

УДК 376-056.34:373.3.011.3-052]:159.922.76
DOI: 10.31499/2307-4906.1.2021.228556

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Білан Валентина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
ORCID: 0000-0002-6615-5211
E-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

У статті розкрито етапи та організація психолого-педагогічної підтримки молодших школярів із розладами аутистичного спектру (РАС). Вставлено, що не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивному класі навіть після навчання в корекційному класі. Таким учням доцільно продовжувати навчання в системі спеціальних шкіл. Під час навчального експерименту розкрито, що командний підхід є однією з основних вимог до організації навчання учнів із РАС у школі. Важливо, щоб до складу команди входила достатня кількість фахівців для забезпечення комплексного і системного корекційно-розвивального впливу.

Ключові слова: молодші школярі, розлади, аутистичний спектр, психолого-педагогічна підтримка, інклюзія, індивідуальна освітня траєкторія, освітня програма, адаптовані програми.

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Bilan Valentyna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at Special and Inclusive Education Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.
ORCID: 0000-0002-6615-5211
E-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

The article reveals the stages of psychological and pedagogical support for primary schoolchildren with autism spectrum disorders (ASD) and their organization. It is established that not every child with ASD can continue their education in an inclusive class even after studying in a correctional class. Often the main reasons are serious intellectual or behavioral problems, the solution of which is impossible in school. Such students should continue their education in the system of special schools (special correctional schools for children with intellectual disabilities, for children with severe speech pathology, etc.). Those students, who, after the correctional stage, can study in the mode of full inclusion, should move to regular classes and study according to the general schedule together with normally developed children under the obligatory support of a tutor.

One of the proposals was the use of a specialized monitoring system, which allowed to adapt the assessment system, so that, on the one hand, children with ASD could achieve results and demonstrate knowledge of the subjects they studied, and on the other hand, allow timely action to address gaps.

Also during the educational experiment it turned out that the team approach is one of the main requirements for the organization of training students with ASD in school. Only using such a method makes it possible to develop a single strategy for a comprehensive impact on children with ASD both in

lessons and in frontal and individual correctional and developmental classes. It is important that the team includes a sufficient number of specialists to ensure a comprehensive and systematic correctional and developmental impact.

The study is promising and allows to continue working in the following areas: development of specialized methods, technologies and forms of teaching students with ASD at the level of primary and basic education; development of the content of psychological and pedagogical correctional work for different groups of children with ASD, differentiated depending on the manifestation of disorders of the emotional-volitional and cognitive sphere of students.

Keywords: *junior schoolchildren, disorders, autism spectrum, psychological and pedagogical support, inclusion, individual educational trajectory, educational program, adapted programs.*

Одним з основних напрямів реформування сучасної системи освіти є створення умов для повноцінного залучення в освітній простір та успішної соціалізації дітей з обмеженими освітніми потребами здоров'я (ООП). Важливим кроком у цьому процесі стало прийняття Закону України «Про освіту», у межах якого законодавчо визначено статус учня з ООП і необхідність створення спеціальних освітніх умов навчання для осіб з ООП. Також законодавчо закріплено право батьків на вибір форми освіти для їх дитини, включно з інклюзивним навчанням.

Особливу групу дітей з ООП складають діти з розладами аутистичного спектру. Розлади аутистичного спектру (далі – РАС) відносяться до первазивних порушень, тому побудова освітнього середовища для таких дітей вимагає врахування ряду взаємопов'язаних факторів, які визначаються їх особливостями (А. Колупаєва [3], Л. Лаврінченко [4], Г. Соколова [9], В. Chamberlain [15], S. Cohen [16] та ін.). Усі діти з РАС потребують створення спеціальних освітніх умов, що містили б підтримку і супровід при навчанні в школі, але обсяг допомоги може значно варіюватися залежно від прояву симптомів порушень розвитку окремої дитини (В. Myles [19], F. Sansosti [20]).

Питання про організацію освіти і соціалізації дітей з РАС у закладах загальної середньої освіти нині стоїть особливо гостро, зокрема й тому, що кількість дітей з РАС, які навчаються в школах, постійно збільшується (Н. Тертична [11], С. Яковлева [14], В. Haller [17]). Унаслідок чого виникають запити як педагогічної практики, так і батьківської громадськості. Однак у науковій літературі з питань навчання дітей з РАС означена тема не отримала всебічного висвітлення.

Незважаючи на те, що в зарубіжній практиці інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами накопичений великий досвід і означеній проблемі присвячено багато публікацій, цей потенціал можна використовувати в сучасній українській школі без адаптації та врахування особливостей вітчизняної освітньої системи (В. Засенко [7], Т. Скрипник [8], Н. Софій [10], А. Шевцов [13]). Крім того, інклюзивне навчання дітей з РАС є гостро обговорюваною науковою і практичною проблемою, яка має як прихильників, так і супротивників. Також до цього часу не існує достатньої кількості наукових досліджень, які оцінювали б ефективність і успішність інклюзивного навчання дітей з РАС (К. Hess [18], J. Sansosti [20]).

Таким чином, необхідною є подальша ретельна організаційно-методична та науково-дослідна робота, яка випереджає масовий прихід дітей з РАС у заклади загальної середньої освіти.

Метою пропонованої статті є розкриття змісту етапів психолого-педагогічної підтримки молодших школярів із розладами аутистичного спектру (РАС) та її

організація.

Задля варіативного забезпечення доступної освіти і соціалізації дітей з РАС в умовах закладів загальної середньої освіти проведено навчальний експеримент на базі середньої загальноосвітньої школи. Навчальний експеримент проходив у декілька етапів: адаптаційно-діагностичному, змістово-організаційному, результативно-рефлексивному.

На кожному етапі основним завданням була розробка адаптованої освітньої програми як для групи (класу), так й індивідуальної адаптованої програми для кожного учня з РАС.

У межах нашого дослідження для учнів з РАС адаптація стосувалася не лише робочих програм з усіх предметів, що викладаються в корекційних класах, а й індивідуальних адаптованих програм, що розробляються для кожного учня з РАС.

Навчальний план складався з основного освітнього компонента, розрахованого на 19–20 годин на тиждень, і корекційного компонента, розрахованого на 4–9 годин на тиждень.

Оскільки РАС відносять до первазивних (усепроникаючих) порушень розвитку дітей, програма була комплексною і складалася з трьох блоків: базового, програм корекції порушень пізнавальної сфери та програм корекції емоційно-вольового розвитку.

Блоки освітньої програми:

I. Робочі програми загальної початкової освіти у 1–3-му класах, що використовуються у спеціальних корекційних класах, розроблялися на основі прийнятої в освітньому закладі програми освіти. За потреби проводилася їх корекція шляхом заміни або доповнення окремих навчальних тем на теми з адаптованих основних освітніх програм для дітей із затримкою психічного розвитку, з інтелектуальними порушеннями і з важкими мовними патологіями.

II. Робочі програми курсів корекційно-розвивальної сфери, спрямовані на розвиток і корекцію вищих психічних функцій та формування навчальної діяльності. На підставі результатів первинної діагностики рівня психофізичного розвитку для кожного учня розроблявся індивідуальний навчальний план, що враховує їх індивідуальні освітні можливості й особистісні особливості. Ці програми реалізовувалися фахівцями, які працюють у службі психолого-педагогічного супроводу учнів (учителем-дефектологом, психологом, учителем-логопедом).

III. Програми курсів позаурочної діяльності спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери учня.

У межах позакласної діяльності працювали два гуртки – «Давай поспілкуємося» і «Мистецька студія». Це важлива складова корекційної роботи з дітьми з порушеннями емоційно-вольової сфери, оскільки саме на таких заняттях діти отримують можливість освоювати навички соціальної комунікації, засвоювати соціально прийнятні норми поведінки, вчать взаємодіяти з дорослими й між собою.

Діти, які навчаються в корекційних класах, могли відвідувати загальношкільні гуртки та секції: хор, карате, футбол. Великою перевагою виявилось те, що керівниками найчастіше були вчителі, з якими діти вже познайомилися на уроках музики, фізкультури або образотворчої діяльності.

Визначаючи зміст освіти дітей з РАС, ми враховували, що на початковому етапі

навчання для кожної дитини повинні бути розроблені освітній маршрут і освітня програма, яка гарантує при будь-яких підходах кінцевий результат, відповідний реальним навчальним можливостям дитини. Це означає, що навіть якщо особливості дитини з РАС не дозволяють їй продовжити навчання в інклюзивну класі, учень повинен максимально реалізувати свій потенціал і продемонструвати успішність освоєння адаптованої освітньої програми (АОП).

Створення спеціально організованого середовища для навчання дітей з РАС у школі визначається необхідністю вирішення таких проблем:

1. Більшість дітей з РАС для адаптації до школи потребують тривалого часу. Зміна звичного розкладу дня, поява нових дорослих і дітей, ускладнення середовища часто призводять до того, що діти демонструють негативізм, афективні спалахи та ін. У цей час у дитини може спостерігатися неадекватна й імпульсивна поведінка, а афективні спалахи іноді супроводжуються вербальною і невербальною агресією до оточення.

2. Особливі труднощі в організації групового навчання дітей з РАС створює нерівномірність і мінливість прояву здібностей у конкретних дітей. Через це неможливо використовувати навчально-методичні комплекси, розроблені для учнів закладів загальної середньої освіти, без внесення серйозних змін в основну освітню програму. Крім того, найчастіше на початковому етапі навчання у дітей затримується розвиток навчальної мотивації, і врахування таких відмінностей стає особливо важливим.

Інклюзивне навчання дитини з РАС починається з підготовчого етапу, який нами визначається як адаптаційно-діагностичний. Навчання дітей із РАС на цьому етапі організаційно і змістово направлено із урахуванням особливостей таких дітей. Також важливо, що навчання на зазначеному етапі має діагностичну спрямованість. Як вказують К. Гілберт, Т. Пітерс, аутична дитина на цьому етапі «...потребує більшою мірою захисту, ніж інтеграції» [1, с. 82].

Завдання першого етапу:

1. Проведення розгорнутої психолого-педагогічної діагностики, спрямованої на визначення актуального та потенційного рівня пізнавального й особистісного розвитку учнів із РАС.
2. Формування навичок навчальної поведінки і формування навчальної мотивації.
3. Розробка спеціального дидактичного середовища для полегшення адаптації і профілактики різних форм захисної поведінки дітей з РАС; залучення до розвивальної взаємодії, зокрема з однолітками.
4. Поступове (у міру готовності конкретної дитини) розширення соціального й освітнього простору для учнів з РАС у школі: використання роздягальні, їдальні, участь у загальношкільних заходах.

Рівень сформованості компетентностей дитини з РАС і нормально розвиненої дитини на початку шкільного навчання буде значно відрізнятися. Тому при організації процесу навчання нами була розроблена програма розвитку універсальних навчальних дій (УНД), що має корекційну спрямованість. На цьому етапі в учнів спостерігаються несформованість навичок навчальної поведінки, виражені порушення взаємодії і спілкування як з однолітками, так і з педагогами. Вибір УНД, таким чином, визначався

завданнями, спрямованими на корекцію цих порушень.

Навчання в першому класі проходило з малою наповнюваністю (шість осіб) і вмішувало як групові (уроки, заняття в межах додаткової освіти, підгрупові корекційно-розвивальні заняття, участь у проєктній діяльності), так і індивідуальні корекційно-розвивальні заняття (дефектологічні, логопедичні, психологічні). Обсяг і зміст програм індивідуальної корекційної допомоги для конкретної дитини визначався проявом та структурою порушень. У групових корекційно-розвивальних заняттях брали участь усі учні з РАС.

Незважаючи на те, що діти з РАС на першому етапі навчалися в окремому класі, для них була забезпечена соціальна інтеграція в школі: вони користувалися спільною роздягальнею, шкільною їдальнею, брали участь у загальношкільних заходах.

Така організація навчального процесу дозволила більш ефективно вирішувати поведінкові проблеми, що виникають в адаптаційний період у дітей з РАС. Наприклад, вирішувалася проблема крику дитини на уроці. Дитина може голосно кричати кожен раз, коли хоче вийти з некомфортної для себе ситуації: її викликали до дошки; учитель приділяв увагу іншим дітям; їй не хотілось виконувати завдання тощо. Практично єдиний спосіб зміни такої поведінки – це, незважаючи на крик дитини, продовжувати урок і знайти спосіб зацікавити її. Такий прийом можливо реалізувати тільки в нечисленному корекційному класі.

Часто на цьому етапі навчання фронтальні форми роботи на уроці недостатньо ефективні через несформованість навчальної поведінки і навчальної мотивації учнів. Індивідуальні корекційно-розвивальні заняття в цей період дозволяють не тільки компенсувати порушення розвитку, але і не допустити відставання учнів від навчальної програми.

Корекційно-розвивальна програма розроблялася як комплексний психолого-педагогічний вплив, що враховує закономірності онтогенезу і морфологічні особливості центральної нервової системи дитини з РАС. Тому при проведенні занять використовувалися методи і методики, розроблені вченими і практиками в психології, логопедії, дефектології й адаптовані для учнів з РАС.

Також використовувалися спеціалізовані авторські методики, наприклад, методика навчання малюванню дітей з РАС [2], методика формування та розвитку предметно-практичної діяльності на індивідуальних заняттях [12].

Однією з найбільш складних педагогічних проблем навчання дітей з РАС є навчання письму. У деяких випадках складність формування досвіду призводить до неможливості його освоєння учнями з РАС і переходу до виконання письмових робіт на комп'ютері [5]. Розроблена нами методика формування графічних навичок і початкового навчання письма дітей з РАС дозволяла сформувати навички письма практично у всіх учнів.

Учителі музики, фізкультури, образотворчої діяльності, які не мають спеціальної дефектологічної освіти, залучалися до проведення уроків у корекційних класах. Спочатку такі уроки проходили спільно вчителем, який викладає відповідні предмети, і класним керівником корекційного класу. Класний керівник, який має вищу дефектологічну освіту, допомагав учителю в розробці робочої програми і поурочного планування, а також міг оперативно допомогти вирішувати поведінкові проблеми учнів, що виникають під час уроку. Також обов'язковою умовою була участь учителів музики, фізкультури й образотворчої діяльності в нарадах методичного об'єднання

служби корекційного та психолого-педагогічного супроводу, на яких обговорювалися змістові й організаційні питання навчання дітей з РАС. Згодом отримані знання і досвід дозволяли вчителю-предметнику проводити уроки без участі класного керівника.

При організації простору використовувалася прийом структурування: усе приміщення мало певне призначення (наприклад, у класі не можна було грати під час перерви). Класне приміщення було чітко зоновано, а за дитиною закріплювалося певне робоче місце. У класі використовувалися невеликі парти на одну дитину. У кожному приміщенні було закріплено певні правила поведінки, які в наочній формі висувалися дітям (наприклад, у вигляді малюнків, фотографій і написах на стінах).

Перший клас займався на першому поверсі школи в невеликому приміщенні, що складалося з декількох кімнат. Поруч з класом знаходилася ігрова кімната, де діти відпочивали на перервах. Її наявність дає можливість пом'якшити перехід із дошкільного навчального закладу в школу, оскільки там зберігається багато звичних для дитини речей: іграшки, маленькі стільці і столи, можливість побудувати собі будинок-укриття з м'яких модулів тощо. На початку дня в «ігровій» проводилося заняття-коло з ігровими завданнями, а на перервах педагоги організовували спільну гру.

Крім того, була передбачена маленька сенсорно збіднена кімната, у якій дитина могла побути наодинці або з педагогом. Можливість виділення такого приміщення дуже важлива для організації навчання дітей із РАС у загальноосвітній школі, в якій переважно високий рівень шуму й інших сенсорних стимулів. Часто можливість виходу в таку кімнату допомагає уникнути неадекватної поведінки й афективних або демонстративних реакцій у дитини з емоційно-вольовими порушеннями.

У школі в дітей з особливостями розвитку в перший рік навчання була також можливість відвідувати окремих туалет на першому поверсі.

Діти ходили в школу п'ять днів на тиждень. Уроки починалися пізніше, ніж у всій школі, – з другого уроку. Це було пов'язано з тим, що на початковому етапі обстановка в шкільній роздягальні перед початком уроків з великою кількістю учнів і дорослих, що їх супроводжують, була занадто напруженою для дітей із РАС. Після уроків проводилися корекційно-розвивальні заняття і заняття в групах додаткової освіти.

Важливим прийомом, що використовувався для організації навчального дня, було структурування часу. На початку дня на дошці обов'язково вивішувалася та проговорювалася з дітьми розклад уроків і подій на поточний день.

Він залишався на видному місці впродовж усього дня. Це дозволяло компенсувати стереотипність і недостатність планування діяльності у дітей з РАС, а також підготувати їх до зміни в розпорядку дня. У разі потреби дитині надавався індивідуальний розклад уроків і подій.

На початку року на уроці в корекційному класі найчастіше були присутні двоє дорослих: учитель і асистент учителя. У ролі асистента може виступати тьютор або психолог. Наявність асистента вчителя визначається тим, що на початкових етапах навчання багатьом дітям складно самим сприймати і виконувати фронтальну інструкцію, деяким у процесі виконання завдання потрібна стимулююча допомога дорослого. Іноді дитині необхідно вийти і відпочити в коридорі чи у спеціальній кімнаті.

Під час уроку також застосовувався прийом структурування часу. Учитель міг наочно позначити послідовність пропонованих завдань або послідовність кроків

виконання завдання.

Один із головних принципів організації освітнього процесу в корекційному класі – це індивідуальний підхід до кожного учня. На уроці використовувалися різнорівневі завдання: учень міг виконувати завдання з теми уроку залежно від його можливостей і поставленого для нього завдання навчання.

Різнорівневі завдання розроблялися за допомогою таких прийомів:

- організація спільної діяльності на уроці з єдиної теми, в якій у кожного учня є своя посильна роль;
- виконання зовні схожих завдань із різним рівнем складності;
- виконання подібних завдань із різною часткою допомоги педагога;
- виконання однакових завдань із застосуванням допоміжних навчальних засобів або на загальних умовах;
- використання різних форм відповіді на одне і те ж завдання;
- виконання подібних завдань, що відрізняються за обсягом;
- виконання подібних завдань на різному матеріалі (відповідно до інтересів дитини).

У першому класі оцінки не виставлялися. Замість них використовувалася система умовної якісно-кількісної оцінки досягнень дитини (система заохочення наклейками або значками на загальному листі досягнень). Спочатку кожен учень заохочувався до будь-якої активної дії і позитивного результату. Поступово при заохоченні починали враховувати результат, близький до зразка.

Після закінчення адаптаційно-діагностичного етапу в учнів з РАС загалом були сформовані основи навчальної поведінки, а взаємодія і спілкування з дітьми та дорослими ставали більш відповідними до соціальних норм. До початку другого етапу всі учні виконували з допомогою дорослих шкільні правила, уміли домовлятися. Тому на змістово-організаційному етапі ставилися такі завдання (другий і третій класи):

1. Поступове розширення соціального й освітнього простору школи індивідуально для кожного учня, розробка індивідуального освітнього маршруту, що вміщує уроки в інклюзивну класі.
2. Відвідування дітей з РАС, які навчаються в корекційних класах, окремих уроків у звичайних класах із супроводом тьютора відповідно до індивідуального розкладу та адаптованої освітньої програми.
3. Виявлення актуального і потенційного освітнього рівня кожного учня корекційних класів з метою визначення його можливостей для подальшого навчання за програмою загальноосвітньої школи.

На цьому етапі також ускладнювалися навички, спрямовані на формування УНД, – ставилися завдання розвитку: самостійності в діяльності; розуміння норм спілкування і взаємодії в складних і конфліктних ситуаціях; уміння брати участь у колективній грі тощо.

На другому етапі навчання змінювалася організація освітнього простору при збереженні організації уроку.

Учні, переведені в другий клас, займалися в окремих кабінетах на другому поверсі, на якому знаходилися загальноосвітні класи початкової школи. У кожному кабінеті були обладнані ігрові куточки. Учні цих класів могли проводити зміни як в класі, так і в рекреації другого поверху разом з нормально розвиненими однолітками з обов'язковою присутністю супроводжуючого педагога.

На цьому етапі також використовувалися основні прийоми структурування часу і простору. Так, у класі обов'язково був розклад уроків і подій на кожен день. Використовувалися невеликі парти для однієї дитини.

На цьому етапі для кожної дитини складався індивідуальний розклад, у який поряд з уроками в корекційному класі входили і окремі уроки в звичайних класах. Вибір предметів для конкретної дитини визначався їх перевагами. Найчастіше це були уроки фізкультури, образотворчого мистецтва, музики, технології, навколишнього світу і літературного читання. Основним завданням тьютора був супровід учнів на уроках в інклюзивних класах. Поряд з уроками в інклюзивних класах в індивідуальний навчальний план учнів з РАС входили уроки в корекційному класі, індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття, заняття в системі позаурочної діяльності.

За результатами навчання та атестації за другий клас на початку навчального року на шкільному психолого-педагогічному консилиумі приймалося рішення про подальше навчання кожної дитини після закінчення третього класу. Відповідно до цього рішення протягом усього третього року навчання проводилася підготовча робота з організації переходу дітей до четвертого класу. Частина дітей після закінчення третього класу продовжила навчання в звичайному класі в режимі повної інклюзії.

З нашого досвіду, не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивну класі навіть після навчання в корекційному класі. Найчастіше основними причинами є серйозні інтелектуальні або поведінкові проблеми, які неможливо вирішити в умовах закладу загальної середньої освіти.

Після закінчення другого етапу завершувалася підготовка до інклюзивного навчання, і за рішенням психолого-педагогічного консилиуму учні переводилися до звичайних класів та вчилися за загальним розкладом разом з нормально розвиненими дітьми.

На третьому етапі навчання дітей з РАС проходило в режимі повної інклюзії відповідно до індивідуальних освітніх маршрутів. Учні з РАС продовжували навчання в тих самих класах, в яких вони раніше відвідували окремі уроки. У цьому випадку перехід на іншу форму навчання був більш м'яким, оскільки до початку навчання в інклюзивну класі діти з РАС вже були знайомі з класним керівником і виділяли деяких дітей.

Завдання третього етапу:

1. Організація психолого-педагогічного супроводу учня з РАС, що навчається в інклюзивну класі.
2. Забезпечення доступності навчального матеріалу для учнів з РАС.
3. Допомога дітям з РАС у включенні в колектив однокласників, участь у спільній урочній та позаурочній діяльності.

Навчання на цьому етапі є досить складним для учнів з РАС, навіть незважаючи на пройдені раніше підготовчі етапи. На уроці в звичайному класі, в якому навчається 20–25 осіб, відбувається більше подій, найчастіше більші як за обсягом, так і за швидкістю пропонованої інформації, вищі вимоги до довільності в діяльності і саморегуляції. Тому на цьому етапі основний напрям формування навичок – це розвиток самостійності в застосуванні раніше отриманих і сформованих навичок в організації власної поведінки і діяльності.

На цьому етапі учням з РАС не була потрібна спеціальна просторово-часова організація середовища. Вони навчалися в звичайному класі, за звичайним навчальним

розкладом. Супроводжуючий їх тьютор допомагав вирішувати проблеми. Наприклад, до зміни навчального розкладу необхідно було заздалегідь готувати учнів з РАС, докладно розповісти про це або дозволяти не брати участь у несподіваних подіях.

Діти, переведені до четвертого класу, навчалися за індивідуальним освітнім маршрутом, що містить як навчання на уроках у звичайному класі, так і групові корекційні заняття після уроків. Навчання в цей період було спрямоване на підготовку до переходу в середню школу.

У п'ятому і наступних класах учні з РАС були повністю залучені в освітній процес звичайного класу. Вони вчилися за загальним розкладом відповідно до адаптованої основної загальноосвітньої програми.

В одному класі займалися по два учні з РАС, яких супроводжував один тьютор. З нашого досвіду, навіть якщо нормально розвинені однолітки приймають дитину з РАС, через особливості спілкування і взаємодії між ними та аутичною дитиною не розвиваються близькі дружні відносини. Навчання в одному інклюзивну класі двох дітей з РАС дозволяє створити мікрогрупу, яка частково компенсує цю проблему і дозволяє розвивати навички спілкування і взаємодії аутичних дітей більш ефективно.

До завдань тьютора також входила допомога вчителю в адаптації навчального матеріалу і методик викладання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Залучення дитини в хід загального уроку є однією з найважливіших задач тьютора, що може бути досягнуто тільки в процесі спільної роботи тьютора і вчителя.

Нами розроблено систему моніторингу результатів освоєння адаптованої програми навчання, до завдань якої входило: 1) адаптувати систему оцінювання так, щоб діти з РАС могли досягти результатів і продемонструвати знання з предмета; 2) здійснити аналіз засвоєння знань і вмінь учнів та своєчасно вжити заходів для усунення прогалин; 3) виконати збір і аналіз відомостей для розробки й корекції індивідуального освітнього маршруту учнів.

Для досягнення цих цілей були розроблені такі документи:

1. Індивідуальна адаптована освітня програма (ІАОП).
2. Аналіз успішності і сформованості навчальних навичок (технологічні карти) з усіх предметів навчальної програми, що заповнюється вчителем.
3. Карти розвитку емоційно-вольової сфери.
4. Карти динамічного спостереження, які заповнюються фахівцями, що проводять індивідуальні корекційно-розвивальні заняття (вчителем-логопедом, учителем-дефектологом, психологом).
5. Портфоліо кожного учня, що містить продукти діяльності учнів з РАС.
6. Журнали спостережень, які заповнюються тьюторами на групових заняттях і під час уроків у класі, на перерві, позаурочній діяльності.

Так само як і для звичайних дітей, проводилися контрольні заходи в рамках проміжної та поточної атестації, а також внутрішній моніторинг якості освіти учнів з РАС. Враховувалося, що оцінювання учнів з РАС за допомогою стандартної шкільної шкали оцінок дає незадовільні результати для цієї групи учнів. Найчастіше контрольнo-вимірjувальні матеріали, розроблені для нормально розвинених дітей, вимагають серйозної адаптації до порядку і способів подачі завдань, темпу, складності тощо. Адаптація контрольнo-вимірjувальних матеріалів містила наступне:

- 1) збільшення часу на виконання завдань або зменшення обсягу завдання; зменшення обсягу письмової відповіді (наприклад, заміна завдань на

- списування на завдання «вставити пропущені слова/букви»);
- 2) спрощення або скорочення тексту завдання, розбивка великого завдання на окремі кроки, зменшення кількості завдань на сторінці; заміна усних відповідей на письмові та навпаки, заміна форми відповіді або завдання на спрощене (заміна твору на його виклад, викладу на списування тощо);
 - 3) використання наочності при виконанні завдань або при усних відповідях (схем, малюнків, алгоритмів виконання, планів усної відповіді тощо);
 - 4) виключення завдань, які учень свідомо не може виконати (наприклад, фонетичний розбір слів для дітей з грубим порушенням фонематичного слуху).

Одним із важливих прийомів є введення індивідуальних допоміжних засобів навчання, якими дитина з РАС може користуватися під час уроку. Індивідуальні допоміжні засоби навчання вносяться в документ «Індивідуальна адаптована освітня програма». Індивідуальний допоміжний засіб навчання може являти собою довідковий матеріал за пройденими темами (картки-підказки з математичними формулами, таблиця множення або додавання, список важливих історичних подій тощо); алгоритм або схему вирішення певного типу завдань (наприклад, схема розбору слова за складом або синтаксичного розбору пропозиції, алгоритм вирішення рівняння або текстової задачі тощо); план усної відповіді у вигляді питань або картинок та ін. Введення індивідуального допоміжного засобу навчання допомагає дитині з РАС виконувати завдання, орієнтуючись на кінцевий результат, полегшує виконання проміжних операцій, як-от, наприклад, спогад раніше пройденого матеріалу.

Загалом учні з РАС отримували оцінки за п'ятибальною шкалою за ті ж форми роботи, що і звичайні діти: наприклад, відповідь на уроці (доповідь, переказ, відповідь напам'ять та ін.), виконання домашніх завдань, контрольних робіт (удомо або одночасно з усім класом), проектна діяльність тощо. Результати поточної і проміжної атестації учнів вносилися не тільки в класні журнали, а й в документ «Індивідуальна адаптована освітня програма», розроблений для кожного учня. За використання індивідуальних допоміжних засобів навчання, зафіксованих в ІАОП, відмітка за виконання навчального завдання не знижувалася.

Крім власне результату роботи, також оцінювався ступінь самостійності виконання завдання дитиною з РАС. Для оцінювання самостійності учня була введена шкала оцінок «другого типу», яка наведена в таблиці 1. Оцінювання за цією шкалою також проводив тьютор або вчитель. Результати вносилися в документ «Індивідуальна адаптована освітня програма».

Таблиця 1

Шкала оцінок ступеня самостійності виконання завдання

Бали	Критерії/опис
5	Учень самостійно виконує завдання за заданий час нарівні з класом
4	Учень самостійно виконує завдання, але йому необхідний додатковий час
3	Для виконання завдання учневі потрібна спрощена індивідуальна інструкція, що роз'яснює суть завдання
2	Для виконання завдання учневі потрібне використання індивідуальних засобів
1	Для виконання завдання учневі потрібна організована допомога педагога на кожному етапі
0	Виконання завдання недоступно

Вся робота координувалася шкільною службою психолого-педагогічного та корекційного супроводу (рис. 1).



Рис. 1. Організація психолого-педагогічного супроводу

До складу служби входили такі фахівці: координатор інклюзії; три вчителі спеціальних корекційних класів; чотири тьютори; два вчителі-дефектологи; один учитель-логопед; чотири педагоги-психологи (зокрема, два нейропсихолога, сімейний психолог, шкільний психолог, що працює з нормально розвиненими дітьми). Діяльність фахівців служби психолого-педагогічного супроводу не обмежувалася тільки роботою з дітьми з РАС, але також була спрямована на роботу з усіма учнями школи. Крім шкільного психолога, який був членом команди, до роботи з учнями школи залучалися й інші фахівці: учитель-логопед, учитель-дефектолог або нейропсихолог. Так, невстигаюча дитина з дозволу батьків могла пройти психолого-педагогічне обстеження, яке виявляло причини відставання. Результати обстеження враховувалися для розробки плану заходів, спрямованих на допомогу такій дитині.

Командний підхід є однією з основних вимог до організації навчання учнів з РАС у школі. У команді фахівці розробляють єдину лінію поведінки з дитиною, загальні правила і вимоги. Участь у роботі сімейного психолога дозволяє також узгодити дії фахівців і батьків, виробити загальну систему вимог і правил удома та в школі. У результаті дитині стає легше зрозуміти ці вимоги, оскільки вони не суперечать одна одній, і звикнути до них.

При оптимальній організації корекційної роботи фахівці спільно підбивають підсумки діагностики та вирішують, які актуальні завдання розвитку будуть вирішуватися на індивідуальних заняттях з дефектологом, психологом, логопедом, а які – у класі, у гуртках тощо. Якщо над певною проблемою працює більше одного фахівця, потрібен постійний діалог, щоб програми корекції не входили в суперечність, натомість взаємно доповнювали одна одну. Також фахівці дають рекомендації вчителю щодо організації уроків з урахуванням індивідуальних особливостей дітей: можливі форми участі дитини в уроці, допоміжні засоби, особливості мотивації тощо. У результаті стає можливим вироблення єдиної стратегії комплексного впливу як на фронтальних, так і на індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях.

Під час навчального експерименту ми виявили, що навчання учня з РАС у

закладі загальної середньої освіти доцільно починати в корекційних класах малої наповнюваності з подальшим переходом учня з РАС в інклюзивний клас. Таке навчання може проходити в кілька етапів: адаптаційно-діагностичному, змістово-організаційному, результативно-рефлексивному. Проте і на адаптаційно-діагностичному етапі для всіх дітей необхідна соціальна інтеграція в школі. Після закінчення адаптаційно-діагностичного етапу в учнів з РАС формуються основи навчальної поведінки, а взаємодія і спілкування з дітьми і дорослими стає більш адекватною соціальним нормам.

З нашого досвіду, не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивному класі навіть після навчання в корекційному класі. Найчастіше основними причинами є серйозні інтелектуальні або поведінкові проблеми, вирішення яких неможливо в умовах школи. Таким учням доцільно продовжувати навчання в системі спеціальних шкіл (спеціальні корекційні школи для дітей з інтелектуальними порушеннями, для дітей з важкою мовною патологією та ін.). Ті учні, які після корекційного етапу можуть навчатися в режимі повної інклюзії, повинні переходити в звичайні класи і вчитися за загальним розкладом разом з нормально розвиненими дітьми з обов'язковим супроводом тьютора.

Одним із запропонованих нововведень було використання спеціалізованої системи моніторингу, що дозволило адаптувати систему оцінювання так, щоб, з одного боку, діти з РАС могли досягти результатів і продемонструвати знання з предметів, що вивчаються, а з іншого боку, дозволяла своєчасно вживати заходів для усунення прогалин.

Також у процесі навчального експерименту виявилось, що командний підхід є однією з основних вимог до організації навчання учнів з РАС у школі. Тільки його використання дає можливість розробити єдину стратегію комплексного впливу на дітей з РАС як на уроках, так і на фронтальних та індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях. Важливо, щоб у команду входила достатня кількість фахівців для забезпечення комплексного і системного корекційно-розвивального впливу.

Проведене дослідження є перспективним і дозволяє продовжити роботу у напрямі розробки спеціалізованих методів, технологій і форм навчання учнів з РАС на рівні початкової та основної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты СПб.: ИСПиП, 1998. 124 с.
2. Зверева Е. А. Развитие конструктивной деятельности на модели рисования. *Аутизм и нарушения развития*. № 2(43). 2014. С. 22–31.
3. Колупаева А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ. 2010. 96 с.
4. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навч.-метод. посіб. для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.
5. Никольская О. С., Костин И. А. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра. *Дефектология*. 2015. № 6. С. 17–26.
6. Про організацію навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: метод. реком. / уклад. Л. О. Зленко, Р. В. Гусак, І. В. Вакуленко, В. О. Покришка. Чернігів: ЧОІППО імені К. Д. Ушинського, 2013. 78 с.
7. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посібн. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макачук, В. І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.

8. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом: метод. реком. К.: Педагогічна думка. 2008. 72 с.
9. Соколова Г. Б. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 474 с.
10. Софій Н. З. Особливості планування в інклюзивному класі: створення індивідуальної навчальної програми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 6. С. 150–154.
11. Тертична Н. А., Головань Г. О. Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей з синдромом Дауна дошкільного віку в рамках інклюзивної освіти. *Науковий Вісник національного медичного університету імені О. О. Богомольця*, 2009. № 2. С. 148–154.
12. Шаргородская Л. В. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях. М.: Теревинф, 2006. 54 с.
13. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. К.: МП Леся, 2009. 483 с.
14. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку: монографія. Херсон: Вишемирський В. С., 2013. 351 с.
15. Chamberlain B., Kasari C., & Rotheram-Fuller E. Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007. No. 37. Pp. 230–242.
16. Cohen S., Bleiweiss J., Mouzakitis A., & Fahim D. Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on inclusive education*. 2009. Vol. 8 No. 1. Pp. 1–7.
17. Haller B., Ralph S., & Zacs Z. Confronting obstacle to inclusion: how the US news media report disability. *Confronting Obstacles to Inclusion. International responses to developing inclusive education*. Edited by Richard Rose. London: Routledge, 2010. Pp. 9–30.
18. Hess K. L., Morrier M. J., Heflin M. J., & Ivey M. L. Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. No. 38. Pp. 961–971.
19. Myles B. S. Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. 201 p.
20. Sansosti J. M., & Sansosti F. J. Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decisions making. *Psychology in the Schools*. 2012. Vol. 49. No. 10. Pp. 917–931.

REFERENCES

1. Hilbert, K., Piters, T. (1998). *Autizm: Meditsinskiye i pedagogicheskiye aspekty* SPb.: ISPIP [in Russian].
2. Zvereva, E. A. (2014). *Razvitiye konstruktivnoy deyatel'nosti na modeli risovaniya. Autizm i narusheniya razvitiya*, 2(43), 22–31 [in Russian].
3. Kolupaieva, A., Taranchenko, O. (2010). *Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka: putivnyk dlia pedahohiv*. K.: ATOPOL [in Ukrainian].
4. Lavrinenko, L. I. (2017). *Shkola dlia kozhnogo (okremi aspekty inkliuzyvnoi osvity): navchalno-metodychni posibnyk dlia kerivnykiv zakladiv osvity, uchyteliv ta vykhovateliv ZDO, HPD, shkil-internativ, metodystiv*. Chernihiv: Chernihivskiy natsionalnyi tekhnolohichnyi universytet (ChNTU) [in Ukrainian].
5. Nikolskaya, O. S., Kostin, I. A. (2015). *Eshche raz pro osobybe obrazovatelnyye potrebnosti mladshogo shkolnika s rasstroystvami autisticheskogo spektra. Defektologiya*, 6, 17–26 [in Russian].
6. *Pro orhanizatsiiu navchannia ta vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh*. (2013). L. O. Zlenko, R. V. Husak, I. V. Vakulenko, V. O. Pokryshka (Ed.). Chernihiv: ChOIPPO imeni K. D. Ushynskoho [in Ukrainian].
7. *Realizatsiia onovlenoho zmistu osvity ditei z osoblyvymy potrebamy: pochatkova lanka*. (2014). V. V. Zasenka, A. A. Kolupaievoi, N. O. Makarchuk, V. I. Shynkarenko (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
8. Skrypnyk, T. V. (2008). *Metodyka doslidzhennia psikhichnykh protsesiv u doshkilnykiv z autyzmom*. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
9. Sokolova, H. B. (2019). *Teoretyko-metodychni zasady psikhologichnoho suprovodu shkolariv iz syndromom Dauna. Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Sofii, N. Z. (2014). *Osoblyvosti planuvannia v inkliuzyvnomu klasi: stvorennia indyvidualnoi navchalnoi prohramy. Osvida osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, Vyp. 6, 150–154* [in Ukrainian].
11. Terlychna, N. A., Holovan, H. O. (2009). *Kharakterystyka dynamiky zmin rozvytku emotsiinoi sfery ditei z*

- syndromom Dauna doshkilnoho viku v ramkakh inkliuzyvnoi osvity. *Naukovyi Visnyk natsionalnoho medychnoho universytetu imeni O. O. Bohomoltsia*, 2, 148–154 [in Ukrainian].
12. Shargorodskaya, L. V. (2006). Formirovaniye i razvitiye predmetno-prakticheskoy deyatel'nosti na individualnykh zanyatiyakh. M.: Terevinf [in Russian].
 13. Shevtsov, A. H. (2009). Osvitni osnovy rehabilitolohii. K.: MP Lesia [in Ukrainian].
 14. Yakovleva, S. D. (2013). Osoblyvosti proiavu psikhofiziologichnykh funktsii u ditei z vadamy rozvytku. Kherson: Vyshemyrskyi V. S. [in Ukrainian].
 15. Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242 [in English].
 16. Cohen, S., Bleiweiss, J., Mouzakitis, A., & Fahim, D. (2009) Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on inclusive education*, Vol. 8, No. 1, 1–7 [in English].
 17. Haller, B., Ralph, S., & Zacs, Z. (2010). Confronting obstacle to inclusion: how the US news media report disability. *Confronting Obstacles to Inclusion. International responses to developing inclusive education*. Richard Rose (Ed.). London: Routledge, 9–30 [in English].
 18. Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, M. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, Pp. 961–971 [in English].
 19. Myles, B. S. (2005). Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings. Thousand Oaks, CA: Corwin Press [in English].
 20. Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decisions making. *Psychology in the Schools*, Vol. 49, No. 10, Pp. 917–931 [in English].