

# ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ НАД ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ПРОГРАМОЮ РОЗВИТКУ ДЛЯ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ

**Скрипник Тетяна Вікторівна**

доктор психологічних наук,

старший науковий співробітник

лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом

Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,

м.Київ. України

[tetiana.skr@gmail.com](mailto:tetiana.skr@gmail.com)

## **Анотація.**

У статті розкрито підґрунтя роботи групи супроводу щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини. Проаналізовано структуру цього документу, запропонованого державним інструктивно-методичним листом, обґрунтовано необхідні доповнення до неї, з огляду на досвід практичної роботи з супроводу дітей з аутизмом в навчальних закладах. Подано орієнтири, за якими має розроблятися спектр і зміст спеціальних і додаткових освітніх послуг для дитини з аутизмом, алгоритм вивчення особливих проявів дитини. Розкрито зміст поняття „бар’єри навчання і розвитку” як передумови постановки цілей для дитини. Детально прописано особливості роботи над короткотривалими цілями для дитини з аутизмом: процес їх розроблення, принципи, критерії, зміст та структуру. Наголошено на необхідності узгодженого виконання таких цілей всіма учасниками групи супроводу та колективній відповідальності за їх здійснення.

**Ключові слова:** дитина з розладами аутичного спектра, індивідуальна програма розвитку, бар’єри навчання і розвитку, короткотривалі цілі, моніторинг динаміки розвитку.

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД ИНДИВИДУАЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ ДЛЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

**Скрышник Татьяна Викторовна**

доктор психологических наук,

старший научный сотрудник

лаборатории коррекции развития детей с аутизмом,

г.Киев. Украина

[tetiana.skr@gmail.com](mailto:tetiana.skr@gmail.com)

### **Аннотация**

В статье раскрыты предпосылки работы группы сопровождения по разработке индивидуальной образовательной программы для ребенка. Проанализирована структура этого документа, предложенного государственным инструктивно-методическим письмом, обоснованы необходимые дополнения к ней, с учетом опыта практической работы по сопровождению детей с аутизмом в учебных заведениях. Подано ориентиры, по которым должны разрабатываться спектр и содержание специальных и дополнительных образовательных услуг для детей с аутизмом, алгоритм изучения особых проявлений ребенка. Раскрыто содержание понятия "барьеры обучения и развития" как предпосылки постановки целей для ребенка. Детально прописаны особенности работы над краткосрочными целями для детей с аутизмом: процесс их разработки, принципы, критерии, содержание и структуру. Отмечена необходимость согласованного выполнения этих целей всеми участниками группы сопровождения и коллективной ответственности за их осуществление.

**Ключевые слова:** ребенок с расстройствами аутистического спектра, индивидуальная образовательная программа, барьеры обучения и развития, краткосрочные цели, мониторинг динамики развития.

THE TECHNOLOGY FOR CREATING OF  
INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM FOR A CHILD WITH AUTISM

**Skrypnyk Tetiana**

Institute of special pedagogy of the National Academy of Pedagogical  
sciences of Ukraine  
Kyiv, Ukraine  
[tetiana.skr@gmail.com](mailto:tetiana.skr@gmail.com)

The article reveals pre-conditions of work of interdisciplinary teams to develop an individual educational program (IEP) for a child with autism. Today in Ukraine there is a document, which has been proposed in a letter to the Ministry of Education methodical. based on their own experiences and those of other countries, we proposed to make amendments to this document. Article submitted comments and substantiation for this. Today in Ukraine there is a document, which has been proposed in a letter to the Ministry of Education methodical. We proposed to make additions to this document based on their own experiences and those of other countries. Article submitted comments and substantiation for this. We are talking about sections of IEP associated with the diagnosis and the practical implementation of the program. We offer guidance for the spectrum and content of the special and additional educational services for children with autism, namely such areas as sensory, motor, communicative, social and cognitive development. We have proposed an algorithm studying of specific manifestations of a child under the widely known scheme of Applied Behaviour Analysis: antecedents – behaviour – its consequences. We offer diagnostics section supplement information about the barriers assessment: behaviour problems, instructional control, defective imitation, defective visual perception and matching-to-sample, defective listener skills, defective intraverbal, defective social skills, prompt dependency, defective conditional discriminations, failure to generalize, weak motivators, response requirement weakens the motivators, reinforcer dependency, self-stimulation, hyperactive behaviour, failure to make eye contact, sensory

defensiveness etc. By identifying these barriers, the expert can develop specific intervention strategies to help overcome these problems, which can lead to more effective learning. We focus on the fact that the definition of barriers training and development of the child with autism allows to orient on the most urgent tasks for her or him, which should be reflected in the IEP. Has detailed features of the command support a child with autism in the educational space on short-term goals for children with autism: the process of their development, SMART- principles on which they are based, the criteria for selection of priority objectives, content and structure. Two examples are given with the description of such purposes. We note the need for a harmonized implementation of these objectives, agreed by all members of the IEP-team and collective responsibility for their implementation.

**Keywords:** child with ASD, the Individualized Education Program, barriers assessment, goals and objectives of IEP.

Як відомо, процес супроводу навчання дітей з аутизмом, як і дітей всіх інших категорій, має бути забезпечено такими складниками, як: нормативно-правовий, науково- та навчально-методичний і кадровий.

В цьому контексті нормативно-правове забезпечення грає провідну роль, адже саме воно встановлює норми, правила, вимоги, характеристики, методи та ін., що уможливають вирішення завдань, пов'язаних з організацією варіативних форм педагогічного процесу, алгоритмом регулювання діяльності навчального закладу, моделлю кадрового забезпечення тощо.

З огляду на світову практику, центральним документом, за яким має послідовно і цілеспрямовано здійснюватися процес супроводу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, є Індивідуальна програма розвитку<sup>1</sup>.

15 серпня 2011 року Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України надано інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного

---

<sup>1</sup> 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.

навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», у якому серед інших документів розкрито зміст Індивідуальної програми розвитку (ІПР), а також її структуру. Зазначено, що процес складання індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами має диференційний характер, а програма розробляється на основі аналізу проблеми розвитку учня та його освітніх потреб. Так як цей Лист має рекомендаційний характер, нам би хотілося прокоментувати його положення з огляду, передусім, на наш досвід організації та впровадження супроводу дітей з аутизмом в навчальних закладах.

Так, після розділу „Загальна інформація про дитину” йдеться про „особливі освітні потреби”. Тут для практиків виникають певні складнощі, передусім тому, що в системі освіти не прописано чітко і послідовно, якими є особливі освітні потреби дитини з аутизмом. Цим зумовлені і повна неосвіченість психолого-педагогічної спільноти навчальних закладів щодо того, які умови створювати для дитини з аутизмом, як з нею взаємодіяти, як облаштовувати (адаптувати та модифікувати) для неї навколишнє середовище, застосовувати належні навчальні методи, матеріали та обладнання, як подавати (адаптувати) навчальний матеріал тощо.

Наступний розділ також викликає питання. Йдеться про визначення наявного рівня знань і вмінь дитини. В інструктивно-методичному листі надано слушні поради: „група фахівців протягом 1-2 місяців вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення: її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші), у чому їй потрібна допомога. Ці поради мають на меті дитину з сенсорними вадами, але всі вони надзвичайно важливі і для дитини з розладами аутичного спектра, адже одним із встановлених фактів є порушення в аутистів базових структур психіки, серед яких першочерговими є вади сенсомоторного розвитку: нерівномірний тонус і сенсорна дезінтеграція [1; 2; 3].

Складнощі вивчення можливостей і потреб дитини з аутизмом полягають у тому, що не так просто підібрати для неї відповідний діагностичний інструментарій. Так, наприклад, нерівномірність розвитку осіб з аутизмом, з одного боку, а з іншого – несформованість у них здатності до соціальної взаємодії, що позначається передусім у їхньому небажанні відповідати на питання і виконувати запропоновані педагогом завдання, ускладнюють процес визначення стану розвитку їхнього інтелекту.

Типовими помилками є висновки про низький рівень інтелекту у дитини з аутизмом, яка не говорить, або не виконує вербальні завдання. Водночас ця дитина може мати вищий за вікову норму рівень розвитку невербального інтелекту. І коли для її навчання фахівці починають вводити так звану візуальну підтримку (графіки, система карток, намальовані правила, алгоритми дій тощо), ця дитина починає активно долучатися до навчального процесу і послідовно набувати знань, умінь, пізнавальних та соціально-побутових навичок.

Щодо спеціальних та додаткових освітніх послуг, які також має бути прописано в індивідуальній програмі розвитку, то слід зазначити такі важливі орієнтири: 1) урахування цілісного розвитку дитини, що зумовлює продумування психолого-педагогічною спільнотою системи корекційно-розвиткових занять для неї і цілеспрямовану їх реалізацію (такі заняття мають охоплювати розвиток сенсомоторної, соціально-емоційної, комунікативно-мовленнєвої та пізнавальної сфер, при тому з опорою на формування базових структур); 2) з'ясування пріоритетних для певної дитини потреб, що визначає зміст і черговість проведення таких занять.

Рекомендовану структуру ІПР ми пропонуємо доповнити певними позиціями, які нам видаються важливими для практичного застосування.

Одним з найбільш інструментальних підходів до психолого-педагогічної роботи з дітьми з аутизмом – прикладним аналізом поведінки (АВА) – напрацьовано алгоритм побудови послідовної роботи з дитиною, який базується на попередньому вивченні поведінкових проявів дитини і

визначенні бар'єрів її навчання і розвитку. Так, наприклад, бажано якнайменше двічі прослідкувати за проявами дитини у тій самій ситуації через певний часовий проміжок (скажімо, тиждень). Такі ситуації мають бути різними (різні уроки, відмінні за видами діяльності, перерва, прояви вдома, індивідуальні заняття тощо) і до такої роботи має бути залучено групу фахівців і батьків, а саме – визначену групу супроводу, яка опікується процесом навчання дитини в освітньому просторі. Змістом спостережень мають стати передусім такі прояви дитини, які свідчать про високий ступінь стресогенності довкілля або непродуктивний й соціально небажаний стиль її поведінки, коли дитина кричить, падає на підлогу, вибігає з класу, вскакує із-за парти, кусає чи б'є себе тощо. Така поведінка унеможлиблює здійснення навчального процесу і дає підстави педагогам для переведення дитини на індивідуальну форму навчання.

Щоб розібратися, що саме відбувається з дитиною, людина, яка фіксує прояви дитини, має заповнити таку просту таблицю: що було до того, як дитина почала виявляти себе небажаним чином, в чому полягали її деструктивні прояви, які наслідки вони мали. Визначення особливостей проявів дитини за такою схемою (причини – поведінка – наслідки), здійснене у різних умовах і з відтермінованістю у часі, дає змогу з'ясувати певні закономірності щодо характерних проявів дитини, ймовірних чинників, які їх зумовлюють і типових реакцій інших людей на цю ситуацію.

Все це – важливий матеріал з огляду на необхідність створення найоптимальніших умов, необхідних для навчання і розвитку дитини, що стосується питання зменшення стресогенності навколишнього середовища для дитини, для чого можна задіювати такі зовнішні ресурси, як: адаптація освітнього простору (структурування кімнати та навчального місця), адаптація навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності), структурування діяльності та введення візуальної підтримки (графік дня, алгоритм уроку, завдання, введення

малюнкових правил, карток-підказок), адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів, застосування додаткових способів подання матеріалу (дублювання усного завдання письмовим, індивідуально для дитини з аутизмом), модифікація навчальних завдань (часткові зміни у змісті та обсязі завдань для конкретної дитини) тощо.

Надзвичайно цінною в цьому контексті є співпраця вчителя з асистентом вчителя і батьками, їх здатність попередньо планувати уроки, підготовлювати допоміжні навчальні матеріали, відпрацьовувати з дитиною необхідні навчальні навички та певні завдання для їх подальшого успішного виконання на самому уроці.

Головні бар'єри навчання і розвитку дитини можна визначити за методикою „Шкала вербальної поведінки” (VB-MAPP), розробленою в межах прикладного аналізу поведінки, де не тільки описано більше ніж 20 перешкод, типових для дітей з аутизмом, але й їх бальне оцінювання – від 1 до 4 балів (чим вищий бал, тим більш виражена перешкода). Серед цих бар'єрів – порушення таких здатностей, як: звертатися з проханням; повторювати слова та використовувати мовлення з комунікативною метою; повторювати фізичні рухи; взаємодіяти з іншими дітьми; а також – залежність від підказок, „керівний контроль” (прагнення дитини, щоб все було, як вона хоче), складнощі в узагальненнях (генералізації) набутих навичок, слабка мотивація, ауто стимуляція, жорстка вибірковість інтересів, гіперактивна поведінка тощо.

Визначення бар'єрів навчання і розвитку дитини з аутизмом дає змогу зорієнтуватися щодо найактуальніших завдань для неї, що має бути відображено в ІПР. Тут йдеться про такий важливий розділ, який обов'язково варто представляти в подібних програмах (і що відображено у структурі відповідних документів, створених фахівцями інших країн) – довготривалі і короткотривалі цілі. Довготривалі цілі ставлять на рік, а короткотривалі – на найближчі місяці, як раз з огляду на наявність актуальних бар'єрів, що перешкоджають дитині навчатися.



Постановка короткотривалих цілей – технологічне завдання, за якого має бути отримано відповіді: що, кому і як робити для того, щоб дитина успішно розвивалася. Перше положення, яке варто зазначити щодо процесу постановки цілей для дитини – опора на SMART-принципи (аббревіатура від англ. Specific, Measurable, Agreed, Realistic, Time-related), що означає, що короткострокові цілі мають бути конкретні, вимірювані, досяжні, узгоджені зі стратегічною ціллю, визначені у часі).

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 (в її англomовному варіанті – The Individualized Education Program) зарубіжними фахівцями напрацьовано ієрархію, за якою можна визначити, які цілі найважливіші. Серед цих критеріїв: безпека дитини і безпека навколишніх людей; соціальна значущість цілей; спрямованість на становлення самостійності дитини; опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій та процесів і відкриває нові можливості для дитини.

Це означає, що якщо, наприклад, дитина непосидюча, не використовує мовлення для комунікації, не помічає однолітків і при цьому – б'є себе, то пріоритетна ціль має бути спрямована на подолання звички бити себе. Своєю чергою, якщо у дитини не розвинено навчальні навички (читати, писати, рахувати), а при цьому спостерігається брак соціальних функцій, то на першому місці мають бути завдання, пов'язані саме з соціальним розвитком дитини (імітація, функціональна комунікація, ігрові навички, здатність звернутися з проханням тощо).

Третій момент пов'язаний зі структурою самих цілей. Для того, щоб вони були дієвими, варто їх виписати з максимальною конкретністю. Структура цілі має містити відповіді на питання: де (в якій ситуації), з ким,

що дитина буде робити, як швидко почне це робити, як часто, рівень підтримки і хто буде слідкувати за результатом.

Так, наприклад, для хлопчика Андрія (7 років), бар'єром навчання і розвитку якого було невміння звертатися до інших людей з проханням, так було визначено ціль: „Коли Андрій захоче якийсь предмет, він буде просити його у дорослого за допомогою жесту і картки PECS<sup>2</sup> у 80%<sup>3</sup> (примітка: на початковому етапі дорослий застосовує жест «Я хочу»). Рівні підтримки, які показують певну етапності у досягненні цілі: повна підтримка (фізична, вербальна та візуальна), часткова підтримка, вербальна інструкція, самостійне виконання”. Для хлопчика Івана (8 років), який ігнорував звернення, інструкції та завдання дорослого, визначено таку ціль: „Коли Іван чує звернення до себе від дорослого, він в найближчі 3-5 сек. виконує те, про що його просять у 4 з 5 раз”. Рівні підтримки: повна підтримка (фізична, вербальна та візуальна), часткова підтримка, візуальна підтримка, самостійне виконання”.

Щодо процесу постановки цілей хотілося б підкреслити, що це має бути результат роботи групи супроводу, учасники якої опікуються питанням навчання і розвитку дитини. Тобто, 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 декілька десятків (про що свідчить досвід наших колег з США, наприклад).

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

---

<sup>2</sup> PECS – аббревіатура від англ. Picture Exchange Communication System (комунікативна система обміну зображеннями).

<sup>3</sup> 80 % означає тут, що дитина у 8 випадків з 10 буде правильним чином здійснювати своє прохання. .

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.

Таким чином, робота над ІПР для дитини з аутизмом як головного документу в процесі психолого-педагогічного її супроводу в навчальному закладі вимагає глибокого розуміння особливих освітніх потреб дітей з аутизмом в цілому і конкретної дитини зокрема, а також володіння технологією складання такої програми. Структура ІПР має охоплювати як питання пристосування (адаптації й модифікації) довкілля дитини, використання його ресурсів, так і узгодженої роботи усіх учасників групи супроводу дитини, які безпосередньо взаємодіють з нею. Рушійною силою позитивного розвитку дитини з аутизмом стають грамотно прописані короткострокові цілі, досягнення яких уможливорює поступальність процесів подальшого навчання і розвитку дитини в освітньому просторі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Айрес Э.Дж Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : «Теревинф», 2013. – 272 с. (Sensory integration and the child understanding hidden sensory challenges).
2. Скрипник Т.В. Стандарты психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К.: «Гнозис», 2013. – 60 с. (Standards for psychological and educational assistance for children with autism spectrum disorders).
3. 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. (Corridor

with transparent walls: the treatment of developmental disorders of sensory systems in children with a diagnosis of "early infantile autism").

4. VB-MAPP, Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program – Guide Copyright / Mark L. Sundberg, BCBA, AVB Press, 2008.