

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ (РАС)

Провальна Неоніла

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти,
м. Луцьк, Україна

n.voitovych@vippp.org.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0983-3415>

Мета. Здійснити теоретико-методичний аналіз освітніх труднощів дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) та методів їх психолого-педагогічного супроводу як важливих знань для формування психологічної готовності фахівців інклюзивної освіти до роботи з такими дітьми.

Методи. Теоретичний аналіз спеціальної літератури; нормативних документів інклюзивної освіти; порівняння поглядів дослідників; нестандартизоване спостереження за діяльністю успішних фахівців та аналіз методів їх впливу; спостереження за проявами фахівців інклюзивної освіти в ситуаціях супервізій; опитування їх у формі бесіди щодо найбільших труднощів у роботі з дітьми з ООП.

Результати. Проаналізовано залежність психологічної готовності фахівців інклюзивної освіти (психолог, вчитель, асистент, логопед, корекційний педагог, реабілітолог) до роботи з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС) від знань і розуміння особливостей розвитку, потреб, поведінки та методів роботи з такими дітьми. Описано симптоматику розвитку та феноменологію труднощів у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Визначено специфіку особливих освітніх потреб у дітей з аутичними рисами та запропоновано принципи й стратегії роботи з ними, якими повинен володіти кожен фахівець інклюзивної освіти.

Висновки. Психологічна готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є передумовою формування інклюзивної компетентності фахівця інклюзивної освіти. Психологічна готовність фахівців інклюзивної освіти до роботи з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС), великою мірою залежить від їх обізнаності щодо специфіки розвитку цих дітей та методів впливу на їх поведінку. Основними особливостями розвитку дитини з РАС є порушена комунікація, соціальна взаємодія та стереотипії – нав'язливі та стійкі конкретні поведінкові прояви. Психолого-

педагогічний супровід дитини з розладом аутистичного спектру (РАС) передбачає структуровану, візуально підкріплену організацію простору, часу та діяльності; спеціальне тренування моделей навчальної поведінки та своєчасне попередження «поведінкових зривів». вирішувати проблеми психопатологічних порушень поведінки силами лише фахівців закладу освіти неможливо і не потрібно, важлива консолідація сім'ї, медичних спеціалістів та фахівців інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, особливі освітні потреби, соціоадаптаційні труднощі, цільова психолого-педагогічна корекція.

Neonila Provalna. Psychological readiness of inclusive education specialists to work with children with autistic spectrum disorder (ASD).

Purpose. To carry out a theoretical and methodological analysis of the educational difficulties of children with autism spectrum disorder (ASD) and the methods of their psychological and pedagogical support as important knowledge for the formation of the psychological readiness of inclusive education specialists to work with such children.

Methods. Theoretical analysis of special literature; normative documents of inclusive education; comparison of views of researchers; non-standardized observation of the activities of successful specialists and analysis of methods of their influence; observation of the manifestations of inclusive education specialists in supervision situations; interviewing them in the form of a conversation about the biggest difficulties in working with children with special needs.

Results. The dependence of the psychological readiness of inclusive education specialists (psychologist, teacher, assistant, speech therapist, correctional teacher, rehabilitator) to work with children with autism spectrum disorder (ASD) on knowledge and understanding of the specifics of development, needs, behavior and methods of working with such children was analyzed. The developmental symptoms and phenomenology of difficulties in children with autism spectrum disorders (ASD) are described. The specifics of the special educational needs of children with autistic traits are defined and the principles and strategies of working with them, which every specialist in inclusive education should possess, are proposed.

Conclusions. Psychological readiness to work with children with special educational needs (SEN) is a prerequisite for the formation of inclusive competence of an inclusive education specialist. The psychological readiness of inclusive education specialists to work with children with autism spectrum disorder (ASD) largely depends on their awareness of the specifics of these children's development and methods of influencing their behavior. The main features of the development of a child with ASD are impaired communication, social interaction and stereotypies - obsessive and persistent specific behavioral manifestations. Psychological and pedagogical support of a child with autism spectrum disorder (ASD) involves a structured, visually reinforced organization of space, time and activity; special training of models of educational behavior and timely prevention of "behavioral breakdowns". It is impossible and unnecessary to solve the problems of

psychopathological behavioral disorders by the efforts of only specialists of the educational institution, the consolidation of the family, medical specialists and specialists of inclusive education is important.

Keywords: inclusive competence, special educational needs, social adaptation difficulties, targeted psychological and pedagogical correction.

Вступ. Інклюзивне навчання на сьогодні є невід’ємною частиною Нової української школи і визнано пріоритетним для дітей з особливими освітніми потребами. Запровадження інклюзивної освіти є певним викликом для педагогів, оскільки їм доводиться вирішувати не стандартні складні ситуації, що вимагають специфічних знань і розумінь. Особливо, коли в заклад освіти приходить учень із розладом аутистичного спектру (РАС), поведінка якого часто нелогічна і незбагненна для оточуючих. Дефіцит специфічних знань і вмінь викликають тривогу та невпевненість у фахівців закладу освіти, страх перед невідомим, страх не справитися. Ця внутрішня напруга має тенденцію трансформуватися в опір і неприйняття як самої ситуації інклюзивного класу так і дитини з ООП персонально. Важливо розуміти, що саме це ставлення – перманентне, глибинне, справжнє ставлення фахівця до факту інклюзії й дитини з ООП переймають усі інші учні закладу освіти, як і їх батьки. Не те, що декларується на загал, не слова і фрази, а те справжнє ставлення, що поміж слів і поміж фраз і проявляється в напівтонах міміки й жестів. Як показує практика: якщо батьки класу ставлять питання про те, щоб дитину з ООП перевести у інше місце, або на сімейний патронаж – має місце особистісне неприйняття вчителем дитини з ООП і самого факту й принципів інклюзії.

Тому питання професійної, передовсім психологічної, готовності фахівців інклюзивної освіти (психологів, вчителів, асистентів, вчителів-логопедів, реабілітологів, корекційних педагогів) до роботи з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС), стоїть дуже гостро. Саме таким є найбільш актуальний запит слухачів курсів підвищення кваліфікації, які працюють в інклюзивних закладах освіти: «розкажіть, як працювати з аутистами». Яким же чином ми можемо сприяти формуванню й підвищенню психологічної готовності фахівців до роботи з «найскладнішими дітьми»? На наш погляд, вирішення питання лежить у площині методично-просвітницької роботи з самими фахівцями з метою формування у

них готовності, в першу чергу психологічної, до роботи в інклюзивному класі, у формуванні всіх необхідних складових інклюзивної компетентності (14,16).

Отож, дане теоретико-методичне дослідження присвячене актуальній темі інклюзивної освіти та психолого-педагогічної практики – неготовності фахівців (психолог, вчитель, асистент, вчитель-логопед, корекційний педагог, реабілітолог) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), які мають розлад аутистичного спектру (РАС). Це категорія дітей, з якими фахівцям найважче налагодити взаємодію та співпрацю. Оскільки саме у пунктах «комунікація та соціальна взаємодія» в розвитку дітей із РАС є значущі дефіцити. Відомо, що якщо дитина не може співпрацювати з педагогами, проявляючи проблемну поведінку та недостатність навчальної поведінки, в такому випадку вона не здатна оволодіти програмним матеріалом й іншими компетенціями, які зазначені в її індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Тому розуміння причин і володіння методами корекції труднощів у дітей з розладом аутистичного спектру (РАС), кількість яких стрімко збільшується, вочевидь, є важливими чинником психологічної готовності до роботи з ними. А також складовими інклюзивної компетентності фахівців інклюзивної освіти, які потребують становлення як на науково-теоретичному так і прикладному рівнях психолого-педагогічної практики (Гладуш, Баранець, 2015: 75).

Працюючи безпосередньо з усіма категоріями фахівців інклюзивної освіти формі супервізійної практики методом включеного спостереження й опитування у формі бесід виявлено психологічну неготовність фахівців працювати з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС) через незнання і нерозуміння цих дітей. Через відсутність прикладної методичної інформації щодо організації як самої взаємодії з такими дітьми так і їх освітньої діяльності. Працівники інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ): психолог, вчитель-логопед, корекційний педагог, реабілітолог, що обстежують дітей з труднощами, здійснюючи комплексну оцінку їх розвитку та формуючи освітню траєкторію ще із моменту створення системи ІРЦ в Україні (2018 р.) повсякчас проявляють запит на знання і навички щодо роботи з дітьми, які мають соціоадаптаційні труднощі. Якщо говорити про фахівців інклюзивної освіти, які працюють в закладах освіти в командах психолого-педагогічного

супроводу дітей з ООП, то їх інклюзивні компетенції ще значно скромніші, відповідно, психологічна готовність до роботи з дітьми із складною поведінкою нижча, про що вони відкрито заявляють.

Методи та процедура дослідження. Таким чином, теоретичний аналіз спеціальної літератури, нормативних документів інклюзивної освіти, порівняння поглядів дослідників; нестандартизоване спостереження за діяльністю успішних фахівців та аналіз методів їх впливу; спостереження за проявами фахівців інклюзивної освіти в ситуаціях супервізій; опитування їх у формі бесіди щодо найбільших труднощів у роботі з дітьми з ООП дав нам підстави припускати про стійкий взаємозв'язок психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС) та їх обізнаності щодо специфіки розвитку цих дітей. Також ми неодноразово помічали, що більш обізнані й компетентні фахівці працювали з очевидною впевненістю, демонструючи значно більшу психологічну готовність у своїй практиці. Очевидно, що міра цього взаємозв'язку та інші грані психологічної готовності фахівців інклюзивної освіти до роботи з дітьми з РАС потребують додаткового дослідження стандартизованими методами, що є перспективою цього дослідження.

Обговорення результатів. Психологічна готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є передумовою формування інклюзивної компетентності (Бистрова, Коваленко, 2018: 16). В основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності, яка включає позитивну мотивацію, загальні і спеціальні знання, професійні уміння та навички, а також професійно важливі якості особистості (Буйняк, 2016: 61). Дефініцію «психологічна готовність» можна зустріти в рамках функціонального та особистісного підходів. Прибічники функціонального підходу розглядають психологічну готовність через призму установки, як тимчасовий передстартовий стан мобілізації психо-фізичних сил людини; спрямованість до виконання конкретної діяльності, впевненість. Дослідники в дискурсі особистісного підходу визначають психологічну готовність як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що включає багато компонентів, які, у своїй сукупності, дозволяють педагогу успішно виконувати свою працю (Демченко, 2015). Маємо ряд пропозицій науковців щодо структури психологічної готовності та змісту її компонентів (Жванія,

2015). Нам близькою є модель Буйняк М., яка у своїх дослідженнях довела, що психологічна готовність є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Модель психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному класі містить у собі такі складові: позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції та цінностей інклюзивної освіти (мотиваційний компонент); педагогічні здібності, знання, уміння та навички, які спрямовані на успішне здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії (когнітивний та операційний, (діяльнісний) компоненти); емоційно-вольовий та рефлексивний (оціночний) компоненти (Буйняк М., 2019: 43).

Зосередимо увагу на когнітивному та операційному компонентах як таких, що передбачають наявність необхідних знань і вмінь для успішної діяльності в умовах інклюзії. Припускаємо, що коли фахівець «знає роботу» і орієнтується в ній: розуміє специфіку проявів учнів з ООП, зокрема з розладом аутистичного спектру (РАС) і володіє методами впливу у випадках «поведінкових зривів» такої дитини (найскладніша ситуація) це благотворно вплине на його психологічну готовність до діяльності з такими дітьми. Більшість фахівців, які працюють в інклюзивних закладах, заявляють про те, що найскладнішим викликом для них є «важкі діти», діти, поведінка яких є імпульсивною й некерованою або важкокерованою. В рамках новітніх понять інклюзивної освіти, труднощі поведінки входять в категорію особливих освітніх потреб – соціоадаптаційні труднощі. Соціоадаптаційні (особистісні, середовищні) труднощі можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища; організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами; прояву рольової пластичності поведінки; інтеграції в соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії; проявах наслідків психологічної травми (15, 17). В діагностичних методиках, рекомендованих МОН, які використовують інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) для виявлення розладу аутистичного спектру у дітей (CASD, PEP-3) вищезазначені поведінкові труднощі кваліфікуються як дезадаптивні форми поведінки (Lyll, 2014: 939).

Труднощі поведінки у звичайних дітей з нормотиповим розвитком бувають ситуативні, які (спровоковані дискомфортом для дитини ситуацією) та характерологічні (як наслідок особливостей особистості дитини). Вони характеризуються тим, що мають деякий час прояву, а потім, наче, «розсмоктуються». Найчастіше за все це такі тимчасові прояви: дратівливість, «приставання» до інших, відмова співпрацювати («нічоگونеробіння»), «лічба ворон», неуважність, смикання та відволікання інших дітей від занять, тощо. Все це ситуативно обумовлені поведінкові феномени, які деякі автори за порушення поведінки не вважають (Когутяк, 2017: 87). Другий дуже важливий параметр, який характеризує ці тимчасові труднощі поведінки це те, що вони не супроводжуються стійкими порушеннями фону настрою, оскільки фон нашого настрою це явище рухоме за визначенням, фон настрою дитини – явище ще більш динамічне. Щоб у дитини фон настрою змінився надовго, то причинами можуть бути або акцентуйовані особливості характеру, або, ймовірно, проблемна поведінка може мати статус розладу. Ще один важливий момент: ті зміни в поведінці, які ми фіксуємо у звичайних дітей не супроводжуються змінами соматичних функцій, такими як головний біль, розлади кишківника, перепади тиску, почервоніння шкіри, пітливість, стійкі неприємні відчуття в різних частинах тіла – все це відсутнє, коли ми маємо справу із звичайними ситуативними чи характерологічними труднощами поведінки у дітей з нормотиповим розвитком. У дітей, які мають особливі освітні потреби, часто бувають труднощі поведінки психопатологічного характеру, які мають статус розладу і представлені у класифікаторах: медичному (МКХ-11), психіатричному (DSM-V) та МКФ-ДП – міжнародній класифікації функціонування, на яку плавно переходять в Україні фахівці всіх сфер, що опікуються особами з обмеженнями здоров'я. Існує велика кількість класифікацій різноманітних поведінкових порушень: гіперактивні, демонстративні, агресивні, протестні, інфантильні, тощо (Скрипник, 2016). Ми не будемо детально представляти види порушень за класифікаторами, а більш детально зупинемось на поведінкових особливостях дітей, які мають наскрізний розлад розвитку – розлад аутистичного спектру – РАС.

Якими ж є ці «діти дощу», діти з розладом аутистичного спектру (РАС) і що в першу чергу мають знати про них і вміти педагоги, щоб бути готовими до праці з ними? Фахівцям, які працюють з такими

дітьми, добре відома діада (за класифікатором психічних розладів DSM-V) симптомів розладу аутистичного спектру. Це порушення комунікації, соціальної взаємодії та – наявність стереотипій: моторних чи вербальних дій, які дитина схильна повторювати і, наче, «залипати», застрягати у них. Підстрибування, почісування, посмикування, кружляння, гуління, махання руками, розхитування, інтенсивні моргання – «улюблені» стереотипії дітей з РАС, що навколишні сприймають як порушення поведінки. Отож, порушення контакту є ключовим для аутизму, а також прагнення до постійності й незмінності, до стереотипних, звичних способів комунікації, також зниження порогу чуттєвого дискомфорту (надчутливість, вразливість), порушення базових життєвих функцій (сну, харчування, фобії (страхи)), особливий, нав'язливий інтерес (виглядає як емоційна зарядженість: дитина, наприклад, може говорити лише про потяги, космічні апарати чи чорні діри у космосі). Важливо розуміти, що у аутичної дитини не тільки порушена певна функція, вона має важкену дезадаптацію всіх систем (когнітивної, регулятивної, афективної), дезорганізацію всієї системи людської адаптації. Якщо у віці 4,5-5 років діти з РАС дуже різні, то ближче до шкільного віку (до 8-ми років) поведінкові проблеми у всіх дуже схожі.

Слід відмітити, що дитину з РАС навіть не дуже професійне око педагога «відловить» завжди, тому що ця дитина буде виглядати безглуздо у своїй поведінці: в комунікації та моторних (рухових) проявах. Як же виглядають поведінкові труднощі, та «неадекватна» поведінки у дітей з РАС, з чим найчастіше стикається школа? Найменш приємне, це аутоагресивна поведінка, коли дитина починає наносити сама собі шкоду. Биття головою об парту чи об стіни, самопокусування, висмикування волосся – найчастотніші прояви аутоагресивної поведінки. Маємо розуміти, як тільки виникає аутоагресивна поведінка, це говорить про дуже великий рівень внутрішнього дискомфорту дитини. Тому в школах, де є такі діти не перший рік, має бути певне місце для усамітнення (за шафою куточок, окрема ресурсна кімната) і спеціаліст (асистент вчителя чи учня), який забирає цю дитину і виводить її у безпечне для неї місце в момент, коли помічено суттєву інтенсивність емоційного збудження (3-4 бали). Коли така аутоагресивна поведінка виникає, або стає частішою, варто команді психолого-педагогічного супроводу знайти спосіб замотивувати батьків відвідати черговий раз ІРЦ (інклюзивно-

ресурсний центр).

Другий варіант поведінки, який також зустрічається дуже часто, це спонтанне і раптове виникнення «грубої» рухової моторики, метушливості: дитина розкидає, випускає з рук речі, встає, осмикується, вихоплює речі і знову кидає їх тощо. Ця активність є абсолютно непродуктивною і, як правило, пов'язана з тривогою дитини з приводу того, що у неї щось не вийде чи з тривогою з приводу зміни в ситуації. Оскільки діти з РАС найбільше бояться змін, тому про будь-яку зміну ситуації (вчителя, класу, підручника, зошита) варто дитину попереджати, застосовуючи метод «праймінг» - попередню підготовку до завдань, ситуацій, різноманітних активностей та участі. Зрозуміло, що у педагога на все це сил і часу бракує і добре, коли у класі є асистент, який може спокійно у відповідній манері, до якої звикла дитина, проговорити важливі режимні моменти і можливі зміни наперед, в якості підготовки.

Наступний параметр проявів – посилення моторних чи вербальних стереотипій, рухів, які повторюються, в яких дитина, наче «зависає». Вони можуть проявлятися, коли дитині складно, або коли дитина «перегрілася», втомилася. Можливо, дитина дуже активно працювала на попередніх уроках, чи на перерві щось відбулося, що дитину напружило і перенавантажило. Педагог може на моторні стереотипії уваги не звертати, вони майже не заважають навчальному процесу. Можна тихо підійти, дати дитині ручку, відкрити зошит і спокійно сказати: «Починаємо працювати» і жестом показати завдання, вправу. Якщо це вербальна стереотипія, то можна пошепки сказати: «Давай тихо». Також це варто записати в правила: «Коли я починаю говорити, то я переходжу на шепіт». Тому що якимось дивним чином те, що написано на папері для дитини з РАС, має майже законну силу.

Наступний прояв: виникнення крику, переляку – яскравої реакції страху. Найчастіше це не через складність завдань, а через те, що дитина дійсно злякалася певного звуку, шуму чи інших випадкових, можливо, позаштатних стимулів (наприклад, гуркіт дрелі чи голосно закритого вікна, тощо). Отож, якщо в дитини різко розвивається істерика як реакція на позаштатну ситуацію, то приходиться викликати батьків, можливо, адміністрацію. Але варто спробувати зрозуміти, що є причиною цього страху і попереджати надалі його виникнення (Скрипник, 2010).

Також труднощі поведінки можуть проявлятися як псевдоагресивна поведінка. Чому псевдо? Діти з РАС рідко бувають істинно агресивними, тобто коли є намір зробити іншому боляче. Це найчастіше імпульсивна реакція, за рахунок невміння, неможливості, незрілості саморегуляції і невміння проявити себе. Доволі часто елементи аутоагресії (агресія на себе) і псевдоагресивна поведінка проявляються у дітей, у яких дуже погано розвинене експресивне мовлення (здатність говорити) і тоді ми розуміємо, що для того, щоб така дитина могла себе пред'явити, свої потреби, проблеми, дуже добре буде ввести альтернативну комунікацію, навіть, коли у дитини є більш менш наявне комунікативне мовлення. Введення альтернативної комунікації (це, наче «дати голос» дитині) ніколи не буде зайвим, особливо при труднощах поведінки. Варто знати, що міфом є те, наче альтернативна комунікація заважає мовленнєвому розвитку, насправді тільки сприяє (Сухіна, Риндер, Скрипник, 2017: 109).

Ще можемо спостерігати такі незрозумілі поведінкові прояви, які виглядають, наче відхід у себе, у свій внутрішній світ та відмова від контакту й співпраці. Часто це є наслідком перевтоми дитини. Педагоги, як правило, спостерігають таке після контрольних робіт, вкінці навчального дня, тижня чи навчального семестру. Тут важко сказати, який конкретно метод спрацює. Іноді дитину можна просто залишити в спокої. Бажано, щоб психолог, або фахівець, який має контакт з дитиною, пробували пошукати разом з дитиною те, що б вона хотіла робити в цей момент на уроці. Безумовно робиться таке не на уроці, а на додаткових корекційно-розвиткових заняттях з психологом. Однак буває, особливо у високофункціональних дітей (із збереженим інтелектом), що відмова від діяльності має протестну функцію. Тут ми працюємо таким же чином, коли маємо справу з демонстрацією протесту: «Ти не хочеш робити те то.... Це роблять всі. Всі отримують оцінку, а ти не отримаєш оцінку». Як не дивно, але для високофункціональних дітей з РАС оцінка – дуже мотивуючий стимул. Неможливо у нашій роботі дати відповіді на те, як врегулювати всі випадки, діти з РАС дуже різні.

Буває неприємна ситуація, коли дитина раптом посеред уроку, частіше на перерві починає підскакувати, «застрягати» в дивних позах, у неї виникає тілесна напруга, спастика, певні гримаси на обличчі – це дуже насторожуючі знаки, які свідчать про погіршення

стану дитини вцілому. Тут ми припускаємо варіант регресивного аутизму. Якщо такі моменти виникають часто, то вибраний на засіданні команди супроводу представник має рекомендувати батькам дитини звернутися до лікарів бажано із характеристикою, де описані ці незвичайні прояви дитини.

Ще одна частотна трудність у поведінці – це різке погіршення саморегуляції та імпульсивність, з якими боремося приблизно так, як у дитини з гіперактивністю. Ми алгоритмізуємо, структуруємо, вибудовуємо діяльність дитини. Ми даємо діяльності початок і закінчення, надаємо зовнішній контроль, оскільки в дитини дефіцит внутрішнього контролю. Вказування, коментування, різні рівні (повна, часткова) й форми (фізична, вербальна, візуальна, моделювання) допомоги й підказок. З часом цей контроль дозовано передаємо дитині для розвитку у неї самостійності. Та буває, що дитина не здатна засвоїти навички внутрішнього контролю з принципі, то залишаємось на рівні того, що дитина добре засвоює (виконання завдань за алгоритмом із супроводом педагога).

Слід зазначити ще таку особливість дитини з РАС, як нерозуміння і неврахування контексту того, що відбувається в класі. Вона не здатна, їй не доступно сприймати соціально-емоційну «канву» ситуації і тут робота педагога може полягати у простому поясненні того, що відбувається і «що ми зараз будемо робити». Це завдання для психолога і дефектолога: формувати межі комунікації та розуміння того, що інша людина – дуже інша. У звичайних дітей все це спрацьовує автоматично, навіть у дитини з інтелектуальними труднощами помірного ступеню (3-ій рівень підтримки) з не дуже глибокою формою розуміння інших людей відбувається мимовільно, без спеціальних, стимульованих педагогом міркувань. Дитина з РАС не може розуміти, що інша людина володіє іншими почуттями, іншою ментальністю, переживаннями. Далеко не кожній дитині з РАС можливо дорости емоційно продовж усього життя, щоб вмонтувати розуміння моделі психічного іншої людини (Когутяк, 2017).

Як у роботі фахівців команди психолого-педагогічного супроводу врахувати цей момент? Не зловживати, а краще виключити метафори і скриті сенси із спілкування з дітьми. Адже мовлення в нашій слов'янській ментальності дуже метафоричне. Ми любимо скриті тексти, контексти та подвійні послання, певні

саркастичні висловлювання та жарти: «Ну і молодці ви були сьогодні, діти! Молодці!» -- може звучати як запрошення до самокритики, а не реальна похвала. Маємо знати, що діти з РАС (часто й інші діти з ООП) сприймають все за «чисту монету», буквально й наївно, що заплутує дитину в реальності, а в перспективі проявляється порушеннями поведінки.

Повернемося до контексту шкільного життя, до якого дитині з РАС складно адаптуватись. Що конкретно важко такій дитині на уроці? Маємо враховувати, що у нашої дитини відсутнє відчуття часу, вона ним просто не володіє. Тому їй дуже важко розуміти як довго щось триватиме, скільки часу залишилось у неї на те чи інше. Наступна трудність, яка по силі вираженості може бути й першою: нездатність приймати зміни звичної організації життя й діяльності, неприйняття нового взагалі. Проблемою є новий зошит, інша ручка, інший вчитель, зміна в розкладі, тощо. Тому найкраще заздалегідь про це подбати і закупити однакових зошитів, ручок, олівців та ін. на цілий рік. Також у дітей з РАС надзвичайно скупко виражена здатність діяти за прикладом, імітувати, спонтанно повторювати за дорослим чи за дітьми. Тому робити це на уроці без особливого і грамотного акцентування дорослого на тому, що конкретно треба робити («Ти зараз будеш повторювати за мною точно так, як я»), дитина не стане. До 7-9 років ця здатність розвивається, але попервах дуже важко для дитини з РАС спонтанно наслідувати без спеціального акцентуючого супроводу педагогом.

Крім того, на уроці дитині з РАС не просто утримувати складні алгоритми дій в оперативній пам'яті, тому маємо допомагати картками-підказками, покроковими схемами, картками-алгоритмами. Зауважимо, що важливо перш ніж розповісти, показати і викласти в картинках цей алгоритм. Також їй потрібно просто й зрозуміло пояснити практичний сенс завдання – для чого? «Ось ми для чого тепер вчимося множити числа? Для того, щоб нам потім не потрібно було довго, довго і багато разів додавати ці числа». І, як не дивно, володіння сенсом може бути для дитини з РАС мотивацією виконувати завдання. Всі інші діти з ООП також потребують розуміти прагматичний сенс виконуваних завдань навіть якщо у них серйозні інтелектуальні труднощі.

Також дитині з РАС дуже складно вичленяти правила і застосовувати їх. Виключення з правил засвоїти взагалі неможливо.

Самі правила зрозуміти складно і якщо вже дитина правило засвоїла, то говорити, що воно містить винятки дитині з РАС – неприпустимо! Краще сказати, що конкретно такі-то слова треба запам'ятати як писати: «А ось ці слова ти запам'ятай, вони пишуться по-іншому». Тому що словосполучення «виняток з правила» -- це такий когнітивний дисонанс для дитини з РАС, що сам по собі може бути тригером (пусковим механізмом) «поведінкового зриву».

Які ж особливі освітні потреби для дитини з РАС є специфічними, тобто такими, що потребують уваги понад універсальні потреби дітей з іншими типами труднощів? Важливо це зрозуміти, оскільки якщо ми спробуємо зреалізувати ці специфічні потреби, матимемо більше підстав сподіватися підвищення адаптивності дитини і, відповідно, соціально бажаної поведінки у неї.

По-перше це структуроване середовище: чітко впорядкований і візуально промаркований час і простір, що підтримує навчальну діяльність дитини. Також дитина потребує спеціально організованого засвоєння, пропрацювання адекватних форм навчальної поведінки, навичок простої навчальної взаємодії з педагогом. До прикладу: «Якщо вчитель спитав і простягнув руку (показати жестом) – ти відповідаєш. Це правило. Ти можеш відповідати сидячи, ти можеш відповідати стоячи, ти можеш відповідати дивлячись, підглядаючи – як завгодно, навіть письмово. Але цей жест означає, що я тебе запитую, а ти – відповідаєш».

Базові правила навчальної поведінки мають бути записані самою дитиною власноруч (найчастіше діти з РАС вміють писати і читати, прийшовши в школу, навіть не високофункціональні) в маленькому блокноті. Якщо дитина не може написати, то може надрукувати цю пам'ятку, яку варто зафіксувати на парті перед очима. До прикладу: «1. На уроці я сиджу за партою і не бігаю. 2. На уроці я піднімаю руку, перш ніж спитати» і т. д. Цих правил має бути не більше 7-8 (залежить від когнітивної складності дитини) і вони мають бути пронумеровані. Вчитель знає і постійно апелює: «Нумо, правило №5 у нас яке? Коли я хочу сказати, я піднімаю руку». Виявлено, що така дитина текст написаний сприймає краще, ніж слово сказане. Сприймає стійко і це правило утримує (Як, Аквілла, Саттон, 2016). Але, якщо раптом дане правило порушить сам дорослий, тоді це саме по собі провокує «поведінковий зрив» у дитини з РАС. Отже, важливо спеціально відтреновувати форми навчальної поведінки і

цілеспрямовано встановлювати межі. Яким чином? Ми в окремий час розповідаємо дитині, що можна, а що ні робити на уроці. Всім дітям розповідаємо, і їй розповідаємо додатково, розуміючи, що на слух їй буває складно сприймати, тому показуємо на картинках (візуальна підтримка правил поведінки). Також для того, щоб дитина працювала на уроці, важливо, щоб все, що вона робить, було нею осмислено і зрозуміло: «Для чого? Навіщо?» Тут винахідливість педагога грає велику роль: «Діти, ми сьогодні вивчаємо цифру «8». Для чого? Для того, щоб ви могли порахувати рівно 8 зошитів». Допомога в осмисленні дитиною функцій знань є дуже важливою, навіть, якщо у неї записано у висновку ІРЦ «інтелектуальні труднощі». Це варто, на нашу думку, взяти як шаблон і прописувати фахівцями ІРЦ у висновках про комплексну оцінку розвитку дитини у графі «Рекомендації».

Які ж принципи роботи з труднощами поведінки, якими повинен володіти кожен фахівець інклюзивної освіти, щоб психологічно бути готовим до праці з дітьми з соціоадаптаційними труднощами? Партнерські стосунки з батьками є наріжним каменем в роботі з проблемною поведінкою дитини з ООП і, відповідно, першим принципом. Тому що всі ми добре розуміємо, якщо не налагоджений контакт хоча б з кимось із членів сім'ї, то будь-яка навіть мінімальна поведінкова проблема може вирости у велику проблему для школи. Наступний принцип – це аналіз самого поведінкового феномена: за ведучою ознакою, за якістю, тривалістю, інтенсивністю, регулярністю, глибиною проявів, частотою. Аналіз того, як цей феномен проявляється є надзвичайно важливим, тому що багато може сказати про причини даної поведінки. Отож, розуміння причини проблемної поведінки (від ситуативних до психопатологічних) є наступним принципом. Спостереження за дитиною не єдине джерело інформації, яке може дати підстави розуміти причини проблемної поведінки. Важливо організувати обстеження у психолога: точкове, адресне, особистісне, з розумінням тих проблемних зон, які є у дитини в межах її характеру, сімейної ситуації, шкільної ситуації, в якій дитина опинилася тощо. Наступний принцип – мішенна психолого-педагогічна корекція: спеціально організований вплив, орієнтований на виправлення виявлених проблемних зон. Наприклад, дівчинка 8 років після кожної ситуації неуспіху влаштовує падіння на підлогу з демонстрацією втрати свідомості і ми її кожен раз

піднімаємо з підлоги, проявляючи увагу й ніжність – це не буде мішенна психолого-педагогічна корекція, це буде дія, яка відповідає дії дитини і лише підкріплює її небажану поведінку. Мішенною корекція може стати тільки тоді, коли вся команда супроводу спеціалістів, які є в закладі освіти, вчитель в першу чергу, асистент, психолог і т.д. всі разом вирішують в якій послідовності, коли, яким чином реагувати на конкретний поведінковий прояв дитини; якими методами працювати з дитиною, коли вони зрозуміли причини цієї поведінки. Власне кажучи, мішенна психолого-педагогічна корекція стосується мішеней у вигляді причин. Зрозуміти причину не завжди буває просто, але якщо команда психолого-педагогічного супроводу працює планомірно, із розумінням того, що робити завтра, післязавтра і в наступному семестрі, то ефективний підхід в допомозі дитині буде забезпечений.

Ось такі основні, на нашу думку, важливі позиції щодо дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) має розуміти фахівець інклюзивної освіти для того, щоб хоч в мінімальній мірі бути психологічно готовим до роботи з такими дітьми в умовах інклюзивної освіти.

Є чимало класичних технологій для корекції та розвитку дітей із РАС: ТЕАССН підхід Е.Шоплера, методи АВА терапії (прикладного аналізу поведінки (ПАП)), метод сенсорної інтеграції, соціальних історій тощо. Їх аналіз не входив у плани цього дослідження, оскільки наше завдання полягало у з'ясуванні наступних аспектів.

Висновки. Психологічна готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є передумовою формування інклюзивної компетентності фахівця інклюзивної освіти. Психологічна готовність фахівців інклюзивної освіти до роботи з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС), великою мірою залежить від їх обізнаності щодо специфіки розвитку цих дітей та методів впливу на їх поведінку. Основними особливостями розвитку дитини з РАС є порушена комунікація, соціальна взаємодія та стереотипії – нав'язливі та стійкі конкретні поведінкові прояви. Психолого-педагогічний супровід дитини з розладом аутистичного спектру (РАС) передбачає структуровану, візуально підкріплену організацію простору, часу та діяльності; спеціальне тренування моделей навчальної поведінки та своєчасне попередження «поведінкових зривів». Вирішувати проблеми психопатологічних

порушень поведінки силами лише фахівців закладу освіти неможливо і не потрібно, важлива консолідація сім'ї, медичних спеціалістів та фахівців інклюзивної освіти.

Література:

1. Бистрова, Ю., Коваленко, В. (2018). Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 11, 15-22.
2. Буйняк, М. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами*. Кам'янець-Подільський.
3. Буйняк, М. (2017). Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 34, 117-121.
4. Буйняк, М. (2016). Формуємо готовність вчителів до інклюзії. *Заступник директора школи*, 8, 58-63.
5. Гладуш, В., Баранець, Я. (2015). До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісн. Дніпропетр. ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1(9), 73–80. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/1/12.pdf>
6. Демченко, І. (2015). *Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі*. Умань : Жовтий О. О.
7. Долинська, Л., Стахова, О. (2016). Ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 224–231.
8. Жванія, Т. (2015). Готовність до професійної діяльності у психології: теоретичний аналіз. *Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 50, 69–79.
9. Засрков, Н., Трейтяк, А. (Ред.). (2016). *Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків*. Київ.
10. Миронова, С. (Ред.). (2014). *Інклюзивна освіта: теорія та практика*. Кам'янець-Подільський.
11. Когутяк, Н. (2017). *Психологія аутичної дитини*. Івано-Франківськ: Симфонія.
12. Коваленко, В. (2018). Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки*, 8(2), 47-55. <http://hdl.handle.net/123456789/7710>
13. Колупаєва, А., Таранченко, О. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. Київ.
14. Кузава, І. (2013). *Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика*. Луцьк.
15. Наказ Мінекономіки про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової з початкової освіти» №2736 від 23.12.2020 р.
16. Постанова КМУ Положення про інклюзивно-ресурсний центр № 545 від 12 липня 2017 р. (зі змінами 2022 р. (Постанова КМУ №493))
17. Постанова КМУ № 800 про Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників від 29 серпня 2019 р.
18. Скрипник, Т. (2010). *Феноменологія аутизму*. Київ.
19. Скрипник, Т. (2016). *Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам*. Київ.

20. Сухіна, І., Риндер, І., Скрипник, Т. (2017). *Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом*. Київ-Чернівці: «Букрек».
21. Як, Є., Аквілла, П., Саттон, Ш. (2016). *Будуємо місточки за допомогою сенсорної інтеграції*. Біла Церква.
22. *Data and statistics of Autism spectrum disorder*. Center for Disease Control. Режим доступу: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
23. Lyall, K., Constantino, J. N., Weisskopf, M. G., Roberts, A. L., Ascherio, A., Santagelo, S. L. (2014). Parental social responsive and risk of autism spectrum disorder in offspring. *JAMA Psychiatry*. 71(8), 936–942. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.476>
24. Smith, T., Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(6), 897-922.
25. *What Is Autism? What is Autism Spectrum Disorder?* Autism Speaks. URL: <https://www.autismspeaks.org/what-autism>

References

1. Bystrova, Yu., Kovalenko, V. (2018). *Treninh yak zasib pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti pedahohiv u sferi inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy* [Training as a means of increasing the professional competence of teachers in the field of inclusive education of children with special educational needs]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) - Actual issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 11, 15-22. [in Ukrainian].
2. Buiniak, M. (2019). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti vchyteliv do inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy* [Formation of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs]. Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].
3. Buiniak, M. (2017). *Strukturno-lohichnyi pidkhid u formuvanni psykholohichnoi hotovnosti pedahohiv do navchannia ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy* [A structural-logical approach in the formation of psychological readiness of teachers to teach children with special educational needs]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Series 19, 34*, 117-121. [in Ukrainian].
4. Buiniak, M. (2016). *Formuiemo hotovnist vchyteliv do inkliuzii* [We form the readiness of teachers for inclusion]. *Zastupnyk dyrektora shkoly - Deputy director of the school*, 8, 58-63. [in Ukrainian].
5. Hladush, V., Baranets, Ya. (2015). *Do pytannia formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha inkliuzyvnoho zakladu* [To the question of the formation of professional competence of a teacher of an inclusive institution]. *Visn. Dnipropetr. un-tu im. Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia. Dnipropetrovsk - Visn. Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Series: Pedagogy and psychology*, 1(9), 73–80. [in Ukrainian]. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/1/12.pdf>
6. Demchenko, I. (2015). *Pidhotovka vchytelia do roboty v inkliuzyvni pochatkovii shkoli* [Teacher training for work in an inclusive primary school]. Uman : Zhovtyi O. O.
7. Dolynska, L., Stakhova, O. (2016). *Tsinnisni oriientsii yak psykholohichni mekhanizm rozvytku profesiinoi samosvidomosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [Value orientations as a psychological mechanism for the development of professional self-awareness of the future primary school teacher]. *Nauk. chasopys Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky - Science magazine Nat. ped. University named after M. P. Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences*, 224–231. [in Ukrainian].
8. Zhvaniia, T. (2015). *Hotovnist do profesiinoi diialnosti u psykholohii: teoretychnyi analiz* [Readiness for professional activity in psychology: theoretical analysis]. *Visn. Kharkiv. nats. ped. un-tu im. H. S. Skovorody. Psykholohiia - Visn. Kharkiv. national ped. University named after*

H. S. Skovorody. *Psychology*, 50, 69–79. [in Ukrainian].

9. Zaierkov, N., Treitiak, A. (Red.). (2016). *Inklyuzyvna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv [Inclusive education from A to Z: a guide for teachers and parents]*. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Myronova, S. (Red.). (2014). *Inklyuzyvna osvita: teoriia ta praktyka [Inclusive education: theory and practice]*. Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].

11. Kohutiak, N. (2017). *Psykhohohiia autychnoi dytyny [Psychology of an autistic child]*. Ivano-Frankivsk: Symfoniia. [in Ukrainian].

12. Kovalenko, V. (2018). *Pidhotovka maibutnykh korektsiinykh pedahohiv do roboty v umovakh inklyuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Preparation of future correctional teachers to work in the conditions of inclusive education of children with special educational needs]*. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: pedahohichni nauky - Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University: pedagogical sciences*, 8(2), 47-55. [in Ukrainian]. <http://hdl.handle.net/123456789/7710>

13. Kolupaieva, A., Taranchenko, O. (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky [Inclusive education: from basics to practice]*. Kyiv. [in Ukrainian].

14. Kuzava, I. (2013). *Inklyuzyvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykhofizychnoho rozvytku: teoriia i praktyka [Inclusive education of preschoolers who need correction of psychophysical development: theory and practice]*. Lutsk. [in Ukrainian].

15. Nakaz Minekonomiky pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel pochatkovoї z pochatkovoї osvity» [Order of the Ministry of Economy on the approval of the professional standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Primary teacher of primary education"]. №2736 vid 23.12.2020 r. [in Ukrainian].

16. Postanova KMU Polozhennia pro inklyuzyvno-resursnyi tsentr [Resolution of the CMU Regulation on the Inclusive Resource Center]. № 545 vid 12 lypnia 2017 r. (zi zminamy 2022 r. (Postanova KMU №493)). [in Ukrainian].

17. Postanova KMU № 800 pro Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [CMU Resolution No. 800 on the Procedure for Improving the Qualifications of Pedagogical and Scientific Pedagogical Workers]. vid 29.09.2019 [in Ukrainian].

18. Skrypnyk, T. (2010). *Fenomenohiia autyzmu [Phenomenology of autism]*. Kyiv. [in Ukrainian].

19. Skrypnyk, T. (2016). *Psykhohohichna dopomoha ditiam z autyzmom ta yikhnim batkam [Psychological assistance to children with autism and their parents]*. Kyiv. [in Ukrainian].

20. Sukhina, I., Rynder, I., Skrypnyk, T. (2017). *Psykhohohichna model rannoho vtruchannia dlia ditei z autyzmom [A psychological model of early intervention for children with autism]*. Kyiv-Chernivtsi: «Bukrek». [in Ukrainian].

21. Iak, Ye., Akvilla, P, Satton, Sh. (2016). *Buduiemo mistochky za dopomohoiu sensornoi intehtratsii [We build bridges using sensory integration]*. Bila Tserkva. [in Ukrainian].

22. *Data and statistics of Autism spectrum disorder*. Center for Disease Control. Режим доступу: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

23. Lyall, K., Constantino, J. N., Weisskopf, M. G., Roberts, A. L., Ascherio, A., Santagelo, S. L. (2014). Parental social responsive and risk of autism spectrum disorder in offspring. *JAMA Psychiatry*. 71(8), 936–942. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.476>

24. Smith, T., Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(6), 897-922.

25. *What Is Autism? What is Autism Spectrum Disorder?* Autism Speaks. URL: <https://www.autismspeaks.org/what-autism>

Received: 15.11.2022
Accepted: 01.12.2022