УДК 378.22.056.86
DOI https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.1.1

Бондаренко Р. М.
аспірант
Класичний приватний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ

TRAINING PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM MANIFESTATIONS

Статтю присвячено розгляду проблеми підготовки фахівців, зокрема психологів, до роботи з дітьми з аутизмом.

Останнім часом усе більше уваги приділяється проблемі вивчення й корекції різних психічних розладів у дітей. З'явилося досить багато літератури, у тому числі рекомендаційної з питань розумової відсталості, порушень навчання та виховання, відхилень поведінки й спілкування. Проте ще багато питань потребує вивчення. Так, доцільно зупинитися на проблемі раннього дитячого аутизму (далі – РДА), при якому порушення спілкування переважає в усій поведінці дитини й домінує місце у формуванні її аномального розвитку, тоді як при інших дефектах психічного розвитку порушення спілкування мають вторинний характер і значно зменшуються або зникають при корекції основного розладу: розумової відсталості, невротичних розладів, дефектів мови й слуху тощо. Корекція раннього дитячого аутизму має особливий, досить складний характер. Це призводить до необхідності вдосконалення професійної підготовки психологів.

Ключові слова: модель, педагогічна діяльність, корекція, професійна підготовка.

The article is devoted to the problem of training specialists, in particular psychologists, to work with children with autism.

Recently, more and more attention is paid to the study and correction of various mental disorders in children. There is a lot of literature, including recommendations on mental retardation, learning and upbringing disorders, behavioral and communication disorders. However, many more issues need to be explored. Thus, it is advisable to dwell on the problem of early childhood autism (hereinafter – RDA), in which communication disorders predominate in all behavior of the child and dominates in the formation of its abnormal development, while in other defects of mental development communication disorders are secondary and significantly reduced or disappear with the correction of the underlying disorder: mental retardation, neurotic disorders, speech and hearing defects, etc. Correction of early childhood autism has a special, quite complex nature. This leads to the need to improve the training of psychologists.

Key words: model, pedagogical activity, correction, professional training.

Останнім часом усе більше уваги приділяється проблемі вивчення й корекції різних психічних розладів у дітей. З'явилося досить багато літератури, у тому числі рекомендаційної з питань розумової відсталості, порушень навчання та виховання, відхилень поведінки й спілкування. Проте ще багато питань потребує вивчення. Так, доцільно зупинитися на проблемі раннього дитячого аутизму (далі – РДА), при якому порушення спілкування переважає в усій поведінці дитини й домінує місце у формуванні її аномального розвитку, тоді як при інших дефектах психічного розвитку порушення спілкування мають вторинний характер і значно зменшуються або зникають при корекції основного розладу: розумової відсталості, невротичних розладів, дефектів мови й слуху тощо. Корекція раннього дитячого аутизму має особливий, досить складний характер.

Це зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки педагогів-психологів, які в соціально-економічних умовах, що змінилися, повинні бути творчими професіоналами, які вміють розробляти й реалізовувати різноманітні програми психологічної допомоги, працювати в освітніх установах різного типу.

Психологічна наука не має достатньо знань у галузі психології дитячого аутизму. Проблему дитячого аутизму та підготовки фахівців до роботи із цією категорією дітей вивчали Е.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, Е.М. Мастюкова та ін.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі дитячого аутизму, все ж недостатньо вивченою є саме проблема підготовки фахівців, зокрема психологів, до роботи з дітьми з аутизмом.

Запорукою ефективного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі дитячого аутизму є знання особливостей поведінки та корекційної роботи з аутичними дітьми. Таким чином, бачимо необхідність висвітлити основні їх особливості.

Зазвичай виділяють три основні сфери, у яких аутизм виявляється особливо яскраво: мова й комунікація; соціальна взаємодія; уява, емоційна сфера.

Основні симптоми аутизму викликають труднощі в спілкуванні й соціалізації, нездатність установлення емоційних зв'язків, порушення мовного розвитку, однак для аутизму характерний аномальний розвиток усіх сфер психіки: інтелектуальної й емоційної сфер, сприйняття, моторики, уваги, пам'яті, мови.

Незважаючи на спільність порушень у психічній сфері, аутизм виявляється в різних формах. У літературі наведено приклади різних підходів до класифікації аутичних дітей. Так, англійський дослідник доктор Л. Вінг [15] поділила таких дітей за їхніми

можливостями вступу в соціальний контакт на «самотніх» (не утягуються в спілкування), «пасивних» і «активних але безглуздих». На її думку, прогноз соціальної адаптації найбільш сприятливий для групи «пасивних» дітей. Залежно від способу взаємодії аутичних дітей зі світом і захисту від нього виділяють чотири основних форми прояву аутизму.

Повна відчуженість від того, що відбувається. Діти із цією формою аутизму демонструють у ранньому віці найбільший дискомфорт і порушення активності, які потім переборюють, вибудувавши радикальний компенсаторний захист: вони повністю відмовляються від активних контактів із зовнішнім світом. Такі діти не відгукуються на прохання й нічого не просять самі, у них не формується цілеспрямована поведінка. Вони не використовують мову, міміку й жести. Це найбільш глибока форма аутизму, що виявляється в повній відчуженості від того, що відбувається навколо.

Активне відкидання. Діти цієї групи більш активні й менш вразливі в контактах із середовищем, однак для них характерне неприйняття більшої частини світу. Для таких дітей важливо суворе дотримання сформованого життєвого стереотипу, певних ритуалів. Їх повинна оточувати звична обстановка, тому найбільш гостро їхні проблеми виявляються з віком, коли постає потреба вийти за межі домашнього життя, спілкуватися з новими людьми. У них спостерігається безліч рухових стереотипів. Вони можуть користуватися мовою, однак їхній мовний розвиток специфічний: вони засвоюють, насамперед, мовні штампи, жорстко пов'язуючи їх з конкретною ситуацією. Для них характерний рубаний телеграфний стиль.

Захопленість аутистичними інтересами. Діти цієї групи відрізняються конфліктністю, невмінням враховувати інтереси іншого, захоплення тими самими заняттями й інтересами. Це дуже «мовні» діти, вони мають більший словниковий запас, однак вони говорять складними, «книжковими» фразами, їхня мова справляє неприродно доросле враження. Незважаючи на інтелектуальну обдарованість, у них порушене мислення, вони не відчувають підтексту ситуації, їм важко сприйняти одночасно кілька значеннєвих ліній у тому, що відбувається.

Надзвичайні труднощі організації спілкування й взаємодії. Центральна проблема дітей цієї групи – недостатність можливостей в організації взаємодії з іншими людьми. Для цих дітей характерні труднощі в засвоєнні рухових навичок, їхня мова бідна й аграматична, вони можуть губитися в найпростіших соціальних ситуаціях. Це найбільш легкий варіант аутизму.

Важливо відзначити, що прояви наведених діагностичних характеристик варіюються. Перелічені в класифікаційних системах критерії не можуть охопити всіх проявів порушення, що ускладнює постановку діагнозу. Наприклад, недосвідчений клініцист може визначити наявність повторюваних стереотипних дій у вибудовуванні дитиною предметів або іграшок у лінію, однак він може й не ідентифікувати вербальні стереотипії дитини (наприклад, постійні розмови про машини безвідносно до соціальної ситуації) як прояв цього самого явища. Багато фахівців визначають порушення соціальної взаємодії, якщо дитина уникає спілкування, і не зауважують цього самого порушення, якщо воно виявляється в не- відповідних, дивних, стереотипних спробах дитини зав'язати дружні відносини з іншими дітьми. І, нарешті, відсутність контакту «очі в очі» легко визначити, якщо дитина уникає дивитися на співрозмовника, однак, набагато складніше помітити це порушення, якщо дитина дивиться на мовця, але при цьому використання погляду неадекватне ситуації [15].

На жаль, корекційна робота рідко починається до трирічного віку, тому що, як правило, аутизм рідко діагностується до трьох років. Це призводить до втрати часу й зменшує шанси вирівнювання дитини.

Дослідження оцінки ефективності застосування програм ранньої корекції підтвердили значні досягнення в поліпшенні поведінки й когнітивного функціонування дітей з аутизмом. У результаті ранньої ідентифікації й раннього втручання спостерігаються скорочення аутистичної симптоматики, поліпшення розвитку, академічного й інтелектуального функціонування, поліпшення спілкування з однолітками. В умовах своєчасного початку корекції більшість аутичних дітей можуть навчатися в загальноосвітній школі, нерідко виявляючи обдарованість в окремих галузях знань та мистецтва. І навпаки, при відсутності своєчасної діагностики й адекватної психологічної корекції значна частина таких дітей стають неадаптованими до життя в суспільстві [13; 14].

Сучасне розуміння специфіки навчально-виховної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку дає змогу зробити висновок, що існуюча система спеціального навчання й виховання не зовсім відповідає реальним можливостям своїх вихованців. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти як показали спеціальні наукові дослідження українських дефектологів повинні стати відходом від концентрації уваги на ураженні та орієнтацією на ефективне використання збережених систем і функцій організму дитини, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які зумовлюють успішне засвоєння загальноосвітніх знань, формування практичних умінь, навичок, сприяють її адаптації та успішній інтеграції в суспільство [5; 8].

В умовах перегляду багатьох традиційних форм навчання студентів і пошуку нових освітніх моделей виникає проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних швидко пристосовуватися до нових умов, що володіють високим професіоналізмом, затребуваних на ринку праці.

Формуючи особистість майбутнього психолога, необхідно моделювати не лише особистісні якості випускника, знання та вміння, а також способи оволодіння ними.

Побудова моделі діяльності фахівця психолога вимагає визначення функцій майбутнього спеціа-

ліста. До основних функцій діяльності випускника належать дослідницька, організаторська, навчальна, виховна, діагностична, прогностична, комунікативна та контролююча.

На основі розробки прогностичної моделі особистості майбутнього психолога й моделі його діяльності стає можливим прогнозування та розробка моделі підготовки майбутнього психолога. Структура такої моделі включає:

а) зміст освіти, його структуру;

б) методичне управління: систему форм, засобів, методів і прийомів навчання та виховання;

в) вимоги до фахової загальнопсихологічної підготовки;

г) вимоги до фахової, психологічної підготовки;

д) вимоги до розвитку творчого потенціалу;

е) вимоги до формування світогляду. Центральною фігурою в досягненні мети,

успішному розв'язанні завдань спеціальної освіти є психолог, здатний реалізувати основні програми за відповідним ступенем і варіантом спеціального навчання, керуючись при цьому знаннями унормованої системи показників психофізичного розвитку й освіченості, соціалізації та інтеграції особи з особливостями психофізичного розвитку на кожному етапі навчання з урахуванням її особливостей та потенційних можливостей [8].

Підготувати в сучасних умовах такого фахівця-психолога можна лише у вищому педагогічному навчальному закладі, що вживає заходів щодо вдосконалення вузівського навчально-виховного процесу, структурної перебудови своїх підрозділів та ускладнення їх функцій. Зміни вищої педагогічної освіти, перш за все, передбачають упровадження в педагогічний процес ступеневої підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Ступенева підготовка майбутніх психологів забезпечує особистості:

а) можливість більш точної визначеності з вибором освіти не відразу, в момент вступу до вищого навчального закладу, а після того, як здобуті ґрунтовні знання із загальної педагогіки та психології, а також з клінічних і анатомо-фізіологічних основ психології;

б) можливість змінити свій перший вибір спеціальності в межах однієї наукової галузі "Психологія", оцінивши й усвідомивши свої індивідуальні особливості та можливості на більш пізньому етапі навчання;

в) можливість у разі потреби, результативно, без суперечностей між здібностями та можливостями й вимогами галузевого державного освітнього стандарту завершувати освіту на одному з її рівнів, тобто отримати диплом про освіту та продовжити навчання в будь-який інший, слушний для людини час. Головна мета ступеневої системи освіти полягає у створенні всіх необхідних умов для того, щоб майбутній фахівець, здійснюючи навчання, самовизначився і зміг би на базі загальної освіти зробити усвідомлений професійний вибір [7; 11].

Щодо визначення змісту підготовки, то ми виходили з такого.

Різних за спеціальностями фахівців наукової галузі «Психологія» об'єднує те, що відрізняє їх від фахівців будь-якої спеціальності напряму підготовки «Педагогічна освіта», це ґрунтовні знання анатомічних, фізіологічних і клінічних основ психології, які становлять базову спеціальну освіту майбутнього психолога, незалежно від його спеціалізації. Це зумовлює включення в навчальний план підготовки майбутніх психологів таких дисциплін, як: анатомія, фізіологія, патологія та патофізіологія дітей і підлітків; невропатологія; психопатологія; анатомія, патологія й фізіологія органів слуху, зору; мовленнєві та сенсорні системи і їх порушення; клініка розумової відсталості, дитячих церебральних паралічів, затримки психічного розвитку, дитячого аутизму.

Підготовка фахівців окремої, конкретної за вибором студента спеціальності наукової галузі «Психологія» на основі гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, професійно-педагогічної, загальнопсихологічної та професійно орієнтованої освіти.

Висновки. Отже, кваліфікований спеціаліст повинен враховувати багато факторів, уміти проводити корекційну роботу на належному рівні. Все це накладає велику відповідальність не лише на тих, хто безпосередньо проводить ту роботу, а й на тих, хто фактично готує майбутніх фахівців до цієї надзвичайно складної праці.

Майбутнім психологам, які працюють з особами, що мають вади розвитку, слід дати найсучасніші знання і гарну практичну підготовку. Адже успішне розв'язання завдань, пов'язаних з реформуванням змісту й системи освіти, вирішальною мірою залежить від професійної майстерності, національної свідомості, ерудиції та культури спеціалістів. Зрозуміло, що формування психолога нового типу, ініціативного, гуманного, самокритичного, зі сформованими задатками до емпатичної здатності й комунікативної компетентності може бути успішним, якщо він уже в роки навчання в ВНЗ буде поставлений в умови, наближені до його майбутньої професії. Практика організації корекційної роботи з аутичними дітьми дуже чітко демонструє нагальну потребу у висококваліфікованих спеціалістах, здатних працювати із цією категорією дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Александров Н.В. Проблема формиро- вания модели личности специалиста / Н.В. Александров, В.Ф. Шадриков. Москва : Знание, 1984. 320 с.

2. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / [под. ред. С.А. Морозова]. Москва : Академия, 2001. 235 с.

3. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем : метод. матеріал. Харків : Основа, 2006. 224 с.

4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. по- сіб. / [ред. І.Г. Єрмаков]. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.

5. Ліблінг М.М. Підготовка до навчання дітей з раннім дитячим аутизмом. *Дефектологія.* 1997. № 4. С. 45–57.
6. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія.* 1995. № 1. С. 125–132.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения Ростов на Дону : Феникс, 1996. 512 с.
8. Нечипоренко В.В. Становлення освітнього реабілітаційного закладу нового типу. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [за ред. І.Г. Єрмакова]. Київ, 2000. 333 с. 9.Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Москва, 1997. 430 с.
10. Мастюкова Е.М. Лікувальна педагогіка. Ранній і дошкільний вік / Е.М. Мастюкова. Москва : Освіта, 1997. 360 с.
11. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / [под. ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной]. Москва : Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993. 212 с.
12. Смирнова Е.У. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.У. Смирнова. Ленинград : ЛГУ, 1977. 136 с.
13. Спеціальна дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. Москва : Академія, 2001. 345 с.
14. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми. *Педагогический поиск.* 1999. № 9. С. 15–21.
15. Bernard-Opitz V. Kinder mit Autismus- Spektrum-Störung (ASS) / V. Bernard- Opitz. – Stuttgart, 2005.
16. Maurice C. Ich würde Euch so gerne verstehen – Meine Kinder sind gefangen in ihrer eigenen Welt. Berg / C. Maurice. Gladbach, 2002.
17. Schopler E. Ubungsanleitungen zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder / E. Schopler, M. Lansing, L. Waters. Dortmund, 2000.