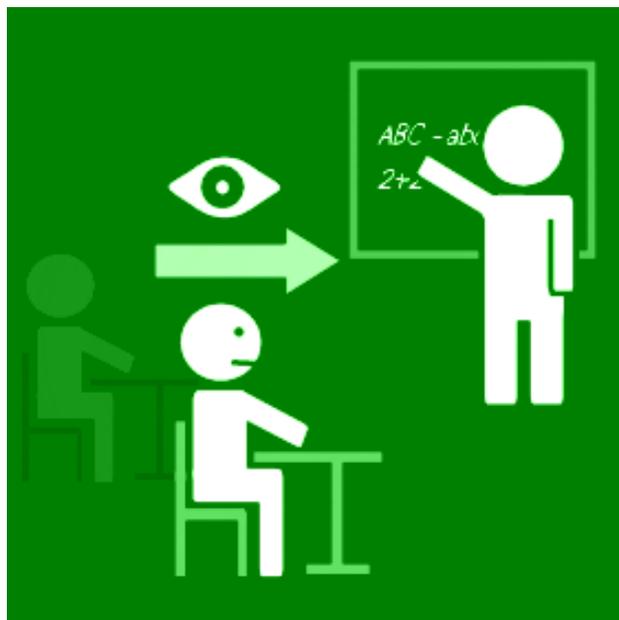


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

**ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Навчально-наочний посібник



Київ 2015

УДК 159.922.76-056.36:616.896

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

Рецензенти:

Рибалко В. В. – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Литовченко О. В. – канд. пед. наук, с.н.с. лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. / Укладач – Тетяна Скрипник

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

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

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

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	4
<i>1. Технології психолого-педагогічного супроводу</i>	6
<i>2. Технологія виявлення особливостей розвитку дитини, визначення її потреб для подальшого розроблення корекційно-розвивальної стратегії</i>	10
<i>3. Технологія психопрофілактики як створення відповідних умов в закладі освіти з опорою на середовищні ресурси</i>	15
<i>4. Технологія системної корекційно-розвивальної роботи з дитиною з опорою на базові структури психічної організації</i>	22
<i>5. Технологія проведення засідань групи супроводу, що визначає пріоритети, стратегію супроводу та розробляє індивідуальну програму розвитку дитини</i>	36
<i>6. Технологія формулювання актуальних цілей за принципами ціле покладання SMART та узгодженого їх досягнення всіма учасниками групи супроводу</i>	40
<i>7. Технологія командної взаємодії</i>	43
<i>8. Технологія самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA)</i>	50
<i>Висновки</i>	58
<i>Використана література</i>	60

ВСТУП

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

В.О.Сухомлинський

На сьогодні питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра¹ в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами. Ми зупинимося лише на деяких з них:

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

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

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

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

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

ВАЖЛИВО ЗНАТИ !

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

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

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

- специфіка сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- захоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- прагнення до чіткої визначеності, порядку і завершеності, здатність

зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила і постійно дотримуватися;

- високорозвинена механічна пам'ять;
- вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі.

Названі сильні ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливорює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, за якого готують як саму дитину, так і те середовище, куди вона долучається. Для цього мають реалізуватися 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) і точне відтворення педагогічних дій, які забезпечують досягнення запланованих результатів. Виходячи з цього визначення, педагогічна технологія: має чітко визначати ціль;

сприяти відбору та структурі змісту; сприяти оптимальній організації, добору методів, прийомів та засобів; враховувати рівень професійної компетентності педагогів і об'єктивні методи оцінки результатів [9].

Освітній процес дитини з особливими освітніми потребами (у тому числі – з аутизмом) набуває конкретики тільки 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 в закладі освіти з опорою на середовищні ресурси;
- 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 ціле покладання SMART та узгодженого їх досягнення всіма учасниками групи супроводу;

- б) технологія командної взаємодії учасників групи супроводу;
- 7) технологія самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA) та інші.

Кожна з цих технологій необхідна в процесі супроводу і різнобічно відтворює важливі складники фахової діяльності з супроводу дитини з аутизмом.

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

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

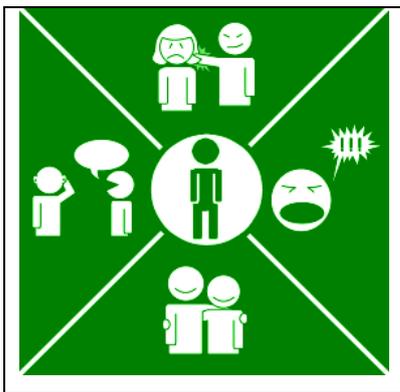
На *підготовчому* етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіцитів; керівник освітньої установи обговорює з педагогічним колективом необхідність підготовки та впровадження навчання для дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі – дітей з аутизмом), а також – необхідні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

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

Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (частіше за все – представник керівного складу дошкільного або загальноосвітнього закладу), вихователі / вчитель; педагог супроводу (асистент вчителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвивального напрямку, який має досвід

взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу; експерт з питань аутизму; невролог, або сімейний лікар), батьки.

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



Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відслідковувати особливі прояви дитини, а також зафіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини та актуальні завдання щодо її

освітнього процесу.

Учасники групи супроводу мають оволодіти також навичками по веденню супровідної документації, яка організовує послідовну і узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини. Найважливішим результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини².

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

² В англomовних країнах цей документ названо The Individualized Education Program (IEP) / The Individualized Education Plan (Індивідуальна освітня програма / Індивідуальний освітній план), а в Росії – Индивидуальная образовательная программа / Индивидуальный образовательный план.

навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи [6].

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

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

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

Пізнання починається з подиву

Аристотель

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

група фахівців, які безпосередньо взаємодіють з нею, вивчає можливості, сильні якості дитини, її інтереси, захоплення, вміння, а також – її потреби та труднощі, з якими вона стикається. Безцінною в цьому контексті постає взаємодія з батьками дитини, адже тільки вони можуть компетентно розкрити особливі прояви її індивідуальності (правда, інколи для цього їх самих треба переорієнтувати, щоб вони зосередились не тільки на недоліках, але й на сильних сторонах дитини; оцінили її потенціал з огляду на інтереси і вміння).

Кожний з фахівців оцінює прояви дитини щодо тієї галузі, у якій він компетентний. Так, психолог здійснює тестування, яке дає змогу з'ясувати стан розвитку різних сторін психіки, але передусім – виокремити якісні показники, що характеризують соціально-емоційну сферу дитини:

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

Якісні показники, що характеризують діяльність дитини:

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

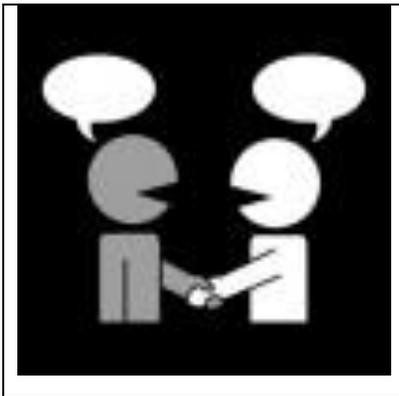
- темп і динаміка діяльності, особливості регуляції діяльності;
- працездатність;
- приймання допомоги.

Якісні показники, що характеризують особливості пізнавальної сфери і психомоторної функції дитини:

- особливості уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення;
- особливості психомоторної сфери (стан тону, загальної моторики, дрібної моторики, зорово-моторної координації, моторна швидкість, пластичність, рухове наслідування, тактильний контакт).

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

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 в центрі уваги тримати саме її здатність до комунікації, ненав'язливо і у різних ситуаціях стимулюючи дитину до відгуку.

Логопеду також варто визначити, що саме дитина може говорити 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.

Корекційному педагогу бажано зосередитися на стані пізнавальної сфери дитини, а передусім – на такій базовій характеристиці, як сенсорна інтеграція: як дитина сприймає інформацію з довкілля; який домінує аналізатор; чи є узгодженість між слуховим і зоровим, зоровим і тактильним, слуховим і пропріоцептивним та іншими аналізаторами; чи убачає дитина зв'язки між предметами навколишнього середовища, чи сформоване у неї цілісне (полімодальне) сприймання. Одним із завдань

корекційного педагога може бути виявлення того, на який аналізатор (наприклад, зоровий, слуховний, кінестетичний), варто спиратися при організації навчально-виховного процесу. Така робота є надзвичайно важливою для дітей з аутизмом, адже соматосенсорний та сенсо- та психомоторний рівні є визначальні для їхнього розвитку [1; 3; 16].

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

Другим об'єктом уваги (окрім стану сформованості тих чи інших сфер розвитку) має стати для фахівців так звана проблемна поведінка дитини³.

Йдеться про те, що у певних обставинах деякі діти з аутизмом можуть вест себе небажаним чином: кричати, падати на підлогу, вибігати з кімнати, кусати себе (рідше – інших).

Такі прояви можуть бути викликані наступними чинниками:



1) навколишня ситуація є стресогенною для дитини (багато людей, занадто яскраве світло, голосні звуки, дратівливі деталі довкілля);

2) дитина хоче робити те, до чого звикла, що їй подобається, а їй не дозволяють це (або не може отримати бажаний предмет);

3) дитина хоче отримати увагу.

Для того, щоб проаналізувати прояви небажаної поведінки аутичної дитини, варто, щоб кожний з дорослих декілька разів заповнив аркуш спостереження⁴, в якому зазначено: обставини, у яких розпочалися такі прояви (приміщення, час дня, рівень шуму тощо), що передувало цій поведінці (уважне спостереження за дитиною з метою збирання потрібної

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

⁴ Метод розроблено у межах напряму „прикладний аналіз поведінки”.

інформації дасть змогу визначити, що безпосередньо було перед проблемною поведінкою), сутність самої поведінки, те, що відбувалося після цієї поведінки (що робили дорослі, або що змінилося і зумовило зміну стану дитини), а також – припущення, що дитина прагнула досягнути за допомогою таких проявів.

Отримані записи різних людей співставляються з метою виявлення певних закономірностей. Такий аналіз може продемонструвати, що дитина у певних місцях, або за певних обставин (час, місце, люди / конкретна людина, психоемоційний стан, вид діяльності, позиція наставника) виявляє / не виявляє) подібну поведінку, а також те, що найкраще сприяє доланню таких проявів. Інколи збирання інформації методом спостереження вказує на те, що можна змінити у навколишньому середовищі, щоб небажані прояви взагалі не виникали, або поступово сходили нанівець.

Третім об'єктом дослідження фахівців та батьків може стати визначення перешкод, які заважають дитині адаптуватися до освітнього процесу. Ці перешкоди учасники групи супроводу визначають спільними зусиллями можна з'ясувати, 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 вміння грати, відсутність адекватного способу звертатися з проханням, залежність від підказок, залежність від заохочень, аутостимуляція, гіперактивна поведінка, сенсорний захист тощо.

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

Всі дані, які зібрано учасниками групи супроводу, фахівцями і батьками, ретельно аналізуються задля поглибленого розуміння особливих

проявів дитини, її можливостей, ресурсів її розвитку, а також її особливих освітніх потреб. Цей матеріал має збагачуватися новими фактами і подробицями й безпосередньо впливати на вибудовування двох напрямів впливу: як на умови навколишнього середовища (зменшення дестабілізаційних чинників), так і на психолого-педагогічний вплив на розвиток дитини (підвищення адаптивних можливостей).

3. ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ЯК СТВОРЕННЯ ВІДПОВІДНИХ УМОВ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ З ОПОРОЮ НА СЕРЕДОВИЩНІ РЕСУРСИ

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

Р. Емерсон

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

Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і дітей з нормативним розвитком – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Такі ресурси можна об'єднати в три групи: а) предметно-просторові; б) організаційно-сміслові та в) соціально-психологічні [5].

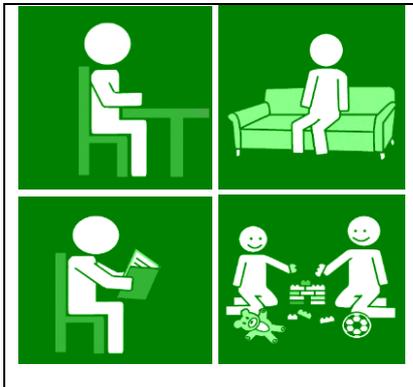
А. Предметно-просторові ресурси. Ресурси цієї групи конкретизуються в таких підходах, як: структурування простору та урахування важливих предметів для перетворення середовища. За міжнародним досвідом, створення сприятливих умов для дитини з аутизмом передбачає визначення певних зон для діяльності та їх меж за допомогою певних візуальних опор, як то: меблі, наклейки, значки, кольорові

стрічки, килими, кольорові фігури, скатертини, серветки тощо, щоб зробити середовище зрозумілим, керованим і сприяти увазі та глибшому розумінню завдання.

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

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

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



Просторові ресурси навчального приміщення тісно взаємопов'язані з предметними ресурсами і припускають для кожної зони наявність специфічних предметних ресурсів: навчальна зона – посібники, дидактичні матеріали, необхідне приладдя; ігрова зона – ігровий матеріал.

Експерти по роботі з аутичними дітьми рекомендують також маркувати їхні робочі місця. Це може бути написані їхні імена, фотографії або якісь певні малюнки (знаки). Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, впорядкованим та передбачуваним. Розробник комплексної програми ТЕАССН⁵, яка в декількох країнах отримала статус державної програми навчання і розвитку для дітей з аутизмом, – Е Шоплер – довів, що саме діти з аутизмом ефективно

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

навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [17; 20; 21].

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

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

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

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

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



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

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

- долати складнощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини з РАС та її нездатністю організувати свій час;
- розуміти вимоги вчителя;
- знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а отже, частоту поведінкових проблем;
- прояснити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також готує дітей до можливих змін;
- зосереджуватися на актуальній інформації, виокремлювати важливу інформацію від несуттєвої;
- самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Використовувати розклад варто в усіх приміщеннях навчального закладу, при цьому кожний з педагогів привчає аутичну дитину зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами. Зважаючи на таке базове порушення за аутизму, як брак соціальних функцій, в кожному розкладі мають бути завдання на прояви тих чи інших форм соціальної взаємодії (наприклад: звернутися з проханням до дорослої людини, щоб отримати необхідний маркер, або показати завершену роботу вихователю / вчителю / мамі для схвалення ними). З набуттям дітьми більшої самостійності, рівень структурування простору варто поступово знижувати [19].

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

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

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

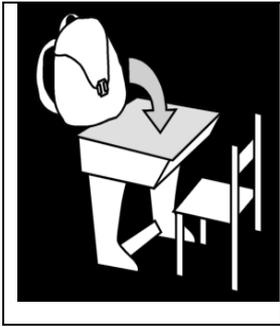


коли триває урок, дитина має бути в класі і не виходити, а коли перерва – можна вийти з класу. Йде урок – всі бачать картку, де є знак заборони, наприклад, перекреслений малюнок. Перерва –

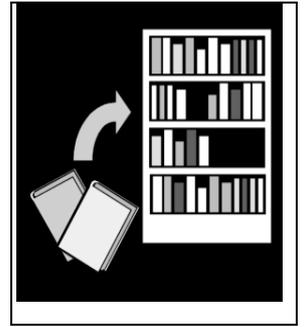


відкрито малюнок, за яким зрозуміло, що можна вийти – зображено вільний рух людини до дверей. Такі картки варто використовувати тоді, коли у цьому є потреба.

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



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



І це буде означати, що вона усвідомила, що, де, коли і як треба робити. Про перехід на новий, структурований формат освітнього процесу свідчить послідовне використання педагогами візуальної підтримки у вигляді графіків, розкладів, схем, алгоритмів дій, правил.

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

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

Ресурси, які входять до цієї групи, можуть бути розкриті і задіяні завдяки компетентним фахівцям, які розуміють, як встановлювати контакт з дитиною, навчати її загальноприйнятим правилам поведінки, соціальним ролям. Це все важливі позиції виховання, формування соціально прийнятних проявів, цінність яких зумовлена тим, що у дітей з аутизмом вкрай необхідно „взрощувати” соціальні якості, виховувати їх з усіма необхідними вимогами, щоб вони не ставали маніпуляторам щодо інших

людей (передусім – рідних), і не чинили свавілля, прагнучи робити тільки те, що бажають самі.

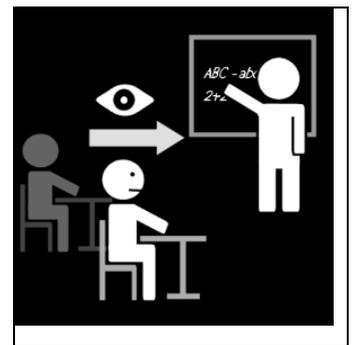
Ці ресурси забезпечують задоволення потреби дітей з аутизмом в сприятливому соціально-психологічному кліматі на основі позитивного настрою, а також довірливого, доброзичливого спілкування і розуміння один одного.

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

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



картка, розташована ліворуч, має бути підказкою для учнів з аутизмом, щоб він не забув привітатися з однокласниками. А картка праворуч орієнтує, як треба



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

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

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

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

Посієш вчинок – 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 підбираються такі, що мають сприяти доланню тих чи інших відхилень у розвитку. Такий орієнтир є і у тих випадках, коли фахова робота концентрується на вадах 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-розвивального процесу є ідея Л.С.Виготського про те, що дитина з особливостями розвитку є передусім дитина, а потім вже – дитина з тими чи іншими особливостями розвитку. А це означає, що вона має ті самі закономірності розвитку, що і дитина з так званим типологічним (або нейротиповим) розвитком, а також – те, що підходи до неї на принциповому рівні мають бути ті самі, як і до звичайних дітей.

Ці розмірковування пов'язані передусім з такою 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, з притаманною їм кмітливістю і спостережливістю, дуже швидко навчаються керувати навколишніми людьми, чинити свавілля, роблячи тільки те, що хочуть самі. Наслідком таких проявів (що часто батьки коментують як „сильний характер”) стає те, що діти підпорядковують своїм бажанням дії дорослих, легко маніпулюють ними.

Якщо розглянути такі прояви дитини з погляду виховної парадигми, то стає зрозумілим: така поведінка неприпустима. Звичайно, її можна виправдовувати особливостями психічної організації таких дітей, але це відбувається скоріше від безсилля дорослих і невміння побачити в дитині прихований потенціал.

Ми наголошуємо: маніпуляційна поведінка дітей з аутизмом має бути усвідомлена дорослими, після цього вони мають 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 в неї, твердо, послідовно і систематично дають їй зрозуміти, що вона дитина, і має слухатися

дорослого, мати повагу до нього, бути уважною, коли він щось робить або говорить.

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

Якщо у свідомості дитини буде сформований образ „значущого дорослого”, то все її навчання відбуватиметься на принципово іншому підґрунті, тому буде більш ефективним і надійним. Для цього педагоги та батьки у своїй взаємодії з аутичною дитиною мають прагнути стати значущим для неї дорослим, тоді всі методи, прийоми та засоби які вони застосовують, стануть особистісно орієнтованими і сприятимуть справжньому її 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 засвідчила, що їхнім “лікуванням” є корекційно-розвивальні та навчальні програми. Фахівцями різних країн з питань аутизму напрацьовано численні підходи, методи і засоби психолого-педагогічної корекції розладів аутистичного спектра, при цьому на сьогодні немає однозначності й узгодженості щодо вибору і застосування цих підходів.

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

❖ *Поведінковий пакет (Behavioral Package);*

- ❖ Стратегія „Розвиток спільної уваги” (*Joint Attention Intervention*);
- ❖ Моделювання (*Modeling*);
- ❖ Натуралістичні (природні) стратегії навчання (*Naturalistic Teaching Strategies*);
- ❖ Стратегія „Навчання з однолітками” (*Peer Training Package*);
- ❖ Навчання опорним (базовим) реакціям (*Pivotal Response Treatment, PRT*);
- ❖ Структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку (елементи Програми TEACCH⁶);
- ❖ Стратегія „Керування власною поведінкою, самокерування” (*Self-management*);
- ❖ Стратегія „Соціальні історії” (*Story-based Intervention Package*);
- ❖ Стратегія „Ігровий час” (*DIR⁷/Floortime*);
- ❖ Комунікативна система обміну зображеннями (*Picture Exchange Communication System (PECS)*);
- ❖ Фізичне навантаження та ін.

Серед методик, які зараховують до групи з недоведеною ефективністю, – терапії з тваринами (*Animal-Assisted Activities*), музична, ігрова, арт- терапії та ін.

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

При цьому відомо, що деякі представники названих «нетехнологічних» підходів, у своїй роботі досягають надзвичайно

⁶ TEACCH – Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, (Терапія і навчання аутичних дітей та 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).

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 відносин" (Relationship Development Intervention, RDI), (США) та ін.

Таким чином, стає зрозуміло, що ключову роль в 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 і послідовне її втілення на практиці.

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

1) «кабінетна система», коли кожен з фахівців робить те, що вважає за потрібне, без узгодженого визначення цілей розвитку дитини, місця і ролі кожного фахівця і батьків у загальному процесі досягнення цих цілей, а також – розуміння того, що відбувається з дитиною за стінами свого «кабінету»;

2) заняття з дитиною проводяться насамперед (а іноді цим і обмежуються) в індивідуальному режимі, що не сприяє появі такої необхідної для дитини соціальної ситуації розвитку;

3) надання якомусь одному методу статусу «золотого» стандарту навчання, що свідчить про односторонність, упередженість, закритість щодо нового досвіду;

4) у роботі з дитиною різні підходи підбирають хаотично (за принципом – що можемо запропонувати) і непродумано;

5) переважна спрямованість занять – формування навчальних навичок, що ніяким чином не розвиває найактуальніші для дитини з аутизмом властивості: соціальну адаптацію та життєву компетентність;

б) фахівці не взаємодіють повноцінно з сім'єю; контакти з батьками обмежуються (у кращому випадку) рекомендаціями та домашніми завданнями.

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

Аналізуючи наявні підходи до розроблення стратегії психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, ми не знаходимо жодного методу, 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 і вивчення його внутрішньої структури, а також зв'язків із зовнішнім середовищем.

ВАЖЛИВО ПАМ'ЯТАТИ !

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

Головними ознаками організованої корекційно-розвивальної роботи з нею має бути *системність*, *інтенсивність* та *послідовність*. Така діяльність має бути організована, наприклад, за стандартними вимогами,

подібними до тих, що висувають до служби раннього втручання. Йдеться про такі позиції, як:

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

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

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

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

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

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

Сильні сторони дітей з аутизмом – схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості, орієнтир в часі і просторі, розвинена механічна пам'ять, 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 і динамічна рівновага; на рівні соціально-емоційної сфери – відсутність базового почуття безпеки і довіри, інтересу до людей; на когнітивному рівні – брак повноцінного чуттєвого досвіду, сенсорна дезінтеграція.

За нашим глибоким переконанням, підтвердженим практикою, тільки тоді, коли будуть сформовані базові структури (насамперед - тонічна регуляція, почуття довіри та сенсорна інтеграція) навчання дитини з аутизмом буде спиратися на надійний фундамент (відтворення онтогенетичної послідовності розвитку) і мати продуктивність, яка зростає.

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

Напрями корекційно-розвивальних занять для становлення підґрунтя розвитку психіки:



для нормалізації тонічної регуляції, розвитку загальної моторики, а також тренування вольових якостей – продумана програма з кінезітерапії (терапії рухом: вправи на розвиток сили, витривалості, гнучкості, розкутості, спритності, влучності, мобільності; формування здатності до рухового планування тощо) та нейрокінезітерапії [13] як система спеціальних засобів та вправ, які адресно впливають на головні й спинальні нервові структури через інформаційно значущий зворотній зв'язок); для становлення чуттєвого досвіду – спеціально організована арт-терапія задля формування у 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 використання адаптивної відповіді (адекватної реакції) [1].



Для формування базового відчуття безпеки та довіри можна обрати корекційно-розвивальні заняття у 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 має розвиватися здатність бачити, чути, відчувати, враховувати іншу дитину, вчитися черговості у взаємодії з нею, здатності ділитися іграшками, разом виконувати щось так, щоб всі учасники відчували саме те, що вони „РАЗОМ”.

Тому надзвичайно цінним змістом роботи у цьому напрямі має стати поступове набуття дітьми з аутизмом позитивного досвіду взаємодії з іншими дітьми. Тут йдеться і про становлення почуття довіри до інших людей, цікавість до них, в цілому, і такі соціальні уміння, 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 в результаті звички, підкріпленої позитивними наслідками: самі діти мають за допомогою дорослих – і педагогів в цілому, які безпосередньо займаються з ними у повсякденні, і психолога, зокрема – прийняти особливу дитину, бути дружньою до неї і з розумінням ставитися до її незвичних проявів, вміти поводити себе з нею;

- *соціальна перцепція*: орієнтуватися на іншу дитину, наслідувати її, розпізнавати емоційні стани та „мову тіла” інших людей; поводити себе у відповідності до контексту ситуації, помічати; розуміти, коли інші роблять щось правильно / неправильно. Це уміння виникає завдяки правильному супроводу аутичної дитини, коли фахівець звертає її увагу на інших дітей, використовує ситуації, щоб вона звернула на них увагу (побачила, почула, відчула, зробила щось разом з ними). Знаходячись поряд 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*: реагувати на ініціативу іншої дитини підтримувати контакт очима, відгукуватися, коли кличуть, використовувати соціальну посмішку, слідкувати за поглядом очей, або за вказівним жестом; вибачатися в разі потреби, шукати допомогу (за необхідності); просити дозволу, щоб взяти чужі предмети; дарувати подарунки тощо. Для становленні цієї здатності всі учасники групи супроводу мають відпрацьовувати з дитиною модель діалогу як двостороннього обміну інформацією, слідкувати за обов’язковою зворотною реакцією дитини на звернення, відтворювати ці реакції за дитину, якщо вона не відгукується, щоб вона у своїй свідомості закарбовувала визначені у людському товаристві прояви. Діалоговий контакт охоплює такі складники: 1) установлення контакту із співрозмовником (зоровий, мовленнєвий, тактильний); 2) початок розмови 3) розвиток теми (реакції партнера та репліки); 4) кінцівка розмови;
- *вміння взаємодіяти* (разом робити справи, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища). Це відпрацьовують в мікрогрупі (спочатку – з однією дитиною), а потім – в умовах повного класу/групи. Так, наприклад, психолог може домовлятися з різними учасниками групи супроводу, і на занятті (уроці) його допомога дитині буде полягати у тому, щоб сприяти її соціальному розвитку: звертати

увагу на ведучого заняття (вчителя на уроці), на дітей, які виконують завдання, допомогти зрозуміти завдання та виконати його (надати імпульс до виконання, використати підказку, попередньо відпрацювати якусь навичку, підготувати картинки, які б дали змогу зорієнтуватися в порядку або змісті дій тощо).

На заняттях, які проводить фахівець, разом з аутичною дитиною має бути хоча б одна дитина (а у фахівця – помічник, асистент). В узгодженій співпраці різнопрофільні фахівці спроможні успішно відпрацювати здатність аутичної дитини зважати на іншу дитину, цікавитися нею і соціально прийнятним чином виявляти себе. При цьому помічник аутичної дитини спрямовує її увагу на іншу дитину та на ведучого заняття.

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

Для правильного „введення” дитину в наявні обставини реальності, становлення її здатності до орієнтування у контексті тих чи інших ситуацій фахівцям і батькам важливо навчитися впливати на її прояви дитини, запобігаючи небажаним проявам дитини, а також формуючи у неї здатність розуміти те, що відбувається. Наприклад, дитина кричить і падає на підлогу під час зміни виду діяльності (переходу від одного заняття до іншого). В такому випадку з дитиною можна домовлятися: 1) ввести розклад і орієнтувати на нього дитину, щоб вона була готова до змін; 2) використовувати візуальний таймер, або послідовно нагадувати про час: „залишилося 5 хвилин до кінця заняття”, „...дві хвилини”, „...одна. Все, кінець!”; або рахунок від 5 до 1 (як початок і кінець заняття) тощо; 3) надати дитині вибір з двох варіантів, що він буде робити потім.

Підвищення продуктивності навчання і розвитку аутичної дитини може відбуватися за умови залучення однолітків⁸. Слід зазначити, що спілкування з однолітками має розвивальних ефект не за будь-яких умов, а тільки тоді, коли за ним стоїть продумане дорослими планування. Використанню допомоги однокласників аутичної дитини передують підготовча робота у певних напрямках. Так, однокласника (однокласників) дитини навчають:

- 1) здатності демонструвати певну навичку або елемент повсякденного режиму дитині з аутизмом;
- 2) конкретним шляхам надання допомоги, при цьому важливо слідкувати за тим, щоб однолітки надавали дитині саме стільки допомоги, скільки їй фактично потрібно, а не робили щось за неї;
- 3) методам підтримки позитивної поведінки дитини або сприяння їй.

При використанні методів навчання за допомогою однолітків необхідно враховувати кілька міркувань. До них відносяться:

- включати в процес різних однолітків; не слід постійно покладатися на одних і тих самих дітей;
- переконатися, що однолітки не ставляться до дитини як до нездатної або невмілої, толерантні до неї;
- інструктуючи однолітків щодо їх ролі помічників, необхідно підкреслити сильні аспекти дитини;
- цінувати внесок однолітків. Обов'язково дякувати їм (якось нагороджувати 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 займатися, навчити їх, як привертати увагу дитини з аутизмом, як надавати їй допомогу, як вчити її спільно грати і займатися [12].

Залучення однокласників аутичної дитини цінне тому, що дає змогу здійснювати корекційно-розвивальну роботу у природному середовищі,

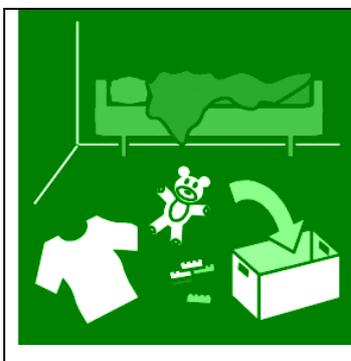
⁸ Терапевтична технологія „навчання з однолітками” визнана як науково доказова.

безпосередньо в тій ситуації, яка виникає і загострює складнощі у проявах цієї дитини. Окрім цього, якщо хоча б декілька дітей з класу будуть опікуватися дитиною з аутизмом, це буде сприяти покращенню загальної психологічної атмосфери у класі.

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

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

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



дитиною має бути послідовна та узгоджена між усіма дорослими вимогливість до дитини, прагнення привчити її до порядку й виконання нею соціально-побутових обов'язків.



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

ВАЖЛИВО ПАМ'ЯТАТИ !

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

Як б то не було висококваліфікована робота, розгорнута в плані навчання і розвитку дитини, нічого принципово не зміниться, якщо в паралель не відбуватиметься необхідні перетворення в тому соціальному середовищі, де перебуває дитина (сім'я, центр, навчальний заклад та ін.).

Це означає, що, наприклад, група фахівців корекційно-розвивального напрямку в навчальному закладі (психолог, корекційний педагог, логопед) повинні вирішити як мінімум три питання: 1) як допомогти освітньому процесу дитини, щоб вона поступово починала повноцінно брати участь у житті групи / класу (і в закладі освіти, і поза закладом), і вихователь / вчитель мали усю необхідну допомогу для підвищення продуктивності навчально-виховного процесу з нею; 2) як створити розвивальне середовище для дитини вдома і 3) якщо батьки водять дитину в корекційно-розвивальний центр або до окремих фахівців, то важливо зрозуміти, що там відбувається на заняттях і як можна налагодити співпрацю з цими фахівцями, щоб узгодити спільні зусилля з надання їй дієвої допомоги. Так само відповідальність позиції співробітників якогось центру, куди потрапляє аутична дитина, полягає в тому, що вони повинні розібратися у всій життєдіяльності дитини і прагнути об'єднати професійний потенціал всіх фахівців, які стикаються з дитиною, а також її батьків в організації послідовної та цілеспрямованої роботи з нею.

Отже, формування психофізіологічних базових структур і опори на сильні сторони дітей з аутизмом уможливорює ефективність їхнього розвитку. Розкрити і розвинути внутрішній потенціал дітей з аутизмом можливо лише завдяки попередньо продуманій системній корекційно-

розвивальній роботі. Така робота має здійснюватися і на етапі підготовки дитини до освітнього процесу, і в паралель з навчальною діяльністю, коли вона вже перебуває в закладі освіти. Зміст та порядок реалізації корекційно-розвивальної допомоги дитині ретельно прописують в її Індивідуальній програмі розвитку.

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

Вічним законом нехай буде: вчити
і вчитися всьому через приклади, повчання
і застосування у реальних справах

Я. А. Коменський

Група супроводу починає працювати з того, що кожен з її учасників аналізує і записує прояви, які спостерігає у дітей з аутизмом, визначаючи їх сильні сторони і потреби. При цьому важливо виявити і систематизувати: контекст появи так званої проблемної поведінки у дитини (пищить, кричить, падає на підлогу, кусає себе, вдаряє іншої людини, вибігає з кімнати тощо), 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 і завершеності, хороша зорова пам'ять, розвинений музичний слух тощо).

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

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

Положення, що також входять в структуру даної програми, представлені нижче.

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

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

Наводимо наш варіант Індивідуальної програми розвитку (ІПР), розроблений з опорою на структуру подібних освітніх документів, які застосовують за кордоном. В 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 уможливорює поступальну динаміку розвитку дитини.

Структура Індивідуальної програми розвитку

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

Наявна Індивідуальна програма розвитку дає змогу:

- ❖ структурувати і систематизувати процес навчання в визначених освітніх галузях;

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

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

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

Справжнє мистецтво постановки питання полягає в тому, щоб з'ясувати, що учень знає або здатний пізнати

А. Ейнштейн

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

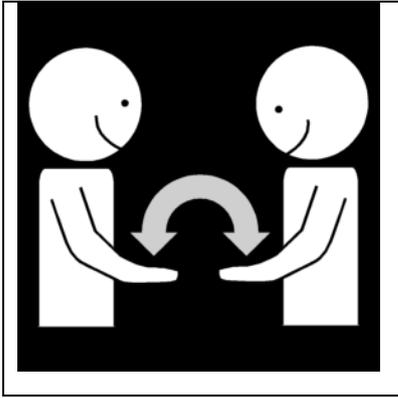
ВАЖЛИВО ЗНАТИ !

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

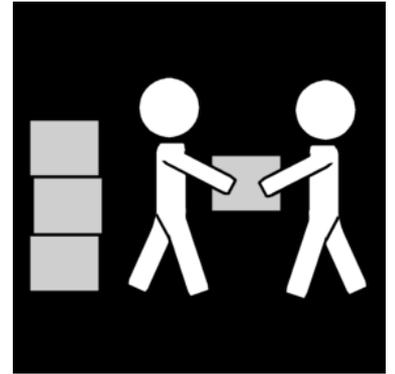
Розроблення **актуальних цілей** має спиратися на принципи цілепокладання SMART (аббревіатура від Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Result-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені у часі). Здатність прописувати такі цілі, послідовно і узгоджено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

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

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



з першого разу виконувати інструкцію, відповідати жестом (словом) „так”, коли хоче погодитися, здатність звернутися з проханням, робити щось разом.



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

Так, наприклад, для хлопчика Андрія (7 р.), бар'єром навчання і розвитку якого було невміння звертатися до інших людей з проханням, було визначено таку ціль: „Коли Андрій захоче якийсь предмет, він буде просити його у дорослого за допомогою жесту і картки PECS⁹ у 80%¹⁰ (примітка: на початковому етапі дорослий навчає жесту «Я хочу»). Рівні підтримки, які показують певну етапності у досягненні цілі: повна підтримка (фізична, вербальна та візуальна), часткова підтримка, вербальна інструкція, самостійне виконання”.

Для хлопчика Івана (8 р.), який ігнорував звернення, інструкції та завдання дорослого, визначено таку ціль: „Коли Іван чує звернення до себе від дорослого, він в найближчі 3-5 сек. виконує те, про що його просять у 4 з 5 раз”. Рівні підтримки: повна, часткова, самостійне виконання”.

Приклад постановки цілі для дівчинки Лізи (4 р.), яка, як і більшість дітей з аутизмом не виконує прохання (інструкції) дорослих, виявляє 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

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

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

випадках з 10. І цю ціль визначають на 3 місяці” (за умови повсякденної роботи в цьому напрямі). 1-й етап досягнення цієї цілі: коли дитина щось хоче взяти / зробити, дорослий випереджає її дію своїми словами (наче інструкцією). Наприклад: дитина хоче взяти сік; дорослий „дає команду”: „Візьми сік!”. Так як 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 якої кубик. 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 здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини. Таких цілей на початку роботи міждисциплінарної групи може бути 3-4. В процесі набуття учасниками групи супроводу досвіду і практичних вмінь командної взаємодії, таких цілей може бути набагато більше.

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

7. ТЕХНОЛОГІЯ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Люди спільно можуть звершити те,
чого не в силах зробити на одиниці:
єднання розумів і рук, зосередження
їх сил може стати майже всемогутнім.

Д. Уебстер

Компетентність спеціалістів навчального закладу має 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, найтипівіший формат праці фахівців однієї установи (будь то дитячий навчальний заклад, школа або центр), який узагальнено можна назвати „кабінетна система”. Йдеться 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 і супроводу дитини з особливими освітніми потребами в навчальному закладі. Для цього має бути розроблено особливу освітню технологію, що називається командна взаємодія групи супроводу дитини в освітньому просторі [15].

З самого початку має бути визначено, які саме фахівці будуть опікуватися виховним і корекційно-розвивальним процесами з дитиною в навчальному закладі. Це мають бути: координатор (завуч школи / методист

садка), педагог супроводу (асистент вчителя / помічник вихователя або інші фахівці на певних заняттях), корекційний педагог, психолог, логопед, інструктор з фізкультури, музичний керівник, а також батьки дитини.

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



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

Вчителі/вихователі мають опікуватися питанням створення сприятливого мікроклімату в освітньому просторі, що передбачає емоційну підтримку, опору на сильні сторони дітей, максимальне їх долучення до освітнього процесу. Ці педагоги можуть також розробити (за допомогою помічників) допоміжні матеріали для дитини, за допомогою яких інші учасники групи (корекційний педагог, батьки) зможуть підготувати дитину до занять. Цінно також, коли безпосередні педагоги обізнані щодо створення найсприятливішого для фізичного та психічного розвитку дітей з аутизмом середовища. За принципом структурованості варто переформувати середовище, щоб воно стало чітким і передбачуваним для дітей з аутизмом: зонування з позначками

(фотографії, картинки, піктограми, надписи) щодо різних видів діяльності; візуальні стимули навколо навчальних зон (графіки, схеми, алгоритми дій, намальовані правила). Важливо також засвоїти особливості структурованого навчання (елементи програми TEACCH), які дають змогу подавати найоптимальнішим чином інформацію і завдання для аутичних дітей, що уможлиблює їхню продуктивну діяльність [18; 21];

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

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

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

контактувати; вміння робити щось разом з іншими дітьми, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища);

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

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

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

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

Батьки перевіряють точність особистих відомостей про дитину; надають групі супроводу інформацію щодо історії розвитку дитини, особливостей її поведінки в родині й соціумі, її потреби, стан здоров'я, здібності, інтереси,

стимули 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 всіх потенційних учасників групи підготувати свої спостереження за дитиною, щоб можна було обмінятися враженнями стосовно неї, відзначити її сильні сторони і потреби та предметно попрацювати над актуальними завданнями щодо навчально-виховного процесу для неї.

Всі разом учасники команди супроводу: дають оцінку стану розвитку дитини, визначають нагальні цілі її розвитку та покрокове їх досягнення, розробляють ІПР, узгоджено її реалізують, здійснюють моніторинг динаміки навчання і 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, або виривати бажаний предмет з рук іншої людини), то одна з актуальних цілей звучить, наприклад, так: якщо дитина щось хоче отримати, то вона дивиться на дорослого і звертається до нього з проханням (за допомогою жесту „я хочу”), а потім показує на предмет (4 рази з 5 спроб). Коли визначена актуальна ціль, вона стає обов'язковим змістом взаємодії кожного дорослого, хто увійшов до групи супроводу.

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

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

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

Така послідовність у роботі всіх учасників групи супроводу створює ситуацію, за якої діти з аутизмом кожен раз стикаються з одними і тими самими вимогами з боку дорослих і засвоюють необхідність їх виконання. Процес сприймання завдання дитині полегшує візуально представлене правило, яке є у кожного з фахівців і батьків дитини.

Поки група супроводу тільки 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 включати більше десяти цілей, пов'язаних з навчанням і розвитком дитини.

У спеціально заведеному щоденнику кожний з учасників групи

супроводу робить позначку після свого заняття з дитиною, щоб відобразити, наскільки самостійно дитина виконувала ті чи інші завдання.

Після двох-трьох місяців послідовної роботи група супроводу обговорює успіхи у навчанні, вихованні і розвитку аутичної дитини в закладі освіти, аналізує складнощі, з'ясовує підходи до ефективної допомоги дитині, намічає нові актуальні цілі для неї і визначає умови їх досягнення усіма



учасниками групи супроводу. З набуттям досвіду фахівцями такі зібрання можуть тривати раз на півроку.

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

Подальше дослідження пов'язане з аналізом процесу впровадження психолого-педагогічного супроводу в різних умовах перебування дитини з аутизмом в освітньому просторі: в масових дошкільному та шкільному закладах освіти, і в спеціальних дошкільному та шкільному закладах. Опрацьований матеріал дасть змогу розробити необхідний алгоритм діяльності групи супроводу в цілому і кожного її учасника зокрема, а також – необхідної супровідної документації, що уможливить чітку і узгоджену роботу фахівців і батьків дітей з аутизмом по здійсненню супроводу їхнього навчання в закладах освіти.

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

Учитель живе доти, доки вчиться, як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає 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 удосконалення.

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

- ❖ *Пізнавально-інтелектуальна* як сукупність знань про особливості розладів аутистичного спектра, ресурси дітей з аутизмом, культура поводження з ними, педагогічний дизайн для них тощо. У становленні цієї компетенції тренери та експерти прагнули розширити інформаційне поле педагогів освітніх закладів та стимулювати їх здатність до здійснення пошукової, евристичної діяльності, самостійно здобувати нові знання;
- ❖ *Діагностична* – здатності аналізувати актуальний стан розвитку дитини з аутизмом, бар'єри її навчання і розвитку, чинники її проблемної поведінки, розкривати її можливості, оцінювати ресурси середовища та різні аспекти власної педагогічної діяльності;
- ❖ *Прогностична* як вміння визначити напрям своєї діяльності, її завдання на кожному етапі навчально-виховного процесу, передбачати кінцевий результат. Особливого значення тут набуває здатність до колегіального визначення актуальних цілей для дитини та покрокового їх досягнення всіма учасниками команди супроводу;

- ❖ *Організаторська* – вміння працювати в режимі командної взаємодії з фахівцями, батьками та вихованцями / учнями; вміння налагоджувати співробітництво з усіма учасниками освітнього процесу задля досягнення поставленої мети;
- ❖ *Стимулююча*, що передбачає моральну культуру, гуманне ставлення до учнів, любов, повагу, щирий інтерес, теплоту, турботу, щиросердність у ставленні до дітей, зацікавленість оволодівати новітніми технологіями задля набуття компетентності у роботі із дітьми з аутизмом;
- ❖ *Оцінно-контрольна та аналітична* як вміння здійснювати зворотний зв'язок у своїй роботі. Під час оцінювання і контролю педагог має бачити як досягнення у своїй роботі і роботі дітей, а також чинники недоопрацювань, зривів, невдач. Аналітична діяльність відбувається завдяки вмінню педагога аналізувати завершену діяльність (етап роботи): яка її ефективність, чому вона нижча від поставленої мети. Отримана інформація дає змогу коригувати діяльність з навчання і виховання, використовувати нові ефективні засоби і методи;
- ❖ *Комунікативна* як вміння налагодити контакт з аутичною дитиною, а також сприяти її спілкуванню з іншими дітьми; здатність формувати ефективні комунікативні ситуації, сприяти здатності до міжособистісної взаємодії всіх дітей в групі / класі;
- ❖ *Методична* як усвідомлення підходів до розбудови навчально-виховного процесу для дітей з аутизмом, а також оволодіння методами, прийомами і 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 структурований простір і час, структуровану діяльність, впровадити дієву візуальну підтримку сприяє зниженню стресогенності навколишнього середовища, надає їм чіткі орієнтири щодо змісту та

алгоритму дій, формує здатність до цілеспрямованої самостійної упорядкованої діяльності. Можна зазначити: чим краще педагоги оволодіють здатність створювати структуроване середовище для дітей з аутизмом, тим ефективнішим буде їхній освітній процес. При цьому варто додати, що навчально-виховний процес аутичних дітей має відбуватися за супроводу 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 у семи цільових напрямках: взаємодія, родина, інклюзія,

оцінка і планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток (табл.).

Таблиця 1

**Індикатори якості роботи педагога
(за „Інструментом професійного розвитку” ISSA)**

№	Цільові напрями	Компетентна практика педагога (з опорою на індикатори методики)
1	Взаємодія	<p>Взаємодія педагога з дітьми характеризуються теплотою і турботою; взаємодія демонструє, що педагог цінує дітей і отримує задоволення від спілкування з ними;</p> <p>Протягом усього дня педагог індивідуально взаємодіє з дітьми, спираючись на їхні сильні сторони, стимулюючи навчання і розвиток кожної дитини;</p> <p>Взаємодіючи з дітьми, педагог враховує сильні сторони і потреби кожної дитини в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах;</p> <p>Взаємодія педагога з дітьми сприяє розвитку у них ініціативи, здатності самостійно цілеспрямовано працювати, впливати на колективні рішення;</p> <p>Для досягнення цілей навчання і розвитку кожної дитини педагог підтримує взаємодію між дітьми, щоб сприяти їхньому соціальному розвитку, створенню загальних уявлень і понять, розвитку навичок взаємної підтримки і почуття спільноти.</p>

2	Родина	<p>Педагог запрошує членів родини до групи (класу), вітає їх участь й шукає всілякі засоби долучення членів родини до життя групи (класу);</p> <p>Заохочує членів родини до процесу спільного прийняття рішень щодо навчально-виховного процесу дітей, їхнього середовища розвитку та соціального життя дитячого колективу;</p> <p>Регулярно надає батькам письмову інформацію щодо дітей, звертаючи увагу на сильні сторони дитини;</p> <p>Сприяє становленню батьківських компетенцій: організує навчальні семінари для батьків, надає батьками інформацію щодо створення розвивального середовища вдома;</p> <p>Створює можливості, щоб родини обмінювалися досвідом, вчилися одна в одній, надавали підтримку</p>
3	Інклюзія, навчання дітей з особливими потребами	<p>Слова і дії педагога свідчать про його переконання в тому, що досягнути успіху може кожна дитина;</p> <p>Створює розвивальне середовище, змінює підходи та методи навчання, замість того, щоб звинувачувати дітей або родини;</p> <p>Шукає можливості, щоб навчання відбувалося за активної участі родини і спиралося на те, що вміє робити дитина, прагне спиратися на той досвід дитини поза закладом освіти, узгоджує свої дії з фахівцями, які займаються з дитиною за межами закладу;</p> <p>Сприяє тому, щоб діти цінували й поважали різні погляди; допомагає дітям розвивати належну соціальну поведінку зі своїми однолітками;</p> <p>Заохочує дітей формувати стосунки з іншими людьми на основі поваги</p>
4	Оцінка і планування	<p>Використовує цілісний підхід до планування, щоб забезпечити рівновагу між індивідуальними, під груповими і груповими формами роботи;</p> <p>Планує заняття для всього класу, для малих груп й індивідуальні самостійні заняття задля забезпечення вищого рівня охоплення всіх дітей в освітньому процесі;</p> <p>Планує певні види діяльності, щоб допомогти кожній дитині досягнути наступного рівня у її розвитку, ступні розуміння або вміння;</p> <p>Заохочує дітей ініціювати заняття і долучає їх до планування; долучає дітей до процесу „Плануємо – Робимо - Аналізуємо”;</p> <p>Планує заняття так, щоб вони мали необхідний рівень складності;</p> <p>Плани та дії педагога досить гнучкі й враховують змінні умови, а також потреби й інтереси дітей;</p> <p>Допомагає дітям оволодіти навичками оцінки поведінки та діяльності як себе, так й інших</p>
5	Методи навчання	<p>Використовує різноманітні методи активного навчання, пропонує заняття практичного характеру;</p> <p>Пропонує види діяльності, які заохочують дітей до самостійних досліджень, експериментуванню, творчості, відкриттю нових ідей;</p> <p>Використовує методи, що сприяють розвитку навичок вирішення проблем;</p> <p>Підтримує взаємодію з родинами, щоб поєднати навчальний досвід дітей, який вони отримують і вдома, і в освітньому закладі;</p> <p>Пов’язує нові поняття й навички зі знаннями і досвідом, що вже є у дитини;</p> <p>Сприяє застосуванню нових знань в реальних ситуаціях;</p> <p>Стимулює дітей розмірковувати про те, чому вони навчилися, долучає до розробки критеріїв оцінки; розвиває вміння оцінити власну роботу;</p> <p>Долучає дітей до визначення обов’язків у дитячому колективі і до</p>

		<p>розробки правил; сприяє формуванню почуття колективної та персональної відповідальності;</p> <p>Використовує методи, що сприяють розвитку самостійності, ініціативи, самооцінки та саморегуляції у дітей;</p> <p>Надає змогу дітям здійснити вибір у різноманітних ситуаціях, а також допомагає їм усвідомити наслідки цього вибору;</p> <p>Педагог моделює і застосовує практику роботи і підходи, що сприяють осмисленій співпраці і взаємній підтримці серед дітей;</p> <p>Розвиває уміння і навички вирішувати конфлікти;</p> <p>Сприяє формуванню у дітей здатності до продуктивної співпраці; доводить, як співпраця дає змогу досягати поставлених цілей</p>
6	Розвивальне середовище	<p>Створює таке середовище, де кожна дитина відчуває свою приналежність до дитячого колективу, має почуття комфорту і бажання долучитися до життя групи / класу;</p> <p>Створює середовище, яка стимулює дітей поширювати межі пізнання і дій, заохочує вирішувати завдання різними засобами, надає завдання „відкритого типу”;</p> <p>Переймається тим, щоб довкілля було привабливим й комфортним для різноманітної діяльності дітей;</p> <p>Організує простір таким чином, щоб у ньому логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють навчанню й розвитку;</p> <p>Використовує різноманітні, доступні матеріали, що стимулюють розвиток дітей, заохочують до дослідження, гри, навчання;</p> <p>Заохочує дітей брати участь у плануванні, організації і підтримці середовища; разом з дітьми розробляє чіткі правила для підтримки класного середовища;</p> <p>Адаптує середовище, щоб вона була відповідною до потреб певних дітей, за потреби радиться з батьками та експертами</p>
7	Професійний розвиток	<p>Прагне долучитися до професійних груп для обміну досвідом та удосконаленню своєї педагогічної майстерності; Відвідує заходи, що збагачують практичну роботу, вивчає нові педагогічні підходи, використовує набуті знання та навички у своїй практиці;</p> <p>Постійно розмірковує, отримує зворотний зв'язок (від запрошених фахівців, батьків, дітей), критично оцінює якість своєї діяльності і рівень професійних знань; вносить корективи в практику своєї роботи;</p> <p>Працює в співпраці з іншими задля покращення якості своєї роботи</p> <p>Прагне розповсюджувати позитивний досвід, використовує свої професійні знання для роботи з дітьми та батьками, яким необхідна додаткова підтримка</p>

Означені сім цільових напрямів охоплюють практику роботи, в основі якої лежать гуманістичні принципи. Особливу увагу при цьому приділяють необхідній відповідності навчально-виховного процесу рівню розвитку дітей, індивідуалізованому підходу і розумінню того, що освітня діяльність відбувається в процесі взаємодії (діалогу) як між дітьми і дорослими, так і

між самими дітьми, що викликає необхідність поваги один до одного, а також активізації дітей і водночас надання їм самостійності.

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

- оцінка 0, „Незадовільна практика” – практика роботи, не орієнтованої на дитину);
- оцінка 1, „Гарний старт” – наявні зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, орієнтованої на дітей;
- оцінка 2, „Якісна практика роботи”, за якої педагоги вірять в потенціал дітей, мають стійкі успішну практику роботи, при тому використовують всі 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 напрямками:

Напрямок „Взаємодія”.

Індикатор – взаємодіючи з дітьми, педагог враховує сильні сторони і потреби кожної дитини в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах.

Оцінювання

0 незадовільно	1 гарний початок	2 якісна практика роботи	Як просуватися вперед
Нехтує тим, що діти вже знають або здатні робити. Приділяє занадто багато	Диференціює заняття для груп дітей, з іншим темпом засвоюють певні навички.	Реагує на соціальні, емоційні, когнітивні та фізичні потреби окремих дітей: вносить зміни залежно від потреб різних дітей в більшій рухливості або прагненні побути в тиші, темпу і	Намагається знайти якомога більше інформації про те, як діти реагують і взаємодіють в різному середовищі;

часу одній дитині, не звертаючи достатнього уваги на інших дітей. Не враховує конкретні потреби дітей	Заспокоює дітей, яким потрібна негайна емоційна підтримка. Спонукає дітей висловлювати свої потреби	складності заняття.. Зважає, коли дитині потрібна більша підтримка. Відповідно коригує процес. Надає дітям підтримку доти, доки вони не роблять щось самостійно. Навчає дітей тому, як самим заспокоїти себе. Виявляє гнучкість у повсякденних заняттях і справах	розмірковує про свою взаємодію з кожною конкретною дитиною, щоб більш чуйно враховувати її сильні сторони і потреби.
---	---	---	--

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

Напря́м „Родина”.

Індикатор – педагог запрошує членів родини до групи (класу), вітає їх участь й шукає всілякі засоби долучення членів родини до життя групи (класу).

Оцінювання

0 незадовільно	1 гарний початок	2 якісна практика роботи	Як просуватися вперед
Не спонукає батьків брати участь у навчанні їх дітей. Не виражає вдячність батькам за їхній внесок у навчання їх дітей.	Тепло вітає членів родин. Просить допомоги у виконанні спеціальних проєктів (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 і вивіщує для загального огляду щомісячні плани роботи в групі (класі), включаючи тематичні проєкти, де вказано конкретні можливості для участі членів сімей. Розміщує вітальні гасла та пише листи подяки, щоб батьки знали, що їхній внесок та участь цінується. Використовує анкетування, щоб 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 залучення їх до садка (школи) та їхньої участі в житті групи (класу).

Напряма „Методи навчання”.

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

Оцінювання

0 незадовільно	1 гарний початок	2 якісна практика роботи	Як просуватися вперед
Діти вчаться, тільки 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 і завдання, щоб діти виконували їх в малих групах	Спонукає дітей працювати спільно і співпрацювати під час виконання завдань, коли вони працюють над досягненням спільної мети. Навчає дітей навичкам активного слухання і дій по черзі. Допомагає дітям розподіляти роботу в 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) уваги, а також усвідомити параметри та якість власної практичної діяльності.

Методику „Інструмент професійного розвитку” варто застосовувати також для оцінки практики роботи педагогів з метою визначення і того, який додатковий професійний розвиток є необхідним 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 сьомою цільовими напрямами, з своїми однодумцями на засіданнях групи супроводу, педагогічних колективів освітнього закладу, або педагогічних

співтовариств. Одмін досвідом навколо необхідних для якісної педагогіки показників уможливить справжнє зростання педагогів у професійному і особистісному аспектах.

ВИСНОВКИ

Майбутнє приходить значний швидше, якщо йти йому назустріч.

Б. Крутієр

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

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

Для здійснення освітньої діяльності в закладах освіти необхідно виконання певних вимог, в тому числі і в частині забезпечення освітнього процесу спеціальними умовами: 1) побудова доступного освітнього середовища; 2) реалізація оптимальних методів, засобів і способів здійснення процесу виховання та навчання дітей з аутизмом, підбір

методичного апарату навчальних матеріалів, технічних засобів навчання як колективного, так і індивідуального використання, застосування різних форм корекційно-розвивальних занять; 3) забезпечення процесу психолого-педагогічного дітей з аутизмом міждисциплінарної командою фахівців.

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

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

Впроваджені 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 може бути покровоно здійснений для забезпечення права цих дітей на безперешкодну та відповідну освіту.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Э.Дж Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : «Теревинф», 2013. – 272 с.
2. 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>.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн . – М. : Наука, 1990. – 495 с.
4. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 3. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 326 с.
5. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. –34 с.
6. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Strategies for Teaching in Inclusive School).
7. Зиннхубер Х. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного развития, игры и упражнения: От 4 до 7, 5 лет. – М.: Теревинф, 2009. – 160 с.
8. Кипхард Э.- Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет. – М. : Теревинф, 2009. – 112 с.

9. Романюк І. А. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія розробки, підготовки та проведення : метод. посіб. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 152 с.
10. Скрипник Т. В., Куценко Т. О., Риндер І. Д., Недозим І. В. Зміст корекційно-розвиткових 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.
11. 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.
12. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К.: «Гнозис», 2013. – 60 с.
13. Смолянинов А., Ванцова А. Рука – мозг. – Братислава: EPSYNEL, 2011. – 109 с.
14. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества педагогов начальной школы. – Режим доступа: <http://issa.nl/e-portfolios/quality/wp-content/uploads/2013/03/ISSA-PDT-Primary-School-RUS.pdf>
15. 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).
16. Шпицберг И. Коридор с прозрачными стенами: коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с диагнозом „ранний детский аутизм” / И. Шпицберг // Школьный психолог. М., 2010. - № 20. – С. 39-43.

17. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 152 с.
18. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. Chapel Hill, NC // www.unc.edu/depts/teacch.
19. 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.
20. Watson L., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children, Irvingstone publisher, N.Y., 1989.
21. 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.

Навчально-наочний посібник

Тетяна Скрипник

Автор буде вдячна за спілкування
з близькими за духом і
зацікавленими особами.

E-mail: tetiana.skr@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ