

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет педагогіки і психології
Кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти**

**Кваліфікаційна робота
РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З
РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ**

**Спеціальність 013 Початкова освіта
Освітня програма «Початкова освіта»**

Здобувачки вищої освіти освітнього
ступеня «магістр»
факультету педагогіки і психології
Файко Олеся Василівна

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
менеджменту освіти
Шульга Ірина Мирославівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
директор Комунального закладу
«Малоходачківська гімназія»
Великобіроківської селищної ради
Тернопільської області
Водяна В. Т.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ СУПРОВОДУ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	7
1.1 Функціональні обов’язки асистента вчителя в інклюзивному класі.....	7
1.2 Нормативно-правове забезпечення роботи асистента вчителя.....	12
1.3 Психолого-педагогічний супровід дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.....	19
Висновок до першого розділу.....	25
РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	27
2.1 Аналіз досвіду роботи асистента вчителя в інклюзивному класі початкової школи.....	27
2.2 Співпраця асистента вчителя з батьками дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.....	39
2.3. Методичні рекомендації щодо організації психолого-педагогічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру в інклюзивному класі.....	43
Висновок до другого розділу.....	56
ВИСНОВКИ.....	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	60

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти одним із пріоритетних завдань державної політики постає забезпечення якісного та рівного доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Зростання кількості дітей з ООП, зокрема дітей з розладами аутичного спектру (РАС), зумовлює запровадження нового підходу до організації освітнього процесу – інклюзивного. Такий підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини в освітньому середовищі, забезпечення психолого-педагогічного супроводу та налагодження ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Водночас молодший шкільний вік є критично важливим для формування базових навчальних навичок у дітей, їх соціальної адаптації та налагодження комунікації, що вимагає комплексного, структурованого та гнучкого психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в умовах інклюзивного навчання.

Важливою фігурою, яка забезпечує індивідуалізацію та адаптацію освітнього середовища в інклюзивному класі початкової школи є асистент вчителя, діяльність якого спрямована на підтримку учнів з ООП, співорганізацію освітнього середовища та налагодження взаємодії з однолітками. Проте, попри закріплення посади асистента вчителя на законодавчому рівні (Закони України «Про освіту» (2017 р.) [39], «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [40], Наказ МОН України № 1713 від 09.12.2024 р. «Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами» [36] та інші) та наявність низки суміжних наукових досліджень (І. Демченко, В. Засенко, Т. Ілляшенко, Т. Сак, Н. Софій, А. Колупаєва, О. Мартиненко, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, М. Порошенко, О. Таранченко, О. Чеботарьова, З. Шевців та інші вчені) констатуємо недостатню увагу до

аналізу ролі цього фахівця у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з РАС, що створює прогалину між теоретичними положеннями та практичною реалізацією загальної концепції інклюзивної освіти. Наявна теоретична база потребує систематизації та практичної адаптації до роботи асистента вчителя саме із цією категорією дітей. Це зумовило вибір теми магістерської роботи «Роль асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру».

Об’єкт дослідження – психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.

Предмет дослідження – зміст діяльності асистента вчителя в організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та розробити практичні рекомендації щодо оптимізації діяльності асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати нормативно-правові засади діяльності асистента вчителя та його функціональні обов’язки.
2. Розкрити особливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.
3. Описати та узагальнити практичний досвід роботи асистента вчителя з дитиною молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру в інклюзивному класі.

4. Розробити методичні рекомендації щодо організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру.

Гіпотеза – передбачається, що запропоновані методичні рекомендації щодо організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру сприятимуть підвищенню його ефективності та створенню інклюзивного освітнього середовища в початковій школі.

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження нами було використано комплекс **взаємопов'язаних методів**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення змісту нормативно-правових документів, наукових праць та методичних напрацювань для розкриття теоретичних аспектів означеної проблеми дослідження;

- *емпіричні*: кейс-стаді, що включає педагогічне спостереження, аналіз, опис та узагальнення власного практичного досвіду роботи асистента вчителя з дитиною молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру; бесіди з вчителями, які працюють в інклюзивних класах, а також з батьками дітей з розладами аутичного спектру, на основі чого було запропоновано методичні рекомендації.

Теоретична значущість дослідження полягає в уточненні функціональних обов'язків асистента вчителя; обґрунтуванні його ролі в організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру з урахуванням їх потреб і можливостей; розкритті особливостей взаємодії асистента вчителя з учителем інклюзивного класу, іншими фахівцями та батьками дитини.

Практичне значення одержаних результатів стосується розроблених методичних рекомендацій щодо організації психолого-педагогічного супроводу

дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру. Запропоновані рекомендації можуть бути корисними у практиці роботи вчителів та асистентів вчителів інклюзивних класів, а також фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, який налічує 64 позиції. Загальний обсяг роботи становить 67 сторінок, основний текст викладено на 60 сторінках.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ СУПРОВОДУ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1 Функціональні обов'язки асистента вчителя в інклюзивному класі

Аналіз статистичних даних засвідчує щорічне зростання кількості дітей з ООП, що зумовлено різними причинами. Тому інклюзивна освіта є важливим напрямом освітньої політики України, що спрямований на забезпечення якісної освіти для всіх дітей.

Відповідно до законодавства України, діти з ООП мають право навчатися у закладах освіти за місцем їх проживання. Держава зобов'язана забезпечувати права своїх громадян і чітко притримуватися міжнародних зобов'язань. Зокрема, згідно з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, держави-учасниці повинні впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях освіти.

Інклюзія (*від англ. Inclusion – включення, залучення*) – це процес збільшення ступеня участі усіх громадян в соціумі. Найбільше цього потребують ті особи, які мають фізичні чи психічні порушення. Інклюзія передбачає адаптацію/модифікацію навчальних матеріалів, розробку і застосування спеціальних методик, які дозволяють кожній дитині чи дорослій людині брати активну участь в житті соціуму та бути його повноцінною частиною [4; 14; 15; 22; 28].

Інклюзивну освіту сприймають як навчання дітей з інвалідністю, але цей термін набагато ширший. Інклюзивна освіта – це дотримання прав усіх дітей на здобуття якісної освіти, без винятку чи це дитина з нормотиповим розвитком чи

дитина, яка має порушенням розвитку чи особливі освітні потреби, зумовлені іншими причинами.

Упровадження інклюзивної освіти передбачає залучення додаткових фахівців для її реалізації у закладах освіти. Одним із таких фахівців є асистент вчителя. Тому видається доречним надалі у роботі розкрити особливості цієї посади.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України, «асистент вчителя – це педагогічний працівник, що призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу, веде встановлену документацію» [34].

Асистент вчителя виконує важливі функції, спрямовані на підтримку освітнього процесу, особливо для учнів з ООП. Основною функцією асистента вчителя є співпраця з вчителем задля забезпечення ефективного навчання усіх учнів в інклюзивному класі.

У листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25 вересня 2012 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [57] зазначено основні функції асистента вчителя, а саме:

1) організаційна:

- допомагає в організації освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням;

- проводить спостереження за дитиною, з метою вивчення її індивідуальних здібностей, потреб, інтересів, особливостей;

- допомагає сконцентрувати увагу, сприяє формуванню самоконтролю та самореалізації дитини;

- є членом команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;

- співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з ООП;

- бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку;

- разом з іншими працівниками забезпечує безпечні умови освітнього процесу;

- підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;

- веде встановлену педагогічну документацію.

2) навчально-розвивальна:

- співпрацює з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти;

- здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з ООП;

- сприяє розвитку дітей з ООП, поліпшенню їх психоемоційного стану;

- дбає про соціальну адаптацію;

- стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їх здібностей, талантів, шляхом їхньої участі в науковій, технічній або художній творчості;

- створює атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах в майбутньому.

3) діагностична:

- разом із командою психолого-педагогічного супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

- оцінює навчальні досягнення учнів;

- оцінює виконання індивідуальної програми розвитку;

- вивчає та аналізує динаміку розвитку учнів.

4) прогностична:

- бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку;

- перегляд актуальних цілей для дитини з особливими освітніми потребами.

5) консультативна:

- спілкується з батьками/іншими законними представниками дитини з ООП, надаючи їм необхідну консультативну допомогу;

- надає інформацію батькам/іншим законним представникам дитини з ООП та членам команди супроводу про досягнення дитини.

Важливо зауважити, що асистент вчителя супроводжує дитину з ООП не тільки під час освітнього процесу, а й постійно моніторить стан її розвитку, рівень засвоєння нею знань та інформує батьків, педагогів, команду супроводу.

Проаналізуємо також основні обов'язки асистента вчителя [35]:

- 1) *підтримка учнів з особливими освітніми потребами* (допомога у адаптації в освітньому середовищі та освітньому процесі; надання індивідуальної підтримки під час уроків; забезпечення модифікації та адаптації навчальних матеріалів відповідно до потреб учнів; допомога у розвитку навичок самообслуговування та соціалізації; спостереження за поведінкою та освітнім процесом учнів; фіксація результатів спостережень за дитиною у щоденнику спостережень);

- 2) *допомога вчителю* (спільна розробка та реалізація індивідуальної програми розвитку (ІПР); адаптація методів та програм навчання; підготовка та організація навчальних матеріалів; забезпечення зворотного зв'язку для вчителя щодо потреб та успіхів учнів; участь у плануванні та проведенні уроків; допомога у створенні сприятливого психологічного клімату в класі);

- 3) *співпраця з іншими фахівцями та батьками/іншими законними представниками дитини з ООП* (участь у команді психолого-педагогічного супроводу; взаємодія з батьками учнів з ООП для обговорення потреб та прогресу дітей; координація дій з іншими фахівцями, які надають корекційно-розвиткові послуги (логопед, психолог, корекційний педагог та інші);

- 4) *ведення документації* (ведення щоденника спостережень за розвитком дитини; участь у підготовці та веденні іншої необхідної документації);

5) *забезпечення безпеки* (забезпечення безпечних умов перебування учнів в закладі освіти; наявність навичок домедичної допомоги та їх застосування у разі потреби);

6) *участь у позакласних і позашкільних виховних заходах* (допомога в організації та проведенні позакласних і позашкільних виховних заходів; забезпечення участі учнів з ООП у цих заходах);

7) *використання державної мови в освітньому процесі відповідно до вимог законодавства*;

8) *постійне підвищення своєї педагогічної майстерності*.

Важливо зазначити, що асистент вчителя працює у тісній взаємодії з вчителем, він є членом команди психолого-педагогічного супроводу, яка працює для забезпечення якісної освіти та розвитку дітей з ООП. Тому асистент вчителя має статус педагогічного працівника, що обумовлює високі кваліфікаційні вимоги до його освіти та знань. Так, для обіймання посади асистента вчителя вимагається вища педагогічна освіта (або професійна кваліфікація у галузі педагогіки чи корекційної освіти) [38]. Це підтверджується кваліфікаційними характеристиками, в яких наголошується на необхідності знання основ корекційної педагогіки, психології дітей з ООП та технології адаптації чи модифікації навчального матеріалу [32].

Водночас в інклюзивному класі поряд із асистентом вчителя може також перебувати асистент дитини, який здійснює супровід виключно дитини з ООП. На наш погляд, варто також проаналізувати різницю в обов'язках обох фахівців, оскільки вони виконують різні функції. Асистент вчителя є педагогічним працівником і членом Команди супроводу, відповідає разом із вчителем за освітній процес, адаптацію матеріалів та реалізацію ІПР [35]. Натомість, асистент дитини, який надає соціальну послугу супроводу, є особою, що здійснює фізичний/технічний супровід, догляд, слідкує за безпекою та допомагає в самообслуговуванні конкретній дитині. Він не має статусу

педагогічного працівника [41]. Це розмежування підкреслює, що допомога асистента вчителя спрямовується передусім на задоволення освітніх потреб дітей з ООП та інших, а не на догляд.

Таким чином, ми описали функціональні обов'язки асистента вчителя в інклюзивному класі та розмежували їх із обов'язками асистента дитини.

1.2 Нормативно-правове забезпечення роботи асистента вчителя

Нормативно правове забезпечення роботи асистента вчителя в Україні визначається низкою законів, постанов, наказів та інструкцій, які регулюють організацію інклюзивного навчання та роль асистента вчителя у цьому процесі.

У більшості країн регулярно відбуваються зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з ООП, і наша держава не є винятком. Тому у контексті магістерської роботи варто проаналізувати нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти загалом та роботи асистента вчителя зокрема.

Одним із базових документів міжнародного рівня, в якому закріплено право осіб з інвалідністю на доступ до якісної освіти є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13.12.2006 р. та ратифікована Україною 16.12.2009 р. Саме цей документ дозволив внести зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» (2010 р.), згідно з яким загальноосвітні заклади вперше отримали можливість створювати класи для дітей з ООП.

У цей час також було затверджено й перші нормативно-правові акти, які мають відношення до інклюзивного навчання в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р від 03.12.2009 р. «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у

загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року»; Накази Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти; № 957 від 15.09.2021 р. «Про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

Зокрема, у Концепції розвитку інклюзивної освіти [33], вперше подано визначення ключових понять: «інклюзивне навчання», «дитина з особливими освітніми потребами», «індивідуальний план розвитку».

Водночас у Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. [39] віднаходимо уточнення змісту зазначених понять та інших. «Інклюзивне навчання закріплює право дитини на інклюзивну освіту (Стаття 24) та забезпечує включення осіб з інвалідністю до освітнього процесу, надаючи їм необхідну підтримку та розумне пристосування» [17].

Відповідно до статті 1 Закону України «Про освіту» «інклюзивне навчання визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення якісної освіти та передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної особи» [39]. У цьому ж документі подано трактування поняття «дитина з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, надання корекційно-розвиткових послуг та/або адаптації освітнього середовища» [39].

У Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю увага акцентується на необхідності розумного пристосування та надання необхідної підтримки дитині з ООП з метою реалізації її права на освіту [17].

Зважаючи на те, що головним інструментом індивідуалізації навчання для дитини з ООП є індивідуальна програма розвитку (ІПР) і водночас це документ, який прямо стосується обов'язків асистента вчителя та взаємодії з батьками, вважаємо за доречне проаналізувати його зміст. У постанові Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації

інклюзивного навчання» (пункт 13) зазначено, що «індивідуальна програма розвитку – це документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, визначає комплекс корекційно-розвиткових послуг, адаптацію/модифікацію освітнього середовища та індивідуальних цілей навчання, яких необхідно досягти протягом начального року. ІПР розробляється командою психолого-педагогічного супроводу за обов'язковою участю батьків» [35]. ІПР є методологічною основою роботи асистента вчителя, оскільки в ній зафіксовані конкретні цілі та адаптації/модифікації, які він має реалізовувати щодня у роботі з дитиною.

Закон України «Про освіту» гарантує право на здобуття освіти в усіх закладах освіти та унеможливорює обмеження такого права. Важливим положенням цього законодавчого акту є: надання дітям з ООП психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги; залучення до освітнього процесу додаткових фахівців: асистентів учителів, логопедів, психологів, корекційних педагогів; розробка відповідного програмного та навчально-методичного забезпечення із врахуванням потреб кожної дитини; запровадження новітніх технологій і методів навчання, а також використання ресурсів спеціальних закладів освіти [39].

Нормативно-правове забезпечення, яке безпосередньо стосується роботи асистента вчителя в Україні регулюється низкою документів, зокрема Постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та Наказом Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 р. «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», які визначають порядок роботи асистента, його обов'язки, права, вимоги до атестації та оплати праці згідно з Єдиною тарифною сіткою.

Відповідно до згаданої вище Постанови Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р., у заклади загальної середньої освіти було надано доступ асистенту дитини, який перебуває в інклюзивному класі, зокрема, зазначається: «освітні та соціальні потреби у дітей зі складними порушеннями розвитку під час їх перебування в загальноосвітньому навчальному закладі задовольняється соціальними працівниками, батьками або особами, уповноваженими ним» [35]. Важливим є також Закон України № 8556 від 06.09.2018 р. «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», яким забезпечено доступ асистента дитини до освітнього процесу в школах та закладах дошкільної освіти. Рішення про допуск асистента дитини ухвалює директор школи, який укладає з ним договір. Підставою для укладання договору є: рекомендації інклюзивно-ресурсного центру про необхідність такого виду супроводу, письмова заява одного з батьків або іншого законного представника про допуск ним уповноваженої особи бути асистентом учня, або договір про надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання між надавачами соціальних послуг і одним із батьків/іншим законним представником отримувача соціальної послуги [31].

Порядок роботи асистента вчителя передбачає участь у розробці індивідуальної програми розвитку (ІПР), адаптацію навчальних матеріалів та середовища, індивідуальний супровід учня з ООП, ведення документації (щоденник спостережень, графік роботи, портфоліо та інші), співпрацю з батьками та педагогами, а також участь у засіданнях команди супроводу. Основні його завдання полягають у допомозі вчителю в організації освітнього процесу, створенні сприятливої атмосфери у класі та індивідуалізація навчання відповідно до потреб учнів.

Проаналізуємо основні напрями діяльності асистента вчителя та відповідні їм обов'язки відповідно до етапів роботи в межах інклюзивного класу [35]:

1) Підготовчий етап:

- ознайомлення – зустріч з дитиною з ООП, її батьками та вчителем, ознайомлення з посадовою інструкцією та особливостями розвитку дитини;
- планування – участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку, підготовка індивідуального навчального плану.

2) Організація освітнього процесу:

- супровід – надання індивідуальної допомоги учню з ООП під час уроків, допомога в саморегуляції та концентрації уваги;
- адаптація матеріалів – адаптація навчальних матеріалів, завдань, робочого місця відповідно до індивідуальних потреб дитини з ООП;
- взаємодія з класом – допомога вчителю в роботі з іншими учнями, моделювання позитивної взаємодії та комунікативних навичок;
- технічна підтримка (за потреби) – допомога вчителю в управлінні віртуальним класом під час дистанційних занять.

3) Документація та комунікація:

- спостереження – ведення щоденника спостережень за учнем з ООП для відстеження динаміки розвитку та досягнень цілей ІПР;
- портфоліо – створення та наповнення індивідуального портфоліо учня;
- звітування – надання інформації членам команди супроводу щодо індивідуальних особливостей, потреб та динаміки розвитку дитини;
- командна робота – постійна участь у засіданнях команди психолого-педагогічного супроводу.

4) Розвиток та професіоналізм:

- професійний розвиток – постійне підвищення власного професійного рівня, розвиток майстерності та загальної культури;

- співпраця з фахівцями – взаємодія з іншими фахівцями, які працюють з дитиною з ООП.

Важливо пам'ятати, що конкретні обов'язки асистента вчителя можуть бути визначені посадовою інструкцією та залежать від індивідуальних потреб дитини, особливостей роботи вчителя та специфіки закладу освіти.

Для нашого дослідження важливо також проаналізувати права асистента вчителя, які включають право на оціночну незалежність, право на проведення спостережень за учнями з ООП, право на участь у співрозробленні індивідуальної програми розвитку, право на отримання рекомендацій від фахівців, а також право на забезпечення безпечних умов для роботи та належного педагогічного навантаження. Більш розгорнутий аналіз подаємо нижче [35].

Основні права асистента вчителя:

- право на співпрацю – асистент вчителя має право співпрацювати з іншими педагогічними працівниками та фахівцями, які залучені до супроводу учня з ООП;

- право на участь у розробці ІПР – асистент бере участь у розробці ІПР учня, що є основою для подальшої роботи з ним;

- право на ведення документації – асистент має право вести щоденник спостережень за учнем та формування його індивідуального портфолію;

- право на отримання рекомендацій – асистент має право отримувати рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП;

- право на безпечне робоче середовище – забезпечення безпечних та здорових умов праці в освітньому закладі;

- право на належне навантаження – педагогічне навантаження асистента вчителя становить 25 годин на тиждень, що включає роботу з учнями та інші види діяльності;

- право на конфіденційність – збереження конфіденційності інформації про учнів та їхні потреби.

Попри те, що асистент вчителя є рівноправним членом педагогічного колективу закладу освіти, в якому він працює, необхідно пам'ятати про чіткий розподіл обов'язків та зон відповідальності між ним та вчителем чи іншими фахівцями. Зокрема, асистент вчителя не проводить урок самостійно та не несе відповідальність за оцінювання учнів, натомість його основна функція – це допомога вчителю та підтримка учнів в освітньому процесі, особливо тих, хто потребує індивідуального підходу та допомоги в опануванні матеріалу; він адаптує навчальні матеріали та надає допомогу учням у виконанні завдань, але не замінює вчителя.

У нормативних документах, які регулюють діяльність асистента вчителя, зокрема Наказі Міністерства освіти і науки України № 8805 від 09.09.2022 р. «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників», увага також звертається на атестацію асистента вчителя. Атестація проводиться для встановлення тарифного розряду, але не для присвоєння кваліфікаційної категорії, адже для цієї посади вона не передбачена. Встановлено вимоги до її проходження – має бути здійснена не пізніше ніж через два роки після прийняття працівника на роботу за посадою асистента вчителя. Мета атестації полягає передусім у визначенні тарифного розряду, зокрема, може бути встановлено 10–12 тарифний розряд. Якщо асистент вчителя переходить з іншої педагогічної посади, за ним зберігається раніше присвоєна кваліфікаційна категорія до наступної атестації на посаді асистента вчителя [27].

Результати атестації дають змогу підтвердити відповідність особи посаді, яку вона обіймає, зокрема, через оцінювання роботи асистента вчителя атестаційною комісією за різними критеріями. Склад атестаційної комісії формує керівник закладу освіти. За результатами атестації директор закладу

встановлює асистенту вчителя певний тарифний розряд. Проте важливо зазначити, що за роботу в інклюзивному класі асистент вчителя має право на отримання доплати у розмірі 20 % від посадового окладу.

Таким чином, ми проаналізували основні нормативно-правові засади роботи асистента вчителя в інклюзивному класі.

1.3 Психолого-педагогічний супровід дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру

Психолого-педагогічний супровід дитини з РАС – це комплексна, взаємоузгоджена діяльність команди фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів, асистент вчителя, психолог, корекційний педагог та за потреби інші фахівці) та батьків/інших законних представників дитини, яка спрямована на створення умов для її розвитку, соціальної адаптації, самореалізації та подолання труднощів у спілкуванні й поведінці. Для успішного супроводу важливе раннє втручання, інтенсивна, тривала робота, використання ігрових методів та індивідуальний підхід, що враховує особливості кожного етапу розвитку дитини.

Вважаємо за доцільне зупинитись на характеристиці особливостей розвитку дітей з РАС, щоб краще розуміти особливості їх психолого-педагогічного супроводу.

Найперше проаналізуємо особливості психічного розвитку дітей з РАС. Розлади аутичного спектру – це порушення нейророзвитку, що характеризуються якісними дефіцитами у соціальній комунікації та наявністю обмежених, повторюваних інтересів чи моделей поведінки [9]. Розуміння цих особливостей є фундаментом для організації належного супроводу.

Згідно з результатами наукових досліджень (І. Кузава, О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Савчук, Т. Скрипник, Н. Тарасун, Т. Шульга та інші вчені) інтелектуальний розвиток дітей з РАС є вкрай гетерогенним, варіюючись від інтелектуальної недостатності до нормального або навіть високого рівня інтелекту. При цьому часто спостерігається фрагментарність сприйняття та нерівномірність розвитку когнітивних функцій [42; 43; 46]. Діти з РАС можуть демонструвати труднощі з переключенням уваги та високу імпульсивність, що ускладнює концентрацію на навчальних завданнях [47].

Діти з РАС часто мають атипову реакцію на сенсорні стимули, що проявляється як гіперчутливість (надмірна реакція) або гіпочутливість (знижена реакція). Гіперчутливість до гучних звуків, яскравого світла або певних текстур одягу є поширеною і може призводити до сенсорного перевантаження та дезорганізації поведінки [42; 43]. Сенсорні особливості є не просто чутливістю, а частиною діагностичного критерію РАС, що вимагає постійної уваги при адаптації освітнього середовища.

Як зазначалось вище, для дітей з РАС характерною є стереотипна та повторювальна поведінка. Стереотипні дії (або стими) є повторюваними рухами (наприклад, махання руками, хитання) або ритуалами. На думку вчених, вони часто слугують засобом саморегуляції, допомагаючи дитині впоратися зі стресом, сенсорним перевантаженням або нудьгою [12; 42; 46; 47; 50]. Учена А. Колупаєва зазначає, що сильна прихильність до рутини та опір змінам у розкладі чи середовищі також є проявом стереотипної поведінки і вимагає чіткого структурування дня дитини [1; 16].

Порушення соціальної взаємодії та комунікації є великим бар'єром для повноцінної інтеграції дитини з РАС в інклюзивний клас. Діти з РАС мають труднощі з розумінням невербальних сигналів (вираз обличчя, жести) та поведінки інших людей (усвідомлення того, що інші люди мають власні думки

та наміри). Це призводить до уникнення зорового контакту, труднощів зі встановленням дружніх стосунків та схильності до самоізоляції [9; 42; 43; 46].

Комунікативний дефіцит може варіюватися від повної відсутності мовлення до використання мовлення з ехолалією (повторення фраз) або негнучким, буквальним розумінням мови. Діти часто не можуть використовувати мову для встановлення соціального контакту чи вираження своїх потреб, що призводить до аутоагресії чи нападів гніву як єдиного доступного засобу комунікації [47].

Учені наголошують, що у класі зазначені особливості поведінки дитини з РАС можуть проявлятися у такий спосіб:

- сенсорне відволікання – нездатність зосередитися через шум або рух (гіперчутливість);
- опір змінам – відмова виконувати завдання, якщо порушено звичну послідовність дій чи алгоритм;
- проблемна поведінка – агресія, крики або втеча з класу як реакція на непорозуміння вимог чи соціальне навантаження [12; 42; 47; 50; 60].

Враховуючи особливості розвитку та поведінки дитини з РАС асистент вчителя має видбудовувати власну стратегію щодо взаємодії з нею та здійснювати психолого-педагогічний супровід. Зокрема, основним завданням асистента вчителя є індивідуалізація освітнього процесу, що виявляється у візуальній підтримці (створення та використання візуального розкладу, соціальних історій та спеціальних карток для подолання комунікативних труднощів та опору змінам [18; 52; 53; 56; 59; 60]; адаптації завдань (спрощення або візуалізація інструкцій, надання фізичних підказок, допомога у виконанні навчальних завдань [16]; сенсорній регуляції (створення «безпечного місця» у класі, надання дитині можливості використовувати сенсорні інструменти (обтяжені жилети, сенсорні іграшки) або робити сенсорні перерви для запобігання перевантаженню) [14; 18; 50].

Крім того, асистент вчителя відіграє важливу роль у формуванні в дитини з РАС навичок самообслуговування та соціальної взаємодії, що передусім передбачає: розвиток соціальних навичок (моделювання бажаної поведінки, організація та проведення ігор з однолітками, пояснення соціальних ситуацій); поведінковий менеджмент (застосування принципів прикладного аналізу поведінки (АВА) для розуміння функцій проблемної поведінки (чому вона виникає?) та навчання дитини альтернативним, соціально прийнятним способам вираження потреб) [42; 43].

Таким чином, проаналізувавши результати наукових досліджень психологів, фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, визначимо основні напрямки та складові психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС:

1) розробка командою супроводу індивідуальної програми розвитку, як основного документа, що закріплює вимоги до організації освітнього та корекційного процесів, із врахуванням особливостей розвитку дитини, її потреб, здібностей і можливостей;

2) проведення корекційно-розвиткової роботи, що передбачає надання психолого-педагогічних чи корекційно-розвиткових послуг з метою подолання навчальних труднощів, характерних для дітей РАС, таких як проблеми з комунікацією, соціальною взаємодією чи затримкою мовлення;

3) використання ігрових технологій у освітньому та корекційно-розвитковому процесі, зважаючи на підвищену сенсорну чутливість дітей з РАС рекомендовано у роботі використовувати природні матеріали (пісок, глина, пластилін, вода, листя тощо);

4) робота з сім'єю дитини: консультування, залучення їх до освітнього та корекційно-розвиткового процесів з метою формування адекватної взаємодії з дитиною;

5) створення безпечного інклюзивного освітнього середовища – організація освітнього процесу таким чином, щоб дитина почувалася комфортно, що сприяє формуванню самооцінки та прагнення до самореалізації [5; 13; 44; 48].

Зосередимо увагу на індивідуальній програмі розвитку дитини з РАС (ІПР) як ключового документа, який визначає індивідуальні цілі навчання, корекційні заходи та освітні послуги. ІПР розробляється командою фахівців, а не одноосібно вчителем чи асистентом вчителя. Обов'язковим є залучення до цього процесу батьків/інших законних представників дитини з РАС. ІПР є динамічним документом, який розробляється на один навчальний рік та регулярно переглядається (мінімум двічі на рік) та за потреби коригується, відображаючи прогрес дитини. Програма дає змогу максимально індивідуалізувати освітній процес у відповідності до потреб дитини, деталізує зміст корекційно-розвиткових послуг, визначає адаптації та модифікації, які будуть застосовуватись в роботі з дитиною в освітньому процесі. ІПР зберігається в особовій справі учня протягом періоду навчання [34].

Важливою також є корекційно-розвиткова складова у роботі з дитиною з РАС, оскільки вона забезпечує індивідуалізовану підтримку, допомагає подолати навчальні та інші труднощі, розвинути потенціал та успішно інтегруватися в загальноосвітнє середовища. Цей компонент інклюзивного навчання включає систему заходів, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності, мовлення, соціально-комунікативних навичок, а також корекцію порушень, що перешкоджають навчанню та розвитку і забезпечується відповідними фахівцями [35].

Ключові напрямки корекційно-розвиткової роботи з дітьми з РАС є:

- розвиток пізнавальної діяльності – спрямований на підвищення загального рівня розвитку дитини, розширення її знань та вмінь;

- корекція порушень мовлення та комунікації – формування соціально-комунікативних навичок, що є особливо важливим для дітей з РАС;
- розвиток емоційно-вольової сфери – допомога дитині в розумінні та висловленні своїх почуттів, а також у взаємодії з іншими;
- розвиток моторики та сенсорики – робота над покращенням рухових і сенсорних навичок для більш ефективного сприйняття світу.

Успіх корекційно-розвиткової роботи залежить від ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу: вчителів, спеціалістів, батьків та самої дитини. Таким чином, корекційно-розвиткова робота є невід’ємною частиною інклюзивного навчання, що створює умови для успішної адаптації та реалізації потенціалу кожної дитини [35].

Як зазначалось вище, важливим є використання ігрових технологій у роботі з дітьми з РАС, які охоплюють різні види: сенсорні, рухливі та сюжетно-рольові та інші, що сприяють розвитку дрібної моторики, рівноваги, соціальної взаємодії, емоційного сприйняття та адаптації до навколишнього світу. Важливо враховувати індивідуальні потреби дитини та зважати на її інтереси.

Під час організації освітнього та корекційно-розвиткового процесу для дітей з РАС важливо використовувати потенціал сенсорних ігор, зокрема виокремимо такі: *ігри з сипучими матеріалами* (круп, пісок або інтерактивні пісочниці для розвитку дрібної моторики); *водні ігри* (переливання води з однієї ємності в іншу, бризкання на пісок або використання інтерактивних підлог з ефектом води); *ігри зі світлом* (підсвічування, проєктори, дзеркала для створення сонячних зайчиків допомагають стимулювати візуальне сприйняття).

Важливою та обов’язковою є робота з сім’єю, яка виховує дитину з РАС, що має на меті формування партнерських стосунків між батьками та педагогами, іншими фахівцями, підвищення рівня обізнаності батьків про особливості розвитку та виховання дітей з РАС тощо.

Основні принципи роботи з сім'єю, в якій виховується дитина з РАС:

- підтримка та співпраця з фахівцями (фахівці можуть надати індивідуальні консультації та розробити план роботи з дитиною вдома, враховуючи її потреби);
- терпіння та послідовність (робота з дитиною з РАС вимагає великого терпіння, послідовності та віри в успіх);
- залучення до соціального середовища (сприяння інтеграції дитини в суспільство);
- конфіденційність (нерозголошення інформації про дитину третім особам).

Отже, ми розглянули особливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС. Логічним видається перейти до практичного аспекту роботи з дитиною, тому розкриємо це питання у другому розділі.

Висновок до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми дослідження ролі асистента вчителя в організації психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС в умовах інклюзивного навчання, який представлений у першому розділі магістерської роботи, дозволив визначити теоретико-методологічні засади діяльності такого фахівця.

Дослідження функціональних обов'язків асистента вчителя засвідчило, що його роль в інклюзивному просторі є багатоаспектною і охоплює педагогічну, організаційну, корекційно-розвиткову та соціально-адаптивну підтримку. При цьому, успішність роботи асистента вчителя тісно пов'язана з ефективною взаємодією з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП: вчителем початкових класів, психологом, фахівцями, які надають інші корекційно-розвиткові послуги та батьками дитини.

На основі вивчення нормативно-правової бази з'ясовано, що посада асистента вчителя закріплена у законодавстві України, що водночас регламентує його діяльність, а також пояснено відмінність у посадових обов'язках асистента вчителя та асистента дитини. Аналіз особливостей розвитку дітей з РАС дав змогу описати умови здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином теоретичне обґрунтування проблеми дослідження підтвердило її актуальність та необхідність розробки практичних рекомендацій щодо діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі початкової школи, спрямованих на забезпечення ефективного супроводу дитини молодшого шкільного віку з РАС. У свою чергу це зумовлює потребу в описі досвіду роботи асистента вчителя в початковій школі, який буде представлений у другому розділі магістерської роботи.

.

РОЗДІЛ II.
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В
ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З
РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1 Аналіз досвіду роботи асистента вчителя в інклюзивному класі початкової школи

На основі аналізу теоретичних аспектів роботи із дітьми з РАС та врахування специфіки психолого-педагогічного супроводу цієї категорії дітей було отримано низку висновків, які лягли в основу нашого подальшого дослідження. Зокрема, увагу у другому розділі магістерської роботи акцентуємо на практичних аспектах роботи асистента вчителя з дітьми з РАС.

Опираючись на власний досвід роботи на посаді асистента вчителя у інклюзивному класі початкової школи КЗ “Малоходачківської гімназії” Тернопільської області (2023-2024 н. р.), розкриємо його особливості. Зазначимо, що опис ситуацій здійснено з дотриманням етичних принципів, без розкриття персональних даних учасників освітнього процесу.

Спершу проаналізуємо загальні засади, які стосуються роботи з дитиною з РАС, механізм її зарахування до інклюзивного класу тощо.

Перед тим, як дитина йде навчатись до інклюзивного класу початкової школи вона проходить обстеження у місцевому інклюзивно-ресурсному центрі, де з нею працюють різні фахівці. Хоча саме фахівці центру надають рекомендації про форму здобуття освіти для дитини, проте остаточне рішення приймають її батьки/інші законні представники.

Діагностика розладу аутичного спектру – це складний процес, який вимагає глибоких знань у сфері нейробіології, психології та педагогіки, а також

застосування сучасних інноваційних інструментів для точного діагностування та ефективного втручання. Тому передбачає мультидисциплінарний підхід із залученням команди фахівців, які використовують стандартизовані тести та опитувальники, проводять спостереження за поведінкою дитини в різних ситуаціях та здійснюють збір інформації з різних джерел та від батьків/інших законних представників. Процес діагностики може тривати від кількох тижнів до кількох місяців [25; 34; 90].

Етапи дослідження [34]:

1) Початкова консультація – все починається з візиту до педіатра або сімейного лікаря, який при виявленні симптомів направляє дитину до інклюзивно-ресурсного центру (команди фахівців).

2) Мультидисциплінарний підхід – команда фахівців (психолог, психіатр, логопед та інші) проводить комплексну оцінку розвитку дитини за усіма сферами.

Серед *методів діагностики*, які використовуються у комплексній оцінці виділяють:

- *Стандартизовані тести та опитувальники*, які є частиною міжнародного психодіагностичного інструментарія для комплексної психолого-педагогічної оцінки різних сфер розвитку дитини. Методики: WISC-IV (для оцінки інтелекту, швидкості обробки інформації та пам'яті, сформованості навичок і вмінь, пізнавальних здібностей), LEITER-3 (методика має низку профілів зростання, що допомагає більш точно оцінити розвиток інтелекту в динаміці), PEP-3 (дає змогу визначити сильні та слабкі сторони дитини з РАС і спланувати зміст ІПР), CASD (скринінговий інструмент, який спрямований на визначення наявності розладу аутичного спектру, використовується у комплексі з іншими тестами та методиками) та інші) [9; 25].

- Спостереження – фахівці спостерігають за дитиною під час гри та в інших ситуаціях, оцінюють рівень сформованості комунікативних навичок, моторики та соціальної взаємодії.

- Інтерв'ю з батьками/іншими законними представниками, які є основним джерелом інформації про дитину, тому можуть надати детальну інформацію про розвиток дитини, що є важливою частиною діагностичного процесу. Важливо зауважити, що батьки мають бути активними учасниками діагностичного процесу.

Коли дитина йде в інклюзивний клас, то керівник закладу невідкладно формує команду психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС, якщо це 2-5 рівень підтримки, то обов'язковим членом команди супроводу є асистент вчителя. Його роль в організації психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС передусім передбачає:

- участь у розробці індивідуальної програми розвитку та інших документів;
- підготовку матеріалів, адаптацію та за потреби модифікацію навчальних та інших матеріалів, які використовуються у роботі з дітьми на уроці та в позаурочній діяльності;
- надання індивідуальної допомоги учню;
- спостереження за динамікою розвитку учня та навчальних досягнень;
- створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища;
- заповнення документації асистента вчителя та звітування.

Як зазначалось у попередньому розділі, асистент вчителя є рівноправним членом педагогічного колективу закладу освіти, в якому він працює та частиною команди супроводу, тому активно співпрацює з вчителем початкових класів, вчителями, які задіяні до освітнього процесу та роботи з дитиною з РАС, психологом, батьками та іншими.

Проаналізуємо більш детально окремі згадані вище аспекти його роботи [1; 2; 10; 19; 24].

Участь у розробці та реалізації ІПР, що полягає у співскладанні ІПР разом з командою інших фахівців. Зауважимо, що самостійно жоден із членів команди супроводу не здійснює цієї роботи, у тому числі асистент вчителя. Разом із вчителем та іншими фахівцями асистент може визначати освітні, емоційні і поведінкові цілі, бажані результати яких планують досягнути, працюючи з учнем з РАС. Упродовж навчального року асистент вчителя разом із іншими фахівцями здійснює моніторинг виконання ІПР, зокрема робить висновки на основі спостережень за дитиною з РАС.

Наступним важливим завданням є *адаптація освітнього процесу* із врахування потреб і можливостей дітей з ООП. За вказівкою вчителя та відповідно до цілей і вимог ІПР асистент планує та здійснює підбір ресурсів, засобів та інших дидактичних матеріалів, які використовуються на уроці чи у позаурочній діяльності. Крім того, може брати участь у проведенні певних фрагментів уроку, працюючи з учнями з РАС чи невеликою групою; надає дітям з РАС та за потреби іншим додаткові пояснення завдань.

Важливим завданням для команди супроводу, у тому числі асистента вчителя є *створення інклюзивного освітнього середовища*, що передусім полягає у забезпеченні принципів недискримінаційної політики, здійсненні превентивної антибулінгової роботи у класі. Крім того, це стосується встановлення правил поведінки для дітей, яких мають дотримуватись у класі та у закладі загалом, роз'яснення особливостей розвитку та поведінки однолітка з РАС і налагодження міжособистісних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу.

Спостереження за динамікою розвитку учня та навчальних досягнень є не менш важливим завданням асистента вчителя, адже серед документації, яку він веде є щоденник (журнал) спостережень. Зауважимо, що у ньому

вміщується детальна інформація про кожен урок та поведінку дитини на ньому. Враховуючи специфіку порушення дитини з РАС, велика увага звертається на її поведінку. За результатами спостережень асистент вчителя обговорює отримані дані із вчителем початкових класів та за потреби з іншими фахівцями.

Асистент вчителя виконує також посередницьку роль, зокрема між учнем, вчителем, батьками та іншими суб'єктами освітнього процесу. Не менш важливо наголосити, що він є помічником вчителя і не має рівноцінної з ними ваги у реалізації освітнього процесу, а тому самостійно не проводить урок, не здійснює оцінювання тощо. З іншої сторони він також не здійснює фізичний супровід учня з РАС. Якщо є така потреба, то це завдання стосуються асистента дитини [28; 57].

Зупинимось більш детально на розкритті особливостей роботи асистента вчителя із дитиною з РАС (на основі опису власного досвіду роботи в інклюзивному класі початкової школи).

У інклюзивному класі навчалось 15 учнів, одна із учениць – П. (*ім'я та прізвище приховано з етичних міркувань*) мала розлад аутичного спектру, що зумовлював передусім значні труднощі у функціональній комунікації (використання невербальних засобів або ехолалія) та виражену сенсорну чутливість до шуму та яскравого світла. Дитина потребувала IV рівня підтримки.

На основі аналізу висновку інклюзивно-ресурсного центру та власних спостережень команди супроводу було сформовано узагальнену інформацію про розвиток дитини (відповідно до різних сфер), її потреби та відповідні рекомендації, які варто врахувати в освітньому та корекційно-розвитковому процесі. Зупинимось більш детально на потребах та рекомендаціях.

Оцінка фізичного розвитку дитини з РАС.

Потреби: збільшити рухову активність; корекція плоскостопості; виготовлення ортопедичних устілок або взуття; профілактика та корекція

порушень постави та інших захворювань опорно-рухового апарату; сприяти розвитку швидкості мислення, концентрації уваги та мовлення та вихованню морально-вольових якостей, дисциплінованості.

Рекомендації: сприяти гармонійному фізичному розвитку; збільшити рухову активність; використовувати ігри, що стимулюють увагу, мовлення, мислення та розвивають морально-вольові якості в дитини (ігри з речитативами, ігри на концентрацію уваги на предметі, на розвиток координаційних здібностей і т.д.); використовувати засоби для корекції плоскостопості, вправи для формування м'язів стопи, ходьба по ортопедичних килимках, гімнастичних палицях, виконувати тонізуючий масаж гомілки та підшви стопи; виготовити ортопедичні устілки або ортопедичне взуття з супінатором; виконувати вправи для профілактики та корекції порушень постави (вправи на ви тяжіння хребта, створення стереотипу правильної постави, формування м'язового корсету, покращення гнучкості та рухомості хребта); знизити калорійність раціону харчування; виконувати аеробні навантаження (прогулянки, рухливі та спортивні ігри) з метою зниження тіла.

Оцінка мовленнєвого розвитку.

Потреби: недостатньо сформовано компоненти мовленнєвої системи.

Рекомендації: стимулювати мовленнєву діяльність дитини; здійснювати роботу над усіма ланками процесу формування мовленнєвого висловлювання; проводити роботу з розвитку слухового сприймання, мотивації до мовленнєвого спілкування та мовленнєвої активності; розширювати пасивний та активний словниковий запас; формувати фразове мовлення, навички оперування мовним матеріалом на рівні словосполучення та речення паралельно з нарощуванням лексичних, граматичних та синтаксичних засобів мовлення; формувати та улюксолювати навички діалогічного мовлення; звертати увагу на розвиток зв'язного мовлення; формувати та розвивати різні

види репродуктивного та продуктивного монологічного мовлення; розвивати артикуляційну та дрібну моторику.

Оцінка когнітивної сфери.

Потреби: розширення світогляду, поглиблення знань і уявлень про оточуючий світ, сутність і призначення предметів середовища; розвиток пізнавальної діяльності відповідно до віку; розвиток психічних процесів (сприймання, уваги, мислення, пам'яті й уяви); врахування надмірної інертності нервових процесів, що зумовлює труднощі переходу від одного виду діяльності до іншого; потреба у зменшенні обсягу та спрощенні поданого матеріалу; використання варіативних засобів та методів повторення для запам'ятовування матеріалу; комплексна робота з усіх розділів навчальної програми; збільшення обсягу допомоги та настанов зі сторони вчителя чи асистента вчителя; зосередження уваги на певних об'єктах; використання додаткового наочного матеріалу для концентрації уваги.

Рекомендації: моделювати ситуації, в яких дитина отримує позитивний досвід; вчити сприймати предмет в цілому, аналізувати та порівнювати предмети; формувати вміння зосереджуватись на деталях, на певному об'єкті, переключати увагу на інші завдання; розвивати здатність запам'ятовувати інформацію при відповідній установці; збільшувати обсяг запам'ятовування; врахувати надмірну інертність нервових процесів дитини; розвивати вміння цілеспрямовано сприймати досліджувані об'єкти, аналізувати інформацію; вчити виконувати завдання до кінця; формувати уявлення про оточуючий світ; вчити працювати за зразком та інструкцією чи алгоритмом; вести діалог з дитиною, описувати діяльність; структурувати навчальну діяльність відповідно до рівня розвитку дитини; при потребі сповільнювати процес навчання; повторювати завдання; оптимізувати темп роботи та слідкувати за втомлюваністю; вчити працювати за зразком, покроковими інструкціями, алгоритмом; використовувати наочність на уроках та в позаурочній діяльності.

Оцінка емоційно-вольової сфери.

Потреби: важко дотримуватись інструкції, правил, прийнятих для всіх; не сформовані комунікативні здібності, вміння підтримувати гру з однолітками, ініціювати контакт; труднощі із ідентифікацією власного та чужого емоційного стану; не сформована вольова стійкість, саморегуляцію; не на належному рівні сформовані навички самообслуговування та соціальної взаємодії з іншими.

Рекомендації: моделювати ситуації, в яких дитина здобуває позитивний досвід адекватних емоційних реакцій; коригувати прояви не бажаної поведінки; починати роботу із завдань, які дитина може виконати, збільшуючи поступово їх складність; слідкувати за втомою дитини, використовуючи релаксаційні вправи; формувати навички взаємодії з однолітками та дорослими; під час корекційних занять мова фахівця повинна бути чіткою, емоційно забарвленою; уповільнювати темп навчання; залучати до особистісної взаємодії у дитячому колективі та до взаємодії «дорослий-дитина»; вчити дитину виконувати завдання від початку до кінця, зосереджуватись на ньому; формувати вольові зусилля за допомогою чітких інструкцій, встановлених меж; використовувати методи арт-терапії, ліплення, малювання; розвивати посидючість та уважність у роботі.

На початку роботи команди супроводу директором закладу було видано відповідний наказ та сформовано склад команди супроводу, до якої увійшли такі фахівці: вчитель початкових класів, асистент вчителя, директор школи, директор інклюзивно-ресурсного центру, практичний психолог, вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, вчитель-реабілітолог. У перші дні відбувалось моє знайомство з дитиною, її батьками. Після цього було організована зустріч команди супроводу, на якій обговорили особливості розвитку дитини та окреслили цілі. Ключові цілі ІПР, які стосувались безпосередньо мене, як асистентки дитини з РАС, стосувались:

1) *функціональної комунікації з дитиною*: заміна небажаної поведінки (крик, аутостимуляція) на прийнятні засоби спілкування (картки, жести);

2) *сенсорної регуляції*: забезпечення спокійного та передбачуваного середовища для дитини;

3) *адаптації до рутини*: налагодження послідовності дій протягом уроку та у позаурочній діяльності.

Через наявні у дитини труднощі з комунікацією та підвищену тривожність, основою роботи стало використання візуальної компоненти, яка діяла як «третій комунікатор» між ученицею і навколишнім світом.

Сенсорна чутливість учениці П. вимагала проактивного управління середовищем, що входило до моїх обов'язків як асистента вчителя. Зокрема, середовище адаптували так, щоб забезпечити доступ до шумозахисних навушників під час гамірних активностей (перерви). На робочому місці постійно були предмети для сенсорного розвантаження (антистрес-м'яч), які пропонувалися у моменти прояву сенсорної напруги або аутостимуляції.

Актуальними були також сенсорні перерви для сенсорного розвантаження: я ініціювала структуровані перерви (наприклад, 2 хвилини на коридорі або у спеціально облаштованому «куточку спокою») до того, як рівень збудження ставав критичним. Перерви мали фізичне навантаження (перенести книжки, притиснутись до стіни тощо).

Наступним завданням асистента вчителя було управління небажаною поведінкою учениці з РАС. Для цього застосовувався метод функціонального аналізу поведінки (АВС-спостереження) з метою вивчення функції поведінкових проявів (наприклад, уникнення завдання або отримання бажаної уваги) та їх заміни на функціонально еквівалентні засоби комунікації.

Мій досвід роботи включав також систематичний збір даних (ведення щоденника спостережень за поведінкою дитиною), що був основою для коригування ІПР та роботи команди супроводу. Зокрема, щоденно відбувалась

фіксація частоти та тривалості використання картки «Перерва» замість небажаної поведінки. Це дозволило об'єктивно відстежувати прогрес у формуванні функціональної комунікації. Також важливим завдання було фіксувати увагу дитини: я вимірювала час активної участі учениці П. при виконанні завдання до моменту потреби у нагадуванні або переключенні уваги. Наприклад, на початку року це було 3 хвилини, а до кінця першого семестру, завдяки системі «Спочатку/Потім», показник зріс до 7 хвилин.

Виходячи з мого досвіду роботи на посаді асистента вчителя в інклюзивному класі, можна сказати, що основне завдання полягало у створенні «фільтра» між сенсорнонавантаженим середовищем класу та врахуванням індивідуальних потреб учениці П., що забезпечило її успішну адаптацію до школи та досягнення ключових комунікативних та поведінкових цілей, які прописувались у змісті ІПР.

Крім того, ефективна реалізація ІПР учениці П. була забезпечена через систематичну та структуровану взаємодію з усіма членами команди супроводу. Моя роль як асистента вчителя була ключовою ланкою у зборі даних про дитину та врахуванні рекомендацій фахівців, які працювали з дитиною, а також її батьків.

Звісно, найбільш тісна взаємодія була налагоджена між мною та вчителем початкових класів, адже удвох ми відповідали за реалізацію освітнього процесу, який передбачав врахування індивідуального підходу у роботі з ученицею П., а також застосування певних адаптацій і модифікацій.

Співпраця із вчителем знайшла своє відображення у наступних формах взаємодії:

- *спільне планування та адаптація матеріалу* (щотижневі зустрічі: ми проводили короткі (15–20 хвилин) зустрічі наприкінці тижня для аналізу роботи, успіхів і труднощів дитини; обговорення вдалих моментів і окреслення

проблем, які мали місце, а також планували завдання на наступний тиждень спільної роботи;

- *адаптація завдань*: вчитель визначав основну тему та загальні цілі, а я пропонувала та розробляла під його керівництвом адаптовані та модифіковані завдання для учениці П. Наприклад, якщо клас вивчав написання складних речень, то ми модифікували завдання для учениці П. на з'єднання двох слів із картки у просте речення, орієнтуючись на її комунікативні цілі, зазначені у змісті ІПР;

- *управління ресурсами*: спільно з учителем ми вирішували, коли і які візуальні засоби чи сенсорні матеріали будуть потрібні на уроці, щоб не відволікати решту учнів у класі;

- *координація роботи в класі*: використовували сигнальну систему, зокрема мною було розроблено невербальну систему сигналів (наприклад, певний жест рукою), щоб вчитель міг повідомити мені про необхідність підійти до учениці П., або про те, що поведінка учениці починає відхилятися від норми, не перериваючи освітній процес у класі;

- *поділ зон відповідальності*: на уроці було чітко сплановано та розділено зони відповідальності: вчитель керував загальною освітнім процесом у класі, а я забезпечувала індивідуальну підтримку учениці П., допомагала залишатися в межах поточного завдання та регулювати свою поведінку. При потребі надавала допомогу й іншим дітям у класі.

Крім того, була скоординована та добре налагоджена робота з фахівцями, які надавали учениці П. додаткові (корекційно-розвиткові) послуги, зокрема, з корекційним педагогом, логопедом і практичним психологом. Така взаємодія передусім зосереджувалась на трансфері сформованих навичок на корекційних заняттях в освітній процес.

Напрями роботи з фахівцями (логопед, корекційний педагог, практичний психолог):

- збір та обмін об'єктивними даними, що стало можливим через систематичне документування результатів спостережень: мої щоденні ABC-протоколи та дані про час утримання уваги були основним матеріалом для фахівців. Ці об'єктивні дані дозволяли корекційному педагогу коригувати цілі та методи своєї роботи; наративний звіт: щомісяця я готувала узагальнений звіт для засідань команди супроводу, який включав не лише кількісні показники, але й конкретні приклади успіхів дитини та нових викликів;

- впровадження корекційних стратегій у класі: організовано методичний «Міст», коли фахівці інформували мене про нові корекційні стратегії, які вони почали застосовувати (наприклад, нова картка PECS або нова стратегія заспокоєння). Моє завдання полягало в тому, щоб ці стратегії були інтегровані і послідовно застосовувалися в умовах класу, під час групової роботи та на перервах;

- узгодження процесу розвитку мовлення: з логопедом ми узгоджували мовленнєві шаблони та типи підказок, щоб і на індивідуальних корекційно-розвиткових заняттях, і на уроках учениця П. отримувала однакові вербальні інструкції, що забезпечить систематичність у роботі.

Безперечно ще одним важливим обов'язком асистента є участь у засіданнях команди супроводу. Я брала активну участь у планових та позапланових засіданнях команди супроводу, де моя функція полягала в наданні практичного зворотного зв'язку. Мої спостереження за дитиною на уроках та в позаурочний час допомагали команді визначити фактори-тригери (наприклад, специфічний звук дзвінка чи освітлення) у освітньому середовищі; оцінити, чи є досяжними цілі ІПР у реальних умовах класу; спільно прийняти рішення про зміну стратегії, якщо поточна не давала бажаного результату.

У підсумку, можна зазначити, що мій досвід роботи демонструє, що успішне впровадження інклюзивної освіти у класі, де навчалась учениця П. був результатом не індивідуальної роботи окремого фахівця, а скоординованої

взаємодії міждисциплінарної команди супроводу, де асистент вчителя відіграє важливу роль.

2.2 Співпраця асистента вчителя з батьками дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру

Співпраця між сім'єю та школою розглядається не просто як обмін інформацією, а як двостороннє партнерство, що базується на взаємній повазі та довірі. У контексті роботи з дитиною з РАС, таке партнерство набуває особливої ваги, оскільки ефективність корекційно-розвиткової роботи напряму залежить від «перенесення» набутих навичок у домашнє середовище.

Варто розуміти, що батьки є першими та найбільш важливими вчителями для своєї дитини, а також експертами щодо знання її індивідуальних особливостей розвитку, сильних сторін і тригерів. Школа, своєю чергою, надає освітні послуги, знається на навчальних стратегіях та методах. Спільна мета полягає у цілісному розвитку дитини та її успішній соціальній адаптації в середовищі.

Ефективна співпраця асистента вчителя та батьків дитини з РАС вимагає систематичної та структурованої комунікації. Для батьків дітей молодшого шкільного віку з РАС доцільно використовувати такі форми [14; 30; 59]:

1) Спільний щоденник спостережень – це інструмент, який забезпечує обмін інформацією між фахівцем і батьками.

2) Регулярні короткі зустрічі. Участь у зустрічі як правило бере вчитель початкових класів, асистент вчителя та батьки/ інші законні представники дитини з РАС.

3) Візуальна комунікація – використання електронних засобів, наприклад фотографії діяльності дитини в класі, короткі відео, ведення

портфоліо дитини з РАС) для наочної демонстрації батькам сформованості певних навичок і вмінь дитини.

Успіх навчання дитини з РАС визначається її здатністю використовувати набуті навички в різних контекстах, як освітньому, корекційно-розвитковому, так і в повсякденній діяльності. Для цього необхідна синхронізація шкільних і домашніх стратегій (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Співпраця школи та сім' (за сферами)

Сфери співпраці	Шкільні стратегії (приклад)	Домашнє завдання/ підтримка
<i>Поведінкові</i>	Використання системи жетонів для заохочення дитини до діяльності та виправдання очікувань	Використання системи жетонів/винагород за виконання домашніх обов'язків
<i>Комунікативні</i>	Використання карток PECS для вибору активності	Використання карток PECS у проханні про їжу чи іграшки
<i>Життєві навички</i>	Вправлення щодо самостійного переодягання під час уроку фізкультури	Встановлення візуального розкладу «одягання» вранці вдома, з тими ж підказками

Обов'язок школи – навчити батьків ефективно використовувати методи, орієнтовані на дитину з РАС, наприклад, використання соціальних історій, візуального розкладу розпорядку дня дитини, аналіз прикладної поведінки (АПП/АВА-стратегії)), забезпечуючи необхідний інструктаж та при потребі консультування [5; 20; 59].

Співпраця може зіткнутися з викликами: емоційне вигорання батьків, розбіжність поглядів щодо пріоритетів, стигматизація, тому завдання школи

також полягає у наданні емоційної підтримки для батьків. Хорошою ініціативою може бути створення у закладі групи підтримки для батьків, де можна отримати певні рекомендації чи консультації з різних питань.

Згідно з результатами актуальних досліджень (І. Бондаренко, Л. Коваленко, Н. Макарчук, Т. Скрипник, Н. Тарасун та інші), успішність інклюзивної освіти для дитини з РАС у початковій школі прямо залежить від якості взаємодії та співпраці між батьками та командою супроводу. Спільна розробка ІПР із залученням батьків до кожного етапу її розробки гарантує їхню відповідальність і зменшує опір на зміни. Це єдиний документ, який синхронізує цілі навчання та корекції, тому його розробка є ідеальною платформою для початку партнерства. Крім того, що батьки є учасниками команди супроводу своєї дитини, вони також можуть брати участь в освітньому та/або корекційно-розвитковому процесі, що регламентовано українською законодавчою нормативною базою спеціальної та інклюзивної освіти. Робота з сім'ями визначається як ключовий напрям діяльності закладів освіти [4; 6; 42; 43; 46; 47].

Враховуючи власний досвід роботи асистентом вчителя в інклюзивному класі, вважаємо за доречне описати його більш детально, зокрема, зупинимось на особливостях взаємодії вчителя та асистента вчителя з ученицею з ООП та батьками.

Прийшовши до першого класу, учениця П. володіла базовими навичками рахунку та знала окремі букви, що підтверджує системну роботу батьків із нею. У початковій школі їй подобались уроки англійської мови. Водночас спостерігалися труднощі з поведінкою: довготривале сидіння за партою викликало певні складнощі. З метою підтримки концентрації уваги дитини застосовували адаптивні стратегії, наприклад дитині було дозволено ходити по класу та сидіти ближче до вчителя. Учениця П. позитивно реагувала на різні

види творчої та рухової діяльності (аплікація, ліплення, малювання, спів та танці), що також використовувалось у сімейному середовищі.

У певні дні учениця П. демонструвала емоційні труднощі та не хотіла брати участь в уроках, що ускладнювало його початок та роботу безпосередньо на уроці. Для підтримки емоційної стабільності та розвитку навичок саморегуляції асистент вчителя та вчитель застосовували адаптивні стратегії, спрямовані на переключення уваги та заспокоєння дитини, залучались до цього й батьки дитини, як найближче соціальне оточення. Ці підходи сприяли поступовому «поверненню» дитини до освітнього процесу.

Учениця П. активно проявляла бажання взаємодіяти з однолітками, проте труднощі з саморегуляцією та надмірна емоційність при соціальній взаємодії іноді ускладнювали налагодження комунікації з іншими. У присутності окремих осіб дитина демонструвала тривожність, що потребувало додаткової підтримки асистента вчителя в освітньому середовищі. На уроках позитивно сприймала творчі види діяльності, наприклад, любила слухати музичні інструменти, що сприяло підтримці контакту та залученості до освітнього процесу. Під час письмових завдань та інших видів діяльності, що потребували додаткової уваги, учениця отримувала належну допомогу від асистента вчителя.

Крім уроків, ученицю також намагалися залучати до виховних видів діяльності, наприклад, перед святами дитина вчила короткі вірші або танці, проте іноколи могла не брати участі у святкових заходах.

Варто зауважити, що вчитель та асистент вчителя регулярно підтримували контакт із батьками дитини, що було цінним і важливим. Адже батьки – найперші вчителі дитини, вони знають про неї все, навіть якщо не мають педагогічної освіти, у цьому випадку їхній досвід відіграє вагомий роль. У позаурочний час учениця займалась із практичним психологом і логопедом,

які надавали їй корекційно-розвиткові послуги. Це також мало вагомий вплив на її розвиток і сприяло підвищення успішності дитини в освітньому процесі.

2.3 Методичні рекомендації щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру

Оскільки асистент вчителя є важливим суб'єктом освітнього процесу в інклюзивному класі, то він повинен володіти практичними інструментами, які сприятимуть ефективному здійсненні психолого-педагогічного супроводу. У попередніх параграфах ми частково описували рекомендації, які можуть бути актуальними у роботі з дітьми з РАС. Тому вважаємо, що логічно розкрити їх зміст більш детально та зупинитись на важливих моментах, враховуючи власний досвід роботи асистентом вчителя та основні труднощі.

Загальні рекомендації, які варто врахувати у роботі з дітьми з РАС передбачають:

- використання візуального розкладу та додаткових засобів навчання (наочність, картки-підказки, інструкції та алгоритми для виконання дій);
- забезпечення передбачуваності освітнього середовища (попередження про усі зміни чи нові події, поступове введення правил поведінки);
- розвиток комунікативних і соціальних навичок (ігри, спілкування, альтернативні та додаткові засоби комунікації: картки PECS, комунікативні картки, жести);
- забезпечення сенсорного комфорту та сенсорного розвантаження дитини (заняття в сенсорній кімнаті/кімнаті психолога, використання сенсорних іграшок);

- використання простих формулювань і надання додаткового часу для обдумування та виконання завдання (індивідуальний темп роботи і додатковий час на виконання завдання, повторення матеріалу і додаткове пояснення);
- врахування інтересів і запитів дитини (похвала, заохочення, мотивуючі стимули);
- забезпечення партнерської взаємодії асистента вчителя з батьками дитини, вчителями та іншими фахівцями.

Зупинимось на окремих рекомендаціях і розкриємо їх зміст.

Використання візуального розкладу допомагає дитині скласти чіткий та передбачуваний розпорядок дня, щоб орієнтуватися в часі та просторі, краще розуміти, що відбувається. Таким чином зменшується тривожність, стрес, натомість підвищується самооцінка та покращується поведінка дитини. На уроках чи в позаурочній діяльності у роботі з дитиною з РАС рекомендовано надавати візуальну підтримку (пиктограми, малюнки, фото, візуальні інструкції чи чіткі алгоритми дій, комунікаційні картки тощо) (таблиця 2.2).

Важливою є також візуальна орієнтація у фізичному просторі закладу освіти: маркування приміщення, використання плану/схеми для орієнтації в шкільному середовищі.

Таблиця 2.2

Візуальна підтримка дитини молодшого шкільного віку з РАС в інклюзивному класі

Засіб візуальної підтримки	Мета та функція	Моя роль як асистента вчителя
<i>Індивідуальний візуальний розклад</i>	Інформування про послідовність видів діяльності	Щоденне підтвердження та фізичне зняття картки як знаку про «закінченого» уроку.

	(математика – перерва – читання)	Забезпечення плавного переходу між уроками.
<i>Система «Спочатку/Потім» (First/Then)</i>	Мотивація до виконання менш бажаної діяльності	Створення «контракту»: Наприклад, показ картки («Спочатку напиши 2 літери, потім 3 хв. можна працювати на планшеті»). Негайне підкріплення після виконання
<i>Комунікаційні картки (PECS або подібні)</i>	Забезпечення можливості вибору та вираження потреб	Користування картками: наприклад, прохання показати у відповідній ситуації картки: «Перерва», «Допоможи», «Хочу пити» замість крику або плачу

Зважаючи на те, що дітям з РАС буває важко контролювати час, пропонуємо використовувати таймери, які допомагають його контролювати та краще розподіляти. Для уникнення стресу дитину варто заздалегідь попереджати навіть про найменші зміни.

Як зазначалось вище, діти з РАС часто мають поведінкові труднощі. У цьому контексті варто згадати про використання методики функціонального аналізу поведінки (Functional Behavior Assessment (FBA)), яка, ґрунтуючись на основі збору даних про дитину, дає змогу виявити причини небажаної поведінки (агресія, аутоагресія, істерика, уникнення виконання завдань) та сформулювати рекомендації щодо її корекції.

Забезпечення сенсорного комфорту та сенсорного розвантаження є важливим аспектом у роботі з дитиною з РАС як в процесі урочної, так і позаурочної чи корекційно-розвиткової роботи. У цьому випадку велику роль

відіграє сенсорна кімната, оскільки засоби, які тут використовуються дозволяють цілеспрямовано працювати з порушеннями сенсорної інтеграції.

Сенсорна кімната (кімната снузлен, сенсорної інтеграції/психологічного розвантаження) – це безпечне та контрольоване середовище, наповнене різноманітними сенсорними стимулами. Робота в кімнаті з дітьми з РАС базується на сучасних методиках психологів та реабілітологів і теорії сенсорної інтеграції (А. Дж. Айрес) [61].

Корекція порушень сенсорної інтеграції у дітей з РАС в умовах сенсорної кімнати спрямована на формування можливостей для обробки стимулів від різних органів чуття (зір, слух, дотик, вестибулярна, пропріоцептивна системи), розвиток здатності до саморегуляції, зниження рівня сенсорного перенавантаження, покращення уваги, пам'яті та емоційної стабільності.

Фахівець, який працює з дитиною в сенсорній кімнаті може дозувати стимуляцію, враховуючи її потреби та можливості, наприклад, для гіпочутливих дітей (потребують сильних стимулів) забезпечується поповнення дефіциту відчуттів (тонізація); тоді як для дітей з гіперчутливістю (легко перевантажуються) створюються умови для релаксації, зниження напруги та профілактики сенсорного перенавантаження, забезпечується відчуття комфорту та безпеки, відбувається робота зі страхами тощо. За допомогою використання певних засобів (світлові і звукові стимули, балансири, тактильні матеріали, сенсорні панелі та інші) дитина вчиться самоконтролю, регулювати свій емоційний стан, формувати адаптивну відповідь на сенсорні стимули. Крім того, варто зауважити, що одночасна стимуляція кількох сенсорних систем підвищує рівень сприйняття, що позитивно впливає на розвиток когнітивних функцій дитини (мислення, мова, увага). Стимуляція через тактильні та рухові елементи покращує дрібну і велику моторику, координацію рухів [18; 50; 61].

Проаналізуємо специфіку обладнання сенсорної кімнати, яке часто використовують для роботи з дітьми з РАС [18; 50; 61]. Найперше зазначимо, що воно має бути модульним для забезпечення впливу на усі сенсорні системи.

Часто у приміщенні сенсорної кімнати виділяють кілька функціональних зон: релаксаційна (темний осередок) та активна (світлий осередок). У свою чергу у кожному із осередків є засоби, які сприяють сенсорній стимуляції та інтеграції загалом (візуальній, аудіостимуляції, тактильній, пропріоцептивній, ольфакторній).

Візуальна стимуляція (зір) передбачає передусім стимуляцію зорового аналізатора, зосередження уваги і має заспокійливий/тонізуючий ефект. Ефективними у роботі з дитиною з РАС є: світлові колони з бульбашками (бульбашкова колона), світловий дощ (фіброоптичні волокна), проєктори (м'яке світло, зміна кольорів), оптоволоконний пучок «Кольоровий струмок», світло-музичні панелі тощо.

Аудіостимуляція (слух) має на меті стимуляцію слухового сприйняття, розвиток емоційної регуляції через використання різних звукових ефектів; сприяє релаксації або активізації уваги, покращенню комунікативних навичок та розвитку слухової чутливості. Серед засобів, які використовуються для аудіостимуляції виокремимо: музичні панелі, колонки для підсилення звуків, навушники, білий/рожевий шум, інтерактивні музичні панелі.

Тактильна стимуляція (дотик) спрямована на розвиток сприймання текстур, форм, компенсації/нестачі надлишку чутливості, до засобів, які сприяють такій стимуляції належать: тактильні панелі, килимки, доріжки, сухий басейн (з кульками), кінетичний пісок, сенсорні м'ячі/іграшки, обтяжена сенсорна ковдра/жилет тощо.

Пропріоцептивна або вестибулярна стимуляція (рух і положення тіла) дещо перегукується із тактильною, проте має й свої особливості, що полягають у розвитку в дітей відчуття власного тіла в просторі, вміння тримати баланс,

координацію і має релаксаційний потенціал через глибокий тиск на тіло. Приклади засобів, які використовуються: притискувальна машина, сенсорні гойдалки, гамаки, балансири, бізборди, м'які модулі, обтяжені іграшки/ковдри тощо.

Ольфакторна стимуляція (нюх) зазвичай використовується для зняття психоемоційного напруження, розслаблення чи навпаки – активізації до діяльності, часто є допоміжною формою сенсорної стимуляції, яка підсилює ефект первинної. Приклади засобів для ольфакторної стимуляції: олії та масла, аромалампи, аромаадифузори, аромасвічки, зволожувачі повітря з ароматизатором, подушечки із травами. У цьому випадку зазначимо, що фахівцю надзвичайно важливо врахувати декілька аспектів перед використанням засобів ароматерпії, зокрема, якість олій та масел, можливість алергічних реакції дитини на певні запахи. Тому перед роботою варто отримати консультацію у батьків, щоб дізнатись про це та уникнути непередбачуваних ситуацій у процесі роботи.

Оцінка ефективності роботи в сенсорній кімнаті для дітей з РАС вимагає застосування об'єктивних, кількісних та якісних критеріїв, які фіксують зміни у різних сферах функціонування дитини. Зауважимо, що сьогодні поширеною є практика занять асистента вчителя з дитиною з РАС, коли він надає психолого-педагогічн чи корекційно-розвиткові послуги тут. Для цього важливо розуміти та правильно оцінювати ефективність корекційно-розвиткової роботи, яка оцінюється на трьох рівнях: сенсорному, поведінковому та функціональному [61].

Критерії оцінки сенсорної регуляції та інтеграції дають змогу фіксувати педагогу безпосередні зміни у здатності дитини обробляти сенсорну інформацію та реагувати на неї: зниження гіперчутливості – зменшення негативних реакцій (тривога, крик, відхід) на: звукові (гучні звуки), тактильні (певний одяг, текстури), зорові (яскраве світло) або нюхові подразники;

зменшення гіпочутливості – зростання адаптивної реакції на стимули: дитина починає помічати подразники, які раніше ігнорувала (наприклад, реагує на легкий дотик, на власне ім'я, на небезпеку); адаптивна відповідь – здатність дитини адекватно використовувати сенсорну інформацію для цілеспрямованої дії. Наприклад, впевненіше користується вестибулярним обладнанням, точніше дозує силу (пропріоцепція) під час гри; зменшення самостимуляції (стимінг) – зниження частоти та інтенсивності неадаптивних рухів (махання руками, розгойдування, перебирання пальців, вокалізація), особливо у стресових ситуаціях; покращення орієнтації тіла у просторі – здатність контролювати рівновагу, краща координація рухів, зниження кількості падінь, поліпшення моторики після роботи з вестибулярним обладнанням.

Наступна група критеріїв – поведінкові та функціональні, які відображають як покращення сенсорної регуляції впливає на повсякденну діяльність (функціональність) та поведінку дитини: зниження проблемної поведінки – зменшення частоти, інтенсивності та тривалості дезадаптивної поведінки (агресія, само агресія, істерики) як у сенсорній кімнаті, так і в зовнішньому середовищі (дім, школа); зростання концентрації уваги – збільшення часу, протягом якого дитина може зосередитися на завданні (за столом, під час групової активності) після сенсорної стимуляції або розвантаження; покращення навчальної діяльності – здатність краще виконувати академічні завдання, ефективніше працювати з педагогом, поліпшення графічних навичок (за рахунок пропріоцептивної стимуляції); зростання ігрових навичок – поява функціональної та сюжетної гри, зменшення стереотипного маніпулювання предметами, здатність використовувати іграшки відповідно до їхнього призначення; сон та харчування – нормалізація циклів сну (швидше засинання, менша кількість нічної пробуджень) та розширення харчової поведінки (менш виражена вибірковість у їжі, пов'язана з тактильною чутливістю).

Емоційно-комунікативні критерії фокусуються на соціальній взаємодії, емоційному стані та комунікації дитини з однолітками та дорослими. Критерій спрямований на оцінку здатності дитини до емоційної рівноваги – зростання загального спокою, адекватному сприйманні і реагуванні на зміни у розкладі/фізичному просторі, зменшення рівня тривожності та страхів; налагодженні контактів і взаємодія з іншими, що виявляється у збільшенні тривалості зорового контакту; появі ініціативи у взаємодії з дорослими чи однолітками, здатності до співпраці; комунікативних навичках – збільшення словникового запасу, появі або зростання використання функціональної мови (прохання, коментування), використання альтернативних засобів комунікації, якщо вербальна мова відсутня; сенсорній толерантності – здатності довше перебувати в сенсорно-насичених місцях (заклад освіти, торговий центр, громадський транспорт, спортзал) без зривів, що свідчить про генералізацію ефекту терапії.

Для об'єктивної оцінки ефективності роботи в сенсорній кімнаті рекомендовано використовувати стандартизовані інструменти до початку занять (пре-тест) і після їх завершення (пост-тест) (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

**Інструменти для оцінки ефективності роботи з
дитиною з РАС в сенсорній кімнаті**

Метод	Інструменти/Приклади	Призначення
Пряме спостереження	АВС-протокол (Antecedent-Behavior-Consequence), протоколи фіксації інтенсивності та тривалості поведінки, відео аналіз.	Фіксація змін у проблемній поведінці та ігрових навичках у динаміці.

Сенсорні опитувальники	Sensory Profile (Опитувальник сенсорного профілю), Sensory Processing Measure (SPM).	Кількісна оцінка ступеня та типу порушень сенсорної обробки (гіпер-, гіпочутливість, уникнення, пошук стимулів).
Шкали оцінки аутизму	CARS (Childhood Autism Rating Scale), ATEC (Autism Treatment Evaluation Checklist).	Оцінка загальної тяжкості симптомів РАС та динаміки за основними сферами (спілкування, соціальна взаємодія, сенсорна чутливість).
Шкали адаптивної поведінки	Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)	Оцінка змін у функціональних навичках (самообслуговування, комунікація, соціалізація) у повсякденному житті.

Оцінка ефективності сенсорної терапії є комплексним процесом. Найбільш вагомим критерієм є генералізація навичок – перенесення досягнутих у сенсорній кімнаті змін (краща регуляція, спокій тощо) у повсякденне життя дитини та її соціальне оточення.

На жаль, сьогодні далеко не у кожному закладі освіти є облаштовані повноцінні сенсорні кімнати. У такому випадку відчуття сенсорного комфорту для дітей з РАС варто формувати у інший спосіб, використовуючи наявні можливості закладу. Зокрема, розширення сенсорного досвіду відбувається через залучення дитини до посильної фізичної активності, розвитку дрібної моторики, використання у роботі природніх матеріалів (трава, пісок, вода), щоб розширити її сенсорний досвід. У класі чи школі можуть бути облаштовані куточки відпочинку для дитини – спеціальне місце, де вона може розслабитися

та відключитися, якщо відчуває перенавантаження, наприклад, облаштована зона у кабінеті практичного психолога.

Враховуючи особливості розвитку дітей з РАС та їхні потреби, зокрема несформованість навичок соціальної взаємодії, увагу варто акцентувати на соціальному розвитку, який може відбуватись у процесі залучення дитини до спільних занять, творчих майстер-класів та ігор, які навчають правилам спілкування, взаємодії з однолітками. Відгуки вчителів-практиків засвідчують ефективність таких ігор у роботі з дітьми з РАС: «Погляд у погляд», «Твоя черга – моя черга», «Будуємо замок разом», «Скажи й покажи», «Картки емоцій». Також ефективною в навчальній діяльності є технологія «peer-to-peer education» (навчання за принципом «рівний – рівному»), коли однолітки виступають у ролі вчителів, пояснюють іншим дітям певний матеріал, таким чином налагоджується і контакт з дитиною [18; 56].

Механізмами ефективної комунікації з дитиною з РАС є: прості та короткі речення – говорити з дитиною простими, короткими реченнями, оскільки їй може бути складно сприймати складне усне мовлення; час на осмислення – надавати дитині достатньо часу для осмислення інформації та відповіді; спілкуватися, опираючись на інтереси – говорити про те, що цікавить дитину, щоб підтримувати її увагу та мотивацію [18; 56].

Як зазначалось раніше, важливо також враховувати інтереси та запити дитини з РАС. З цією метою вчитель та асистент вчителя часто готують кілька видів завдань для дитини на урок і вона обирає той, який їй більше до вподоби. Таким чином, педагоги враховують інтереси дитини, сприяють її емоційній залученості, саморегуляції, що у результаті забезпечує відчуття успіху.

Варто розуміти, що вкрай складно надати узагальнені рекомендації для роботи з категорією дітей з РАС, адже аутизм виявляється в доволі широкому спектрі. У змісті ІПР ці рекомендації подаються командою психолого-

педагогічного супроводу та відображаються передусім у адаптаціях та модифікаціях, які використовуються вчителем та асистентом вчителя на уроках.

Зважаючи на те, що реалізація інклюзивної освіти – це командна робота, важливим є використання дієвих способів взаємодії та комунікації асистента вчителя не лише з дитиною, але й з її батьками/іншими законними представниками, вчителями та іншими фахівцями [5; 6; 11; 14; 20; 30].

Однією із головних форм комунікації можна виділити щоденник спостережень, який водночас є своєрідним способом зворотного зв'язку для оперативного обміну інформацією про день дитини (участь у навчальній діяльності, самопочуття, ключові досягнення, особливості поведінки вдома та у школі, харчування, якість сну, настрій перед школою, події, які могли вплинути на поведінку). Метою ведення такого щоденника є підтримка єдності вимог і можливість оперативно реагувати на зміни стану дитини). Для ведення такого документа рекомендуємо асистенту вчителя використовувати чіткі, короткі, структуровані записи (можна з піктограмами/шкалами), а також фіксувати ключові моменти, які є важливими для батьків дитини та фахівців.

Індивідуальні зустрічі (заплановані та не заплановані), метою яких є обговорення важливих питань, які стосуються розвитку дитини, її поведінки, реалізації індивідуальної програми розвитку, стратегій і планування спільних дій. Проводяться такі зустрічі регулярно (наприклад, раз чи кілька разів на тиждень). Для ефективності зустрічі варто заздалегідь готувати конкретні питання та матеріали, які варто обговорити з батьками дитини чи фахівцями. Доречним є створення графіку зустрічей, аби уникнути плутанини та не забирати час асистента вчителя. У такому випадку у графік роботи асистента вчителя вноситься точні дні тижня та години зустрічі, визначається їх формат: онлайн, офлайн. Проте у випадку форс-мажорних ситуацій може виникнути потреба в екстрених зустрічах, як швидке реагування на кризові ситуації (у школі чи вдома) або обмін важливою інформацією. Варто із розумінням

ставитись до таких випадків і бути стриманим, емоційно нейтральним. Надавати інформацію по суті, пропонуючи конкретне рішення. Сьогодні ефективним способом взаємодії є електронна комунікація через різні месенджери чи емейл, що також допомагає в обміні інформацією, надсиланні навчальних і методичних матеріалів фахівцям чи батькам дитини. Варто заздалегідь чітко узгодити час для листування (наприклад, не пізніше 19:00 і лише в робочі дні), обмежити спілкування виключно робочими питаннями.

Загалом спілкування має бути інформативним та конструктивним, зосередженим на підвищенні ефективності психолого-педагогічного супроводу дитини.

Варто зауважити, що мета комунікації є двосторонньою: з одного боку вона стосується надання асистентом вчителя інформації про дитину: регулярно звітувати про сильні сторони, досягнення, потреби та особливості поведінки дитини в закладі освіти, інформування щодо виконання завдань ІПР та динаміки розвитку дитини; з іншого боку – асистент вчителя має право отримати необхідну інформацію від батьків та інших фахівців, які працюють з дитиною: про поведінку дитини в сімейному середовищі та під час корекційно-розвиткових занять, інтереси та вподобання дитини, тригери, які провокують небажану поведінку, ефективні способи саморегуляції та взаємодії. Варто спільно аналізувати певні ситуації: складні поведінкові моменти, шукати єдині, узгоджені стратегії реагування на них (наприклад, використання однакових візуальних підказок чи алгоритмів заспокоєння).

Так як асистент вчителя є фахівцем, який має педагогічну освіту, він може надавати батькам методичну підтримку та консультування щодо виховання дитини в сімейному середовищі, ділитися практичними прийомами та психолого-педагогічними техніками, які він успішно використовує у класі (наприклад, робота з візуальними розкладами, соціальними історіями, спеціальними навчальними картками). Завдання асистента вчителя також

полягає у наданні рекомендацій щодо для виконання домашніх завдань або вправ, спрямованих на закріплення навичок (наприклад, використовувати візуальний розклад для виконання домашніх обов'язків тощо); рекомендувати методичну літературу, освітні платформи чи групи підтримки для батьків дітей з РАС у соціальних мережах та месенджерах.

Асистенту вчителя варто пам'ятати, що батьки також є повноправними членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС, тому доречним є спільне обговорення цілей та завдань ІПР, врахування думки батьків при використанні певних адаптацій чи модифікацій в освітньому процесі [1; 2; 10; 19; 24].

Водночас співпраця з батьками дитини з РАС вимагає високого рівня емпатії, толерантності та психологічної стійкості. Асистент вчителя має виступати не лише як фахівець, але і як союзник. Важливо виявити розуміння та підтримку емоційного стану батьків, уникати засудження чи порівняння. Використовувати фрази емоційної підтримки: «Я бачу, як багато зусиль ви докладаете», «Ми разом знайдемо вихід»; уникати «професійного жаргону»: спілкуватися простою, зрозумілою мовою, пояснюючи терміни, пов'язані з РАС; фокусувати передусім на позитивних моментах: завжди починати з позитивних новин чи досягнень дитини, навіть незначних, щоб налаштувати батьків на конструктивну взаємодію; заохочувати батьків до відзначення навіть найменших перемог дитини (наприклад, сформованість нової навички, успішне використання візуальної підказки тощо).

Ці рекомендації допоможуть асистенту вчителя вибудувати ефективну та взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу в інклюзивному класі початкової школи: дитиною з ООП, її батьками/іншими законними представниками, вчителями та іншими фахівцями – членами команди супроводу.

Висновок до другого розділу

У другому розділі магістерської роботи здійснено практичний аналіз проблеми дослідження, зокрема описано досвід роботи асистента вчителя в інклюзивному класі початкової школи та розроблено методичні рекомендації для підвищення ефективності організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з РАС.

Самоаналіз наявного досвіду дав змогу виявити як позитивні моменти, так і прогалини, які необхідно врахувати у подальшій діяльності. Основними труднощами є: стереотипізація дій; проблеми із налагодженням взаємодії з однолітками та дорослими; несформованість комунікативних навичок; сенсорна чутливість; недостатнє використання інструментів візуальної підтримки, чітких алгоритмів для дій тощо.

Визначено, що важливим показником ефективності здійснення психолого-педагогічного супроводу є співпраця вчителя, асистента вчителя з батьками/іншими законними представниками дитини з РАС. Така співпраця має бути систематичною, базуватись на довірі, розумінні та взаємопідтримці, що забезпечить уніфікацію вимог до дитини зі сторони школи та сім'ї.

На основі опису досвіду роботи в інклюзивному класі початкової школи було розроблено методичні рекомендації щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру. Методичні рекомендації містять практичні поради для асистента вчителя щодо налагодження взаємодії з дитиною з РАС, її батьками/іншими законними представниками, вчителями та іншими фахівцями, які є членами команди супроводу.

Впровадження розроблених методичних рекомендацій у практику початкової школи дозволяє удосконалити роботу асистента вчителя.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі представлено результати дослідження затребуваної на сьогодні проблеми, яка стосується реалізації інклюзивної освіти, зокрема висвітлено питання щодо ролі асистента вчителя у здійсненні психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС в інклюзивному середовищі початкової школи.

На основі отриманих результатів було сформульовано загальні висновки.

1. Проаналізовано нормативно-правові документи як міжнародного так і національного рівня, які стосуються реалізації інклюзивної освіти. З'ясовано, що посада асистента вчителя закріплена у законодавстві України, яке водночас регламентує його діяльність. Асистент вчителя – це педагогічний працівник, який призначається на посаду керівником закладу освіти; має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу. Розкрито функції (організаційна, навчально-розвивальна, діагностична, прогностична, консультативна) та основні обов'язки асистента вчителя в інклюзивному класі (підтримка учнів з ООП, допомога вчителю, співпраця з іншими фахівцями та батьками/іншими законним представниками дитини з ООП, ведення документації, забезпечення безпеки, участь у позакласних і позашкільних виховних заходах, постійне підвищення своєї педагогічної майстерності тощо). Встановлено відмінність між посадами асистента вчителя як помічника вчителя в інклюзивному класі та асистента дитини як помічника дитини.

2. Розкрито особливості здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з РАС. Психолого-педагогічний супровід дитини з РАС – це комплексна, взаємоузгоджена діяльність команди фахівців та батьків/інших законних представників дитини, яка спрямована на створення умов для її розвитку, соціальної адаптації, самореалізації та подолання

труднощів у спілкуванні й поведінці. Аналіз особливостей розвитку дітей з РАС (інтелектуальний і психічний розвиток, особливості поведінки, навички самообслуговування та комунікативні здібності тощо) дав змогу описати умови їх ефективного психолого-педагогічного супроводу, серед яких: застосування командного підходу, візуальна підтримка, акцент на корекції поведінки, а також розвиток комунікативних та соціальних навичок. Окрема увага зосереджена на змісті корекційно-розвиткової складової у роботі з дітьми з РАС, яка позитивно впливає на їх навчальні досягнення, адаптацію та соціалізацію в закладі освіти.

3. Описано та узагальнено досвід роботи асистента вчителя з дитиною молодшого шкільного віку з РАС та її батьками. Зокрема, мова йде про опис досвіду роботи асистента вчителя в інклюзивному класі початкової школи, взаємодію з вчителями та батьками. Зазначено потреби і труднощі у роботі з дитиною. Основними труднощами є: стереотипізація дій; проблеми із налагодженням взаємодії з однолітками та дорослими; несформованість комунікативних навичок; сенсорна чутливість; недостатнє використання інструментів візуальної підтримки, чітких алгоритмів для дій тощо. Визначено, що важливим показником ефективності організації психолого-педагогічного супроводу є співпраця асистента вчителя з батьками/іншими законними представниками дитини з РАС. Така співпраця має бути систематичною, базуватись на довірі, розумінні та взаємопідтримці, що забезпечить уніфікацію вимог до дитини зі сторони закладу освіти та сім'ї.

4. Розроблено методичні рекомендації щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з РАС. Методичні рекомендації містять практичні поради для асистента вчителя щодо налагодження ефективної взаємодії з дитиною, її батьками/іншими законними представниками, вчителями та іншими фахівцями, які є членами команди психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, серед загальних рекомендацій

увагу акцентуємо на: використанні візуального розкладу та додаткових засобів навчання; розвитку комунікативних і соціальних навичок; забезпеченні сенсорного комфорту та сенсорного розвантаження дитини; використанні простих формулювань і наданні додаткового часу для обдумування та виконання завдання; врахуванні інтересів і запитів дитини; забезпеченні партнерської взаємодії асистента вчителя з батьками дитини, вчителями та іншими фахівцями. Впровадження матеріалів у практику початкової школи сприятиме удосконаленню діяльності асистента вчителя та підвищить ефективність психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС.

Таким чином, завдання магістерської роботи виконано, мети досягнуто. Проте це не вичерпує всіх аспектів дослідження, тому вважаємо за доцільне продовжити вивчення зазначеної наукової проблеми, зокрема розробити цілісну модель підтримки дітей молодшого шкільного віку з РАС в умовах інклюзивного закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. ; під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
3. Атаманчук Н. М. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 11–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_6_4 (дата звернення: 13.10.2025).
4. Буренко Г., Зінченко В. Інклюзивна школа – ефективна школа. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 76–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_3_15 (дата звернення: 13.10.2025).
5. Гаяш О. В. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 99–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2015_12_10 (дата звернення: 13.10.2025).
6. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : методичні рекомендації / уклад. О. В. Гаяш. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.
7. Гудзь К. Теоретико-методологічні основи впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Сер.*

Педагогічні науки. 2016. № 2(2). С. 64–69. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/11495> (дата звернення: 13.10.2025).

8. Гупало Л., Юськевич Р. Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію) / за ред. Н. Клочко. Львів : Навчально-методичний центр освіти м. Львова, 2013. 31 с.

9. Діагностичний і статистичний посібник з психічних розладів DSM-5 : пер. з англ. Київ : Укр. мед. видавн. дім, 2018. 1304 с.

10. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с. URL: https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/05/asystent_uchytelia.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

11. Заверико Н. В., Авраменко У. В. Соціально-педагогічний аспект взаємодії школи та сім'ї в контексті інклюзивної освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 5–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_2_3 (дата звернення: 13.10.2025).

12. Закалик, Г., Шувар, Н. Психологічні особливості дітей із спектром аутизму: шлях до розуміння. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. Вип. 84(2). С. 59–69. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-84-2-59-69> (дата звернення: 13.10.2025).

13. Інклюзивне навчання. Інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти / упор.: Софій Н. З., Найда Ю. М. Київ : 2019. 59 с.

14. Інклюзивний простір: poradnik для педагогів та батьків : навчально-методичний посібник / уклад. Т. В. Логвін. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.

15. Інклюзія від А до Я: нормативно-правові та методичні основи роботи педагогічних працівників в інклюзивно-освітньому середовищі : практичний посібник / уклад. Н. В. Тарасенко, Л. В. Кондрацька, О. І. Рассказова. Харків : ТОВ «Типографія «КСК», 2019. 98 с.

16. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 304 с.

17. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (13.12.2006). Дата набрання чинності для України: 06.03.2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 13.10.2025).

18. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом: методичні рекомендації / укладачі: Литвяк Д.М., Зленко Л.О. Чернігів : ЧОІППО ім. К.Д. Ушинського, 2020. 73 с.

19. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5. С. 219–232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2014_5_27 (дата звернення: 13.10.2025).

20. Литвяк Д. М., Зленко Л. О. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі (методичні рекомендації). Чернігів : ЧОІППО, 2023. 66 с.

21. Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 96 с.

22. Нова українська школа: Порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 13.10.2025).

23. Овчаренко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 249–254. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2017_1_42 (дата звернення: 13.10.2025).

24. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : Коган О. В. та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

25. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навчальний посібник, 2017. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.

26. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації / уклад.: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО, 2024, 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.navch.dosyahn.uchniv.z.OOP-metodrekomentatsiyi-2024.pdf> (дата звернення: 13.10.2025).

27. Положення про атестацію педагогічних працівників : Наказ Міністерства освіти і науки від 09.09.2022 р. № 805. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

28. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> (дата звернення: 13.10.2025).

29. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / Федоренко О., Мартинчук О., Софій Н., Лук'янова Г. та ін. Київ : ФОП Парашин, 2020, 122 с.

30. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі: метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

31. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 р. № 8556. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> (дата звернення: 13.10.2025).

32. Про затвердження Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників : Наказ МОН України від 29.03.2017 р. № 518. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

33. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 року № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

34. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

35. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

36. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

37. Про затвердження Умов допуску асистента учня (дитини) до освітнього процесу для виконання його функцій та вимог до нього : Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.11.2021 № 1236. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0073-22#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

38. Про затвердження форми звітності з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів та Інструкції щодо її заповнення: Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.12.2019 р. № 1626. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1837-24#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

39. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.04.2025).

40. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

41. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

42. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

43. Скрипник Т. В. Умови реалізації особливих освітніх потреб дітей з аутизмом. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2014. Вип. 1. С. 110–114.

44. Спільне викладання в інклюзивному класі : методичні матеріали / уклад. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

45. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / під заг. ред. Софій Н. З., Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

46. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / за ред. Сухіної І. В. Київ-Чернівці : «Букрек», 2017. 192 с.

47. Тарасун В. В. Аутологія : монографія. Київ : «МП Леся», 2014. 580 с.

48. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. К. М. Бондар ; 2-ге вид., доп. Кривий Ріг : Проект «Підтримка інклюзивної освіти», 2019. 170 с.

49. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

50. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач: Скрипник Т., Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

51. Удич З., Шульга І. Виклики у роботі асистента учителя/вихователя: методологія та результати дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2024. № 1 (113). С. 87–115. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/32330> (дата звернення: 13.10.2025).

52. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навчально-методичний посібник / Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Засенко В. В., Ярмола Н. А. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.

53. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

54. Шевців З. М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

55. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.

56. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладом аутистичного спектру. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 165–172.

57. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : лист Міністерства освіти і молоді та спорту України від 25.09.2012 р. №1/9-675. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text> (дата звернення: 13.10.2025).

58. Яковлева С. Д., Слободянюк Г. В. Взаємодія вчителя та асистента вчителя початкових класів інклюзивної освіти у світлі концепції «Нова українська школа». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. Вип. 4. С. 275–281.

59. Якщо у вашої дитини розлади аутистичного спектра. Керівництво для батьків (в рамках проєкту Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) за підтримки Уряду Німеччини через Німецький банк розвитку (KfW)). 24 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/13506/file/Autism%20spectrum%20disorders.pdf> (дата звернення: 13.10.2025).

60. Ярмола Н. Діти дощу. Діти з розладами аутистичного спектра. Харків : Видавнича група «Кенгуру», 2019. 32 с.

61. Ayres A. J. The Development of Sensory Integrative Theory and Practice: A Collection of the Works of A. Jean Ayres. Dubuque : Kendall/Hunt Pub. Co., Dubuque, Iowa, 1974. 328 p.

62. Duka Ferri A., & Nano L. Assistant Teacher and His Role in Inclusive Classes in Lower Secondary Education. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*. 2022. Vol. 9 (1). P. 56–61. URL: <https://www.researchgate.net/>

[publication/371713221_Assistant_Teacher_and_His_Role_in_Inclusive_Classes_in_Lower_Secondary_Education](#) (дата звернення: 13.10.2025).

63. Harrower J.K, Dunlap G. Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies. *Behavior modification*. 2001. № 25 (5). P. 762–784.

64. Umesh Sharma, Spencer J. Salend Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 41 (8). P. 118–134. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118379.pdf> (дата звернення: 13.10.2025).