

6. Metodyka doslidzhennia vnutrishnoi kartyny zdorovia pidlitkiv : metod. rek. / DU «IOZDP AMNU»; uklad.: H. V. Kukuruza [ta in.]. K., 2008. 24s.
7. Kolotii N. Formuvannia psykholohichnoho zdorovia osobystosti. *Visnyk KhDPU im. H. S. Skovrody. Psykholohiia*. 2001. Vyp. 6. S. 143–148.

УДК 159.922.2

doi: 10.15330/psp.23.117–127

Надія Когутяк

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ «ТЕОРІЇ РОЗУМУ»

Реформування системи спеціальної та інклюзивної освіти актуалізує наукові дослідження задля впровадження найбільш ефективних методів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. З цією метою розглядаються можливості поведінкового, соціально-комунікативного, соціально-когнітивного та мультимодального підходів у інклюзивній, корекційно-розвитковій роботі з дітьми з розладами спектру аутизму. З'ясовано, що розвиток соціально-когнітивного феномену «Теорія розуму» визначається ієрархією підсистем: мікросистеми, мезосистеми, екосистеми, макросистеми та хроносистеми. Емпіричне дослідження педагогічних працівників інклюзивних освітніх закладів розширило уявлення про можливості екосистеми України щодо розвитку «теорії розуму». У результаті контент-аналізу офлайн-опитування було з'ясовано перевагу тренування пізнавальних функцій перед соціальними (кількість часу та уваги, які приділялися, а також усвідомлення потреби професійного вдосконалення); навчати взаємодії дітей педагоги прагнуть шляхом позитивного ставлення до дитини з РСА; вони переконані, що добре розуміють вміння та особистісні якості, які необхідні для інклюзії; обґрунтовано вважають, що рівень задоволеності своєю професією педагогами інклюзивних закладів є однією з умов ефективності профдіяльності та налагодження психологічного клімату класу, позитивної мотивації до навчання як дітей з розладами спектру аутизму, так і нейротипових дітей інклюзивного класу.

Ключові слова: «Теорія розуму», аутизм, інклюзивна освіта, метарепазентація, психологічний клімат класу, позитивна мотивація до навчання.

The reform of the system of special and inclusive education updates scientific research in order to implement the most effective methods of socializing children with special educational needs in the general education space. For this purpose are considered the possibilities of behavioral, social-communicative, social-cognitive and multimodal approaches in inclusive, corrective-development work with children with autism spectrum disorders. It is revealed that the development of the socio-cognitive phenomenon «Theory of mind» is determined by the hierarchy of subsystems: microsystem, mesosystem, ecosystem, macrosystem and chronosystem. An empirical study of pedagogical staff of inclusive educational institutions has expanded the idea of the Ukrainian ecosystem's potential for the development of the «theory of mind». As a result of the content analysis of the offline survey, the advantage of training cognitive functions before social (the amount of time and attention that was paid, and awareness of professional development needs); teachers seek to educate the children through the positive attitude towards the child with the ASD; they are convinced that they are well aware of the skills and personal qualities that are required for inclusion; reasonably believed that the level of satisfaction with their work by teachers of inclusive institutions is one of the conditions for the effectiveness of the professional activity and the establishment of the

psychological climate of the class, the positive motivation for teaching both children with autism spectrum disorders and neurotypical children of the inclusive class.

Keywords: *«Theory of mind», autism, inclusive education, metarepresentation, psychological climate of the class, positive motivation to study.*

Актуальність проблеми дослідження. Серед актуальних завдань сучасної системи освіти є впровадження успішних підходів зі світової практики щодо інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. З серпня 2017 року в Україні затверджена Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, яка базується на цінності створення умов для активної участі у житті суспільства всіх громадян, включаючи людей фізично й інтелектуально неповносправних. Там же констатується, що на сьогодні в Україні є доволі повільні темпи розвитку інклюзивного навчання, вказуючи на причини цього: не вистачає кваліфікованих спеціалістів, коштів для забезпечення надання послуг сім'ям з дітьми та розвитку інклюзивного навчання. Отож, актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед з тим, що число дітей, котрі потребують корекційного навчання в колі ровесників із типовим розвитком, неухильно росте, проте сучасних, визнаних у світі як найбільш гуманні та ефективні освітніх розробок ще недостатньо.

Аналіз наукової літератури з проблеми, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми. У публікаціях індексованих англomовних журналів, які містять мета-аналіз проблеми інклюзії дітей з розладами спектру аутизму (РСА), висвітлюється порівняння ефективності рандомізованих контрольованих досліджень. Саме ці результати можуть слугувати науковим підґрунтям для впровадження інклюзивної освіти. Більшість дослідників проте зауважують, що ефективна інклюзія навряд чи можлива, якщо не буде забезпечене специфічне втручання, адаптоване до особливих потреб дитини.

Опираючись на такі наукові роботи та актуальність реформування спеціальної та інклюзивної освіти, можна виділити поведінковий, соціально-комунікативний та мультимодальний підходи розвитку для дітей з РСА. Поведінковий підхід, опирається на теорію научіння та прикладний аналіз поведінки (АВА). Соціально-комунікативний підхід спрямований на розвиток соціально-комунікативних навичок, як найбільш дефіцитарної властивості аутизму. Мультимодальні програми розвитку націлені на комплексний розвиток дітей. Всі три напрямки досліджень виявили істотні позитивні зміни у соціально-когнітивному розвитку дитини з РСА, а тому не варто відкидати жодну з трьох моделей як найбільш ефективних для дітей з РСА. Проте найвиразніших результатів у тренінгу реципрокної соціальної взаємодії дійшли дослідники у соціально-комунікативному та мультимодальному підходах [1]. Водночас, з'ясовано, що навчання імітації сприяє покращенню соціального розвитку дитини, та відіграє чи не найважливішу роль у навчально-виховному процесі [2].

На особливу увагу заслуговують соціально-когнітивні підходи у корекційному навчанні, як от тренінг «Теорії розуму». Такий тренінг достовірно призводить до кращого розпізнавання емоцій, вміння розділяти спільне поле уваги з

дорослим, проте недоведена тривалість таких змін та його вплив на здатність дитини ініціювати взаємодію [3; 4].

Щодо педагогічних втручань для дітей з РСА, які навчаються у інклюзивних класах доказовим є застосування прямого навчання, моделювання та соціального підкріплення ініціатив та взаємодій в колі ровесників, в природному середовищі, особливо під час перерв. Доказано, що вже після таких 14 сесій діти з високофункціонуючим аутизмом мають істотний академічний, соціальний та емоційний прогрес, а відповідно, змінюється якість життя. Якщо частка часу, відведена на взаємодії з ровесниками є меншою ніж 53%, то це є підставою для педагогічних втручань [5].

І досі дослідники не тільки в Україні не мають достатньо знань щодо рівня професійної підготовки та навички викладачів інклюзивної освіти дітей з аутизмом; а отже, ймовірно, багато вчителів можуть не бути добре підготовленими до задоволення спеціалізованих потреб дітей з аутизмом. Проте, регулярні консультації фахівцями по РСА вчителів дають істотну ефективність щодо включеності дітей з РСА у соціальні взаємодії з ровесниками, їх здатності розвивати ініціативність в процесі навчання [6].

Таким чином, інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади.

Філософія освіти передбачає, що навчання в інклюзивних класах корисне для всіх дітей. Так, діти з особливими освітніми потребами можуть отримувати такий же соціальний досвід, як і їхні здорові однолітки. У таких умовах типові діти уже з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами зіштовхуються люди з обмеженими функціональними можливостями, стають чутливими до потреб інших, милосерднішими, толерантніше сприймають людські відмінності, набувають впевненості, що кожен може подолати перешкоди і досягти успіху. Наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає однією з умов сприяння особистісного розвитку однолітків та фасилітує успішну соціалізацію дитини з обмеженими функціональними можливостями. Інклюзивне навчання сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду.

Водночас досвід експериментального впровадження та опитування думки соціуму в цьому питанні не є таким однозначним. Існує низка труднощів, які вимагають детального й уважного їх опрацювання. Так, інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як із боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу.

Попри значні переваги інклюзивної освіти, дослідники застерігають, що шаблонне відтворення закордонних моделей на українських теренах освіти може мати істотні застереження. Ґрунтовне вивчення громадської думки, погляду професійної спільноти та досвіду впровадження в інших країнах допоможе у

комплексі уникнути фатальних помилок. Так, останні соціологічні дослідження показали, що хоча населення України мало знає про зміни, які відбуваються в освітній системі, ставлення до ідеї інклюзивної освіти загалом позитивне – 70% опитаних; 13% мають нейтральне ставлення. Імовірно припустити, що і якась частка з тих, хто налаштований позитивно, скоріше декларує таку позицію, а не дієво підтримує таке ставлення (в таких випадках іноді спрацьовує звичайна конформістська тенденція підтримувати суспільно бажану, соціально позитивну позицію більшості) [7]. Серед опитаних 45% (переважно молодь і люди середнього віку) вважають, що Україна має йти європейським шляхом і впроваджувати інклюзивну освіту, 36% налаштовані менш оптимістично і думають, що українська школа ні конструктивно, ні матеріально не готова до інклюзії. Водночас 50% опитаних вважають, що інклюзивна освіта – це крок до змін, які необхідні не тільки в освіті, а й загалом – у суспільстві [7]. Таким чином результати опитування населення спростовують уявлення про те, що інклюзивна освіта не відповідає українському менталітету, а населення не готове до неї і сприймає ідею та практику вороже.

Мета статті. Однак спробуймо детальніше розглянути розвиток соціально-психологічної компетентності осіб з РСА, зокрема такого психологічного феномену як «теорія розуму» в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми аналізуємо тут феномен «Теорія розуму» у найширшому його тлумаченні, як цілісне знання дитини про внутрішній світ – як свій власний, так й іншої людини, що є однією з перших форм соціального пізнання. Такі знання забезпечують адекватні соціальні взаємодії, а тому їх розвиток може стати метою для корекційних програм як інклюзивних класів, так і спеціальних освітніх програм. Розвиток «Теорії розуму» корелює із добре розвиненою перцепцією, пам'яттю, абстрактним мисленням, проте не визначається ними. Там же ж було наведено чимало досліджень, які вказували на поетапність розвитку «Теорії розуму», починаючи із третього року життя. У дошкільному віці цей соціально-когнітивний феномен активно розвивається і до кінця 6 року життя проявляється у метарепрезентаціях першого порядку, тобто здатності бачити особливості ситуації з перспективи іншої людини.

Такий етап розвитку «теорії розуму» можна перевірити шляхом тестування розуміння:

- потреби, що відрізняються від власних;
- переконань, що відрізняються від власних;
- доступності знань, тобто, чи дитина розуміє, що наявні у неї знання не рівнозначні знанням іншої особи;
- фальшивих переконань на основі власного досвіду;
- прихованих емоцій, тобто, чи дитина усвідомлює, що вираз емоцій іншої людини може не відповідати внутрішнім переживанням [8].

Трохи згодом, у проміжку між шостим і дев'ятим роками життя дитини вчені виокремлюють наступний етап розвитку «Теорії розуму» – метарепрезентації другого порядку. Завдяки їм ми здатні розрізнити помилкове судження та

навмисну брехню; розуміємо, коли брехня має благородні мотиви; розуміємо метафори, символи, іронію; розуміємо чужі емоції та приховуємо власні; здатні розрізняти моральні вчинки та судження. Поява метарепрезентацій другого порядку здійснює якісний стрибок у розвитку соціальних навичок. Тестувати у дітей наявність цього рівня можна шляхом вправ на сарказм («Сьогодні – дощ. Чудова погода для пікніка!»); історій щодо невідповідних вчинків героя (Попелюшка відмовилася перебирати зерно, бо вона хотіла зустрітися з подругами) тощо.

Зважаючи на описану складність цього соціально-когнітивного феномену та його важливість для соціалізації дітей, спробуємо визначити фактори, що впливають на розвиток «Теорії розуму». Серед них можна виділити індивідуальні, як-от особливості нейробіологічної конституції, мовленнєві та соціальні навички, а також соціальні фактори. Соціальні фактори чітко описані в теорії екологічних систем Урі Бронфенбреннера (за книгою «Дитина як соціальна особа» (2011), де вони систематизовані у ієрархію підсистем: мікросистеми, мезосистеми, екосистеми, макросистеми та хроносистеми. Чимало дослідників вже робили більш чи менш успішні спроби виявити вагомні фактори впливу у кожній з цих систем. Так, при розвитку «Теорії розуму» у мікросистемі позитивний вплив мають авторитетний стиль батьківського виховання та наявність старших братів чи сестер у сім'ї. Серед факторів мезосистеми позитивний вплив на розвиток «Теорії розуму» чинять: почуття задоволення власним життям у батьків, вища освіта та соціально-економічний статус сім'ї. Факторами екосистеми є освітнє середовище, навчальний заклад певного типу. У даному дослідженні ми прагнули з'ясувати, які чинники цієї системи сприяють розвитку «теорії розуму». Аналіз макро- та хроносистеми потребує більш ґрунтовних досліджень і є справою майбутнього.

Гіпотетично, серед факторів екосистеми освітнього середовища вирішальне значення може мати: середовище дітей з чи без вад розвитку, психологічний клімат класу, методи навчання, якими користується вчитель, його ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, його почуття відповідальності за емоційні взаємини в класі, схильність заохочувати взаємодію між учнями з різними можливостями, схильність звертати увагу на емоції дітей, мотивацію їх поведінки тощо [9].

З'ясуванню саме цих факторів екосистеми інклюзивного навчання дітей з особливими потребами було присвячене наступне емпіричне дослідження. Воно проводилося засобами Internet-сервіса Typeform, шляхом відповідей на запитання відкритого типу. Опитування всіх респондентів було добровільним та проводилося у вільний від роботи час. У дослідженні взяло участь 26 фахівців інклюзивних класів загальноосвітніх закладів. Серед них – 69% вчителів, 23% становлять психологи та 8% – помічники вчителя. Серед усіх опитаних тільки 8% працюють не за фахом, тобто мають диплом у іншому освітньо-кваліфікаційному напрямку, аніж займану посаду.

Всі результати інтерпретувалися за кількісним та якісним параметрами, шляхом контент-аналізу. Для зручності сприйняття основних результатів до

кожного з запитань ми представляємо у таблицях із розкриттям змістового навантаження кожної смислової одиниці з масиву відповідей. Так, відповіді на запитання: «*Розвитку яких функцій, навичок чи знань Ви приділяєте максимальну увагу під час реалізації Ваших професійних обов'язків?*» – зосереджуються на сфері пізнавальних процесів. Більш детально оцінити напрям професійних зусиль у трьох опитаних нами фахах можна за табл. 1.

Таблиця 1

Категорії відповідей щодо напрямку професійних зусиль (за фахом)

Посада	функції, навички, знання, у% по категорії					
	пізнавальні	моторика	соціальна перцепція	мовлення	емоційно-вольова сфера	практичний інтелект
вчитель	28	14	4	24	4	24
психолог	55	18	0	9	18	0
помічник вчителя	66	0	34	0	0	0

Привертає увагу, що зусилля усіх фахівців найбільше спрямовані на розвиток пізнавальних функцій, проте чи це добре їм вдається, можна простежити за відповідями на наступні питання. Категорію «соціальна перцепція» розкривають висловлювання: вміння працювати в колективі, сприйняття і адаптація до соціальних норм. Категорія «пізнавальні функції та процеси» розкривається відповідями: тренування уваги, пізнавальна активність, мисленнєві процеси, пам'ять, розвиток розумових здібностей, уяви, програмові знання. Щодо семантичної категорії «мовлення», то її описують відповіді: розвиток комунікативних навичок, розвиток мовленнєвої активності, аудіювання, вміння висловити свою думку. «Емоційно-вольова сфера» розкривається через висловлювання: корекція негативних емоційних проявів, можливість вільно виражати свої емоції і почуття. Водночас «моторика» – це найменш наповнена категорія, яка тренується тільки через письмо. Цікавими є погляди фахівців на розвиток «практичного інтелекту»: він визначається у спосіб використання знань на практиці, особистий розвиток, знання психології та медицини, вміння застосовувати нові знання.

Наступне питання анкети розкривало найбільш яскраві успіхи та труднощі педагогів, психологів чи помічників учителя на підставі їх самоаналізу. На запитання анкети: «*Що найлегше Вам вдається у роботі з такими дітьми? А що найважче?*» – фахівці інклюзивних класів, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, найбільше помічають серед своїх здобутків сферу спілкування та взаємодії, налагодження контакту, який, на їх погляд, їм добре вдається. Проте труднощі теж є. Привертає увагу, що саме пізнавальні функції всі фахівці визнають найбільш складною для свого впливу сферою, вбачають у ній найбільшу мотивацію до професійного вдосконалення. Зважаючи на те, що для розвитку саме цієї сфери вони ж докладають найбільше зусиль, можемо припускати, що вона і справді є найбільш цінною та важливою у процесі індивідуалізованого навчання.

Цікавим є аналіз успіхів та труднощів професійних здобутків учителів, психологів та помічників вчителів з точки зору самих респондентів. У таблиці 2 розгорнуто категорії відповідей з цього питання для осіб різного фаху.

Таблиця 2

Успіхи та труднощі фахівців у професійних навичках
(відповіді у колонках розташовані в порядку спадання популярності)

	найлегше	найважче
вчитель	<ul style="list-style-type: none"> • безпосереднє спілкування (75%); • налагодження взаємодії (9%); • стимулювання; пізнавального інтересу (8%); • соціалізація в колективі (8%). 	<ul style="list-style-type: none"> • враховувати індивідуальний темп навчання (29%); • втримувати увагу тривалий час (21%); • розвиток мовлення, висловлення своєї думки (14%); • формування моторних навичок та письма (7%); • долати стереотипи інших батьків (7%); • мотивувати до навчання (7%); • втримувати пізнавальний інтерес упродовж уроку (7%); • адаптуватися до потреб учня (7%); • досягати ефективності навчання (7%)
психолог	<ul style="list-style-type: none"> • налагодження взаємодії (80%); • ослаблення агресивної поведінки (20%). 	<ul style="list-style-type: none"> • досягти розуміння завдань з боку дитини (20%); • підбір індивідуальної корекційної методики (20%); • сформувати навчальну мотивацію (20%); • сприяти розвитку пізнавальних процесів (20%); • корекція дезадаптивної поведінки (20%).
помічник вчителя	налагодження взаємодії (50%).	втримування уваги (50%).

Нас також цікавило запитання, що саме сприяє успіхам, та які характеристики взаємодії можна вважати критерієм налагодженої співпраці між фахівцем та дитиною. Отож, проаналізуємо відповіді на запитання: «Що є показником оптимальних взаємин, на Ваш погляд, між учителем та учнем?» (відповіді у колонках розташовані в порядку спадання популярності)

На загал, відповіді у цьому запитанні були достатньо однорідними та розкривали базові категорії оптимальних педагогічних взаємин: розуміння, довіра, повага і т. д. Аналіз змістового навантаження цих категорій у трьох опитаних нами групах фахівців засвідчив схожість виокремлених показників.

Таблиця 3

Показники оптимальних взаємин

вчитель	<i>Позитивна взаємодія:</i> довіра (27%), взаєморозуміння (19%), повага (11%), співпраця і доброзичливість на уроці (8%), партнерські стосунки (7%), відгук на прохання дитини (4%). <i>доброзичливе ставлення (4%), любов (4%), співпраця з батьками (4%), щирість (4%), безпосередність (4%), не виділяти дитину з особливими потребами з-поміж інших дітей (4%).</i>
психолог	Взаєморозуміння (38%), довіра (38%), виконання рекомендацій (13%), бажання працювати (13%).
помічник вчителя	Бажання співпрацювати (50%); довіра (50%).

Нас також цікавили уявлення фахівців, які ж саме професійні якості є запорукою успішної роботи з дітьми, що підлягають інклюзії. Цю цікавість частково задовольняють відповіді на запитання «*Які професійні вміння та якості педагога найбільш важливі у встановленні оптимальних стосунків із дітьми, що мають вади розвитку?*» Це питання характеризується найбільшим різноманіттям відповідей, тобто показник ентропії є високим. Детальніше про вміння та якості фахівців можна дізнатися за даними табл. 4.

Таблиця 4

Найважливіші професійні вміння та якості педагога, що працює в інклюзивному класі

вчитель	<i>Вміння:</i> організаторські (7%), дидактичні (9%), перцептивні (5%), комунікативні (9%), педагогічний такт (5%), добре володіння методикою викладання предмета (2%), індивідуальний підхід до дітей (7%), темп уроку (2%), цікавий матеріал (2%), помірний голос вчителя (2%), знання з педагогіки (2%), аномального розвитку (2%), повноцінний розвиток особистості (2%), орієнтація на зону найближчого розвитку (2%), вміння дбати про позитивний клімат класу (2%). <i>Якості:</i> терпіння (7%), наполегливість (7%), творчість (2%), толерантність (5%), гуманізм (2%), душевна чуйність (2%), справедливність (2%), не принижувати (2%), коректність (2%), простота (2%), невимушеність у спілкуванні (2%), психологічна культура (2%), ділові контакти з колегами (2%), позитивна емоційна налаштованість (2%), емоційна стійкість (2%).
психолог	<i>вміння:</i> комунікабельність (19%). <i>якості:</i> терпіння (13), уважність (7%), любов до дітей (7%), гнучкість (7%), толерантність (7%), стриманість (7%), віра в здібності дитини (7%), компетентність (7%), знання вікової та педагогічної психології (13%), дефектології (7%), професійний досвід (7%).
помічник вчителя	знання психології дитини (100%).

На нашу думку, значну вагу має фактор суб'єктивного задоволення своєю роботою, який є складовою частиною успішного виконання своїх професійних обов'язків. Ще Конфуцій стверджував: «Оберіть собі роботу до душі, і вам не доведеться працювати жодного дня у своєму житті». Тому відповідь на

наступне питання цікавить нас чи не найбільше, хоч надалі воно потребуватиме уточнень щодо причин отримання таких результатів. Отож, питання: «*Наскільки (у відсотках) Ви задоволені Вашою роботою?*»

Таблиця 5

Суб'єктивний показник задоволеності роботою

вчитель	М = 84,6%; σ = 12,8
психолог	М = 68,3%; σ = 21,4
помічник вчителя	М = 67,5%; σ = 27,5

З огляду на вказані середньоарифметичні показники та стандартного відхилення, відзначаємо істотне випередження рівня задоволеності своєю роботою вчителями серед інших працівників школи. Водночас є найменшим розкид даних, що свідчить про найбільшу згуртованість відповідей саме у цій групі. Щодо найбільш ймовірних причин цього, то варто згадати підвищення заробітної плати вчителям, домінантність соціального статусу вчителя у загальноосвітніх закладах тощо.

У наступному запитанні «*Як Ви вважаєте, психологічний клімат інклюзивного класу, де є діти з вадами розвитку, зазвичай є сприятливим? А у спеціальних школах?*» було з'ясовано:

Таблиця 6

Сприятливість психологічного клімату інклюзивного класу

вчитель	Так – 56%, кращий в інклюзивному, аніж в інших – 31%, не завжди – 6%.
психолог	Так – 83%, не завжди – 17%.
помічник вчителя	Так – 50%, не завжди – 50%.

Як засвідчили результати, зафіксовані у таблиці 6, усі фахівці стверджують, що психологічний клімат є сприятливим, часто кращим, аніж у спеціальних школах чи інших класах, що, найімовірніше, є заслугою як усіх працівників загальноосвітнього закладу, так і батьків учнів інклюзивних класів. Можемо припустити, що такі дані свідчать про зростання гуманності суспільства щодо дітей з аномальним розвитком. Здатність брати на себе відповідальність за психологічний клімат класу – це ще одне професійне вміння фахівців, що сприяє розвитку «теорії розуму» у дітей з особливими потребами, особливо аутистів. Всі опитані фахівці визнали свій вплив та відповідальність за психологічний клімат класу, вказавши на велику варіативність способів його оптимізації. Найбільш ефективним визнано у всіх групах індивідуальні бесіди з учнями, батьками та помічником вчителя. Саме такі втручання консультативного характеру дозволяють фахівцям впливати на психологічний клімат класу.

І останнє, але не менш важливе запитання анкети: «*Як Ви вважаєте, що є найкращою мотивацією до навчання дітей з вадами розвитку?*» дало наступні відповіді:

Найкраща мотивація до навчання

вчитель	Похвала (36%), позитивна підтримка та заохочення (20%), різноманітність завдань (4%), гра (4%), увага вчителя (4%), наслідування інших учнів (4%), увага до дитини (8%), формування пізнавального інтересу (8%), використання наочності (8%), атмосфера творчості в класі (4%).
психолог	Взаємопідтримка (29%), позитивне підкріплення дорослих (29%), гра (14%), наслідування інших учнів (14%), створення ситуацій успіху (14%).
помічник вчителя	Бажання соціалізуватися (50%), наслідування інших учнів (50%).

Цікавим є спостереження, що всі відповіді, окрім однієї категорії розкривають зовнішню мотивацію до навчання, яку активно намагаються формувати фахівці. І тільки один варіант відповідей є різновидом внутрішньої мотивації: прагнення самої дитини до соціалізації, наслідування нею поведінки інших дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Описані результати дають змогу покращити розуміння переваг, труднощів, механізмів і засобів інклюзивного навчання та розвитку в його процесі соціально-психологічних компетентностей, феномену «теорії розуму». Погляд фахівців у цих питаннях розкрив пріоритети корекційно-розвиткових програм інклюзивної освіти дітей з РСА, проте залишилися незрозумілими мішені втручань щодо основного симптомокомплексу аутизму. Проте основні наукові дослідження з цієї проблеми ще попереду, позаяк потребують більшої вибірки, застосування більш формалізованих методів обробки даних якісного аналізу, а також факторів вибірки, що більш диференційовано пояснюватимуть результати (як от, рівень освітнього закладу, величина інклюзивного класу, величина населеного пункту та інші).

Спеціальна освіта лише тоді буде оптимальною, коли школярі не відчуватимуть себе відлученими від спільного громадського життя, коли особистісно центроване навчання повністю витіснить навчання дефектоцентроване. Процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це складний, високодиференційований, проте незворотний процес на сучасному етапі розвитку суспільства й утвердження його гуманістичних цінностей.

1. Tachibana Y., Miyazaki C., Ota E., Mori R., Hwang Y., Kobayashi E., Kamio Y. A systematic review and meta-analysis of comprehensive interventions for pre-school children with autism spectrum disorder (ASD). *PLoS ONE*. № 12 (12). e0186502. 2017. URL: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0186502>.
2. Rogers SJ, Bennetto L. Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. *Autism Spectrum Disorders*. 2000. P. 79–108.
3. Fletcher-Watson S., McConnell F., Manola E., McConachie H. Interventions based on the Theory of Mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database Syst Rev*. 2014 Mar 21; (3): CD008785. URL: <http://doi.org/10.1002/14651858.CD008785.pub2.Review>. PubMed PMID: 24652601.

4. Lukito S., Jones C. R. G., Pickles A., Baird G., Happé F., Charman T., & Simonoff E. Specificity of executive function and theory of mind performance in relation to attention-deficit/hyperactivity symptoms in autism spectrum disorders. *Molecular Autism*. 2017. № 8 (60). URL: <http://doi.org/10.1186/s13229-017-0177-1>.
5. Shih W., Patterson S. Y., Kasari C. Developing an adaptive treatment strategy for peer-related social skills for children with autism spectrum disorders. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.* 2014. № 45. P. 469–479. URL: <http://doi.org/10.1080/15374416.2014.915549>.
6. Ruble L. A., Dalrymple N. J., McGrew J. H. The Effects of Consultation on Individualized Education Program Outcomes for Young Children With Autism: The Collaborative Model for Promoting Competence and Success. *Journal of Early Intervention*. 2010. № 32 (4). P. 286–301. URL: <http://doi.org/10.1177/1053815110382973>.
7. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. 2012. 36 с. (ERA – Європейська Дослідницька Асоціація).
8. Wellman H. M., Liu D. Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*. 2004. № 75 (2). P. 523–541.
9. Baraniewicz D. Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów. *Edukacja wobec wyzwan i zadan wspólczesności i przyszłości* / J. Sempruch (red.). Rzeszow : Wyd. UR, 2006. 180 s.
10. Когутяк Н. М. Психологія аутичної дитини : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. 280 с.