

Діти з розладами аутичного спектра є тією категорією, для якої на сьогодні в Україні ефективно навчання практично неможливе. Ми убачаємо такі головні чинники цього: 1) брак системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату). Відомо, що рання допомога для дітей з аутизмом є вирішальною щодо їхнього подальшого розвитку. Так, наприклад, аналіз ситуації дітей до 3-х років, яких разом з усією родиною долучають до корекційного процесу в ізраїльському центрі Mifne, показує, що 74,8% з них в подальшому інтегруються в загальну систему дитячих садків і шкіл;

2) відсутність дієвої нормативно-правової бази. Незважаючи на те, що в останній час керівні органи освіти розробили низку документів, спрямовані на підтримку інклюзивного навчання, зрушень практично не відбувається і не може відбутися, тому що:

по-перше, не прописані механізми впровадження інклюзивної освіти, неправильно визначені ключові фігури цього процесу (коли, наприклад, роль психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання відводять абсолютно некомпетентній в цій сфері і обмеженій в своїх можливостях соціальній службі, при цьому, практичні психологи мають сформувану психологічну готовність до інклюзії (для цього їм рекомендують провести бесіду з вчителями, як це означено в документі), а соціальні педагоги – якимось фантастичним чином створити зовнішні умови для навчання дітей з особливими потребами в освітньому середовищі;

по-друге, нема фінансової підтримки прописаних нововведень, через що, наприклад, ставку асистента вчителя можуть виділити або не виділити місцеві органи влади. Тому частіше за все, за особистою домовленістю з керівництвом школи, роль асистентів вчителя на громадських засадах виконує мама особливої дитини, при цьому, нам відомі випадки, коли вчителі дуже задоволені від такої співпраці – мама стає помічником в усіх організаційних моментах класу. В одній з київських спеціальних шкіл-інтернаті за ініціативою директора роль асистента вчителя погодинно розподілено між різними співробітниками – бібліотекарем, завучем, психологом, логопедом;

по-третє, деякі категорії дітей (передусім, діти з аутизмом, синдромом гіперактивності та дефіцитом уваги) взагалі не означені серед тих, на кого розповсюджується інклюзивне навчання. Наслідком такої ситуації є те, що дітей цих категорій продовжують виключати з освітнього середовища, і вони мають „шифруватися” під інші нозології, наприклад, афазія, затримка психічного розвитку тощо, і тільки таким чином можуть потрапити у класи;

3) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг дітям з аутизмом, а також те, що і досі в нашій країні не готують фахівців з питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії; а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії. Через некомпетентність вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії так само, як з дітьми інших категорій, наприклад, із затримкою психічного (психомовленневого) розвитку, або розумово відсталими. Типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, сидячи за столом, вчать таких дітей тому ж самому –

сенсорним еталонам та навчальним навичкам. Наслідком цих занять є те, що у дітей з аутизмом не формуються базові передумови адаптації до навколишнього середовища, і будь-які зміни у довкіллі є стресогенними для них, що викликає у них істеричні прояви: вереск, кусання себе за руку, падання на підлогу, прагнення втекти. Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання і тим самим, з одного боку, підтримують їхню виключеність зі світу інших дітей, з іншого – стабілізує їхнє прагнення до сталості, консерватизм, стереотипії.

Діти з аутизмом унікальні, до них має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання.

І якщо системна рання допомога має створити умови для введення дітей з аутизмом в освітній простір, далі мають відбуватися в паралель два глобальні процеси – 1) їхнє виховання та навчання в освітніх закладах та 2) корекційно-розвивальна робота з ними. Фахівців, які долучаються до цих процесів, об'єднують в мультидисциплінарну команду з приводу розроблення і втілення індивідуальної навчальної програми на дитину. Зважаючи на те, що мета інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі – і з розладами аутичного спектра, – це набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності, зазначений нами інклюзивний процес завершується їхньою спеціалізацією та професіоналізацією. При цьому, грамотно побудований психолого-педагогічний супровід, з опорою на індивідуальну навчальну програму, має розповсюджуватися і на цей етап розвитку та навчання дітей.

Таким чином, робота навколо індивідуальної навчальної програми створює можливість для вчителів, батьків, шкільних адміністраторів, корекційних педагогів щодо ефективної співпраці задля покращення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей з аутизмом.

Саме тому індивідуальну навчальну програму можна назвати нарижним каменем спеціальної освіти, що має критичне значення щодо успішного перебігу інклюзивного навчання. Розробка та впровадження ефективної індивідуальної навчальної програми передбачає активність багатьох людей, послідовні цілеспрямовані кроки, і спільне прийняття рішень. Це можливе тільки за умови дійсно командної роботи, а саме: узгоджених дій і підтримки фахівцями та батьками один одного у непростому завданні налагодження продуктивного навчання та розвитку дитини з аутизмом в такому потрібному для неї інклюзивному середовищі.

Скрипник Тетяна Вікторівна,

Голова організації „Маленький Принц”,

зав. лаб. корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спец. педагогіки НАПН України,
доктор психол. наук,

<http://autism.kiev.ua/>

Ми убачаємо такі головні чинники цього:

1) брак системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату). Відомо, що рання допомога для дітей з аутизмом є вирішальною щодо їхнього подальшого розвитку. Так, наприклад, аналіз ситуації дітей до 3-х років, яких разом з усією родиною долучають до корекційного процесу в ізраїльському центрі Mifne, показує, що 74,8% з них в подальшому інтегруються в загальну систему дитячих садків і шкіл;

2) відсутність дієвої нормативно-правової бази. Незважаючи на те, що в останній час керівні органи освіти розробили низку документів, спрямовані на підтримку інклюзивного навчання, зрушень практично не відбувається і не може відбутися, тому що:

по-перше, не прописані механізми впровадження інклюзивної освіти, неправильно визначені ключові фігури цього процесу (коли, наприклад, роль психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання відводять абсолютно некомпетентній в цій сфері і обмеженій в своїх можливостях соціальній службі, при цьому, практичні психологи мають сформувані психологічну готовність до інклюзії (для цього їм рекомендують провести бесіду з вчителями, як це означено в документі), а соціальні педагоги – якимось фантастичним чином створити зовнішні умови для навчання дітей з особливими потребами в освітньому середовищі;

по-друге, нема фінансової підтримки прописаних нововведень, через що, наприклад, ставку асистента вчителя можуть виділити або не виділити місцеві органи влади. Тому частіше за все, за особистою домовленістю з керівництвом школи, роль асистентів вчителя на громадських засадах виконує мама особливої дитини, при цьому, нам відомі випадки, коли вчителі дуже задоволені від такої співпраці – мама стає помічником в усіх організаційних моментах класу. В одній з київських спеціальних шкіл-інтернаті за ініціативою директора роль асистента вчителя погодинно розподілено між різними співробітниками – бібліотекарем, завучем, психологом, логопедом;

по-третє, деякі категорії дітей (передусім, діти з аутизмом, синдромом гіперактивності та дефіцитом уваги) взагалі не означені серед тих, на кого розповсюджується інклюзивне навчання. Наслідком такої ситуації є те, що дітей цих категорій продовжують виключати

з освітнього середовища, і вони мають „шифруватися” під інші нозології, наприклад, афазія, затримка психічного розвитку тощо, і тільки таким чином можуть потрапити у класи;

3) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг дітям з аутизмом, а також те, що і досі в нашій країні не готують фахівців з питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії; а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії. Через некомпетентність вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії так само, як з дітьми інших категорій, наприклад, із затримкою психічного (психомовленнєвого) розвитку, або розумово відсталими. Типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, сидячи за столом, вчать таких дітей тому ж самому – сенсорним еталонам та навчальним навичкам. Наслідком цих занять є те, що у дітей з аутизмом не формуються базові передумови адаптації до навколишнього середовища, і будь-які зміни у довкіллі є стресогенними для них, що викликає у них істеричні прояви: вереск, кусання себе за руку, падання на підлогу, прагнення втекти. Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання і тим самим, з одного боку, підтримують їхню виключеність зі світу інших дітей, з іншого – стабілізує їхнє прагнення до сталості, консерватизм, стереотипії.

Діти з аутизмом унікальні, до них має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання.

І якщо системна рання допомога має створити умови для введення дітей з аутизмом в освітній простір, далі мають відбуватися в паралель два глобальні процеси – 1) їхнє виховання та навчання в освітніх закладах та 2) корекційно-розвивальна робота з ними. Фахівців, які долучаються до цих процесів, об'єднують в мультидисциплінарну команду з приводу розроблення і втілення індивідуальної навчальної програми на дитину. Зважаючи на те, що мета інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі – і з розладами аутичного спектра, – це набуття такими дітьми самостійності, адаптивності, професійної визначеності, зазначений нами інклюзивний процес завершується їхньою спеціалізацією та професіоналізацією. При цьому, грамотно побудований психолого-педагогічний супровід, з опорою на індивідуальну навчальну програму, має розповсюджуватися і на цей етап розвитку та навчання дітей. Таким чином, робота навколо індивідуальної навчальної програми створює можливість для вчителів, батьків, шкільних адміністраторів, корекційних педагогів щодо ефективної співпраці задля покращення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема – дітей з аутизмом. Саме тому індивідуальну навчальну програму

можна назвати наріжним каменем спеціальної освіти, що має критичне значення щодо успішного перебігу інклюзивного навчання. Розробка та впровадження ефективної індивідуальної навчальної програми передбачає активність багатьох людей, послідовні цілеспрямовані кроки, і спільне прийняття рішень. Це можливе тільки за умови дійсно командної роботи, а саме: узгоджених дій і підтримки фахівцями та батьками один одного у непростому завданні налагодження продуктивного навчання та розвитку дитини з аутизмом в такому потрібному для неї інклюзивному середовищі.

Скрипник Тетяна Вікторівна, Голова організації „Маленький Принц”,

зав. лаб. корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спец. педагогіки НАПН України,

доктор психол. наук,

<http://autism.kiev.ua/>