

КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНА ТА РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА

CORRECTIONAL-REHABILITATION AND DEVELOPING WORK

УДК 37.013.77:376

Тетяна Скрипник

ORCID iD 0000-0002-8511-4984

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної психології, корекційної
та інклюзивної освіти Інституту людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Маршала Тимошенка, 13 б, 04212 м. Київ, Україна
dr.skrypnyk@gmail.com

ПЕРЕВАГИ КОМАНДНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ В ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено педагогічне дослідження, спрямоване на підвищення компетентності педагогів у плані надання допомоги дітям з розладами аутистичного спектра в освітньому просторі. З використанням «Інструменту професійного розвитку для поліпшення якості роботи педагогів» (ISSA) здійснено порівняльний аналіз комплексної оцінки професійної позиції педагогів. Виявлено низький рівень компетентності педагогів як загальноосвітніх шкіл, так і дошкільних навчальних закладів за такими параметрами, як: взаємодія, сім'я, інклюзія, оцінка і планування, розвивальне середовище. Здійснений формувальний експеримент підтвердив важливість командної взаємодії між педагогами, з одного боку, а також, між педагогами і сім'єю, з іншого, в процесах навчання і розвитку дітей з аутизмом.

Ключові слова: алгоритм супроводу; аутизм; інклюзія; міждисциплінарна команда.

Вступ. На сьогодні питання навчання дітей з аутизмом в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Відомо, що перебування «особливих» дітей в закладах освіти наражається на різноманітні труднощі, які часто унеможливають здійснення процесу їхнього послідовного навчання.

Однією з найскладніших для педагогів категорій є діти з розладами аутистичного спектра. Ці діти принципово вирізняються від дітей будь-якої іншої категорії тим, що у них нема вроджених соціальних якостей: вони не дивляться на іншу людину, не зважають на неї, не звертаються по допомогу, не діляться радістю, у них нема ніякого бажання робити те, що їм пропонують, або про що просять інші люди.

Кожна аутична дитина виконує певні дії, які мають стереотипний характер, і складається враження, що окрім цього заняття (або інтересу) нічого в житті їй не цікавить. Нам близька думка про те, що головний сенс її концентрації, або гіперфокусу, на своєму занятті є спробою уникнути неконтрольованих і незрозумілих стимулів (у тому числі –

впливу навколишніх людей, які лякають її своєю непередбачуваністю), зберегти незмінну сталість свого внутрішнього стану і робити те, що зрозуміло і приємно.

За досвідом інших країн, відомо, що, діти з аутизмом можуть і мають бути долучені до повноцінного навчально-виховного процесу, за якого вони зможуть продуктивно навчатися і розвиватися. Так як вони мають свої особливі освітні потреби, їх введення в освітній простір повинно бути продуманим і підготовленим.

Проблематика осіб з аутизмом активно вивчається, починаючи з середини минулого сторіччя. Зарубіжними (Ф. Аппе, Л. Вінг, В. В. Лебединський, О. С. Нікольська, Т. Пітерс, Е. Шоплер та ін.) і вітчизняними (О. В. Доленко, І. А. Марценковський, К. О. Островська, О. І. Романчук, Т. В. Скрипник, Г. В. Супрун, Д. І. Шульженко) науковцями напрацьовано численні теоретичні та практичні матеріали, які уможливають позитивні зрушення в ситуації кожної конкретної дитини, а також в колективах, де діти з розладами аутистичного спектра перебувають.

При цьому недостатньо прописано технологічні питання впровадження безперешкодної та відповідної освіти для дітей з аутизмом.

Мета статті – порівняти вплив на навчання і розвиток дітей з аутизмом фахівців, які здійснюють їхній супровід у режимі мультидисциплінарної та міждисциплінарної команд.

Відмінності між мульти- та міждисциплінарним підходами. Ідея педагогічного експерименту. Спільна робота фахівців освітнього закладу може передбачати різні моделі співпраці. Розглянемо дві з них – мультидисциплінарну та міждисциплінарну.

Мультидисциплінарна модель передбачає, що фахівці працюють з дитиною за відсутності координатора і незалежно один від одного, без взаємодії та перетину професійних меж. В Україні це найтипівіший формат праці фахівців однієї установи (дошкільного навчального закладу, школи або центру), 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 узгоджених позицій, колегіального визначення завдань та розподілу зусиль між учасниками освітнього процесу, в який долучено дитину з особливими освітніми потребами, спільного ведення супровідної документації та співпраці з батьками.

Міждисциплінарна модель принципово інша, адже за неї налагоджують координацію та системну взаємодію, узгодженість процесів підтримки, допомоги і супроводу дитини з особливими освітніми потребами в освітньому закладі.

Для того, щоб з'ясувати принципові відмінності у можливостях надання дієвої допомоги дітям з аутизмом та їхнім батьками, ми сформулювали педагогічний експеримент, суть якого полягала у дослідженні двох моделей фахової колективної роботи з аутичними дітьми.

Було визначено, що робота відбуватиметься з двома вибірками. Перша з них об'єднала фахівців трьох закладів освіти (дошкільний навчальний заклад і дві загальноосвітні школи), які мали отримати експертну допомогу у вигляді семінарсько-тренінгових занять, майстер класів, супервізій, спрямованих на підвищення фахового рівня роботи кожного педагога, а також батьків. При цьому, головним орієнтиром їхньої роботи лишалась мультидисциплінарна співпраця. Друга вибірка була представлена фахівцями подібних трьох закладів освіти (ДНЗ і дві школи). Але головним принципом їх взаємодії була командна робота. Варто наголосити, що для урівноваження умов у кожній вибірці була одна спеціальна школа та одна школа із інклюзивними класами. ДНЗ в обох вибірках були з інклюзивними групами. Експертну допомогу педагоги і батьки, об'єднані у кожну вибірку отримували від фахівців Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, а також від ГО

професіоналів «Системна допомога дітям з аутизмом «Маленький принц».

Рівень педагогічної майстерності й професійної позиції фахівців дошкільних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл. Для визначення наявного стану педагогічної майстерності у освітян ми застосували «Інструмент професійного розвитку для поліпшення якості роботи педагогів» (далі вживатиметься із скороченням – «Інструмент ISSA»). Цей діагностичний та розвивальний засіб розроблено міжнародною педагогічною міжнародною спільнотою «Крок за кроком» (International Step by Step Association, ISSA) (Інструмент, 2009) як пакет ресурсів з якісної педагогіки, заснованої на принципах, викладених в документі «Компетентний педагог XXI-го століття: визначення якісної педагогіки ISSA».

Було проведено обстеження, до якого долучилися 29 педагогів: 14 педагогів 1-ї вибірки та 15 – 2-ї вибірки. Обстеження проводилося за «Інструментом ISSA», який було нами модифіковано та адаптовано у напрямі наближення до українських реалій та досягнення більш стислого формату для економії часу педагогів. Вивчення професійної майстерності і педагогічної позиції відбувалося за визначеними в «Інструменті ISSA» сьома цільовими галузями: взаємодія, родина, інклюзія, оцінка й планування, методи навчання, розвивальне середовище та професійний розвиток. Вимірювальна шкала містила три бали: незадовільно, добрий початок, якісна практика роботи. Головним орієнтиром щодо кожної позиції тієї чи іншої цільової галузі були визначені в методиці принципи та індикатори якості.

За отриманими після обстеження педагогів результатами з'ясовано, що двоє з освітніх закладів в цілому перебували у межах оцінки «Незадовільна практика» (практика роботи, не орієнтованої на дитину). І це стосувалося практично 6-х цільових галузей, окрім «Професійний розвиток», який можна було узагальнено оцінити, як «Гарний старт». Парадоксальність цієї ситуації можна коментувати таким чином, що педагоги начебто проходять навчання на курсах підвищення кваліфікації, але воно ніяким чином не позначається на якості їхнього освітнього процесу.

Три заклади мали сукупну оцінку «Гарний старт», за якої наявні зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, орієнтованої на дітей, і один заклад працював на межі двох оцінок: «Гарного старту» та «Якісної практики роботи», за якої педагоги вірять в потенціал дітей, мають стійку успішну практику роботи, при тому використовують всі можливості для підвищення власного фахового рівня.

В свою чергу, нами було обстежено тих дітей з аутизмом, якими опікувалися певні педагоги обраних нами закладів освіти за методиками і методами: С.А.Р.С., наукове спостереження, інтерв'ю

з батьками. Дані по кожній дитині було занесено до робочих матеріалів, необхідних для складання Індивідуальної програми розвитку та розбудови навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів.

Становлення професійної компетентності по роботі з аутичними дітьми. Для формування педагогічного експерименту ми об'єднали в 1 вибірку заклади освіти, які отримали оцінки: «Незадовільна практика (1 заклад); «Гарний старт» (2 заклади). До 2-ї вибірки потрапили ті, які отримали оцінки: Незадовільна практика (2 заклади) та заклад, що продемонстрував бали на межі «Гарного старту» та «Якісної практики роботи».

Для всіх педагогів, відібраних для експерименту з шести закладів освіти спочатку відбулося комплексне навчання, спрямоване на формування таких компетентностей, як:

- *пізнавально-інтелектуальної* як сукупність знань про особливості розладів аутистичного спектра, ресурси дітей з аутизмом, культура поведінки 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 діяльності, самостійно здобувати нові знання;

- *діагностичної* – 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;

- *стимулюючої*, що передбачає моральну культуру, гуманне ставлення до учнів, любов, повагу, щирий інтерес, теплоту, турботу, щирість у ставленні до дітей, зацікавленість оволодівати новітніми технологіями задля набуття компетентності у роботі із дітьми з аутизмом;

- *оцінно-контрольної та аналітичної* 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 на певному етапі: 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;

- *методичної* як уміння впроваджувати структуроване навчання (структуровані простір і час, структуровану діяльність, візуальну підтримку) – підхід з науково доведеною ефективністю, що відповідає освітнім потребам дітей з аутизмом, спирається на їхні сильні сторони, сприяє зниженню стресогенності навколишнього середовища, надає їм чіткі орієнтири щодо змісту та алгоритму необхідних 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;

- *прогностичної* як вміння визначити напрям своєї діяльності, її завдання на кожному етапі навчально-виховного процесу, передбачати кінцевий результат;

- *комунікативної* 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;

- *методичної* 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.

Наступний зміст навчання педагогів, долучених до двох різних вибірок суттєво вирізнявся. З фахівцями 1-ї вибірки відбувалася семінарсько-тренінгова робота, майстер класи та супервізії, особливістю яких була вузька спеціалізація: для кожного напрямку – окремі навчальні програми, але такі, які були спрямовані на оволодіння необхідними прийомами дієвої допомоги дітям з аутизмом. Окремо відбувалося й навчання батьків.

Водночас фахівці 2-ї вибірки і батьки дітей, які відвідували відповідні заклади освіти, були долучені до принципово іншого формату навчання: семінарсько-тренінгові заняття, майстер-класи та супервізії для них відбувалися виключно у груповому режимі. З самого початку було створено три команди супроводу – по одній у кожному закладі освіти, долученому до 2 вибірки, до яких увійшли як фахівці, так і батьки. Установчий семінар зорієнтував учасників щодо напрямку і завдань роботи, створення команд супроводу навколо певної дитини з аутизмом, визначення координатора в кожній команді, алгоритму діяльності фахівців та умов їхньої узгодженої співпраці між собою, з одного боку, та між фахівцями і батьками, з іншого. Далі відбувалося відпрацювання кожного етапу міждисциплінарного супроводу, спрямованого на покрокову послідовну реалізацію процесів навчання і розвитку дитини. Це були такі етапи, як:

- 1) оцінка стану розвитку дитини всіма учасниками груп супроводу (кожний фахівець оцінює за тими параметрами, в яких він компетентний, а також за аркушем проблемної поведінки);

- 2) систематизація даних по дитині з метою виявлення її сильних сторін та актуальних потреб; формулювання першочергових цілей в освітньому процесі дитини;

- 3) заповнення Індивідуальної програми розвитку дитини, колегіальне визначення актуальних (довго- і короткотривалих SMART-цілей),

а також ролі та режиму роботи кожного фахівця в розробленій для неї стратегії інтенсивної допомоги;

4) створення умов в освітньому просторі для оптимального навчально-виховного процесу дитини з аутизмом: використання предметно-просторових, організаційно-сміслових та соціально-психологічних ресурсів (Гайдукевич Е. С., 2007; Скрипник Т. В., 2015);

5) проведення занять з дитиною з урахуванням визначених цілей та поставлених завдань її розвитку;

6) моніторинг динаміки розвитку дитини; коригування цілей, умов навчання і виховання (за потреби).

Залучення батьків відбувалося з використанням ідей гнучкої системи практичних стратегій для інклюзивних класів, яка отримала назву «активне залучення батьків» («Parent involvement»), що об'єднує різні форми співпраці з батьками щодо ступеню активності, особливих настанов, видів діяльності тощо (Sawyer M., 2014). Різнопланові стратегії взаємодії з батьками, за цим підходом, можуть послідовно використовуватися протягом усього навчального року.

Після кожного навчального заходу, організованого для учасників педагогічного експерименту, безпосереднє опанування необхідними вміннями та навичками відбувалося в межах самого закладу освіти.

Головна спрямованість навчання фахівців освітніх закладів командній взаємодії стосувалася становлення передусім таких додаткових компетенцій (або додаткового змісту у відомих компетенціях), як:

- *прогностичної* як здатності до колегіального визначення актуальних цілей для дитини та покрокового їх досягнення всіма учасниками команди супроводу;

- *організаторської* – вміння працювати в режимі командної взаємодії з фахівцями, батьками та вихованцями / учнями; вміння налагоджувати співробітництво з усіма учасниками освітнього процесу задля досягнення поставленої мети;

- *методичної* як усвідомлення стратегічно визначеного й узгодженого між фахівцями корекційно-розвивального процесу.

Навчання фахівців відбувалося півроку. Після цього протягом місяця здійснювалося повторне оцінювання їхньої педагогічної майстерності за «Інструментом ISSA».

За повторним оцінюванням фахівців отримано наступні результати: фахівці 1-ї вибірки, навчання яких відбувалося за принципом спеціалізації, покращили свою педагогічну майстерність, але тільки в окремих напрямках.

Так, всі фахівці підвищили свою майстерність у такій галузі, як «Розвивальне середовище», що передбачало: створення привабливого й комфортно середовища для різноманітної діяльності дітей; організація простору таким чином, щоб у ньому

логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють навчанню й розвитку; використання різноманітних, доступних матеріалів, що стимулюють розвиток дітей, заохочують до дослідження, гри, навчання.

Вихователі та вчителі розвинули свою майстерність у цільовій галузі «Оцінка й планування». Це стосувалося появи у них: цілісного підходу до планування, знаходження рівноваги між індивідуальними, підгруповими і груповими формами роботи задля забезпечення вищого рівня охоплення всіх дітей в освітньому процесі; заохочення дітей здійснювати аналітичний ланцюжок «Плануємо – Робимо – Аналізуємо».

Узагальнено можна сказати, що ті фахівці 1-ї вибірки, які мали показник «Незадовільна практика», після навчання розвинули свою майстерність до рівня «Гарний старт», але тільки за названими галузями («Розвивальне середовище» та «Оцінка й планування»).

При цьому педагоги другої вибірки, головним принципом навчання яких був командний підхід, досягли найвищих показників за усіма галузями, серед яких: «Взаємодія» (розвиток ініціативи у дітей, здатності самостійно цілеспрямовано працювати, впливати на колективні рішення; підтримка взаємодії між дітьми для сприяння їхньому соціальному розвитку; становлення навичок взаємної підтримки і почуття спільноти); «Родини» (долучення членів родини до життя групи / класу, процесу спільного прийняття рішень щодо навчально-виховного процесу дітей, їхнього середовища розвитку та соціального життя; регулярне надання батькам письмової інформації щодо дітей з підкресленням їхніх сильних сторін; сприяння становленню батьківських компетенцій: організація навчальних семінарів для батьків, створення можливості, щоб родини обмінювалися досвідом, вчилися одна в одній, надавали підтримку); «Інклюзія» (здатність змінювати підходи та методи навчання; пошук можливостей, щоб навчання відбувалося за активної участі родини і спиралося на те, що вміє робити дитина, прагнення враховувати досвід дитини поза закладом освіти, узгодження своїх дій з фахівцями, які займаються з дитиною за межами закладу); «Методи навчання» (здатність пропонувати види діяльності, які заохочують дітей до самостійних досліджень, експериментування, творчості, відкриття нових ідей; підтримка взаємодії з родинами, щоб поєднати навчальний досвід дітей, який вони отримують і вдома, і в освітньому закладі; надання змоги дітям здійснити вибір у різноманітних ситуаціях, а також допомагати їм усвідомити наслідки цього вибору).

За допомогою показників повторно обстежених дітей з аутизмом (з використанням того самого діагностичного інструментарію, до якого додалися експертні оцінки педагогів) було визначено значно кращу динаміку розвитку у тих дітей, якими опікувалися фахівці 2-ї вибірки, навчені працювати

в режимі командної взаємодії. Це стосувалося таких характеристик (за С.А.Р.С.), як: ставлення до людей, емоційна відповідь, адаптація до змін, нервозність, вербальна і невербальна комунікація.

У дітей з аутизмом, з якими займалися педагоги 1-ї вибірки, в цілому, було констатовано підвищення адаптивних можливостей і певних інтелектуальних навичок, при цьому, вони не набули перерахованих вище якостей, які характеризують основи становлення соціального інтелекту – головного дефіциту дітей з розладами аутистичного спектра.

Висновки. Здійснений педагогічний експеримент виявив значні переваги міждисциплінарного підходу у порівнянні з мультидисциплінарним. Налагоджене узгоджене співробітництво фахівців, з одного боку, а з іншого, фахівців і батьків, уможливило створення спільного розвивального поля, сприятливого для послідовного цілісного розвитку дітей з аутизмом. Отриманий досвід групової взаємодії на кожному етапі розбудови, реалізації та моніторингу процесу супроводу дитини з аутизмом, налагодження балансу між навчально-виховним і корекційно-розвивальним процесом, зосередження на актуальних SMART-цілях її розвитку і визначення ролі кожного з досягнення цих цілей, – все це позначилося на становленні високої професійної майстерності фахівців, здатних створювати сучасне освітнє середовище, яке відповідає викликам часу. Принципово вирізняються досягнення, що їх набули

педагоги, яких навчали командній роботі, і це: уміння колегіально аналізувати стан дитини, визначати вимірювані, визначені у часі, конкретні й досяжні цілі, планувати покрокову фахову допомогу їй і роль кожного у цьому процесі, розбудовувати справжні партнерські відносини з батьками. Набутий високий рівень педагогічної майстерності й педагогічної позиції дав змогу цим педагогам разом з батьками досягнути важливих послідовних зрушень у процесах навчання і розвитку дітей з аутизмом.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з можливістю організації та застосування нових форм командної співпраці, серед яких, наприклад, електронне співробітництво (e-collaboration), завдяки якому можна визначати командним чином зміст тих самих етапів процесу супроводу дітей з особливими потребами, при цьому – у зручному для всіх учасників команди супроводу режимі (Catagnus, R. M., & Hantula, D. A., 2011). Так, системний підхід в контексті допомоги дітям з аутизмом уможливорює розповсюдження спланованого і послідовного психолого-педагогічного впливу на такі взаємопов'язані компоненти, як: дитина, її родина, зовнішнє середовище, самого педагога, 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.

Література

1. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.
2. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укл. Т. Скрипник. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
3. Тэнкерслей Д. Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов [Электронный ресурс] / Д. Тэнкерслей, С. Брайкович, С. Хандзар. – 2009. – Режим доступа: <http://issa.nl/e-portfolios/quality/wp-content/uploads/2013/03/ISSA-PDT-Primary-School-RUS.pdf>
4. Catagnus, R. M., & Hantula, D. A. (2011). The Virtual Individual Education Plan (IEP) Team: Using Online Collaboration to Develop a Behavior Intervention Plan. *International Journal of e-Collaboration*. Issue 1, January 2011 Pages 30-46, DOI: 10.4018/jec.2011010103
5. Sawyer M. Connecting with families to facilitate and enhance Involvement (2014). *Teaching exceptional children*: Vol. 47, 3: pp. 172-179, DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059914558946>

References

1. Gaydukevich S. E. (2007). *Sredovoy podhod v inklyuzivnom obrazovanii* [A holistic approach in inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy*. Minsk: Chetyre chetverti, 34 (rus).
2. Skrypnyk T. V. (2015). *Tekhnolohii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvitnomu prostori* [Technologies of psychological and educational support for children with autism in the educational space]. K.: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 56 (ukr).
3. Tenkersley D., Braykovich S. Handzar S. (2009). *Instrument professionalnogo razvitiya dlya uluchsheniya kachestva raboty pedagogov* [The professional development tool for improving the quality of teachers' work] (rus).
4. Catagnus, R. M., & Hantula, D. A. (2011). The Virtual Individual Education Plan (IEP) Team: Using Online Collaboration to Develop a Behavior Intervention Plan. *International Journal of e-Collaboration*. Issue 1, January 2011, 30-46, DOI: 10.4018/jec.2011010103 (eng).
5. Sawyer M. (2014). *Connecting with families to facilitate and enhance Involvement Teaching exceptional children*. Vol. 47 (3), 172-179 (eng).

ПРЕИМУЩЕСТВА КОМАНДНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Скрыпник Татьяна, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры специальной психологии, коррекционного и инклюзивного образования Института человека, Киевский университет имени Бориса Гринченко, ул. Маршала Тимошенко, 13 б, 04212 г. Киев, Украина, dr.skrypnyk@gmail.com

В статье представлено педагогическое исследование, направленное на повышение компетентности педагогов в плане оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра в образовательном пространстве. С использованием «Инструмента профессионального развития для улучшения качества работы педагогов» (ISSA) осуществлен сравнительный анализ комплексной оценки профессиональной позиции педагогов. Выявлен низкий уровень компетентности педагогов как общеобразовательных школ, так и дошкольных учебных заведений по таким параметрам, как: взаимодействие, семья, инклюзия, оценка и планирование, развивающая среда. Осуществленный формирующий эксперимент подтвердил важность командного взаимодействия между педагогами, с одной стороны, а также, между педагогами и семьей, с другой, в процессах обучения и развития детей с аутизмом.

Ключевые слова: алгоритм сопровождения; аутизм; инклюзия; междисциплинарная команда.

ALGORITHM ACTIVITY OF AUTISTIC CHILD'S SUPPORT TEAM IN LEARNING ENVIRONMENT

Skrypnyk Tetiana, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special psychology and inclusive education of Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, 13 b Timoshenka Str., 04212 Kyiv, Ukraine, dr.skrypnyk@gmail.com

The article describes the pedagogical research designed to ensure educators be able to support for children with autism spectrum disorders in the educational space as well as the content of the children's special needs and the conditions under which these needs can be satisfied. We determined the environmental resources and resources of children with autism. The author demonstrates the comparison of two conceptual focused on supporting the development and education of children with autism spectrum disorders (ASD). One model is team work, another work of individual specialists (called «cabinet system»). To evaluate we have used the method «Tool for professional development of teachers» developed by the international community educators ISSA. We presented in table the ordered main indicators of quality of teachers in target areas (interaction, family, inclusion, assessment and planning, training methods, developmental environment, professional development) as well as comprehensive achievements of children with autism (using a differential diagnostic technique C.A.R.S.). It was confirmed that the most important component of efficient support of child on the spectrum is well-coordinated work of multidisciplinary team which implements Individualized Education Program with short-term objectives and SMART goals: specific, measurable, attainable, relevant, and time-bound. Training of specialists based on an action research cycle of thoughtfully planned activities to gather, interpret, and explore data about group collaboration in order to facilitate an innovative solution. The article described methods of the trainers, experts and supervisors with teachers to achieve their competence to work with children with ASD, success factors and challenges faced by the trainers of teachers. We note also prospects for further innovation work towards establishing continuity between preschool and school.

Keywords: algorithm of support; autism; inclusion; multidisciplinary team.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2017

Прийнято до друку 23.03.2017