

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

PSYCHO-PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE CORRECTION AND PEDAGOGICAL WORK OF THE TEACHER ASSISTANT WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Автором статті проаналізовано окремі аспекти роботи асистента вчителя з дітьми з розладами аутичного спектру. Визначено складові компоненти корекційно-інноваційного змісту психолого-педагогічної роботи з аутичними дітьми. На основі загальної психолого-педагогічної характеристики дітей з аутизмом охарактеризовано найбільш використовувані методи корекційно-педагогічної роботи асистента вчителя інклюзивного класу. Конкретизовано завдання педагога – забезпечити умови для формування сенсомоторного досвіду дитини з особливими освітніми потребами. Представлено конкретний випадок практичного застосування корекційно-педагогічного інструментарію асистентом вчителя у початковій школі закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, аутизм, методи, корекційно-педагогічна робота, асистент вчителя.

Автором статьи проанализированы отдельные аспекты работы ассистента учителя с детьми с расстройствами аутистического спектра. Определены составляющие коррекционно-инновационного содержания психолого-педагогической работы с аутичными детьми. На основе общей психолого-педагогической характеристики детей с аутизмом охарактеризованы наиболее используемые методы коррекционно-педагогической работы

ассистента учителя инклюзивного класса. Конкретизирована задача педагога – обеспечить условия для формирования сенсомоторного опыта ребенка с особыми образовательными потребностями. Представлен конкретный случай практического применения коррекционно-педагогического инструментария ассистентом учителя начальной школы заведения общего среднего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, методы, коррекционно-педагогическая работа, ассистент учителя.

The author of the article analyzes some aspects of the teacher's assistant work with children with autism spectrum disorders. The components of correctional and innovative content of psycho-pedagogical work with autistic children are determined. On the basis of the general psycho-pedagogical characteristics of children with autism are described the most commonly used methods of correctional and pedagogical work of an assistant teacher of an inclusive class. The tasks of the teacher are to provide conditions for the formation of sensorimotor experience of a child with special educational needs. The specific case of practical application of correctional and pedagogical tools by the teacher's assistant in primary school of the institution of general secondary education is presented.

Key words: inclusive education, autism, methods, correctional and pedagogical work, teacher's assistant.

УДК 373.015.3:159.9-056.2

Платаш Л.Б.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та соціальної роботи
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до ст. ст. 3, 9, 12, 20 Закону України «Про освіту» (2017 р.), запровадження інклюзії у загальноосвітній школі здійснюється за заявою батьків дитини з особливими потребами, з очною, вечірньою, заочною, дистанційною, індивідуальною формами навчання, екстернатом, а також педагогічним патронажем, наказами директора та відділу освіти (районної державної адміністрації, міського управління) про створення класів з інклюзивною формою навчання та організацію в них навчально-виховного процесу на поточний навчальний рік.

У широких педагогічних осередках інклюзія сприймається як найбільш ефективний засіб продукування солідарності, співучасті, відкритості, взаємоповаги та розуміння між учнями інклюзивного класу (нормотиповими та особливими) незалежно від їх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших можливостей. Сучасні реалії інклюзивного навчання дітей

з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти зумовлюють необхідність перегляду якості організаційно-методичного супроводу навчального процесу. Модернізація освітньої галузі передбачає також використання новітніх технічних засобів й відповідного програмно-технічного забезпечення.

Найбільш поширену категорію школярів з особливими потребами становлять діти з аутичним спектром розвитку. Особлива психічна організація принципово вирізняє дітей з розладами аутичного спектру від інших категорій особливих школярів відсутністю інтересу до найближчого оточення, «фрагментарністю і повторювальними діями й враженнями від навколишнього світу, які подобаються дитині і виконують функцію заспокоєння, активації або захисту від великої кількості неприємних і незрозумілих інших сигналів» [6, с. 26].

Допомогти дитині з порушеннями психофізичного розвитку соціалізуватись та успішно засвоїти компетентності кваліфікаційних рівнів початкової і базової середньої освіти повинен асистент вчителя

(постанови КМУ № 872 від 15 серпня 2011 р., від 18 липня 2012 р.; наказ Держспоживстандарту від 28 липня 2010 р. № 327; типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом МОНУ від 06.12.2010 р. № 1205) та асистент вихователя (лист МОНмолодьспорту України від 28 вересня 2012 р. № 1/9-694). Закони України «Про загальну середню освіту» (п. 1 ст. 25), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» № 1324 від 05 червня 2014 (абз. 10 ч. 1 ст. 25) зобов'язують заклади загальної середньої освіти вводити посаду «асистент вчителя інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи до її розв'язання. Разом з Асоціацією підтримки осіб з аутизмом (Т. Скрипник, Г. Смоляр, Г. Хворова та інші) над цією проблемою працюють академіки АПН України В.І. Бондар, В.М. Синьов, професори І.П. Колесник, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет та інші, доценти В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, Н.П. Кравець, М.В. Рождественська, Л.М. Руденко, Д.І. Шульженко та інші.

Проблеми аутизму вивчалась і висвітлювалась в медичній, психологічній, педагогічній літературі вітчизняних (Е. Блейлер, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький, В. Синьов та ін.) і зарубіжних (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner та інших) авторів. Особливо актуальними є питання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах. У зазначеному напрямі свої дослідження (організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивного навчання) здійснювали Л. Будяк, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва, Т. Сак, Н. Софій, О. Федоренко та інші. О. Глоба, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, Т. Скрипник, О. Федоренко розглядали особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання, Л. Даниленко, С. Єфімова, Л. Савчук, Ю. Найда вивчали проблему викладання в інклюзивному навчальному закладі. Дослідники відзначають важливість ранньої діагностики та відповідних навчальних програм у роботі з дітьми, які страждають на аутизм; корекційно-педагогічної роботи, що ґрунтується на поведінковій терапії і передбачає створення зовнішніх умов, які сприяють індивідуальному формуванню бажаної (заданої) поведінки в різноманітних аспектах (оволодіння навчальними предметами, виробничими навичками, мовленнєвий та соціально-побутовий розвиток). У більшості випадків теоретики і практики обґрунтовують терапевтичні і корекційні технології, методи, засоби психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом (АВА, ТЕАССН, холдінг-терапія, про-

грама активності, метод «Доброго старту», «Терапія повсякденним життям», «Метод вибору»; деякі однаково успішно застосовують для дітей з різними розладами розвитку, у тому числі для дітей з аутизмом, методи альтернативної комунікації, нейропсихологічні корекційні, метод розвивального руху В. Шерборн, музичну, ігрову терапії, а також арт-, кінезо-, іпотерапії тощо.

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яка досліджується у статті. З огляду на результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, виявлено недостатню увагу авторів досліджень саме методам корекційно-педагогічної роботи з дітьми з аутичними проявами, які використовують асистенти вчителя інклюзивного класу у закладах загальної середньої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) – проаналізувати психолого-педагогічний інструментарій та практичні аспекти корекційно-педагогічної роботи асистента вчителя з дітьми з розладами аутичного спектру.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Для дітей з якісними, проникаючими (первазивними) порушеннями психічного розвитку, типовою моделлю яких виступає аутизм, характерні неординарність як поведінки, так і сприйняття. Якщо звичайна дитина, навчаючись, використовує усі канали сприйняття: зір, слух, нюх, дотик, чутливість (пропріорецептивну (пізню), смакову), то дитина з особливими потребами може мати один канал, по якому поступає велика частина інформації. Інші органи чуття задіяні менше.

За іншого випадку – усі канали сприйняття працюють «з повним навантаженням» і дитина не в змозі впоратися з інформацією, що надходить ззовні. Щоб засвоїти усю інформацію, учневі з особливими потребами доводиться підключати компенсаторні механізми, що часто призводить до перенапруження організму. І, як наслідок, замість адаптивної (соціально сприйнятної, очікуваної) поведінки учень демонструє компенсаторний тип, який може виявлятися в ритуальних діях, різних видах стимуляції, агресії і самоагресії. Водночас можуть спостерігатися надто високий або надто низький рівень рухової активності, розлади м'язового тону, слабка рухова координація (ці проблеми можуть стосуватися великої або дрібної моторики), рухова незграбність, швидка стомлюваність, відмова від соціальних контактів, затримка розвитку мови, рухового розвитку, а також труднощі в навчанні, слабка організація поведінки, відсутність планування, неможливість зберігати оптимальний рівень уважності; надмірна чутливість до звуків, дотиків, смакових відчуттів; труднощі в утриманні пози; погане засвоєння навичок самообслуговування; соціальні і емоційні труднощі.

Справедливо зауважує С. Головченко, що розвиток елементів трудової діяльності та самообслуговування в дітей з аутичними проявами проходить під впливом вимог оточуючих. В сім'ї часто обирають лінію найменшого опору – батьки одягають, роздягають, годують дитину. Якщо в родині перед дитиною намагаються ставити певні вимоги, то досягають успіхів. Тому аутичні діти мають різний рівень опанування навичок самообслуговування. Проте рухи в дітей під час виконання дій, пов'язаних із самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Яскраво виражена незгодженість дій обох рук. Іноді навіть у старших дошкільників немає розуміння послідовності та логіки всіх дій, які входять у навичку. Потребує посилення характер кожної окремо взятої дії, яка входить у склад навички. Наприклад, діти не тримають ложку в руці, не набирають їжу. Той факт, що деякі діти, до яких пред'являлись послідовні вимоги, опановують навички самообслуговування, свідчить про достатні потенційні можливості розвитку практичної діяльності в дітей з аутичною поведінкою [1, с. 88]. Крім того, психологічна та корекційно-педагогічна допомога школярам з аутизмом значно відрізняється від допомоги, якої потребують інші категорії особливих дітей інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти.

Тому навчально-корекційна робота із визначеною категорією особливих дітей в інклюзивному класі загальноосвітньої школи потребує обережного ставлення до особистості, можливостей, потреб, інтересів конкретної дитини. Однак, як переконує практика та Т. Скрипник, «будь-яку дитину можна привчити до порядку, організованості, адаптувати в дитячому колективі й сприяти її послідовному розвитку. Але для цього процес введення дитини з аутизмом в освітній простір має бути підготовленим й продуманим» [1, с. 4]. Тому завдання асистента вчителя – вибрати оптимальний напрям роботи, ефективні методи й прийоми, завдяки яким будуть спостерігатися позитивні зрушення в особистісно-поведінковій сфері особистості дитини. А використання традиційних методів та дидактичних технологій у поєднанні із спеціальними технологіями й методиками лише посилить ефективність корекційно-педагогічної допомоги дітям з аутичною симптоматикою.

Розглянемо основні засоби рекомендаційного характеру, які можуть бути використані вчителем та його асистентом у корекційно-педагогічній роботі з учнем з аутичними рисами.

Для полегшення перебування таких дітей у навколишньому середовищі необхідно зробити його структурованим, щоб у них з'явилися розуміння контексту ситуації і впевненість у тому, що відбувається зараз, і що буде далі, а також розуміння послідовних дій, які треба зробити для

досягнення очікуваного результату. Структуроване навчання будується на принципі сенсорної інтеграції [6, с. 26]. Створення спеціальних умов навчання дітей з особливими потребами обов'язково передбачає певну своєрідність змісту, зміну темпів та термінів, адаптацію та модифікацію методів навчання та виховання з урахуванням нозології, іншої специфічної організації трудової підготовки, позакласної роботи, а також лікувально-профілактичну роботу.

Провідне завдання асистента вчителя – забезпечити умови для формування сенсомоторного досвіду дитини з особливими освітніми потребами. З цією метою вчителі-практики використовують комплекс таких методів:

1) програма слухової стимуляції «Томатіс»;
2) кінезіотерапія (лікувальні рухи, спрямовані на розробку і поліпшення рухливості великих і дрібних суглобів, сегментів хребта, збільшення еластичності сухожиль, м'язової тканини);

3) «усвідомлення через рух» Моше Фельденкрайза (виявлення й вибір серед численних спроб і помилок найбільш ефективною спроби, поступово виключаючи безцільні рухи, поки учень не навчиться розпізнати найбільш вдалий. Відчуваючи різницю, дитина вибирає потрібний серед «даремного», тобто виявляє відмінності). Водночас розвиток дрібної моторики дитини з аутизмом буде пов'язаний із необхідністю створення моторного стереотипу дій: маніпуляція руками дитини, підтримування й направлення її рук, зменшення фізичної підтримки руки дитини (не водити рукою, а підтримувати лікоть). Посилити корекційно-педагогічний ефект допоможуть традиційні прийоми – пальчикова гімнастика, спеціальні ігри для пальців, ліплення, малювання, вирізання з паперу, аплікації, нанизування намиста, конструювання, вишивання за попередньо зробленими контурами по картону; сюжетні коментарі, похвала, посмішка, поглажування по руці та інше;

4) арт-терапія (малювання не лише олівцями, пензликами, а й пальцями рук, ніг, долонями, ступнями по різних поверхнях; ліплення пластиліном, глиною, мокрим піском, солоним тістом тощо);

5) музична терапія (формування почуття ритму, координації рухів. Спостерігаючи, можна зрозуміти, якій музиці й ритму дитина віддає перевагу. Тому пропонуються рухи в заданому ритмі, підтримуючи його плесканням, тупанням або вокалізаціями);

6) анімалотерапія із спеціально навченими для терапії тваринами (катання на конях, гра з собакою і плавання з дельфіном) [5, с. 112–113].

З метою максимального наближення корекційно-реабілітаційного процесу інклюзивного навчання дітей з РАС до природних можливостей здорових дітей широко використовуються елементи сенсорно-інтегративної терапії, що

ґрунтується на теорії сенсорної інтеграції Д. Айреса. Сьогодні в розвинених країнах сенсорну інтеграцію застосовують у роботі з дітьми із ДЦП, епілепсією, аутизмом, мутизмом, порушеннями поведінки, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, затримками психологічного та мовленнєвого розвитку, порушеннями зору, диспраксією;

7) складання «стимуляційної програми» для дитини з опорою на її інтереси, уподобання, можливості, зони найближчого розвитку. Виконання необтяжливих, коротких і цікавих, завчасно підготовлених педагогом вправ забезпечать комфорт роботи й уважність учня, які своєю чергою можуть заохочуватися матеріальними й соціальними винагородами. Основним правилом підтримки активності учня є почергова зміна статичних й динамічних прав. За рекомендаціями К. Островської, загальна тривалість стимуляційної програми не повинна перевищувати 1 годину [3].

Під час побудови корекційної роботи слід пам'ятати про темп розумового розвитку. В однієї дитини темпи розвитку можуть бути більш швидкими, і вона раніше досягає розумової зрілості, проте рівень її нижчий, ніж у дитини з повільнішими темпами розвитку, яка, хоч і пізніше, але досягає високої розумової зрілості. Слід створювати ситуації, що стимулюють в учня пізнавальні інтереси, широко залучати до виховання різноманітні та спеціально організовані предметно-практичні дії з їх мовним оформленням;

8) розклад уроків та розпорядок дня як серія картинок, фотографій, піктограм (з надписами чи без), графічні символи, графік, алгоритм дій, які набувають статус поведінкових правил. Різноманітні візуально упорядковані стимули дають можливість дитині з аутизмом орієнтуватися у подіях, їх послідовності, навчальному та особистому часі, дні тижня, окремому завданні уроку. Послідовно опрацьовані й засвоєні візуалізований розклад, розпорядок дня чи послідовність виконання начального завдання забезпечують сформованість вмінь у дитини самостійно долати труднощі із загальною дезадаптованістю й нездатністю організувати свій час; розуміти вимоги дорослого; психологічно бути готовим до можливих змін; зосереджувати увагу на актуальній та важливій інформації. Отже знижується рівень тривожності, а відповідно – частота й складність поведінкових проблем [2, с. 9–10].

Щодо правил шкільного життя, необхідно брати до уваги два моменти: чітку структуру шкільного дня і шкільну атрибутику. Для дитини з ООП заздалегідь створюються стереотипи поведінки, пов'язані зі шкільною атрибутикою, а саме: з класом, дзвінком, партою, дошкою, портфелем, домашнім завданням, оцінками. Ми переконані, що найбільш оптимальний шлях формування особистості школярів інклюзивного навчального

закладу – задоволення їх індивідуальних потреб з урахуванням постійних змін діяльності й особистісного розвитку. До педагогічних умов поетапного формування духовності школярів у процесі інклюзивного навчання відносимо такі: створення комфортного навчально-виховного середовища, командний підхід, індивідуалізація виховного процесу, врахування психолого-педагогічних вікових особливостей дітей, складності структури цінностей, ефективне залучення членів родини учнів, модифікація інклюзивного освітнього середовища відповідно до потреб і можливостей дітей [4, с. 167].

9) гра (її різновиди – від допоміжного засобу в терапевтичній процедурі поряд із бесідами, дослідженнями вільних асоціацій й інтересів до дидактичної). За ігровою поведінкою, переконували З. Фрейд, М. Клейн, В. Акслайн та інші, приховані неусвідомлені бажання, страхи, передчуття, задоволення. Вступаючи в навчальну гру як пасивний спостерігач, учень з аутизмом включається в дію та ряд ролей, що відповідають його реальним відносинам з іншими людьми та виявляє ставлення до них. Тому провідне завдання дорослого, який працює з дитиною, – використовувати навчальну гру як терапевтичну техніку, підтримуючи почуття довіри, любові, прихильності учня; усунути неадекватні способи пристосування й замінити їх адекватними. Таким чином, вплив (виховний, навчальний, особистісно-розвивальний, психокорекційний, позитивно-емоційний) буде реалізуватися під час взаємодії систем відкритого типу спілкування на рівні діалогу з підсиленими прийомами, що забезпечують взаємодію, спрямовану на повагу до дитини, її потреб, інтересів, бажань та аутичних проявів в поведінці та діяльності.

Реалізація корекційно-інноваційного змісту психолого-педагогічної роботи з аутичними дітьми охоплює такі складові компоненти: просторово-часову організацію навчального середовища; стереотипність поведінки особистості як основи розвитку її взаємодії; цілеспрямованість змістовної навчальної діяльності з посиленням значимої для дитини мети; емоційна оцінка подій із чіткою змістовою структурою простору й часу.

Під час навчання дітей з аутизмом значне місце відводиться матеріальному обладнанню класної кімнати, її «зонам», дошці оголошень і кімнатним інноваціям.

Розглянемо конкретний випадок практичного застосування асистентом вчителя інклюзивного класу корекційно-педагогічного інструментарію з дитиною з розладами аутичного спектру.

Максим, 8 років. Навчається в інклюзивній загальноосвітній школі з 1 класу. У хлопчика спостерігаються проблеми комунікації і поведінки. Протягом перших двох років навчання асистентом вчителя здійснювалась корекційно-педагогічна

робота, проте успішного результату досягнуто не було: змінилось двоє працівників, у їх роботі спостерігається відсутність узгодженості вимог та послідовності дій. У зв'язку з цим поведінка дитини погіршувалась. Максим не хотів сприймати наступного асистента вчителя, поводився агресивно, на прохання не реагував. Інколи здійснював втечі зі школи, класу. Труднощі в комунікації були через неможливість зв'язно висловлюватись. Ще більш проблемною є поведінка матері, яка наполягала чітко висловлюватись і робити те, що в Максима не виходило. Така обставина ще більше вводила дитину у фрустрацію.

Рекомендована послідовність роботи асистента вчителя з дитиною з розладами аутичного спектру може виглядати наступним чином.

Оскільки Максим кілька років поспіль навчається зі здоровими однолітками в інклюзивному класі, то перший етап роботи зорієнтований на вивчення взаємодії в дитячому колективі. Із дитячих висловлень стало відомо, що Максим має багато стереотипів. Наприклад, йому подобалось малювати – завжди ходив із листком і олівцем. У хлопчика зібралось чимало зображень (вулкан, хмарочос та інші), які він відшліфовав тривалий час (протягом місяця). Одного разу він вимагав, щоб його малюнок скопіював однокласник.

Орієнтуючись на захоплення Максима, асистент вчителя запропонував зробити хмарочос з паперу. Вид діяльності, в яку хлопчик включився з великим задоволенням, забрав певний час. Проте саме уподобання дитини стало відправною точкою корекційно-педагогічної роботи асистента вчителя інклюзивного класу. Наступні види навчальної діяльності ґрунтувались на використанні улюбленого виду діяльності школяра та його робіт, щоб привчити його хоча б незначну кількість часу попрацювати за партою, виконували роботу, яка йому подобалась.

Поступово сформувалась система взаємодії – «спочатку робимо, що подобається, потім – те, що повинні». Йому подобалось читати одні й ті ж дитячі книги, у кімнаті відпочинку дивитися улюблені мультфільми. Асистентом вчителя було організовано куточок відпочинку, у якому знаходився шкаф з улюбленими книгами і DVD з мультфільмами. Коли було виконано навчальне завдання, для мотивації навчальної діяльності педагог дозволяв йому почитати книгу чи подивитися мультфільм. Згодом таке заохочення використовувалось як премія.

Лише після організації куточку відпочинку й «преміальних» відео розширились можливості педагога впливати на Максима. Для реалізації бажання побувати в релаксаційній зоні хлопчик охоче йшов на контакт і виконував навчальні завдання.

Перші чотири місяці корекційно-педагогічної роботи для асистента вчителя й Максима були

дуже складними. Однак після зимових канікул, зі слів батьків, хлопчик шукав свого асистента вчителя.

Система «дитячих уподобань» у поєднанні з ефективними способами корекційно-педагогічної роботи спрацювала і сприяла поступовому закріпленню вміння вчитися робити те, що потрібно.

На другому етапі асистентом вчителя використовувались символи, щоб допомогти дитині засвоїти режим дня у 3–4 класах та сформуванню відчуття часу й відповідальності за справу.

Організуючи навчальне заняття зі школярем з аутизмом, асистент вчителя поступово вводила навчальні картки й годинник. Учень намагався контролювати отримання нагороди, свій робочий час і час відпочинку – чи встигають вони виконати все, що значилось у розпорядку дня, уроку. Проблемна поведінка Максима поступово зникла, коли учень зрозумів, що прогнозоване і обіцяне виконував. Якщо раніше DVD знаходилось у шафі, то коли стало зрозуміло, що хлопчик чітко дотримується розкладу, його виклали на полицю і домовились, що він може самостійно ним користуватись, коли звільниться.

Згодом Максима поступово привчали до роботи в дитячому колективі, самостійності та виконанню трудових дій також за допомогою книжок-карток.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямі. Здобуття інклюзивної освіти потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих – фахівців різних напрямів, батьків, адміністрації. Тому така робота має бути спрямована на створення умов, які забезпечуватимуть підвищення автономності і соціальної активності дітей з аутизмом, розвиток інтелектуальних процесів, формування ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. З опорою на особистісний і системно-орієнтований підходи, асистент вчителя повинен здійснювати супровід як комплексну систему всебічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги з урахуванням вікових та індивідуальних потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Усвідомлюючи важливість корекційно-педагогічного супроводу дитини з проявами аутизму, педагогу варто пам'ятати:

– навчання дітей з особливими потребами організують вчителі загального профілю в звичайних класах, проте розробкою та впровадженням інклюзивних програм займається весь педагогічний колектив школи, діяльність якого спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості кожного школяра. Плани роботи з такими дітьми також розробляються командою фахівців у тісній співпраці. Ефективність програм постійно оцінюється;

– батьки та інші члени родини активно залучаються до прийняття рішень, що стосуються навчання та виховання їхніх дітей;

– індивідуальні навчальні плани кожного особливого учня інклюзивного класу розробляються з урахуванням сильних сторін, якостей, інтересів дитини, а також її потреб.

Для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, повинні бути забезпечені умови для успішної інтеграції дитини з аутизмом в освітнє середовище класу, школи. Отже найголовніше – це формування належних соціальних навичок у таких дітей.

Основою роботи в інклюзивному класі є скоординована, налагоджена і добре організована робота колективу педагогічних працівників з дитиною з особливими потребами. Ключовим фактором розвитку даної системи навчання є відповідна підготовка (теоретична і прикладна) педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами, уміле генерування й спрямування особистісних і професійних якостей на прогнозування й досягнення якісного результату роботи.

Запропоновані до розгляду методи та педагогічний досвід лише частково висвітлюють особливості корекційно-педагогічної роботи з учнем інклюзивного класу. Як засвідчує практика, структурованість і передбачуваність інклюзивного освітнього середовища, належна організація класної кімнати з відповідним навчально-методичним забезпеченням, врахування «сенсорного профілю» дитини з аутизмом і особливостей адапта-

ції, мультисенсорного стилю навчання обов'язково сприятимуть її соціальній інтеграції, позитивній комунікації та навчальним успіхам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головченко С.М. Корекційно-відновлювальна допомога дітям з аутичними проявами в поведінці. Таврійський вісник освіти. 2015. № 3. С. 242–247.

2. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності: навчально-наочний посіб. Укладач Тетяна Скрипник. Київ: «Гнозис», 2014. 26 с.

3. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. Львів, 2006. 110 с.

4. Платаш Л. Інклюзивна практика загальноосвітніх шкіл як інновація в Україні та чинник формування духовності школярів. Православ'я в Україні: Збірник за матеріалами VII Міжнародної наукової конференції, присвяченої 25-літтю відновлення Київської православної богословської академії (1992–2017). Ред. Епіфанія (Думенка), Г.В. Папакіна, Н.М. Куковальської. Київ, 2017. Ч. 1. С. 160–168.

5. Скрипник Н.В. Сенсорна інтеграція як засіб корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. Довідник з організації інклюзивного навчання у закладах середньої освіти (з досвіду роботи навчальних закладів м. Чернівців). Уклад.: А. І. Починок та ін. Чернівці: «Місто», 2018. 211 с.

6. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал. 2016, жовтень-листопад-грудень. № 4 (80). С. 24–31.