну, консультаційну підтримку батькам дітей з особливими потребами та педагогам, які працюють з цими дітьми, а також обстоюють права цих дітей та їхніх батьків.

У посібнику «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі» представлено технології психолого-педагогічного супроводу, які базуються на міжнародних стандартах і практичній діяльності авторів у навчальних закладах України; розкрито зміст конкретних кроків для організації успішного освітнього процесу для дітей з аутизмом.

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

З повагою,
Наталія Софій,
директор Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»

ВСТУП

Діти повинні жити у світі краси, гри,
казки, музики, малюнка, фантазії, творчості.
В. О. Сухомлинський

Наразі проблема навчання дітей з розладами аутистичного спектра[1] в освітньому просторі видається надзвичайно гострою. Труднощі впровадження освіти для аутичних дітей у нашій країні пов'язані з різноплановим дефіцитом. Ми зупинимось лише на окремих з них:

- брак системної ранньої допомоги як першої й необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання й 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 повинна надаватися згідно з міжнародними стандартними вимогами до діяльності служб раннього втручання, що передбачає кваліфіковану й послідовну допомогу дитині та її родині, яку узгоджено здійснюють учасники міждисциплінарної команди;
- відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвиткової роботи з аутичними дітьми та їхніми родинами. Глобальними помилками в цьому контексті є: 1) неврахування першочергової важливості взаємодії батьків з дитиною та обставин життєдіяльності дитини в умовах родини; 2) заняття з дитиною виключно в індивідуальному режимі; 3) повна неузгодженість і хаотичність тих корекційно-розвиткових заходів, які застосовують до дитини;
- брак централізованої та відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено й ефективно здійснювати освітню діяльність з дітьми з аутизмом;
- відсутність наступності освітнього процесу для дітей з аутизмом, а саме чіткого маршруту: рання допомога, цілеспрямована підготовка дитини до дошкільного навчального закладу, налагодження послідовного переходу дитини в ДНЗ (створення відповідних умов, передача напрацьованих матеріалів фахівцям, які будуть опікуватись нею в ДНЗ), навчально-виховний процес у ДНЗ, підготовка до входження в 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, щоби сприяти повноцінному навчанню, розвитку та соціальній адаптації дитини.

[1] Термін узгоджено з Уніфікованим клінічним протоколом медичної допомоги та медичної реабілітації (2015 р.).

ВАЖЛИВО ЗНАТИ!
Будь-яку дитину з аутизмом можна привчити до порядку, організованості, адаптувати в дитячому колективі та сприяти її послідовному розвитку.
Але для цього процес введення дитини з аутизмом в освітній простір повинен бути продуманим і підготовленим.

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

- специфіка сприймання довкілля – наявність певних стійких домінант серед 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;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна поводитися;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- прагнення до чіткої визначеності, порядку й завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми, правила і постійно дотримуватися їх;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- уміння орієнтуватися за візуальними стимулами – малюнками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватись у просторі й часі.

Усі ці сильні сторони особистості дітей з аутизмом повинні спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів і враховувати їх у процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливлює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, коли готують як саму дитину, так і те середовище, куди вона входить. Для цього треба реалізувати освітні технології психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому закладі.

1. ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Прагнучи пізнати таємницю дитячої
душі, педагогічної майстерності і науки педагогіки, буду бачити в кожній дитині свого вчителя і вихователя.
Ш. О. Амонашвілі

У педагогічному аспекті поняття «технологія» має такий зміст, як наукове прогнозування (проектування) й точне відтворення педагогічних дій, які забезпечують досягнення запланованих результатів. Виходячи з цього визначення, педагогічна технологія: повинна чітко визначати ціль; сприяти відбору та структурі змісту; сприяти оптимальній організації, підбору методів, прийомів і засобів; ураховувати рівень професійної компетентності педагогів та об'єктивні методи оцінки результатів [9].

Процес освіти дитини з особливими потребами (у тому числі з аутизмом) набуває конкретику лише тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для цієї дитини.

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.

Компетентний психолого-педагогічний супровід здійснюється через визначені технології, що мають спрямованість на проектування та впровадження процесів супроводу.

Серед цих технологій:
1) технологія виявлення особливостей розвитку дитини, визначення її потреб для подальшого розроблення корекційно-розвивальної стратегії;
2) технологія психопрофілактики як створення відповідних умов у закладі освіти з опорою на ресурси середовища;
3) технологія системної корекційно-розвивальної роботи з дитиною з опорою на базові структури психічної організації;
4) технологія проведення засідань групи супроводу, що визначає пріоритети, стратегію супроводу та розробляє індивідуальну програму розвитку дитини;
5) технологія формулювання актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART та узгодженого їх досягнення всіма учасниками групи супроводу;
6) технологія командної взаємодії учасників групи супроводу;
7) технологія самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA) та інші.

Кожна з цих технологій необхідна у процесі супроводу та різнобічно відтворює важливі складові фахової діяльності із супроводу дитини з аутизмом.

Відтак про наявність психолого-педагогічного супроводу можна стверджувати тоді, коли навколо дитини створюють міждисциплінарну групу (фахівці, які безпосередньо опікуються дитиною, батьки), яка розробляє для неї індивідуальну програму розвитку й починає цілеспрямовано працювати над досягненням визначених у ній цілей.

Психолого-педагогічний супровід має такі етапи:

- підготовчий;
- адаптивний;
- повне залучення.

Підготовчий етап

На *підготовчому* етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіциту; 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.

Запроваджують також просвітницьку, консультативну та семінарсько-тренінгову роботу для батьків і дітей, які навчатимуться у класі з особливими дітьми.

Адаптивний етап

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

Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (найчастіше – представник адміністрації дошкільного або загальноосвітнього закладу), вихователі/учитель; педагог супроводу (асистент учителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвиткового напряму, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу; експерт у питаннях аутизму; невролог або сімейний лікар), батьки.

На цьому етапі повинно 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 проведення психолого-педагогічної діагностики дитини.

Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відстежувати особливі прояви дитини, а також фіксувати ситуації, коли в неї з'являється проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання й розвитку дитини та актуальні завдання для її освітнього процесу.

Члени групи супроводу також повинні оволодіти навичками ведення супровідної документації, яка організує послідовну й узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відстежувати позитивну динаміку розвитку дитини. Найважливішим результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розробка індивідуальної програми розвитку дитини[2].

Повне залучення

На етапі *повного залучення* фахівці сприяють найповнішій адаптації та соціалізації дитини.

Фахівці групи супроводу здійснюють роботу:

- з методичного супроводу навчання, виховання й розвитку дитини;
- розробляють і використовують дидактичні матеріали, адаптують і модифікують освітній процес, навчальний план, цілі й завдання задля забезпечення індивідуальних потреб дитини з аутизмом та опрацювання педагогами відповідних методів роботи;
- розробляють критерії оцінювання навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи [6].

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (у найбільш сприятливому темпі, з використанням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання та вміння дитини в даний період 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 та здійснювати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного для неї освітнього процесу, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал дитини, який треба розкрити завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі), а також моніторингом процесів навчання й розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду і вдосконалення цих процесів. Усі означені важливі позиції психолого-педагогічного супроводу конкретизуються в таких розділах.

[2] В англомовних 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/индивидуальний образовательный план.

2. ТЕХНОЛОГІЯ ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ДИТИНИ, ВИЗНАЧЕННЯ ЇЇ ПОТРЕБ ДЛЯ ПОДАЛЬШОЇ РОЗРОБКИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ

Пізнання починається зі здивування.
Аристотель

Перед тим як розпочати здійснювати систематичний вплив на розвиток дитини, необхідно визначити наявний стан її розвитку.

Визначення стану розвитку дитини

Для цього група фахівців, які безпосередньо взаємодіють з нею, вивчає можливості, сильні якості дитини, її інтереси, захоплення, уміння, а також її потреби та труднощі, з якими вона стикається.

Безцінною в цьому контексті є взаємодія з батьками дитини, адже лише вони можуть компетентно розкрити особливі прояви її індивідуальності (правда, інколи для цього їх самих треба переорієнтувати, щоб вони зосередились не тільки не недоліках, а й на сильних сторонах дитини; оцінили її потенціал з огляду на інтереси й уміння).

Кожний з фахівців оцінює прояви дитини щодо тієї галузі, в якій він компетентний.

Психолог

Так, психолог проводить тестування, яке дає змогу з'ясувати стан розвитку різних сторін психіки і насамперед – виокремити якісні показники, що характеризують соціально-емоційну сферу дитини:

- інтерес до людей;
- контакт очима, емоційний відгук;
- указівний жест;
- наслідування емоцій (соціальна посмішка);
- особливості її контакту та взаємодії;
- ігрова діяльність;
- емоційна реакція на ситуацію обстеження та під час виконання завдань;
- реакція на схвалення;
- реакція на невдачі;
- емоційна рухливість;
- емоційний стан у ситуації спілкування тощо.

Якісні показники, що характеризують діяльність дитини:

- наявність і стійкість інтересу до завдання;
- розуміння інструкції;
- самостійність виконання завдання;
- характер діяльності (цілеспрямованість та активність);

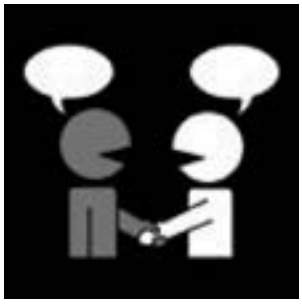
- темп і динаміка діяльності, особливості регуляції діяльності;
- працездатність;
- приймання допомоги.

Якісні показники, що характеризують особливості пізнавальної сфери і психомоторної функції дитини:
- особливості уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення;
- особливості психомоторної сфери (стан тонусу, загальної моторики, дрібної моторики, зорово-моторної координації, моторна швидкість, пластичність, рухове наслідування, тактильний контакт).

Визначаючи особливості психічної організації дитини з аутизмом варто спиратись на загальні закономірності розвитку [наприклад, за 8; 9].

Логопед

Логопед оцінює стан комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.



Для цього йому треба відійти від традиційного логопедичного підходу до обстеження, адже з аутичною дитиною важливо спочатку налагодити контакт, а потім у центрі уваги тримати саме її здатність до комунікації, ненав'язливо та в різних ситуаціях стимулюючи дитину до відгуку.

Логопеду також варто визначити, що саме дитина може казати незалежно від дорослого (або яку вокалізацію виявляти), а що здатна вимовити, коли її активізують дорослі (щось подібне до актуальної та найближчої зон розвитку мовлення), щоб розкрити її мовленнєвий потенціал.

Корекційний педагог

Корекційному педагогу бажано зосередитись на стані пізнавальної сфери дитини, зокрема на такій базовій характеристиці, як сенсорна інтеграція:
- як дитина сприймає інформацію з довкілля; який аналізатор домінує;
- чи є узгодженість між слуховим і зоровим, зоровим і тактильним, слуховим і пропріоцептивним та іншими аналізаторами;
- чи вбачає дитина зв'язки між предметами навколишнього середовища, чи сформоване в неї цілісне (полімодальне) сприймання.

Одним із завдань корекційного педагога може бути виявлення того, на який аналізатор (наприклад, зоровий, слуховий, кінестетичний) варто спиратись у процесі організації навчально-виховного процесу. Така робота надзвичайно важлива для дітей з аутизмом, адже сомато-сенсорний, сенсо- та психомоторний рівні є визначальними для їхнього розвитку [1; 3; 16].

Вихователі та вчителі

Безпосередньо педагоги (вихователі та вчителі) аналізують рівень знань, умінь, навичок дитини у спеціально організованій навчальній, а також побутовій і трудовій діяльності (наприклад, наскільки дитина орієнтується в кількісних співвідношеннях та ознаках речей, має здатність до продуктивної діяльності тощо).

Другим об'єктом уваги фахівців (окрім стану сформованості тих чи інших сфер розвитку**) *повинна стати так звана проблемна поведінка дитини***[3].

Ідеться про те, що в певних обставинах деякі діти з аутизмом можуть поводитись недоречно: кричати, падати на підлогу, вибігати з кімнати, кусати себе (рідше – інших).

Такі прояви можуть бути зумовлені такими чинниками:

- ситуація є стресогенною для дитини (багато людей, занадто яскраве світло, голосні звуки, дратівливі деталі довкілля);
- дитина хоче робити те, до чого звикла, що їй подобається, а їй не дозволяють це (або вона не може отримати бажаний предмет);
- дитина хоче відчути увагу.

Аби проаналізувати прояви небажаної поведінки аутичної дитини варто, щоб кожний з дорослих кілька разів заповнив аркуш спостереження[4], в якому зазначено:

- обставини, за яких розпочалися такі прояви (приміщення, час, рівень шуму тощо);
- що передувало цій поведінці (уважне спостереження за дитиною з метою збирання потрібної інформації дасть змогу визначити, що безпосередньо було перед проблемною поведінкою);
- суть самої поведінки, те, що відбувалось після прояву цієї поведінки (що робили дорослі або що змінилось і зумовило зміну стану дитини);
- а також припущення, що дитина прагнула досягнути за допомогою таких дій.

[3] Черговість цих об'єктів уваги непринципова: можна розпочати з аналізу проблемної поведінки, а потім спрямувати зусилля на виявлення особливостей розвитку дитини.

[4] Метод розроблено в межах напряму «прикладний аналіз поведінки».

Записи різних людей співставляються з метою виявлення певних закономірностей. Такий аналіз може продемонструвати, що дитина в певних місцях або в певних обставинах (час, місце, люди/конкретна людина, психоемоційний стан, вид діяльності, позиція наставника) проявляє/не проявляє подібну поведінку, а також те, що найкраще сприяє подоланню таких проявів. Інколи збирання інформації методом спостереження вказує на те, що можна змінити в навколишньому середовищі, щоб небажані прояви взагалі не виникали, або поступово зникли.

Третім об'єктом дослідження фахівців і батьків може стати визначення перешкод, які заважають дитині адаптуватись до освітнього процесу.

Ці перешкоди учасники групи супроводу визначають спільними зусиллями, аналізуючи характерні для дитини з аутизмом «бар'єри навчання» (методика VB-MAPP). Серед них: керівний контроль (коли дитина прагне будь-що наполягати на своєму, чинить свавілля, а дорослі потурають цьому), відсутність здатності до імітації, несформованість уміння гратись, відсутність адекватного способу звертатися із проханням, залежність від підказок, залежність від заохочень, аутостимуляція, гіперактивна поведінка, сенсорний захист тощо.

Результатом колективного обговорення є визначення тих бар'єрів, які найбільш виражені в дитини та перешкоджають її послідовному розвитку. Члени групи супроводу вибирають 2–3 бар'єри, замислюються над змістом та алгоритм власної діяльності, спрямованої на подолання тих чи інших бар'єрів.

Усі дані, які зібрано членами групи супроводу, фахівцями та батьками, ретельно аналізуються задля поглибленого розуміння особливих проявів дитини, її можливостей, ресурсів її розвитку, а також її особливих освітніх потреб. Цей матеріал треба збагачувати новими фактами, подробицями та використовувати у вибудовуванні двох напрямів впливу: зменшення дестабілізаційних чинників навколишнього середовища; психолого-педагогічні заходи з розвитку дитини (підвищення адаптивних можливостей).

3. ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ЯК СТВОРЕННЯ ВІДПОВІДНИХ УМОВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ З ОПОРОЮ НА РЕСУРСИ СЕРЕДОВИЩА

Учитель – це людина, яка може
робити важкі речі легкими.
Р. Емерсон

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

Ресурси середовища у процесі підготовки та впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвитковий потенціал.

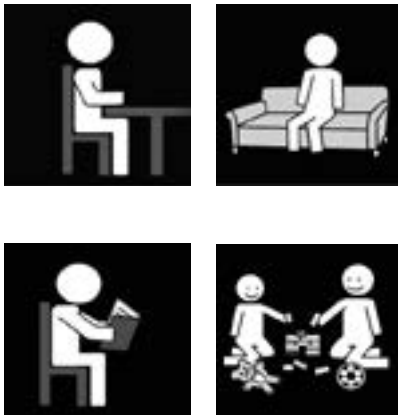
Такі ресурси можна об'єднати у три групи: а) предметно-просторові; б) організаційно-смислові та в) соціально-психологічні [5].

А) Предметно-просторові ресурси.

Ресурси цієї групи конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору та врахування 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-от: меблі, наклейки, позначки, кольорові стрічки, килими, кольорові фігури, скатертини, серветки тощо, щоби зробити середовище зрозумілим, керованим і сприяти зосередженню уваги та глибшому розумінню завдання.

Структуроване навчання, як система 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, і набувати здатність навчитись.



У процесі планування простору приміщення групи (класу) рекомендують ураховувати його багатофункційність і, відповідно, передбачати різні зони:

- навчальну (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності);
- ігрову (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів);
- «живої природи» (організація спостереження за рослинами, тваринами);
- релаксаційну (місце відпочинку та усамітнення дитини).

Просторові ресурси навчального приміщення тісно взаємопов'язані із предметними ресурсами й передбачають наявність специфічних предметних ресурсів у кожній зоні: навчальна зона – посібники, дидактичні матеріали, необхідне приладдя; ігрова зона – ігровий матеріал тощо.

Експерти в пианнях роботи з аутичними дітьми рекомендують також маркувати їхні робочі місця: написані імена, фотографії або якісь певні малюнки (знаки).

Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, упорядкованим і передбачуваним.

Е. Шоплер – розробник комплексної програми TEACCH[5], яка в кількох країнах отримала статус державної програми навчання й розвитку для дітей з аутизмом, довів, що діти з аутизмом ефективно навчаються саме з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [17; 20; 21].

Зрозуміло, що на початку впровадження такого зонування відбувається домовленість з дітьми про кожну ділянку простору, адже учням важливо знати, що відбуватиметься в тому чи іншому місці, де кожна зона починається й де 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 фізичного структурування може поступово зменшуватись.

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

Б) *Організаційно-смислові* ресурси.

Ця група ресурсів охоплює:

- структурування різних сфер життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля);
- дозоване навантаження;
- візуальну підтримку, елементи програми TEACCH;
- 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), 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).

Запровадження візуальної підтримки дає змогу дітям з аутизмом отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їх прояви та сприяти їхній саморегуляції. 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 впорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватись у подіях тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці.

Найважливішою складовою організаційно-смислових ресурсів є розклад, який оформлюється як серія малюнків, фотографій, піктограм (з надписами або без них).

Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію: які заняття і в якій послідовності проводитимуться. Мета розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій.

Це може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії.

За допомогою розкладу можуть спеціально опрацьовуватися кроки в підготовці до нового дня, вибору 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 в певній послідовності розміщено малюнки, фотографії, піктограми або написи.

Для дітей з аутизмом важливий візуалізований розклад, оскільки він дає змогу:

- долати труднощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини з РАС та її нездатністю організовувати свій час;

- розуміти вимоги вчителя;
- знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а відтак – частоту поведінкових проблем;
- прояснити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також готує дітей до можливих змін;
- зосереджуватись на актуальній інформації, виокремлювати важливу інформацію з несуттєвої;
- самостійно перейти 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 керуватись його орієнтирами.

Зважаючи на таке базове порушення з аутизму, як брак соціальних функцій, у кожному розкладі повинні бути завдання для прояву певних форм соціальної взаємодії (наприклад, звернутися із проханням до дорослої людини, щоб отримати необхідний маркер; показати завершену роботу вихователю/учителю/мамі для схвалення). З набуттям дітьми більшої самостійності рівень структурування простору варто поступово знижувати [19].

Формат подання всієї пізнавальної та навчальної інформації для дитини з аутизмом теж треба використовувати з опорою на візуальну підтримку.

Так, на перших етапах перед самою дитиною повинене знаходитись аркуш, на якому за допомогою продуманих позначок (фотографій, піктограм, малюнків, слів) представлено послідовні операції, з яких складається завдання. Завдання для тих дітей, хто читає, варто дублювати й давати у графічному вигляді, а не тільки усно/письмово, як для інших дітей.

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

Ці правила пов'язані із засвоєнням вимог до поведінки учня у школі, наприклад:

Коли триває урок, дитина повинна бути у класі і не виходити, а коли перерва – можна вийти із класу.

Іде урок – усі бачать картку, де є знак заборони, наприклад, перекреслений малюнок.

Перерва – відкрито малюнок, за яким зрозуміло, що можна вийти – зображено вільний рух людини до дверей.

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

Візуалізовані правила варто застосовувати й тоді, коли є намір привчити дитину з розладами аутистичного спектра до порядку та самодисципліни:

викладати речі зі шкільного рюкзака на парту або ставити книжки на поличку. Опора на картки із правилами необхідна доти, доки дитини самостійно, без підказки почне робити всі необхідні дії.

Це означатиме, 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 дитині змогу передбачати все, що відбувається в навколишньому середовищі; рівень стресу та недоречної поведінки в неї знижується, а здатність до адаптації підвищується.

В) *Соціально-психологічні* ресурси.

Ця група передбачає такі ресурси:
- значущі інші люди;
- соціальні ролі;
- соціальні потреби;
- прихильності та звички.

Ресурси, які входять у цю групу, можна розкрити та задіяти компетентним фахівцям, які розуміють, як встановлювати контакт з дитиною, як навчати її загально усталених правил поведінки, соціальних ролей.

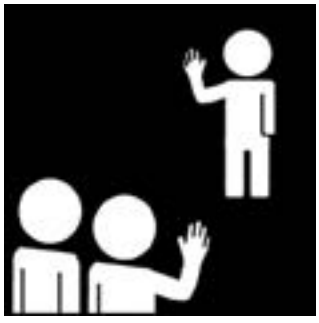
Це все важливі позиції виховання, формування соціально прийнятних проявів, цінність яких зумовлена тим, що в дітей з аутизмом вкрай необхідно «плекати» соціальні якості, виховувати їх з усіма необхідними вимогами, щоб вони не ставали маніпуляторам для інших людей (насамперед рідних), і не чинили свавілля, прагнучи робити тільки те, що бажають самі.

Ці ресурси забезпечують задоволення потреби дітей з аутизмом у сприятливій соціально-психологічній атмосфері, позитивний настрій, а також довірливе, доброзичливе спілкування та розуміння один одного.

Навчання таких дітей загальнолюдських правил і норм відбувається через дорослих, які ознайомлюють їх:

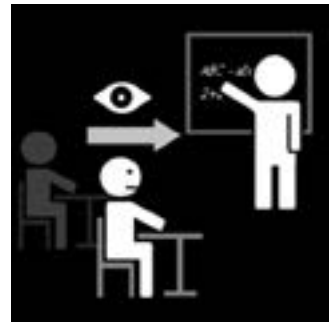
- з доступними моделями спілкування (вітатися, прощатись, дякувати);
- демонструють різноманітні вербальні та невербальні засоби спілкування (міміка, погляд, жест, пантоміміка);
- формують соціальні навички та соціальну поведінку;
- організовують взаємодію дитини з мікросоціумом;
- формують соціальний досвід на занятті – моделюють різноманітні форми спілкування та засвоєння соціальних форм поведінки;
- сприяють формуванню довірливих, доброзичливих стосунків, позитивного настрою;
- забезпечують емоційну насиченість заняття та різноманітності діяльності;
- створюють ситуацію успіху тощо.

Для засвоєння прийнятних у соціумі правил варто використовувати візуальну підтримку, наприклад:



Картка, розташована ліворуч, повинна бути підказкою для учня з аутизмом, щоб він не забув привітатися з однокласниками.

А картка праворуч орієнтує, як треба поводитись учню на уроці: рівно сидіти за партою, дивитись на вчителя/на дошку.



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

Головним завданням на використання соціально-психологічних ресурсів у процесі навчання й розвитку дітей з аутизмом є «долучення» до світу людей, адже саме ця причетність дає змогу сформувати передумови їхнього всебічного розвитку й набути адаптивні можливості.

Урахування та використання всіх зазначених груп зовнішніх ресурсів сприяє створенню умов для введення дітей з аутизмом в освітнє середовище. Водночас не менш значущою є робота щодо виявлення й розвитку ресурсів самих дітей.

4. ТЕХНОЛОГІЯ СИСТЕМНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДИТИНОЮ З ОПОРОЮ НА БАЗОВІ СТРУКТУРИ ПСИХІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Посієш учинок – пожнеш звичку,
посієш звичку – пожнеш характер,
посієш характер – пожнеш долю.
Народне прислів'я

На початку розділу хотілося б висловити власну позицію щодо фахового впливу на розвиток осіб з розладами аутистичного спектра.

Коли йдеться про людей, які мають певні особливості психофізичного розвитку, то традиційно увага спеціалістів зосереджена на цих особливостях, а методи, прийоми і засоби добираються такі, що повинні сприяти подоланню тих чи інших відхилень у розвитку. Такий орієнтир є й у тих випадках, коли фахова робота концентрується на порушеннях розвитку, і тоді, коли йдеться про сильні сторони дитини, і тоді, коли наголошується про негуманність втручання в процес її розвитку, а всі зусилля варто докласти до підлаштування до неї навколишнього середовища. Тобто в усіх цих випадках не враховується: по-перше, цілісність розвитку особи, а по-друге – її особистісний потенціал.

Головним орієнтиром нашого підходу до розбудови корекційно-розвиткового процесу є ідея Л. С. Виготського про те, що дитина з особливостями розвитку є передусім дитиною, а потім уже – дитиною з тими чи іншими особливостями розвитку. А це означає, що вона має ті самі закономірності розвитку, що й дитина з типологічним (або нейротиповим) розвитком, а також те, що підходи до неї на принциповому рівні повинні бути такими самими, як і до звичайних дітей.

Ці роздуми пов'язані насамперед із ситуацією, яку ми спостерігаємо у зв'язку з аутичними дітьми. Незважаючи на те що ці діти начебто не звертають увагу на інших людей, ізолюють себе і живуть у світі своїх вражень від довкілля, більшість з них із притаманною їм кмітливістю і спостережливістю дуже швидко навчаються керувати оточуючими людьми, чинити свавілля, роблячи лише те, що хочуть самі. Наслідок таких проявів (що часто батьки коментують як «сильний характер») – діти підпорядковують своїм бажанням дії дорослих, легко маніпулюють ними.

Якщо розглянути ці прояви дитини з точки зору виховної парадигми, то стає зрозуміло: така поведінка неприпустима. Звісно, її можна виправдовувати особливостями психічної організації таких дітей, але це відбувається ймовірніше від безсилля дорослих і невміння побачити в дитині прихований потенціал.

Ми наголошуємо: маніпуляційну поведінку дітей з аутизмом дорослі повинні усвідомити дорослими, а після цього вони повинні зробити вибір:
1) підтримувати подібні прояви й залишити все в незмінному стані;
2) припинити їх, і тоді всі дорослі, як справжні вихователі, які бажають добра дитині, поважають її особистість і вірять у неї, твердо, послідовно і систематично дають їй зрозуміти, що вона дитина, і повинна слухатись дорослого, поважати його, бути уважною, коли він щось робить або каже.

За нашим досвідом, будь-яку дитину з аутизмом можна та необхідно привчити поважати дорослого й орієнтуватися на нього (для цього варто використовувати ті ефективні підходи, які напрацьовано міжнародною спільнотою, зазначені в розділі нижче). Це буде корисним і дитині, адже, за народною мудрістю, винесеною в епіграф цього розділу, сприятимемо становленню її характеру й долі в цілому. Це набагато важливіше, ніж відпрацьовувати з дитиною певні навички і вважати це її повноцінним (або хоча б оптимальним) розвитком.

Якщо у свідомості дитини сформується образ «значущого дорослого», то все її навчання відбуватиметься на принципово іншому підґрунті, тому буде ефективніше та надійніше. Для цього педагоги та батьки у своїй взаємодії з аутичною дитиною повинні прагнуть стати значущими для неї дорослими. Тоді всі методи, прийоми та засоби, які вони застосовують, стануть особистісно зорієнтованими і сприятимуть її справжньому вихованню та соціальній адаптації.

Зважаючи на типові підходи до кваліфікованої допомоги особам з розладами аутистичного спектра, зробимо екскурс у світ наявних корекційно-розвивальних практик.

Всесвітня практика терапевтичної допомоги особам з розладами аутистичного спектра свідчить, що їхнім «лікуванням» є корекційно-розвивальні та навчальні програми.

Фахівцями різних країн у питаннях аутизму напрацьовано численні підходи, методи й засоби психолого-педагогічної корекції розладів аутистичного спектра, водночас наразі немає однозначності й узгодженості у виборі та застосуванні цих підходів.

Визначено 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 опорних (базових) реакцій (Pivotal Response Treatment, PRT);*
- *структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку (елементи Програми TEACCH[6]);*
- *стратегія «Керування власною поведінкою, самокерування» (Self-management);*
- *стратегія «Соціальні історії» (Story-based Intervention Package);*
- *стратегія «Ігровий час» (DIR[7]/Floortime);*
- *комунікативна система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System (PECS);*
- *фізичне навантаження та ін.*

Серед методик, які зараховують у групу з недоведеною ефективністю, – терапія із тваринами (Animal-Assisted Activities), музична, ігрова, арт-терапія та ін.

Зрозуміло, що методики цієї групи не є високо технологічними: до них важко застосувати показники вимірності та повторюваність результатів. Дійсно, більшість фахівців цих напрямів малокорисні дітям з аутизмом: вони переважно не розуміють, що роблять і над чим насамперед треба працювати з конкретною дитиною. Це – видимість роботи, проведення часу, тактика «краще хоч щось робити, ніж не робити нічого».

При цьому відомо, що деякі представники названих «нетехнологічних» підходів у своїй роботі досягають надзвичайно високих результатів, мають послідовників і на практиці доводять свою ефективність. Це можна сказати про такі відомі методики, як: авторська музична терапія Джульєтти Алвін (США); абілітаційна педагогіка на основі арт-терапії О. І. Бороздіна (Новосибірськ, Росія), різновиди ігрової терапії: «Міфне» (Ізраїль), «Son-Rise» або «Метод вибору» (США), «Розвиток міжособистісних стосунків» (Relationship Development Intervention, RDI) (США) та ін.

Таким чином, стає зрозуміло, що ключову роль у психолого-педагогічних практиках відіграє людський чинник, адже працює (за великим рахунком) не «метод», а конкретна людина як носій того чи іншого методу.

Однак головним, на наше переконання, є не просто той чи інший метод і навіть не талант того чи іншого носія методу, а продумана стратегія корекційно-розвивальної роботи, її послідовне втілення на практиці.

Типова ситуація, яку ми спостерігаємо в різноманітних центрах (незалежно від того, державні вони чи недержавні):

- «кабінетна система», коли кожний з фахівців робить те, що вважає за потрібне, без узгодженого визначення цілей розвитку дитини, місця й ролі кож-

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

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

ного фахівця та батьків у загальному процесі досягнення цих цілей, а також розуміння того, що відбувається з дитиною за стінами цього кабінету;
- заняття з дитиною проводяться насамперед (а іноді цим і обмежуються) в індивідуальному режимі, що не сприяє створенню такої необхідної для дитини соціальної ситуації розвитку;
- надання якомусь одному методу статусу «золотого» стандарту навчання, що свідчить про однобокість, упередженість, закритість для нового досвіду;
- у роботі з дитиною різні підходи добирають хаотично (за принципом: що можемо запропонувати) і непродумано;
- переважна спрямованість занять – формування навчальних навичок, що жодною мірою не розвиває найактуальніші для дитини з аутизмом властивості: соціальну адаптацію та життєву компетентність;
- фахівці не взаємодіють повноцінно з сім'єю; контакти з батьками обмежуються (у кращому випадку) рекомендаціями та домашніми завданнями.

Незважаючи на те в якому віці виявлено в дитини розлади аутистичного спектра, з нею треба налагодити інтенсивну корекційно-розвивальну та навчальну роботу. Це означає, що фахівці, які обстежують дитину (медик, спеціальний психолог, консультант психолого-медико-педагогічної консультації чи інші спеціалісти), разом з висновком про особливості її розвитку повинні дати чіткі орієнтири, до кого звернутись батькам, щоб розпочати системну висококваліфіковану допомогу їй та її родині.

Аналізуючи наявні підходи до розробки стратегії психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, ми не знаходимо жодного, який би прагнув охопити цілісність розвитку дитини.

Таку стратегію можна розробити з опорою на системний підхід, який передбачає всебічне розкриття об'єкта (предмета, явища), виявлення та вивчення його внутрішньої структури, а також зв'язків із зовнішнім середовищем.

ВАЖЛИВО ПАМ'ЯТАТИ!
Корекційно-розвивальна робота з аутичною дитиною повинна базуватись на діагностиці, за допомогою якої досліджують особливості її цілісного розвитку та першочергові потреби.

Головними ознаками організованої корекційно-розвивальної роботи з нею повинні бути *системність, інтенсивність* і *послідовність*.

Таку діяльність треба організувати, наприклад, за стандартними вимогами, подібними до тих, що висувають до служби раннього втручання. Ідеться про такі позиції:
- командна взаємодія всіх учасників міждисциплінарної команди (наявність координатора, який розробляє алгоритм системної допомоги дитині з аутизмом та її родині, координованість часу та змісту роботи членів команди);
- першочерговий орієнтир на базові структури розвитку – нормалізація тонічної регуляції, набуття чуттєвого досвіду (орієнтація та адаптація в довкіллі), становлення базового почуття безпеки й довіри;

- організаційно-методична діяльність (ведення документації, участь у міждисциплінарному обговоренні побудови й моніторингу індивідуальної програми втручання, розгляд випадків, оперативне і стратегічне планування, освітні заходи);
- налагодження взаємодії із зовнішніми організаціями та фахівцями задля дотримання принципу наступності освітнього процесу.

Ресурси дітей з аутизмом – це базові структури, передумови їхнього психофізіологічного розвитку, а також їхні сильні сторони.

Цей потенціал дитини треба розкривати завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі. На наше переконання, підґрунтям успішного розвитку дитини за всіма напрямами є такі базові структури, як: тонічна регуляція, чуттєвий досвід та базове почуття безпеки й довіри.

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

Сильні сторони дітей з аутизмом – схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості, орієнтація в часі та просторі, розвинена механічна пам’ять, кмітливість.

Проведене нами дослідження [11] виявило, що діти з аутизмом мають порушення базових структур на рівні трьох названих компонентів психіки: на рівні психомоторики у них не сформовані тонічна регуляція та динамічна рівновага; на рівні соціально-емоційної сфери – спостерігається відсутність базового почуття безпеки й довіри, інтересу до людей; на когнітивному рівні – брак повноцінного чуттєвого досвіду, сенсорна дезінтеграція.

На наше переконання, підтверджене практикою, лише тоді, коли будуть сформовані базові структури (насамперед – тонічна регуляція, почуття довіри та сенсорна інтеграція), навчання дитини з аутизмом спиратиметься на надійний фундамент (відтворення онтогенетичної послідовності розвитку) і матиме продуктивність, яка зростає.

Системна допомога дітям з аутизмом повинна розпочинатися з цілеспрямованої та послідовної роботи в напрямі нормалізації базових структур і створення підґрунтя для їх 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 кінезітерапії (терапії рухом: вправи на розвиток сили, витривалості, гнучкості, розкутості, спритності, влучності, мобільності; формування здатності до рухового планування тощо) та нейрокінезітерапії [13] (системи спеціальних засобів і вправ, які адресно впливають на головні та спинальні нервові структури через інформаційно значущий зворотний зв'язок);

- *для становлення чуттєвого досвіду* – спеціально організована арт-терапія задля формування в дітей з аутизмом процесів цілісного сприймання навколишньої дійсності у взаємозв'язках, а також методика сенсорної інтеграції (за Дж. Айрес), спрямована на різнопланову взаємодію з довкіллям задля набуття справжнього чуттєвого досвіду, досягнення здатності осмислено діяти і реагувати на актуальну ситуацію з використанням адаптивної відповіді (адекватної реакції) [1].

- Для *формування базового відчуття безпеки та довіри* можна вибрати корекційно-розвивальні заняття в межах ігрової та музичної терапії, у мікрогрупах, де відбувається 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 повинна розвиватися здатність бачити, чути, відчувати, ураховувати присутність іншої дитини, учитися черговості у взаємодії з нею, здатності ділитись іграшками, разом виконувати щось так, щоб усі учасники відчували саме те, що вони «РАЗОМ».

Надзвичайно цінним змістом роботи у цьому напрямі повинно стати поступове набуття дітьми з аутизмом позитивного досвіду взаємодії з іншими дітьми.

Ідеться і про становлення почуття довіри до інших людей, інтерес до них у цілому, і такі соціальні вміння, необхідні для взаємодії з ними, як:

- *толерантність до іншої дитини/дітей:*

  здатність бути поруч з іншою дитиною, наприклад, сидіти біля неї за партою, бути разом з дітьми під час перерви, на прогулянці. Ця здатність формується внаслідок звички, підкріпленої позитивними наслід-

ками: самі діти повинні за допомогою дорослих – і педагогів, які безпосередньо займаються з ними в повсякденні, і психолога, зокрема – прийняти особливу дитину, бути дружньою з нею, з розумінням ставитись до її незвичних проявів, вміти поводитися з нею;

- *соціальна перцепція:*
  орієнтуватися на іншу дитину, наслідувати її, розпізнавати емоційні стани та «мову тіла» інших людей; поводитись у відповідності з контекстом ситуації, помічати, розуміти, коли інші роблять щось правильно/неправильно.

  Це вміння виникає завдяки правильному супроводу аутичної дитини, коли фахівець звертає її увагу на інших дітей, використовує ситуації, щоби вона звернула на них увагу (побачила, почула, відчула, зробила щось разом з ними).

  Знаходячись поруч з такою дитиною, психолог може власне «вводити її у світ людей», зацікавлювати її тим, які інші люди та що вони роблять;

- *здатність до діалогу, уміння контактувати:*
  1. реагувати на ініціативу іншої дитини підтримувати контакт очима, відгукуватись, коли кличуть, використовувати соціальну посмішку, стежити за поглядом очей або за вказівним жестом;
  2. вибачатись у разі потреби, шукати допомогу (за необхідності);
  3. просити дозволу, щоби взяти чужі предмети;
  4. дарувати подарунки тощо.

  Для становленні цієї здатності всі учасники групи супроводу мусять відпрацьовувати з дитиною модель діалогу як двостороннього обміну інформацією, стежити за обов'язковою зворотною реакцією дитини на звернення, відтворювати ці реакції за дитину, якщо вона не відгукується, щоб вона у своїй свідомості закарбовувала визначені в людському товаристві прояви.

  Діалоговий контакт охоплює такі складові:
  - установлення контакту зі співрозмовником (зоровий, мовленнєвий, тактильний);
  - початок розмови;
  - розвиток теми (реакції партнера та репліки);
  - кінцівка розмови;

- *уміння взаємодіяти* (разом робити вправи, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища).

Це відпрацьовують у мікрогрупі (спочатку з однією дитиною), а потім – в умовах повного класу/групи.

Так, наприклад, психолог може домовлятися з різними членами групи супроводу, і на занятті (уроці) його допомога дитині буде полягати в тому, щоби

сприяти її соціальному розвитку: звертати увагу на ведучого заняття (учителя на уроці), на дітей, які виконують завдання, допомогти зрозуміти завдання та виконати його (дати імпульс до виконання, використати підказку, попередньо відпрацювати певну навичку, підготувати які, які допомагають зорієнтуватись у порядку або змісті дій тощо).

На заняттях, які проводить фахівець разом з аутичною дитиною, повинен бути хоча би ще однин учень (а у фахівця – помічник, асистент). В узгодженій співпраці різнопрофільні фахівці спроможні успішно відпрацювати здатність аутичної дитини зважати на іншу дитину, цікавитись нею і соціально прийнятним чином проявляти себе. При цьому помічник аутичної дитини спрямовує її увагу на іншого учня та на ведучого заняття.

За умови послідовної роботи аутична дитина починає звикати до присутності біля себе іншої людини, проявляти прихильність до зацікавленого в ній, доброзичливого дорослого, цінувати час, проведений разом, і поступово, хоча і з труднощами, засвоює правила взаємодії з учителем у класі. Водночас без спеціальної роботи її стосунки з учителем та однолітками не розвиватимуться.

Для правильного «введення» дитину в наявні обставини реальності, становлення її здатності до орієнтування в контексті тих чи інших ситуацій фахівцям і батькам важливо навчитися впливати на її прояви, запобігаючи небажаним проявам, а також формуючи в неї здатність розуміти те, що відбувається.

Наприклад, дитина кричить і падає на підлогу під час зміни виду діяльності (переходу від одного заняття до іншого).

У такому випадку з дитиною можна домовлятися:

- *ввести розклад та орієнтувати на нього, щоб вона була готова до змін;*
- *використовувати візуальний таймер, або послідовно нагадувати про час: «залишилося 5 хвилин до кінця заняття», «...дві хвилини», «...одна. усе, кінець!»; або рахунок від 5 до 1 (як початок і кінець заняття) тощо;*
- *дати можливість вибрати із двох варіантів, що вона потім робитиме.*

Залучення однолітків

Підвищення продуктивності навчання й розвитку аутичної дитини може відбуватися за умови *залучення однолітків*. Слід зазначити, що спілкування з однолітками має розвивальний ефект не за будь-яких умов, а лише тоді, коли йому передує продумане дорослими планування. Перед використанням допомоги однокласників аутичної дитини слід провести підготовчу роботу в певних напрямах. Так, однокласника (однокласників) дитини навчають:

- здатності демонструвати дитині з аутизмом певну навичку або елемент повсякденного режиму;
- конкретних шляхів надання допомоги, при цьому важливо стежити, щоб однолітки надавали дитині саме стільки допомоги, скільки її фактично потрібно, а не робили щось замість неї;

[8] Терапевтична технологія «навчання з однолітками» визнана як науково доказова.

- методів підтримки позитивної поведінки дитини або сприяння їй.

Під час використання методів навчання за допомогою однолітків необхідно враховувати кілька міркувань. Зокрема:

- залучати до процесу різних однолітків; не слід постійно покладатись на одних і тих самих дітей;
- переконатися, що однолітки толерантні з дитиною, не ставляться до неї як до нездатної або невмілої;
- інструктуючи однолітків про їх ролі помічників, необхідно підкреслити сильні сторони дитини;
- цінувати внесок однолітків; обов'язково дякувати їм (винагороджувати їх) за їхню допомогу;
- фахівцям варто продумати і створити умови для спілкування однолітка (однокласників) з аутичною дитиною, а також ті види діяльності, якими вони будуть займатись, навчити їх, як привертати увагу дитини з аутизмом, як надавати їй допомогу, як учити її спільно гратися і займатися [12].

Залучення однокласників аутичної дитини цінне тому, що дає змогу здійснювати корекційно-розвиткову роботу у природному середовищі, безпосередньо в тій ситуації, яка виникає й загострює труднощі у проявах цієї дитини. Окрім цього, якщо хоча б кілька дітей із класу будуть опікуватись дитиною з аутизмом, це сприятиме покращенню загальної психологічної атмосфери.

Коли дитина вже навчена контактувати з іншими людьми, постає питання різноманітних способів і прийомів комунікації, а також певних меж (кордонів), яких треба дотримуватися за умови здійснення тієї чи іншої взаємодії.

Робота фахівців з родиною

Обов'язковою умовою успішного впливу на розвиток дитини з аутизмом є *послідовна* ***робота*** *фахівців* ***з родиною*** *як системою,* та активне залучення батьків до роботи з дитини. У роботі із сім'єю в межах родинно-орієнтованого підходу фахівці повинні прагнути створювати умови, щоби батьки самі формулювали запит до фахівця, активно брали участь в обстеженні дитини, разом зі спеціалістами планували індивідуальну програму розвитку дитини і брали участь в її реалізації.

Основні напрями роботи з батьками:

- допомога при орієнтуванні в особливостях і потребах дитини;
- формування в них адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини;
- уміння бачити її позитивні сторони, досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз;
- формування активної позиції дорослих при допомозі дитині;
- навчання навичок ефективної взаємодії та гри з дитиною;
- підтримка позитивного стилю взаємодії з дитиною.

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

Поступальний розвиток аутичної дитини можливий тоді, коли батьки припинять ставитись до неї як до «маленької, бідненької та слабенької».

ВАЖЛИВО ПАМ'ЯТАТИ!
Послідовне цілеспрямоване виховання дитини з аутизмом, формування в неї здатності до самостійної життєдіяльності забезпечує взаємозв'язок між нею і соціумом відповідно до соціальних ролей, прийнятих у суспільстві.

Якою би висококваліфікованою не була робота, розгорнута у плані навчання й розвитку дитини, нічого принципово не зміниться, якщо паралельно не відбуватимуться необхідні перетворення в тому соціальному середовищі, де перебуває дитина (сім'я, центр, навчальний заклад та ін.).

Це означає, що, наприклад, група фахівців корекційно-розвивального напряму в навчальному закладі (психолог, корекційний педагог, логопед) мусять вирішити щонайменше три питання:

- як допомогти освітньому процесу дитини, щоб вона повноцінно брала участь у житті групи/класу (і в закладі освіти, і поза ним), і вихователь/учитель отримали усю необхідну допомогу для підвищення продуктивності навчально-виховного процесу з нею;
- як створити розвивальне середовище для дитини вдома;
- якщо батьки водять дитину в корекційно-розвитковий центр або до окремих фахівців, то важливо зрозуміти, що там відбувається на заняттях і як можна налагодити співпрацю з цими спеціалістами, щоб узгодити спільні зусилля для надання їй дієвої допомоги.

Так само відповідальність співробітників центру, куди потрапляє аутична дитина, полягає в тому, що вони повинні розібратись у всій життєдіяльності дитини і прагнути об'єднати професійний потенціал фахівців, які працюють з дитиною, а також її батьків в організації послідовної та цілеспрямованої роботи з нею.

Отже, формування психофізіологічних базових структур та опора на сильні сторони дітей з аутизмом уможливлюють ефективність їхнього розвитку. Розкрити й розвинути внутрішній потенціал дітей з аутизмом можливо лише завдяки попередньо продуманій системній корекційно-розвивальній роботі. Вона повинна здійснюватись і на етапі підготовки дитини до освітнього процесу, і паралельно з навчальною діяльністю, коли дитина вже перебуває в закладі освіти. Зміст і порядок реалізації корекційно-розвивальної допомоги дитині ретельно прописують в її індивідуальній програмі розвитку.

5. ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАСІДАНЬ ГРУПИ СУПРОВОДУ, ЩО ВИЗНАЧАЄ ПРІОРИТЕТИ, СТРАТЕГІЮ СУПРОВОДУ ТА РОЗРОБЛЯЄ ІНДИВІДУАЛЬНУ ПРОГРАМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Вічним законом нехай буде:
учити і вчитися всього через приклади,
повчання і застосування в реальних справах.
Я. А. Коменський

Група супроводу починає працювати з того, що кожний з її членів аналізує та записує прояви, які спостерігає в дітей з аутизмом, визначаючи їхні сильні сторони та потреби. Зокрема, важливо виявити й систематизувати: контекст появи так званої проблемної поведінки в дитини (пищить, кричить, падає на підлогу, кусає себе, б'є іншу людину, вибігає з кімнати та ін.), що перешкоджає нормальному перебігу навчально-виховного процесу; переваги дитини, інтереси, способи впливу на людей для досягнення бажаного, а також сильні сторони дитини (кмітливість, прагнення до впорядкованості й завершеності, хороша зорова пам'ять, розвинений музичний слух тощо).

Координатор групи збирає ці записи до загальної зустрічі, аналізує й систематизує їх. На зборах усі учасники детально обговорюють ситуацію та визначають актуальні цілі навчання, виховання й розвитку дитини.

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

Положення, що також входять у структуру цієї програми, представлені нижче.

1. Інформація про дитину – актуальні можливості, сильні сторони, важливі результати психолого-педагогічної діагностики.
2. Організаційні моменти – створення оптимальних умов і режиму, які повинні враховуватись під час занять дитини та її дозвілля.
3. Актуальні цілі. Вимоги до визначення цілей – спрямованість на соціальний розвиток і формування академічних навичок, вирішення поведінкових проблем, досяжність, реалістичність, вимірюваність, наявність критеріїв для відстеження позитивних перетворень дитини в певному напрямі тощо.
4. Супутні освітньому процесу, узгоджені та послідовні корекційно-розвивальні заняття в межах навчального закладу та поза ним – кінезітерапія, сенсомоторна інтеграція, ігрова взаємодія, соціальний розвиток, мовленнєва терапія, структуроване навчання, візуальна підтримка та ін. (Визначають графік, місце, частоту, тривалість, період надання певних послуг тощо).

Необхідно, щоб кожна позиція ІПР була максимально чіткою, важливою в контексті розвитку дитини і зручною користування для всіх членів групи супроводу.

Наводимо наш варіант індивідуальної програми розвитку (ІПР), розроблений з опорою на структуру подібних освітніх документів, які застосовують за

кордоном. У цьому варіанті ІПР ми прагнути 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 уможливлює поступальну динаміку розвитку дитини.

Структура Індивідуальної програми розвитку

І. Загальні відомості:	
ПІБ дитини: Вік: Клас/група:	
ПІБ фахівців супроводу:	
Завуч/методист	
Учитель/вихователь	
Педагог супроводу (асистент учителя/помічник вихователя)	
Психолог	
Логопед	
Корекційний педагог закладу (дефектолог)	
Інструктор з фізкультури	
Музичний керівник	
Батьки дитини	
Інші фахівці: корекційний педагог, який займається з дитиною поза освітнім закладом, лікар (невролог, сімейний лікар, психіатр), який спостерігає дитину та призначає їй медикаменти	
ІІ. Оцінка розвитку дитини:	
Актуальний стан розвитку дитини	
Бар'єри в навчанні	
Сильні аспекти дитини	
Актуальні потреби дитини	
ІІІ. Створення безбар'єрного середовища:	
Режим перебування дитини у школі	
Адаптація освітнього середовища (структуроване навчання, візуальна підтримка)	
IV. Актуальні ЦІЛІ: (за такими пріоритетними напрямами, як: безпека, соціальний розвиток, комунікативні навички, поведінка, ігрові та навчальні навички, самостійність, саморегуляція). **<u>МЕТА 1.</u>** **Рівень актуального розвитку потреби, яка знаходиться в центрі уваги.** **Покрокове досягнення мети.** **Алгоритм діяльності кожного учасника групи супроводу.** (Інші цілі, за цією ж схемою)	
V. МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ ДИТИНИ	
VI. Порядок зустрічей групи супроводу	

Ця індивідуальна програма розвитку дає змогу:

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

Робота над ІПР створює можливість для ефективної співпраці фахівців навчально-вихованого та корекційно-розвиткового напрямів, а також батьків з метою покращення освітнього процесу дитини з аутизмом.

6. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУЛЮВАННЯ АКТУАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ЗА ПРИНЦИПАМИ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ SMART ТА ЇХ УЗГОДЖЕНОГО ДОСЯГНЕННЯ ВСІМА УЧАСНИКАМИ ГРУПИ СУПРОВОДУ

Справжнє мистецтво формулювання питання
полягає в тому, щоби з'ясувати,
що учень знає або здатний пізнати.
А. Ейнштейн

Коли актуальні цілі визначені й описані правильно, вони дають усім членам групи супроводу **план дій** і **чіткий механізм** для впровадження дієвої допомоги дитині та оцінювання динаміки її позитивного розвитку.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ!
Рушійною силою позитивного розвитку дитини з аутизмом стають правильно описані актуальні цілі, досягнення яких уможливлює поступальність процесів подальшого навчання у розвитку дитини в освітньому просторі.

Розробка **актуальних цілей** повинна спиратись на принципи цілепокладання SMART (абревіатура від Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Resalt-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені в часі).

- Здатність усіх членів команди супроводу описувати такі цілі, послідовно й узгоджено досягати їх, а також відстежувати динаміку розвитку дитини – це спеціальні вміння, які можна здобути завдяки професійним тренінгам і власним прагненням фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з аутизмом.

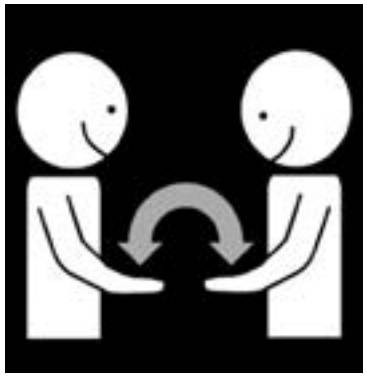
- Другий момент – опора на критерії, за якими всіма членами групи супроводу (учитель, асистент учителя, психолог, логопед, корекційний педагог, батьки, учитель фізичної культури, учитель музики) вибираються першочергові цілі для опрацювання.

Завдяки багаторічній практиці розробки таких цілей, як частини індивідуальної програми розвитку, зарубіжними фахівцями напрацьовано ієрархію (критеріїв), за якою можна визначити, які цілі найважливіші.

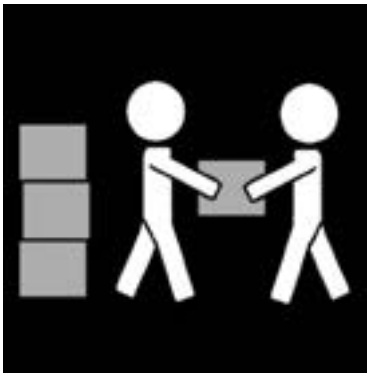
Серед цих критеріїв: безпека дитини та безпека оточуючих людей; соціальна значущість цілей; комунікативні цілі; становлення самостійності дитини; опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій і процесів і відкриває нові можливості для дитини; навчальні цілі.

Ідеться про це: якщо, *наприклад, дитина непосидюча, не використовує мовлення для комунікації, не помічає однолітків, а інколи ще і б'є себе, то*

пріоритетна мета повинна бути спрямована на подолання у неї звички бити себе. Якщо в дитини не розвинені навчальні навички, не сформовані соціальні функції, то на першому місці повинні 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 із проханням, робити щось разом.



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

Так, наприклад, для хлопчика Андрія (7 р.) бар'єром у навчанні та розвитку було невміння звертатись до інших людей із проханням, визначили таку мету: «Коли Андрій захоче якийсь предмет, він буде просити його в дорослого за допомогою жесту і картки PECS[9] *у 80 %*[10] *(примітка: на початковому етапі дорослий навчає жесту «Я хочу»). Рівні підтримки, які демонструють певну етапності у досягненні мети: повна підтримка (фізична, вербальна та візуальна), часткова підтримка, вербальна інструкція, самостійне виконання».*

Для хлопчика Івана (8 р.), який ігнорував звернення, інструкції та завдання дорослого, визначено таку мету: «Коли Іван чує звернення дорослого до себе, він у найближчі 3–5 сек. виконує те, про що його просять, у 4 із 5-ти разів. Рівні підтримки: повна, часткова, самостійне виконання».

Приклад визначення цілі для дівчинки Лізи (4 р.), яка, як і більшість дітей з аутизмом, не виконує прохання (інструкції) дорослих, проявляє свавілля, що в межах когнітивно-біхевіорального підходу називають «керівним контролем»: «Коли дорослий звертається до Лізи, вона не пізніше ніж 2 сек. виконує прохання (інструкцію). І робить вона це в 9 випадках з 10-ти. Цю мету визначають на три місяці. (за умови повсякденної роботи в цьому напрямі)».

[9] PECS – абревіатура від англ. Picture Exchange Communication System (комунікативна система обміну зображеннями).

[10] 80 % означає тут, що дитина у 8 випадків з 10-ти буде правильним чином здійснювати своє прохання.

1-й етап досягнення цієї мети: коли дитина щось хоче взяти/зробити, дорослий випереджає її дію своїми словами (наче інструкцією). Наприклад: коли дитина хоче взяти сік, дорослий дає команду: «Візьми сік!». Оскільки дитина хоче виконати бажану для неї дію, вона це робить, але після команди дорослого. Так закарбовується модель: слова дорослого – виконана дія.

2-й етап: дорослий просить Лізу здійснити просту дію, виконання якої можливе за його фізичної допомоги. Так, дорослий, який сидить на підлозі разом з дівчинкою (біля неї кубики). Дорослий каже: «Ліза, дай мені кубик», секунду чекає, потім бере руку дитини, допомагає взяти кубик і вкладає цей кубик у свою руку, начебто дитина йому дала. При цьому дорослий каже: «Дякую, Ліза».

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

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

7. ТЕХНОЛОГІЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Люди спільно можуть звершити те,
чого не у змозі зробити на одиниці:
єднання розумів і рук, зосередження
їхніх сил може стати майже всемогутнім.
Д. Уебстер

Компетентність спеціалістів навчального закладу повинна охоплювати фаховий рівень кожного з них, а також здатність узгоджено співпрацювати в режимі командної взаємодії.

Спільна робота фахівців освітнього закладу може передбачати різні моделі співпраці. Ми розглянемо дві з них – мультидисциплінарну та міждисциплінарну.

Мультидисциплінарна модель передбачає, що фахівці працюють з дитиною та/або з родиною незалежно один від одного, без взаємодії та перетину професійних меж.

Це, на жаль, найтиповіший формат праці фахівців однієї установи (чи то дитячий навчальний заклад, школа або центр), який узагальнено можна назвати «кабінетною системою». Ідеться про те, що за дверима свого кабінету кожний з фахівців робить те, що вважає за потрібне, і це не стає змістом спільних обговорень, опрацювання узгодженої позиції, визначення спільних завдань та розподілу зусиль між учасниками освітнього процесу, в який долучено дитину з особливими освітніми потребами.

За міждисциплінарною моделлю налагоджують систему взаємодії, координації та інтеграції процесів підтримки, допомоги та супроводу дитини з особливими освітніми потребами в навчальному закладі.

Для цього розробляється особлива освітня технологія, що називається командною взаємодією групи супроводу дитини в освітньому просторі [15].

Із самого початку треба визначити, які саме фахівці опікуватимуться виховним і корекційно-розвивальним процесами з дитиною в навчальному закладі.

Це: координатор (завуч школи/методист садка), педагог супроводу (асистент учителя/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.

Провідну роль в налагодженні узгодженої взаємодії фахівців з дитиною з аутизмом відіграє координатор групи.

Функції *координатора* (завуча/методиста):
- підготовка до зустрічей групи (попередні завдання учасникам);
- систематизація опрацьованих членами групи робочих матеріалів);
- налагодження внутрішньої комунікації між учасниками;
- координація їхніх зусиль, проведення зустрічей групи;
- аналіз успішності процесу адаптації дитини до умов навчального закладу та її розвитку.

У межах одного закладу функції координатора можна розподілити між кількома співробітниками, наприклад, між завучем та асистентом учителя, методистом і корекційним педагогом та ін., – усе це вирішують на засіданні групи супроводу з огляду на особистісні якості учасників групи супроводу та організаційні можливості.

Учителі/вихователі:
- повинні опікуватись питанням створення сприятливого мікроклімату в освітньому просторі, що передбачає емоційну підтримку, опору на сильні сторони дітей, їх максимальне долучення до освітнього процесу.
- можуть розробити (разом з помічниками) допоміжні матеріали для дитини, за допомогою яких інші члени групи (корекційний педагог, батьки) готуватимуть дитину до занять.

Цінно також, коли педагоги обізнані зі створенням найсприятливішого середовища для фізичного та психічного розвитку дітей з аутизмом. За принципом структурованості варто переформувати середовище, щоб воно стало чітким і передбачуваним для дітей з аутизмом:
- зонування з позначками (фотографії, малюнки, піктограми, написи) різних видів діяльності;
- візуальні стимули навколо навчальних зон (графіки, схеми, алгоритми дій, намальовані правила).

Важливо також засвоїти особливості структурованого навчання (елементи програми TEACCH), які дають змогу найоптимальнішим чином давати інформацію й завдання для аутичних дітей, що уможливлює їхню продуктивну діяльність [18; 21].

Асистент учителя/асистент дитини:
- допомагає дотримуватись організаційних моментів;
- долучається до створення найпродуктивніших умов навчально-виховного процесу для аутичної дитини;
- сприяє набуттю нею позитивного досвіду взаємодії з дітьми та педагогами в різних ситуаціях освітнього процесу.

На нашу думку, фахівець, який виконує цю педагогічну роль, має два головні завдання – це соціалізація дитини і набуття нею самостійності. Парадоксальність головної мети педагога супроводу полягає в тому, щоб дитина з аутизмом перестала потребувати педагога супроводу.

Логопед

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

Психолог

Проводить корекційно-розвивальні заняття в мікрогрупі (де окрім аутичної дитини є ще хоча б одна дитина). Змістом роботи психолога повинно стати поступове набуття дітьми з аутизмом позитивного досвіду взаємодії з іншими учнями: становлення почуття довіри до інших людей, інтерес до них, соціальних умінь, необхідних 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; уміння орієнтуватись на іншу дитину, наслідувати її, поводити себе у відповідності з контекстом ситуації, здатність до діалогу, уміння контактувати; уміння робити щось разом з іншими дітьми, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища).

Корекційний педагог

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

Інструктор з фізкультури

Створює умови для розвитку загальної моторики дитини з аутизмом (сила, вправність, витривалість, мобільність, гнучкість, влучність, пластичність тощо) та нормалізації її тонічної регуляції. Важливим також є становлення здатності разом з іншими дітьми виконувати вправи та брати участь у рухливих іграх за правилами.

Музичний керівник

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

Інші фахівці

Можуть бути безпосередніми або «заочними» членами групи супроводу, наприклад, сімейний лікар, невролог або психіатр (якщо вони систематично зустрічаються з дитиною і призначають певне лікування), або корекційний педагог (логопед, психолог) за межами садка/школи. Обізнаність членів групи

супроводу зі всіма додатковими учасниками 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 й розвитку.

Батьки

Перевіряють точність особистих відомостей про дитину; надають групі супроводу інформацію про історію розвитку дитини, особливостей її поведінки в родині й соціумі, її потреби, стану здоров'я, здібностей, інтересів, стимулів для заохочення її діяльності; 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 усіх потенційних членів групи підготувати свої спостереження за дитиною, щоб можна було обмінятися враженнями про неї, відзначити її сильні сторони й потреби та предметно попрацювати над актуальними завданнями щодо навчально-виховного процесу для неї.

Усі разом члени команди супроводу: дають оцінку стану розвитку дитини, визначають нагальні цілі її розвитку та їх покрокове досягнення, розробляють ІПР, узгоджено її реалізують, проводять моніторинг динаміки навчання й розвитку дитини.

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, 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 із проханням (за допомогою жесту «я хочу»), а потім показує на предмет (4 рази із 5-ти спроб). Коли визначено актуальну мету, 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 ознайомлює дитину з цим матеріалом, роз'яснює незнайомі слова, готує, щоб нова інформація не була неочікуваною та 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 впродовж дня перебуває у взаємодії з різними людьми, відповідальність за виконання цілей покладається на кожного з них. На зустрічі, під час окреслення цілей, учасники групи супроводу визначають, скільки разів і за яких умов кожний з них працюватиме над виконанням цих спільних цілей. За нашим досвідом – це серцевина успішної роботи із супроводу дитини в освітньому просторі.

Приклад узгодженої співпраці фахівців над такою метою: «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 звернутись 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, й допомогти); корекційний педагог і психолог, наприклад, двічі на занятті відпрацьовують цю навичку з дитиною; вихователь і помічник вихователя, інструктор з фізкультури, музичний керівник – також двічі за день; батьки вдома – тричі кожного дня. Інші актуальні цілі також входять обов'язковими складовими у процес взаємодії кожного із членів групи супроводу з аутичною дитиною. Окрім цього кожний з фахівців на своїх заняттях працює над розв'язанням актуальних для розвитку дитини завдань.

Така послідовність у роботі всіх членів групи супроводу створює ситуацію, в якій діти з аутизмом щораз стикаються з одними й тими самими вимогами дорослих і засвоюють необхідність їх виконання. Процес сприймання завдання дитині полегшує візуально представлене правило, яке є в кожного фахівця й батьків дитини.

Доки група супроводу вчиться узгоджено взаємодіяти навколо ситуації дитини і працювати не більше ніж над трьома загальними для всіх цілями. З набуттям досвіду командної взаємодії така робота може передбачати більше десяти цілей, пов'язаних з навчанням і розвитком дитини.

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

Після двох-трьох місяців послідовної роботи група супроводу обговорює успіхи в навчанні, вихованні й розвитку аутичної дитини в закладі освіти, аналізує труднощі, з'ясовує підходи до ефективної допомоги дитині, намічає нові актуальні цілі для неї та визначає умови їх досягнення всіма учасниками групи супроводу. З набуттям фахівцями досвіду такі зібрання можна організовувати раз на півроку.

Таким чином, продумана й цілеспрямована діяльність кожного із членів групи супроводу дитини з аутизмом у навчальному закладі має своє коло завдань, а також спільні актуальні цілі розвитку дитини, які відпрацьовує на кожному занятті задля подолання перепон у навчально-виховному процесі. Така узгоджена робота сприяє послідовному розвитку аутичної дитини, становленню її соціальної адаптації та отриманню нею 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: у масових дошкільному та шкільному закладах освіти, у спеціальних дошкільному та шкільному закладах.

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

8. ТЕХНОЛОГІЯ САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ (ЗА МЕТОДИКОЮ ISSA)

Учитель живе доти, доки вчиться,
як тільки він перестає вчитися,
у ньому помирає вчитель.
К. Д. Ушинський

Компетентність фахівців освітніх закладів можна визначити як їхню особистісну здатність і готовність розв'язувати актуальні освітні завдання, здійснювати ефективну навчально-виховну діяльність, усвідомлюючи її соціальну значущість, особисту відповідальність за її результати, необхідність її постійного вдосконалення.

Педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій, серед яких [2]:

- *пізнавально-інтелектуальна – як* сукупність знань про особливості розладів аутистичного спектра, ресурси дітей з аутизмом, культуру поводження з ними, педагогічний дизайн для них тощо. У становленні цієї компетенції тренери та експерти прагнули розширити інформаційне поле педагогів освітніх закладів і стимулювати їхню здатність до здійснення пошукової, евристичної діяльності, самостійно здобувати нові знання;
- *діагностична – здатність* аналізувати актуальний стан розвитку дитини з аутизмом, бар'єри в її навчанні та розвитку, чинники її проблемної поведінки, розкривати її можливості, оцінювати ресурси середовища та різні аспекти власної педагогічної діяльності;
- *прогностична – як* уміння визначити напрям своєї діяльності, її завдання на кожному етапі навчально-виховного процесу, передбачати кінцевий результат. Особливе значення в цьому контексті набуває здатність до колегіального визначення актуальних цілей для дитини та їх покрокового досягнення всіма учасниками команди супроводу;
- *організаторська* – уміння працювати в режимі командної взаємодії з фахівцями, батьками та вихованцями/учнями; уміти налагоджувати співробітництво з усіма учасниками освітнього процесу задля досягнення визначеної мети;
- *стимулююча* – яка передбачає моральну культуру, гуманне ставлення до учнів, любов, повагу, щирий інтерес, теплоту, турботу, щиросердність у ставленні до дітей, зацікавленість в оволодінні новітніми технологіями задля набуття компетентності в роботи з дітьми з аутизмом;
- *оцінно-контрольна та аналітична* – як уміння установлювати зворотний зв'язок у своїй роботі. Під час оцінювання й контролю педагог повинен бачити як досягнення у своїй роботі і роботі дітей, так і чинники недоопрацювань, невдач. Аналітична діяльність відбувається завдяки вмінню педагога аналізувати завершену діяльність (етап роботи): яка її ефективність, чому вона нижче, ніж визначена мета? Отримана інформація дає змогу коригувати діяльність з навчання й виховання, використовувати нові ефективні засоби та методи;
- *комунікативна* – як уміння налагодити контакт з аутичною дитиною, а також сприяти її спілкуванню з іншими дітьми; уміння формувати ефективні комунікативні ситуації, сприяти здатності до міжособистісної взаємодії всіх дітей у групі/класі;
- *методична* – як усвідомлення підходів до розбудови навчально-виховного

процесу для дітей з аутизмом, а також оволодіння методами, прийомами та засобами ефективної взаємодії з аутичними дітьми в умовах освітнього простору. Науково доведено, що найефективнішим підходом до розбудови освітнього процесу для дітей з аутизмом, що відповідає їхнім освітнім потребам і спирається на їхні сильні сторони, є структуроване навчання. Здатність педагогів створити для дітей з аутизмом структуровані простір і час, структуровану діяльність, запровадити дієву візуальну підтримку сприяє зниженню стресогенності навколишнього середовища, надає чіткі орієнтири у змісті та алгоритмі дій, формує в дітей здатність до цілеспрямованої самостійної впорядкованої діяльності. Варто зазначити: наскільки добре педагоги оволодіють здатністю створювати структуроване середовище для дітей з аутизмом, настільки ефективніше буде їхній освітній процес. Окрім того, навчально-виховний процес аутичних дітей повинен відбуватись під супроводом стратегічно визначеного та узгодженого між фахівцями корекційно-розвивального процесу [10].

Для визначення якості роботи педагогів можна застосовувати розроблені в межах методики «Інструмент професійного розвитку» [14] індикатори, що конкретизуються в особливостях педагогічної діяльності в семи цільових напрямах: взаємодія, родина, інклюзія, оцінка та планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток

Індикатори якості роботи педагога
(за «Інструментом професійного розвитку»
Міжнародної асоціації «Крок за кроком» (ISSA)

№	Цільові напрями	Компетентна практика педагога (з опорою на індикатори методики)
1	2	3
1	**Взаємодія**	Взаємодія педагога з дітьми характеризуються теплотою й турботою; взаємодія демонструє, що педагог цінує дітей і отримує задоволення від спілкування з ними; упродовж усього дня педагог індивідуально взаємодіє з дітьми, спираючись на їхні сильні сторони, стимулюючи навчання й розвиток кожної дитини; взаємодіючи з дітьми, педагог ураховує сильні сторони та потреби кожної дитини в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах; взаємодія педагога з дітьми сприяє розвитку в них ініціативи, здатності самостійно цілеспрямовано працювати, впливати на колективні рішення; для досягнення цілей навчання й розвитку кожної дитини педагог підтримує взаємодію між дітьми, щоби сприяти їхньому соціальному розвитку, створенню загальних уявлень і понять, розвитку навичок взаємної підтримки і почуття спільноти

1	2	3
2	**Співпраця з родинами**	Педагог запрошує членів родини у групу (клас), вітає їх участь і віднаходить різноманітні засоби долучення членів родини до життя групи (класу); заохочує членів родини до процесу спільного прийняття рішень про навчально-виховний процес дітей, їхнє середовище розвитку та соціальне життя дитячого колективу; регулярно надає батькам письмову інформацію про дітей, звертаючи увагу на сильні сторони дитини; сприяє становленню батьківських компетентностей: організує навчальні семінари, надає інформацію про створення розвивального середовища вдома; створює можливості, щоб родини обмінювались досвідом, учились одна в одної, надавали підтримку
3	**Інклюзія, навчання дітей з особливими потребами**	Слова та дії педагога свідчать про його переконання в тому, що досягнути успіху може кожна дитина; створює розвиткове середовище, змінює підходи та методи навчання замість того, щоби звинувачувати дітей або родини; шукає можливості, щоб навчання відбувалося за активної участі родини і спиралось на те, що вміє робити дитина, прагне спиратися на досвід дитини поза закладом освіти, узгоджує свої дії з фахівцями, які займаються з дитиною за межами закладу; сприяє тому, щоб діти цінували й поважали різні погляди; допомагає дітям розвивати належну соціальну поведінку зі своїми однолітками; заохочує дітей формувати стосунки з іншими людьми на основі поваги
4	**Оцінка і планування**	Використовує цілісний підхід до планування, щоб забезпечити рівновагу між індивідуальними, підгруповими і груповими формами роботи; планує заняття для всього класу, для малих груп та індивідуальні самостійні заняття задля забезпечення вищого рівня охоплення всіх дітей в освітньому процесі; планує певні види діяльності, щоб допомогти кожній дитині досягнути наступного рівня в її розвитку, розуміння або вміння; заохочує дітей ініціювати заняття та долучає їх до планування; долучає дітей до процесу «Плануємо – робимо – аналізуємо»; планує заняття так, щоб вони мали необхідний рівень складності; плани та дії педагога достатньо гнучкі та враховують змінні умови, а також потреби й інтереси дітей; допомагає дітям оволодіти навичками оцінки поведінки та діяльності як себе, так й інших
5	**Методи навчання**	Використовує різноманітні методи активного навчання, пропонує заняття практичного характеру; пропонує види діяльності, які заохочують дітей до самостійних досліджень, експериментування, творчості, відкриття нових ідей; використовує методи, що сприяють розвитку навичок вирішення проблем; підтримує взаємодію з родинами, щоби поєднати навчальний досвід дітей, який вони отримують вдома і в освітньому закладі;

1	**2**	3
		пов'язує нові поняття й навички зі знаннями й досвідом, що вже є в дитини; сприяє застосуванню нових знань у реальних ситуаціях; стимулює дітей розмірковувати про те, чого вони навчились, долучає до розробки критеріїв оцінки; розвиває вміння оцінювати власну роботу; долучає дітей до визначення обов'язків у дитячому колективі, до розробки правил; сприяє формуванню почуття колективної та персональної відповідальності; використовує методи, що сприяють розвитку в дітей самостійності, ініціативи, самооцінки та саморегуляції; дає дітям змогу здійснити вибір у різноманітних ситуаціях, а також допомагає їм усвідомити наслідки цього вибору; моделює та застосовує практику роботи і підходи, що сприяють осмисленій співпраці та взаємній підтримці серед дітей; розвиває вміння й навички вирішувати конфлікти; сприяє формуванню в дітей здатності до продуктивної співпраці; доводить, як співпраця дає змогу досягати визначених цілей
6	**Розви–вальне середови–ще**	Створює таке середовище, де кожна дитина відчуває свою приналежність до дитячого колективу, має почуття комфорту й бажання долучатись до життя групи/класу; створює середовище, яка стимулює дітей розширювати межі пізнання та дій, заохочує розв'язувати завдання різними засобами, надає завдання «відкритого типу»; переймається тим, щоб довкілля було привабливим і комфортним для різноманітної діяльності дітей; організує простір таким чином, щоб у ньому логічно розташовувались і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють навчанню й розвитку; використовує різноманітні, доступні матеріали, що стимулюють розвиток дітей, заохочують до дослідження, гри, навчання; заохочує дітей брати участь у плануванні, організації та підтримці середовища; разом з дітьми розробляє чіткі правила для підтримки класного середовища; адаптує середовище, щоб воно було відповідним до потреб певних дітей, за потреби радиться з батьками та експертами
7	**Професій–ний розви–ток**	Прагне долучитись до професійних груп для обміну досвідом та вдосконалення своєї педагогічної майстерності; відвідує заходи, що збагачують практичну роботу, вивчає нові педагогічні підходи, використовує набуті знання та навички у своїй практиці; постійно розмірковує, отримує зворотний зв'язок (від запрошених фахівців, батьків, дітей), критично оцінює якість своєї діяльності та рівень професійних знань; вносить корективи у практику своєї роботи; працює у співпраці з іншими задля покращення якості своєї роботи; прагне поширювати позитивний досвід, використовує свої професійні знання для роботи з дітьми та батьками, яким необхідна додаткова підтримка

Означені сім цільових напрямів охоплюють практику роботи, в основу якої покладено гуманістичні принципи. Особливу увагу приділяють необхідній відповідності навчально-виховного процесу рівневі розвитку дітей, індивідуалізованому підходу і розумінню того, що освітня діяльність відбувається у процесі взаємодії (діалогу) як між дітьми і дорослими, так і між самими дітьми, що зумовлює необхідність поважати один одного, а також активізує дітей і водночас надає їм самостійність.

У методиці описано чотири рівні якості (як критерії оцінювання) для кожного індикатора, а саме:

- оцінка 0, «Незадовільна практика» – практика роботи не орієнтована на дитину);
- оцінка 1, «Хороший старт» – наявні зусилля педагогів для оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, орієнтованої на дітей;
- оцінка 2, «Якісна практика роботи», за якої педагоги вірять у потенціал дітей, мають стійку успішну практику роботи, використовують усі можливості для підвищення власного фахового рівня;
- оцінка 3, «Поширення практики роботи», що конкретизується у здатності фахівців закладу самим бути експертами і популяризаторами власного досвіду успішної діяльності.

Так, педагоги оцінюють власну діяльність, виокремлюючи ті показники, які притаманні їм у практичній роботі.

Приклади диференційного оцінювання якості роботи педагога за цільовими напрямами:

Напрям «Взаємодія».

*Індикатор – в*заємодіючи з дітьми, педагог ураховує сильні сторони та потреби кожної дитини в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах.

Оцінювання

0 Незадовільна практики	1 Хороший початок	2 Якісна практика роботи	Як просуватися вперед
Нехтує тим, що діти вже знають або здатні робити. Приділяє занадто багато часу одній дитині, не звертаючи достатню увагу на інших дітей.	Диференціює заняття для груп дітей, які з іншим темпом засвоюють певні навички. Заспокоює дітей, яким потрібна негайна емоційна підтримка.	Реагує на соціальні, емоційні, когнітивні та фізичні потреби окремих дітей: вносить зміни залежно від потреб різних дітей у більшій рухливості або прагненні побути в тиші, від темпу та складності заняття. Зважує, коли дитині потрібна більша підтримка. Відповідно коригує процес. Надає дітям підтримку доти, доки вони не роблять щось самостійно. Навчає дітей того, як самим заспокоїти себе.	Намагається знайти якомога більше інформації про те, як діти реагують і взаємодіють у різному середовищі; розмірковує про свою взаємодію з кожною конкретною дитиною, щоби більш чуйно враховувати її сильні сторони та потреби.

Не враховує конкретні потреби дітей.	Спонукає дітей висловлювати свої потреби.	Виявляє гнучкість у повсякденних заняттях і справах.	

Як бачимо, у методиці є спрямованість на подальший розвиток необхідної властивості для якісної роботи педагога, що проявляється в позиції «Як просуватися вперед». Оцінка 3 – «Поширення практики роботи» – спеціально не прописана за параметрами, однак передбачена у випадках, коли педагог сам набуває рівень наставника для фахівців.

Напрям «Співпраця з родинами».

Індикатор – педагог запрошує членів родини у групу (клас), вітає їх участь і віднаходить різноманітні засоби долучення членів родини до життя групи (класу).

Оцінювання

0 Незадовільна практики	1 Хороший початок	2 Якісна практика роботи	Як просуватися вперед
Не спонукає батьків брати участь у навчанні їхніх дітей. Не виражає вдячність батькам за їхній внесок у навчання дітей.	Тепло вітає членів родин. Просить допомоги у виконанні спеціальних проектів (принести матеріали, провести екскурсію). Взаємодіє з батьками, регулярно оновлює інформацію для батьків.	Пропонує на вибір батькам різні види діяльності, щоб вони могли брати участь у житті групи (класу) і розвитку їхніх дітей. Розробляє та вивішує для загального огляду щомісячні плани роботи у групі (класі), зокрема тематичні проекти, де вказано конкретні можливості для участі членів сімей. Розміщує вітальні гасла та пише листи подяки, щоби батьки знали, що їхній внесок та участь цінується. Використовує анкетування, щоби з'ясувати, яким чином батьки хотіли б брати участь у житті колективу; використовує цю інформацію для залучення батьків. Шукає способи залучити всі родини. Сприяє участі сімей на основі їхніх інтересів та здібностей.	З'ясовує, що заважає активнішій участі сімей при створенні партнерських відносин між домом і садком (школою); шукає альтернативні способи їх залучення до садка (школи) та їхньої участі в житті групи (класу).

Напрям «Методи навчання».

Індикатор – педагог моделює та застосовує практику роботи та підходи, що сприяють осмисленій співпраці, взаємній підтримці серед дітей.

Оцінювання

0 Незадовільна робота	1 Хороший початок	2 Якісна практика роботи	Як просуватися вперед
Діти вчаться, лише слухаючи педагога, і потім працюють індивідуально за своїми партами.	Дозволяє дітям спілкуватися один з одним, коли вони виконують завдання, сидячи за столами, щоб допомагати один одному. Планує такі заняття й завдання, щоб діти виконували їх у малих групах.	Спонукає дітей працювати спільно і співпрацювати під час виконання завдань, коли вони працюють над досягненням спільної мети. Навчає дітей навичок активного слухання і дій по черзі. Допомагає дітям розподіляти роботу у спільних проектах, пропонуючи їм вирішити, якими будуть правила взаємодії в групі і як вони розподілять ролі. Просить дітей планувати, як вони будуть працювати разом у своїй групі. Просить дітей оцінити, як вони співпрацювали один з одним.	І в закладі освіти, і поза ним шукає різні способи проведення таких занять/заходів, щоб діти могли співпрацювати з іншими людьми і надавати їм підтримку. Обговорює це питання з родиною.

Оцінюючи себе, педагоги здатні побачити, на що вони недостатньо звертали (або зовсім не звертали) увагу, а також усвідомити параметри та якість власної практичної діяльності.

Методику «Інструмент професійного розвитку» варто застосовувати також для оцінки практики роботи педагогів з метою визначення й того, який додатковий професійний розвиток необхідний для досягнення ними якісної практичної діяльності, важливої для впровадження навчально-виховного процесу для дітей з аутизмом.

Найбільший сенс має використання цієї методики задля вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Для цього варто обговорювати принципи, індикатори, характеристики, згруповані за всіма цільовими напрямами, зі своїми однодумцями на засіданнях групи супроводу, педагогічних колективів освітнього закладу, або педагогічних співтовариств. Обмін досвідом про необхідні для якісної педагогіки показники уможливить справжнє зростання педагогів у професійному та особистісному аспектах.

ВИСНОВКИ

Майбутнє приходить значно швидше,
якщо йти йому назустріч.
Б. Крутієр

Запровадження освіти для аутичної дитини – це полісистемний процес, який може відбутись лише за умови узгодженої роботи членів міждисциплінарної групи супроводу, здатних розробити для неї дієву індивідуальну програму розвитку, цілеспрямовано її виконувати та відстежувати успішність цього процесу.

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

Для здійснення освітньої діяльності в закладах освіти необхідне виконання певних вимог, зокрема щодо забезпечення освітнього процесу спеціальними умовами:

- побудова доступного освітнього середовища;
- реалізація оптимальних методів, засобів і способів здійснення процесу виховання й навчання дітей з аутизмом, добір методичного апарату навчальних матеріалів, технічних засобів навчання (як колективного, так і індивідуального використання), застосування різних форм корекційно-розвивальних занять;
- забезпечення процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом міждисциплінарною командою фахівців.

Командна взаємодія передбачає узгодженість дії всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу (фахівців та батьків) у таких видах діяльності:

- оцінка стану сформованості дитини;
- розробка індивідуальної програми розвитку для неї (із зазначенням актуальних цілей її розвитку, заходів зі створення безбар'єрного середовища, алгоритм діяльності кожного члена групи супроводу);
- моніторинг процесів навчання й розвитку дитини.

Зауважимо, що для налагодження системної допомоги дітям з аутизмом у навчальних закладах міждисциплінарна група супроводу повинна додатково містити такі педагогічні позиції, які наразі відсутні в освітньому просторі України, – це спеціально навчені координатор інклюзивного (спільного) навчання та педагог супроводу (тьютор).

Необхідність окремого координатора зумовлена значним спектром завдань для налагодження й підтримки продуктивного процесу супроводу дітей з аутизмом у навчальних закладах, який дотепер у наших умовах є інноваційним процесом.

Педагог супроводу необхідний для дитини з аутизмом в адаптаційний період (від півроку до року), коли найнагальнішим питанням є її пристосування до умов навчання: засвоєння організаційних моментів, набуття самостійності в цілеспрямованому виконанні певних завдань, продуктивна взаємодія з однолітками.

Запроваджені з урахуванням зазначених положень технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом перетворюють освітній процес для них на високотехнологічний, що має визначені досяжні й вимірювані параметри і який можна покроково здійсненитит для забезпечення права цих дітей на безперешкодну та належну освіту.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Аутизм (див. Розлади аутистичного спектра).

Візуальна підтримка – система зображень, які сприяють комунікації чи надають інформацію: упорядковані візуальні стимули (піктограми, фотографії, картинки, малюнки) оформлюють у вигляді графіків, розкладів, правил, алгоритмів дій і привчають дитину з аутизмом орієнтуватись на них, щоби зрозуміти послідовність подій, формулювання завдань або зміст тих чи інших епізодів життєдіяльності (урок, перерва, поведінка вдома, на вулиці, з різними людьми тощо).

Діти з особливими освітніми потребами – поняття, яке охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. В Україні йдеться передусім про дітей, які мають особливості психофізичного розвитку.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) – освітній документ, що розробляється фахівцями міждисциплінарної групи супроводу (із залученням батьків) з метою визначення конкретних стратегій і підходів до організації та впровадження освітнього процесу для дитини з особливими потребами. ІПР містить загальну інформацію про дитину, систему додаткових послуг, актуальні цілі розвитку дитини, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів. В англомовних країнах цей документ називається The *Individualized Education Program/*Plan (*IEP*) (індивідуальна освітня програма/індивідуальний освітній план).

Інклюзивна освіта – комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Командна взаємодія фахівців *(міждисциплінарна модель)* – система взаємодії, координації та інтеграції процесів підтримки, допомоги та супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти.

Компетентність фахівців освітніх закладів – особистісна здатність і готовність педагогів розв'язувати актуальні освітні завдання, здійснювати ефективну навчально-виховну діяльність, усвідомлюючи її соціальну значущість, особисту відповідальність за її результати, необхідність її постійного вдосконалення.

Корекційно-розвивальна робота – організація психолого-методико-педагогічних заходів з метою подолання відхилень у психофізичному розвитку та поведінці тієї чи іншої особи. Грамотна корекційно-розвивальна робота повинна ґрунтуватись на системному підході, що враховує ієрархію та багатоаспектність розвитку особи й навколишнього середовища.

Міждисциплінарна група (команда) супроводу – об'єднання фахівців і батьків дитини з метою налагодження узгодженого та послідовного супроводу її освітнього процесу. Головною метою діяльності такої групи є колегіальна розробка для дитини індивідуальної програми розвитку та цілеспрямоване досягнення всіма учасниками групи визначених у цій програмі цілей.

Освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами – цілеспрямована діяльність, що забезпечує внутрішні процеси зміни освіченості, ви-

хованості та розвиненості особистості у відповідності з освітніми стандартами. Для дітей з особливими потребами в межах освітньої діяльності повинні одночасно відбуватись навчально-виховний і корекційно-розвивальний процеси.

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на: попередження появи (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.

Раннє втручання (рання допомога) – кваліфікована й послідовна допомога дитині раннього віку (від народження до 3,5 року) та її родині, що здійснюється у відповідності зі стандартними вимогами до організації діяльності служби раннього втручання.

Ресурси дітей з аутизмом – це базові структури, передумови їхнього психофізіологічного розвитку, а також їхні сильні сторони. Цей потенціал дитини можна розкрити завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі. Підґрунтям успішного розвитку дитини є такі базові структури та функції, як: тонічна регуляція, чуттєвий досвід та базове почуття безпеки й довіри.

Ресурси середовища – система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Такі ресурси можна об'єднати у три групи: предметно-просторові, організаційно-смислові та соціально-психологічні.

Розлади аутистичного спектра (спрощено – аутизм) – загальне (первазивне) порушення розвитку, що має неврологічну природу і проявляється в таких групах розладів, як: стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність (у тому числі – сенсорні переваги); проявляється переважно до 3,5 року і в 4–5 разів частіше зустрічається у хлопчиків, аніж у дівчат. Не залежить від рівня розумового розвитку.

Сильні сторони дітей з аутизмом – схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості, орієнтація в часі та просторі, розвинена механічна пам'ять, кмітливість.

Соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища за рахунок уміння аналізувати наявні соціальні ситуації, усвідомлення своїх можливостей у сформованій соціальній обстановці, уміння підпорядковувати свою поведінку головним цілям діяльності.

Соціальна перцепція – багатофункційний процес, який передбачає здатність орієнтуватися на іншу людину, наслідувати її, розпізнавати емоційні стани та «мову тіла», поводитись у відповідності з контекстом ситуації, оцінювати правильність/неправильність того, що роблять інші люди.

Структуроване навчання (елементи програми TEACCH) – система організації середовища (передусім простору, часу та діяльності), що 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 учитись.

Технологія (педагогічна) – упорядкована сукупність операцій та дій, методів і засобів, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в освітньому процесі.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: «Теревинф», 2013. – 272 с. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Крищук Б. С., Тафінцева С. І. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. – Режим доступу: http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233.
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. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Під ред. А. А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Strategies for Teaching in Inclusive School).
6. Зиннхубер Х. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития, игры и упражнения: От 4 до 7,5 года. – М.: Теревинф, 2009. –160 с.
7. Кипхард Э.- Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет. – М.: Теревинф, 2009. – 112 с.
8. Романюк І. А. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія розробки, підготовки та проведення: метод. посіб. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 152 с.
9. Скрипник Т.В., Куценко Т. О., Риндер І. Д., Недозим І. В. Зміст корекційно-розвивальних занять для дітей з аутизмом в спеціальних загальноосвітніх закладах / Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навчально-методичний посібник. – Київ, 2014. – С. 278–304**.**
10. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом: дис. .. д-ра психол.наук: 19.00.08 / Скрипник Тетяна Вікторівна; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385 с.
11. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К.: «Гнозіс», 2013. – 60 с.
12. Смолянинов А., Ванцова А. Рука – мозг. – Братислава: EPSYNEL, 2011. – 109 с. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества педагогов начальной школы. – Режим доступу: http://issa.nl/e-portfolios/quality/wp-content/uploads/2013/03/ISSA-PDT-Primary-School-RUS.pdf.
13. 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).

14. Шпицберг И. Коридор с прозрачными стенами: коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с діагнозом „ранний детский аутизм" / И. Шпицберг // Школьный психолог. – М., 2010. – № 20. – С. 39–43.
15. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 152 с. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. Chapel Hill, NC // www.unc.edu/depts/teacch.
16. Marlene J. Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Autism) // Cohen Paperback, Woodbine House Inc., 2005. – 226 p.
17. Watson L., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children, Irvingstone publisher, N.Y., 1989.
18. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies // Clinical Psychology Review. – 2013. – 33 (8). – P. 940–953.

ДЛЯ НОТАТОК

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Укладач: Тетяна Скрипник

Усі права застережені.

Жодна частина цієї публікації не може бути відтворена в будь-якому вигляді
та будь-якими засобами без попереднього письмового погодження з проектом
«Інклюзивна освіта: крок за кроком».

Автор буде вдячна за спілкування
із близькими за духом і зацікавленими особами.
E-mail: tetiana.skr@gmail.com.

РОЗПОВСЮДЖУЄТЬСЯ БЕЗКОШТОВНО

Підписано до друку 26.05.2015. Формат 60x841/8.
Друк офсетний. Гарнітура Calibri.
Умовн. друк арк. 7,5.
Наклад 700 прим.

ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»
Свідоцтво ДК №3653

Друк СПД ФО «Парашин К. С.»

ISBN 978-966-2432-32-9