

**Скрипник Т.В.**  
*старший науковий співробітник*  
*лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом*  
*Інституту спеціальної педагогіки НАПН України*  
**УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ**  
**ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ**

У статті розкрито зміст особливих освітніх потреб дітей з розладами аутичного спектра та визначено умови за яких ці потреби можуть реалізуватися. Прописано ресурси середовища та ресурси дітей з аутизмом, розкриття яких уможливорює організацію для них якісного освітнього процесу.

*Ключові слова:*

діти з розладами аутичного спектра, особливі освітні потреби, ресурси середовища.

В статье раскрыто содержание особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра и определены условия, при которых эти потребности могут реализоваться. Прописаны ресурсы среды и ресурсы детей с аутизмом, раскрытие которых делает возможной организацию для них качественного образовательного процесса.

*Ключевые слова:* дети с расстройствами аутистического спектра, особые образовательные потребности, ресурсы среды.

The article reveals the content of the special educational needs of children with autism spectrum disorders and the conditions under which these needs can be satisfied. We determined the environmental resources and resources of children with autism. Implementation of these resources allows organizing a quality education for autistic children.

Key words: children with autism spectrum disorders, special education needs, the environmental resources.

Проблема долучення до освітнього процесу дітей з розладами аутичного спектра (РАС) стоїть надзвичайно гостро. З кожним роком дітей з РАС стає все більше і в спеціальних, і масових навчальних закладах, при тому типовою є ситуація, коли фахівці не знають, що робити з такими дітьми.

Якщо це тиха дитина, то в садках, наприклад, на неї практично не звертають увагу, і вона робить те, що хоче, аби нікому не заважала. Якщо дитина має підвищену активність, її перебування в ДНЗ обмежують 3-4

годинами. Ситуацію для дітей з аутизмом у школах (масових і спеціальних) можна описати в таких різновидах: 1) їх долучають тільки до індивідуальної форми навчання (вдома, або в стінах школи); 2) дитина знаходиться в класі, але перебуває в ізоляції: їй дають окремі завдання, а на певних уроках виводять в інше приміщення; 3) дитина долучена до навчального процесу, але корекційно-розвивальна робота відбувається з нею недостатньо (неузгоджено між фахівцями, без постановки актуальних цілей і відслідковування динаміки розвитку та без повноцінного задіяння батьків).

Всі ці типові приклади свідчать про те, що в нашій країні діти з аутизмом не отримують безперешкодної та відповідної освіти, відсутньою є культура долучення цих дітей до освітнього процесу, а також технології впровадження цього процесу, через що потерпають як аутичні діти, їхні батьки так і фахівці психолого-педагогічного профілю.

Ціль цієї статті – визначити сприятливі умови для задоволення освітніх потреб дітей з аутизмом та шляхи реалізації цих потреб.

Сучасні наукові уявлення дають змогу виокремити загальні для різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку особливі освітні потреби. Ці потреби можна згрупувати за певними параметрами:

- ✓ *часова визначеність*: початок цілеспрямованого освітнього (а не тільки медичного) процесу – з моменту визначення порушення в розвитку дитини;
- ✓ *методи і засоби навчально-виховного процесу*: потреба в побудові „обхідних шляхів”, використанні специфічних засобів навчання / виховання;
- ✓ *організація освітнього середовища*: визначення просторово-часової структури;
- ✓ *межі освітнього середовища*: потреба у розширенні освітнього простору за межі освітнього закладу;
- ✓ *тривалість освітнього процесу*: потреба в наступності;
- ✓ *визначення кола осіб*, відповідальних за набуття дитиною освіти;
- ✓ *долучення батьків дитини* в процес її абілітації<sup>1</sup> засобами освіти.

---

<sup>1</sup> На відміну від реабілітації як відновлення втрачених функцій, абілітація – це первинне формування здатності до будь-чого.

Особливі освітні потреби дітей з аутизмом обумовлені специфікою їхнього сприймання навколишнього середовища, яке вони убачають як хаос розрізнених стимулів, що грубо втручаються у створений ними для себе комфортний простір.

Для дітей з аутизмом необхідно здійснити умови, які б сприяли зменшенню дестабілізаційних чинників для них та підвищенню їхніх адаптивних можливостей. Щоб задовольнити їхні особливі освітні потреби, необхідно спиратися на такі групи ресурсів [1], як: предметно-просторові (структура простору, де перебуває дитина); організаційно-сміслові (організація навчально-виховного процесу, правила, формат подання інформації); соціально-психологічні (стосунки з іншими людьми).

Предметно-просторові ресурси мають суттєве значення для дітей з аутизмом, адже у великих і відкритих просторах їм важко орієнтуватися і розуміти, що відбувається, де саме, з ким і скільки часу їй треба щось робити, а також – що буде потім. Дискомфорт, який вони відчувають через таку де зорієнтованість, зумовлює їхню проблемну поведінку.

Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, впорядкованим та передбачуваним. Розробник комплексної програми TEACCH<sup>2</sup>, яка в декількох країнах отримала статус державної програми навчання і розвитку для дітей з аутизмом, – Е Шоплер довів, що саме діти з аутизмом ефективно навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [4].

Тут йдеться про такі положення, як: структурування місця навчання дитини, зонування кімнати (класу або групи) за видами діяльності, щоб можна було зрозуміти, що певна ділянка простору має початок і кінець (за допомогою кордонів: килима, кольорових липких стрічок, меблів або позначок: фотографій, надписів, піктограм). При цьому в кожній зоні варто мінімізувати вплив стимулів, які можуть відволікати, надмірно приваблювати увагу дитини;

---

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

Аутичних дітей також важливо привчати до порядку на робочому місці, використовуючи картинки, кольорові позначення, цифри, знаки, фотографії тощо. Матеріали для занять мають мати своє визначене місце і означення.

Один з найважливіших складників організаційно-сміслових ресурсів для аутичних дітей – це візуалізований розклад, що містить необхідну для дитини інформацію: які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії. 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.

Візуалізований розклад може використовуватися у всіх приміщеннях навчального закладу, і 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 [3].

Формат подання всієї пізнавальної та навчальної інформації для дитини з аутизмом теж треба здійснювати з опорою на візуальну підтримку; соціальний розвиток, засвоєння правил поведінки так само має відбуватися за допомогою візуалізованих правил.

Продуктивний освітній процес може відбутися тільки тоді, коли реалізуються соціально-психологічні ресурси середовища. В межах впровадження проекту „Освіта аутистів: від міфу до реальності”, що триває протягом 2013-2014 років<sup>3</sup>, нами визначено, що найважливішим соціально-психологічним ресурсом для дітей з аутизмом є узгоджена робота міждисциплінарної групи супроводу їх освітнього процесу. Учасники групи супроводу:

- координатор освітнього процесу дитини (*завуч школи або методист садка*), алгоритм діяльності якого – підготовка та організація зустрічей, налагодження координації зусиль та комунікації між учасниками групи, а також аналіз успішності процесу адаптації дитини до умов навчального закладу та її розвитку;
- *вчителі/вихователі*, які мають бути обізнані щодо створення найсприятливішого для фізичного та психічного розвитку дітей з аутизмом середовища;
- *асистент вчителя / помічник вихователя*, які допомагають здійснювати організаційні моменти, долучаються до створення найпродуктивніших умов навчально-виховного процесу для аутичної дитини і сприяють набуттю нею практики позитивної взаємодії з дітьми і педагогами у різних обставинах освітнього процесу;
- *логопед*, головні завдання якого – сприяти розвитку комунікативно-мовленнєвих функцій дитини, використовувати ефективні засоби активізації її мовлення, формувати продуктивні моделі комунікативних ситуацій,

---

<sup>3</sup> Здійснено в рамках проекту за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні. Погляди авторів не обов'язково збігаються з офіційною позицією уряду США. Supported by the Democracy Grants Program of the U.S. Embassy in Ukraine. The views of the authors do not necessarily reflect the official position of the U.S. Government.

- підказувати іншим фахівцям та батькам, як активізувати комунікативно-мовленнєві прояви дитини (з використанням жестів, звуків/слів, карток);
- *психолог*, який має проводити корекційно-розвивальні заняття в мікрогрупі (де окрім аутичної дитини є хоча б ще одна дитина) для формування соціальних умінь у неї та здатності до міжособистісної взаємодії (зважати на іншу дитину, цікавитися нею; відповідно реагувати на її ініціативу; виконувати завдання по черзі; відгукуватися, коли кличуть; виконувати інструкцію дорослого, дотримуватися правил поведінки тощо);
  - *корекційний педагог*, який 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 складнощі 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 ситуації, пробудовуючи взаємозв'язки з іншими предметами навколишнього середовища:
  - *інструктор з фізкультури*, який створює умови для розвитку загальної моторики дитини (сила, вправність, мобільність, гнучкість, влучність тощо) та нормалізації її тону, становлення здатності разом з іншими дітьми виконувати вправи, брати участь в рухливих іграх за правилами;
  - *музичний керівник*, орієнтований на створення умов для появи у дитини розкутості, здатності долучатися до спільних художньо-естетичних дій разом з іншими дітьми; становлення пластичності в рухах тіла, гри на музичних інструментах, танцювальній діяльності;
  - *батьки*, які відпрацьовують з дитиною актуальні комунікативні моделі на соціально-побутовому матеріалі, а також готуються з дитиною до нової лексичної теми (або нових незнайомих завдань);
  - *інші фахівці*, які можуть бути реальними або віртуальними учасниками групи супроводу, наприклад, сімейний лікар, невролог або психіатр (якщо вони систематично зустрічаються з дитиною і призначають якесь лікування),

або корекційний педагог (логопед, психолог) за межами садка. Обізнаність членів групи супроводу щодо всіх додаткових учасників процесу психолого-медико-педагогічного впливу на розвиток дитини важлива, адже це дає змогу налагодити узгоджену взаємодію між тими, хто нею опікується.

Визначена група супроводу починає працювати з того, що кожний з її учасників аналізує і записує прояви дитини, визначаючи її сильні сторони і потреби. Особливу увагу варто звернути на проблемну поведінку дитини, яка свідчить про її серйозну дезадаптацію і перешкоджає нормальному перебігу навчально-виховного процесу. Координатор групи збирає ці записи, аналізує їх; на зібранні детально обговорюють ситуацію дитини та визначають актуальні цілі її навчання, виховання і розвитку. Цілі варто прописувати за принципами цілепокладання SMART, які містять такі орієнтири, як: реалістичність, досяжність, вимірюваність, узгодженість в контексті цілісного розвитку дитини, визначеність у часі).

Діагностичні дані по дитині, її сильні сторони, потреби, актуальні цілі записують в індивідуальну програму розвитку, що стає головним освітнім документом для роботи міждисциплінарної групи супроводу. Там прописують також і режим роботи з дитиною фахівців, і ті функції, які кожний з них, а також батьки будуть виконувати для дитини щодо здійснення інтенсивного та продуктивного впливу на її розвиток.

Варто знати, що пріоритетними на початку мають бути цілі, пов'язані не з навчальними навичками дитини, а з її соціальним розвитком, адже тільки тоді, коли у дитини сформується звичка бути разом з іншими дітьми, зважати на них, виконувати завдання (інструкції) дорослих, звертатися по допомогу, робити щось разом з іншими, вона припинить вибудовувати та підтримувати захисні реакції (тілесні блоки, психоемоційну напругу, аутостимуляції), і у її внутрішній світ, спектр її уваги увійдуть інші люди, які стануть цікавими і приємними для неї. Тоді простіше буде відпрацювати здатність у дитини з РАС до наслідування, її навчальні навички, у тому числі – їх генералізацію.

Навчально-виховний процес для дитини з аутизмом має супроводжуватися таким самим за значущістю корекційно-розвивальним процесом. Так як аутизм є первазивним (загальним, наскрізним) розладом розвитку, у дітей з РАС порушено базові структури і на фізичному рівні (тонічна регуляція), і в соціально-емоційній сфері (базове почуття безпеки та довіри), і в пізнавальному розвитку (чуттєвий досвід) [2]. Гармонізація психофізіологічного статусу аутичної дитини, набуття нею сенсо-моторної цілісності, становлення її довірливих стосунків з іншими людьми є передумовами її соціального і пізнавального розвитку.

Таким чином, продумана, системна і узгоджена між фахівцями і батьками робота у напрямі становлення базових структур психічного розвитку дитини з аутизмом як внутрішнього ресурс її освітнього процесу, разом з ресурсами середовища (предметно-просторовими, організаційно-смысловими та соціально-психологічними) уможливають її оптимальний розвиток та долучення до якісної освіти.

#### **Література:**

1. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. —34 с.
2. 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.
3. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. Chapel Hill, NC // [www.unc.edu/depts/teacch](http://www.unc.edu/depts/teacch).
4. Virues-Ortega, J., Julio, F., & Pastor, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953.