

Т.В. Скрипник

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

На сьогодні питання навчання дітей з розладами аутичного спектра в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Ці діти принципово різняться від дітей не тільки з нормативним розвитком, але й від інших категорій дітей з особливими освітніми потребами. Головна відмінність полягає у тому, що у них не сформовані соціальні якості, власне те, що робить людину людиною, істотою, причетною до світу людей, такою, яка єдина з людською спільнотою.

У випадку аутизму ми бачимо коло взаємопов'язаних характеристик, які ускладнюють контакт дитини з навколишніми людьми та їхній розвиток в цілому. Передусім слід сказати, що діти з аутизмом мають особливу, надзвичайно вразливу систему сприймання, через яку більшість сигналів з довкілля спричиняють їм дискомфорт (інколи біль) та дезорієнтують їх. Через це у них несвідомо починають формуватися захисні механізми, як то: *гіперфокус уваги* (жорстка вибірковість і власний контроль щодо сприймання довкілля; застрягання на привабливих відчуттях, які дитина прагне весь час повторювати, щоб до неї не проникали неприємні та руйнівні сигнали), напруга, або *тілесні блоки*, які також перекривають доступ хаотичної інформації і сприяють начебто самозбереженню їхньої тонкої психічної організації, але при цьому унеможливають її включення у навколишню реальність, підтримують їхні стереотипи, звуженість уваги, тривожність й страхи; блокують мовлення тощо.

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 і необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання і розвитку) для дітей з розладами аутичного спектра (як і для дітей будь-якої іншої категорії), 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: неврахування першочергової важливості взаємодії батьків з дитиною і обставин життєдіяльності дитини в умовах родини; заняття з дитиною в індивідуальному режимі; повна неузгодженість і хаотичність тих корекційно-розвивальних заходів, які застосовують до дитини;

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

- *відсутність наступності освітнього процесу* для дітей з аутизмом, а саме – чіткого маршруту за схемою: корекційно-розвивальна робота, що готує дитину до освітнього процесу певного дошкільного навчального закладу – перебування дитини в ДНЗ, де створено умови для ефективного навчально-виховного процесу з такими дітьми і здійснюється їх підготовка до введення у певний шкільний простір – навчання у шкільному закладі, фахівці якого обізнані, як послідовно сприяти навчанню, розвитку та соціалізації цієї дитини.

- Для того, щоб освіта для аутичних дітей стала реальністю, а не фікцією (або щасливою випадковістю), має бути передусім досконально продумано підготовчий процес до введення цих дітей в навчальні заклади.

Процес підготовки до ефективної освіти дітей з аутизмом ми викладемо у вигляді взаємопов'язаних і послідовних ідей, названих „положеннями”.

Положення 1. *На всьому шляху підготовки дітей з аутизмом до введення в освітній простір має здійснюватися їх продуманий і цілеспрямований супровід учасниками міждисциплінарної команди. Незважаючи на те, у якому віці виявлено у дитини розлади аутичного спектра, з нею має бути налагоджено*

інтенсивну корекційно-розвивальну і навчальну роботу. Це означає, що фахівці, які обстежує дитину (будь то медик, спеціальний психолог, психолого-медико-педагогічна консультація), разом з висновком стосовно особливостей її розвитку мають дати чіткі орієнтири, до кого звернутися батькам, щоб розпочати системну висококваліфіковану допомогу їй та її родині.

Положення 2. Процес супроводу – це технологія, а саме – система підходів, методів та засобів, що уможлиблюють впровадження дієвої психолого-педагогічної підтримки дітей з аутизмом в навчальних закладах. Послідовна підготовка до навчання дітей з аутизмом в закладах освіти має два напрями: розкриття і використання: 1) ресурсів середовища і 2) ресурсів самих дітей з аутизмом.

Положення 3. Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження спільного навчання – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Тут йдеться про *предметно-просторові, організаційно-сміслові та соціально-психологічні ресурси* [3]. Предметно-просторові – це структурування простору, навчального місця, використання предметів пристосувального характеру; організаційно-сміслові – організація структурованої діяльності (навчання, побут, дозвілля) та візуальна підтримка; в) соціально-психологічні – соціальні ролі, прихильності та соціальні потреби.

Положення 4. *Ресурси дітей з аутизмом* – це базові структури, передумови їх психофізіологічного розвитку, а також – їх сильні сторони. З опорою на ґрунтовні наукові розробки та наші власні дослідження [1; 4; 6] ми визначаємо такі передумови всебічного розвитку, як: *тонічна регуляція* (підґрунтя психомоторного інтелекту і психічного розвитку в цілому), *чуттєвий досвід* (основа загального інтелекту), *базове почуття безпеки і довіри* (підґрунтя соціального інтелекту). У визначенні передумов психічного розвитку ми базуємося на фундаментальній методологічній розробці – об'єднаній теорії психічних процесів [2], за якою представлено модель психічної організації: три групи відчуттів – екстероцептивні (зовнішні), інтероцептивні (внутрішні) та пропріоцептивні (відчуття руху), – які складають основу відповідним

психічним процесам – когнітивному, емоційному та регулятивному. Особливості перебігу системи відчуттів та більш складних психічних процесів формують різні види інтелектів: загальний як пізнавальну 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. У дітей з аутизмом, який є, як відомо, наскрізним розладом розвитку, наявні порушення базових структур на кожному із структурних компонентів психічної організації: нерівномірність тону, брак чуттєвого досвіду та базового почуття безпеки та довіри.

Положення 5. *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 та інтенсивність. 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, скоординованість часу та змісту роботи членів команди); 2) першочерговий орієнтир на базові структури розвитку. Для дитини з аутизмом це: 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); 3) налагодження взаємодії із зовнішніми організаціями і фахівцями задля дотримання принципу наступності освітнього процесу.

Положення 6. *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, розкнутості, спритності, влучності, мобільності; формування здатності до рухового планування тощо) та нейрокінезітерапії [5] (система спеціальних засобів та вправ, які адресно впливають на головні й спинальні нервові структури через інформаційно значущий зворотній зв'язок); для *становлення чуттєвого досвіду* – методика сенсорної інтеграції за Дж.Айрес, спрямована на різнопланову взаємодію з довкіллям задля досягнення здатності осмислено діяти і реагувати на актуальну ситуацію (адаптивна відповідь); спеціально організована арт-терапія задля формування у дітей з аутизмом процесів цілісного сприймання навколишньої дійсності у взаємозв'язках; для *формування базового відчуття безпеки та довіри* – ігрова та музична терапія в мікрогрупах, привчання дитини до перебування з іншими дітьми, при цьому головним акцентом такого перебування має бути взаємодія з іншою дитиною. За такої спрямованості в аутичної дитини має розвиватися здатність бачити, чути, відчувати, враховувати іншу дитину, вчитися черговості у взаємодії з нею, здатності ділитися іграшками, разом виконувати щось так, щоб всі учасники відчували саме те, що вони „разом”.

Положення 7. Найголовніша умова психолого-педагогічного супроводу дитини з аутизмом в навчальному закладі – *узгоджена робота міждисциплінарної групи супроводу*, яка розробляє для неї дієву Індивідуальну програму розвитку (ІПР), покроково її виконує і відслідковує досягнення актуальних для дитини цілей. Робота над ІПР для аутичної дитини вимагає: а) розуміння особливих освітніх потреб дітей з аутизмом в цілому і конкретної дитини зокрема, б) володіння технологією складання такої програми, в) визначенням реалістичних узгоджених між собою завдань для кожного учасника групи супроводу та шляхів їх виконання.

Положення 8. *Розроблення актуальних для дитини цілей* має спиратися на принципи цілепокладання SMART (аббревіатура від англ.: Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Result-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені у часі). Здатність прописувати такі цілі, послідовно і узгоджено досягати їх усіма учасниками команди супроводу, а

також відслідковувати динаміку розвитку дитини – це спеціальні вміння, які можна здобути завдяки спеціальним тренінгам та власним прагненням фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з аутизмом. 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. Зарубіжними фахівцями напрацьовано критерії, за якими можна визначити, яким цілям надавати пріоритет. Серед цих критеріїв: безпека дитини і безпека навколишніх людей (у випадках, коли дитина кусає себе / інших, б'є, б'ється головою тощо); соціальна значущість цілей (імітація, функціональна комунікація, ігрові навички, взаємодія з іншими); спрямованість на становлення самостійності дитини (поступова незалежність від допомоги дорослої людини у здійсненні продуктивної діяльності); опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій та процесів і відкриває нові можливості для дитини (орієнтири, прописані нами у Положенні 6). 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 постає декілька десятків. 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. Але, зрозуміло, цим не вичерпується зміст діяльності психолого-педагогічної спільноти і батьків дитини з аутизмом. Кожний з них здійснює певний напрям корекційно-розвивальної підтримки або навчальної діяльності і вирішує конкретні завдання щодо розвитку дитини з аутизмом, що також прописано в ІПР.

Положення 9. *Зміст діяльності фахівців групи супроводу* визначається професійною та посадовою компетентністю кожного з них, а також їх

домовленістю на нарадах. Частіше за все розподіл спеціальних функцій здійснюється таким чином: функції *координатора групи* виконує завуч школи / *методист садка*. Це підготовка до зустрічей групи (попередні завдання учасникам, систематизація опрацьованих учасниками групи робочих матеріалів), налагодження комунікації між учасниками, координація їх зусиль, проведення зустрічей групи, аналіз успішності процесу адаптації дитини до умов ДНЗ та її розвитку. *Вчителі школи / вихователі ДНЗ* мають бути обізнані, яке середовище в найбільшому ступені сприяє фізичному та психічному розвитку дітей з аутизмом. Міжнародним науково-практичним товариством напрацьовано суттєві методичні поради та матеріали, які можуть стати у нагоді педагогам для планування, організації та здійснення фахової роботи, за якої і дитина з аутизмом, й інші діти будуть всебічно розвиватися. Головний орієнтир – це принцип структурованості. За цим принципом 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. *Асистент вчителя / помічник вихователя* допомагає здійснювати організаційні моменти, долучається до створення найпродуктивніших умов навчально-виховного процесу для аутичної дитини і сприяє набуттю нею практики позитивної взаємодії з дітьми і педагогами у різних обставинах освітнього процесу. *Логопед* формує комунікативно-мовленнєві функції дитини, використовує ефективні засоби активізації її мовлення; *психолог* проводить 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, підтримувати правила ігрового середовища тощо); *корекційний педагог* займається з дитиною у напрямі набуття всебічного чуттєвого досвіду

як передумови пізнавального розвитку; *інструктор з фізкультури* сприяє розвитку загальної моторики дитини з аутизмом та нормалізації її тонічної регуляції, *музичний керівник* створює умови для появи у дитини розквітості, здатності брати участь у спільних художньо-естетичних діях разом з іншими дітьми. 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 місяця послідовної роботи група супроводу обговорює успіхи у справі навчання, виховання і розвитку аутичної дитини в закладі освіти, а також намічає нові актуальні цілі для дитини. Повноцінним учасником групи супроводу мають стати *батьки* аутичної дитини, які беруть безпосередню участь у визначенні її актуальних цілей, обговоренні її сильних сторін, а також зобов'язуються реалізувати свою частку роботи щодо досягнення поставлених спільних цілей, а також – створення сприятливих для розвитку дитини умов вдома.

Таким чином, системний підхід в контексті допомоги дітям з аутизмом передбачає *спланований і послідовний психолого-педагогічний вплив* на такі взаємопов'язані компоненти, як: дитина, її родина та зовнішнє середовище, з опорою на їх ресурси та зворотний зв'язок, що дає змогу оцінити ефективність цього впливу і, за потреби, вносити необхідні корективи в процесі його виконання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Айрес Э.Дж Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : «Теревинф», 2013. – 272 с.
2. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 3. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 326 с.
3. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. – с. 34.
4. 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.

5. Смолянинов А., Ванцова А. Рука – мозг. – Братислава: EPSYNEL, 2011. – 109 с.
6. 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.