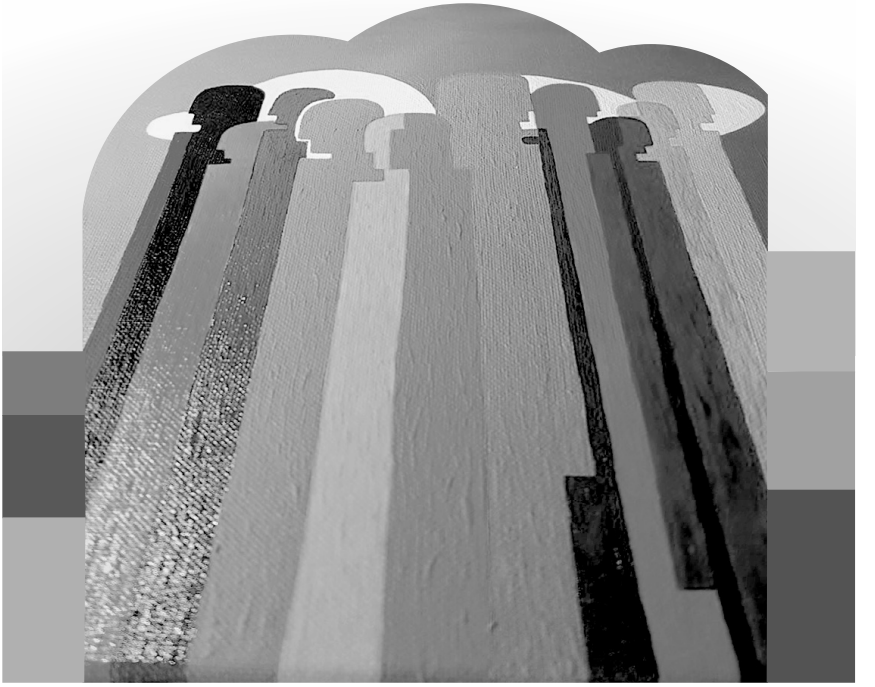
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Тетяна Скрипник

ДІТИ З АУТИЗМОМ В ІНКЛЮЗІЇ:
СЦЕНАРІЇ УСПІХУ



Київ 2019

УДК 376:616.896
С66

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 5 від 30 травня 2019 року)

Рецензенти:

Островська К.О. — завідувач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи ЛНУ ім. Івана Франка, доктор психологічних наук, професор;

Шульженко Д.І. — професор кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, доктор психологічних наук

В оформленні обкладинки використано малюнок художниці Яни Вілу (Латвія, Рига)

Скрипник Т.В.
С66 Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія / Тетяна Вікторівна Скрипник. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. — 208 с.
ISBN 978-617-658-078-2

У монографії розкрито систему технологій, що уможливлюють впровадження ефективного інклюзивного навчання для дітей з розладами аутистичного спектра. Зміст цих технологій охоплює такі три царини успішної освіти, як: 1) підготовка дитини; 2) підготовка освітнього простору; 3) налагодження роботи міждисциплінарної команди супроводу. Три розділи монографії названо сценаріями, що зумовлено головною спрямованістю книги як керівництва до дій і дає змогу активним особистостям, фахівцям та батькам об'єднати зусилля задля розбудови сучасного інклюзивного освітнього середовища.

Монографію адресовано науковцям, практикам, студентам та батькам дітей з аутизмом.

УДК 376:616.896

© Т.В. Скрипник, 2019

ISBN 978-617-658-078-2 © Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019

ЗМІСТ

Передмова 4

СЦЕНАРІЙ 1. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти 8

Дія перша. Нормалізація психофізіологічного стану дитини 19

Дія друга. Становлення соціально-комунікативної сфери дитини з аутизмом 46

Дія третя. Формування основ навчальної діяльності 63

СЦЕНАРІЙ 2. Розбудова освітнього простору, орієнтованого на дитину 78

Дія перша. Організація та впровадження продуманого та грамотно облаштованого фізичного простору 80

Дія друга. Розроблення системи візуальних засобів та мотиваційних стимулів 90

Дія третя. Впровадження ефективної позиції вчителя та реалізація плану класного менеджменту 118

СЦЕНАРІЙ 3. Організація міждисциплінарного командного супроводу дітей з РАС в умовах інклюзивного середовища 135

Дія перша. Впровадження системи інклюзивних технологій 138

Дія друга. Технологія командного супроводу 150

Дія третя. Цілеспрямоване підвищення рівня компетентності учасників команди супроводу 170

Післямова 191

Додатки 194

Джерела 200

ПЕРЕДМОВА

Цю книгу ми присвячуємо реформаторам і подвижникам інклюзивного навчання, які знають більше і бачать далі, ніж представники консервативної освіти, — тим людям, які прагнуть грамотно й послідовно розбудовувати ***освітнє середовище рівних можливостей*** для усіх дітей України.

Інклюзія в Україні є викликом для всіх. І для тих, хто прагне нових позитивних змін, і для тих, хто намагається утримати авторитарну систему освіти, за якої їм комфортно. Консерватори і реформатори були в усі часи і в усіх сферах діяльності. Але наразі консерватори в освіті — це люди застарілих поглядів, які не розуміють перспектив якісної освіти, її системних ресурсів, розкриття яких дає можливість дітям з особливими освітніми потребами (ООП) розгорнути свій потенціал і реалізувати себе у житті.

На сьогодні питання щодо навчання в освітньому просторі дітей з ООП звучить надзвичайно гостро, адже відомо, що їхнє перебування в закладах освіти наражається на різноманітні труднощі, через які страждають усі. Ці труднощі пов'язані з багатьма чинниками, серед яких, на наш погляд, найголовнішими є брак стратегії розвитку інклюзивного навчання в Україні, непродуманість послідовних кроків у реалізації цього процесу. Це призводить до виникнення недоліків на багатьох рівнях забезпечення інклюзії, у тому числі: інформаційному, навчально-методичному, кадровому.

Однією з найбільш складних категорій дітей для педагогів інклюзивних класів є діти з розладами аутистичного спектра (РАС). Для розбудови успішного освітнього процесу, учасниками якого є ці діти, важливо знати особливості їхнього розвитку: їхні потреби та сильні сторони.

З огляду на новий стандарт — міжнародну класифікацію функціонування (МКФ) — ми визначаємо наступні найбільші обмеження у функціонуванні дітей з РАС.

Соціальні обмеження як суттєві труднощі у:

- соціальних взаємодіях з людьми (відповідно до соціальних норм);
- підтриманні стосунків з дорослими та однолітками;
- початку, підтриманні й припиненні взаємного обміну думками та ідеями за допомогою усної, письмової, знакової або інших форм мовлення з однією або кількома особами;
- отриманні інформації про людей, речі та події, використовуючи запитання чому? що? де? і як?;
- усвідомленні й дотриманні дистанції між собою та іншими відповідно до обставин, зумовлених контекстуально (соціально прийнятним чином);
- розумінні буквальних та прихованих значень повідомлень усного мовлення та повідомлень, переданих жестами, символами, малюнками;
- наслідуванні / імітації як важливих компонентів навчання, зокрема засвоєнні елементарних цілеспрямованих дій (наприклад, привітання у відповідь);
- регулюванні емоцій та імпульсів у взаємодії з іншими контекстуально та соціально відповідним чином.

Обмеження організаційного плану як складнощі у:

- виконанні простих або складних цілеспрямованих дій з планування, управління і вирішення питань щоденних потреб або обов'язків;
- підготовці, початку та організації часу і простору для виконання завдання окремо та в групі однолітків;
- координації дій у відповідь на нові ситуації, появу нових людей або досвіду.

Обмеження в освітній діяльності як складнощі у:

- виконанні видів діяльності, що сприяють участі у навчанні, наприклад, відвідування занять, взаємодія з однолітками й вчителями, виконання обов'язків і вимог, що висувають до учня (відповідно до соціального статусу);
- підтриманні довільної уваги на окремих діях або завданнях протягом певного періоду часу;
- виконанні дій, спрямованих на розуміння та інтерпретацію письмового матеріалу з метою отримання загальних знань або спеціальної інформації;
- ідентифікації та аналізі проблеми, способів вирішення, оцінюючи їх ефективність і використовуючи прийняте рішення.

Основний зміст означених труднощів функціонування свідчить про те, наскільки важко дітям з РАС адаптуватися у довкіллі, у тому числі — серед людей. Тому вони прагнуть пристосовуватися до довкілля по-своєму, що виявляється у задіянні захисних механізмів як відповіді на неорганізований і незрозумілий їм вплив довкілля. Насправді це неефективне пристосування, власне *псевдоадаптація*.

Насправді діти з аутизмом можуть і мають продуктивно розвиватися та повноцінно навчатися, бути вихованими, старанними і слухняними. Як і в інших дітей з особливостями розвитку, у них є особливі освітні потреби, тому долучення їх до освітнього простору має бути продуманим і підготовленим.

У психолого-педагогічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватись на особливостях їх унікальної психічної організації. До таких особливостей належать:

- особливості сприймання довкілля — наявність певних стійких домінант серед розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;

- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- схоплення інформації від людини завдяки периферійному зору, без прямого погляду на неї;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким як можна поводитися;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- прагнення до чіткої визначеності, порядку й завершеності, здатність розуміти чітко визначені алгоритми, правила і постійно дотримуватися їх;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- уміння орієнтуватися за візуальними стимулами — малюнками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватись у просторі й часі.

Усі ці сильні сторони особистості дітей з аутизмом повинні спонукати фахівців бути уважними до неповторних проявів таких дітей і враховувати їх у процесі здійснення психолого-педагогічного впливу. Це уможливлює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми і їх послідовного розвитку.

Введення в освітній простір дітей з аутизмом — це системне явище, коли готують як саму дитину (внутрішні ресурси), так і освітнє середовище (зовнішні ресурси), яке має набути ознак привабливого, підтримувального і розвивального, при чому як для дитини з РАС, так і для усіх інших учнів. Головною умовою успішного інклюзивного навчання дітей з РАС, на наш погляд, є висококваліфікована діяльність міждисциплінарної команди супроводу. Шляхи розбудови ефективного освітнього процесу для дітей з РАС розкрито у трьох розділах даної монографії.

СЦЕНАРІЙ 1

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Діти з аутизмом можуть і мають продуктивно розвиватися і повноцінно навчатися, бути вихованими, слухняними і старанними. Тільки треба допомогти розкрити їхні ресурси, створивши спочатку фундамент їх розвитку.

Педагогам передусім варто знати, що діти з аутизмом народжуються дуже вразливими, гіперчутливими до стимулів довкілля, тому навколишнє середовище є для них стресогенним. Щоб впоратися зі стресом, ці діти несвідомо вибудовують захисні реакції, мета яких — унеможливити некерований вплив стимулів зовнішнього середовища.

На сьогодні відомо три види таких захисних реакцій у дітей з аутизмом:

- жорстка вибірковість їхньої уваги;
- аутостимуляції (стереотипні дії, якими вони себе збуджують або заспокоюють);
- високий ступінь м'язової напруги (передусім на рівні грудини) як наслідок дії стресогенного втручання.

М'язова напруга дітей з аутизмом стає звичним тлом їхньої життєдіяльності, перетворюється на тілесний блок, своєрідний «панцир», патологічний стереотип (реакція на стрес), який не дає змогу їм бачити предмети у їх розмаїтті та взаємозв'язках, сприймати і розуміти слова людей, власне адаптуватися серед людей.

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

До тих пір, поки діти з аутизмом перебувають у своєму патологічному психофізіологічному стані, їхні навчання і розвиток,
по-перше, — мінімально ефективні,
по-друге, — не мають характеру сталості.

«Мінімальна ефективність» процесів навчання і розвитку дітей з аутизмом полягає у тому, що ці діти, звичайно, чомусь будуть навчатися, але все це — мізерні здобутки у порівнянні з можливостями цих дітей. Вираз «не мають характеру сталості» означає, що через такі обставини, як додатковий стрес, вимушена перерва у навчанні або у пубертатний період (гормональна перебудова), все те, чого їх навчали, може пропасти, зникнути. І чинник цього, на жаль, типового явища — брак послідовності розвитку, коли у дитини нема основи, на яку можна спертися, завдяки якій процес розвитку сприяє постійному збагаченню досвіду дитини і дає змогу інтегрувати набуті уміння та якості до цілісної системи сприймання й орієнтування у довкіллі, продуктивної взаємодії з людьми, здатності усвідомлено діяти і досягати поставлених цілей.

У таблиці, яка подається нижче, порівнюються наявний (застарілий) і бажаний (що відповідає сучасній освітній політиці в усьому прогресивному світі) процеси підготовки дітей з аутизмом до освітнього процесу *(табл. 1.1)*.

Представлена таблиця дає змогу виокреслити *найважливіший орієнтир стосовно розроблення, організації та реалізації програми втручання для дітей з аутизмом*, а саме: ***підвищення адаптивних можливостей,*** що конкретизується у таких трьох завданнях:

1) нормалізувати психофізіологічний стан дітей з РАС;

2) сприяти становленню у них основ соціально-емоційної та комунікативно-мовленнєвої сфер;

3) впливати на розвиток та узгоджене функціонування їхньої когнітивної сфери (у тому числі навчальної діяльності).

Таблиця 1.1

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАЯВНИХ І БАЖАНИХ ОРІЄНТИРІВ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З РАС ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
Спрямованість зусиль батьків та фахівців — оволодіння навчальними навичками	Головні напрями — нормалізація стану дитини (здатність витримувати емоційні й фізичні навантаження) та її соціальний розвиток (базове почуття довіри, інтересу до людей та здатності орієнтуватися на них)	Як і будь-яким іншим дітям, дитині з аутизмом необхідно навчитися наслідувати інших людей (дії та діяльність, комунікації та мовлення). Стійкий характер розвинених навчальних навичок — це наслідок позитивних змін у сприйманні дитини з РАС, коли вона зможе не просто дивитися, а й БАЧИТИ інших людей, не просто слухати, а й ЧУТИ їх, не просто щось робити, а й УЗГОДЖЕНО ВЗАЄМОДІЯТИ з ними
Долучення дитини з РАС до перебування у колективі однолітків у закладах освіти без попередньої підготовки	Створення умов для набуття дитиною соціального досвіду; цілеспрямоване відпрацювання взаємодії у парі та мікрогрупі	Дитина з РАС має набути позитивний досвід перебування разом з однолітками, де вона вчиться: розуміти сутність взаємодії з іншими дітьми, оволодівати різноманітними варіантами цієї взаємодії, адекватно поводитися
Сутність підготовки дитини до освітнього процесу зводять до кількості занять (годин) на тиждень з логопедом, психологом або, наприклад, фахівцем, який спеціалізується на певному методі	Розбудовано освітній маршрут для дитини, що охоплює її цілісну життєдіяльність і передбачає позитивні зміни у домашньому середовищі, узгоджену реалізацію стратегії міждисциплінарного втручання	Необхідно подолати формалізм, коли хтось з лікарів, педагогів, психологів (або самі батьки) визначають, куди і скільки разів на тиждень треба водити дитину. Водночас кожний із фахівців, по-перше, робить щось своє, не визначаючи першочергові орієнтири у цілісному розвитку дитини (коли кожному новому етапу відповідають певні підходи, методи і засоби), напрями; по-друге,

Продовження табл. 1.1

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
допомоги (наприклад, прикладному аналізі поведінки, структурованій грі, сенсорній інтеграції тощо)	та підготовлений перехід дитини на кожну нову сходинку освітнього процесу	не узгоджуючи свої дії, методи і засоби з іншими фахівцями і батьками. Діяльність батьків та фахівців має набути рис узгодженості, послідовності, наступності. Тільки такий підхід сприяє розвитку у дитини соціальної адаптації та життєвої компетентності

Спрямованість на виконання цих завдань складає зміст наступних розділів, які ми назвали ***діями***, — як складників сценарію досягнення успіху у розбудові інклюзивного навчання для дітей з РАС.

Для висвітлення ідеї закономірностей цілісного розвитку ми спираємося передусім на розробки видатного психофізіолога Миколи Бернштейна (рівні координації рухів) та талановитого американського ерготерапевта (occupational therapist) Джин Айрес (стадії сенсомоторної інтеграції) *(табл. 1.2)*.

За змістом таблиці стає зрозумілим, що для правильного формування нервової системи мають бути послідовно відпрацьовані (пройдені) усі сходинки, водночас кожна попередня стадія інтеграції відкриває шлях до наступної. Усі ці стадії відбуваються за умов нормотипового онтогенезу, і вони ж мають відбутися у житті дітей з сенсорними дисфункціями (як у дітей з аутизмом).

На сьогодні типові заняття, які пропонують фахівці для дітей з ООП (або здійснюють самі), на жаль, стосуються вже 3-го рівня цілісного розвитку, з опорою на зорово-моторну координацію, мовлення, сенсорні еталони (колір, форма, розмір) тощо. Це такі заняття, які передбачають використання іграшок, картинок, спортивного інвентарю; заняття з мовленнєвого розвитку, арт-терапії тощо.

Таблиця 1.2

ВІДПОВІДНІСТЬ РІВНІВ КООРДИНАЦІЇ РУХІВ М.О. БЕРНШТЕЙНА[1] ТА СТАДІЙ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДЖ. АЙРЕС

За М.О. Бернштейном	За Дж. Айрес (стадії)
A. (*Рівень тонусу*). Центральна регуляція тіла, попереднє настроювання м'язового тонусу, що робить можливими рухові акти різної складності. Рівновага, постуральний контроль (положення тіла)	1. Відчуття себе як фізичного тіла. Формування тонічної регуляції, досягнення біомеханічної стабільної рівноваги, почуття безпеки
B. (*Рівень синергій, штампів, патернів*). Автоматизовані рухи, що мають точну узгодженість, ритмічну повторюваність, симетричність щодо лівої та правої частин тіла; щільний зв'язок із власним тілом	2. Оволодіння рухами свого тіла: сформована «схема тіла», координація право-лівої та верхньо-нижньої частин тіла; здатність до рухового планування; формування основ емоційної стабільності
C. (*Рівень просторового поля*). Цільовий характер рухів у контексті певного просторового поля, варіативність координаційних проявів	3. Зорово-моторна координація, цілісне сприймання навколишнього простору і розуміння контексту ситуації; здатність розуміти мовлення і говорити
D. (*Рівень смислових предметних дій*). Генералізація схеми дії, довільний рівень саморегуляції, пластичність	4. Відчуття тіла як вправного сенсомоторного цілого; поява самоконтролю і впевненості в собі

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Більшість фахівців (лікарі, психологи, фахівці у галузі спеціальної психології та педагогіки), які мають бути обізнані щодо закономірностей розвитку дітей з аутизмом, не враховують у своїх рекомендаціях та у процесі практичної допомоги таким дітям роботу у напрямі нормалізації їхнього психофізіологічного стану.

[1] Останній рівень (рівень Е), за М.О. Бернштейном, ми не розглядаємо, адже це — рівень інтелекту, а ми у своєму аналізі зосереджуємося на етапах розвитку, які є підґрунтям інтелектуальної діяльності.

Багаторазове відпрацювання тих чи інших навичок дитини (рухів чи слів) з наміром, щоб дитина запам'ятала і повторювала їх, є збідненим й стереотипним уявленням фахівців про можливості дитини. У будь-якої дитини (у тому числі дитини з аутизмом) можна сформувати ті чи інші навички та функції. Але ця дитина досить швидко наштовхнеться на «стелю» у розвитку, якщо не враховувати 1-й і 2-й рівні сенсомоторної інтеграції. Певні прояви (наприклад, свавілля або певна асоціальна поведінка) залишаться у неї і у більш зрілому віці. Зрозуміло, що заняття з м'ячем, конструктором чи заняття з розвитку мовлення є потрібними і затребуваними, але має бути чітке усвідомлення першочерговості кроків щодо цілеспрямованого й послідовного розвитку дитини.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Перед тим як розвивати мовлення чи будь-які ігрові та навчальні навички, треба нормалізувати стан дитини з аутизмом і сформувати її готовність сприймати іншу людину, бути уважною й здатною виконувати інструкції.

Конкретні орієнтири послідовних етапів розвитку подано у розробленій нами моделі *(рис. 1.1).*

За Моделлю ми бачимо, що етапи цілісного розвитку згруповано за певною ідеєю у два блоки: 1) формування фундаменту (передумов) навчання і розвитку; 2) подальші етапи. Ми наголошуємо на тому, що ***тільки за умови налагодження цілісної психофізіологічної системи*** у дитини з аутизмом не буде «стелі» у розвитку і вона ***зможе послідовно реалізовувати свій потенціал.*** Ця модель ґрунтується на закономірностях розвитку, які треба враховувати, продумуючи стратегії допомоги дітям з особливими освітніми потребами , що є шляхом до соціальної адаптації та життєвої компетентності.

Рис. 1.1. Модель цілісного розвитку дітей з аутизмом *(за М. Бернштейном та Дж. Айрес)*

Висвітлені орієнтири на кожному етапі дають змогу формулювати правильні завдання і цілеспрямовано їх досягати команді фахівців та батьків, які прагнуть осмислено й злагоджено взаємодіяти в інтересах дитини.

Таким чином, щоб мати послідовний і реалістичний план організації допомоги дитині з РАС, варто усвідомлювати логіку послідовного досягнення нею необхідних для освітньої діяльності якостей *(рис. 1.2).*

Рис. 1.2. Послідовність набуття дитиною з РАС необхідних для освітньої діяльності якостей

За *рис. 1.2* стає зрозумілим: щоб подальше навчання відбувалося успішно, треба цілеспрямовано, послідовно, ретельно вибудовувати базові (психофізіологічні) структури, процеси та функції. Якщо буде сформовано надійний фундамент, то й наступні навички і функції будуть інтегруватися у цілісність і сприяти сталому розвитку дитини з аутизмом.

Для створення умов та організації цілеспрямованої роботи у напрямі розбудови надійного фундаменту розвитку нами розроблена програма ***«Синергія»:*** *формування базових передумов навчання і розвитку дітей з розладами аутистичного спектра*» у відповідності до завдань організованого психолого-педагогічного впливу на стан розвитку дітей з аутизмом. Ця Програма є навчально-методичним інструментом підготовки дітей з РАС до ефективного освітнього процесу.

Назва Програми — «Синергія» — походить від грецького слова Συνεργία (співпраця, допомога, об'єднання енергій / зусиль, вплив). У контексті нашого підходу це пов'язано з найважливішою умовою організації успішної допомоги і підтримки дітей з ООП — *командною взаємодією* між учасниками процесу міждисциплінарного супроводу, фахівцями і батьками таких дітей.

Доречність слова «синергія» як назви Програми пов'язана також з тим, що воно концептуально дотичне до таких понять, як «синергійність», «холізм», «системний ефект». Такі ефекти відбуваються завдяки врахуванню універсальних законів та механізмів, розроблених у межах синергетичного підходу для неврівноважених нелінійних систем (якими можна вважати і дитину з ООП, і її родину). Це такі положення, як *закон резонансного збудження* (врахування та задіяння «внутрішньої природи» системи), *механізм упорядкування* (неперервне використання зворотного зв'язку), *явище синхронізації* (підлаштовування до темпу життєдіяльності) тощо.

Слово «синергія» перегукується також з назвою другого рівня координації рухів Миколи Бернштейна, наукові дослідження якого стали потужним методологічним підґрунтям нашого підходу. За науковими висновками видатного дослідника, *рівень синергій* (рівень В) разом з рівнем тонусу (рівень А) закладають передумови ефективного функціонування дитини, складають підґрунтя її навчання і розвитку.

Ціль програми «Синергія» — надати обґрунтований зміст та чіткі етапи формування передумови навчання і розвитку дітей з аутизмом з опорою на системно-ресурсний підхід, що охоплює базові процеси, стани та властивості різних рівнів:

- ***психофізіологічні*** (тонус, рівновага, внутрішня координація);
- ***соціально-комунікативні*** (почуття довіри, інтерес до людини, імітація, здатність до виявлення ініціативи, відгуку та основ діалогу);

- ***когнітивні*** (повноцінний чуттєвий досвід, основи навчальної діяльності).

Завдання та головні принципи Програми подано у *Додатку А*.

В авторській програмі «Синергія» визначені показники готовності дитини з аутизмом до інклюзивного навчання та чинники їх досягнення: у дітей з РАС сформовано *передумови до навчання і розвитку (табл. 1.3).*

Таблиця 1.3

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ГОТОВНОСТІ ДО ІНКЛЮЗІЇ ТА ЧИННИКАМИ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ З РАС

№	Показники готовності до інклюзії	Розвинені процеси, функції та компетентності	Чинники досягнень
1	Психофізіологічні	Витривалість, посидючість, працездатність, здатність витримувати емоційні та фізичні навантаження	Нормалізація пропріоцептивної системи, тонічної регуляції, білатеральної координації, зорово-моторної координації
		Розвинена дрібна моторика, графічні навички	Досягнення узгодженого функціонування базових складників психічної організації дитини
2	Соціально-комунікативні	Сформована довіра та інтерес до людей. Розвинена здатність на елементарному рівні спілкуватися та взаємодіяти з іншими (дорослими та однолітками)	Налагодження діалогу всередині родини; кероване відпрацювання міжособистісної взаємодії у парах та мікрогрупах. Досвід позитивного перебування у дитячому колективі
		Розвинена уважність, здатність зосереджуватися на завданнях та проявах іншої людини, розуміти їх усвідомлене наслідування	Досягнення внутрішньої координації. Розширення спектра уваги, розвиток зорово-моторної координації
		Емоційна врівноваженість. Довільність поведінки	Поетапний цілісний розвиток дітей, підкріплений візуалізованими орієнтирами

Продовження табл. 1.3

№	Показники готовності до інклюзії	Розвинені процеси, функції та компетентності	Чинники досягнень
2	**Соціально-комунікативні**	Сформовано: • рольову поведінку як прояви соціально схвальних дій; • здатність брати участь у різноманітних соціальних ситуаціях та у різних заходах типової для дітей життєдіяльності	Оптимізація ритму життєдіяльності Розвиток самоконтролю (у тому числі — мовленнєвого). Розширення меж «комунікативного коридору»
3	**Когнітивні** *(у т. ч. навчальні навички)*	Розуміння навчальної ситуації, особливостей та порядку виконання завдань. Сформовано уміння вчитися (керований характер пізнавальної діяльності). Розвинено навчальні навички	Чітка організація освітнього процесу. Генералізація навичок як процес застосування і відпрацювання набутого у різноманітних ситуаціях життєдіяльності

Проаналізувавши таблицю, ми можемо дати визначення поняттю «передумови навчання і розвитку дітей з РАС» — це підвищення їх адаптивних можливостей, а саме: нормалізація психофізіологічного стану, досягнення базового рівня розвитку соціально-комунікативної та когнітивної сфер.

Дія перша.
Нормалізація психофізіологічного стану дитини

Адаптивність передбачає те, що *дитина оволодіває довкіллям,* а не довкілля оволодіває дитиною.

Дж. Айрес

За Програмою «Синергія», у відповідності до визначених методологічних орієнтирів стратегія втручання, спрямована на задоволення потреб дітей з РАС на базовому рівні, передбачає позитивні перетворення трьох базових сенсорних систем:

- *вестибулярного апарату* (гравітаційної стійкості);
- *пропріоцептивної* (глибинної) чутливості;
- *тактильної системи* (досягнення тактильної інтеграції).

Необхідність продуманої стратегії втручання із задіянням цих базових систем зумовлена їх фундаментальною значущістю для цілісного розвитку дитини.

Так, ***вестибулярний апарат*** (латин. *vestibulum* — передпокій[2]) діє увесь час на людський організм і впливає на увесь інший неперервний сенсорний досвід, тому вестибулярна інформація постійно інтегрується з іншими сенсорними даними на мозковому рівні. За визначенням Джин Айрес, «Вестибулярна система — це координаційний апарат для сенсорного функціонування».

[2] У медицині термін утворився внаслідок так званої метафоризації. У медичній терміносистемі *vestibulum* — це невеличка порожнина перед входом у канал або отвір, переддвер'я (присінок): позаду завитки і попереду від півколових каналів внутрішнього вуха.

Важливі функції вестибулярного апарату:

- формує зв'язок між тілесними відчуттями та зовнішніми подіями;
- дає змогу інтерпретувати рухи — сприяє розумінню, звідки йде сигнал руху: із середини чи іззовні, а також того, чи сама людина рухається, чи рух відбувається навколо неї;
- забезпечує стабільність зорового образу у відповідності до рухів голови і тіла;
- має сильний вплив на м'язовий тонус: сприяє енергетичному забезпеченню ретикулярної системи збудження, підтримує високий рівень збудження сенсорних імпульсів.

Друга надзвичайно важлива для забезпечення життєдіяльності людини система — ***пропріоцептивна*** (латин. *proprius* — власний). Її ще називають «шостим відчуттям».

Пропріоцептивна система (глибинна чутливість) дає змогу людині відчути себе як фізичне тіло, адже тіло має численні пропріоцептори, які знаходяться на таких рівнях тілесної організації, як:

- м'язи та сухожилля;
- зв'язки, суглоби, шкіра;
- шия та лабіринтовий апарат внутрішнього вуха.

Завдяки своїй розповсюдженості пропріоцептивна система (за відсутності візуального контролю) уможливлює розуміння людиною того, де знаходиться її тіло й окремі його частини (наприклад, кінцівки) у просторі. Якщо людина не відчуває частину тіла, то вона стереотипно рухає нею, щоб зрозуміти, де вона є.

Пропріоцептивна система сприяє:

— становленню координації на рівні тіла, узгодженій моделі тілесних проявів;

— підтриманню пози (стабілізації) у статиці й динаміці (так званого «постурального контролю»);

— формуванню відчуття руху та зусиль, які треба докладати для реалізації певного руху (йдеться про виконання рухів трьох груп: рефлексивних, автоматичних та спланованих);

— формуванню здатності до планування і виконання послідовних психомоторних дій (так званого праксису);

— набуттю дитиною емоційної захищеності (завдяки впевненості у собі на фізичному рівні).

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Якщо пропріоцептивні та вестибулярні відчуття не працюють у єдиній, злагодженій системі, то у людини будуть виявлятися такі ознаки, як незграбність, невпевненість у ногах, розгальмованість / загальмованість, нестабільність рівноваги тощо.

Третя (після вестибулярної та пропріоцептивної) базова сенсорна система — ***тактильна***. Значущість *тактильної системи* на базовому рівні суттєво вирізняється від звичного розуміння «тактильного розвитку», що конкретизується у здатності розпізнавати (завдяки дотикам, обмацуванню) форми, розмір, фактуру тих чи інших предметів. Відомо, що шкіра — це буквальна межа між «Я» (самовідчуттям) та «НеЯ» (відчуттям довкілля). На базовому рівні ***завдання*** тактильного розвитку — *досягнення тактильної інтеграції,* за якої шкіра відчувається як межа цілісного фізичного тіла самої людини.

У цьому сенсі ***важливі функції тактильної системи*** — це участь у формуванні:

1) відчуття цілісності себе на рівні тіла; усвідомлення сторін тіла;
2) здатності до планування рухів;
3) орієнтації у довкіллі, у т. ч. — часово-просторових характеристиках;
4) індивідуальної ідентифікації.

Узгоджена робота базових сенсорних систем (вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної) підтримує стабільність функціонування людини; формує емоційну стійкість; сприяє розвитку скоординованої діяльності обох рук та ніг, а також зорово-просторової орієнтації.

Вестибулярна та пропріоцептивна чутливість, об'єднавшись з тактильною системою, створюють *фундамент* для формування *схеми (або карти) тіла.*

Часто можна зустріти у вітчизняній навчально-методичній літературі неповне уявлення про схему тіла та методи її розвитку, коли все зводиться тільки до переліку частин тіла.

Насправді ***схема*** *(або «карта»)* ***тіла*** — це:

1) інтегральний фізіологічний сенсомоторний еквівалент тіла у корі головного мозку;

2) узгоджена пам'ять про кожну частину тіла і відносини між ними;

3) знання про рухові можливості цих частин тіла, що відпрацьовується у безпосередній діяльності.

За допомогою методу електричної стимуляції ділянок мозку В.Г. Пенфілдом було встановлено «представництво» у корі головного мозку (ГМ) різних м'язів і органів тіла людини («гомункулус») у певних пропорціях (у відповідності до їх активності) *(рис. 1.3).*

За рисунком видно, що близько третини усього обсягу займає п'ясть руки, ще третина — губи, язик, гортань, тобто мовленнєвий апарат, решта тіла — непропорційно мала. У даному випадку зображуються прояви звичайної людини. Можна зробити припущення, що у дітей з аутизмом картина була б принципово інша, адже для них типовим є те, що ні долоні, ні ступні не є «робочими», повноцінно включеними у процес життєдіяльності: ноги не виконують функцію опори для тіла, а руки не є «інструментом» пізнання і освоєння навколишнього світу. У багатьох таких дітей також несистематично і нецілеспрямовано є задіяним (або практично є незадіяним) мовленнєвий апарат. Але наявний стан речей не є жорстким вироком.

А це означає, що правильно організована активність людини уможливлює вдосконалення її тілесної організації, відкриває нові можливості й закріплює набутий досвід.

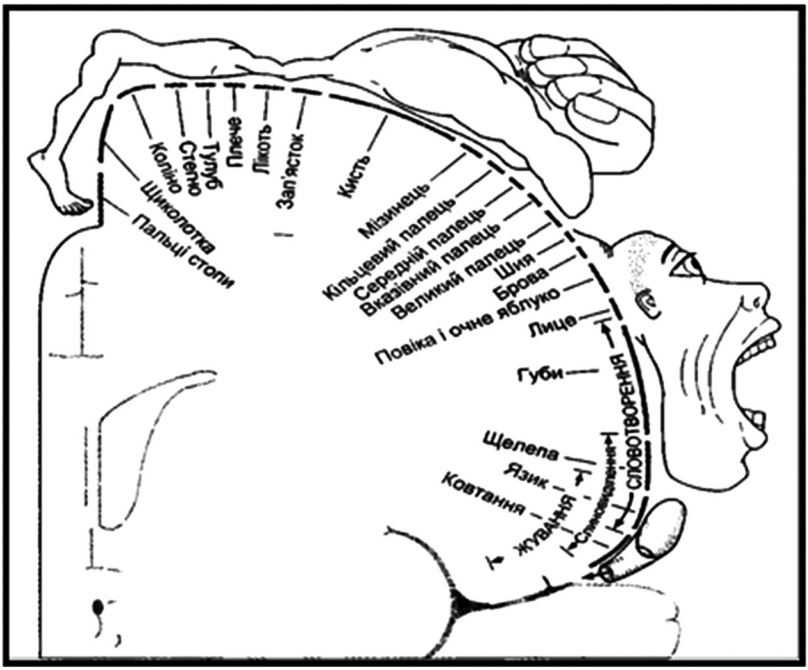


Рис. 1.3. Картографія основних моторних і сенсорних ділянок кори головного мозку *(за В.Г. Пенфілдом (Wilder Graves Penfield))*

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Схема (карта) тіла може змінюватися у залежності від діяльності, яка переважає у людини, й певних умов для проявів її активності.

Важливо знати, що не всі заняття у напрямі формування «схеми тіла» є ефективними. Типовим на сьогодні є підхід, коли педагоги вчать схемі тіла у статиці, тоді як необхідно це робити у динаміці, коли дитина здійснює рухи, а дорослі активізують усвідомлення дитини того, що вона робить, які частини її

тіла задіяні, що вона може зробити, використовуючи можливості свого тіла. Тоді «схема тіла» освоюється дитиною у житті і поєднується з точною тактильною, пропріоцептивною і вестибулярною інформацією.

Важливість ретельної розбудови схеми тіла пов'язана з тим, що вона зумовлює ефективність ***рухового планування***: довільний біг, хода різними способами, цілеспрямоване виконання дій. Якщо дитина не може планувати свої дії (диспраксія), то вона, як зазначає Дж. Айрес, змушена кожного разу їх планувати заново. Чим більше варіантів руху виконує дитина, тим точнішою буде її «карта». Чим точніша «карта» тіла, тим легше людині виконувати нові рухи, підлаштовані під обставини, що свідчить про адаптованість до змін.

Для організації психолого-педагогічного впливу на стан розвитку дітей з аутизмом ми спираємося передусім на ідеї сенсорно-інтегративної терапії (метод SIT), розроблені Джин Айрес [1, 44], підхоплені й розвинуті її послідовниками, які довели ефективність впровадженого втручання у відповідності до визначених етапів розвитку, принципів та методів цілеспрямованого впливу.

Важливо знати, що не будь-яка активність у сенсорних кімнатах позитивно впливає на психофізіологічний стан дітей з аутизмом і сприяє їхньому розвитку. Хаотична, неупорядкована діяльність може спричинити перезбудження або бути лише приємним проведенням часу для дитини.

Завдяки правильно організованій сенсорно-інтегративній терапії можна цілеспрямовано й послідовно інтегрувати діяльність нервової системи. Тоді у дитини формується цікавість до виконання руху, підтримується працездатність та увага.

Наразі виявлено принципові відмінності між «сенсорною інтеграцією» (SI) і «сенсорною інтеграцією Джин Айрес» (ASI®), яку (для підкреслення відмінностей) називають трохи інакше — «сенсорно-інтегративною терапією» (SIT). Принципові відмінності між цими підходами подано у *Додатку Б.*

Формування передумов навчання і розвитку дитини з аутизмом на І-му та ІІ-му етапах цілісного розвитку

На базових етапах цілісного розвитку психолого-педагогічний вплив охоплює роботу на рівні тіла. Йдеться про нормалізацію таких трьох первинних сенсорних систем, як:

- вестибулярний апарат (досягнення гравітаційної стійкості);
- пропріоцептивну систему (відчуття себе як фізичного тіла);
- тактильну систему (тактильну інтеграцію).

Головні ідеї роботи на базових рівнях сенсорно-інтегративної терапії (SIT):

- **І етап** — «зібрати» дитину» (дати їй саму себе у відчуттях) і «поставити на ноги» (розвинути функцію ніг як опори для тіла);
- **ІІ етап** — «натренувати» дитину, розвинути координацію на рівні тіла (верх – низ, ліво – право), сформувати модель узгодженої роботи тіла.

Потреби дітей з РАС, які необхідно задовольнити на базовому рівні розвитку (щодо психофізіологічної, соціально-емоційної та когнітивної сфер), мають стати головними орієнтирами у процесі продумування та реалізації стратегії / програми втручання (*табл. 1.4*).

У *табл. 1.5* розкрито взаємозв'язок між наявним станом розвитку базових характеристик та актуальними потребами кожної конкретної дитини.

Представляємо напрями, які, на наш розсуд, є ефективними щодо формування фундаменту розвитку дітей з аутизмом:

- сенсорно-інтегративна терапія (сенсорна інтеграція Джин Айрес);
- метод «Співтворення» О. Максимової (традиція М. Бернштейна);

- метод «Нейродинамічне моделювання руху» (А. Смолянінов);
- метод «Нейрорух» Анат Баніель (традиція М. Фельденкрайза);
- система нейропсихологічних вправ (з опорою на концепцію О. Лурія про три блоки мозку);
- метод «Розвивальний рух» (В. Шерборн);
- метод «Exercises» (спеціально підібрані фізичні вправи та навантаження);
- інші (допоміжні) підходи та практики: Бобат-терапія ЛФК, реабілітаційні практики, відповідна кінезітерапія, рефлексологія, остеопатія тощо.

Таблиця 1.4

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ТА ЇХНІ АКТУАЛЬНІ ПОТРЕБИ НА БАЗОВОМУ РІВНІ

Наявний стан	Наслідок несформованості базових якостей	Потреба на базовому рівні розвитку
Нерівномірний тонус	Зберігається гравітаційна невпевненість, нервова напруга, нестабільна рівновага, вразливість, втомлюваність	Гармонізувати тонус, досягнути тонічної регуляції
Недостатньо сформована рівновага		Сформувати статичну та динамічну рівновагу
Брак внутрішньої координації, розбалансованість	Неповна «схема тіла», нездатність до рухового планування	Розвинути координацію на рівні тіла (верх – низ, ліво – право); врівноважити нервову систему
Неадекватне сенсомоторне сприймання	Нездатність до встановлення черговості рухів та рухового планування (апраксія)	Розвинути здатність керувати власною активністю
Несформованість почуття безпеки та довіри до людини	Неуважність до людини, відстороненість (інколи — брак толерантності до людей), прагнення уникнути взаємодії	Сформувати базове почуття безпеки та довіри, розвинути увагу й цікавість до людини, дорослої та однолітка

Часто для розвитку дитини з аутизмом ефективними є заняття у спортивній секції (або окремо з тренером): за умови, що тренер ретельно відпрацьовує на розминці прийоми та вправи, спрямовані на формування внутрішньої координації тіла, тобто закладає механізм узгодженого і мобільного функціонування тілесної і психічної організації дитини.

Очікувані результати як наслідок роботи на базових етапах подано у *табл. 1.5.*

Таблиця1.5

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ВІД ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ВТРУЧАННЯ НА БАЗОВИХ ЕТАПАХ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ (І–ІІ ЕТАПИ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ)

І етап SIT	**ІІ етап SIT**
Очікувані результати	
• розвинуто гравітаційне відчуття та пропріоцептивну чутливість; • інтегровано вестибулярну й пропріоцептивну системи; • досягнуто тактильної інтеграції; • розвинуто почуття безпеки та довіри;	• розвинуто відчуття свого тіла та орієнтир у його можливостях; поява внутрішньої карти тіла *(з достатньо точною пропріоцептивною, вестибулярною та тактильною інформацією)*;
• розвинуто інтерес до іншої людини, що відкриває шлях до повноцінного наслідування, орієнтиру на неї і здатності підлаштовуватися (соціальна перцепція)	• набуто здатності керувати своїм тілом та здійснювати певне рухове планування; • розвинуто витривалість; • підвищено рівень емоційної стабільності; • досягнуто слухняності
Узагальнено	
• сформовано модель узгодженої роботи тіла, здатність підтримувати позу тіла у статиці та динаміці (постуральний контроль); • підвищено рівень емоційної стабільності; • досягнуто слухняності; • поява здатності продуктивно навчатися та розвиватися разом з однолітками; • закладено основу цілісної психіки дитини	

Названі результати можливо досягати у результаті повсякденних дій дитини, умови та алгоритм виконання яких продумують дорослі, фахівці та батьки.

Нами розроблено систему прийомів та вправ, інструментів та засобів, застосування яких спрямоване на нормалізацію психофізіологічного стану дітей з аутизмом *(табл. 1.6)*.

Як видно з таблиці, представлені завдання й підходи до психолого-педагогічного впливу охоплюють два перші етапи цілісного розвитку (за орієнтиром на теорії М. Бернштейна та Дж. Айрес). Все, що відбувається на цих рівнях, не виходить за межі тіла і спирається на три базові сенсорні системи: вестибулярний апарат, пропріоцептивну чутливість й тактильну систему (у сенсі тактильної інтеграції).

Таблиця 1.6

ПРИЙОМИ, ВПРАВИ, ІНСТРУМЕНТИ ТА ЗАСОБИ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ НАД НОРМАЛІЗАЦІЄЮ СТАНУ ДІТЕЙ З РАС НА І ТА ІІ ЕТАПАХ СЕНСОМОТОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

№	Зміст	Головні завдання	Прийоми та вправи	Інструменти та засоби
І етап	***Набуття впевненості у собі на фізичному рівні***	Нормалізувати тонічну регуляцію, розвивати здатність до тонічного підлаштування, досягати біомеханічної рівноваги (статичної та динамічної)	Метод «Співтворення» О. Максимової на основі теорії координаційних рівнів: прийоми «фіксовані надавлювання» та «налаштування», посилення опори, прийоми активізації стопи, формування осі; вправи: «Ембріон» («збирання» тіла дитини у стані сидіння з опорою на стопи, пружинні рухи з м'яким натисканням на спинку дитини), «Вивільнення» (дитина виповзає з-під дорослого, який лежить впоперек, регулюючи силу натиску на дитину);	Підвісні балансири; рухлива платформа, різновисотні сенсорні доріжки. Засоби з обтяжуванням (ковдри, жилети, манжети, м'ячі); м'які модулі. Засоби для розтирання шкіри дитини (за послідовною схемою,

Продовження табл. 1.6

№	Зміст	Головні завдання	Прийоми та вправи	Інструменти та засоби
			масаж стопи (основи рефлексології); «простукування» по кісточках, поплескування по м'язах; «Brush Therapy» (розтирання шкіри дитини щітками та різними засобами за певною схемою); суглобове стискання; елементи нейропсихологічної корекції (дихальні вправи, розтяжки, формування осі тіла); власні прийоми: «масаж у житті» (з акцентом на зону грудини), «мумія» (щільне загортання в обтяжену ковдру вирівняного тіла дитини), «Дзиґа» (прокручування за руку по середній лінії); «Дзвоник» (цілісні рухи розгойдування тіла за умови непорушних стоп); «Поршень» (синхронні поштовхи ногами); «Свічка» (статична рівновага)	знизу догори). Ці засоби кожного дня мають бути різними
II етап	***Розвиток координації на рівні тіла (верх – низ, ліво – право)***	Досягати внутрішньої мобілізації, узгодженості, якості та різноманіття у виконанні автоматизованих дій;	Повзання, лазіння, біг, хода різними способами. Вправи на білатеральну інтеграцію (одноіменні та різноіменні кінцівки), ефективність яких посилюється, якщо використовувати гумові петлі і долати їх опір.	Еспандери, рухливі платформи, обтяжувачі, гумові петлі, м'ячі. Вертикальна гладка поверхня для опори при присіданні;

Продовження табл. 1.6

№	Зміст	Головні завдання	Прийоми та вправи	Інструменти та засоби
		долати ригідність, тренувати витривалість	«Нейродинамічне моделювання руху» (А. Смолянінов): «присідання», «віджимання», вправи «Кошик», «Солдатик»; скручування; вправи на платформах (рухливій та на колесах), вправи за методом розвивального руху (В. Шерборн); вправа «Приєднання» (О. Максимова, рівень В). Стрибки на обох ногах. Марширування. Парна взаємодія руками, ногами; метод «Body percussion»; власна вправа «Поршень»	спортивні мати, килимки, платформи (рухлива та на колесах)

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Подані у таблиці прийоми і вправи не можна сприймати як:

1) інструкцію як вказівку до дій;
2) перелік прийомів та вправ, обов'язкових до застосування;
3) найціннішу з усієї таблиці інформацію.

До запропонованих прийомів та вправ треба ставитися як до прикладу того, що можна робити у контексті системного втручання, що базується на нашому досвіді (що знайдено

і акумульовано нами як краще з усього, що відомо і доступно). Зрозуміло, що за описом правильне виконання зазначених вправ неможливе, адже тільки навчання та консультації у експертів уможливлюють грамотний підхід до реалізації програм психолого-педагогічного впливу.

Що стосується найважливішої інформації у *табл. 1.6*, то це, на наш погляд, — методичні орієнтири: ЩО необхідно робити і ДЛЯ ЧОГО. Це має спонукати фахівців задавати собі питання — «*Над чим я працюю?*», «*Чи те, що я роблю, є найактуальнішим для дитини?*», «*На які етапи розвитку дитини я спираюся?*», «*Що буде показником успішності моєї роботи, що обґрунтує перехід до завдань наступного етапу розвитку?*».

Отже, продумування обсягу і послідовності виконання кожного з цих методів впливу потребує: 1) консультації з фахівцем та 2) процесу набуття майстерності й розуміння певних нюансів.

Критерієм досягнення головної цілі роботи на базових етапах цілісного розвитку (І-й та 2-й етапи сенсомоторної інтеграції) є такі ***показники підвищення адаптивних можливостей дитини:***

1) вивільнення напруги і поява розкутості, завдяки чому можна побачити, наскільки різноманітніше дитина почала діяти у навколишньому середовищі;
2) поява вправності й мобільності, що позначається на якості виконання дій;
3) підвищена здатність адаптуватися до змін, значно зменшуються (або взагалі зникають) різного змісту стереотипні прояви;
4) здатність допускати і витримувати взаємодію з іншою людиною на тілесному, емоційному й діяльнісному рівнях (що не витримувала раніше);
5) здатність звертати увагу на іншу людину, зважати на неї, наслідувати її; виконувати завдання за інструкцією.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Фізична впевненість дитини з аутизмом у собі сприяє регуляції її емоційного стану, а це, своєю чергою, дає змогу успішно контактувати з іншими людьми.

Дж. Айрес

Таким чином, закладений фундамент цілісного розвитку дитини з аутизмом уможливлює її продуктивність на подальших етапах формування психічних процесів, станів, властивостей, коли новонабуте буде упорядковуватися (інтегруватися) з попереднім досвідом.

Формування зорово-просторової координації, полімодального сприймання довкілля та розуміння контексту ситуації на ІІІ-му етапі цілісного розвитку

Робота на ІІІ-му етапі принципово вирізняється від попередньої тим, що передбачає задіяння дистантних аналізаторів (слухових, зорових, тактильних тощо) заради розвитку предметних й ігрових дій, а також мовлення.

Варто зазначити, що ІІІ-й етап (рівень «просторового поля», за М. Бернштейном) значно складніший за попередні (базові) етапи. Просторове поле — це, по-перше, точне об'єктивне (таке, що відповідає дійсності) сприймання зовнішнього простору при узгодженій взаємодії усіх органів чуття, що спирається на увесь попередній досвід, який зберігає пам'ять.

Важлива ознака достатнього рівня сформованості на цьому етапі розвитку — цілеспрямовані дії, тобто дії, які мають мету й характеризуються початком, певною тривалістю і кінцем.

Якщо вестибулярні й пропріоцептивні відчуття, з одного боку, і дистантні (тактильні, слухові, зорові), з іншого, — недостатньо інтегровані, то дитина не може:

- отримувати повноцінний чуттєвий досвід (руки не виконують функцію пізнання світу);
- здійснювати зоровий аналіз простору;
- розуміти взаємозв'язок між тілесними відчуттями та зовнішніми подіями;
- здійснювати цілеспрямовані дії (починає і не закінчує, не до кінця розуміє, що треба робити і навіщо, або її щось відволікає, або настає перенасичення тощо);
- говорити і розуміти мовлення.

Після того, як фахівці та батьки змогли розвинути у дитини необхідні якості (завдяки застосуванню прийомів, вправ та засобів I-го та II-го рівнів SIT), дитина вже здатна набувати надійний досвід взаємодії з предметами, сприймати їх у взаємозв'язках, а також мати повноцінне уявлення щодо довкілля і відповідним чином діяти у ньому.

Очікувані результати як наслідок повноцінної реалізації III-го етапу цілісного розвитку дітей з РАС

- Здатність дитини взаємодіяти з середовищем і ефективно реагувати на нього (адаптивна відповідь).
- Розуміння дитиною взаємозв'язку між тілесними відчуттями і зовнішніми подіями.
- Розвинута мовленнєва діяльність дитини як наслідок розуміння нею контексту ситуації та появи рухового планування.
- Рухова активність з власної внутрішньої команди дитини (завдяки надійним зв'язкам між ділянками мозку, що відповідають за мовлення, й іншими ділянками ефективно працюючого мозку, особливо — сенсорною й руховою).
- Здатність дитини поводити себе адекватно у відповідь на ситуації у навколишньому середовищі.

Систему прийомів та вправ, інструментів та засобів роботи у межах III-го етапу цілісного розвитку дитини з РАС представлено у *табл. 1.7*.

Таблиця1.7

ПРИЙОМИ, ВПРАВИ, ІНСТРУМЕНТИ ТА ЗАСОБИ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ НА ІІІ-му ЕТАПІ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС

№	Зміст	Головні завдання	Прийоми та вправи	Інструменти та засоби
ІІІ етап	***Інтеграція на рівні системи «Я-довкілля»***	Досягати зорово-моторної координації. Формувати функцію руки як органу пізнання світу	Групи рухів на освоєння простору, де рука задіяна як орган пізнання довкілля: елементи кінезітерапії. Відпрацювання рухів із 7 груп дій на рівні С (за Бернштейном), передусім це: • *циклічні локомоторні рухи:* довільний біг, хода різними способами (у т. ч. з тягою або штовханням), стрибки (з розбігу, з місця, в довжину, висоту, в глибину, в ціль (через обруч), танцювальні стрибки), перетягування каната, переміщення тіла в просторі; • *нелокомоторні рухи усього тіла в просторі:* акробатичні рухи, вправи на турніку (шведській стінці); • *переміщення речей у просторі:* ловля предметів, пересування, перекладання, перенесення; всовування, вдавлювання, діставання, намотування; • *подолання зовнішніх сил:* пересування, перекладання,	Ходулі, обручі, м’ячі; засоби для смуги перешкод та такі, що створюють тягу; канат, турнік (шведська стінка), колода, лавки тощо. Різноманітні предмети дидактичного призначення. Знаряддя для вправ (дій), віднесених М. Бернштейном до тієї чи іншої підгрупи рухової координації на рівні С. Матеріали для предметної та сюжетної ігор

Продовження табл. 1.7

№	Зміст	Головні завдання	Прийоми та вправи	Інструменти та засоби
			перенесення, всовування, вдавлювання, підйом вантажів, натягування лука; • *балістичні рухи:* а) настанова на силу: силові, ударні, метальні; б) на влучність: метання м'яча в ціль, теніс, боулінг, жонглювання, «удар коваля». Подолання *смуг перешкод* (в тому числі, за схемою, яка видозмінюється, ускладнюється за змістом і спрощується за формою подачі). Прийоми і вправи Дж. Айрес (3 стадія сенсомоторної інтеграції); метод розвивального руху (В. Шерборн); предметна та сюжетна гра	

Завдяки послідовному відпрацюванню програми, що охоплює систему відповідних вправ, у дитини з аутизмом відбувається становлення досвіду взаємодії з предметами та сприймання зв'язків між ними.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Для розвитку зорової перцепції повинен бути істотний досвід взаємодії з предметами.
Сенсорний досвід — це те, що прожив сам!

Дж. Айрес

Критеріями досягнення показників III-го етапу цілісного розвитку дитини з аутизмом є:

- налагоджена координація «рука–око», що дає змогу повноцінно сприймати довкілля;
- здатність до варіативних рухових проявів;
- розуміння контексту та відповідне поводження щодо повторюваних ситуацій;
- здатність застосовувати мовлення з комунікативною метою (починати, підтримувати та завершувати діалог (на елементарному рівні), відповідати на питання і задавати питання);
- здатність взаємодіяти з іншими людьми (дорослими та однолітками), що охоплює як ігровий, так і пізнавальний зміст;
- уміння поводити себе соціально прийнятним чином у стресових ситуаціях.

За Дж Айрес, у дитини є як схема тіла, так і схема довкілля [44, 196]. Уявлення дитини про навколишнє середовище (схема довкілля) аналогічне схемі її тіла, що відтворює план того, як тіло функціонує, адже ***тіло — це центр схеми навколишнього середовища.***

Отже, на третьому етапі цілісного розвитку можна створювати умови для повноцінного освоєння дитиною довкілля, що спирається на її розвинуті можливості на попередніх рівнях.

Досягнення вправного психомоторного функціонування на IV-му етапі цілісного розвитку

Принципова відмінність IV-го етапу сенсомоторної інтеграції полягає у тому, що він охоплює суто людську діяльність. Тут відбувається інтеграція усіх сенсорних систем. Завдяки цьому формуються функції мозку як єдиного цілого.

IV-й етап розвитку *(рівень D)* у теорії М. Бернштейна має назву «Рівень предметних дій». І тут йдеться вже не про рухи, а саме про дії: цілі ланцюги послідовних дій, спрямованих на

вирішення певного завдання. Йдеться, власне, про смислову структуру дій з предметом.

Кожний ланцюг дій, за М. Бернштейном, складається з різних рухів, які змінюють один одного, планомірно вирішуючи конкретне завдання. Усі рухи — ланки такого ланцюжка — пов'язані між собою змістом розв'язуваної задачі. Пропустити одну з таких необхідних ланок або переплутати їх порядок — і рішення задачі буде зірвано.

Предмет набуває на цьому рівні особливого значення — це об'єкт маніпулювання, знаряддя дії, а також символ, що полегшує й конкретизує абстрактні дії (креслення, шахова фігура, ієрогліф тощо) [2, 152].

Якщо цей етап не відбувся, то наслідком може бути:

- тілесна скутість, через що важко розвинути пластичність у соціально-емоційній і когнітивній сферах. Легкі, витончені, автоматизовані рухи з'являються тільки завдяки досягнутій сенсорній інтеграції на вищих рівнях (мозок обробляє сенсорні імпульси, співвідносить їх зі схемою тіла і намічає план рухів, не вдаючись до мислення);
- певна ситуація, коли людина має начебто багато навичок, але у неї відсутня здатність спонтанно планувати й успішно реалізовувати адаптивну (адекватну ситуації) відповідь на сенсорні відчуття;
- невпевненість у собі, пошук опори в іншій людині (наприклад, у мамі, асистентові), безпорадність та розгубленість у незнайомих ситуаціях.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Самооцінка, самоконтроль і впевненість у собі базуються на відчуттях свого тіла як певного умілого сенсомоторного цілого.

Дж. Айрес

Саме тому на цьому етапі вже йдеться не про прості рухи, а про певні «смислові акти» (М. Бернштейн), рухи-ланцюги, серед яких є провідні й допоміжні, що мають другорядну за смислом службову роль (випилювання різних частин, щоб склалася фігура; ведення м'яча у протистоянні з гравцями команди противника, щоб забити гол у ворота; різноманітні маніпуляції з продуктами задля приготування їжі тощо).

Очікувані результати щодо IV-го етапу сенсомоторної інтеграції:

- здатність спонтанно планувати дії та діяльність й успішно їх реалізовувати;
- саморегуляція, самоорганізація;
- пластичність і гнучкість у всіх сферах;
- впевненість у собі, самокритичність;
- здатність до діалогу та повноцінної взаємодії з іншими людьми.

Систему прийомів та вправ, інструментів та засобів роботи у межах IV-го етапу цілісного розвитку дитини з РАС представлено у *табл. 1.8.*

На рівні предметних дій важливим є не стільки процес, скільки результат (досягнення цілі). Рухи, які були значущими на попередніх рівнях, тут стають допоміжними. Таким чином, у діяльності на IV-му етапі (або на *рівні D*, за М. Бернштейном) завжди можна виокремити: 1) провідні рухи-ланцюги, що реалізують смислові етапи дій та 2) допоміжні (рухове тло), що грають другорядну за смислом, але необхідну службову роль [2, 164]. Водночас ці допоміжні рухи мають свою послідовність виникнення, адже виконання тих чи інших дій цього рівня, як правило, не має попередньо готових автоматизмів, тож під певне завдання спочатку у людини мають бути напрацьовані ті чи інші способи: як вона це буде робити.

Таблиця 1.8

ПРИЙОМИ, ВПРАВИ, ІНСТРУМЕНТИ ТА ЗАСОБИ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ НА IV-му ЕТАПІ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАС

№	Зміст	Головні завдання	Прийоми та вправи	Інструменти та засоби
IV етап	***Тіло як вправне сенсомоторне ціле***	Формувати цілісні предметні дії, пластичність проявів; сприяти появі самооцінки, самоконтролю та впевненості у собі	*Елементи кінезітерапії. Різноманітні естафети. Відпрацювання рухів із 7 груп дій на рівні D (за Бернштейном), передусім:* — *предметні орієнтовні дії:* зображення на папері заданої фігури або знака, схематичне малювання, встановлення предмета, перевертання; постукування у складних ритмах; — *дії на основі точних метричних рухів:* креслення, збирання та розбирання механізмів; маніпуляція з вагами, врівноваження нестійких елементів, підвішування дрібних фігур; — *ігрові та спортивні рухи:* балансування предметами у положенні нестійкої рівноваги; прасування, інші побутові операції; — *зав'язування вузлів, ігри з мотузкою* (перезнімати візерунки з пальців тощо); — *графічна й писемна діяльність, мовленнєво-рухові процеси, шиття, танцювальні дуети, сюжетна гра.* *Прийоми Дж. Айрес (IV-й етап сенсомоторної інтеграції); прийоми спарингової взаємодії*	Різноманітні пристосування для естафет; засоби й прилаштування для відповідної діяльності; дидактичні матеріали для різнопланових занять (у тому числі з формування навчальних навичок)

Освоєння рухових елементів ланцюгової предметної дії спочатку будується повністю з поодиноких свідомих довільних компонентів [2, 169]. Якщо у людини налагоджена сенсорна інтеграція на попередніх рівнях, то поступово (інколи дуже швидко) ці рухи, що були довільними, стають неусвідомленими (відповідальність за них беруть нижчі рівні розвитку), мимовільними і все більше адекватними. За висловом М. Бернштейна, «активна увага розвантажується» і рухи автоматизуються. І це є процесом *прижиттєвого активного вироблення автоматизмів*.

Особливість дій на цій стадії — значне зростання (у порівнянні з попередніми стадіями) *пристосувальної варіативності*, а також можливість *поелементної взаємозамінності у руховому складі* діяльності, певного комбінування між собою окремих рухових елементів ланцюга [2, 172]. І це пояснюють тим, що рухами тут керує не просторовий, а смисловий образ. Тому ці допоміжні рухи, незважаючи на певну автоматизованість (вправність), у точності не повторюються; вони також можуть увесь час удосконалюватися та змінюватися, орієнтуючись на покращення результативності. Ще одна особливість такого роду діяльності — все більша спеціалізація у функціонуванні лівої та правої рук, диференціація у функціонуванні кожної з них (з опорою на домінантну півкулю головного мозку).

Критерії досягнення показників IV-го етапу цілісного розвитку:

- поява пластичності на рівні тіла, що виявляється також у соціальній та інтелектуальній сферах прояву дитини з РАС як гнучкість, легкість, варіативність, уміння адекватно поводити себе у різних соціальних ситуаціях;
- здатність здійснювати цілеспрямовану діяльність і вдосконалювати свої уміння й навички;
- здатність усвідомлювати свої прояви й регулювати свої стани;

- уміння спілкуватися й взаємодіяти з іншими людьми у відомих і нових ситуаціях.

Осмислення роботи над нормалізацією психофізіологічного стану дитини з РАС та досягнення нею сенсомоторної інтеграції

Розкриваючи зміст та особливості роботи на чотирьох етапах цілісного розвитку (з опорою на теорію координаційних рівнів М. Бернштейна та сенсорно-інтегративну терапію Дж. Айрес), ми істотно більше зупинилися на перших двох (базових) етапах, спрямованих на формування адаптивних можливостей дітей з РАС. На наше переконання, підтверджене досвідом, такий орієнтир закладає фундамент розвитку дитини і зумовлює усі подальші її досягнення. Переважну увагу щодо перших двох етапів сенсомоторного розвитку ми приділили також тому, що більшість фахівців різного профілю недооцінюють роботу, зміст якої — нормалізація тонусу, досягнення динамічної та статичної рівноваги та внутрішньої узгодженості на рівні тіла.

Натомість зміст третього та четвертого етапів розвитку відомий усім і є власне переважним напрямом роботи фахівців і батьків щодо формування навичок й умінь дитини. Нашим завданням було упорядкувати цілі, підходи та методи допомоги дітям з аутизмом у їх послідовному (етапному) перебігу, щоб чітко було видно, *як попередні новоутворення розвиваються й вдосконалюються у напрямі досягнення цими дітьми адаптивних можливостей та надійних передумов навчання і розвитку*. Важливо наголосити на тому, що не тільки на базових, але й на вищих етапах взаємодія з дитиною має відбуватися послідовно і сприяти становленню здатності дитини спиратися на себе і докладати зусилля для виконання цілеспрямованих дій. Тому і на вищих щаблях розвитку ми робили акцент на тих ме-

тодах впливу, що підтримують досягнення попередніх рівнів — на підходах і засобах, що сприяють:

1) становленню сили, вправності, мобільності, «включеності», витривалості;

2) розвитку у дитини рівня усвідомлення;

3) досягненню розкутості й пластичності.

Додаткові вимоги щодо планування та впровадження системи занять у напрямі сенсорно-інтегративної терапії

Головні умови досягнення успіху

1. ***Партнерство з батьками:*** вміння батьків сприяти становленню сенсорної інтеграції власної дитини. Визначення разом з батьками змісту та алгоритму реалізації так званої сенсорної дієти, узгоджене її впровадження.

2. ***Ускладнення й досягнення все більшої різноманітності прийомів та завдань***, адже мова йде про перетворення обмеженої і фрагментарної системи сприймання дитини з РАС, подолання її захисних блоків, упорядкування її реакцій на сигнали довкілля й розкриття її ресурсів, що має позитивно змінюватися кожного дня.

3. ***Робота з природною мотивацією дитини*** (опора на сильні сторони дитини, її інтереси та переваги).

4. ***Використання візуальної підтримки у процесі організації послідовних дій***: разом з дитиною обговорювати підготовлений заздалегідь (намальований або накреслений безпосередньо під час спілкування) план дій, що охоплює алгоритм виконання завдання, етапи заняття, послідовність вправ або фрагменти розкладу. Спрямованість на розвиток здатності дитини «керувати» цим процесом, усвідомлювати його ритм і закономірність.

У назві технології «*сенсорна дієта*» слово *дієта* означає «*спосіб життя*» (з грецької мови; цей термін придумала ерготерапевт P. Wilbarger). Це ретельно структурований індивідуальний план

занять / процедур для отримання дитиною сенсорних стимулів, які їй необхідні, *щоб залишатися зосередженою й організованою протягом дня* (детальніше про сенсорну дієту у 3-му розділі — Сценарій 3).

Впровадження *візуальної підтримки* дає змогу дітям з РАС отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їхні прояви і сприяти саморегуляції. Варто підкреслити, що, зважаючи на схильність таких дітей до консерватизму та упорядкованості, саме візуально подана інформація (на відміну від вербальної або психомоторної) має характер чіткості, однотипності й сталості. Тому такі діти краще засвоюють 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 порядку дій протягом тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці (детальніше про візуальну підтримку — у наступному розділі — Сценарій 2).

Нами визначено ***головні вимоги до фахівця*** при роботі у напрямі нормалізації психофізіологічного стану дитини з РАС — керуватися у роботі цілеспрямованим й послідовним планом реалізації сенсорно-інтегративної терапії, що передбачає:

- *Роботу над підвищенням якості виконання дитиною необхідних рухів.*

Вміти розрізняти рухи, які дитина робить за інерцією, перебуваючи у напруженому стереотипному стані (такі інерційні рухи отримали назву «пасивні рухи»: вони підтримують стереотипність на тілесному й усіх інших рівнях і ніяким чином не сприяють розвитку дитини) та різнопланові рухи, які свідчать про вивільнення м’язової напруги у дитини і оволодіння своєю кістково-м’язовою системою.

- *Опору на інтереси і переваги дитини.*

Уміння помічати й підхоплювати ті прояви дитини, які її приваблюють. Тут можна застосувати метафору «входити у ре-

зонанс з дитиною». Оскільки дитина з аутизмом не хоче робити те, що їй пропонують дорослі. Варто навчитися здійснювати терапевтичну взаємодію з дитиною у межах тих дій (або проявів), які їй цікаві (адже ніхто не буде успішним у тій діяльності, яка йому нецікава).

Цінним надбанням щодо уміння встановлювати контакт з дитиною стало те, що дорослі навчилися наслідувати її різноманітні дії та прояви. Але здатність встановлювати контакт — це тільки початок взаємодії.

Справжній терапевтичний вплив зможуть здійснювати ті дорослі, які навчаться, по-перше, підхоплювати прояви і дії, а по-друге, творчо обігравати і збагачувати їх, долучати до нових сценаріїв, доносити сенс дій до свідомості дитини. Цьому варто навчитися, для цього необхідно розвивати у собі здатність бути чуйним, гнучким, креативним, артистичним, привабливим для дитини.

➢ *Орієнтир на принцип нарощування* (докладання зусиль).

Для успішного розвитку дитини необхідно послідовно ускладнювати завдання, давати більші навантаження: збільшувати темп виконання вправ, чисельність ритмічних рухів. Усе це робиться і для того, щоб напрацювати модель узгодженої роботи тіла, і для того, щоб дитина навчилася докладати зусиль і бути здатною цілеспрямовано трудитися, адже розвиток — це долання перешкод.

➢ *Активізацію усвідомлення дитиною того, що вона робить, що при цьому відчуває і що змінюється.*

Задіяння дитини до відповідних видів активності, водночас — постійний орієнтир на її реакції (адаптивну відповідь) для повного розуміння особливостей її сприймання довкілля і прагнення розширювати межі її можливостей. Дорослі (фахівці та батьки), які здійснюють організований вплив на розвиток дитини, мають чуйно реагувати на її стан та вловлювати нюанси того, що відбувається. Варто, наприклад, випереджати ті чи інші дії коментарями (з доречними візуальними орієнтира-

ми): «зараз ми будемо робити вправу…», або питаннями-мотиваторами: «Чи готова ти…?», «Чи зможеш ти…?». Якщо дитина не відповідає, відповідати за неї. Таке попереднє налаштування підвищує функціональний смисл того, що відбувається, поступово привчає дитину долучатися до цілеспрямованої діяльності. Окрім того, дитина вчиться розуміти, який тип рухової дії спричинює певні зміни у довкіллі, свідомо оволодіває такими рухами, що закріплюється у пам'яті, приносить не тільки задоволення, але й мотивує для подальших зусиль.

Зазначені напрями роботи щодо нормалізації психофізіологічного стану дитини передбачають покращення якості життя дитини з аутизмом, підвищення її самостійності у повсякденній діяльності, становлення гнучких й адекватних способів взаємодії з однолітками та дорослими.

Дія друга.
Становлення соціально-емоційної сфери дитини з аутизмом

> Соціальна ситуація розвитку дитини — це базовий момент для усіх її динамічних змін. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, за яких дитина набуває нових властивостей своєї особистості, черпаючи їх із середовища, як з основного джерела свого розвитку.
>
> *Л. Виготський*

Брак соціальних якостей — це ядерне порушення за аутизму. Як відомо, тільки таких дітей треба спеціально вчити дивитися в очі, на губи, наслідувати, показувати знаками згоду чи заперечення, жалітися, звертатися по допомогу, відзиватися на ім'я, реагувати на іншу людину, допускати її присутність біля себе, встановлювати соціально-емоційний контакт.

Тільки ці діти не радіють, коли дорослий пропонує: пограти у щось типове для звичайних (нормотипових) дітей, почитати книгу; деякі дії соціально-побутового характеру викликають у дітей з аутизмом протест відтак часто спричинюють значні складнощі для дорослих: нагодувати, вдягнути, підстригти нігті (волосся), почистити (тим більше — полікувати) зуби.

На нашу думку, соціально-емоційна сфера передує комунікативно-мовленнєвій, адже коли йдеться про дітей з аутизмом, то на першому місці за значущістю — саме *соціальний розвиток*, який безпосередньо зумовлює *комунікацію*.

Розвиток соціально-комунікативної сфери має таке підґрунтя: 1) *емоційний інтелект*[3] як здатність усвідомлювати й розуміти свої емоції, уміння керувати ними, розпізнавати емоції інших та 2) *модель психічного* — інтегральна здатність розуміти психічні стани, взаємостосунки між людьми, міжособистісні події. Ці дві ключові здатності необхідні для розуміння себе і для взаємодії з іншими людьми у соціумі. Соціально-емоційний розвиток має два системні компоненти:

1. *Інтраособистісний* (внутрішньоособистісний), як-от здатність:

- розбиратися у видах емоцій та способах їх вираження;
- ідентифікувати власні емоції, усвідомлювати свої емоційні реакції та стани, чинники їх виникнення;
- здатність конструктивно висловлювати свої почуття;
- стримувати імпульсивну поведінку;
- гнучко коригувати свої емоційні стани в залежності від обставин;
- підтримувати гармонійний стан, керувати своїми емоціями (емоційна саморегуляція) і виконувати соціальні ролі.

2. *Інтерособистісний* (міжособистісний), що конкретизується як уміння:

- розпізнавати та розуміти емоції інших людей (за мімікою, жестами, зовнішнім виглядом, ходою, поведінкою, голосом тощо);
- розуміти те, чого хочуть інші люди (їхні наміри, бажання та мотивацію);
- реагувати на емоційні стани інших людей;
- усвідомлювати наслідки своїх вчинків, орієнтуватися у тому, чи задоволені / не задоволені інші люди;

---

[3] Сучасне розуміння поняття «емоційний інтелект» (EI) подано у працях таких дослідників, як П. Саловей, Дж. Майер, Д. Гоулман. У 1998 році ізраїльський психолог Рувен Бар-Он (Reuven Bar-On) обґрунтував доречність введення нового терміна — коефіцієнт емоційного інтелекту (EQ) .

- розбудовувати й підтримувати емоційно комфортні стосунки з людьми.

Представлена класифікація передбачає, що емоційний інтелект — це здатність бути компетентним щодо соціально-емоційної сфери у двох ракурсах — внутрішньому (власні емоційні стани і прояви) та зовнішньому (емоційні стани і прояви інших людей).

Емоційний інтелект охоплює здатність брати участь у складній обробці інформації про власні та чужі емоції і здатність використовувати цю інформацію як керівництво для мислення і поведінки. Тобто, особи з високим емоційним інтелектом використовують, розуміють і керують емоціями, і ці навички служать адаптивними функціями, які потенційно корисні й для особи, і для інших.

Як дитина вчиться розуміти емоції? Визначено, що діти вже через одну годину після народження вміють повторювати рухи й емоції, зчитуючи їх з обличчя іншої людини. Здатність до імітації — це необхідна, але недостатня умова становлення соціально-емоційної сфери. Важливим у розвитку дитини є період 3–4-х років, коли дитина починає розуміти, що її переживання можуть відрізнятися від тих, що переживають інші люди. Здатність реагувати на іншу людину є вродженою передумовою соціально-емоційного розвитку, певним «безумовним емоційним рефлексом» (J. Mayer).

Зрозуміло, що типовий для дітей з аутизмом стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії конкретизується у тому, що їм бракує перерахованих вище складників соціально-емоційного розвитку. Окрім цього, типовим є те, що діти з РАС знаходяться у *несприятливих для їхнього соціально-комунікативного розвитку обставинах (табл. 1.9).*

Таким чином, на сьогодні типовим є підхід, коли гармонізація соціально-емоційної сфери не є окремою змістовою роботою у випадку допомоги дітям з аутизмом.

Таблиця 1.9

НЕСПРИЯТЛИВІ УМОВИ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Внутрішньородинна ситуація	**Професійна допомога**
Ставлення до дитини	
Ставлення до дитини як до маленької та слабенької (інфантилізація дитини): родичі докладають зусиль, щоб нагодувати та вдягнути дитину, увесь час вказують, що їй робити тощо	Зневажання тим, що у дітей з аутизмом відсутні соціальні якості, натомість у них є захисні механізми, через які вони не сприймають іншу людину. Спроби розвивати дитину звичними (стереотипними) способами
Пріоритети у розвитку	
Інтелектуальний розвиток, становлення навчальних навичок	
Уявлення про соціально-комунікативний розвиток	
Має відбуватися на заняттях, тобто у спеціально створених умовах	
Формат проведення занять	
Індивідуальні заняття, фахівець – дитина (батьки часто при цьому за межами кімнати)	
Типовий зміст занять з соціального розвитку дитини з аутизмом	
Відсутня цілеспрямована робота у цьому напрямі (у тому числі фахівець не дає порад щодо етапів досягнення соціального розвитку і не навчає прийомам і методам соціального розвитку)	Картинки, наприклад, вирази обличчя з різними емоціями, вивчення яких начебто розвиває емоційну компетентність у цих дітей. Брак послідовності розвитку та співпраці з батьками

Соціальні порушення дітей з РАС помітні вже у ранньому дитинстві. Немовлята з аутизмом можуть практично не реагувати на соціальні стимули: рідше посміхаються, дивляться на інших людей, не відгукуються на власне ім’я; часто у них відсутній так званий комплекс пожвавлення (відповідна емоційна реакція на рідну людину), який зазвичай формується на 2-му місяці життя. Починаючи з 1-го року життя, аутична дитина ще помітніше починає вирізнятися серед нормотипових дітей: не дивиться в очі (або дивиться начебто «крізь»), не підлаштовує

позу, коли дорослий хоче взяти її на руки, а свої бажання частіше висловлює, тягнучи за руку іншу людину. Також діти з РАС рідше демонструють здатність до розуміння соціальної ситуації, наприклад, наближаються до інших людей тільки для задоволення власних потреб, а не із соціальною метою (поділитися радістю, попросити по допомогу, пожалітися), не реагують (або неадекватно реагують) на прояви емоцій, не імітують поведінку. Відсутні у них також невербальне спілкування та розуміння соціальних правил (діяти по черзі, ділитися).

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Ігнорування завдань щодо формування соціальних якостей у дітей з аутизмом або невідповідна робота у цьому напрямі (наприклад, багаторазове «відпрацьовування» тих чи інших соціальних навичок за винагороду) гальмують їх справжній соціальний розвиток.

Доки ми не налаштуємо необхідний міжособистісний зв'язок дитини з аутизмом з іншими людьми і не «розвернемо» її обличчям до них, доти здатність таких дітей до соціальної комунікації та взаємодії буде стереотипною і непродуктивною, жорстко обмеженою засвоєними схемами.

На противагу непродуктивним підходам, необхідно визначити умови сприятливого соціального розвитку для дітей з аутизмом *(рис. 1.4)*.

За рисунком видно, що соціальному розвитку необхідно приділяти найбільшу увагу. Так, наприклад, представлена нами у попередньому підрозділі робота з нормалізації психофізіологічного стану передбачає щільну тілесну взаємодію з дитиною, за якої ми безпосередньо розвиваємо соціальні якості: передаємо їй своє тепло, налагоджуємо здатність тілесного й емоційного підлаштовування, заряджаємо своїм емоційним станом, створюємо атмосферу успіху, увесь час реагуємо на її адаптив-

ну відповідь, вводимо своє обличчя у поле зору дитини, розвертаємо її до себе, запитуємо про готовність діяти (випереджаючи її рухи) і самі відповідаємо (за відсутності її відповіді), моделюючи тим самими формат діалогу. Цінним є відпрацювання цієї здатності у батьків, які мають навчитися розвертати дитину до себе, відслідковувати і коригувати напрям її погляду, коли вона робить жести руками прощаючись, або зустрічаючись з іншою людиною, активізувати її елементарні комунікативно-мовленнєві прояви (так, ні, я хочу тощо) та її поведінку на введені правила: «Стоп!», «Спочатку – Потім», «Твоя черга – Моя черга» тощо.

Рис. 1.4. Умови сприятливого соціально-емоційного та соціально-комунікативного розвитку дітей з РАС

Варто зазначити, що будь-яка дитина (у тому числі з аутизмом) здатна засвоїти правила, навчитися зважати на інтереси й стани інших людей, враховувати їх, коригуючи свої прояви, переймати певні поведінкові норми. І можливо це тільки зав-

дяки ***спілкуванню й взаємодії з однолітками***. Водночас типові методи навчання соціальним навичкам (наприклад, такі, як настільні ігри про дружбу і правильну поведінку в класі) бувають незрозумілі для багатьох дітей з аутизмом. Тому для створення сприятливих умов щодо соціального розвитку дітей з аутизмом дорослі мають взаємодіяти з такими дітьми принципово іншим чином *(табл. 1.10)*.

Таблиця 1.10

ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
Дорослі на занятті при взаємодії з дітьми спрямовують свою увагу переважно на зовнішнє поле: предмети, картинки, книги, картки, які розташовані перед дитиною	Для формування у дитини з РАС соціальної сфери необхідно звертати увагу на суб'єктів діяльності, на неї саму (хто це зробив?), на себе (хто біля тебе?), на інших: подивись на …, привітайся з …, попрощайся з… (при цьому відслідковувати напрям погляду дитини)	Для дітей з РАС життєво необхідно формувати те, що зумовить їх повноцінний розвиток — *інтерес й орієнтир на іншу людину, наслідування її*
Організація занять в індивідуальному режимі з психологом, логопедом, корекційним педагогом та ін. (навіть з висококваліфікованими) фахівцями	Організація занять разом з іншими дітьми. Призначення занять в індивідуальному режимі — якомога швидше підготувати дитину до спеціально спланованої дорослими *взаємодії у парі з іншою дитиною,* а потім — у мікрогрупі й розширеному колективі однолітків. Ця підготовка потрібна передусім для налагодження відповідного стану аутичної дитини, а також привчання її до певних правил та елементарного порядку поводження на заняттях	Зважаючи на схильність дітей з РАС до стереотипії, можна стверджувати, що заняття в індивідуальному режимі підтримують «аутичність». По-перше, набуті уміння дитина не переносить на інші умови. По-друге, у форматі «дорослий–дитина» не розвивається те, що є найбільшою потребою для успішної життєдіяльності цих дітей — соціальні якості

Продовження табл. 1.10

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
Брак спеціальної уваги соціальному розвитку (начебто достатньо дитині просто бути серед інших дітей), нерегульованість становлення соціальних якостей	Необхідність визначеного змісту та порядку проведення занять з соціального розвитку, коли, наприклад, фахівець (бажано з помічником) *бере на заняття не одну дитину, а двох* (або батьки домовляються і об'єднують у певному просторі двох дітей), попередньо продумавши, якими видами діяльності діти будуть займатися, починаючи з тих, які їм цікаві, над чим дорослі будуть працювати і яку роль кожний з них при цьому виконуватиме	*Відпрацювання соціальних якостей має відбуватися ретельно, починаючи з умов, що мають мінімальну стресогенність для дитини, і поступово збільшуючи інтенсивність соціальних впливів*. Тільки так можна привчити аутичну дитину до взаємодії з іншою дитиною, мікрогрупою і дитячим колективом
Заняття соціального напряму позбавлені наступності, вимірюваності, визначеності у часі	Орієнтир на послідовні сходинки та критерії досягнень у розвитку соціальної сфери як спеціальної «мішені» психолого-педагогічного впливу. Опора на закономірності розвитку та продумані умови досягнення цілей	Відповідальне ставлення до соціального розвитку дитини з аутизмом передбачає постановку актуальних, вимірюваних, визначених у часі цілей та послідовний моніторинг динаміки розвитку дитини
Заняття із соціального розвитку проводяться тільки у штучно створених умовах, наприклад, у кабінеті психолога	Навчання соціального напряму має бути всеохопним та відбуватися: 1) у різних місцях (вдома й у класі, на заняттях у парі й мікрогрупі, на майданчику, серед інших людей тощо); 2) різними інструкторами	Тільки узгоджені вимоги з боку дорослих та їхні зусилля щодо «введення дитини з аутизмом до світу людей» уможливлюють досягнення успіху у її соціальному розвитку

Проаналізувавши таблицю, можна зробити висновок, що *ціль соціального навчання — надати дитині можливість бути успішною зі своїми однолітками у природному середовищі.*

Варто зазначити, що соціально-емоційний складник цілісного розвитку — це те, що найменше піддається позитивним змінам у осіб з аутизмом. Якщо спеціально не приділяти цьому напряму серйозної уваги, то навіть у зрілому віці у моменти стресу у таких дітей можуть відбутися істеричні реакції, характерні для дітей 1,5–2,5 років.

Очікувані результати від роботи у напрямі соціального розвитку (у контексті цілісної програми втручання) представлено у *табл. 1.11*.

Таблиця 1.11

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЯК НАСЛІДОК ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ВТРУЧАННЯ У НАПРЯМІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Розвинені процеси, функції та компетентності	Чинники досягнень
Сформована довіра та інтерес до людей. Розвинена здатність на елементарному рівні спілкуватися та взаємодіяти з іншими (дорослими та однолітками)	Налагодження діалогу всередині родини; кероване відпрацювання міжособистісної взаємодії у парах та мікрогрупах. Досвід позитивного перебування у дитячому колективі
Розвинена уважність, здатність зосереджуватися на завданнях та проявах іншої людини, розуміти їх усвідомлене наслідування	Досягнення внутрішньої координації. Розширення спектра уваги, розвиток зорово-моторної координації
Емоційна врівноваженість. Довільність поведінки	Поетапний цілісний розвиток дітей, підкріплений візуалізованими орієнтирами
Сформовано: • рольову поведінку як прояви соціально схвальних дій; • здатність брати участь у різноманітних соціальних ситуаціях та у різних заходах типової для нормотипових дітей життєдіяльності	Оптимізація ритму життєдіяльності. Розвиток самоконтролю (у тому числі — мовленнєвого). Розширення меж «комунікативного коридору»

У таблиці представлено чинники досягнення очікуваних результатів щодо соціального розвитку дітей з РАС. Надзвичайно важливою у цьому контексті є внутрішньородинна ситуація (психологічна атмосфера, золоті настанови виховання: любов до дитини, віра у неї, твердість, вимогливість, терпіння, здатність налагоджувати партнерські стосунки).

Поступове набуття дітьми з аутизмом позитивного досвіду взаємодії з однолітками має свою етапність. Тут йдеться і про становлення почуття довіри до інших людей, цікавість до них, і про певні соціальні уміння, необхідні для взаємодії з іншими людьми. Спираючись на наукові джерела і власний досвід, ми визначили такі ***головні сходинки соціального розвитку:***

1) *Толерантність до інших дітей:* здатність бути поруч з іншою дитиною (сидіти біля неї за партою, бути разом з дітьми під час перерви, на прогулянці). Ця здатність формується в результаті звички перебування з однолітками за умови підтримки позитивної атмосфери: самі діти мають (за допомогою дорослих) прийняти дитину з особливими освітніми потребами, бути дружньою до неї, з розумінням ставитися до її незвичних проявів, вміти поводити себе з нею, підтримувати її й допомагати їй.

2) *Соціальна перцепція*: орієнтир на інших людей, дорослих та однолітків, здатність наслідувати їх, розпізнавати їхні емоційні стани та «мову тіла»; поводити себе у відповідності до контексту ситуації; 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 звернути на них увагу (побачила, почула, відчула, зробила щось разом з ними).

3) *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; вибача-

тися в разі потреби, шукати допомоги (за необхідності); просити дозволу, щоб взяти чужі предмети; дарувати подарунки тощо. Для становленні цієї здатності всі учасники команди 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) закінчення розмови.

4) *Уміння взаємодіяти* (разом робити вправи, виконувати завдання по черзі, підтримувати правила ігрового середовища). Це відпрацьовують спочатку з однією дитиною, потім — у мікрогрупі і лише після цього — в умовах повного класу / групи. 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).

За умови послідовної роботи у напрямі становлення соціальних якостей аутична дитина починає звикати до присутності біля себе інших людей, виявляти прихильність та зацікавлення ними, цінувати час, проведений разом, а також поступово засвоювати правила взаємодії з дорослими та однолітками.

Завдання, які варто ставити, працюючи над *соціальним розвитком дитини з аутизмом*, та *технології*, які, на наш погляд, доречно задіювати, подано у *табл. 1.12.*

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

У дітей з аутизмом (всупереч розповсюдженому уявленню) є потреба у соціальних контактах, а також — у спілкуванні з іншими дітьми. Тому необхідно допомогти їм діяти відповідним чином, щоб вони могли в цьому досягати успіху.

Таблиця 1.12

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

№	Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
I етап	***Толерантність до іншої дитини***	Створювати умови для набуття дитиною позитивного досвіду перебування у колективі однолітків	Розбудова занять на основі інтересів дитини з РАС. Сенсорна та предметна гра разом з іншими дітьми. «Візуальна підтримка», «Терапія з однолітками», «Розвиток спільної уваги»	Візуалізовані правила; ігрові, дидактичні матеріали
II етап	***Основи соціальної перцепції****	Формувати здатність дитини орієнтуватися на іншу людину, наслідувати її, розпізнавати емоційні стани та «мову тіла»; поводити себе у відповідності до контексту	Здійснення грамотного супроводу аутичної дитини, коли фахівець звертає її увагу на інших дітей, щоб вона: бачила їх, чула, відчувала, а також розуміла, що саме вони роблять. Сюжетна гра.	Візуалізовані правила; дидактичні завдання, ігри, навчальні матеріали

** Соціальна перцепція — це сприймання зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з власними особистісними характеристиками, інтерпретація й прогнозування на цій основі своїх вчинків.*

Продовження табл. 1.12

№	Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
		ситуації; помічати й розуміти правильність / неправильність дій	DIR / Floortime (структурована гра). «Моделювання», «Відеомоделювання», «Відеосамомоделювання», «Самокерування» (Self-management)	
III етап	***Основи діалогу***	Створити умови для вербальної та невербальної комунікації аутичної дитини у парі та мікрогрупі; послідовно розширювати соціальний досвід дитини. Організувати цілеспрямовану роботу з розвитку в аутичної дитини емоційної саморегуляції	Логопедичні заняття, логоритміка, ігрова терапія. Тренування реакції дитини на ініціативу іншої дитини; відгукуватися на звернення; використовувати соціальну посмішку; слідкувати за поглядом очей / вказівним жестом (розподілена увага); вибачатися та просити про допомогу (за потреби); просити дозволу, щоб взяти чужі предмети; дарувати подарунки; відпрацювання моделі діалогу. «Соціальні історії» (Story-based Intervention Package). Сюжетно-рольова гра, «Тренінг соціальних умінь (у парах та мікрогрупах)»; «Терапія з однолітками» («Peer Training Package»). Застосування методики PECS (комунікативна система обміну зображеннями)	Матеріали для логопедичних та ігрових занять. Візуалізовані правила (алгоритм міжособистісних контактів та правила поводження з іншою дитиною). Альбоми із «соціальними історіями» для кожної дитини; картки PECS; обладнання для методу «Соціальні історії»

Продовження табл. 1.12

№	Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
IV етап	***Вміння взаємодіяти***	Формувати уміння разом робити певні завдання та вправи, виконувати їх по черзі, підтримувати правила ігрової та навчальної взаємодії. Відпрацьовувати продуктивну взаємодію дитини з іншими людьми (дітьми та дорослими) у різних соціальних ситуаціях	Організація занять у парі та мікрогрупі і тільки потім — в умовах цілої групи / класу. Важлива умова — щоб на таких заняттях був ведучий і помічник. Завдання помічника — сприяти соціальному розвитку дитини: звертати увагу на ведучого заняття (вчителя), на інших дітей, надавати імпульс до виконання завдання, використовувати відповідний вид підказки (фізичної, візуальної, словесної, комбінованої). Гра за правилами. Застосування методики PECS	Візуалізовані правила, алгоритми дій; картки PECS; обладнання для методу «Соціальні історії»

Орієнтир на етапи становлення соціальної сфери дає змогу ставити чіткі цілі, планувати послідовні заняття та створювати відповідні умови щодо життєдіяльності дитини.

Визначені методи з науково доведеною ефективністю (Evidence Based Practice, EBP)[4] — це послідовний перелік практик втручання, що базується на наукових дослідженнях і опублікований у численних наукових статтях.

Щодо допомоги дітям з аутизмом існує 27 (за деякими списками — 29) підходів. Але, окрім списка таких практик, ніхто не

[4] Методи допомоги аутичним дітям, що мають науково доведену ефективність, структуровано і детально розкрито в англомовних джерелах: https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf та ін.

пропонує необхідний алгоритм їх застосування, тому незрозуміло, чим керуватися у виборі тієї чи іншої практики, з чого починати, скільки практик одночасно задіювати тощо.

На жаль, типова для України ситуація, коли фахівці не вибудовують і не обговорюють з батьками логіку послідовної допомоги дитині, а вмовляють займатися у своєму центрі (чи ходити на заняття до фахівців закладу освіти). Характерним також є те, що в організації занять часто нема ніякої системності й послідовності, а також надійного зв'язку з цілісною життєдіяльністю дитини.

Тому нам би хотілося надати чіткі *коментарі щодо методів з доведеною ефективністю* у цілому і методів соціального розвитку зокрема.

Те, що ті чи інші методи занесено до переліку з науково доведеною ефективністю, означає, що кваліфіковані фахівці, які працювали за певним методом, досягли успіху, який було зафіксовано у численних публікаціях, надрукованих у журналах, що індексуються у наукометричних базах Scopus та Web of Science. Отримані позитивні результати дослідження було зумовлено такими чинниками:

1) визначений зміст занять, що відтворює певні етапи розвитку (*принцип послідовності*);

2) чітко поставлені цілі, досягнення яких підтверджено методиками для моніторингу та оцінювання (*принцип вимірюваності* результатів та наявність засобів для цього);

3) дотримано усіх умов щодо здійснення такої роботи та вимог до фахівця. Коли кваліфікований фахівець виконає усі ці позиції (що може засвідчити супервізор), організований вплив буде ефективним (*принцип повторюваності результатів*).

Треба чітко розуміти, що ***працює не метод, а фахівець,*** який застосовує цей метод. Тому, окрім певних професійних навичок, важливим є талант фахівця, його сумління, відповідальність, прагнення реально допомогти аутичній дитини. І це неможливо зробити у стінах окремого кабінету (центру, закла-

ду) без урахування цілісної життєдіяльності дитини та відповідної участі її батьків.

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Якщо фахівець має сертифікацію за певним напрямом практичної підтримки, але він не пояснює батькам логіку своїх занять у відповідності до стану розвитку дитини, не ставить чіткі, вимірювані, визначені у часі цілі (які мають мати змінний характер), не узгоджує з батьками вплив на дитину і не навчає їх способам продуктивного розвитку, то цей фахівець марнує час дитини і його допомога (навіть якщо вона є) — мізерна.

1. Важливо знати, що практично усі представлені у переліку методи з доведеною ефективністю спрямовані на навчання. У багатьох країнах, які мають протягом десятиріч послідовно організовану систему послуг, продумана й відповідальна допомога дітям з особливими освітніми потребами починається з раннього віку і називається раннім втручанням. *Головна ціль діяльності служб раннього втручання* — допомогти дитині найоптимальнішим чином долучитися до тих видів активності, що притаманні її одноліткам, власне, *адаптувати дитину до соціуму та освітнього процесу*. Одним з обов'язкових учасників команди раннього втручання є ерготерапевт — фахівець, який опікується питаннями нормалізації базових структур (тонусу, рівноваги, білатеральної інтеграції), а також сенсорної інтеграції. Таким чином, *коли у дитини гармонізована психофізіологічна система, то можна ефективно застосовувати і практики навчального спрямування*.

2. Серед практик з доведеною ефективністю є метод «Exercises», зміст якого — фізичні вправи та фізичні навантаження, метод «Сенсорно-інтегративна терапія» (широко представлений у нашій роботі), а також нейродинамічне моделювання руху, кінезітерапія та нейропсихологічний підхід. Це

підходи, які спрямовані на позитивні зрушення на чинниковому рівні; використання ресурсів цих методів (за умови дотримання фахівцями зазначених вище вимог) уможливлює нормалізацію психофізіологічного стану дітей з ООП, що, своєю чергою, сприяє успішному засвоєнню умінь та навичок (над чим працюють представники інших, орієнтованих на навчання, підходів).

3. Справжній успіх щодо підвищення адаптивних можливостей дитини з аутизмом і формування передумов її навчання і розвитку можливий тільки за такої головної умови, як ***продумана і послідовно вибудована стратегія втручання***, у найкращому форматі — під кураторством досвідченого фахівця, який разом з батьками структурує життєдіяльність дитини, визначить пріоритетність методів, які варто застосувати на даному етапі її розвитку, і допоможе організувати діяльність справжньої команди супроводу.

Вимоги до учасників міждисциплінарної команди супроводу щодо розвитку соціальних якостей у дитини з РАС

Вирішення поставлених завдань є можливим тоді, коли учасники командного супроводу (фахівці та батьки):

- самі мають гарний психоемоційний стан (уважні, розкуті, емоційно теплі);
- вимогливі й тверді у своїх педагогічних прагненнях;
- вміють взаємодіяти з дитиною, спираючись на її інтереси і сильні сторони, здатні підхоплювати її діяльність, обігравати її стереотипні прояви задля розширення її можливостей;
- створюють умови, за яких дитина під їхнім керівництвом набуває досвіду взаємодії спочатку з однією дитиною, а потім іншими дітьми у мікрогрупі: послідовно збагачують її соціально-емоційний досвід.

Дія третя.
Формування основ навчальної діяльності

> Розвиток пізнавальних процесів відбувається під впливом таких могутніх чинників, як: вживання знарядь (матеріальних засобів пізнання світу), оволодіння знаками та долучення до соціальної взаємодії з іншими людьми.
>
> *Л. Виготський*

Існує розповсюджена думка про те, що приблизно у 70 % дітей з аутизмом є порушення інтелектуального розвитку. Важливо знати, що підставами для таких висновків стали обрахування «коефіцієнта інтелекту» за тестом Векслера, що охоплює завдання переважно на вербальний інтелект. Відомим є такий факт: діти з РАС показують погані результати з розвитку інтелектуальної сфери часто не тому, що у них нерозвинені когнітивні функції чи мовлення, а тому, що вони не хочуть виконувати інструкції, завдання та прохання інших людей, що зумовлено їхнім ядерним порушенням — браком соціальних якостей.

Особливості функціонування когнітивної сфери дітей з аутизмом досить довго були приховані за більш очевидними соціально-емоційними проблемами. На сьогодні відомо, що через особливості психічної організації (передусім захисні тілесні блоки) ці діти мають обмежений чуттєвий досвід і фрагментарність сприймання, через що вони не пізнають навколишній світ різнопланово і не можуть встановлювати зв'язки між предметами реальності.

Щодо когнітивного розвитку у дітей з РАС відзначаються також труднощі, які стосуються[5]:

- цілеспрямованої уваги, здатності її підтримувати (інформаційне перенасичення, інтелектуальна пасивність);
- переробки та організації інформації, виокремлення головного, розрізненню первинних та вторинних речей (теорія центральної узгодженості);
- довільного навчання, цілеспрямованого вирішення актуальних завдань;
- символізації, розуміння підтексту, гумору (одноплановість, буквальність);
- узагальнення, генералізації навичок (перенесення набутого в інші умови);
- пластичності, інтелектуальної гнучкості щодо здатності активно переробляти інформацію та використовувати свої здібності, щоб пристосовуватися до реальності, яка постійно змінюється;
- плануванні та організації особистісних завдань (теорія «Виконавчі функції»);
- розуміння поведінки та намірів інших, здатності їх передбачити («Теорія розуму»).

Їм також важко усвідомити та виразити особисту мотивацію, почуття, думки або внутрішній світ. Вони практично не розуміють своєї ролі в будь-якій ситуації.

Відомо, що особи з РАС мають високорозвинену механічну пам'ять, здатність оперувати великим інформаційним матеріалом, обробляти та упорядковувати численні дані; запам'ятовувати знакові системи (мовленнєві коди), орієнтуватися в електронних засобах інформації; орієнтуватися у просторі й часі; упорядковувати деталі у просторі (у тому числі — пазли, танграми тощо); убачати й запам'ятовувати найдрібніші деталі; виконувати окремі складні розумові операції, математичні об-

[5] Фрагмент написано у співпраці з Інною Недозим, кандидатом психологічних наук, провідним фахівцем корекційного центру ГО «Маленький принц».

числення, складати (розуміти) схеми руху транспорту та електроприладів.

Таким чином, однозначних висновків щодо рівня інтелектуального розвитку дітей з РАС неможливо зробити. За міжнародним і нашим власним досвідом, діти з аутизмом, яких за певними діагностичними висновками (передусім зважаючи на їхні інтелектуальні знання, виявлені протягом процедури дослідження, і наявність мовлення) вважають «низькофункційними», через рік, за умови ефективності програми втручання, показують результати, за яких вони вже виявляють себе як «високофункційні» діти з РАС. Тож, уявлення про їхні інтелектуальні можливості за попередніми вимірюваннями не відповідали дійсності, а це означає, що методики й інтерпретаційний потенціал фахівців з діагностики були обмеженими і стереотипними.

Сучасні діагностичні методики та підходи до вивчення особливостей когнітивної сфери у дітей з аутизмом здебільшого враховують специфіку їх психічної організації, тому дають змогу правильніше визначити відповідний рівень когнітивного розвитку. Це передусім такі методики, як WISC-IV (новий, вдосконалений і адаптований тест Векслера) і Leiter-3 (тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей). Серед відомих підходів до відповідної діагностики дітей з аутизмом за кордоном — електронні аналоги тестів на дослідження стану когнітивного розвитку (завдання на виявлення навчальних здібностей), які ці діти блискуче виконують.

Узагальнено може йти мова не про переважний рівень інтелектуального розвитку у дітей з РАС, а про певні особливості функціонування когнітивної сфери, а саме:

- невербальний інтелект у них розвинений значно краще, ніж вербальний;
- інтелектуальний розвиток дітей з РАС, як і всі інші характеристики, є нерівномірним та характеризується здатністю до змін;

- прогрес у становленні інтелектуальних (у тому числі навчальних) навичок у цих дітей залежить не стільки від їхніх задатків (які безмежні), скільки від застосованої стратегії допомоги та правильно організованих умов їхнього навчання;

На практиці багато хто з аутичних дітей при діагностичному обстеженні демонструє розвинені навчальні навички (на противагу соціальним та комунікативним). Це можна пояснити якнайменше двома чинниками:

1) над навчальними навичками переважно й цілеспрямовано працюють дорослі (фахівці та батьки);

2) зміст навчальної діяльності передбачає засвоєння певної системи: цифри, літери, географічні карти, класифікації з різних напрямів знань, упорядковані символи і коди (у тому числі — мова програмування). Як відомо, схильність до систематизації, завершеності, однотипності й однозначності є сильною стороною дітей з аутизмом.

У незвичній ситуації, або у поганому стані та сама дитина з аутизмом може не продемонструвати те, що знає і вміє. Вище було наголошено на тому, що здатність дітей з РАС засвоювати, виявляти та застосовувати навчальні навички залежить від стану сформованості передумов їхнього навчання і розвитку: нормалізації психофізіологічного стану цих дітей та становлення базових соціальних якостей.

Таким чином, підхід до становлення основ навчальної діяльності дітей з аутизмом так само, як і попередні напрями роботи з формування підґрунтя їхнього цілісного розвитку, має бути цілеспрямованим, продуманим і послідовним. Нижче подано очікувані результати як наслідок послідовної роботи у напрямі формування основ навчальної діяльності дітей з аутизмом *(табл. 1.13).*

Сформовані базові структури і функції дітей з аутизмом дають їм змогу бачити і чути педагога, виконувати його завдання,

наслідувати дорослих, що значно полегшує процес оволодіння необхідними життєвими й інтелектуальними навичками.

Паралельно цьому варто ставити допоміжну, важливу для певного періоду розвитку цих дітей, мету — ***зниження дестабілізаційних чинників у навколишньому середовищі***.

Таблиця 1.13

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ВІД ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ВТРУЧАННЯ У НАПРЯМІ СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З РАС

Розвинені процеси, функції та компетентності	Чинники досягнень
• розуміння навчальної ситуації, особливостей та порядку виконання завдань; • сформовано уміння вчитися (керований характер пізнавальної діяльності); • сформовано соціальну роль «учня»; • розвинено навчальні навички як автоматизовані дії, які дитина реалізує у різноманітних умовах	• чітка організація навчально-виховного процесу в умовах зменшення дестабілізаційних чинників; • послідовне привчання до цілеспрямованої навчальної діяльності; • генералізація навичок як процес застосування і відпрацювання набутого у різноманітних ситуаціях життєдіяльності

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

На початку організованого процесу навчання аутичної дитини варто переструктурувати й упорядкувати довкілля так, щоб воно задовольняло її особливі освітні потреби і було позбавлено додаткового сенсорного навантаження (численних зорових, слухових або тактильних подразників).

У 70-ті роки минулого сторіччя Еріком Шоплером та його колегами (Університет Північної Кароліни, м. Чапел-Хілл) доведено, що діти з РАС здатні до значного прогресу щодо сприймання та засвоєння знань в умовах структурованого навчання: структурування часу, простору й діяльності, розробки та використання системи візуальної підтримки.

Розроблений командою на чолі з Е. Шоплером підхід отримав назву ***TEACCH*** — «Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children» (терапія та навчання аутичних та таких, які мають подібні комунікативні порушення, дітей) та вважається на сьогодні одним з 27 відомих методів з науково доведеною ефективністю.

Головна ціль методу TEACCH — сприяти досягненню особами з аутизмом самостійності задля підвищення якості їхнього життя та інтеграції у суспільство.

Успіх TEACCH можна пояснити дбайливим урахуванням сильних сторін (переваг) осіб з аутизмом (передусім їхньої *схильності до упорядкованості й завершеності*) й опорою на ці переваги, що відповідає їхнім особливим освітнім потребам.

Ідея структурованості, за TEACCH, — це грамотний підхід до організації освітнього середовища для учнів з аутизмом, що реалізується у визначенні різноманітних зон для тих чи інших видів діяльності та використанні певних просторових кордонів, функцію яких можуть виконувати: меблі, книжкові полиці, стелажі, перегородки / ширми, столи, килими, стрічки на підлозі тощо. Прикріплені біля кожної з цих зон візуальні опори (етикетки, піктограми, позначки тощо) дають змогу дітям зрозуміти, який вид діяльності тут відбувається, запам'ятати це й підтримувати увагу під час зміни видів діяльності.

У відповідності до ідеї структурованості матеріали також повинні бути розташовані у певному місці та чітко позначені. Ті чи інші матеріали також можуть мати певні позначки (картинки, кольорове кодування, цифрові символи тощо). Це до-

помагає дітям з аутизмом усвідомити (зрозуміти), що це за матеріали, коли їх можна використовувати, який проміжок часу, як отримувати ці матеріали або які з них можна брати самостійно і куди складати після використання.

Однією з надзвичайно корисних розробок TEACCH є так звана ***робоча система*** (Work System), призначення якої — привчити дитину з аутизмом до цілеспрямованої пізнавальної діяльності, відпрацювання навчальних та певних соціальних навичок. «Робоча система» є чітко структурованим і виокремленим з навколишнього середовища навчальним простором. Типовий зовнішній вигляд такої «системи» — стіл, розвернутий до стіни, з обох боків якого є певні «шори». Цю функцію частіше за все виконують стелажі, шафи, ширми, спеціальні перегородки; біля столу — стілець (на початку освоєння «робочої системи» можуть бути два стільці — для дитини та для дорослого).

Внутрішнє облаштування «робочої системи» таке: перед очима дитини (на столі або на стіні) розташований алгоритм дій: картки з малюнками, словами, світлинами або піктограмами (алгоритмові ланцюги), які прикріплені у горизонтальній або вертикальній послідовності на липкій стрічці. Ліворуч від дитини (на столі або на стелажі) розташовані коробки, контейнери, папки, файли, на кожному з яких є відповідний знак, що повторює те, що зображено на тій чи іншій картці з ланцюга-алгоритму. Праворуч (на столі або на стелажі) — визначене місце, куди треба складати виконану роботу *(рис. 1.5)*.

Спочатку дорослий допомагає дитині зрозуміти, що від неї хочуть і навчає її працювати самостійно, орієнтуючись на візуальний алгоритм дій. Так, дитині треба подивитися на першу картку на ланцюзі — алгоритмі дій, відірвати її, знайти коробку ліворуч, на якій прикріплено картку з тим самим зображенням, взяти цю коробку і поставити перед собою, поряд з наявною на ній карткою прикріпити ту, яку вона відірвала з «ланцюга дій», відкрити коробку і виконати те завдання, яке там містить-

ся. Потім закрити коробку і поставити праворуч (або передати її педагогу (якщо так зазначено на ланцюгу дій).

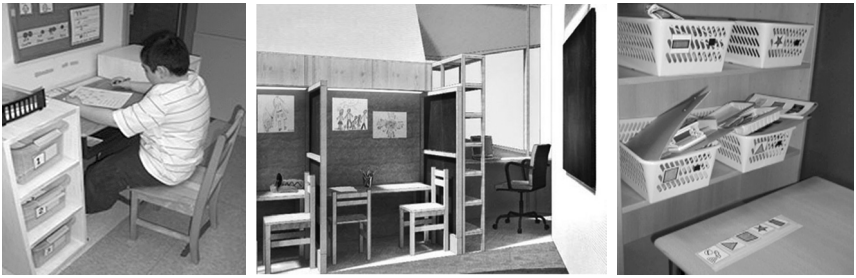


Рис. 1.5. Обладнання «робочої системи» (за елементами методу TEACCH)

Наступний крок — відірвати другу картку, яка складає наступну дію, і все повторити, як і у першому випадку, і так далі. Для того, щоб навчити дитину правильно виконувати завдання, спочатку варто закласти у коробку такі завдання, з якими дитина здатна впоратися, щоб була ситуація розуміння та успіху. Поступово завдання стають більш ускладненими та різноманітними. Якщо дитині складно зрозуміти, як саме треба виконувати певне завдання, то у коробці можуть бути не тільки дидактичні матеріали, але й візуальна підказка, які дії треба зробити, щоб виконати це завдання.

ДОВІДКА

Щоб дитина з аутизмом засвоїла послідовність дій у межах «робочої системи», варто переконатися, що вона вміє встановлювати відповідність між картками та предметами. Якщо у неї нема такої навички, то її необхідно сформувати, спираючись, наприклад, на детально розроблені підходи та практики.

У результаті взаємодії з дорослим дитина починає усвідомлювати, що й у якій послідовності треба робити; коли закінчи-

ти свою роботу; куди покласти виконане завдання і що буде потім. Для дітей з аутизмом така визначеність й передбачуваність надзвичайно важливі, адже це дає їм змогу відчувати себе впевненими, орієнтуватися у подіях, які відбуваються у довкіллі, та у діях, які треба виконувати.

Таким чином, дитина з аутизмом набуває здатності здійснювати цілеспрямовану пізнавальну діяльність завдяки тренуванню у форматі «робочої системи», де відбувається структуроване й послідовне подання інформації пізнавального та навчального змісту.

Зважаючи на особливі освітні потреби дітей з аутизмом, варто включати в розгорнутий перед нею в «робочій системі» алгоритм дій певні ***завдання на соціальну комунікацію***. Це може бути картинка, на якій зображено, що дитина має попросити у педагога або у когось з однокласників, наприклад, ножиці, необхідні для виконання певного завдання, або одне із виконаних завдань віднести педагогу. Так в аутичної дитини поступово формують ті чи інші соціальні навички, які вплетені у процес виконання послідовних дій навчального характеру.

Слід зазначити, що «робочі системи» можуть мати багато форм *(рис. 1.6)*.

Рис. 1.6. Варіанти робочих систем

Незалежно від того, який тип робочої системи розроблено, він повинен бути індивідуалізований, що відповідає рівню розвитку тих учнів, для яких застосовують цей своєрідний тренажер навчальної діяльності. Такі системи структурованої роботи можуть бути використані для різновікових осіб з аутизмом і у будь-якому середовищі, у тому числі — розроблятися та впроваджуватися в домашніх умовах.

Спочатку фахівці можуть тренувати дитину з аутизмом працювати за столом, де впроваджено «робочу систему», у режимі індивідуальних занять. Потім поряд з нею може знаходитись хтось з однолітків, за сусіднім столом, або у тій самій кімнаті, і вони можуть тим чи іншим чином взаємодіяти, виконуючи завдання або якийсь його фрагмент, звертаючись (за умовами завдання) для отримання необхідного предмета по допомогу. Відтак подібну систему можна розташувати у класі, і тоді дитина може виконувати ті самі завдання, що й інші діти, тільки у форматі «робочої системи». Згодом варто послабити її жорстку структуру і поступово переходити до навчання за звичайною партою (спочатку, зазвичай, з окресленими кордонами «*робочого місця*» дитини*).*

Безпосереднє привчання аутичної дитини до закладу освіти та формування її здатності розуміти й виконувати вимоги, що висувають до учнів, а також впевненості відчувати себе в освітньому просторі можна впроваджувати завдяки підходу, що називається ***Моделювання шкільної ситуації.*** Так, доречно формувати у дитини з РАС адаптивність до закладу освіти й відпрацьовувати усі необхідні уміння ще до того, як вона туди потрапить. І це варто робити протягом навчального року, наприклад, починаючи з лютого-березня до кінця травня.

Спочатку відбувається домовленість між фахівцями закладу дошкільної освіти (інклюзивно-ресурсного центру, державного центру реабілітації, приватного корекційного центру або батьками дитини з РАС, які мають намір навчати дитину

у цьому закладі) щодо порядку відвідування дитиною школи. Найкращий формат, на нашу думку, щоб дитина приходила двічі на тиждень, після уроків, до того педагога (педагогів), який (які) має (-ють) намір набирати у наступному навчальному році перший клас.

Бажано, щоб дитина, до того як потрапити до школи, отримала інформацію, подану у форматі одного з методів з науково доведеною ефективністю «Соціальні історії», зі світлинами школи, вчителями, схемою руху всередині школи. Важливо розробити правила знаходження дитини у школі, що охоплюють, наприклад, позначки маршруту, куди у школі дитина може ходити сама, куди — з помічником, куди не має права ходити; як заходити до класу, куди класти портфель, на що орієнтуватися тощо. Бажано також правильно оформити клас, у відповідності до принципів структурованості та візуальної підтримки, коли: 1) чітко означене місце, де дитина вчиться (де може відпочити і проводити перерву); 2) наявні візуальні позначки: розклад, правила, комунікативні картки (за потреби) тощо.

У форматі методу «Моделювання шкільної ситуації» дитина привчається до режимних моментів перебування у школі, чергування уроків та перерв, особливостей взаємодії з учителем, а потім — однолітками (якщо дитина з РАС толерантна до інших дітей, можна з самого початку проводити такі заняття з парою дітей, або у мікрогрупі; якщо дитина не витримує емоційного навантаження, коли поряд інші діти, то варто посилити заняття у напрямі нормалізації її стану та формування основ соціального розвитку). Для успішного освоєння дитиною необхідного поводження і соціальних реакцій бажано, щоб на заняттях, окрім вчителя, був помічник, функція якого — вказувати дитині на необхідні (у відповідності до того чи іншого моменту) правила, спрямовувати її увагу на вчителя (на дітей), навчати орієнтуватися за графіком, правилами, алгоритмами дій, розвиваючи самостійність, довільність та самоконтроль.

Таким чином, на сьогодні напрацьовано значний досвід цілеспрямованих дій і послідовних кроків щодо продуманого становлення основ навчальної діяльності у дітей з РАС, що узагальнено нами у *табл. 1.14.*

Таблиця 1.14

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З РАС

№	Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
I етап	***Формування передумов навчальної поведінки та значущі для школи навички***	Розвивати довільність та здатність до самостійного планування і послідовного розгортання власних дій	Структуроване навчання, (елементи програми ТЕАССН); комплекси завдань у відповідності до можливостей дитини, які укомплектовані у коробки (папки, контейнери, файли); супровід цієї роботи у вигляді піктограм (світлин, цифр, малюнків) на картках	Оснащення для «робочих систем» та методичні матеріали: заламіновані картки, паперові смужки з липучками для створення карток та алгоритмів дій
II етап	***Освоєння просторово-часових параметрів щодо процесу перебування у школі***	Засвоїти організаційні моменти під час перебування у школі; стереотип уроку, соціальні ролі «вчитель–учень»	Моделювання шкільної ситуації: правила поводження на уроці та на перерві; взаємодія з вчителем та однолітками. Відпрацювання порядку приходу до школи і повернення додому	Схеми, план школи. План пересування по школі (куди дитина може ходити (сама, із супроводом), а куди не має права йти. Розклад. Шкільне обладнання, структуроване робоче місце

Продовження табл. 1.14

№	Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
III етап	***Оволодіння адекватним стереотипом шкільного життя***	Створити умови, щоб дитина засвоїла порядок перебування у школі, схему своїх маршрутів, розкладання і збирання шкільного обладнання тощо	Продумана організація шкільного життя у класі. Засвоєння порядку шкільного тижня, ритму робочих днів і канікул, свят протягом шкільного року	Пластикові й пробкові дошки. Правила, пов'язані з організаційними моментами учня: поводження за партою
IV етап	***Формування навчальних навичок***	Створити умови, щоб дитина засвоїла навчальні навички читання, письма, рахунку. Розвинути здатність до генералізації умінь та навичок	Підхід до навчальних навичок у контексті цілісного розвитку дитини з аутизмом: як до нових засобів комунікації, нових каналів отримання інформації про світ, взаємодію з іншими людьми. Підхоплення інтересів дитини та розбудова на їх основі привабливого для дитини навчального процесу	Дидактичні матеріали для глобального читання. Прозорі дощечки для розвитку графічних навичок; методика розвитку математичних навичок Нумікон

За інформацією, поданою у таблиці, зрозуміло, що коли діти з РАС поетапно оволодівають основами навчальної діяльності, починаючи з правильно налаштованої системи сприймання, переробки та засвоєння інформації з довкілля, то у них форму-

ються не тільки навчальні навички, а й *здатність до цілеспрямованого пізнання*, а саме:

- послідовність дій і планування;
- прогнозування можливих наслідків дій;
- контроль за виконанням дій;
- оцінка результатів та корекція дій.

Грамотне й послідовне становлення основ навчальної діяльності сприяє подальшому розкриттю ресурсів дітей з РАС та їхнім досягненням у різнопланових видах шкільної активності.

Таким чином, підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти — це системний процес, який має свої структурні компоненти, їх ієрархію, що ґрунтується на закономірностях розвитку людини. Оволодінню бажаними навчальними навичками має передувати попередня скрупульозна робота, що передбачає підвищення адаптивних можливостей дітей з РАС: нормалізацію її психофізіологічного стану та становлення основ соціального розвитку. Це сприяє позитивним перетворенням щодо цілісної психічної організації таких дітей: їхньої системи сприймання, стану соціально-емоційного і пізнавального розвитку. Наслідком досягнутих змін є поява здатності дітей з РАС бачити і чути іншу людину, орієнтуватися на неї, розуміти, що від них вимагають, витримувати емоційні та фізичні навантаження, докладати зусиль цілеспрямовано здійснювати довільну діяльність, а також вміти спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, дорослими і однолітками. На прикладі поступового набуття ними основ навчальної діяльності можна побачити, як вплив грамотно організованого психолого-педагогічного втручання сприяє становленню здатності цих дітей бути успішними учнями і повноцінними учасниками дитячого колективу.

У цьому розділі головну увагу було приділено технології підготовки дитини з аутизмом до освітнього процесу, що ми називаємо внутрішніми ресурсами успішної інклюзії. Наступний

розділ присвячено розкриттю ресурсів середовища (зовнішніх ресурсів), що уможливлюють появу цікавого, привабливого, розвивального освітнього простору для усіх учасників інклюзивного навчання. І тільки тоді, коли у закладі освіти буде створена особлива атмосфера, що сприятиме успіху всіх дітей, надихатиме їх до активної взаємодії й бажання вчитися, їхні попередні здобутки матимуть подальший розвиток.

СЦЕНАРІЙ 2

РОЗБУДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ, ОРІЄНТОВАНОГО НА ДИТИНУ

Освітнє середовище є зовнішнім ресурсом, який необхідно визначити і задіяти, щоб він став допоміжним засобом навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, простором, де формується їхня здатність до самостійності, цілеспрямованості, соціальної взаємодії. Численними дослідженнями (Akalin, S., Sucuoglu B., 2015; Corps P., 2008; Stronge J.-H., Tucker P.-D., 2004; Wong H.-K., Wong R.-T., 2009, 2014) доведено, що ретельно продумане та спеціально організоване приміщення класу впливає на формування особистісних та соціальних якостей учнів у цілому та на зміст, форму та продуктивність їхньої освітньої діяльності зокрема.

Співробітники Університету Сальфорд (Велика Британія) у 2015 р. вивчали особливості організації простору у класах різних закладів освіти і те, як дизайн класу впливає на академічну успішність учнів. Дослідження охоплювало 3766 британських дітей у віці від 5 до 11 років. Науковці дійшли висновку, що урахування в освітньому процесі таких характеристик, як натуральність (світло та температура), стимуляція (колір та візуальна складність) та персоналізація (гнучкість, спрямованість на особистість учнів та їхня можливість здійснювати вибір) сприяло підвищенню академічної ефективності читання, письма та математики на 16 %. Окремо хотілося б підкреслити, що ***«персоналізація класів»*** зумовила 25 % позитивної

динаміки в навчальних успіхах учнів. Було також переконливо доведено, що ***оснащення та оформлення класу*** може або допомагати, або перешкоджати самостійному функціонуванню учнів, їхньому самовідчуттю у класі та здатності дотримуватися встановлених правил.

Коли вчитель здатен продумати та організувати діяльність учнів, їхній час та матеріали, тоді навчально-виховний процес відбувається найсприятливішим чином: учні зацікавлені пропонованими видами діяльності й здатні ефективно їх виконувати самостійно або у співпраці з однокласниками.

Методи та засоби послідовного й продуманого керування навчально-виховним процесом у класі — це пріоритетний напрям сучасної освіти, якому варто приділити велику увагу, адже керування класом передбачає вміння вчителя здійснювати такі дії, які сприяють вирішенню питань порядку у класі й створення ***умов, сприятливих для повноцінного розвитку всіх учнів***.

Дія перша.

Організація та впровадження продуманого та грамотно облаштованого фізичного простору

> Педагог має здійснювати активну роль: ліпити, кроїти, шматувати і різати елементи середовища, поєднувати їх найрізноманітнішим чином, щоб вони відповідали тому завданню, яке він перед собою поставив.
>
> *Л. Виготський*

Необхідність змін в освітньому середовищі

Необхідність змін в організації освітнього середовища зумовлена вимогами та викликами часу. На нашу думку, помилково вважати, що суть цих змін — оновлення меблів, придбання сучасного обладнання, електронних засобів та (на додачу до цього) набуття педагогами тієї чи іншої «ключової» компетентності, наприклад, критичного мислення.

Освітній простір в Україні є досить різноманітним й неоднотипним. Зрозуміло, що суттєво вирізняються своїм просторовим середовищем, оснащенням, інколи й рівнем компетентності кадрового складу сільські й міські школи, школи великих міст й районних центрів, державні й приватні заклади загальної середньої освіти. Але переважно *всім українським школам притаманні такі негативні явища*, як:

- *непродуманість* щодо розташування меблів та деталей оформлення класу;
- *«застабілізованість»* — незмінність розташування меблів в освітньому приміщенні та його облаштування (частіше всього — протягом усього навчального року, або навіть декілька років поспіль);

- *«знеособленість»* — оформлення класу ніяким чином не відображає унікальність учнів та вчителя як особистостей.

ДОВІДКА

У всесвітній освітній практиці стаціонарний рядно-фронтальний клас переважав до середини XIX ст. Альтернативні підходи розробили педагоги-новатори наприкінці XIX — початку XX ст. Серед цих підходів були: організація простору за «центрами інтересів» Овіда Декролі; «школа-лабораторія» Джона Дьюї; Монтессорі-простір; групова робота за Дальтон-планом («лабораторно-бригадний метод»).

Масова школа почала системно звертатися до новаторського надбання альтернативних підходів лише у другій половині XX сторіччя, коли виникли концепції «відкритого навчального простору» та гнучкої планувальної організації школи.

Але українська система освіти і досі лишається вкрай консервативною щодо оснащення та оформлення класу. Власне, можна констатувати наявний стан речей як зневажання цього складника освітнього процесу, формалізм, брак прогресивних ідей.

Для досягнення позитивних змін в організації освітнього простору має бути застосовано системний підхід, що передбачає *нові концептуальні орієнтири*.

Тоді стає зрозумілим, що не нові меблі та обладнання змінять ситуацію у школі, а попередня продуманість і облаштування освітнього середовища таким чином, щоб воно перетворилося на привабливе, цікаве, розвивальне, сприяло *формуванню* у дітей *самостійності, збагаченню індивідуального досвіду, становленню емоційного інтелекту* і відповідало освітнім потребам всіх дітей у класі.

Щодо позитивних змін на рівні кадрової політики, то це має бути не просто оволодіння вчителем тієї чи іншої компетент-

ності, а й *нове формулювання його місії*, *принципово інша позиція вчителя у класі* та *новий формат взаємодії з учнями, батьками, колегами*.

Надзвичайно важливо зрозуміти, *що саме* варто змінити у контексті нового підходу до освітнього процесу, коли головною спрямованістю педагогів стає орієнтація на потреби учня, а головною метою — формування розвиненої особистості, яка є конкурентноздатною на ринку праці та спроможною повноцінно реалізувати себе у соціумі.

Всім відомо, що перша вимога до освітнього простору — щоб він був комфортним, затишним та зрозумілим для учнів.

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Брак чіткості, визначеності, певної структури негативно впливає на організацію освітнього середовища, спричинюючи хаотичність, непродуктивність, що призводить до марної трати часу, непорозуміння, розчарування та зниження авторитету вчителя (*Stronge J.-H.*).

Забезпечення структурованого навчального середовища дає такі переваги для вчителя та учнів, як відчуття безпеки, чіткість та зрозумілість поведінки відповідно до певних зон, передбачуваність діяльності, що так важливо для порядку в класі.

У такому середовищі у дітей буде виникати почуття безпеки та довіри. Це важливо для усіх учнів. Але *для учнів з особливими освітніми потребами таке середовище може стати по-справжньому рятівним*.

Організація для дітей з аутизмом структурованого навчання, по-перше, уможливлює формування у них навчальних навичок та здатності до цілеспрямованої пізнавальної діяльності, по-друге, є одним із чинників становлення їхньої самостійності, здатності до інклюзивного навчання та соціальної адаптації.

Представлена у першому розділі технологія оволодіння основами навчальної діяльності у межах «робочої системи» (за підходом TEACCH) є тим своєрідним тренажером для формування здатності дитини з РАС до цілеспрямованої навчальної діяльності, яку вона здійснює самостійно, спираючись на візуальні стимули.

При цьому важливо знати, що не можна задовольнитися тільки тим, щоб навчити дитину з аутизмом працювати у форматі «робочої системи». Навчання в умовах, де зменшено до мінімуму дестабілізаційні чинники, швидко перетворюється для цих дітей на комфортні умови.

Сприятливим щодо розвитку дитини з аутизмом буде поступове *введення її у повноцінну класну ситуацію,* у ті самі умови, у яких перебувають всі інші однокласники.

Коли йдеться про інклюзивну практику, то часто можна зустріти вислови, які пов'язані зі створенням безперешкодної освіти для осіб з особливими потребами, та частовживаний термін ***«універсальний дизайн»***. Це так званий підхід, що забезпечує філософську основу для розробки широкого спектра навчальних продуктів та довкілля з урахуванням потреб усіх учнів. Це стосується таких аспектів освітнього процесу, як програми, навчальні плани, оцінювання знань, викладання, шкільний дизайн, бібліотеки, спортивні майданчики, гуртожитки, вебсайти, інструкції тощо. Визначено переваги впровадження універсального дизайну, який:

- змінює стереотипи й підходи до викладання та навчання;
- визнає право кожної людини на освіту без будь-яких розмежувань;
- змінює навчальний процес і середовище (а не учня);
- підтримує міждисциплінарний підхід за участі широкого кола фахівців;
- підтримує гнучкість програм, різні навчальні методики та проведення відповідного оцінювання, зважаючи на різ-

номаніття потреб учнів / студентів та підготовку їх до опанування матеріалу;

- вимагає від учителів, адміністрацій шкіл, фахівців розуміння того, яким чином краще інтегрувати нові навчальні методики, допоміжні технології в практику та щоденне функціонування навчального закладу;
- спрямований на гнучкий системний пошук альтернативних рішень; підтримує усіх учнів закладу освіти.

Поняття «універсальний дизайн» є важливим у контексті становлення правильного концептуального підходу до впровадження інклюзивної політики, культури та практики. Але безпосередня робота кожного конкретного вчителя має ґрунтуватися на високотехнологічних розробках, реалізованих з опорою на наявну ситуацію у класі, де усе має бути продуманим, врахованим і взаємопов'язаним.

Нові ресурси для розвитку діти з аутизмом, так само як і всі їхні однокласники, отримують у спеціально створеному спільному освітньому середовищі. Досягнення означених орієнтирів стає можливим за умови застосування освітньої ***технології «Класний менеджмент».***

Розвивальний для всіх учнів фізичний простір класу

Технологія «Класний менеджмент» ґрунтується на комплексному аналізі потреб дітей і цілей їхнього навчання, передбачає розроблення системи методів, прийомів і засобів задоволення цих потреб.

ДОВІДКА

Класний менеджмент — це інноваційна освітня стратегія прогнозування, проєктування та створення такого навчального середовища, яке забезпечує досягнення учнями запланованих освітніх цілей.

Сутність класного менеджменту полягає у розкритті й впровадженні таких груп ресурсів, як:

- *предметно-просторові* (розроблення та застосування засобів перетворення простору класної кімнати (фізичного простору);
- *організаційно-смислові* (структуроване і своєчасне подання оптимально відібраних наочних засобів інструктивної спрямованості (система візуальних засобів);
- *соціально-психологічні* (встановлені соціальні ролі, позиція вчителя, його компетентність та особистісний потенціал, вміння працювати у команді з учнями, батьками, іншими педагогами).

Найважливіша вимога щодо ***організації фізичного середовища*** (група предметно-просторових ресурсів) — воно має бути безпечним та сприятливим для розвитку всіх дітей класу. Узагальнено нові підходи в організації освітнього простору закладу загальної середньої освіти подано у *табл. 2.1.*

Таблиця 2.1

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТОРОВІ РЕСУРСИ СЕРЕДОВИЩА: НОВІ ОРІЄНТИРИ

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
Елементи стратегії «Класний менеджмент»		
Одновимірність, «лінійність»	Багатовимірність: різнозмістовні та різнопланові фрагменти середовища, «кутки»	Створення нових просторових комбінацій, які перетворюють освітнє середовище на цікаве, привабливе, зручне й продуктивне
Статичність, «застабілізованість», «закритість»	Пластичність та змінність у застосуванні предметно-просторових засобів; «відкритість»	Перетворення класу на багатовимірний «простір можливостей» для кожного учня. Відкритий доступ та задіяння учнів до організації освітнього процесу та активної участі у ньому

Ключовий компонент ефективного освітнього середовища — *продуманість* та *упорядкованість*.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Рівень структурованості класу має відповідати особливим потребам дітей, які навчаються у цьому класі.

Простір класу у початковій школі має враховувати особливості психічної організації дітей молодшого шкільного віку: їхню непосидючість, недостатньо сформовану довільність, швидку втомлюваність.

Структурні компоненти класу: додаткове пристосування для сидіння, адаптивне обладнання, сенсорна зона.

Ефективні вчителі стратегічно розміщують меблі, навчальні центри та матеріали, щоб оптимізувати навчання учнів та зменшити їх відволікання. Так, організація фізичного простору передбачає зонування класного середовища. Насамперед йдеться про так звану ***багатовимірність*** щодо різнозмістовних та різнопланових фрагментів середовища, а саме [85]:

- особисті шафки учнів;
- робоча зона (яку у початковій школі варто додатково розподіляти на парти та килим);
- класні дошки;
- кран і рукомийник;
- шафи, полички для упорядкованого розташування обладнання для занять та творчості;
- місце для виконаних робіт (стіл, шафа, контейнер);
- зона «наукові відкриття» / наука;
- бібліотечна зона (мінібібліотека);
- куток учнів;
- куток вчителя;
- «Куток заспокоєння» (Cool Down Corner);

- місце для зберігання навчальних матеріалів;
- зона «Рослини та тварини»;
- ігрова зона («коло»);
- сенсорна зона;
- пісок та вода;
- проєктор;
- телевізійні монітори;
- комп'ютери;
- місце для заточення олівців;
- смітник.

Для чіткої організації навчального середовища важливу роль відіграє наявність тих чи інших меблів, впровадження навчальних центрів та насичення освітнього простору певними матеріалами.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Необхідно мати в класі меблі, які уможливлюють створення нових просторових комбінацій для створення цікавого, привабливого, зручного й продуктивного освітнього середовища.

У *табл. 2.2* подано складники групи предметно-просторових ресурсів середовища та обґрунтовано доречність їх застосування.

Наявність різноманітних зон та відповідного меблевого й предметного оснащення дає змогу вчителю досягати ***пластичності*** (здатності до змін) освітнього середовища: урізноманітнити перебіг уроку і підтримувати рівень зацікавленості учнів. Так, наприклад, за сценарієм уроку, учні можуть почергово перебувати у навчальній зоні за партами і у навчальних зонах на килимі (наприклад, по 15 хвилин, за наявності сигналу до переходу від однієї зони до іншої, або перша половина уроку — за партами, а друга — на килимі).

Таблиця 2.2

МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТОРОВОГО КОМПОНЕНТУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Методи та засоби	Призначення методів та засобів
Одномісні парти, стелажі, шафи, перегородки, килими	Завдяки різним комбінаціям меблів та предметів оформлення середовища влаштовують різноманітні навчальні зони. Різний формат поєднання парт дає змогу учням набувати досвід праці, з опорою на себе, та відпрацьовувати взаємодію у парах, мікрогрупах, командах
«Куток заспокоєння» (Cool Down Corner)	Формування в учнів розуміння того, у якому стані треба бути у колективі інших людей; відпрацювання вміння обирати відповідні способи заспокоєння і регулювати свої стани
Куток дітей та куток вчителя	Створення особистісно орієнтованого простору: активізація інтересу до іншої людини, увага до її вподобань; формується здатність цінувати спільний досвід
Батьківський куток	Створення умов для того, щоб батьки ділилися досвідом, подавали привабливо оформлену інформацію за спільно визначеними актуальними темами. Місце для подяки батькам
Ігрова зона, зона піску та води тощо	Створення умови для різнопланової взаємодії учнів, набуття ними сенсорного досвіду і формування дружніх стосунків між ними
Сенсорна зона	Психофізіологічний та психомоторний розвиток учнів, набуття рівноваги в емоційному стані, підтримування працездатності[6].

Особливою характеристикою нового освітнього простору має стати його повна ***відкритість***, доступність для дітей. Шафи із закритими дверцями (окрім шафок з особистими речами дітей) мають відійти у минуле. Великого значення набувають відкриті шафи і полиці, у яких розміщено коробки чи контейнери, де містяться необхідні для практичної навчальної

[6] Детальніше щодо напряму роботи у цій зоні буде йтися у Сценарії 3.

роботи учнів класу матеріали. Тому полиці (і з книгами, і з контейнерами / коробками / папками / файлами) розташовані низько, щоб кожний учень міг дістати те, що треба для занять *(рис. 2.1)*.

Рис. 2.1. Гарно структурований клас, що має багато варіативних можливостей і уможливлює становлення самостійності учнів

Оснащення класного середовища з опорою на принцип структурованості й візуальної підтримки сприяє зменшенню дестабілізаційних чинників для дітей з аутизмом, розвитку їхньої здатності до цілеспрямованої самостійної діяльності разом з однолітками, формуванню їхнього соціального інтелекту.

Дія друга.

Розроблення системи візуальних засобів та мотиваційних стимулів

Продумуючи процедури та правила, вчитель разом з учнями розробляє спільний простір і ті закони, за якими вони будуть разом співпрацювати та діяти… Вчитель та учні владні створити цікаве, значуще для всіх середовище, перебування у якому викликає бажання вчитися, дає не тільки користь, але й задоволення.

Гаррі Вонг та Розмарі Вонг
(методисти, експерти та тренери з класного менеджменту)

Система візуальних засобів складає *організаційно-смислову* групу ресурсів середовища. Продумана структура класного простору передбачає визначення місця, де саме будуть знаходитися ті чи інші візуальні засоби, щоб підвищити якість навчання та виховання учнів.

Спеціально продумані засоби наочності роблять навчально-виховний процес чітким, передбачуваним, підготовленим.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Застосування організаційно-смислових ресурсів відповідає основній ідеї інклюзії: створення простору, сприятливого для розвитку всіх дітей, у тому числі — дітей з особливими освітніми потребами.

Зрозуміло, що *розроблення та застосування візуальних засобів у класі* — це творчість кожного окремого вчителя. Але він має знати, на що потрібно орієнтуватись, а також мати натхнення від тих ідей, що втілюють у своїх класах успішні вчителі, які діляться своїм досвідом [84].

Організаційно-смислові групи ресурсів вчитель (бажано разом з дітьми) має продумати і впровадити у життя класу. І це непросте завдання, адже дотепер в українських школах відсутня традиція дбайливого ставлення до оформлення класів, так само, як і колегіальної взаємодії вчителя з учнями. У *табл. 2.3* у порівняльному аспекті подано типові риси наявного освітнього середовища та тих бажаних орієнтирів, які надають простору закладу освіти принципово іншого наповнення і створюють унікальну, сприятливу для навчання й розвитку дітей атмосферу.

Таблиця 2.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-СМИСЛОВІ РЕСУРСИ СЕРЕДОВИЩА: НОВІ ОРІЄНТИРИ

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
Збіднілість, спрямованість переважно на розвиток навчальних здібностей	Насиченість пізнавальними та особистісними смислами	Створення середовища, насиченого інформацією, що відповідає віку дітей і є значущою для них
Знеособлене, «формальне»	Персоналізація, самобутність; клас як спільнота унікальних особистостей	Створення затишного, особистісно орієнтованого освітнього середовища, де формується причетність кожного до життя класу, сприятливого для особистісного та міжособистісного розвитку учнів; становлення почуття колективної відповідальності

Засоби наочності оформлюють та упорядковують на певних стендах, дошках, стінах, дверях так, щоб вчителю було зручно

задіювати їх в навчально-виховному процесі, а учням — орієнтуватися на них. Серед таких засобів можуть бути:

- дошка оголошень: календар, обов'язки учнів, очікування вчителя та учнів, діаграми погоди, картка присутності учнів, об'яви для батьків;
- дошка для представлення домашнього завдання;
- поточна тема навчання, яку оформлюють вчитель та учні (учні по черзі);
- головне поняття (слоган) дня / тижня;
- стенд «Зірки тижня» (представлення дітей, які досягли успіхів у навчанні та у соціальній сфері);
- правило у «Кутку заспокоєння» з візуальним представленням того, що можна робити, коли відчуваєш себе знервованим;
- стенд «Життя класу»;
- стенд «Рівень поведінки» тощо.

Розклад

Найважливіший складник організаційно-смислових ресурсів — це ***розклад***. Його оформлюють як послідовну серію 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.

Варіанти розкладу подій: на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття, алгоритм певної дії.

Формат тих чи інших розкладів може бути найрізноманітнішим — горизонтальним, вертикальним, прямокутним чи круглим *(рис. 2.2)*.

Ціль застосування розкладу — активізувати дитину до виконання певної послідовності дій.

Рис. 2.2

Розклад дає змогу зорієнтуватися, які треба здійснити кроки у підготовці до нового дня, які обирати матеріали для заняття, якою буде послідовність дій тощо.

Дітей 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 у певній послідовності розміщено малюнки, фотографії, піктограми або надписи *(рис. 2.3)*.

Рис. 2.3

Використовувати розклад варто в усіх приміщеннях навчального закладу, при цьому кожний з педагогів привчає аутичну дитину зважати на розклад і поступово керуватись його орієнтирами.

Впроваджений розклад не є формальним елементом освітнього середовища. Його практичне застосування передбачає відпрацювання здатності дітей самостійно користуватися ним.

Формат розкладу варто змінювати (за три місяці або за півроку) у залежності від успіхів розвитку дітей класу (зменшити його розмір, величину літер, спростити малюнки).

Для дітей з розладами аутистичного спектра візуалізований розклад особливо важливий, тому що він дає змогу:

- долати складнощі, якщо у дитини є певні дезадаптивні прояви (наприклад, як у дітей з розладами аутистичного спектра або із синдромом гіперактивності та дефіциту уваги);
- 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 з несуттєвої;
- самостійно перейти дитині від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Умови застосування розкладу:

1) розроблення з урахуванням віку учнів класу та особливостей розвитку дитини з особливими потребами;

2) використання в усіх приміщеннях навчального закладу;

3) спеціальне навчання дитини зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами.

Класні правила та процедури

Класні правила

Класні правила, що встановлюють межі поведінки і послідовність їх реалізації, є важливим складником стратегії ефективного керування навчально-виховним процесом у класі. Правила орієнтовані на розуміння того, як діяти у тій чи іншій ситуації, підтримувати безпечне середовище та брати участь у процесі навчання.

Класні процедури, власне, є цеглинками, з яких вибудовується стрункий каркас класної ситуації. Він охоплює певні позиції, які не завжди можуть бути проілюстрованими, але вони є змістом домовленостей між учнями та вчителем.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Ефективні вчителі використовують правила та процедури, щоб не тільки забезпечити порядок у класі, але й активізувати участь дітей у навчальному процесі.

Важливо подавати правила не декларативно, а пропонувати чітке пояснення правил, моделювати їх, репетирувати з уч-

нями, дати їм можливість *бути успішними* у виконанні цих правил.

Правила встановлюють межі поведінки й не змінюються в залежності від різних ситуацій (хоча вони можуть бути колегіально переглянуті й переформульовані). Узгодженість у реалізації правил має важливе значення для ефективного керування навчально-виховними ситуаціями та подіями, що відбуваються у межах класу.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Правило — це фіксований принцип, що визначає поведінку.

Найефективніші правила містять інформацію для учнів про те, що вони повинні робити (позитивний зміст), а не те, що вони не повинні робити (негативний зміст).

Нижче подано важливі вимоги для правил у закладі освіти.

Правила мають бути *(рис. 2.4)*:

- у кількості не більше п'яти;
- конкретні, прості, однозначні;
- цікаво (можливо, з гумором) оформлені; в ідеальному варіанті — віршовані, ще краще — коли збережена ідея акровірша (коли заголовні літери кожного рядка складають якесь значуще слово, яке відповідає змісту правила);
- розташовані у відповідному місці, яке бачать усі;
- змінні (з урахуванням актуальної для розвитку класного колективу ситуації).

Рис. 2.4. Приклад правильно оформлених правил

Правильно сформульовані правила повинні мати таку ознаку, як очевидність, «буквальність». Відмінність їх від абстрактних правил подано у співставній таблиці *(табл. 2.4)*.

Таблиця 2.4

ПРИКЛАДИ ПРАВИЛЬНО І НЕПРАВИЛЬНО СФОРМУЛЬОВАНИХ ПРАВИЛ

Невдалі (абстрактні) правила	Правильно сформульовані правила
«Не штовхай сусіда за партою!» «Не вигукуй з місця!» «Будь уважним!» «Поводься добре!»	«Сиди рівно, руки та ноги тримай біля себе» «Піднімай руку і чекай дозволу говорити» «Коли вчитель звертається до тебе та інших дітей, дивись на нього і слухай його» «У класі не бігай, а ходи»

Правило «Шумомір»

Ще одним прикладом правильно оформленого правила є плакат «Рівень голосу» («Шумомір»). На ньому зазначають певну градацію (вертикаль або секторальні поля), кожна позиція якої відображає цифру, співставну з розумінням рівня гучності голосу *(рис. 2.5)*.

Працюючи над тим, щоб це правило закріпилося у свідомості учнів, вчитель привчає їх орієнтуватися на той чи інший рівень:

- мовчати, коли всі виконують письмову самостійну роботу;
- пошепки розмовляти, коли працюють у парах, голосніше, коли — у мікрогрупах;

Рис. 2.5. Приклад правила «Шумомір»

- вміти голосно говорити, коли виступаєш перед класом або на перерві;
- розуміти, що дуже голосно розмовляти можна на вулиці.

Один з варіантів роботи за правилом «Шумомір»: вчитель звертає увагу учнів на це правило до того, як має відбутися діяльність, що передбачає ту чи іншу гучність голосу. Потім протягом року кожного разу, коли вчитель збирається розпочати діяльність, в якій учні будуть говорити, він має запитати у них, *який рівень голосу вони повинні використати*.

Важливо розробляти такі правила, які можна об'єднати у систему, що сприяє створенню узгоджених умов для повноцінної роботи у класі. Так, правило «Шумомір» треба засвоювати з опорою на інші правила, де представлено, якими знаками учні можуть користуватися, щоб не порушувати тишу під час виконання всіма учнями самостійної роботи у класі.

Задля підтримання стану зосередженості в учнів (під час виконання тих чи інших завдань у класі) варто привчити дітей не вигукувати ті чи інші свої прохання (навіть, коли вони піднімають руку), а підняти руку, знаком показавши вчителю (за попередньою домовленістю), що вони потребують. Так, наприклад, схрестивши вказівний та середній палець, учень показує, що хоче в туалет, а коли пальці стиснуті в кулак, а мізинець піднятий догори — це знак, що в учня є питання. Усі учасники освітнього процесу поступово розуміють, що орієнтир на правила та домовленості сприяє гарній продуктивній атмосфері в класі.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Коли є усвідомлення правильної поведінки, учні поводять себе соціально прийнятним чином.

Особливої привабливості, зручності у запам'ятовуванні й подальшого оперування ними набувають правила, які

базуються на якомусь слові. Це можуть бути і правила дисциплінарного характеру, наприклад, правило «SHINE»; правила, спрямовані на усвідомлення учнями своїх проявів, розвиток їхньої здатності до саморегуляції, наприклад, правила «CHAMPS» та «THINK» *(рис. 2.6).*

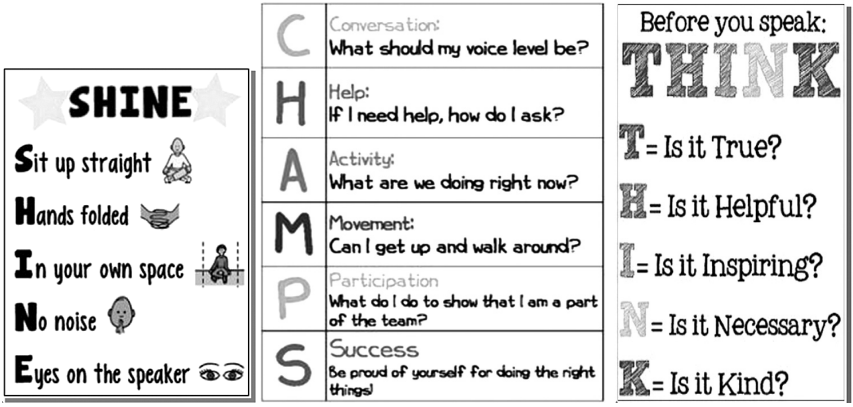


Рис. 2.6. Приклади правил, означених словом з позитивним змістом

Доречно разом з учнями продумати наслідки за порушення правил і на початку засвоєння правил вивісити в ілюстрованому вигляді ці наслідки; можна навіть заохочувати дітей в ігровій формі «порушувати» правила з подальшим розігруванням наслідків.

Розроблення правил — творчий процес. Тому важливо, щоб над змістом і формою подання правил думав не тільки сам вчитель, але й весь колектив класу (наприклад, у форматі конкурсного завдання).

Прикладом продуманого методу виховання може бути правило «ГУРТ», розроблене нами разом з вчителем та дітьми одного з інклюзивних класів м. Києва для того, щоб учні запам'ятали, на що при спілкуванні з іншими людьми треба звертати увагу.

Правило формування базових соціальних навичок «ГУРТ»

Голос (інтонація, гучність)

Увага (спрямованість та вираз обличчя)

Розмова (розуміння контексту ситуації, адекватні відповіді); вміння починати розмову, приєднуватися до неї, підтримувати її (як з дорослими, так і з однолітками)

Тіло (поза, відсутність напруги)

Вчителю варто привчати дітей користуватися правилом «ГУРТ» (можливо, за кожною його позицією), доки діти не усвідомлять його. Коли правило має коротку і взаємопов'язану з текстом назву, учням легко його запам'ятати, відтворити, обіграти. Також дуже важливо педагогам та батькам коментувати позитивну поведінку дітей в процесі спілкування. Наприклад, таким чином: «О, я бачу, ти застосовуєш правило "ГУРТ"!».

«Куток заспокоєння» (Cool Down Corner)

Особливу роль для становлення саморегулятивних функцій учнів має «Куток заспокоєння» (Cool Down Corner). У цьому кутку розміщують візуально представлене правило, зміст якого полягає у тому, що можна робити, коли тебе щось сердить, дратує («Коли я знервований», «When I'm Upset»).

За розробленим правилом, той чи інший спосіб реагування учень може обрати сам, але на цьому правилі має бути представлено ті види діяльності, які учень може реалізувати безпосередньо на цьому місці, у кутку саморегуляції (наприклад, почитати, послухати музику, полежати на кріслі-груші, скласти пазли, намалювати картину *(рис. 2.7)*.

Для перебування у цій зоні встановлено часове обмеження, що також зазначено у правилі та продемонстровано, яким засо-

бом буде вимірюватися час перебування там (наприклад, пісочний годинник).

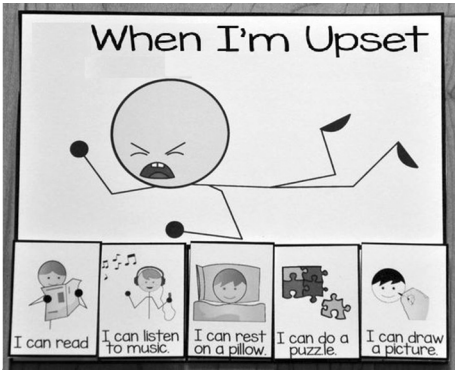


Рис. 2.7. Правило «Коли я знервований»

На *стенді «Рівень поведінки»* (що містить ієрархію секцій — від гарної поведінки до поганої) можна наочно побачити, у якій секції знаходяться імена дітей, які гарно себе поводять, а куди переміщують тих, хто у чомусь схибив або порушує дисципліну. Введення такого наочного регулятора поведінки учнів у повсякденність класного життя діє як засіб нагадування, уможливлює активізацію рефлексії учнів та їхню здатність до саморегуляції.

В інклюзивному класі можуть також застосовуватись правила, які є актуальними для певної дитини з особливими освітніми потребами. У процесі відпрацювання цього правила, варто його візуально оформити на картці.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Найбільший ефект засвоєння дитиною певного правила відбувається тоді, коли воно є у всіх учасників команди супроводу (педагогів та батьків), які застосовують його у потрібний момент, звертаючи увагу дитини на це правило і відпрацьовуючи його.

Відпрацювання, засвоєння учнями правил та їх подальша заміна іншими, новими й актуальними для певного етапу життя класу, є свідченням цілеспрямованого послідовного (покрокового) виховного процесу, здійснюваного всіма учасниками команди супроводу.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Так, наприклад, якщо з дитиною, якій важко керувати своїми проявами, відпрацьовують правило «Стоп!» (у вигляді намальованої долоні з підписом або без нього), то це правило має бути на картці у мами, яка буде його застосовувати в транспорті, у магазині, у черзі до лікаря; у фахівців (вчителя-логопеда, практичного психолога) — на занятті, у асистента вчителя — на уроці й на перерві.

Візуально представлені правила є більш дієвими методами впливу на виховання дітей, ніж словесні спонукання. Учень з часом привчається орієнтуватися на картки (стенди) з правилами самостійно, і це значний крок у напрямі розвитку його самоорганізаційних функцій.

Класні процедури

Процедури — це конкретні способи виконання певних дій, завдяки яким навчальне середовище організовано впливає на поведінку учнів на початку шкільного дня, під час його перебігу та у кінці. Тому процедури, як і розклади, і правила, можна вважати важливими компонентами ефективного функціонування класу. Процедури мають практично незмінний характер і є власне щоденними, рутинними діями.

Проведення уроку та досягнення навчальних цілей вимагає порядку у класі. Коли в класі багато учнів, при цьому серед них є неуважні, розгальмовані або просто ситуативно збуджені, — це непросте завдання. Що стосується дітей з аутизмом, то, як відомо, вони для педагогів на сьогодні є найменш бажаними учнями у класі, адже їхні дії некеровані й непередбачувані. А головне те, що більшість педагогів зізнаються у безсиллі хоч якимось чином вплинути на поведінку цих дітей та зміст їхньої діяльності.

Для організації та активізації учнів вчитель завжди застосовує ті чи інші важелі впливу. Відомі *непродуктивні способи налагодження порядку у класі*. Серед них: підвищення голосу, погані оцінки, скарги батькам, розмови з дітьми про дисципліну тощо.

На сьогодні поведінка учнів школи підпорядковується поняттю «дисципліна» і означає контроль за виконанням усталеного порядку. На противагу цьому в межах технології «Класний менеджмент» головним регулятором поведінки учнів є так звані «***процедури***» як форми організації діяльності учнів, що насичують час їхнього перебування в освітньому середовищі і підбираються так, щоб вирішувати найактуальніші завдання навчально-виховної діяльності. У *табл. 2.4* представлено результати порівняльного аналізу дисципліни та процедури [85].

Таблиця 2.4

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА «ДИСЦИПЛІНИ» ТА «ПРОЦЕДУРИ» ЯК ВАЖЕЛІВ ВПЛИВУ НА ПОВЕДІНКУ УЧНІВ

Дисципліна	**Процедура як складник класного менеджменту**
Має реактивний характер (є наслідком негативних проявів)	Сприяє становленню проактивної* позиції (свідомий вибір, усвідомлення)
Запускний механізм — проблема	Впроваджена задля запобігання можливої проблеми (превентивні заходи)
Має негативні наслідки — покарання	Має позитивні наслідки — збільшення часу для навчання
Зупиняє небажану поведінку	Активізує продуктивні прояви, сприяє розвитку соціальних якостей учнів
Сприяє становленню покірності (пасивності, безініціативності, якостей виконавця)	Створює умови для розвитку самостійності та відповідальності, лідерських якостей

** Проактивна позиція — здатність діяти у відповідності до соціально прийнятих принципів, виявляти ініціативу, вміти робити вибір, творити події, активізуватися у відповідь на креативну діяльність інших людей.*

За змістом таблиці зрозуміло, що на відміну від дисциплінарних заходів продумані процедури наповнюють життя класу насиченим змістом, дають змогу особистості реалізовувати свій потенціал, брати активну участь як у розробленні змісту дій і подій, так і реалізації їх разом з однолітками.

Зазвичай потрібно багато процедур для ефективного функціонування класу.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Класні процедури та класні правила встановлюють з першого дня у школі. Водночас варто переконатися у тому, що вони зрозумілі всім і не буде ніяких непорозумінь щодо них в учнів та їхніх батьків.

Процедури і правила розробляє спочатку вчитель, а потім вони стають предметом обговорення та удосконалення всіма учнями разом з вчителем. Адже це їхній спільний простір, а ті закони, за якими вони співпрацюють та діють разом, дуже важливі: що буде визначено, таким і буде перебіг навчально-виховного процесу. Вчитель та учні владні створити *цікаве, значуще для всіх середовище,* перебування у якому викликає бажання вчитися, при цьому приносить не тільки користь, але й задоволення.

Необхідно також здійснювати регулярний моніторинг щодо виконання процедур задля того, щоб визначити, як ті чи інші процедури впливають на поведінку та уважність учнів.

Класні процедури складають сценарій навчального процесу у класі, враховуючи усі події, які тільки можна передбачити. Найбільш типовими є такі групи процедур [53]:

1. *Організаційні процедури* для кожного конкретного учня:

— як / коли входити до класу і виходити з нього;
— що робити, коли пропустив уроки;
— як організувати робоче місце, як його прибирати;

— як обирати і виконувати класні обов'язки;

— як / коли користуватися мобільними телефонами;

— як / коли відвідувати туалет;

— що робити, коли: зламався олівець, забув підручник / зошит / ручку, закінчився зошит, раніше закінчив виконувати завдання, розлив воду тощо;

— як вітатися зранку, як прощатися у кінці навчального дня;

— як переміщатися по класу;

— як і куди складати виконану роботу;

— що робити у тих чи інших екстрених випадках тощо.

2. *Інструктивні процедури* (як працювати у групах; як користуватися підручником; як заповнювати щоденник; як знаходити потрібні матеріали на полицях; як здійснювати перехід під час уроку або на перерві; як слідкувати за порядком; як виконувати домашні завдання).

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Процедура «Як слідкувати за порядком», наприклад, містить такий алгоритм дій: перед тим, як піти додому, зверни увагу на таке: чи моя парта чиста, чи охайно (чисто, прибрано) біля моєї парти, чи записано у щоденнику / отримано у вчителя домашнє завдання (для полегшення виконання цієї процедури спочатку може бути відповідне візуальне нагадування, розташоване біля дверей).

3. *Процедури для вчителя:*

— що робити, коли у дитини в родині проблеми;

— як встановлювати партнерські стосунки з дітьми, батьками, колегами;

— як вводити нову дитину у клас;

— як активізувати учнів до роботи за правилами і процедурами класного менеджменту;

— як проводити особистісно орієнтовані та практично значущі уроки;

— як організовувати обговорення, конкурси;

— як реагувати на деструктивну поведінку учнів;

— як створювати підтримувальне та розвивальне для всіх учнів середовище, коли у класі є дитина з особливими освітніми потребами;

— де і як розміщувати завдання;

— як представити учням наслідки за погано виконану (не до кінця виконану або невиконану) класну / домашню роботу;

— які процедури використовувати для моніторингу поведінки учнів (під час індивідуальної роботи, навчання у мікрогрупах, командах) та відслідковування успішності їхньої навчальної діяльності;

— як заохочувати учнів стежити за порядком у класі (своїм робочим місцем);

— як надавати зворотний зв'язок учням, батькам; які види зворотного зв'язку використовувати.

Приклад прописування інструктивних процедур, що відображають порядок і варіативність виконання завдань, представлено у *табл. 2.5.* Ці процедури містять певні інструкції стосовно того, що відбуватиметься в класі під час виконання того чи іншого завдання або вправи, а також варіативність елементів цих процедур.

За стратегією «Класний менеджмент» вчителям варто з першого дня і протягом двох-трьох тижнів детально роз'яснювати процедури, навчати цих процедур, разом з дітьми вдосконалювати та використовувати на практиці [84]. Як тільки всі учні класу відпрацювали процедури і правила, можна певні моменти роботи у класі передавати їм для самостійного опрацювання.

Якщо процедура «не спрацьовує» (є складною для виконання або незрозумілою), алгоритм її впровадження необхідно змінити й відпрацювати новий варіант дій.

Таблиця 2.5

ПРИКЛАД РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОЦЕДУР

Зміст процедури	Варіант виконання процедури
Як будуть працювати учні?	• Ціла група • Малі групи • В парах • Індивідуально
Як учні будуть звертатися по допомогу?	• Піднімати руку • Використовувати сигнальну картку • Просити інших учнів
Де учні будуть працювати?	• За своїми партами • За партами партнера • За столом • Рухаючись у класі
Що будуть робити учні після того, як закінчать виконувати завдання?	• Почнуть виконувати нове завдання; тихо читатимуть; малюватимуть або оберуть нове завдання
Як довго учні будуть працювати? Якими матеріалами учні будуть користуватися? Де зберігаються матеріали? Як будуть роздаватися та збиратися матеріали? тощо	

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Коли процедури встановлено, — ніщо не відволікає і не дезорієнтує дітей і вони можуть зосередитися на навчанні.

Спільно продумані класні правила та процедури відпрацьовують з учнями у перші дні й тижні занять у школі для того, щоб увесь подальший навчальний процес був максимально чітким та організованим.

Найефективніші класи — ті, в яких *учні* (завдяки продуманому для успішного навчання і виховання дітей класному менеджменту) *самодисципліновані, самомотивовані і самовідпові-*

дальні: на стендах, полицях і дошках розташована вся необхідна для успішної роботи учнів інформація, у якій закарбовано весь навчально-виховний процес:

- цікавий для дітей минулий досвід;
- актуальна інформація для сьогодення;
- плани на майбутнє тощо.

Правила та процедури класу необхідно розповсюджувати за межами шкільної ситуації. Їх мають використовувати батьки вдома та фахівці, які надають додаткові освітні послуги в інших центрах і установах.

Система мотиваційних засобів

Важливе місце серед продуманих організаційних систем класу займають засоби мотивації. Продумана система мотиваційних засобів може визначати і регулювати такі чинники ефективної освітньої діяльності, як: організованість учнів, їхню активність, стійкість уваги, здатність задовольнити свої потреби. Мотивація необхідна також для ефективного виконання спільно прийнятих рішень і запланованих завдань.

Застосовуючи методи керування освітнім середовищем, вчитель заохочує і мотивує учнів, щоб вони були *зосереджені на навчальному завданні* й долучалися до цікавого динамічного процесу, що сприяє їхньому інтелектуальному та соціальному розвитку.

Система мотиваційних засобів *дієва* тоді, коли вчитель:

1) визначає разом з учнями, якими мають бути досягнення, щоб учні мали змогу отримати нагороду;

2) оцінює результати учня не у порівнянні з загальним рівнем досягнень учнів усього класу, а з рівнем досягнень самого учня;

3) має режим щодо надання підкріплень: нагородження безпосередньо після того, як учень продемонстрував новий рівень досягнень, або з відтермінуванням, у кінці уроку;

4) розробив візуалізацію, план диференціації та ієрархію нагород тощо.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Кожний учень у класі повинен мати ситуацію успіху.

Так на практиці втілюється дитиноцентрований підхід, що передбачає уважність до кожної дитини та підтримку її зусиль.

За такої продуманої системи заохочень учні розуміють, що отримали нагороду не тому, що щось роблять краще за всіх, а тому, що здійснили певну роботу, доклали зусиль.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Так, наприклад, у контексті шкільної ситуації дитина може отримувати смайлики, які складає до конверта у кінці зошита або прикріплює на липучу стрічку у певному місці класу. У кінці тижня дитина обмінює ці смайлики на медальки.

Учень може також отримувати як нагороду «цеглинку» певного кольору, на звороті якої — клаптик двостороннього скотчу (колір цеглинки залежить від рівня успіху дитини). Учень прикріплює свою цеглинку на будиночок, який знаходиться у визначеному місці. Символічно це коментується так: ми будуємо дім, отримуючи знання і прагнучи стати справжніми друзями. Коли дитина збирає будинок, отримує Грамоту, де зазначено, у чому саме вона виявила себе найкращим чином у класі.

У вчителя також може бути «Скриня скарбів», яку попередньо наповнюють вчитель разом з батьками. За кожну ситуацію успіху учень отримує смайлик. Як тільки він отримав 10 смайликів, він може вибрати для себе приз із «Скрині скарбів».

Як ще можна *мотивувати учнів*? Є декілька загальних способів мотивації учнів, серед них:

- Визнавати індивідуальність кожного учня.
- Ставитися до учнів як до значущих особистостей, зважати на їхню думку.
- Підкреслювати продуктивність у діях учнів.
- Демонструвати свою впевненість у можливих успіхах учнів.
- Заохочувати брати активну участь у житті класу та процедурах навчального характеру.
- Знаходити баланс між критикою, конструктивними коментарями та пропозицією допомоги.

Одним з мотиваційних засобів може бути ***дошка «Зірки класу»***. На цій дошці вчитель презентує позитивні характеристики учнів. Це передбачає уважність вчителя до кожного учня в класі, прагнення бачити й заохочувати їхні позитивні прояви, що стосуються як навчальної діяльності, так і соціально бажаних дій. Бажано, щоб всі діти по черзі, окремо чи групами були у різні моменти часу представлені на цій дошці. Про це варто повідомляти батькам. І це буде справжнім важелем формування їхньої самоповаги і позитивної самооцінки, а також — уміння поважати інших та радіти за їхні успіхи. Вчитель має створити атмосферу здорової конкуренції, духу змагання, підтримки кращих проявів учнів у процесі досягнення поставлених цілей і виконання поставлених завдань.

Персоналізація освітнього середовища

Неповторність кожного класу починається з того, що учні придумують, як вони будуть називатися, власне — найменування класу. Тут треба враховувати уподобання учнів, їхні захоплення, можна влаштувати конкурс назв, у якому візьмуть участь і діти, і їхні батьки. Потім разом відібрати найцікавіші назви і визначити назву-переможця конкурсу (або провести жеребкування).

Назви можуть бути найрізноманітнішими — «Веселка», «Мандрівники», «Лицарі», «Квіти життя», «Чарівники» тощо. Назва класу — це своєрідна ідентифікація, об'єднання навколо спільної ідеї, до якої учні класу мають відчувати причетність. Це те, чим вони вирізняються з-поміж учнів інших класів. Відповідним чином учні з вчителем і батьками оформлюють двері *(рис. 2.8)*.

Рис. 2.8. Приклади оформлення дверей відповідно до назви класу

Символічні зображення, які відповідають назві класу, мають бути також представлені у його оформленні. Силует (форму) того чи іншого символу класу так само можуть мати система нагород дітей, певні стенди тощо.

Персоналізовано оформлюють шафи учнів класу. Спочатку вчитель разом з дітьми та їхніми батьками визначають, як вони мають виглядати, розробляють макет. Потім красиво оформлюють кожні двері шафи так, щоб на ній обов'язково була присутня фотографія дитини.

Кращому розумінню одне одного сприяє, наприклад, оформлення учнями разом з батьками стенда, назва якого — «***Все про мене***», що містить: ім'я та прізвище учня, фотографію, коротку інформацію про те, що учень любить, що вміє робити, чим займається поза школою тощо. Цю інформацію можна оформлювати на дошці «Куток учнів», де вона (як й інша візуальна інформація у класі) повинна мати змінний характер. За тиждень, вже на уроці, після обговорення певної теми, учні можуть знову написати про себе. І тоді це може бути нова інформація, адже відбулися ті чи інші події або змінилася тема дня, стан дитини тощо. Світлини також оновлюють, щоб «Куток» не втрачав привабливості і надавав нову інформацію про кожного.

Для тих чи інших видів занять вчитель об'єднує учнів у менші та більші групи, що сприяє набуттю ними досвіду взаємодіяти з однолітками у різних форматах. Якщо кожна дитина навчається за індивідуальним планом розвитку, клас стає для неї динамічним мінливим середовищем, яке відповідає її особливим освітнім потребам та можливостям.

Спільними зусиллями вчителя, учнів та батьків оформлюється ***стенд «Життя класу»***, де візуальні засоби відображають життєдіяльність учнів у класі. Навколо цього представленого візуально спільного досвіду діти збираються на перерві, обговорюють те, що відбувалося, згадують свої переживання, зміст подій. Цей самий матеріал, цікавий для всіх дітей, може бути темою вправ на розвиток зв'язного мовлення, встановлення чинниково-наслідкових подій тощо. За будь-якої необхідності цей матеріал, представлений візуально, може набути змін, що свідчить про гнучкість та спрямованість на актуальнішу ситуацію та необхідні для певного часового проміжку життя класу завдання.

Важливо, щоб дорослі продумували, якою соціально корисною діяльністю можуть займатися учні, щоб у них формувалися необхідні людські цінності та риси розвиненої особистості.

Така робота може бути одним із шляхів реалізації закладеного у Концепції НУШ орієнтира — «…формування характеру можливе лише через наскрізний досвід. Усе життя Нової школи буде організовано за моделлю поваги прав людини, демократії, підтримки добрих ідей».

Очікування вчителя та учнів

Організація ефективного навчально-виховного процесу у класі вимагає також ***позитивної настанови вчителя щодо дітей***. Ця настанова конкретизується в очікуваннях вчителя, які мають бути продумані, прописані, представлені як для батьків, так і для учнів.

Участь дітей в організації та керуванні життям класу дає змогу передбачати їх гарну поведінку. Ці очікування стосуються поведінкових проявів відповідно до ситуації навчання, міжособистісних норм взаємодії.

Представлені очікування дають учням зрозуміти, які їхні прояви є схвальними і бажаними. Окрім цього, завдяки наданим чітким орієнтирам, учні починають відчувати індивідуальну підзвітність щодо своїх проявів і відповідальність за них. Завдяки чітко сформульованим очікуванням учні починають розуміти, що вчитель хоче, до чого прагне. Тому те, що він вимагатиме, буде передбаченим, і це викликатиме їхню довіру до такого класу.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Очікування педагога, його віра у можливості учнів позитивно впливають на високий рівень мотивації учнів та їхню самооцінку.

Якщо учитель спілкується з учнями, послідовно дотримуючись позитивних сподівань, учні будуть намагатися відповідати

цим очікуванням. Очікування щодо гарного поводження учнів у класі передбачають вимогливість до них, а також віру у їхні можливості та здатність разом налагодити найсприятливішу атмосферу для освітнього процесу.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Система очікувань вчителя може містити такі орієнтири, за якими учні:

— приходили до школи без запізнень;
— приносили потрібні зошити, книжки, шкільне обладнання;
— гарно поводились на уроці;
— поважали особисте місце та речі однокласників;
— були ввічливими, мали дружні стосунки та взаємопідтримку;
— здійснювали свій внесок у розроблення класних правил, процедур та куточків класу тощо.

Партнерські стосунки з учнями і рівень довіри у класі передбачають, що не тільки вчитель, але й самі учні мають сформулювати, що вони очікують від вчителя та класу. Очікування кожний учень може спочатку скласти вдома (сам або за допомогою батьків), з наступним колективним обговоренням та формулюванням цих очікувань. Визначення очікувань сприяє підвищенню рівня усвідомленості того, що відбувається, а також — кращого розуміння тих людей, дорослих та дітей, які знаходяться поруч.

Формулювання очікувань учнями класу сприяє становленню їхньої узгодженості щодо розуміння класного процесу, підвищення рівня усвідомлення його та зацікавленості у ньому. А для вчителя — це гарні орієнтири: до чого варто прагнути, щоб задовольняти ці очікування. Найважливіші очікування можуть бути переформульовані у класні правила або набути алгоритму класних процедур. У будь-якому разі співдружнє формулювання очікувань, не тільки з боку вчителя, але й з боку учнів,

є виявом справжніх партнерських стосунків і спільної відповідальності за те, що відбувається і буде відбуватися у класі [75].

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Приклад системи очікування учнів щодо вчителя і класного процесу:

— на уроці має бути цікаво і не нудно;
— вчитель не повинен кричати;
— щоб була можливість порухатися;
— ніхто не повинен ображати;
— можливість отримання допомоги або підтримки;
— вчитель має поважати думку кожного і враховувати інтереси учнів.

Класні обов'язки

За стратегією «Класний менеджмент» варто ретельно продумати і реалізовувати у класному житті таку діяльність учнів, як ***обов'язки***. Мета такої діяльності — максимально долучити всіх учнів до життя класу, його організації, оформлення; відповідальне ставлення до того, що відбувається і під час уроків, і під час перерв.

Один з напрямів роботи щодо цього — визначення разом з дітьми змісту обов'язків**.** У традиціях класного менеджменту — мати великий перелік цих обов'язків (більший за кількістю, ніж дітей у класі), і кожний тиждень закріплювати за дитиною якийсь із обов'язків. Цей список має бути представлений візуально, бажано, з ілюстраціями (піктограмами, малюнками).

Наприклад, можна визначити такі ролі дітей (назви діти придумують самі):

- Прибиральна машина;
- Ластик для дошки — слідкує, щоб дошка була чистою;

- Доглядач за тваринами;
- Володар води і природи — доглядає за рослинами і стежить, щоб було достатньо питної води;
- Зберігач (збирач) — збирає домашню / класну роботу, складає у визначене місце; або слідкує, щоб всі передали зошити з виконаною класною роботою на першу парту;
- Упорядник — складає зошити в алфавітному порядку, щоб вчителю зручніше було заносити оцінки в журнал;
- Медійний помічник — допомагає вчителю здійснювати зміни в об'явах, замінює інформацію, наповнює стенди;
- Шеф — підтримує однокласників, слідкує за дотриманням дружньої взаємодії;
- Бібліотекар — підтримує книжковий куток у порядку, слідкує за записами книжок, які учні беруть додому читати;
- Посол — супроводжує учнів в їдальню, розповідає батькам про ситуацію в класі;
- Модератор дискусії;
- Репортер / фотограф — слідкує, щоб всі новини було взято на облік (сфотографовано), щоб представити потім у відповідних кутках або на стендах;
- Декоратор — прикрашає приміщення, конкретні ділянки класної кімнати;
- Інформатор — заповнює дані на «метеорологічній станції»;
- Інспектор центру (центрів) — слідкує за наявними матеріалами та порядком у центрі;
- Менеджер роздаткового матеріалу;
- Володар часу — слідкує за тривалістю занять, переходів. Можливо, за згодою з вчителем, подає випереджальні сигнали, щоб учні підготувалися до закінчення певної діяльності в класі.

Перелік привабливих для дітей обов'язків може візуально бути представлений на стіні. Раз на тиждень за кожною дити-

ною закріплюють той чи інший обов'язок (інколи дві дитини виконують щось разом). Так у кожної дитини формується почуття причетності до класу та ***колективна відповідальність***. У процесі виконання обов'язків діти товаришують та вчаться ефективно взаємодіяти, підтримуючи одне одного.

Особливу роль у класі має відігравати «***Куток вчителя***» *(рис. 2.9)*, завдяки якому вчитель постає перед дітьми у нових ракурсах: цікавою особистістю, яка ділиться з ними тим важливим, що у неї є у житті. Куток може містити:

- світлини з дітьми, собакою тощо; інформацію про подорожі, особисті враження;
- роздуми про прочитану книгу;
- представлення своїх захоплень (хоббі);
- міні-виставку своїх виробів;
- «поштову скриньку» для комунікацій з дітьми тощо.

Представлення особистого простору вчителя розкриває його як людину, неповторну особистість; це сприяє виявленню

Рис. 2.9. Приклад оформлення Кутка вчителя (Місіс Сміт)

спільних інтересів з дітьми (наприклад, турбота про домашнього улюбленця), тем для обговорення (місця подорожі, прочитаної книги).

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Детальне продумування та впровадження у простір закладу освіти предметно-просторових та організаційно-смислових ресурсів сприяє створенню затишного, особистісно орієнтованого освітнього середовища, де в учнів формується причетність до життя класу, інтерес до однокласників й до вчителя, з'являється можливість розвинути свої особистісні та соціальні якості, реалізувати свій потенціал.

Шкільні класи, у яких вчителі разом з учнями та батьками реалізують продуману модель освітнього середовища, — унікальні, надзвичайно цікаві, «живі», привабливі для всіх учасників освітнього процесу. Навіть за відсутності учнів та вчителя кожний, хто відвідає такий клас, може зрозуміти, які діти тут навчаються, якою діяльністю займаються, чим вони живуть, цікавляться, які правила для них зараз актуальні, як вміють творчо презентувати себе і свій класний колектив.

Саме у такому середовищі, налаштованому на задоволення наявних потреб дітей, можна *впроваджувати успішне інклюзивне навчання*. У такому середовищі виявляються кращі людські якості як педагогів, так і учнів, з'являються зручні та вагомі важелі впливу на прояви дітей, ресурси організації та створення атмосфери уваги й цікавості одне до одного та взаємопідтримки.

Дія третя.

Впровадження ефективної позиції вчителя та реалізація плану класного менеджменту

Учитель не є тільки наставником, джерелом знань. Він — коуч, фасилітатор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

(за Концепцією Нової української школи)

Освітній простір є органічною складовою цілісного освітнього середовища, основою якого є робота вчителя. Найпрекрасніші меблі чи найдоречніше зонування не перетворять інструктивно-дисциплінарну школу на сучасну — так само, як «застаріле обладнання класу не стане на заваді вчителеві, який дійсно бажає працювати по-новому» [12].

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Матеріальне оснащення класної кімнати не є вирішальним чинником оновлення освітнього середовища.

Найбільшою цінністю є компетентність вчителя у мистецтві керування класом, що базується на його прогресивній позиції щодо навчання і виховання дітей, незалежно від того, мають вони чи не мають особливі освітні потреби.

Зміна «макета» класу й сучасне оснащення будуть мати короткотривалий ефект і не сприятимуть реалізації завдань, що відповідають сучасній освіті: створення умов розвитку в уч-

нів як загального, так й емоційного інтелекту, підтримування їхньої самобутності та креативності; сприяння становленню самоусвідомлення та саморегуляції, здатності реалізовувати свій потенціал у суспільстві.

Особливості соціально-психологічних ресурсів середовища

Переконлива позиція вчителя, його настанови, цілі, цінності та прагнення, його компетентність та вміння працювати у режимі командної взаємодії (з учнями, батьками, іншими педагогами) — це складники ***соціально-психологічних ресурсів середовища*** *(табл. 2.6).*

Таблиця 2.6

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СЕРЕДОВИЩА: НОВІ ОРІЄНТИРИ

Застарілий підхід	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
Головна спрямованість вчителя — щоб учні оволодівали знаннями і навчальними навичками	Розвиток самостійності, творчості та допитливості учнів	Збагачення індивідуального досвіду кожної дитини; вплив на розвиток її соціального інтелекту; сприяння становленню особистості, здатної реалізувати свій потенціал на благо рідної країни
Застосування до навчання учнів з аутизмом тих самих підходів, що й до нормотипових учнів	Компетентність у застосуванні ефективних інклюзивних стратегій	Здатність створити відповідні та безперешкодні умови забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі — дітей з аутизмом)

Ресурси соціально-психологічного середовища можуть бути розкриті й 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 «зрощувати» соціальні якості, виховувати їх з усіма необхідними вимогами, щоб вони не ставали маніпу-

ляторами щодо інших людей (передусім — рідних) і не чинили свавілля, прагнучи робити тільки те, що бажають самі.

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

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.

Для того, щоб бути здатними формувати соціальні якості у дітей з РАС, педагоги мають самі бути соціально компетентними особистостями. Міжнародними експертами визначено *стандартні вимоги до особистісних якостей вчителя*. Серед них:

- здатність бути лідером;
- організаторські здібності, уміння надихати учнів на різні види продуктивної діяльності;
- ініціативність, схильність до новаторства, креативність;
- уважність до потреб дітей, емпатія;
- демократичність у стосунках, гнучкість;
- відповідальність, пунктуальність;
- неупередженість, об'єктивність;
- щирість, відкритість, чесність;
- високі моральні цінності;
- гарне психічне здоров'я, вміння перебувати у гармонійному стані;
- адекватна самооцінка;
- приємні манери, доброзичливий і приємний вигляд, охайність;
- ентузіазм, мотивація, наполегливість, працелюбність;
- вміння конструктивно вирішувати напружені ситуації;
- усвідомлення власних сильних і слабких сторін.

Формування соціальної ролі «Учень»

Суттєвим компонентом групи соціально-психологічних ресурсів є ***соціальні ролі***.

Сформованість соціальної ролі «учень» передбачає достатній рівень розвитку соціального інтелекту, за якого дитина здатна розуміти вимоги, які висувають до цієї соціальної ролі, та підпорядковувати їм свої прояви, усю свою поведінку. Це охоплює і взаємодію з вчителем (соціальні ролі «вчитель–учень»), і взаємодію з однокласниками («учень–учень»).

За світовим і нашим власним досвідом, набуття цієї здатності найкраще відбувається у форматі такої технології, як «Моделювання шкільної ситуації». Йдеться про те, що у спеціально створених умовах дитина з особливими освітніми потребами оволодіває чіткою структурою шкільного дня, навичками відповідного користування шкільним обладнанням, розумінням правил поводження у школі, своїми обов'язками тощо. Така компетентність вкрай важлива для дитини з аутизмом.

Зазвичай при підготовці дитини до школи вся увага приділяється пізнавальному розвитку. Водночас часто випускають з уваги рівень тривожності дитини, її обізнаність щодо шкільного устрою, адекватні реакції на те, що відбувається довкола, уміння взаємодіяти з іншими тощо. При опрацюванні програми «Моделювання шкільної ситуації» послідовність підготовки є іншою, а саме: спочатку — оволодіння основами шкільного життя і лише потім — розвиток пізнавальної сфери, оскільки труднощі засвоєння зовнішньої форми часто не дозволяють дітям успішно адаптуватися у нових умовах.

Щодо шкільної ситуації йдеться про наявність двох головних моментів: чіткої структури навчального дня і шкільної атрибутики. У такому разі зусилля педагогів мають бути спрямовані на створення стереотипів поведінки, пов'язаних із шкільною атрибутикою, до якої відноситься клас, дзвінок, парта, дошка, ранець, домашні завдання, оцінка.

У класі може бути декілька педагогів-помічників, але обов'язково виокремлюється один — вчитель як найважливіший суб'єкт шкільного життя. Структура навчального дня має бути стабільною, що робить ситуацію передбаченою, допомагає дітям зрозуміти і виконувати вимоги. Зміни в структурі дня відбуваються поступово, невеликими порціями. Одним з визначальних чинників успішності навчання і спілкування є соціалізація дитини. Моделювання уроку дозволяє формувати у дітей мовлення як засіб комунікації, а саме — ставити і відповідати на запитання, просити про допомогу.

Особливо важкою для дітей є перерва, оскільки вона не має чіткої структури. Необхідно навчити дітей взаємодіяти одне з одним у ситуації, не регульованій дорослими, адже у школі цьому не вчать.

У своїй практиці ми спираємося на уявлення про розвиток як про особистісне зростання, яке пов'язане з посиленням ролі спонтанної активності у поведінці дитини. На відміну від звичайних дітей, у яких кожен етап розвитку природним чином змінює інший, в аутичних дітей внаслідок того, що їх власна активність частенько вкрай мала, існує тенденція до «застрягання» на кожному з рівнів розвитку.

Надзвичайно важливо організувати динамічне розвивальне середовище таким чином, щоб можна було відчути щонайменші прояви активності дитини, провокувати їх, а потім опрацьовувати бажані, соціально схвальні активні прояви, допомагаючи їй сформувати ресурси для оптимального перебування у соціумі.

Успіх навчання значною мірою залежить від батьків, від сформованості їхньої позиції, від уміння допомагати дитині виконувати домашні завдання, позитивно взаємодіяти з вчителем, підтримувати «успішність» дитини, вірити у неї. Для цього в умовах підготовки до школи моделюється взаємодія з вчителем і батьками інших дітей через створення шкільної ситуації, а також інші різні спільні заходи.

На заняттях, метою яких є опанування шкільною ситуацією, дітей навчають:

- сидіти на уроці;
- дивитися на вчителя і слухати його (*рис. 2.10*);
- користуватися шкільним приладдям (*рис. 2.11*);
- виходити до дошки та відповідати;
- сприймати інструкцію;
- просити про допомогу.

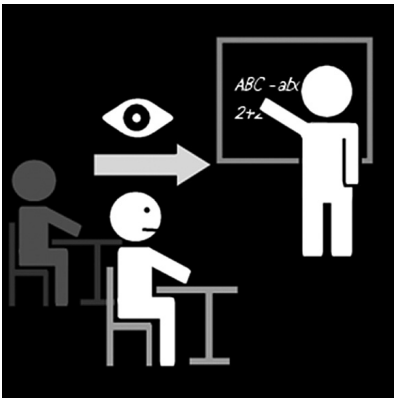


Рис. 2.10.

Рис. 2.11.

За такого навчання, звичайно, необхідно застосовувати для дитини з аутизмом систему візуальної підтримки (розклад, алгоритм дій, правила). За потреби — спочатку відпрацьовувати здатність до цілеспрямованої навчальної діяльності дитини у форматі «робочої системи» (метод TEACCH).

Найкраще таке навчання відбувається безпосередньо у школі, де буде навчатися ця дитини, коли вона, перебуваючи ще у системі дошкілля, має змогу приїздити до вчителя, який після уроків займається з нею із застосуванням грамотного підходу (структуроване навчання, візуальна підтримка).

ІНФОРМАЦІЯ про ПЕРЕШКОДУ

Непродуктивно обмежувати формат підготовки аутичної дитини до школи у режимі «учень–вчитель». Індивідуальне навчання підтримує аутичні прояви у дитини і не сприяє набуттю нею життєво необхідних соціальних якостей!

Бажаний формат навчання: спочатку індивідуальний (за потреби) — вчитель–учень, водночас за наявності помічника (асистента вчителя або асистента дитини), потім — у парі з іншою дитиною або у мікрогрупі, також за наявності помічника.

Завдання помічника — не дублювати інструкції вчителя, а «руками дитини» виконувати завдання, сприяти формуванню соціальних якостей та соціальних ролей у дитини, що передбачає розвиток у дитини з аутизмом толерантності, вміння щось робити разом з іншою дитиною, ділитися предметами, враховувати її інтереси, зважати на неї тощо.

Такий формат продуманої підготовки дітей з розладами аутистичного спектра (як і дітей з іншими особливими освітніми потребами) до навчання у закладі освіти не тільки сприяє набуттю певних навичок, необхідних для оптимального включення до шкільного життя, але й знімає страх і тривожність перед зіткненням з чимось новим, робить шкільну ситуацію зрозумілою і передбачуваною, *розвиває адаптивні можливості*.

Позиція вчителя

Сучасний підхід до навчально-виховного процесу передбачає постановку такого нового для української школи завдання, як розвиток самостійності учнів, їхніх лідерських якостей та соціального інтелекту. Першочергову важливість щодо цього має *стиль взаємодії між вчителем й учнями*, що має набувати характеру партнерства. Учитель має створити умови, за яких *учні будуть співтворцями освітнього процесу*, адже їхня актив-

на участь і рішення, які вони приймають щодо змісту і перебігу спільної діяльності у класі, — вирішальні.

Щоб втілювати зазначені орієнтири, педагог має бути мудрим та зрілим як особистість. Така позиція має стосуватися освітнього процесу всіх дітей. Що стосується дітей з особливими потребами — то це єдина можлива позиція для *ефективного навчання і розвитку дитини*. З ініціативи вчителя має також налагоджуватися *справжнє партнерство з батьками* учнів *(табл. 2.7)*.

Таблиця 2.7

СТОСУНКИ МІЖ ФАХІВЦЯМИ ТА БАТЬКАМИ

Застарілий підхід (з боку фахівців)	**Нові орієнтири**	**Обґрунтування доцільності змін**
Позиція педагогів		
Зверхність, менторська позиція (перебільшення своєї ролі щодо впливу на родину). Фахівці авторитарно, не радячись з батьками, нав'язують ті чи інші підходи щодо терапії та корекційних заходів для дитини, за які не звітують і не несуть ніякої відповідальності	Рівноцінність та рівнозначність у стосунках. Налагодження «відкритої» продуктивної комунікації між фахівцями і батьками, визначення завдань щодо розвитку дитини та покращення ситуації у родині	Колегіальна розбудова конкретних чітких дій між фахівцями і батьками, що мають узгодженість й розподіл функцій, сприятиме створенню ситуації взаємодопомоги і взаємопідтримки. Продумування, обговорення і спільне визначення пріоритетних завдань, а також можливих шляхів їх виконання уможливлює досягнення синергетичного ефекту щодо можливостей педагогічного впливу на дитину з аутизмом, яка починає розуміти очікування щодо неї дорослих, які з нею взаємодіють, а також — завдання, які вона має виконати
Позиція батьків		
Закритість, відсторонення від участі в освітній діяльності	Повноцінне залучення до обговорення, планування та реалізації освітнього процесу	Досягнення узгодженості спільних дій щодо освітньої ситуації дитини. Підвищення відповідальності батьків за процеси навчання і розвитку дитини.

Продовження табл. 2.7

Застарілий підхід (з боку фахівців)	Нові орієнтири	Обґрунтування доцільності змін
		Покращення сприятливого для розвитку дитини мікроклімату у родині та дитячо-батьківських стосунків
Фахівці та батьки РАЗОМ		
Фахівці часто не допускають батьків на заняття; скаржаться на поведінку дітей; обмежуються формальними коментарями («нормально», сьогодні краще / гірше) стосовно того, що відбувалося на заняттях (уроках). Батьки перекладають відповідальність за корекційно-розвивальну роботу та навчання на фахівців, водночас часто незадоволені ними, скаржаться на них	Батьки повністю розуміють те, над чим працює фахівець, можуть бути присутніми на заняттях. Фахівці навчають батьків необхідним прийомам, вправам, способам взаємодії з дитиною — усьому тому, що є актуальним для неї у даний конкретний момент. Фахівці й батьки підтримують одне одного, діляться досягненнями, заповнюють щоденник комунікації, показують зафіксовані досягнення дитини	Педагоги й батьки разом спроможні зробити так, щоб дитина постійно перебувала у розвивальному середовищі, а набуті під час психокорекційного процесу уміння, навички та новоутворення могли генералізуватися у повсякденному житті. Фахівці створюють ситуацію вибору, за якої батьки, спираючись на свою компетентність щодо дитини, переконання, цінності, життєві орієнтири, мають визначитися, який план розвитку дитини, родини і їх самих є найкращим

Бажаними є такі ***стосунки між педагогами та батьками***:

1. Фахівець є вчителем, батьки — учнями, терапевт демонструє техніки, навчає, як працювати з дитиною.

2. Батьки є вчителями, фахівець — учнем. Батьки є найкращими експертами в багатьох справах, які стосуються їхніх дітей.

Часто для розв'язання певних проблем опрацьовують ефективні стратегії, якими може скористатися і терапевт.

3. Взаємна емоційна підтримка — обидві сторони мають взаємну довіру, розуміються, є рівноправними партнерами.

4. Фахівці корекційно-розвивального напряму сприяють становленню у батьків уміння відстоювати права аутичної дитини і домагатися отримання відповідної системи послуг.

Дотримування подібних принципів взаємодії — це прояв дійсно рівноправного партнерства між фахівцями й батьками, які безпосередньо зацікавлені в успішному розвитку дитини.

Наявні ресурси класного менеджменту для налагодження партнерських стосунків між батьками та фахівцями:

- До початку занять у класі відправляти батькам план класного менеджменту.
- Певні пункти варто залишити не до кінця опрацьованими, щоб сформулювати остаточний варіант разом з батьками (деякі — з дітьми, а деякі — і з батьками, і з дітьми).
- Створювати комфортне й привітне середовище, в якому батьки почуватимуться впевнено.
- Намагатися знайти привід для відзначення послідовно кожної дитини на «дошці Зірок». Повідомляти про це батькам. Це сприятиме формуванню позитивного мислення вчителя; здатності помічати те, що можна похвалити, а також — незначні зміни; сприяти підвищенню мотивації учнів.
- Регулярно подавати інформацію на дошках оголошень для батьків: об'яви щодо подій шкільного життя, повідомлення, поради (розроблені вчителем разом з практичним психологом або вчителем-логопедом).
- Створити батьківський куточок, який по черзі оформлюють самі батьки (діляться досвідом або подають привабливо оформлену інформацію за спільно визначеними темами). Там можна оголошувати подяки батькам.

- Організовувати тематичні зустрічі, батьківські групи підтримки.
- Цінувати думки й зауваження батьків, з повагою ставитися до їхніх пріоритетів.
- Залучати по черзі батьків до позаурочних заходів з дітьми, у тому числі — до проведення активного соціального навчання (тренінгів) з мікрогрупою дітей. Разом з кимось із батьків підготувати такий захід. Яскраво й дотепно прокоментувати його і, з опорою на фотографії, представити.
- Долучити батьків до роботи міждисциплінарної команди супроводу. Приймати важливі рішення разом з батьками, враховувати їхні думки щодо таких питань, як: оцінювання стану розвитку дитини, визначення сильних аспектів її розвитку та потреб. Спільне визначення актуальних цілей, послуг, які буде отримувати дитина. Якщо можливо, зробити батьків відповідальними за внутрішню комунікацію між членами команди супроводу.
- Для батьків дітей з особливими потребами варто завести «Щоденник комунікації», де зазначати нехай невеликі, але все ж таки досягнення дитини. Це дасть можливість батькам відчувати турботу вчителя, його уважність, підтримання неперервного спілкування. Варто ініціювати активність батьків, задавати питання, просити прокоментувати ту чи іншу ситуацію, звертатися за порадою.

Якщо виникають певні ускладнення у стосунках з тими чи іншими батьками, то можна застосувати такі прийоми:

- Визначити питання, які вчитель та батьки сприймають по-різному.
- Проаналізувати, які глибинні цінності визначають ставлення до цього питання однієї та іншої сторони: запитати батьків, які моральні цінності визначають їхнє ставлення до питання, розповісти про підґрунтя власної позиції.

- Зазначити, що хоча погляди та переконання не збігаються, однак вони є однаково цінними і заслуговують на повагу.
- Почати процес налагодження співпраці з родиною, спираючись на близькі за змістом настанови щодо навчання і розвитку дитини.
- Розробити схему спільних конструктивних дій задля позитивного вирішення наявної ситуації в інтересах дитини та класу.

План класного менеджменту

Щоб впровадити в освітній простір стратегію «Класний менеджмент», необхідно спочатку розробити його план.

Для обговорення плану класного менеджменту вчитель може зробити презентацію у PowerPoint, макет класу, план організаційних систем класу, після чого *продемонструвати і обговорити це з учнями*, відповісти на їхні питання, задати їм запитання, щоб почути їхнє ставлення до тих чи інших ідей, а також визначити роль кожного щодо їх впровадження. Наступний крок — спільне втілення цього плану у життя класного колективу.

План класного менеджменту — це розроблений вчителем організаційно-методичний документ, що передбачає:

- опору на цілісний аналіз потреб дітей і цілей їхнього навчання;
- розроблення системи методів і засобів задоволення цих потреб;
- гнучкість, чуйне реагування на нові обставини та внесення за необхідності змін.

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

План класного менеджменту є дорожньою картою, операційним керівництвом для всього класу.

Продуманий план класного менеджменту охоплює предметно-просторове середовище, систему візуальних стимулів, що дають змогу вчителю впроваджувати та підтримувати ефективне навчально-виховне середовище, очікування вчителя та дітей, позицію вчителя.

Завдяки *плану класного менеджменту* учні з першої хвилини уроку можуть бути залучені до цікавої, динамічної, практичної пізнавальної діяльності: вони мають завдання; знають, де знайти приладдя та матеріали для його виконання; розуміють, чому вони мають їх виконувати; знають, що від них очікують, що треба буде зробити після того, як виконаєш завдання, орієнтуються на правила, визначені разом. Це означає, *що учні беруть активну участь у навчанні і відчувають свою відповідальність.*

Щоб почати працювати над планом класного менеджменту, вчителю необхідно відповісти на запитання: *яким треба зробити клас, щоб заняття у ньому були безпечними, цікавими, організованими і продуктивними?*

Розробляючи план класного менеджменту, вчитель має визначити процедури, правила, умови переходу від одного виду діяльності до іншого, мотиваційні засоби та інші складники. Варіативність цього документа полягає в його гнучкості й пластичності щодо тих новин та змін, які відбуваються в класному колективі.

Успішність вчителя в інклюзивному класі буде залежати від його особистісного потенціалу, а також — володіння ним класним менеджментом як сучасною технологією створення розвивального, підтримувального, стимулюючого середовища, суттєвим складником якого є *моніторинг успішності* реалізації стратегії «Класний менеджмент», що візуально представлено на *рис. 2.12.*

Моніторинговий процес та оцінювання позитивної динаміки розвитку кожного учня та ситуації в класі в цілому дає змогу зрозуміти, що досягнуто, а що має недостатній успіх і тому

вимагає переосмислення, переформатування. Це створює безперервний цикл вдосконалення плану класного менеджменту, що впливає на ефективність освітнього процесу (детальніше процес оцінювання буде розкрито у наступному розділі).

ВАЖЛИВО ЗНАТИ

Так, для полегшеного переходу до нової діяльності вчитель використовує: візуальні знаки, жести, предметні вказівки, спеціально призначені пісні. Перед переходом варто попереджати учнів, надавати двохвилинну підготовку-налаштування на наступну діяльність. А після закінчення першого виду діяльності (першого завдання) — організовувати підготовку до наступного, щоб учні могли перефокусуватися на нове завдання. Щоб цікаво і динамічно все відбувалося, у вчителя все має бути «під рукою».

Рис. 2.12. Важливі умови успішного інклюзивного процесу в освітньому середовищі

Головна перевага вчителя як розробника класного менеджменту — це його здатність створювати у класі *розвивальну, підтримувальну атмосферу* і налагоджувати з учнями, батьками та колегами партнерські стосунки заради повноцінного розвитку кожного учня, розкриття його ресурсів, зростання його особистісного потенціалу, розвитку його соціального інтелекту.

Компетентність такого вчителя конкретизується на таких рівнях:

Системний: здатність застосовувати знання про ефективне управління класом на практиці; гнучкість у нових ситуаціях; креативність, лідерські якості; планування і управління проєктами; турбота про якість; мотивація досягнення успіху.

Технологічний: здатність до організації та планування; навички упорядкування інформації; здатність до розв'язання питань різної складності й прийняття рішень.

Міжособистісний: здатність працювати у міждисциплінарній команді у супроводі й у діалоговому режимі, продуктивна соціальна взаємодія (здатність дітей виявляти повагу; уміння вибудовувати позитивні стосунки; наявність навичок спілкування, у тому числі — здатність до переконання); спрямованість на розуміння іншої людини; здатність створювати підтримувальну атмосферу для всіх дітей.

Необхідний орієнтир в позиції вчителя Нової української школи — повага та уважність до кожної дитини, віра в успіх всіх дітей у класі, прагнення надати їм рівні можливості щодо участі у різноманітних заняттях, проєктах, подіях у житті школи.

Індикатори якісної роботи вчителя *в процесі реалізації інклюзивної практики та соціального інтегрування учнів з особливими потребами* [36]

Вчитель:

- Спонукає дітей розбудовувати взаємини з іншими на основі рівноправності, справедливості, поваги та гідності.

- Організує такі заняття, як рольові ігри, читання книг, перегляд фільмів, що дає змогу дітям розібратися у питаннях, пов'язаних з неповагою та несправедливістю.
- Розвиває у дітей емпатію, допомагаючи зрозуміти, як почуваються інші, коли з ними поводяться нешанобливо чи як з нерівними, або навіть діють агресивно по відношенню до них.
- Допомагає дітям зрозуміти, як стереотипи й перестороги можуть впливати на їхні стосунки та поведінку: як певні слова і вчинки можуть створювати неправильне враження про людей та ображати їх.
- Вчить дітей цінувати та поважати різні погляди, а також допомагає розвивати навички висловлювати свою точку зору толерантно і з повагою до інших.
- Використовує методи, які надають можливість дитині висловити свої думки, почуття, відмінні від інших: перефразує вислови дітей, просить їх уточнити те, що вони сказали, пропонує їм поміркувати над своїм висловом.
- Використовує прийоми «трансформувального діалогу», що спонукає дітей розглядати, аналізувати власні погляди, а також дізнаватися про погляди інших людей; розмірковувати щодо розвитку подій за різними сценаріями та різними наслідками.
- Показує, як відмінності можуть стати можливостями для навчання і зростання тощо.

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Створена завдяки класному менеджменту довірлива, підтримувальна, дитиноорієнтована атмосфера у класі є сприятливою для ефективного навчання та соціального розвитку учнів (у тому числі — з особливими потребами).

Представлений продуманий та відповідальний підхід до розбудови освітнього середовища, що відповідає вимогам часу, є привабливим, корисним для особистісного, соціального та пізнавального розвитку всіх учнів, а для учнів з особливими освітніми потребами — життєво необхідним. Організований за цими системними орієнтирами освітній процес уможливлює успішне інклюзивне навчання, за якого відмінності між дітьми стимулюють позитивні зміни у всіх учасників цього процесу, сприяють розкриттю ресурсів та їхньому цілісному розвитку.

Наступний розділ присвячено технологіям психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС, адже для успішного інклюзивного навчання педагогам необхідно бути компетентними не тільки щодо підготовки дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі — з розладами аутистичного спектра) та освітнього середовища, але й також володіти інклюзивними технологіями і здатністю разом з батьками цих дітей здійснювати цілеспрямований і послідовний командний супровід їхньої освітньої діяльності.

СЦЕНАРІЙ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО КОМАНДНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Компетентна робота фахівців з розбудови інклюзивного навчання відноситься до *кадрового забезпечення* інклюзії. І на сьогодні можна констатувати вкрай недостатній рівень наявності кваліфікованих кадрів в українській системі інклюзивної освіти на усіх рівнях.

Ми вбачаємо три групи чинників такого *невідповідного* кадрового забезпечення:

1. Традиції, які склалися у попередній системі освіти.
2. Неправильно побудована кадрова вертикаль.
3. Недоліки підготовки і підвищення кваліфікації кадрів, а також невдалий формат підвищення компетентності фахівців з питань інклюзивного навчання, що не робить їх умілими практиками і не спричинює позитивні зміни у закладі освіти.

Серед *несприятливих традицій* щодо розвитку інклюзії в українській освіті — залежність керівників закладів освіти від чиновницько-бюрократичного апарату департаменту освіти (нині — і від генерального директорату інклюзивної та позашкільної освіти), районних управлінь освіти; авторитарна позиція вчителів, їхнє невміння: працювати у форматі командної взаємодії, налагоджувати партнерство з батьками, створюва-

ти атмосферу взаємопідтримки; розбудовувати яскраве, привабливе, змінне, дитиноцентроване розвивальне середовище; хибні орієнтири педагогів у виконанні своєї місії, що зводиться виключно до навчальної діяльності, репродуктивне навчання (переважне відтворення знань, заучування навчального матеріалу), практичне невміння підтримувати дітей та юнацтво у становленні їхньої особистості, набутті ними самостійності, креативності, розкритті їхніх ресурсів.

Помилковість кадрової вертикалі, на наш погляд, полягає у відсутності скоординованої розподіленої відповідальності та взаємопідтримки щодо розбудови інклюзивного навчання. Наявна кадрова вертикаль — це директивне керівництво, що передбачає єдиний формат взаємодії між структурними складниками цієї вертикалі, а саме — звітність, проте поверхневу, формальну, що стосується, наприклад, кількості відкритих інклюзивних класів, інклюзивно-ресурсних центрів або закупівлі певного обладнання.

Недоліки підготовки кадрів — це передусім недостатність закладів вищої освіти, які беруть на себе відповідальність за навчання майбутніх фахівців з інклюзивної освіти, а також складнощі організації для студентів практики, у тому числі через суттєвий брак закладів освіти із впровадженим грамотним інклюзивним навчанням.

Вади підвищення кваліфікації й компетентності кадрів зумовлені неправильним форматом організації такого навчання (семінари, тренінги, майстер-класи), адже неможливо навчити здійснювати супровід дітей з ООП у форматі командної взаємодії, якщо процес навчання відбувається з окремими представниками закладу освіти й у штучних умовах. Наше розуміння ефективного підвищення фахового рівня педагогів інклюзивного середовища буде розкрито у третьому підрозділі.

На наш погляд, продумані й послідовні зміни щодо здатності фахівців здійснювати дієвий супровід дітей з ООП передбачають:

- оволодіння педагогами системою інклюзивних технологій;
- набуття ними здатності працювати у форматі командної взаємодії;
- цілеспрямоване підвищення рівня компетентності учасників команди супроводу дітей з ООП без відриву від їхньої професійної діяльності, власне — безпосередньо під час здійснення цілеспрямованого послідовного психолого-педагогічного супроводу.

Дія перша.

Впровадження системи інклюзивних технологій

Досягнення якісної освіти для усіх учнів освітнього процесу передбачає використання інклюзивних технологій, які вже декілька десятиріч, за міжнародним досвідом, підтверджують свою ефективність.

Термін «технології» у педагогіці уподібнюють до наукового прогнозування, проєктування й точного відтворення педагогічних дій, які забезпечують досягнення запланованих результатів. Тому педагогічна технологія має бути продуманою, цілеспрямованою, такою, що охоплює певні методи, прийоми і засоби, які дають змогу спланувати бажаний освітній процес, впровадити його та оцінити його ефективність [20].

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

У процесі оволодіння інклюзивними технологіями у педагогів підвищується чутливість щодо кращого розуміння унікальних особливостей учнів, гнучкість й креативність у сприянні розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

Найвідомішими успішними інклюзивними технологіями є:

- диференційоване (або диференційне) викладання;
- спільне викладання (co-teaching);
- впровадження системи моніторингу та оцінювання;

- група технологій у контексті командного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти тощо.

Диференційоване (диференційне) викладання. Це методичний підхід та практична технологія особливої організації освітнього процесу, за якої учитель враховує відмінності між учнями, уважно та чуйно ставиться до кожного, забезпечує ефективний й корисний навчальний досвід [19]. Представлена технологія охоплює такі необхідні для інклюзивного навчання інноваційні напрями, як адаптація (за потреби — модифікація) освітнього середовища, змісту навчальних програм, форм та методів викладання, особливостей перебігу освітнього процесу, варіювання вимог, алгоритму й формату оцінювання досягнень учнів тощо. Впровадження такої технології передбачає використання різноманітних моделей навчання, серед яких, наприклад: попереднє навчання, інтенсивне навчання у малих групах, навчання у руховій діяльності, з опорою на візуальні зображення, використання музичного супроводу, фізичних та ритмічних вправ, зміни видів діяльності тощо.

У межах диференційного викладання розроблено стратегію, для якої використано акронім REACH, що розшифровується таким чином:

R *— рефлексія: прагнення діяти та необхідні навички (показник, важливий щодо особистості вчителя);*

E *— оцінювання освітнього плану / освітньої програми (продуманість навчального змісту щодо доступності кожного учня до високоякісних навчальних програм);*

A *— аналіз індивідуальних особливостей учнів (показник, важливий щодо учня; підкреслення пріоритетності учня, а не змісту навчання);*

C *— планування уроків на основі науково обґрунтованих підходів та методів (методичні аспекти уроку, ефективні інструкції, зміна темпу викладання, видів інтерактивної взаємодії з учнями тощо);*

***H** — вдосконалення практики на основі наявної інформації (формальні та неформальні методи оцінювання ефективності освітнього процесу).*

Урахування усіх зазначених складників педагогічної стратегії REACH (як і орієнтир на диференційне викладання у цілому), зрозуміло, потребує додаткових зусиль з боку педагога, але ця робота є виправданою. Впровадження такого продуманого, дитиноцентрованого підходу дає змогу кожному учневі досягати нових цілей та бути успішним в освітній діяльності.

Спільне викладання (co-teaching). Це спеціально організоване навчання у класі, коли два педагога (вчитель і спеціальний педагог чи асистент учителя) разом викладають в єдиному фізичному просторі та часі, наприклад, під час проведення уроків (у США *co-teaching* — це співпраця вчителя загальної освіти і вчителя спеціальної освіти).

Усім практикам зрозуміло, діяльність в інклюзивному класі вимагає високого рівня співробітництва і спрямована на активне включення усіх дітей до різних видів навчальної діяльності з урахуванням можливостей і потреб кожного учня. Зарубіжні науковці характеризують цю модель як дієвий підхід до надання освітніх послуг й забезпечення особливих потреб учнів в інклюзивному середовищі (Friend & Cook, 1996), одним з найбільш переконливих проявів професійної співпраці (Johnson, D.W. & Johnson, R.T., 1994).

Зарубіжними колегами напрацьовано шість моделей спільного викладання, що схематично подано на *рис. 3.1.*

Серед цих моделей в Україні широко використовується лише один варіант, а саме «***Один вчитель, інший асистент***». Водночас важливо наголосити на тому, що ця модель у нас неправильно впроваджується і тому не є ефективною: асистент вчителя, який необізнаний щодо ходу уроку, не встигає зорієнтуватися, чим він може бути корисним; коли бачить, що учень з особливими освітніми потребами не виконує завдання, то підходить до нього, дублює інструкції вчителя, прагне допомог-

ти цьому учневі (наприклад, пишучи його рукою), але насправді заважає і йому, і вчителю, й іншим учням.

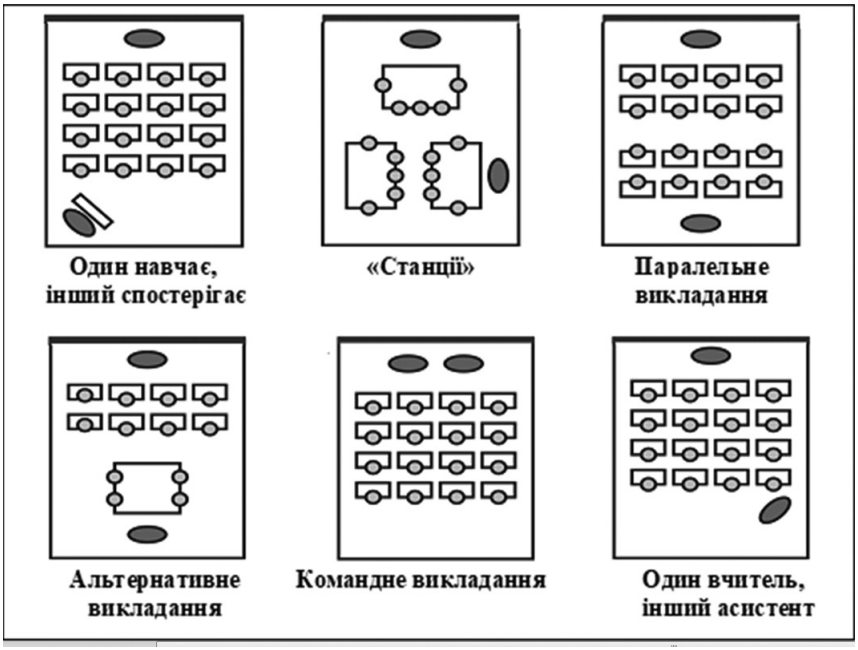


Рис. 3.1. Шість моделей інклюзивної технології «Спільне викладання»

Головні особливості спільного успішного викладання — це *колегіальна підготовка до уроку обох педагогів* та їх *рівноцінність, рівнозначність та взаємозамінність*.

Коротко розглянемо кожну із схематично представлених моделей.

Модель «***Один навчає, інший спостерігає***» — це ситуація, коли один з вчителів виконує активну роль викладача, а інший — здійснює детальне спостереження за учнями, залученими до процесу навчання (можливо, методами навчання вчителя). За такого підходу вчителі-партнери можуть заздалегідь визначити, які типи конкретної інформації для спостережен-

ня (одиниці спостереження) один з них буде збирати під час навчання, і можуть домовитися про систему збору даних. Після цього вони разом аналізують інформацію та вирішують, як вдосконалити освітній процес.

Модель «***Станції***» передбачає, що вивчення певної теми (або відпрацювання необхідних умінь) буде здійснюватися у різних форматах. Станції — це один із найцікавіших і найпривабливіших для учнів вид діяльності у класі. Можна організувати 3 або 5 станцій (завдяки перегрупуванню парт). На кожній із них — різний вид діяльності. Наприклад, при вивченні певних математичних умінь одна зі станцій може бути організована як «Магазин», друга — «Наука», третя — «Комп'ютерна гра», четверта — «Кухня» і п'ята — «Творча майстерня». Кожний з педагогів може координувати роботу на двох різних станціях, а за однією учні можуть працювати самі. Якщо учням з однієї групи щось незрозуміло або не виходить зробити потрібну діяльність, їм на допомогу учитель може запросити «експерта» з іншої групи. За урок кожна група учнів проходить кожну зі станцій. Обговорення набутих знань й умінь — важлива й цікава частина освітнього процесу. Організація таких станцій можлива за умови творчої розкутості педагогів, подолання ними власних стереотипів викладання. Це вид взаємодії, який надає користь і задоволення кожному учаснику.

Модель «***Паралельне викладання***». Клас поділяється на дві групи, і вчителі одночасно подають однакову інформацію, при цьому кожний із них займається з однією з груп. Працюючи таким чином, відкривається можливість побачити і почути кожного учня та реалізувати індивідуальний підхід, за необхідності. Таке навчання буде зручнішим, коли у класі є не одна дошка, а хоча б дві, при чому друга має розташовуватись збоку або позаду учнів. За відсутності другої дошки асистент вчителя, наприклад, може використовувати фліпчарт або спеціально прикріплений ватман, якщо необхідно щось писати або малювати.

При реалізації моделі «***Альтернативне викладання***» один учитель бере на себе викладання більшій частині класу, а інший — окремо працює з мікрогрупою, де є дитина з особливими потребами. Водночас разом з цією дитиною у мікрогрупі одного разу можуть бути ті учні, які також потребують спеціальних підходів та допомоги, а іншого разу — найсильніші учні класу. Взаємозамінність педагогів дає змогу кожному з них побувати у ролі як вчителя більшої частини класу, так і вчителя, який має застосовувати спеціальні прийоми подання матеріалу. Це корисно для подальшого спільного аналізу та визначення шляхів ефективного викладання для усіх учнів.

Модель «***Командне викладання***». У командному навчанні обидва викладачі виконують однакові інструкції одночасно. Одні вчителі називають це одним мозком у двох тілах, інші — тегом командного навчання. Більшість викладачів вважає цей підхід найбільш складним, але задовільним способом спільного навчання, який здебільшого залежить від стилю вчителів.

Переваги технології «Спільне викладання» виявляються у таких позиціях:

- планування, розроблення сценаріїв уроків двома рівнозначними педагогами-учасниками освітнього процесу, розподіл ними ролей між собою, взаємопідтримка — усе це чинники різноманітного, яскравого, цікавого освітнього середовища та процесу навчання, що мотивує учнів, з одного боку, і запобігає професійному вигоранню самих вчителів — з іншого;
- обмін методами викладання сприяє підвищенню рівня педагогічної майстерності обох фахівців;
- одночасна присутність на занятті двох педагогів означає, що більше дітей можуть отримати допомогу відповідно до своїх особливих освітніх потреб.

Створена завдяки технологіям «Диференційне викладання» та «Co-Teaching» атмосфера у класі є сприятливою для розвитку усіх учнів та підтримувальною для учнів з ООП. Для учнів

з РАС такий формат взаємодії є надзвичайно важливим щодо їхнього соціального розвитку.

Цінним є також те, що впроваджене у шкільну практику розмаїття формату навчання, змісту та алгоритму подання завдань, педагогічних підходів та методів сприяють подоланню притаманних дітям з аутизмом стереотипів, що розкриває їхні нові можливості та підвищує здатність до соціальної адаптації.

Впровадження системи моніторингу та оцінювання

КЛЮЧОВА ІДЕЯ

Оцінювання — це визначення цінності.
(Michael Scriven, The Logic of Evaluation, Inverness)

Налагодження системи моніторингу та оцінювання у контексті реалізації інклюзивного навчання пов'язане з необхідністю усвідомлення таких питань, як:

- Чи досягає інклюзивний процес своєї цілі та завдань?
- Яким чином можна покращити або змінити підходи в інклюзивному навчанні?
- Які нові методи або способи можна обрати для його реалізації?
- Які були найкращі практики та засвоєні уроки щодо впровадження інклюзії за попередні роки?
- Яким чином розподілити ресурси між пріоритетами інклюзивного процесу?
- Чи ефективні підходи та стратегія, обрані у межах інклюзивної практики?
- Які результати можна презентувати учасникам інклюзивного процесу та іншим зацікавленим особам?

Дизайн оцінювання — це спосіб отримати відповідь на необхідні питання щодо ефективності діяльності, що здійсню-

ється. Це водночас *стратегія оцінювання та технічний план*, що показує, яким чином збір та аналіз даних сприятимуть досягненню визначених завдань.

Між процесами оцінювання та моніторингу є суттєві відмінності, їх подано у *табл. 3.1.*

Таблиця 3.1

ВІДМІННОСТІ МІЖ ОЦІНЮВАННЯМ ТА МОНІТОРИНГОМ

Ознаки	Оцінювання	Моніторинг
Частота та термін проведення	Проводиться на ключових етапах реалізації інклюзивного навчання: на початку, середині (проміжне оцінювання), у кінці	Проводиться безперервно протягом визначеного терміну, наприклад, під час навчального року
Зміст	Аналізують причини досягнення або недоліки у досягненні запланованих результатів	Заплановані результати порівнюють з наявними на кожному мікроетапі, наприклад, у кінці тижня
Методи	Діагностичні процедури: тести, проби, комплексні опитувальники. Узагальнення матеріалів, отриманих від медиків та фахівців тих закладів освіти (центрів), де дитина, наприклад, була раніше. Урахування динаміки розвитку дитини (за медичною карткою або зі слів батьків)	Наукове спостереження (із зазначеними одиницями спостереження), опитування (анкетування, інтерв'ю, за телефоном, за допомогою мережі Інтернет); аналіз документів: продуктів діяльності, аудіо- та відеозаписів, світлин
Призначення	Отриману інформацію використовують для визначення комплексного вивчення стану розвитку дитини (стану облаштування освітнього простору або роботи команди супроводу) та покращення безпосереднього інклюзивного процесу	Отриману інформацію використовують для розуміння того, чи наявна позитивна динаміка навчання і розвитку дитини, а також для коригування і уточнення майбутнього планування

Таким чином, **оцінювання** — це аналіз результатів діяльності та отриманого результату і співвіднесення цих результатів

з певними критеріями. Оцінювання передбачає більш глибоке (у порівнянні з моніторингом) проникнення в сутність того, що відбувається. За підсумками оцінювання роблять висновок про ефективність програми, проєкту або організації і формулюють рекомендації на майбутнє. У ході оцінки серед інших даних використовуються дані моніторингу.

Форми процесу оцінювання:

1) ***внутрішня*** — виконавці діяльності самостійно здійснюють аналіз результатів проєкту;

2) ***зовнішня***, що здійснюється до проведення аналізу результатів з залученням зовнішніх експертів.

Моніторинг, своєю чергою, — це постійне відстеження перебігу діяльності для порівняння поточного стану справ з тим, що заплановано. Систематичний збір інформації про хід робіт (в рамках моніторингу) — свого роду «сканування» ситуації — проводиться як повсякденна процедура, призначена, головним чином, для того, щоб вчасно виявляти відхилення від накреслених планів. Добре працююча система моніторингу допомагає суб'єктам діяльності своєчасно реагувати на наявну ситуацію (якщо нема позитивних змін, наприклад).

Методи збирання даних у межах процесу моніторингу представлено на *рис. 3.2.*

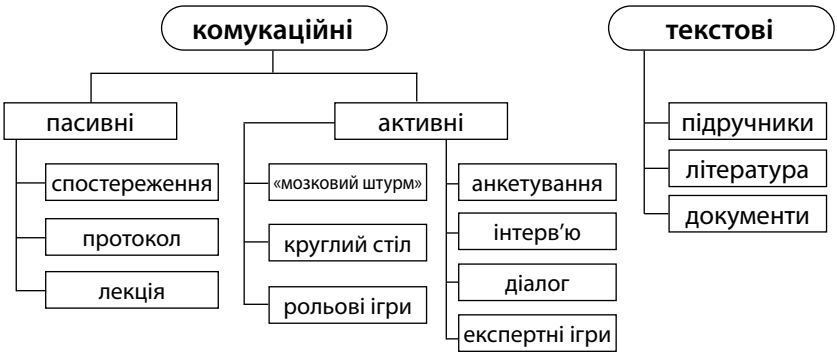


Рис. 3.2. Методи збирання інформації

Важливо знати: система моніторингу повинна бути детально продумана з самого початку, для цього необхідно:

- визначити вимірні показники (індикатори), за якими можна буде відстежувати перебіг інклюзивного процесу;
- встановити ***джерела інформації*** для проведення моніторингу (хто це буде робити?), виокремити ***методи збору інформації***;
- визначити частоту і графік збору інформації з урахуванням інтенсивності діяльності (покрокових результатів), що потрібно оцінити.
- призначити відповідальних за отримання необхідної інформації і домовитися з тими, хто цю інформацію буде надавати;
- визначити технологію обробки і аналізу отриманої інформації;
- спланувати, як і кому будуть передані дані моніторингу, а також, хто і як буде їх використовувати.

Досягнення бажаного впливу, наприклад, на стан навчання і розвитку дитини з ООП або на функціонування інклюзивних технологій, має конкретні етапи і є послідовним процесом *(рис. 3.3)*.

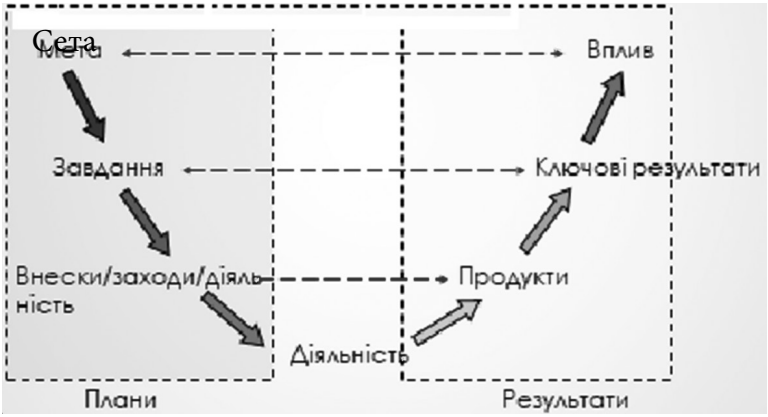


Рис. 3.3. Ланцюжок результатів

За рисунком стає зрозумілим, що тільки детальне відстеження результативності щодо досягнення поставлених цілей дасть змогу досягнути успіху.

Загальні висновки щодо результатів діяльності, яка здійснювалася задля впровадження інклюзивного навчання, мають ґрунтуватися на аналізі таких питань:

- Наскільки були досягнуті цілі? Як діяльність, яку реалізовували, вплинула на дитину з ООП (або ситуацію у класі / закладі освіти)?
- Які аспекти діяльності (планування, розроблення, реалізація, оцінювання) були ефективними, а які треба доопрацювати?
- Наскільки ефективно були використані людські та матеріальні ресурси?
- Яких особливостей здійснювана діяльність набула з часом?
- Які витрати та здобутки реалізованого процесу?
- Які прогнози можна зробити на близьке / далеке майбутнє щодо отриманої ситуації?

І найважливіші питання:

- *Який саме ефект має діяльність, здійснювана командою супроводу?*
- *Які зміни сталися і чи можна тут завдячувати впливу діяльності команди супроводу?*

Застосування системи моніторингу та оцінювання — не є новою технологією, досі вона застосовувалася у соціології, менеджменті, бізнес-проєктах, грантових програмах тощо.

Інноваційна діяльність з впровадження інклюзивного навчання вимагає такого самого планування, прогнозування, складання завдань, контролю поточних кроків і оцінювання результативності, як і при перерахованих вище напрямах ді-

яльності. В освіті це свідчитиме про *відповідальну позицію керівників-управлінців, педагогів та батьків* — усіх тих, від кого залежить успіх рівного навчання для усіх дітей.

Що стосується технологій командного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти, то, на наш погляд, їх слід представляти окремо, що дає можливість поєднати в одне ціле ефективні підходи реалізації інклюзивного навчання.

Дія друга.
Технологія командного супроводу

Супровід дитини з ООП, у тому числі з розладами аутистичного спектра, має ґрунтуватися на ідеї задоволення її особливих освітніх потреб. Нами було згруповано ці потреби, що дало змогу зрозуміти головні напрями діяльності фахівців та батьків.

***1 група** — освітні потреби, пов'язані з подоланням труднощів у розвитку, соціалізації й адаптації,* що охоплює, на наш погляд, такі напрями роботи.

1.1. Нормалізацію психофізіологічного стану дітей з ООП.
1.2. Становлення соціально-емоційного інтелекту.
1.3. Розвиток комунікативно-мовленнєвих функцій.
1.4. Формування навичок навчальної діяльності.

***2 група** — освітні потреби, пов'язані з особливою організацією освітнього процесу.*

2.1. Розроблення індивідуального освітнього маршруту: гнучкість та етапність щодо формату навчання (спеціальний клас, підтримка в ресурсному класі, інклюзивний клас).

2.2. Адаптація освітнього середовища: елементи програми TEACCH (структурований простір, візуальна підтримка); технологія «Класний менеджмент» (особлива позиція вчителя, мотиватори, соціально-особистісна спрямованість, наявність плану керування класом, правил, процедур, очікувань); вико-

ристання в освітньому процесі предметів та матеріалів, до яких дитина з аутизмом має інтерес.

2.3. Попередня підготовка до фронтального навчання: технологія «Моделювання шкільної ситуації» (поетапна робота з формування стереотипу навчальної поведінки, навичок соціальної взаємодії та навчальних навичок, спочатку на індивідуальних заняттях, потім — у парі, а далі — у мікрогрупі).

2.4. Здійснення адаптаційного періоду для дитини: гнучкий графік відвідування класу, відвідування уроків, які найбільш цікаві для дитини; наявність педагога супроводу (за потреби).

2.5. Впровадження міждисциплінарного командного супроводу у закладі освіти та поза ним: визначення сильних сторін дитини та її потреб, формулювання SMART-цілей, складання індивідуальної програми розвитку, узгоджена її реалізація, моніторинг та оцінювання динаміки навчання і розвитку дитини.

***3 група** — потреби, пов'язані з адаптацією змісту основної освітньої програми.*

3.1. Індивідуалізація змісту адаптованої основної освітньої програми.

3.2. Соціальна адаптація та життєва компетентність: функційні навички, необхідні для повсякденного життя (комунікативні, соціальні, соціально-побутові); генералізація навичок; формування універсальних навчальних навичок.

3.3. Заміна академічних / навчальних цілей на альтернативні (наприклад, спілкуватися за допомогою альтернативної комунікації); варіювання вивчення навчальних навичок та життєвих компетентностей для підвищення якості життя.

***4 група** — освітні потреби, пов'язані з адаптацією способів подання навчального матеріалу.*

4.1. Впровадження додаткової візуальної підтримки.

4.2. Переформулювання завдань задля уникнення подвійних інструкцій, висловів з непрямим значенням тощо.

4.3. Подрібнення інструкцій на окремі послідовні кроки.

Головна умова досягнення успіху у впровадженні інклюзивного навчання — це *діяльність команди психолого-педагогічного супроводу*.

Психолого-педагогічний супровід — це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, підвищення їх адаптивних можливостей та розкриття їхнього потенціалу. Головні орієнтири для розвитку усіх дітей з особливими освітніми потребами — це соціальна адаптація і життєва компетентність.

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 найтиповіший формат праці фахівців однієї установи (закладу дошкільної освіти, школи або центру), який узагальнено можна назвати «кабінетна система». Йдеться про те, що за дверима свого кабінету кожен 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.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі освіти має базуватися на ***принципах командної взаємодії***. Це означає, що на основі цілісного бачення потреб дитини учасники команди супрово-

ду, які взаємодіють з цим учнем: батьки, вчитель, асистент вчителя, психолог, вчитель-логопед, спеціальний педагог, соціальний працівник, вчитель фізичної культури та ін., визначають та планують *загальну педагогічну стратегію* роботи з дитиною, розробляють індивідуальну програму розвитку, що має такий невід'ємний складник, як корекційно-розвиткова робота з неперервним моніторингом динаміки розвитку дитини.

Щоб взаємодія фахівців різних напрямів була злагодженою, контрольованою, необхідна така педагогічна позиція, як ***координатор команди супроводу***.

Координація психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивному середовищі повинна мати чітку ієрархію:

1. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру.
2. Координатор з інклюзії на рівні закладу освіти (завуч).
3. Координатор-учасник команди супроводу.

У кожного з цих координаторів — свої цілі та завдання, при цьому узгодження їх взаємодії позитивно позначиться на освітньому процесі кожного учня з особливими освітніми потребами.

Координатор інклюзивних процесів у закладі освіти — фахівець ІРЦ стосовно поданої координаційної ієрархії має вирішувати такі завдання:

- підтримка діяльності адміністрації в напрямах розвитку інклюзивної культури, формуванні інклюзивних цінностей, філософії та ідеології в педагогічному, учнівському та батьківському колективах;
- участь у здійсненні інклюзивної політики, визначенні стратегії і тактики діяльності педагогічного колективу щодо інклюзивної освіти;
- планування, реалізація і аналіз конкретних кроків адміністрації з розвитку інклюзивної практики в навчальному закладі;
- підтримка інклюзивної практики: організація умов для інноваційної діяльності конкретних педагогів, вчителів та фахівців психолого-педагогічного супроводу;

- планування й організація системи заходів з підвищення професійної компетентності (майстерні педагогічні та професійні студії, майстер-класи супервізія);
- координація взаємодії освітнього закладу з соціальними партнерами — установами та організаціями, пов'язаними в єдину систему інклюзивних освітніх установ або зацікавленими в розвитку ідей і підтримці інклюзивної освіти.

«Соціальне партнерство» — термін, що описує внутрішньовідомчу й міжвідомчу взаємодію установ як у системі державного і недержавного сектора, в освіті, так і медичних установ, установ соціального забезпечення, соціальної та творчої реабілітації тощо. Особливе значення має взаємодія освітніх установ, що реалізують інклюзивну практику з громадськими організаціями, які просувають і захищають ідеї інклюзивної освіти, відстоюють права людей з особливими освітніми потребами. Соціальне партнерство передбачає налагодження взаємодії між педагогічними колективами закладів освіти та їхніми партнерами для максимального використання тих ресурсів, які пропонують певні організації для підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Координатор з питань інклюзії на рівні закладу загальної середньої освіти (завуч школи) відповідає за такі питання:

- проєктування роботи педагогічного колективу в галузі інклюзії;
- вибудовування спільно з фахівцями закладу освіти індивідуального освітнього маршруту для учня з ООП в залежності від його актуальних можливостей і потреб, з урахуванням запитів його родини, а також наявних у навчальному закладі «внутрішніх» і «зовнішніх» ресурсів;
- здійснення моніторингу діяльності фахівців закладу освіти щодо включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище;
- координація взаємодії між усіма учасниками міждисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу,

з одного боку, та фахівців інклюзивно-ресурсного центру, з іншого;

- обґрунтоване спрямування професійної діяльності членів педагогічного колективу; визначення пріоритетів у роботі й ефективний розподіл часу, особливо щодо дотримання балансу між здійсненням основної діяльності (викладанням вчителя, корекційно-розвивальною роботою практичного психолога, спеціального педагога, вчителя-логопеда) і власним професійним розвитком.

Координатор-учасник команди супроводу має опікуватися такими питаннями:

- координація взаємодії в міждисциплінарній команді супроводу;
- підготовка та проведення засідання команди супроводу, визначення його порядку денного, повідомлення його всім учасникам, забезпечення їхнього приходу на засідання;
- систематизація наданих письмових завдань, які отримали і виконали учасники команди супроводу;
- послідовне ведення щоденника комунікації між учасниками команди супроводу (налагодження неперервної внутрішньої комунікації);
- регулювання взаємостосунків між усіма учасниками освітнього процесу, попередження та вирішення конфліктних ситуацій;
- встановлення і координація взаємодії команди супроводу та батьків учня; підтримка стосунків довіри, співробітництва, взаємодопомоги;
- моніторинг як аналіз успішності процесу адаптації учня до умов інклюзивного середовища, розвитку та навчання дитини.

Організація моніторингу розвитку учня з особливими потребами передбачає безпосередню участь усіх, хто взаємодіє з ним. Водночас беруться до уваги знання й уміння учня, його якісні характеристики.

У процесі впровадження колегіально розробленої корекційно-розвиткової стратегії *фахівці можуть змінювати форму своєї роботи*: вони відвідують заняття одне одного, а також уроки, які проводить вчитель; продумують умови, які треба створити або яких дотримуватися, щоб навчально-виховний процес відбувався ефективніше, проводять заняття не тільки індивідуально, а й у режимі мікрогрупи, коли до учня з особливими потребами запрошують однокласника (декількох однокласників). Бажано, щоб на таких заняттях був не тільки ведучий, але й помічник, який допомагатиме учневі орієнтуватися у тому, що відбувається, привертаючи його увагу до дорослого, який проводить заняття, та до однокласника, разом з яким він має спільно виконувати якесь завдання. Так може відбуватися ***кооперація фахівців***, коли на мікрогрупове заняття практичного психолога, наприклад, приходить допомагати вчитель-логопед, а до соціального працівника — корекційний педагог.

Одним з важливих завдань для всіх учасників команди супроводу є організація ***взаємодії з батьками учнів,*** як з тими, хто має дітей з особливими освітніми потребами, так і тими, у кого нормотипові діти.

Необхідність серйозної роботи в напрямі гармонізації системи «дитина – довкілля» викликана розумінням того, що дитина не є ізольованою істотою, а є частиною цієї системи. І якою б висококваліфікованою не була робота, розгорнута щодо навчання і розвитку самого учня, нічого принципово не зміниться, якщо паралельно не будуть відбуватися позитивні *перетворення в його родині*.

Батьки мають стати головними партнерами педагогів у процесі освітнього процесу і виховання, а в кінцевому підсумку — соціалізації дитини. Тому вони мають право бути залученими до процесу прийняття рішень, що стосуються життєдіяльності їхніх дітей.

Про необхідність налагодження партнерських стосунків йшлося у попередньому розділі. Ми продовжуємо цю тему у контексті командного супроводу.

Отже, фахівці міждисциплінарної команди супроводу мають вирішувати такі завдання:

- узгоджено з батьками здійснювати процеси навчання, виховання і розвитку учня, досягати актуальних для дитини, вимірюваних і визначених у часі цілей;
- здійснювати разом моніторинг цього процесу, послідовно формулювати нові цілі й реалізовувати принцип наступності в освітньому маршруті учня;
- створити розвивальне, підтримувальне і стимулююче середовище для учня в домашніх умовах.

Узгоджена робота міждисциплінарної групи супроводу дитини з РАС — це показник її ефективного інклюзивного навчання. Ця узгодженість має виявлятися на кожному етапі супроводу:

- ➢ Колегіальне вивчення стану розвитку дитини (кожний із фахівців команди супроводу застосовує відповідні сфері його відповідальності діагностичні методики, результати обстеження записують у «Карті індивідуального супроводу дитини». Бажаною є наявність висновків по кожній дитині з РАС за методиками C.A.R.S, «ADOS», PEP-3, WISC-3/Leiter-3, сенсорний профіль / опитувальники стану сенсомоторного розвитку). Визначення сильних сторін дитини та її потреб. Формулювання SMART-цілей.
- ➢ Спільне розроблення індивідуальної корекційно-розвивальної роботи (у закладі освіти — системи додаткових освітніх послуг) та визначення конкретних кроків для її цілеспрямованої й узгодженої між усіма учасниками команди супроводу реалізації.
- ➢ Моніторинг та оцінювання динаміки розвитку дитини та якісної роботи учасників команди супроводу.

У попередньому підрозділі було розкрито особливості процесів моніторингу та оцінювання. У цьому підрозділі йдеться про застосування цих процесів саме для дітей з РАС.

Однією з найбільш зручних і доступних діагностичних методик для використання учасниками командного супроводу дитини з РАС є опитувальник C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale, рейтингова шкала обстеження дітей з аутизмом), який, за нашим досвідом, краще заповнювати разом батькам і фахівцям. Цю методику рекомендовано застосовувати для дітей від 2-х до 4-х років, але, на наш погляд, вона є відповідною для дітей з РАС й середнього, і старшого дошкільного віку, а іноді навіть для дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, у яких психологічний вік є значно меншим. Ця методика комплексно охоплює стан розвитку дитини з аутизмом, зокрема у таких важливих характеристиках, як: ставлення до людей, певні соціально-емоційні й психомоторні якості, адаптація до змін, нервозність, вербальна й невербальна комунікація тощо.

Цінність названої методики полягає, на наш погляд, не тільки у тому, що вона дає можливість глибше розібратися в стані розвитку дитини, але й виміряти у балах ті чи інші показники. А це означає, що цю методику можна застосовувати при здійсненні проміжної та підсумкової (кінцевої) оцінки, адже узгоджений вплив на навчально-виховний процес учня з боку міждисциплінарної команди супроводу повинен мати доведену ефективність, що має відображатися у покращенні показників, які відображають стан його всебічного розвитку. Розроблений нами формат оцінювання у межах 7-бальної системи за C.A.R.S., що дає можливість розбудови профілю розвитку дитини, подано у *Додатку В*.

Процес *оцінювання стану розвитку дитини з РАС* має охоплювати також:

1) визначення кожним учасником команди супроводу (фахівцями і батьками) сильних аспектів розвитку дитини та її інтересів;

2) формулювання потреб дитини;

3) за необхідності — заповнення бланка асоціальної (проблемної) поведінки. Якщо дитина виявляє асоціальну поведінку (падає на підлогу, голосно вигукує, прагне втікти тощо), учасники команди супроводу мають знайти закономірності таких проявів і з'ясувати, за яких обставин це відбувається, що може бути чинником тих чи інших проявів.

Нами узагальнено доступні кожній команді супроводу дітей з аутизмом методи оцінювання їхніх досягнень у відповідності до тих показників готовності до інклюзивного навчання (головних орієнтирів послідовного розвитку), які було представлено у першому розділі *(таблиця 1.4)*: психофізіологічні; соціально-комунікативні; когнітивні, у тому числі навчальні навички *(табл. 3.2)*.

Правильне оцінювання стану розвитку дитини з РАС (так само, як і будь-якої іншої дитини) дає змогу чітко визначити її актуальні (першочергово необхідні) й досяжні (що базуються на зоні найближчого розвитку) цілі.

Серцевиною Індивідуальної програми розвитку дитини з ООП мають бути ***SMART-цілі***.

Здатність прописувати такі цілі, послідовно й узгоджено досягати їх усіма учасниками команди супроводу, а також відслідковувати динаміку розвитку дитини — це особливі вміння, які можна здобути завдяки спеціальним тренінгам та власним прагненням фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з ООП.

Формулювання таких цілей здійснюється за ***принципами цілепокладання*** SMART (абревіатура від Specific — конкретні; Measurable — вимірювані; Achievable — досяжні; Resalt-oriented — орієнтовані на результат, Time-related — визначені у часі).

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? хто буде слідкувати за результатом?

Таблиця 3.2

СИСТЕМА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З РАС

№	Зміст показників	Діагностичний інструментарій
	1. Психофізіологічні	
1.1	Розвинено тонічну регуляцію, статичну та динамічну рівновагу	За діагностичним інструментарієм (шкали C.A.R.S., опитувальники, методика «Інтегральна оцінка сенсомоторного розвитку») зафіксовано значне покращення стану дитини щодо гравітаційної стійкості, зниження ступеня напруги, впевненості у собі на фізичному рівні, підвищенні рівня «включеності» та зосередженості уваги
1.2	Налагоджено координацію на рівні тіла: білатеральну та верхньо-нижню	За діагностичним інструментарієм «Базові структури сенсомоторної інтеграції[7]» визначено: підвищення рівня тілесної мобільності, витривалості, якості виконання автоматичних рухів; наявність «схеми тіла»
1.3	Сформовано зорово-моторну координацію	За діагностичним інструментарієм «Базові структури сенсомоторної інтеграції», методиками дослідження уваги та рухової регуляції визначено: посидючість, здатність до цілеспрямованої діяльності, рухового планування, саморегуляції, рухова розкутість, гнучкість, варіативність
	2. Соціально-комунікативні	
2.1	Сформовано соціальну перцепцію як здатність орієнтуватися на іншу людину (дорослу чи однолітка), розуміти її, наслідувати її дії	За діагностичним інструментарієм (шкали C.A.R.S., аркуші спостереження, моніторингові матеріали) виявлено: толерантність до інших дітей, здатність бути поряд з ними; розуміння, коли інші роблять щось неправильно; поводження у відповідності до контексту ситуації

[7] «Інтегральна оцінка сенсомоторного розвитку» — це розроблена нами методика дослідження стану сформованості цілісного розвитку, що базується на ідеях М. Бернштейна та Дж. Айрес. Фахівці та батьки можуть користуватися опитувальниками щодо стану сенсорної інтеграції (наприклад, які представлено у книзі Керол Сток Крановіц «Разбалансированный ребенок») або методикою «Сенсорний профіль» (W. Dunn).

Продовження табл. 3.2

2.2	Наявна соціально прийнятна поведінка, витримує емоційне навантаження, ситуацію, коли не отримує бажаного	За аркушами спостереження, анкетами та іншими моніторинговими процедурами виявлено: витримує емоційне навантаження; у ситуації, коли не отримує бажаного, вміє обирати певний варіант соціально схвальної поведінки (за розробленими правилами)
2.3	Розвинена здатність до діалогу як двостороннього обміну інформацією, уміння контактувати	За моніторинговими процедурами виявлено: уміння просити про допомогу, здатність повідомляти про своє бажання (усно або використовуючи карточки як альтернативну систему комунікації); адекватні прояви згоди чи заперечення (словами, жестами або картками)
3. Когнітивні *(у тому числі навчальні навички)*		
3.1	Розвинено організаційні навички учня Сформована здатність до навчальної діяльності	За моніторинговим інструментарієм виявлено: здатність орієнтуватися в організаційних моментах шкільного життя, використанні шкільного приладдя; розуміння та уміння виконувати всі режимні моменти у закладі освіти; адекватно поводити себе під час уроків та перерв
3.2		За моніторинговим інструментарієм виявлена здатність: долучатися до навчальної діяльності разом зі всіма іншими дітьми (від 20 до 30 хв.; виконувати інструкції дорослого у 80 % випадків (8 разів з 10). Значно підвищено рівень сформованості навчальних навичок за всіма предметами

Результати оцінювання учасниками команди супроводу в письмовому вигляду подаються координатору команди (для зручності варто використовувати спеціально розроблені бланки), який сам або з кимось із учасників команди аналізує їх і узагальнює.

На *засіданні команди супроводу* відбувається обговорення особливостей та показників розвитку дитини, що уможливлює складання комплексної оцінки з урахуванням висновків фахівців ІРЦ та результатів дослідження, отриманих учасниками команди супроводу.

Наступний крок — визначення конкретних, визначених у часі, вимірюваних цілей розвитку дитини (SMART-цілі), досягнення яких буде сприяти прогресу в навчально-виховній діяльності дитини *(рис. 3.4)*.

Цілі мають бути

- КОНКРЕТНІ
- ВИМІРЮВАНІ
- ДОСЯЖНІ
- ДОРЕЧНІ
- ВИЗНАЧЕНІ У ЧАСІ

Рис. 3.4. SMART-цілі

Команда супроводу визначає пріоритетність цілей для дитини з РАС за ієрархією:

- безпека;
- асоціальна (проблемна) поведінка;
- соціальний розвиток;
- комунікативні навички;
- ігрові навички;
- самостійність;
- саморегуляція;
- навчальні навички.

Цілей може бути від однієї до трьох, і головне завдання координатора на цьому етапі — узгодити роботу всіх учасників команди супроводу у напрямі досягнення цих цілей.

Після цього можна ***визначати корекційно-розвивальну стратегію*** для дитини та складати індивідуальну програму розвитку, де буде прописано подробиці щодо алгоритму її реалізації усіма учасниками команди супроводу.

Для розроблення чітких орієнтирів у роботі команди супроводу варто визначити такі взаємопов'язані ***чинники успішного досягнення певної SMART-цілі***, які представлено у *табл. 3.3.*

Таблиця 3.3

СИСТЕМА ЧИННИКІВ УСПІШНОГО ДОСЯГНЕННЯ SMART-ЦІЛІ

SMART-ціль	Засоби досягнення цілі	Сенсорні стратегії	Соціальний розвиток	Збирання даних	Шляхи генералізації умінь

Конкретизація чинників досягнення цілей

«***Засоби досягнення цілі***» — створення певних умов для дитини (місце, пристосування тощо); домовленість з дитиною з опорою на визначений час (тривалість діяльності); застосування різних видів допомоги: фізична допомога, візуальна підказка (фотографії, картинки, піктограми, правила, графіки), комплексна допомога. Водночас варто наголосити на тому, що словесна підказка — це найменш вдалий вид допомоги, за якого дитина стає залежною від спонукань дорослого, що гальмує становлення її самостійності, відповідальності та здатності до саморегуляції.

«***Сенсорні стратегії***»:

1) Розроблення сенсорної дієти (від грец. — *спосіб життя*) як продуманого плану занять і процедур, що забезпечують отримання дитиною сенсорного досвіду протягом дня, на кожному етапі життєдіяльності дитини, з урахуванням можливих ризиків.

2) Використання та застосування:

- засобів з обтяженням: жилета, килимка, манжетів; антистресових іграшок, «сенсорної сумки»;
- вправ на гравітаційну стійкість, пропріоцептивну чутливість; силових вправ;
- тактильної стимуляції; вібраційного масажу;
- музичного супроводу, запису звуків природи;
- дозволу в певному місці і протягом певного часу здійснювати сенсорні стереотипії (улюблені рухи та заняття) тощо.

«***Соціальний розвиток***» — звертання уваги дитини на себе (дорослого, привернення до «світу людей»; створення умов, які б полегшували перебування дитини з аутизмом серед інших дітей; використання картинок для комунікації; використання слів для формулювання запитання або висловлення прохання.

«***Збирання даних***» — відеозйомка, ведення щоденних записів, заповнення «Щоденника комунікації команди супроводу», оформлення бланків, таблиць. Визначення: хто саме з учасників команди супроводу, що саме і коли саме робить, а також — способи аналізу отриманої інформації.

«***Шляхи генералізації умінь***»:

1) розповсюдження на всіх учасників команди супроводу:

- візуалізованих правил;
- певного стилю поведінки дорослого (наприклад, твердої позиції, вимогливості);
- певних фраз-реакцій на прояви дитини, які мають виховну функцію (наприклад, «Мені не подобається те, що ти робиш»; «Я вийду в іншу кімнату, а коли ти заспокоїшся, — приходь до мене»);
- варіативного навчання (наприклад, застосування різних способів виконання дій, різнопланового матеріалу);
- спонукання дитини до самостійного виконання та виявлення ініціативи;

2) координатор команди разом з батьками продумує, яким чином отримані уміння будуть реалізовуватися у життєдіяльності дитини;

3) поступове ускладнення обставин застосування умінь (від комфортних до розвивальних умов). Відпрацювання цих умінь за ускладненими вимогами: у взаємодії з новими людьми, у нових контекстах, з підвищеним темпом тощо.

Стратегічне планування корекційно-розвиткової роботи передбачає урахування динаміки розвитку дитини. Важливою характеристикою такого підходу є етапність реалізації корекційно-розвиткової стратегії, що конкретизується у різному змісті та співвідношенні корекційно-розвиткових занять.

Так, наприклад, у випадку дитини з аутизмом доведено, що першочерговою має бути робота з нормалізації її психофізіологічного стану. А це означає, що корекційно-розвиткові заняття, спрямовані на вирішення цього завдання, мають займати переважне місце у співвідношенні занять з різними фахівцями.

Коли у дитини починають з'являтися позитивні зміни на психофізіологічному рівні й вона стає більш адаптованою до освітнього середовища разом з однолітками, команда переглядає баланс розподілу корекційно-розвиткових занять. І тоді може збільшуватися питома вага занять, що мають іншу спрямованість, наприклад, соціальну або когнітивну.

За будь-якого розподілу занять кожний фахівець, який здійснює корекційно-розвиткову роботу, має спиратися на такі орієнтири:

- задіяння методів з науково доведеною ефективністю, що складає підґрунтя корекційно-розвиткового підходу цього фахівця;
- наявність етапів досягнення певної цілі;
- наявність інструментів вимірювання динаміки розвитку дитини;

- уміння співпрацювати з іншими фахівцями команди супроводу (за потреби — і за її межами) щодо досягнення поставлених цілей;
- налагоджене партнерство з батьками дитини;
- вміння підлаштовувати корекційно-розвиткову програму під потреби, актуальні завдання дитини та наявний стан її розвитку.

На діаграмі представлено перерозподіл змісту корекційно-розвиткової роботи протягом навчального року у відповідності до певного етапу розвитку дитини щодо досягнутих цілей *(рис. 3.5)*:

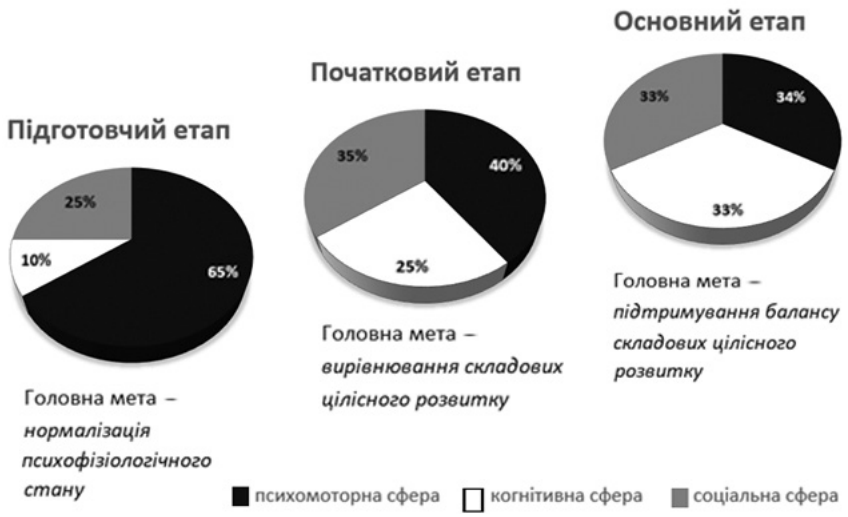


Рис. 3.5. Баланс між напрямами допомоги дітям з РАС у межах здійснення стратегії втручання

За діаграмою видно, що співвідношення напрямів роботи має змінюватися протягом року, і це якраз буде показником успішної роботи команди супроводу. Якщо на початку є сенс більшу частину корекційно-розвивальних занять і додаткових освітніх послуг (так само, як і «домашньої роботи» батьків)

присвятити формуванню базових передумов навчання і розвитку, передусім нормалізації психофізіологічного стану дитини, то після досягнення поставлених цілей, коли дитина почала відчувати себе як фізичне тіло, набула впевненості у собі на фізичному рівні та розвинула внутрішню координацію, можна змінювати співвідношення напрямів роботи, посилюючи соціальний та когнітивний складники цілісного розвитку.

Здійснення постійного моніторингу динаміки розвитку учня з РАС уможливлює своєчасне коригування SMART-цілей і корекційно-розвиткової стратегії щодо змісту та балансу між напрямами допомоги.

Важливим завданням команди супроводу є також продумування шляхів інтегрування отриманих результатів за корекційно-розвитковою роботою у навчально-виховний процес в школі та процес життєдіяльності дитини за межами школи. Це дає змогу уникнути так званої фрагментації корекційно-розвиткових занять, сприятиме генералізації (розповсюдженню та засвоєнню в нових умовах) розвинутих у дитини якостей, процесів та функцій.

Викладені вище орієнтири стосуються фахівців та батьків, які злагоджено здійснюють супровід дитини з РАС в умовах центру чи закладу освіти. Водночас варто зазначити, що ефективність такої роботи значно посилюється, якщо психолого-педагогічний вплив розповсюджується за межі певного центру чи закладу. Прикладом такої ефективної реалізації Програми «Синергія» є спрямованість діяльності команди супроводу дітей з ООП на ***три вектори роботи***.

1. Перетворення на рівні «Дитина»: система групових та індивідуальних занять у Центрі, які здійснюються разом з одним із батьків і сприяють підвищенню батьківської компетентності щодо безпосереднього впливу на стан розвитку дитини.

2. Перетворення на рівні «Дитина–Родина»: створення розвивального середовища вдома (програма «Домашнє візитування»).

3. Перетворення на рівні «Родина–Соціум»: впровадження для дітей з РАС та їхніх родин (програма «Соціальна інклюзія»).

На *рис. 3.6* подано розроблений нами алгоритм діяльності команди супроводу, що охоплює послідовність взаємопов'язаних між собою векторів допомоги.

Рис. 3.6. Система векторів допомоги дітям з особливими освітніми потребами

Серед цих векторів допомоги у монографії детально представлено вектор «Система групових та індивідуальних занять у центрі / закладі освіти», що охоплює такі напрями, як: нормалізація психофізіологічного стану; становлення соціально-комунікативної сфери; формування основ навчальної діяльності.

Програма «Домашнє візитування» продовжує традицію грамотного підходу щодо надання кваліфікованої допомоги дітям з РАС. Йдеться про кураторство родини з боку певного учасника команди супроводу, що полягає у створенні разом з батьками найсприятливішого для розвитку дитини середовища вдома та відпрацювання найефективніших форм взаємодії з дитиною.

Програма «Соціальна інклюзія» — це долучення дітей з РАС до таких заходів та подій, у яких вони можуть взаємодіяти разом із нормотиповими однолітками. Така взаємодія має відбуватися з урахуванням цілей та завдань розвитку дітей з РАС. Місця для здійснення такої діяльності — центри розваг, стадіони, театри, виставки, клуби тощо.

Відповідальна позиція координатора команди супроводу полягає у створенні умов для розроблення учасниками команди корекційно-розвиткової стратегії для учня з РАС, що передбачає цілеспрямовану й послідовну реалізацію гнучкої системи корекційно-розвиткових занять певного змісту. Це сприятиме підвищенню рівня соціальної адаптації цього учня й набуттю ним нових можливостей, що позитивно позначиться на його освітньому процесі та на його життєдіяльності в цілому.

Дія третя.
Цілеспрямоване підвищення рівня компетентності учасників команди супроводу[8]

Нами було проведено психолого-педагогічне вивчення фахового рівня педагогів, а також стану їх компетентності щодо володіння соціально-психологічною групою ресурсів середовища, передусім — розуміння стратегії командного супроводу освітнього процесу дітей з особливими потребами, роль кожного учасника команди та своє місце у цьому процесі.

Для визначення компетентності педагогів щодо міждисциплінарного командного супроводу ми застосовували такі методики:

- методику Org-EIQ (G. Giorgi, 2014), що охоплює такі позиції, як: критерії сприймання; відповідну корпоративну поведінку; критерії, що описують стандартну професійну діяльність; емоційні й організаційні вміння, всі ті якості, які необхідні фахівцям інклюзивного середовища;
- методику «Тест мотиваційних орієнтацій» («ТОМ», L. Borgogni, L. Petita, K. Barbaranelli, 2008), спрямовану на визначення тенденцій мотиваційної сфери особистості у професійних умовах, із застосуванням методу самоаналізу;
- методику визначення самооцінки педагогів «Professional Development Tool for Improving the Quality of Practice in

[8] Підрозділ написано разом із завідувачем кафедри спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктором педагогічних наук Оленою Мартинчук.

primary school», розроблену у 2008 р. у межах діяльності міжнародної спільноти педагогів «ISSA» — International Step by Step Association (далі будемо називати цю методику «Tool ISSA»). Ця методика охоплює сім цільових галузей, у межах яких конкретизуються основні параметри сучасної якісної педагогіки і визначаються шляхи до досягнення професійної майстерності. У методиці визначено індикатори якості за різними параметрами та наявна шкала оцінювання: 0 — незадовільно, 1 — «гарний початок», 2 — «якісна практика роботи», 3 — рівень вдосконалення (як просуватися вперед);

- розроблений нами напівструктурований опитувальник, що відповідав попередньо запланованому протоколу інтерв'ю і давав змогу отримати більш систематичні порівняльні дані. У ході цих інтерв'ю збиралися дані для аналізу наявного стану справ щодо особливостей здійснення супроводу учнів з ООП.

Отримані дані було проаналізовано та інтерпретовано з опорою на визначені пріоритети у відсотковому вимірі та за методом аналізу змісту.

За даними напівструктурованого інтерв'ю було з'ясовано, що більшість педагогів (n = 104; 68 %) скаржилась на невідповідність між вимогами, які висуває для них держава (щодо оформлення середовища, застосування сучасних засобів, оновлення освітнього простору) та нестачею фінансового забезпечення цього процесу.

Частина педагогів (n = 73; 48 %) погодилася, що їм легше було б працювати з допомогою фахівців корекційно-розвивального напряму (логопедів, корекційних педагогів, практичних психологів). 59 вчителів (39 %) виявили відсутність бажання розподіляти освітні стратегії та викладати у класі разом з іншим педагогом (за українським законодавством такий педагог має назву «асистент вчителя» і, власне, виконує роль «вчителя спеціальної освіти»). 64 % опитаних педагогів (n = 98) не вияви-

ли бажання співпрацювати з батьками на партнерських засадах (тобто їх задовольняє наявний стан взаємодії з батьками, коли батьки є власне виконавцями завдань і рекомендацій вчителя, водночас вони не мають ніякого права приймати рішення і ні на що не впливають). Такий стан речей свідчить про застарілу позицію вчителя, яка характеризується авторитарністю і прагненням самовільно керувати всією ситуацією навчання.

Більшість опитаних педагогів констатувала низьку результативність реабілітаційних заходів, що можна співставити з тим, що учень чимось зайнятий, але це не сприяє його навчанню і розвитку. Причину такого стану речей можна пояснити тим, що послуги надаються без попереднього обґрунтування пріоритетного напряму розвитку дитини та без узгодження з усіма учасниками команди супроводу.

За методикою Org-EIQ ми досліджували емоційний інтелект у контексті професійної діяльності педагогів за такими критеріями і показниками:

1. Самоусвідомлення та самооцінка: самосвідомість, впевненість у собі, внутрішньо-особистісні уміння.

2. Самоуправління: емоційний контроль, наполегливість, адаптивність.

3. Соціальна компетентність: емпатія, орієнтованість на всіх учасників освітнього процесу, організаційна обізнаність.

4. Керування взаємовідносинами: робота в команді, лідерство, каталізатор змін.

Серед цих структурних компонентів хотілося б виокремити два останні, адже вони передусім відображають здатність до соціальної взаємодії педагогів.

Поняття «соціальна компетентність» (за методикою) охоплює такі характеристики, як: емпатія, орієнтованість на учасників освітнього процесу (учнів, батьків, колег), організаційна обізнаність. Опитані педагоги виявили недостатній рівень: 1) емпатії як здатності дослухатися до інших, розуміти почуття та погляди інших (n = 96, 63 %); 2) орієнтованості на учнів,

що говорить про їхнє переважне прагнення керувати учасником освітнього процесу. Багато хто з педагогів (n = 81, 53 %) зізнався, що вони не можуть знайти спільних точок дотику з учнями та їхніми батьками, вести конструктивний діалог з ними, також не відчувають повагу з боку учнів та батьків.

Критерій «Керування взаємовідносинами» передбачає здатність ефективно керувати емоціями інших і органічно взаємодіяти з іншими, що означає застосування цих умінь з метою переконання і бажання керувати. Цей критерій також передбачає співпрацю та командну роботу. За показником «Робота в команді» виявлено, що переважна більшість педагогів (n = 98, 64 %) не вміє співпрацювати і взаємодіяти з людьми для досягнення загальних цілей, не здатна також стимулювати інших.

Методика ТОМ дала змогу розібратися у тому, яку перевагу надають педагоги мотиваційним орієнтаціям (орієнтації на досягнення, на новизну, на лідерство, орієнтації на стосунки), власне виявленню таких важливих особистісних рис, як спрямованість, потреба в успіху та здатність до самоаналізу. Відповідаючи на 70 тверджень, педагоги дали відповіді, які було оцінено за 7-бальною шкалою Лайкерта (1 — «повністю не згоден»; 2 — «майже не згоден»; 3 — «частково не згоден»; 4 — «не можу як погодитися, так і не погодитися»; 5 — «частково згоден»; 6 — «майже згоден»; 7 — «повністю згоден»). Тестування та обробка результатів здійснювалась за допомогою автоматизованої системи оцінки «Інтернет-тест». Ми прокоментуємо показники за такими мотиваційними орієнтаціями, як орієнтації на досягнення та на новизну.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на досягнення*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (48 Т-балів): людина використовує можливості, щоб перевірити себе і свої здібності, але така активність нестабільна; обережно ставиться до ризику, перед тим як узяти на себе певні обов'язки, раціонально прораховує усі передбачувані витрати і вигоди; без особливих труднощів здатна організувати

роботу відповідно до пріоритетів і вчасно завершити роботу; схильна приймати виклик, досягати поставлених цілей.

Аналіз розподілу педагогів за рівнями сформованості у них «*Мотиваційної орієнтації на новизну*» показав, що 13 % з них продемонстрували дуже низький рівень, 35,5 % — низький, 39 % — середній рівень, 12 % — високий і жодний — дуже високий рівень.

Узагальнені результати анкетування за методикою «Tool ISSA» виявили такі рівні сформованої компетентності педагогів за різними цільовими галузями: взаємодія, родина та спільнота, інклюзія, оцінка та планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток (Interactions, Family and Community, Inclusion, Assessment and Planning, Teaching strategies, Learning Environment, Professional Development):

- «Незадовільна практика» (практика роботи, не орієнтованої на дитину) — 55 педагогів (36,2 %), за 6 цільовими галузями: Interactions, Family and Community, Inclusion, Assessment and Planning, Teaching strategies, Learning Environment;
- «Гарний старт» (зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, орієнтованої на дітей) — 76 педагогів (50 %);
- на межі двох оцінок — «Гарного старту» та «Якісної практики роботи» (віра в потенціал дітей, стійка успішна практика роботи, використання всіх можливостей для підвищення фахового рівня) — 20 педагогів (13,2 %).

За показниками, отриманими за методикою «Tool ISSA», з'ясовано, що педагоги восьми освітніх закладів переважно 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». Варто зазначити, що педагоги цих закладів освіти регулярно проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації, але, як з'ясу-

валося, воно ніяким чином не позначилося на якості їхнього освітнього процесу. Вочевидь ці заняття відбувалися з відривом від професійної діяльності, тобто у штучних умовах, які обмежувалися обговоренням або навіть програванням тих чи інших ситуацій освітнього процесу, але не розкривали складнощі та ресурси реальної ситуації у шкільному середовищі.

Шість закладів освіти мали сукупну оцінку «Гарний старт», за якої наявні зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, орієнтованої на дітей. Три заклади освіти працювали на межі двох оцінок — «Гарного старту» та «Якісної практики роботи», за якої педагоги вірять у потенціал дітей, мають стійку успішну практику роботи, водночас використовують всі можливості для підвищення власного фахового рівня.

Складається враження, що педагоги інклюзивних закладів відчувають розгубленість і брак впевненості щодо змісту своєї діяльності по відношенню до учнів з РАС. Виявлено також негативне ставлення педагогів до зустрічей команди супроводу: більшість ставиться до них як до примусової процедури і наголошує на тому, що їм важко знайти час для зустрічей і що перевагу вони надають підготовці до наступного дня або заповненню навчальної документації. Це свідчить про низький рівень організації цих зустрічей, їх непідготовленість і непродуктивність проведення. Причина цього частіше за все — відсутність координатора (кейс-менеджера) або невідповідність його роботи. Окрім цього, виявлено, що педагоги практично не звертаються по допомогу до інших, а обговорення з ними ситуації щодо тієї чи іншої дитини з РАС не передбачає вироблення певних підходів, реалізацію узгоджених дій, спільну роботу над освітніми та реабілітаційними послугами. З'ясувалося також, що вони узгоджено не співпрацюють між собою, типовим є брак командної роботи і партнерських стосунків з батьками.

Виявлено недостатню обізнаність педагогів щодо стратегій командної роботи, а також технологій спільного прийняття рі-

шень (у контексті щодо процесу навчання, виховання і розвитку дитини з РАС). Тільки небагатьох педагогів приваблювали нові ситуації, які потребували адаптації до змін, зацікавленості у нових технологіях, творчого підходу та пошуку альтернативних рішень.

Великим недоліком роботи педагогів інклюзивних класів було також те, що вони не здійснювали моніторинг динаміки розвитку дітей, а тільки проводили опитування учнів, оцінювали їхні відповіді та письмове виконання ними завдань, несистематично і нецілеспрямовано спостерігали за змінами учнів. Окрім того, більшість педагогів з тих, хто виявив саме такі погляди на ситуацію супроводу дітей з РАС, впевнено відповідали, що і не потрібно інших підходів. За цими переконаннями, що відображають застарілі підходи, діти з РАС мають підлаштовуватися під загальні умови та вимоги, а якщо не можуть, значить їм немає місця в освітньому середовищі серед однолітків. Це повне нерозуміння суті інклюзивного навчання, яке насправді має переваги для всіх учасників освітнього процесу.

За аналізом динаміки навчання і розвитку учнів із РАС у тих класах, де працюють опитані нами вчителі, слабка здатність вчителів взаємодіяти у командному режимі погано впливає на весь процес супроводу учнів, у результаті чого вчителі розробляють супровідні документи формально, тільки для звіту; цілі навчання і розвитку учня не відображають реальної ситуації: вони сформульовані не у відповідності з актуальним станом дитини і не узгоджені між всіма дотичними до неї дорослими, педагогами і батьками.

Усі педагоги, відібрані для експерименту з 17 закладів освіти, пройшли комплексне навчання за тренінговою програмою «Технологія командної взаємодії педагогів інклюзивних закладів», спрямованою на формування фахових компетентностей щодо здатності задовольняти соціальні потреби дітей з РАС, формувати соціальні ролі та соціальні відносини.

Розроблено навчальну програму «Технологія командної взаємодії педагогів інклюзивних закладів» (з опорою на модель ефективного керування командою Р. Хакмена (R. Hackman), спрямовану на засвоєння етапів послідовного досягнення успіху у справі супроводу учнів з особливими потребами *(рис. 3.7).*

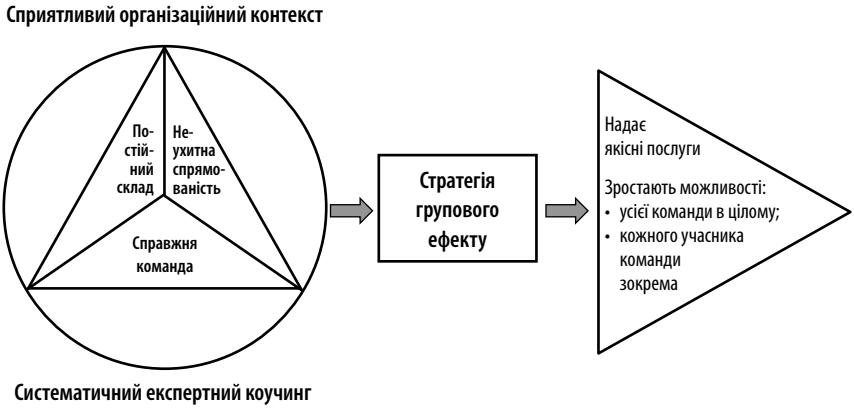


Рис. 3.7. Модель ефективного керування командою Р. Хакмена (R. Hackman)

За моделлю стає зрозуміло, що недостатньо мати фахівцям ті чи інші компетентності і разом прагнути чогось. Автор моделі підкреслює, що без першого етапу всі зусилля команди можуть бути фальстартом, адже тільки попередня робота, що передбачає продуманість, прийняття (за допомогою експертного коучингу) спільних рішень й узгодженого алгоритму дій дасть змогу успішно реалізувати наявні компетентності педагогів, а також вдосконалити свої уміння в подальшому.

Спираючись на цю модель, ми узагальнили зміст кожного критерію ефективності команди, що представлено у *табл. 3.4.*

Конкретизація змістових компонентів моделі дає можливість глибше зрозуміти ті необхідні орієнтири, які уможливлюють розбудову ефективної командної взаємодії, у тому числі — щодо супроводу дітей з РАС в інклюзивному середовищі.

Таблиця 3.4

ЗМІСТ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ ЕФЕКТИВНОГО КЕРУВАННЯ КОМАНДОЮ (за Р. Хакменом)

Компонент Моделі	Зміст Компонента Моделі
1-й етап	
1. Наявна структура (стабільний склад команди)	— правила для команди; — межі команди; — зворотний зв'язок
2. Неухитна спрямованість	Колегіально визначені актуальні для дитини цілі та послідовні дії для їх досягнення. Команда супроводу знає про свій внесок і для дитини, і для закладу освіти
3. Справжня команда	Спільні справи і спільні завдання. Відповідальність. Звітність
4. Сприятливий організаційний контекст	Доступ до даних, необхідних для роботи (у т. ч. підвищення кваліфікації / компетентності). Технологічна допомога та забезпечення матеріальними ресурсами
5. Систематичний експертний коучинг (наставництво і тренування)	Послідовне застосування інтегрованих знань для підвищення компетентності команди супроводу, їхньої впевненості, комунікації та взаємодії
2-й етап	
6. Стратегія спільних зусиль	Прийняття спільних рішень й узгодженого алгоритму дій дасть змогу успішно реалізувати наявні компетентності педагогів
3-й етап	
7. Ефективність команди	Надання послуг; моніторинг та оцінка успішності діяльності команди супроводу; подальше підвищення компетентності кожного фахівця, а також команди в цілому

Нами розроблено структуру Програми «Технологія командної взаємодії педагогів інклюзивних закладів», що охоплює: ви-

вчення наявності командної взаємодії у роботі педагогів щодо супроводу дітей з РАС та готовності до такої взаємодії, установчий семінар, 5 тренінгових занять, постійний супровід (систематичний коучинг, наставництво) за наявності моніторингових процесів, оцінка ефективності програми.

Тренінгові заняття охоплюють такі теми:

1. Основи командної взаємодії: технологія супроводу учня з РАС.
2. Створення передумов продуктивної взаємодії педагогів та внутрішніх умов запобігання професійного вигорання: психофізіологічні ресурси педагога: шляхи нормалізації та підтримки психоемоційного стану.
3. Розвиток емоційного інтелекту педагога.
4. Уміння визначати SMART-цілі (центральний складник ІПР) як засіб послідовного і сталого розвитку учня з РАС.
5. Моніторинг стану адаптації учня з РАС в інклюзивному середовищі та його подальше успішне навчання.

Уся програма тривала 8 місяців, з жовтня 2017 по червень 2018 року. Перед тим як впровадити програму навчання становлення командної взаємодії, було проведено установчий семінар, на якому учасникам повідомили ціль, завдання, конкретні кроки, порядок здійснення діагностичних та моніторингових процесів, очікувані результати та формат навчання. Усім учасникам груп супроводу та адміністрації шкіл роздали також навчально-методичні матеріали, розроблені дослідниками.

Тренінгові заняття проводилися протягом перших 2-х місяців на фоні вже розпочатої роботи з навчально-методичного супроводу педагогів без відриву від професійної діяльності. За кожною школою було закріплено куратора (всього взяли участь 12 кураторів, водночас 5 найбільш досвідчених кураторів супроводжували по дві школи). Після того як було створено команди супроводу, визначено правила командної взаємодії, її межі та встановлено зворотний зв’язок, розпочалася робота

з безпосереднього супроводу учнів з РАС, що охоплювала такі кроки:

Крок 1. Оцінка стану розвитку учня всіма учасниками групи супроводу (кожний фахівець оцінює за тими параметрами, в яких він компетентний). Систематизація даних з метою виявлення актуальних потреб учня. Педагогів вчили колегіально визначати стан розвитку учня, зокрема — у відповідності до підходу Таба-Тайлера, за яким визначення потреб має передувати постановці цілей щодо розробки навчальних планів [62].

Крок 2. Формулювання першочергових SMART-цілей в освітньому процесі для цього учня. Визначення змісту освітніх послуг (у тому числі — додаткових освітніх послуг) у відповідності до потреб учня з РАС.

Приклад узгодженої співпраці фахівців над SMART-ціллю для учня з аутизмом (Максим П., 7 років). Коли дорослий звертається до Максима з питанням, яке передбачає погодження або заперечення, то хлопець дає знак соціально прийнятним способом (відповідним жестом) і робить це у 8 випадках з 10.

Таку ціль було поставлено на шість місяців. Після формулювання цієї цілі було розподілено функції кожного учасника команди супроводу для її досягнення. Так, логопед планує на своєму занятті тричі звернутись 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, й допомогти); корекційний педагог і психолог, наприклад, двічі на занятті відпрацьовують цю навичку з дитиною; вихователь і помічник вихователя, інструктор з фізичної культури, музичний керівник — також двічі за день; батьки вдома — тричі кожного дня. Інші актуальні цілі також входять до обов'язкових складових щодо процесу взаємодії кожного із членів групи супроводу з аутичною дитиною. Окрім цього, кожний з фахівців на своїх заняттях працює над розв'язанням актуальних для розвитку дитини завдань. Така послідовність у роботі всіх членів групи супроводу створює ситуацію, в якій

учень, щораз стикаючись з одними й тими самими вимогами дорослих, починає відчувати необхідність їх виконання. Процес сприймання завдання для учня полегшується завдяки візуальному представленню правил, які були у кожного фахівця й батьків дитини і які стимулювали використовувати учня той чи інший жест. Через 6 місяців поставлену ціль було досягнуто, що підтвердилося висновком незалежного спостерігача — у 8 випадках з 10 учень адекватно реагував на поставлене запитання з боку педагогів та батьків.

Крок 3. Складання ІЕР учня, визначення місця, ролі та режиму роботи кожного фахівця в розробленій для неї стратегії інтенсивної допомоги. Робота навколо Індивідуальної програми розвитку створює можливість для ефективної співпраці між вчителями, батьками, спеціальними педагогами та учнями з РАС з метою покращення освітнього процесу. Розробка та впровадження ефективної ІПР охоплює зусилля багатьох людей, різні кроки і спільне прийняття рішень. Це можливо тільки за умови дійсно командної роботи, яка передбачає узгодженість дій та підтримку фахівцями та батьками одне одного у непростому завданні налагодження продуктивного навчання та розвитку учнів з РАС в освітньому середовищі.

Крок 4. Створення підтримувальних, стимулюючих та розвивальних умов у закладі освіти, де навчається цей учень (впровадження технології «Класний менеджмент»). Оскільки технологія «Класний менеджмент» ґрунтується на цілісному аналізі потреб дітей і цілей їхнього навчання, вона передбачає розроблення системи методів, прийомів і засобів задоволення цих потреб. Це передбачає перетворення класу на багатовимірний «простір можливостей» для кожного учня. Відкритий доступ та активне задіяння учнів до організації освітнього процесу. Для того, щоб впровадити в освітній простір цю технологію, необхідно спочатку розробити його план. Для обговорення плану класного менеджменту вчитель може зробити презентацію у PowerPoint, макет класу, план організаційних систем кла-

су, після чого продемонструвати і обговорити це з учнями та їхніми батьками, відповісти на їхні питання, задати їм запитання, щоб почути їх ставлення до тих чи інших ідей, а також визначити роль кожного щодо їх впровадження.

Приклад співпраці вчителя з учнями та батьками навколо питань оформлення інструктивної наочності у класі: класні процедури і правила продумує спочатку вчитель, а потім вони стають предметом обговорення та удосконалення всіма учнями разом з вчителем, адже це їх спільний простір і ті закони, за якими їм тут співпрацювати та діяти разом, — дуже важливі: що буде визначено, таким і буде перебіг навчально-виховного процесу. Учитель та учні владні створити цікаве, значуще для всіх середовище, перебування у якому викликає бажання вчитися, водночас приносить не тільки користь, але й задоволення.

Крок 5. Реалізація освітньої діяльності (у тому числі — системних реабілітаційних послуг) для учня з РАС у відповідності до визначених цілей та поставлених завдань її розвитку. Українським фахівцям варто усвідомити, що попередній підхід щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами був вкрай неефективним, адже він був направлений на розвиток навчальних навичок, що передбачало постійну роботу з учнем (і на уроках, і на індивідуальних заняттях, і вдома) у напрямі засвоєння навчальних програм. Фахівці і батьки допомагали учневі виконувати завдання, а помічники дитини дублювали інструкції вчителя й часто виконували завдання руками дитини. Здійснюючи кураторство команд супроводу, експерти-наставники вчать фахівців і батьків сприяти розвитку в учнів з РАС життєвої компетентності і соціальної адаптації, створювати необхідні умови, щоб вони вчилися самостійно здійснювати цілеспрямовану навчальну діяльність, орієнтуватися у режимних моментах, ставати більш зрілими й впевненими у собі. Важливим складником такого підходу було усвідомлення учасниками команди супроводу необхідності урахування цілісного контексту життєдіяльності учня та узгодженого впливу на його

розвиток, що мають здійснювати усі учасники команди супроводу, переносити (генералізувати) засвоєні навички на різноманітні ситуації його життєдіяльності.

Крок 6. Моніторинг та оцінка динаміки успішного розвитку учня; коригування цілей, умов навчання і виховання (за потребою). Оцінювання учня треба здійснювати тричі — на початку року, в середині та у кінці — за тими методиками, які для цього призначені. Наприклад, для дітей з аутизмом це може бути PEP-3, Leiter-3, опитувальники тощо. Для моніторингу важливо збирати те, що можна розміщувати в портфоліо учня: анкети та інтерв'ю від вчителів, батьків, однокласників, фото, відео, фрагменти з виконаних навчальних та творчих робіт тощо. Кількісне та якісне комплексне оцінювання дає таку можливість.

Крок 7. Рефлексія щодо успішності власної діяльності кожного учасника команди супроводу та діяльності команди в цілому. Формулювання шляхів вдосконалення цієї діяльності та умов співпраці між колегами та батьками. Така рефлексія здійснювалася за допомогою застосованих перед їхнім навчанням методик: Org-EIQ, «ТОМ», «Інструмент ISSA», а також інтерв'ю, що конкретизувало положення «Інструменту ISSA».

У результаті вивчення стану компетентності вчителів щодо командної роботи з супроводу учнів з РАС з'ясовано, що педагоги значно підвищили стан своєї обізнаності та майстерності щодо командної взаємодії з учнями, їхніми батьками та своїми колегами.

Так, за методикою Org-EIQ визначено підвищення показників за позицією «соціальна компетентність», а саме: якщо на початку здатність дослухатися до інших, розуміти почуття та погляди інших була розвинена тільки у 37 % учасників, то після тренінгової роботи та експертного супроводу цей показник виріс до 79 %, а показник «орієнтованість на учнів, здатність знаходити спільні точки дотику з учнями та їхніми батьками, вести конструктивний діалог з ними» змінився з 47 до

86 %. «Здатність працювати у команді» було зафіксовано у 81 % педагогів, а це у 2 рази більше за попередній результат обстеження. Ті ж учасники, які й раніше мали непогані показники за цією позицією, удосконалили свою майстерність у здатності співпрацювати і взаємодіяти з колегами задля досягнення загальних цілей.

За методикою ТОМ виявлено значне покращення таких характеристик педагогів, як: «мотиваційна орієнтація на досягнення» та «мотиваційна орієнтація на новизну». Так, за характеристикою «мотиваційна орієнтація на досягнення» переважаючим став не середній, а високий рівень, а 5,3 % педагогів досягли навіть дуже високого рівня. Порівняння показників щодо «мотиваційної орієнтації на новизну» до і після навчальної програми представлено у *табл. 3.5.*

Таблиця 3.5

ПОКАЗНИКИ ЗА «МОТИВАЦІЙНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ НА НОВИЗНУ» У ПЕДАГОГІВ ДО І ПІСЛЯ ПРОХОДЖЕННЯ НИМИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ (у %)

Рівні / Час проведення	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
До програми	13,2	35,5	39	12,3	—
Після програми	—	4,7	52	37,8	6,5

За показниками таблиці видно, що ситуація з мотиваційною орієнтацією на новизну принципово змінилася: наявні до навчання показники «дуже низький» не продемонстрував жоден учасник, натомість з'явилися результати «дуже високий». На значущому рівні виросли також результати, які сягають середнього і високого рівнів. А це свідчить про те, що педагоги набули більшої розкутості; почали виявляти спонтанність та творчі прояви; у них з'явилося прагнення до сприймання нового (знань, підходів, ракурсів бачення); усвідомлення цінності того, що має зміни; бажання змінюватися.

За методикою «Інструмент ISSA» виявлено суттєве покращення у педагогів показників професійного зростання. Ми зупинимося на тих цільових галузях, які набули найбільших змін і були не стільки вдосконалені, скільки розвинені. Так, за цільовою галуззю «*Взаємодія*» можна відзначити у педагогів розвинення здатності:

- співпрацювати з іншими фахівцями задля сприяння розвитку і навчанню дітей з РАС;
- підтримувати шанобливу взаємодію з родиною дитини, колегами всередині закладу освіти та за його межами;
- сприяти налагодженню партнерських стосунків й моделювати їх;
- створювати умови для спілкування й обміну інформацією з членами родини учнів з РАС в освітньому середовищі, обговорювати з ними плани, правила, процедури, заходи у контексті життя класу.

У своїх інтерв'ю педагоги зізнавалися, що здатність продуктивно спілкуватися з родинами — велике відкриття для багатьох. Далі наводимо цитати з найцікавіших і найвиразніших інтерв'ю.

Учитель № 1. «Скільки років я не використовувала цей ресурс — спільне обговорення та прийняття рішень з батьками, покладалася тільки на себе. Тепер я відчула, як це полегшує ситуацію у класі. Це можна порівняти з тим, як менеджер розподіляє обов'язки, при тому, всі учасники спільного процесу мають рівну відповідальність (а значить, і зацікавленість, мотивацію) за те, що відбувається».

Учитель № 2. «Коли обговорюєш з батьками, учнями й іншими педагогами те, що сама придумала, то чуєш такий цікавий розвиток своїх ідей, до якого сама б не додумалася. Мені дуже сподобалося обговорювати всі наміри з батьками, насправді, вони найбільш зацікавлені у тому, щоб освітній процес для їхніх дітей відбувався найкращим чином».

Щодо цільової галузі «Розвивальне середовище» слід сказати, що вчителі дуже схвально оцінили оволодіння новими можливостями: здатністю створювати привабливе, стимулююче, підтримувальне середовище для всіх дітей.

Учитель № 3. «Нас цьому не вчили ні в університеті, ні на курсах підвищення кваліфікації — використовувати ресурси середовища відповідним чином, вміти їх підлаштовувати під освітні завдання».

Учитель № 4. «Я вражена: раніше ніколи не думала, що засоби оформлення класу можуть вплинути на стосунки між учнями, з одного боку, та між мною і учнями, з іншого. Це дуже гарні зміни, я їм рада і буду підтримувати набуті уміння використовувати такі засоби».

Учитель № 5. «Коли я прочитала концепцію нової української школи, то була дуже здивована, що ми можемо «створювати» середовище. Адже зазвичай ми використовували ті ресурси, які нам давали, а ті зміни, які привносили, були несуттєвими. Тепер я відчуваю, що у мене прокинулася моя творча натура, я побачила, як продумане розташування меблів та оформлення стін, змінність та змістова спрямованість на учнів впливають на їхню цікавість до цього середовища, бажання тут бути і разом вносити позитивні зміни. І мені хочеться далі розвиватися у цьому напрямі і вміти застосовувати уміння створювати розвивальний простір».

За напрямом «*Методи навчання*» педагоги високо оцінили набуту ними в результаті навчання здатність розбиратися у відповідних підходах до дітей з різними освітніми потребами, активно задіювати їх у практику своєї роботи.

Так, *вчитель № 6* висловила своє задоволення, що тепер вона володіє методами навчання, які сприяють емоційному і соціальному розвитку як дітей з РАС, так й інших (нормотипових) дітей. *Вчитель № 7* поділилася своїми думками щодо того, як використання активних методів навчання дало змогу позитивно вплинути на дисципліну: «треба більше продумува-

ти урок, але він проходить цікавіше і від нього і учні, і я сама отримую справжнє задоволення, при цьому учні краще запам'ятовують необхідний матеріал і можуть його використовувати у житті». *Вчитель № 8* зізналася, що раніше вона ніколи не думала, що у переліку її завдань має бути розвиток у дітей самостійності: «це можна пояснити тим, що я була зосереджена на навчальних навичках. Насправді, і для дітей з РАС, і для звичайних дітей важливо набувати зрілості і незалежності від дорослих, уміння спиратися на себе. Це їм дуже допоможе у житті. А що може бути важливішим за те, щоб підготувати дитину до життя?».

Оскільки це дослідження було спрямовано на те, щоб виявити, як здатність повноцінно працювати у режимі командної взаємодії впливає на ефективність здійснення педагогами супроводу учнів з РАС в освітньому закладі, то важливими для нашого аналізу були зміни, які відбулися стосовно безпосередньо пов'язаної з освітою цих учнів цільовою галуззю — «Інклюзією». За методикою «Інструмент ISSA» виявлено (і це підтверджували дані моніторингу) такі зміни щодо педагогів:

1) почали працювати над підвищенням інклюзивної культури у школі та класному середовищі: прагнуть зробити школу більш інклюзивною та орієнтованою на дитину; долучають тему розмаїття у тематичні проєкти, навчальні блоки, різні предмети, у повсякденність життя школи і класу, щоб це ставало частиною життєдіяльності (а не предметом обговорення на певному уроці); створюють у класі атмосферу, за якої учні відчувають повагу до себе і повну безпеку; піднімають тему розмаїття рівноцінності та рівнозначності всіх людей, незалежно від того, що у когось можуть бути певні особливості; проводять рольові ігри, практикують прийоми трансформаційного діалогу, що спонукає учнів розглядати питання з різних позицій; створюють ситуації, за яких учні можуть протистояти стереотипам, набувають здатності захистити себе та інших; переглядають фільми на відповідну тематику (з подальшим обгово-

ренням); мають у класній кімнаті місце /куток, де розміщують матеріали на плакатах та стендах (світлини, картинки, книги, красиво оформлені історії);

2) навчились створювати умови для послідовного розвитку та самореалізації учнів з РАС: знаходять можливість залучати усіх учнів до активної роботи на уроках та до участі в інших видах діяльності класу; виявляти чутливість до потреб учнів з РАС, водночас — без надмірної опіки;

3) намагаються підтримувати родини учнів з РАС, щоб допомогти їм виховувати дитину, вміти реалізовувати свій потенціал та відчувати впевненість у собі.

Після реалізації навчальної програми за цією цільовою галуззю було досягнуто таких результатів: жодного показника на рівні «незадовільна практика»; «Гарний старт» продемонструвало 52 % педагогів, «Якісна практика роботи» — 32 %, «Як просуватися вперед» — 16 % педагогів.

Рекомендації щодо впровадження грамотного командного супроводу дітей з ООП (у тому числі з розладами аутистичного спектра):

1. Розібратися у перевагах інклюзивної практики; зрозуміти, що інклюзія — це не тяжкий обов'язок, який фахівці вимушені виконувати (щоб забезпечувати реалізацію пріоритетного напряму сучасної освіти), а могутній ресурс для створення яскравого, цікавого, розвивального для всіх освітнього середовища.

2. Відійти від формалізму, від відповідальності лише за звітність, від використання наявних формулярів та бездумного ставлення до представлених у нормативно-правових й методичних розробках орієнтирів. Кожна команда супроводу у межах своєї діяльності здатна здійснити певні доповнення до того, що прописано у наявних нормативно-правових актах. Це стосується: а) складу команди (пам'ятаймо, запорукою успіху є наявність справжнього координатора — учасника команди

супроводу, який разом з іншими фахівцями й батьками проходить кожну сходинку супровідного процесу і розбирається у сильних сторонах дитини, її потребах, формулює актуальні вимірювані цілі, знаходить на практиці шляхи впровадження визначених командою підходів, методів й засобів); б) супровідної документації, передусім ІПР. Необхідними доповненнями (хоч у форматі «додатків») мають стати: чітко виписані 2–3 найактуальніші SMART-цілі, які уможливлять долання дитиною бар'єрів на шляху до якісної освіти для неї; алгоритм діяльності кожного учасника команди супроводу у напрямі їх досягнення; чіткі критерії, за якими вимірюється позитивна динаміка розвитку дитини як етап постановки нових цілей і нового порядку надання додаткових освітніх послуг (кількості годин та частоти проведення), зміна їх балансу протягом року у залежності від нових потреб дитини.

3. Підвищити рівень компетентності учасників командного супроводу. Учасники командного супроводу мають оволодіти інклюзивними технологіям і вміти узгоджено їх впроваджувати. Серед цих необхідних технологій найважливішими, на наш погляд, є такі: а) колегіальне вивчення стану розвитку та особливих освітніх потреб дитини; формулювання цілей та розроблення у відповідності до них головних позицій ІПР; б) адаптація дитини до освітнього середовища (в ідеалі — участь на етапі поступового переходу дитини із закладу дошкільної освіти до навчання у закладі загальної середньої освіти): напрями діяльності, етапи, методи та засоби, роль кожного учасника команди супроводу, критерії досягнення); в) підготовка освітнього середовища (технологія «Класний менеджмент»); г) спільне викладання («co-teaching»); д) проведення занять з дитиною з урахуванням визначених цілей та поставлених завдань її розвитку, а також — системний моніторингово-оцінковий процес тощо.

Слід також додати, що типове для сьогодення підвищення компетентності фахівців з питань інклюзивного навчання у форматі лекційно-семінарських занять й тренінгів про-

водиться у штучних умовах і має вкрай низьку ефективність. Навчити педагогів співпрацювати у форматі міждисциплінарної (!) команди можливо тільки за наявності таких двох умов: а) коли педагоги будуть безпосередньо працювати як команда (без відриву від своєї професійної діяльності з реалізації психолого-педагогічного супроводу); б) за наявності послідовного експертного коучингу, здійснення якого уможливлює те, що фахівці і батьки поступово оволодівають майстерністю організації та покрокової грамотної реалізації процесу супроводу у режимі командної взаємодії.

У такий спосіб з'ясовано: щоб педагоги інклюзивних закладів освіти могли досягати успіху в процесі супроводу дітей з особливими потребами, вони мають володіти технологією командної взаємодії. Важливим є уміння команди з розробки ІПР на кожному етапі узгоджено здійснювати міждисциплінарний супровід, що передбачає колегіальне оцінювання її сильних сторін та потреб, визначення пріоритетних цілей, формулювання їх, розподіл функцій з їх досягнення, створення відповідного освітнього середовища, здійснення моніторингу та оцінки динаміки розвитку дітей з РАС та роботи команди супроводу. Важливими умовами успішної діяльності команди супроводу є наявність координатора та безпосередня участь батьків як рівноцінних та рівноправних учасників освітнього процесу дитини, що має різнопланово реалізуватися: в обговоренні освітнього маршруту, змісту і обсягу практик втручання, прийнятті рішень, синхронному відпрацюванні SMART-цілей в домашніх умовах, веденні щоденника комунікації, здійсненні моніторингу.

Представлена цілеспрямована й продумана організація спільної діяльності та партнерство всіх учасників команди супроводу позначилася і на підвищенні результативності навчання та розвитку учнів з РАС, і на загальній атмосфері у класі, сприятливій для розвитку всіх учнів, і на рівні професійної майстерності самих педагогів.

ПІСЛЯМОВА

Розбудова освіти для дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі для дітей з аутизмом) — це полісистемний процес, який може відбутись лише за умови узгодженої роботи членів міждисциплінарної групи супроводу, здатних розробити для неї дієву індивідуальну програму розвитку, цілеспрямовано її виконувати та відстежувати успішність цього процесу.

Здійснена нами психолого-педагогічна експериментальна діяльність дала змогу з'ясувати вимоги до членів групи супроводу, які повинні бути компетентними в питаннях щодо створення: спеціальних умов для навчання й розвитку дітей з аутизмом; необхідних умов та засвоєних інклюзивних стратегій. Зазначені умови повинні спиратись на ресурси середовища (предметно-просторові, організаційно-смислові, соціально-психологічні) та ресурси дитини (її сильні сторони та передумови гармонійного розвитку).

Визначено, що для здійснення освітньої діяльності в закладах освіти необхідне виконання певних вимог, зокрема щодо забезпечення освітнього процесу спеціальними умовами:

- побудова доступного освітнього середовища;
- реалізація оптимальних методів, засобів і способів здійснення процесу виховання й навчання дітей з аутизмом, добір методичного апарату, навчальних матеріалів, тех-

нічних засобів навчання (як колективного, так й індивідуального використання), застосування різних форм корекційно-розвивальних занять;
- забезпечення процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом міждисциплінарною командою фахівців.

Командна взаємодія передбачає узгодженість дії всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу (фахівців та батьків) у таких видах діяльності:
- оцінка стану сформованості дитини з РАС та формування передумов її навчання і розвитку;
- створення відповідного та безперешкодного середовища, визначення алгоритму діяльності кожного члена групи супроводу);
- розробка індивідуальної програми розвитку для дитини (із зазначенням актуальних цілей її розвитку;
- реалізація ІПР та досягнення поставлених цілей;
- моніторинг й оцінювання динаміки навчання й розвитку дитини з РАС.

Впровадження інклюзивного навчання для усіх дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі дітьми з РАС) — це новаторська діяльність. Правильний підхід до продумування складників цієї діяльності може спиратися на авторитетні систематизовані розробки. Однією з таких розробок є модель керування комплексними змінами Тіма Кностера *(рис. 3.8)*.

Проаналізувавши модель, ми бачимо, що продуманість явищ, які знаходяться у процесі змін, має сягати цілого комплексу взаємопов'язаних характеристик. Брак будь-якої з них унеможливлює успіх спільної справи. Необхідним є план дій, узгодженість між учасниками, розкриті ресурси, задіяні методи заохочення для виконавців бажаних змін, а також розвинені їхні уміння. На наш погляд, представлена система параметрів може бути орієнтиром для послідовної діяльності у будь-якому колективі освітнього закладу.

Образ майбутнього	**Консенсус**	**Уміння**	**Заохочення**	**Ресурси**	**План дій**	**=**	**УСПІХ у впровадженні**
Образ майбутнього	Консенсус	Уміння	Заохочення	Ресурси	***Відсутній***	=	ФАЛЬСТАРТ
Образ майбутнього	Консенсус	Уміння	Заохочення	***Відсутній***	План дій	=	ФРУСТРАЦІЯ
Образ майбутнього	Консенсус	Уміння	***Відсутній***	Ресурси	План дій	=	ОПІР
Образ майбутнього	Консенсус	***Відсутній***	Заохочення	Ресурси	План дій	=	ТРИВОГА
Образ майбутнього	***Відсутній***	Уміння	Заохочення	Ресурси	План дій	=	САБОТАЖ
Відсутній	Консенсус	Уміння	Заохочення	Ресурси	План дій	=	БЕЗЛАД

Рис. 3.8. Модель керування комплексними змінами
(Managing Complex Change, Tim Knoster)

Таким чином, на наше переконання, незважаючи на певні прогалини інклюзивної освіти в Україні, наявне нормативно-правове законодавство, перекладні матеріали, певні навчально-методичні розробки вітчизняних фахівців, а також неймовірно плідний міжнародний методичний потенціал щодо успішного інклюзивного навчання, дають змогу створювати прецеденти грамотного, цілеспрямованого й послідовного (сприятливого для розвитку і підтримки усіх його учасників) інклюзивного освітнього процесу у закладі освіти, що надаватиме дітям з аутизмом перспективу майбутньої соціалізації та реалізації їхнього власного потенціалу.

ДОДАТКИ

Додаток А

Принципові відмінності між сенсорною інтеграцією і сенсорно-інтегративною терапією (сенсорною інтеграцією Джин Айрес)

Сенсорна інтеграція	**Сенсорно-інтегративна терапія (Сенсорна інтеграція Джин Айрес (ASI®)**
Мета сенсорної інтеграції	
Розвинути рухові навички. У певних випадках навіть йдеться про досягнення певних результатів стосовно показників сенсорної інтеграції, наприклад, поява білатеральної інтеграції, можливо навіть певних рефлексів, або те, що дитина почала краще робити якісь вправи), тобто сенсорну інтеграцію сприймають як самодостатній процес. У спеціально створених сенсорних кімнатах фахівці проводять заняття за своїм розумінням щодо того, чого потребує дитина, не пов'язуючи це із перебігом життєдіяльності цієї дитини.	Підвищити здатність дитини до повноцінного сприймання та навчання. Забезпечення планування і контролю сенсорної інформації задля збільшення організованості мозкових механізмів, що дає змогу дитині брати активну участь в освітньому процесі та адаптуватися у суспільстві. Досягнення конкретних цілей в освітньому процесі та житті дитини в цілому (наприклад, подолання непосидючості дитини; її застрягання / зацикленості на певному враженні від довкілля, що заважає навчальному процесу).

Сенсорна інтеграція	**Сенсорно-інтегративна терапія (Сенсорна інтеграція Джин Айрес (ASI®)**
Методологічна основа	
Брак орієнтиру на наукові та методичні розробки, нехтування зазначеним Дж. Айрес алгоритмом розвитку. Фахівці застосовують ефектні та привабливі засоби й види активності, водночас робота відбувається непослідовно, адже нема чітко поставлених цілей.	Фундаментальні засади, що враховують закономірності розвитку: визначено *4 етапи сенсорної інтеграції*, кожний з яких має свої цілі та завдання. Послідовне досягнення цих завдань дає змогу дитині повноцінно адаптуватися у суспільстві.
Умови роботи	
Зміст роботи — дії та вправи. Батьки (навіть якщо вони присутні на заняттях) не отримують від фахівців чітких рекомендацій щодо того, що треба робити вдома, і пояснень чому саме це треба робити і що буде наступним кроком. Головний принцип — «йти за дитиною». Часто при цьому не прагнуть досягати якості рухів; не дотримуються принципу «за нарощуванням», неуважні до реакцій дитини. Таким чином робота непослідовна, а значить, навіть якщо і має позитивний ефект, то він обмежений, такий, що не розкриває ресурси дитини з РАС.	Зміст роботи — терапія (втручання). Долучення батьків як повноцінних партнерів, продумування з ними того, хто і як у межах життєдіяльності дитини (протягом тижня) може здійснювати розвивальний вплив на дитину, адже *сенсорна інтеграція має відбуватися у природних умовах.* Обов'язковий орієнтир на етапи розвитку, а також адаптивну відповідь дитини; сприяння у тому, щоб дитина усвідомлювала, що відчуває та робить. Допоміжна функція сенсорної інтеграції як підґрунтя *цілісного процесу розвитку та життєдіяльності* дитини.

Додаток Б

Завдання Програми «Синергія»

1. Зорієнтувати фахівців та батьків щодо головних принципів, умов та показників готовності підготовки дітей з РАС до інклюзивного навчання. Розкрити зміст системної підготовки дітей з РАС до навчання у закладі освіти разом з однолітками: етапи, головні завдання, підходи та методи, інструменти та засоби, що мають бути застосовані у відповідності до кожного з 3-х напрямів психолого-педагогічного впливу.
2. Розкрити переваги командної взаємодії у контексті діяльності міждисциплінарного супроводу дітей з РАС в інклюзивному освітньому просторі (або процесі підготовки до нього).
3. Представити алгоритм розроблення SMART-цілі (серцевини Індивідуальної програми розвитку дітей з РАС), а також — систему чинників успішного колегіального досягнення цих цілей, серед яких: сенсорні стратегії, основи соціального розвитку, процесу збирання даних, шляхів генералізації умінь.
4. Надати контекст підвищення ефективності застосування Програми, що охоплює три вектори роботи, серед яких (окрім перетворення на рівні психофізіологічного стану дітей) — досягнення позитивних змін на рівні «Дитина–Родина» (програма «Домашнє візитування»), а також — на рівні «Родина–Соціум» (програма «Соціальна інклюзія).
5. Надати головні орієнтири щодо визначення результативності Програми з опорою на методики C.A.R.S, PEP-3 та «Інструмент професійного розвитку для поліпшення якості роботи педагогів», розроблений міжнародною педагогічною спільнотою ISSA.

Головні принципи підготовки дітей з РАС до інклюзивного навчання

Принципи підготовки дітей до інклюзивного навчання:

- опора на закономірності розвитку дитини, етапність та критерії оволодіння певним етапом;
- командна взаємодія між фахівцями, з одного боку (спільне професійне поле), та фахівцями і батьками, з іншого (терапевтичний альянс);
- стимуляція дитини до активних дій, набуття нею звички докладати зусилля, старатися. Тут ми виходимо з того, що «Розвиток — це долання перешкод!». Якщо тіло рухається активно, мозок посилає рухові команди, тоді наявний внутрішній зворотний зв'язок і у дитини розвивається відчуття розуміння свого тіла, його можливостей, і вона набуває необхідної для подальшого розвитку впевненості у собі на фізичному рівні;
- урахування принципу «за нарощуванням», щоб кожний день привносив позитивні зрушення у стані розвитку дітей з ООП;
- дотримання принципу наступності як переходу з одного рівня освітнього процесу на інший, продуманість та послідовність цього переходу.

Додаток В

ПРОТОКОЛ ОЦІНЮВАННЯ* (за шкалами методики C.A.R.S.)

ПІБ дитини _____

_____

Вік _____

Дата народження _____

Дата заповнення _____

Інструкція: Відповідаючи за кожною шкалою, зробіть позначку навпроти відповідного ступеня прояву. Після заповнення поєднайте відповідні крапки для побудови профілю.

№	Шкали	Ступінь вираженості аутистичних проявів						
		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
I.	Ставлення до людей							
II.	Імітація							
III.	Емоційна відповідь							
IV.	Володіння тілом							
V.	Використання предметів							
VI.	Адаптація до змін							
VII.	Використання зору							
VIII.	Використання слуху							

* Протокол оцінювання розроблено О. Таран (за ідеєю Т. Скрипник).

№	Шкали	Ступінь вираженості аутистичних проявів						
		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
IX.	Відповідь та використання нюху, дотику і смаку							
X.	Нервозність та страхи							
XI.	Вербальна комунікація							
XII.	Невербальна комунікація							
XIII.	Рівень активності							
XIV.	Рівень і узгодженість інтелектуальної відповіді							
XV.	Загальне враження							
Зони		Норма	Прояви аутизму легкого ступеня		Прояви аутизму середнього ступеня		Прояви аутизму важкого ступеня	

Сума балів _____

Висновок _____

_____

_____

_____

Протокол заповнював(ла) _____ *Підпис* _____

ДЖЕРЕЛА

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М. : «Теревинф», 2013. 272 с.
2. Азін В.О., Грибальський Я.В., Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. К., 2013. 128 с.
3. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: избранные психологические труды. М. : МОДЭК, 2004. 700 с.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М. : Наука, 1990. 495 с.
5. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 3. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. 326 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. (Психология; Классические труды). 536 с.
7. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск : Четыре четверти, 2007. 34 с.
8. Душка А.Л. Психоемоційні стани батьків дітей з психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика і корекція [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 42 с.
9. Данілявічютє Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012.
10. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі: Н.В. Заєркова, А.О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.
11. Колупаєва А.А., Данілявічютє Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.

12. Косенко Д.Ю., Донець К.В., Жембровська Т.Ю., Чебикіна М.В. Меблі для гнучкого навчального простору в умовах обмеженої площі класного приміщення / *Технології та дизайн*, 2018. № 1 (26).
13. МакКланнахан Л.-И., Крантц П. Расписания для детей с аутизмом. Обучение самостоятельному поведению. М. : Изд-во «СигналЪ», 2003. С. 122.
14. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи / Особлива дитина: навчання і виховання. К. : Педагогічна преса, 2018. № 1 (85). С. 14–28.
15. Мартинчук О.В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. У 2 т. Том 1. С. 260–280.
16. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
17. Освітологія: витоки наукового напряму: монографія / В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа та ін.; за ред. В.О. Огнев'юка. К. : Едельвейс, 2012. 334 с.
18. Островська К.О. Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом / *Актуальні питання корекційної освіти.* № 9. 2017.
19. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
20. Найда Ю.М., Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 120 с.
21. Романюк І.А. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія розробки, підготовки та проведення : метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 152 с.
22. Рыскина В., Лазина Е. Коммуникация с помощью картинок. СПб. : «Эвричайлд», 2010. 64 с.
23. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике / *Психологическая наука и образование,* 2011. № 1. С. 51–59.
24. Синьов В.М., Шульженко Д.І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 125–129.

25. 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.
26. Скрипник Т.В. Місце і роль соціально-психологічних ресурсів в освіті дітей з особливими освітніми потребами / *Psychological journal,* 2018. № 5 (15).
27. Скрипник Т.В. Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі / Педагогічний процес: теорія та практика: збірник наукових праць, 2017. Випуск 1 (1). С. 106–111.
28. Скрипник Т.В. Розроблення корекційно-розвивальної стратегії для дітей з розладами аутистичного спектра / Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: збірник наукових праць. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. С. 196–201.
29. Скрипник Т.В., Беляк С.В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом / *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти,* 2017. № 1. С. 70–75.
30. СкрипникТ.В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом / Особлива дитина: навчання і виховання: науково-методичний журнал, 2016. № 4 (80). С. 24–31.
31. Скрипник Т.В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.08. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2010. 385 с.
32. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб. К. : «Гнозіс», 2013. 60 с.
33. Скрипник Т.В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. Кам`янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. Т. 2. С. 215–223.
34. Смолянинов А., Ванцова А. Рука — мозг. Братислава : EPSYNEL, 2011. 109 с.
35. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / Укладач — Софій Н.З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
36. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. / Укл. Т. Скрипник. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

37. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества педагогов начальной школы (ISSA). URL : http://docplayer.ru/31365106-Instrument-professionalnogo-razvitiya-dlya-uluchsheniya-kachestva-raboty-pedagogov-nachalnoy-shkoly.html
38. 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).
39. *Фрост* Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М. : Теревинф, 2011. 373 с.
40. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Аутизм и нарушения развития, 2016. Т. 14. № 2 (51). С. 3–11.
41. Шевцова Г.З. Синергетичний менеджмент як концепція організованої синергії в управлінні підприємствами / *Економіка промисловості,* 2012. № 1–2. С. 202–214.
42. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова; вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
43. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. ЦКФЛ РАО, 1997. 248 с.
44. Akalin S., Sucuoglu B. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive.
45. Al-Azawei A., Parslow P., Lundqvist K. The Effect of Universal Design for Learning (UDL) Application on E-learning Acceptance: A Structural Equation Model. *International Journal of Inclusive Education.* Vol. 21. № 8. P. 54–87.
URL : https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155806.pdf
46. Ayres J. Sensory integration and learning disorders, Weatern Psychological Services, 1983. 294 p.
47. Bateman B., Herr C. (2006). Writing Measurable IEP Goals and Objectives. Attainment Company, Inc. All Rights Reserved. Printed in the United States of America Second Edition.
48. Blecker, Norma S.; Boakes, Norma J. Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal*

of Inclusive Education. Vol. 14. No. 5. P. 435–447. Aug 2010. DOI.org/10.1080/13603110802504937.
49. Boser K., Goodwin M., Wayland S. (2014). Technology Tools for Students with Autism: Innovations that Enhance Independence and Learning. Northeastern University Boston, Massachusetts.
50. Bush T., Less B. (2002). The Principles and Practice of Educational Management. SAGE Publisher.
51. Classrooms. Educational sciences-theory & practice, 15/3. P. 739–758. URL : https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067425.pdf
52. Capp M.J. The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016 (2017). *International Journal of Inclusive Education.* Vol. 21. № 8.
53. Carrero K., Lewis C., Zolkoski S., Lusk M. (2014) Research-Based Strategies for Teaching Play Skills to Children with Autism. ResearchGate. DOI: 10.1177/107429561402300304.
URL : https://www.researchgate.net/publication/273460128_Research-Based_Strategies_for_Teaching_Play_Skills_to_Children_with_Autism
54. 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. P. 30–46. DOI: 10.4018/jec.2011010103.
55. Corps P. Classroom Management (2008). Office of overseas programming and training support, information collection and exchange. 132 p.
URL : http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/m0088.pdf
56. Dunn K., Curtis M. (2008). The incredible 5 point scale: Assisting students with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional responses. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
57. Evertson C., T. Emmer E., Worsham M. Classroom Management for Elementary Teachers (2006). Pearson Education, Boston.
58. Freiberg H.J., Huzinec C.A., Templeton S.M. (2009). Classroom management: A pathway to student achievement. A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal,* 110. P. 63–80. DOI:10.1086/598843.
59. Gimbert B. (2008). Classroom management instruction in the context of a school-university partnership: A case study of team-based curriculum deliberation, design, and delivery. Teacher Education & Practice, 21. P. 300–328.
60. Hackman, J.R. (2002). Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances. Boston: Harvard Business School Press.

61. Hattie J., Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, 2009.
URL:https://visible-learning.org/2017/05/video-john-hattie-collaborative-impact/
62. İlik Ş.Ş. & Sarı H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 17. P. 1547–1572.
URL: http: //dx. DOI.org/10.12738/estp.2017.5.0424
63. Kurth J., Foley J.A. Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. Inclusion: December, 2014. Vol. 2. No. 4. P. 286–300.
64. Läänemets U., Kalamees-Ruubel K. (2013). The Taba-Tyler Rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies.* Vol. 9.
65. Leach D. Duffy M.-L. (2009) Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 45. No. 1. P. 31–37.
URL: https://doi.org/10.1177/1053451209338395
66. Leliùgien I, Kaušylien A. (2012) Integration of children with disabilities into school community. *Social welfare interdisciplinary approach.* No. 2 (2). P. 103–116.
67. Mesibov, G. (2003) Learning styles of students with autism. Retrieved November, 13.
URL: http://www.teacch.com/edkidsls.htm
68. Nason B. Porozmawiajmy o autyzmie. Przewodnik dla rodziców i specjalistów, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2017.
69. Notbohm E., Zysk V. 1001 porad dla rodziców i terapeutów dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2016.
70. Papageorgiou V., & Kalyva E. (2010). Self-reported needs and expectations of parents of children with autism spectrum disorders who participate in support groups. Research in Autism Spectrum Disorders. No. 4. P. 653–660.
71. Rock M.L., Gregg A., Ellis E., Gabl R.A. Preventing School Failure, 2008.
URL: https://www.academia.edu/1131418/REACH_A_framework_for_differentiating_classroom_instruction
72. Sawyer M. Connecting with families to facilitate and enhance Involveme (2014). *Teaching exceptional children.* Vol. 47, 3. P. 172–179.
URL: https://doi.org/10.1177/0040059914558946

73. Schopler E., Mesibov G., & Hearsey K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Sawyer M. Connecting with families to facilitate and enhance Involveme (2014). *Teaching exceptional children.* Vol. 47, 3. P. 172–179.
URL: https://doi.org/10.1177/0040059914558946
74. Schopler & G. Mesibov (Eds.), Learning and cognition in Autism (P. 243–268). New York: Plenum Press.
75. Shane H.C., Laubscher E.H., Schlosser R.W., Flynn S., Sorce J.F., & Abramson J. (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders,* 42(6). P. 1228–1235.
76. Stoner J.B., Bock S., Thompson J.R., Angell M.E., Heyl B.S., & Crowley E. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20. P. 39–51.
77. Stronge J.-H, Tucker P.-D., Hindman J.-L. (2004). Handbook for qualities of effective teachers Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development. 225 p.
78. Stroggilos, Xanthacou (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties, *European Journal of Special Needs Education,* 21(3). P. 339–349.
URL: http://dx.doi.org/10
79. Strogilos V., Stefanidis A., & Tragoulia E. (2016). Co-teachers' Attitudes towards Planning and Instructional Activities for Students with Disabilities.
URL: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1141512
80. Tarabek F. (2003). Changing families in a changing world: Reconstructing family normality.
81. In: Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity, 3rd ed (ed. F. Walsh). P. 3–26. Guilford, New York; London.
82. 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). P. 940–953.
83. Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Autism) by Marlene J. Cohen Paperback, Woodbine House Inc., 2005. 226 p.

84. Watson L., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children, Irvingstone publisher, N.Y., 1989.
85. Wilde K. Logistyka autyzmu. Przewodnik dla rodziców, którzy zmagają się z kładzeniem dziecka spać, treningiem toaletowym, napadami złości, biciem i innymi wyzwaniami życia codziennego, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk, 2016.
86. Wong H.-K., Wong R.-T. The First Days of School: How to be an effective teacher (4th edition, 2009). 346 p.

Наукове видання

СКРИПНИК Тетяна Вікторівна

ДІТИ З АУТИЗМОМ В ІНКЛЮЗІЇ: СЦЕНАРІЇ УСПІХУ

Монографія

За зміст і якість поданих матеріалів відповідає автор

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали:
О.А. Марюхненко, Т.В. Нестерова, Н.І. Погорєлова

Підписано до друку 27.12.2019 р. Формат 60х84/16.
Ум. друк. арк. 11,63. Обл.-вид. арк. 10,05. Наклад 300 пр. Зам. № 0-18.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.