

Інна Недозим

УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ із розладами аутистичного спектра: НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК

- особливості розладів аутистичного спектра
- корекційно-розвивальна робота
- практичні поради

Інна Недозим

УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ із розладами аутистичного спектра: НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України

Харків
Видавництво «Ранок»
2020

УДК 376(072)
Н42

А в т о р:

Інна Недозим, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України від 09.10.2020 № 1/9-567)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Недозим І. В.

Н42 Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник / І. В. Недозим. — Харків : Вид-во «Ранок», 2020. — 96 с.

ISBN 978-617-09-6789-3

Навчально-методичний посібник висвітлює сучасний погляд на питання навчання і розвитку дітей з аутизмом згідно з міжнародними стандартами та науковими методами, що вже довели свою ефективність. Рекомендації та запропоновані методики можуть стати цінним орієнтиром для педагогів і науковців у процесі розбудови відповідного сучасного освітнього середовища, а також стануть у пригоді студентам профільних навчальних закладів і батькам дітей з особливими освітніми потребами.

УДК 376(072)

ISBN 978-617-09-6789-3

© Недозим І. В., 2020
© ТОВ Видавництво «Ранок», 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	4
ОСОБЛИВОСТІ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	6
НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.	9
1. Проведення тестування навичок дитини. Побудова програми та вибір методів навчання.	9
2. Тренінг та навчання членів терапевтичної команди	20
3. Безпосереднє проведення втручання	21
4. Збір даних, контроль та оцінка ефективності втручання	66
5. Розробка і реалізація ефективних стратегій по включенню дитини в освітнє середовище	66
НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЯМ: ЗАПИТАННЯ—ВІДПОВІДІ	67
ЛІТЕРАТУРА	88
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Одним із пріоритетних напрямів розбудови Нової української школи є розвиток інклюзивного навчання, що передбачає забезпечення рівних прав на освіту всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті перед суспільством постає актуальне питання *відповідної підготовки педагогів до інклюзивного освітнього простору*, що вимагає формування базового розуміння сутності особливостей розладів аутистичного спектра та оволодіння інструментами допомоги в умовах освітнього середовища.

Навчально-методичний посібник «Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток» спрямований на вирішення такого важливого завдання, як навчально-методичне забезпечення професійної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра, що реалізуватиметься завдяки запропонованим авторкою міжнародним науково доведеним корекційно-розвивальним методикам. Застосування даних методик у процесі навчального процесу є доречним та обґрунтованим, оскільки вони демонструють шляхи допомоги дітям із розладами аутистичного спектра у набуванні певних комунікативних навичок. Адже відсутність саме їх значно ускладнює послідовний розвиток дітей з аутизмом, що проявляється як у соціальній взаємодії, так і в навчанні.

Авторка висвітлює сучасний погляд на питання навчання і розвитку дітей з аутизмом, спираючись на міжнародні стандарти та наукові методи, що вже довели свою ефективність, серед них: АВА, PECS, «візуальна підтримка», «соціальні історії» тощо.

Важливим практичним доробком стало детальне розкриття у третьому розділі посібника головних проблем і труднощів, із якими найчастіше стикаються педагоги у процесі роботи зі школярами з розладами аутистичного спектра.

У цілому навчально-методичний посібник «Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток» є результатом плідної теоретичної і практичної діяльності і може стати цінним орієнтиром для педагогів, науковців, фахівців ІРЦ у процесі розбудови відповідного сучасного освітнього середовища. Посібник також стане у пригоді батькам дітей з особливими освітніми потребами.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є включення в освітній процес дітей із розладами аутистичного спектра (надалі РАС). Діти з РАС є окремою категорією, вони потребують спеціально розроблених підходів до діагностики, навчання та розвитку. Наразі категорія дітей з аутизмом залишається найменш вивченою педагогами і психологами. Стосовно РАС було і лишається багато нез'ясованих питань, але загально визначеними є діагностичні критерії аутизму.

Американська асоціація психіатрів у посібнику з діагностики та статистики психічних розладів DSM-V (2013) та Національний інститут здоров'я і якості медичної допомоги Великої Британії (NICE) у клінічних протоколах визначають розлади аутистичного спектра як:

А. Стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії у багатьох ситуаціях на даний час або в минулому, про що свідчить таке:

1) дефіцит соціально-емоційної взаємодії, починаючи від відхилення в умінні зближатися та неспроможності вести нормальну розмову, зниження вміння ділитись інтересами, емоціями до нездатності взагалі ініціювати соціальну взаємодію або брати в ній участь;

2) дефіцит невербальної комунікації, яка використовується в соціальній взаємодії, починаючи від недостатньої цілісності вербальної і невербальної комунікації, порушень зорового контакту і мови тіла, дефіциту розуміння і використання жестів до повної відсутності міміки і невербальної комунікації;

3) дефіцит уміння розвивати, підтримувати та розуміти стосунки, починаючи від труднощів у регулюванні поведінки в різних соціальних ситуаціях до проблем зі спілкуванням взагалі та відсутності інтересу до однолітків.

Приклади ілюстративні, але не вичерпні.

В. Повторювані зразки поведінки, обмежені інтереси, схильність до одноманітної діяльності на даний час або в минулому, про що свідчать щонайменше дві з таких ознак:

1) стереотипні або повторювані моторні рухи, стереотипне використання предметів або мовлення (наприклад, прості моторні стереотипії: викладання іграшок у ряд чи постукування предметами, ехолалія, ідіосинкратичні фрази);

2) наполягання на подібності, негнучкість у дотриманні певного режиму, ритуалізовані зразки вербальної та невербальної поведінки (наприклад, засмученість через незначні зміни, стійкі стереотипи мислення, потреба в однакових маршрутах і однаковій їжі щодня);

3) надзвичайно обмежені інтереси, зацикленість на чомусь, ненормальна з точки зору інтенсивності чи зосередженості (надмірна прив'язаність до когось або чогось, захоплення незвичними об'єктами);

4) гіпер- або гіпочутливість до отриманої сенсорної інформації, незвична реакція на сенсорні впливи навколишнього середовища (наприклад, очевидна байдужість до болю, негативна реакція на конкретні звуки чи певну текстуру, надмірна схильність до обнюхування чи обмацування об'єктів, захоплення спогляданням світла чи рухів).

Приклади ілюстративні, але не вичерпні.

С. Симптоми мають бути наявні на ранніх етапах розвитку (але можуть не повністю проявлятися до того моменту, поки соціальні вимоги не почнуть перевищувати обмежені можливості, або можуть маскуватися у подальшому житті за допомогою вивчених стратегій).

Д. Симптоми призводять до суттєвих порушень у соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування.

Е. Ці порушення не пояснюються інтелектуальною неповноцінністю (розумовою відсталістю) чи загальною затримкою розвитку. Інтелектуальна неповносправність і розлад аутистичного спектра часто співіснують. Щоб можна було діагностувати коморбідність розладу аутистичного спектра і розумової відсталості, рівень соціальної комунікації має бути нижчим за загальний рівень розвитку.

Наявність цих особливостей певною мірою унеможливує повну адаптацію дітей із РАС в освітньому просторі та визначає необхідність застосування цілеспрямованого корекційного впливу не тільки в освітніх закладах, а й поза їх межами.

НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Корекційно-розвивальна робота є обов'язковою передумовою успішної соціалізації дітей із РАС та зазвичай включає кілька етапів роботи, кожен із яких більш детально розглянемо далі:

1. Проведення тестування навичок дитини. Побудова програми та вибір методів навчання.
2. Тренінг та навчання членів терапевтичної команди.
3. Безпосереднє проведення втручання.
4. Збір даних, контроль та оцінювання ефективності втручання.
5. Розробка і реалізація ефективних стратегій із включення дитини в освітнє середовище.

1. Проведення тестування навичок дитини. Побудова програми та вибір методів навчання

Проведення тестування навичок дитини може відбуватися за допомогою різних діагностичних інструментів (VB-MAPP, ABBL/ABBL-R та ін.)

За результатами тестування розробляється програма навчання, що може включати такі компоненти:

- ✓ комунікативні навички;
- ✓ мовленнєві навички (розуміння, діалог);
- ✓ навички наслідування та імітації;
- ✓ ігрові навички та формування пізнавальної діяльності;

- ✓ розвиток візуального та слухового сприймання;
- ✓ розвиток дрібної і загальної моторики;
- ✓ соціальна взаємодія і поведінка у групі;
- ✓ навички самостійності й самообслуговування.

Усі ці компоненти можуть бути включені в ІПР.

Індивідуальна програма розвитку — це програма, що є унікальною для кожної дитини, вона містить низку конкретних, вимірюваних цілей та задач, які ставляться перед командою фахівців та батьками. Психологам та іншим учасникам корекційного процесу складно визначитися з межами власного втручання та впливу, оскільки в дітей із РАС спостерігається величезна мінливість симптомів, що залежать від різних обставин (час, різні люди, інструкції тощо). Усім учасникам групи супроводу слід розібратися із цілями та задачами, що їх ставлять перед дитиною із РАС. У першу чергу необхідно зазначити, що головною метою є не здобуття знань, а подолання поведінкових, комунікативних проблем та набуття соціальних навичок.

У дітей із РАС спостерігаються порушення у тих сферах, розвиток яких і має бути в центрі корекційного процесу, а саме: соціальна комунікація, соціальна взаємодія, повторювана поведінка, обмежені інтереси та/або діяльність. **Інклюзивний або спеціальний клас є найкращим середовищем для розвитку зазначених вище сфер.**

Комунікація — це широке поняття, що охоплює різноманітні аспекти: уміння ставити запитання та відповідати на них; уміння правильно називати предмети, дії; уміння розуміти інструкції та виконувати їх; уміння вести розмову спонтанно, правильно інтерпретувати жести, міміку та ін. Для постановки правильних цілей дуже важливо розуміти, із яких компонентів складається комунікація.

1. Можна вважати, що дитина оволоділа навичкою, лише за умови, що вона здійснює якусь діяльність: а) самостійно; б) спонтанно; в) хоча б у двох ситуаціях; г) хоча б із трьома людьми.
2. У другій колонці таблиці сформульовані навички.

3. У третій колонці слід зазначати, чи оволоділа дитина цією навичкою: «так» чи «ні».
4. У четвертій колонці треба відмічати, чи наявна генералізація навички. Тобто чи переносить дитина навичку на інші сфери життя. Наприклад, якщо вітається тільки з мамою — «ні», вітається з усіма знайомими — «так».
5. У п'яту колонку слід записувати коментарі, якщо вони є.

Таблиця 1

Цілі та задачі для розвитку комунікації

	Навичка	Наявність (так/ні)	Генералізація (так/ні)	Коментарі
1	2	3	4	5
Запитання	Запитує про предмети, діяльність, дії.			
	Звертається по допомогу, коли в цьому є потреба.			
	Запитує про можливість припинення дій.			
	Запитує про інформацію.			
	У запитаннях правильно використовує займенники.			
Називання предметів, понять	Називає предмети, діяльність, дії.			
	Правильно використовує прийменники.			
	Називає емоції.			
	Використовує прикметники.			
	Правильно використовує займенники.			
Сприймання	Розпізнає предмети, дії.			
	Розпізнає прийменники.			
	Розпізнає емоції.			
	Розпізнає прикметники.			
	Виконує інструкції.			
Розмова	Закінчує незавершені речення. (Наприклад, Київ — це...)			

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
Розмова	Відповідає на запитання, які починаються зі слів: хто, що, чому, коли, яким чином тощо.			
	Ставить соціальні запитання.			
	Запрошує певну інформацію.			
	Ініціює розмову.			
	Розказує про минулі або майбутні події.			
	Розповідає анекдоти.			
	Коментує дії інших.			
	Обговорює спільні інтереси.			
	Просить внести ясність.			
	Розуміє концепції, що засновані на особливостях діяльності, заняття.			
Вітання	Каже слово «Привіт!», коли вітається з кимось.			
	Підходить до людини, щоб привітатися.			
	Виявляє прихильність за допомогою рухів, міміки (наприклад, посмішки).			
	Відповідає на привітання інших.			
Невербальні засоби	Є контакт очима.			
	Показує на предмет/діяльність, що зацікавили.			
	Використовує жести.			
	Хитає і киває головою: «ні», «так».			
Прагматичні аспекти комунікації	Змінює тон, уміє читати вірші.			
	Має власні судження та коментує судження інших.			

Закінчення таблиці 1

1	2	3	4	5
Прагматичні аспекти комунікації	Використовує та відповідно інтерпретує ідіоми, жарти, абстрактні поняття, повсякденні вирази.			
	Швидко включає нову інформацію в розмову.			
	Підтримує розмову.			
	Реагує на сигнали з навколишнього середовища відповідним чином (наприклад, шепоче в бібліотеці).			
	Змінює тему розмови, коли партнер її змінює.			
	Закінчує розмову вчасно.			

Характерним для дітей із РАС є порушення соціальної взаємодії, що часто проявляється у відсутності інтересу до співбесідника, невмінні підтримати діалог тощо. У шкільному віці про це може свідчити дефіцит спільної уваги (нездатність регулювати поведінку інших, використовуючи погляд або жести) та нездатність ініціювати обмін досвідом, наприклад, показувати на цікаві предмети, запрошувати до діалогу. Зазвичай діти з типовим розвитком прагнуть продемонструвати результати своєї діяльності (малюнки, оцінки) батькам, щоб отримати похвалу. Вони бажають, щоб дорослі розділили з ними радість. Дитина з РАС, швидше за все, витратить цей час на участь в іншій відокремленій діяльності.

Погане розуміння виразу обличчя та жестів, невміння переносити набуту навичку на інші сфери і вибудовувати стосунки часто стають причинами соціальної дезадаптації.

Таблиця 2

Цілі та задачі для розвитку соціальної взаємодії

	Навичка	Наявність (так/ні)	Генералізація (так/ні)	Коментарі
1	2	3	4	5
Спільна увага та навички взаємодії	Використовує контакт очима.			
	Використовує міміку відповідно до контексту ситуації/розмови.			
	Використовує соціальну посмішку.			
	Використовує випереджальну посмішку.			
	Дитина дивиться в очі, коли до неї звертаються.			
	Використовує погляд, вказівні жести.			
	Повторює рухи за значущою людиною, суб'єктом зацікавленості.			
Соціальна гра	Сидить поруч з іншими дітьми під час гри.			
	Орієнтується на іншу дитину.			
	Зважає на іншу дитину.			
	Копіює поведінку інших дітей.			
	Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини звернути на щось увагу.			
	Просить іграшки.			
	Пропонує свої іграшки.			
	Показує свої іграшки.			
	Запрошує іншу дитину погратися.			
	Пропонує пограти у щонебудь. (Наприклад: «Давай гратися машинками!»)			

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
Соціальна гра	Дотримується своєї черги.			
	Грається поруч з іншою дитиною.			
	Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини погратися.			
	Використовує предмети за зразком.			
	Слідує за лідером у групі однолітків.			
	Обмінюється іграшками.			
	Завершує гру вчасно.			
	Виконує правила на ігровому майданчику.			
	Слідує за організатором у групі.			
	Є ініціатором у виконанні чи створенні домовленостей.			
	Виконує групові домовленості.			
Є лідером у створенні домовленостей.				
Гра у виставах	Уміє «перетворювати» предмети на щось інше під час гри, задіює уяву.			
	Грає певну роль у виставі.			
	Проявляє емоції відповідно до ролі.			
	Бере участь у рольових іграх за складним сценарієм.			
	Імпровізує.			
	Планує дії разом із однолітками.			
	Домовляється з однолітками.			

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
Усвідомлення себе та інших	Помічає, коли хтось засму- чений.			
	Визначає особисті сильні/ слабкі сторони.			
	Розуміє базові соціальні пози та жести.			
	Зупиняє власні дії, спри- чинені поведінкою інших (емоції, мова тіла).			
	Усвідомлює, коли інші роблять щось хороше/ погане.			
Дружба	Вибачається в разі необхід- ності.			
	Допомагає за необхідності.			
	Реагує на прохання інших погратися разом.			
	Є ініціатором ігрової діяль- ності.			
	Визначає термін гри.			
	Ходить разом із друзями коридором.			
	Ініціює та підтримує коротку взаємодію у неструктуро- ваних або слабоструктуро- ваних умовах (наприклад, досліджуючи зал).			
	Визначає друзів на основі притаманних даному віку особливостей.			
	Ділиться предметами з іншими.			
	Належним чином може дати відсіч людині.			
	Захищає друзів.			

Закінчення таблиці 2

1	2	3	4	5
Дружба	Просить дозволу, перш ніж узяти чиясь річ.			
	Робить подарунки.			
Соціальні навички	Правильно користується тоном, тримає відповідну відстань між співрозмовником і т. д.			
	Розуміє невербальні сигнали та відповідає на них відповідно до ситуації.			
	Вчасно вступає в соціальні контакти.			
	Довільно робить висновки.			
Соціальне включення та вирішення проблем	Використовує слова ввічливості (будь ласка, дякую, перепошую).			
	Утримується від коментарів чи запитань, що можуть збентежити або вразити іншу людину.			
	Звертається по допомогу для вирішення соціальних проблем за необхідності.			
	Розуміє такі поняття, як «брехня» і «правда».			
	Робить простий висновок із почутої/побаченої/прочитаної історії.			
	Зберігає секрети за певних умов.			

Для дітей із РАС характерна повторювана стереотипна поведінка, одноманітні інтереси та/або діяльність. Це проявляється у різні способи: плескання в долоні, розгойдування назад-вперед... Діти можуть годинами дивитися на мотузку, колеса машинки в русі. Ці стереотипні форми поведінки можуть перешкоджати оволодінню навчальними навичками (наприклад, дитина не зважає на інструкцію

вчителя); однокласники часто цураються дитини з РАС, не бажають вступати з нею в контакт.

Діти з РАС можуть мати вкрай обмежене коло інтересів, через що їм дуже складно підтримувати розмову з іншими дітьми. Вони дотримуються ряду ритуалів, щоб світ для них був більш передбачуваний та прогнозований. Саме тому їм дуже складно пояснити зміни в розкладі чи плані уроку.

Включення цілей, пов'язаних зі зменшенням чи заміною повторюваних форм поведінки, розширенням кола інтересів для дітей із РАС, має важливе значення під час розробки Індивідуального плану розвитку. Якщо ці завдання не будуть вирішені, така поведінка може негативно вплинути на здатність дитини до навчання та взаємодію із навколишнім середовищем.

Таблиця 3

Цілі та задачі для розвитку/зміни поведінки, інтересів, діяльності

	Навичка	Наявність (так/ні)	Генералізація (так/ні)	Коментарі
1	2	3	4	5
Стереотипна поведінка	Утримується від стереотипної поведінки.			
	Справляється з неочікуваними змінами сенсорних подразників.			
	Шукає соціально прийнятне місце для аутостимуляцій.			
	Запитує дозволу, щоб піти до соціально прийнятне місце для здійснення стереотипів.			
Гнучкість до змін у режимі та місця	Знає, як слід поводитися в надзвичайних ситуаціях (наприклад: вогонь, повінь тощо). Вчиться.			
	Справляється із запланованими і регулярно очікуваними завданнями.			

Закінчення таблиці 3

1	2	3	4	5
Гнучкість до змін у режимі та місця	Справляється з незначними несподіваними змінами в повсякденному житті.			
	Справляється зі значними несподіваними змінами в повсякденному житті.			
	Переходить з одного місця до іншого.			
Нав'язливі думки і поведінка	Контролює власні повторювані думки.			
	Використовує стратегію «зупинитися та подумати».			
	Контролює нав'язливу поведінку.			
	Здійснює продуктивну діяльність замість нав'язливої поведінки.			
	Відстежує час, коли нав'язливі думки чи дії можуть виникати.			
	Обмежує повторювані рухи чи дії прийнятним шляхом.			

Ці заповнені таблиці не є документом чи індивідуальною програмою розвитку (ІПР) дитини, а є інструментом для визначення першочергових цілей та задач для дитини з РАС у навчальному процесі, вони допомагають психологам, педагогам, асистентам учителя, логопедам та іншим учасникам групи супроводу зрозуміти, як рухатися в одному напрямку.

Оцінивши дитину згідно з пунктами таблиці, можна визначити зону актуального розвитку та зону найближчого розвитку, що і лежить в основі ІПР та допоможе синхронізувати зусилля мультимедійної команди.

Пріоритетність цілей може визначатися відповідно до таких критеріїв:

- 1) безпека оточуючих та самої дитини;
- 2) розвиток соціальної комунікації;
- 3) розвиток соціальної взаємодії;
- 4) розвиток саморегуляції;
- 5) розвиток когнітивних навичок.

Отже, як можна помітити, розвиток когнітивних навичок міститься лише на 5 місці, що є нетиповим для нашого розуміння освітніх цілей розвитку.

2. Тренінг та навчання членів терапевтичної команди

Батьки та члени сім'ї повинні обов'язково брати участь у всіх тренінгах із метою забезпечення максимальної ефективності, а також дотримуватися єдиної стратегії втручання.

Що мають знати й розуміти дорослі? Діти з розладами аутистичного спектра сприймають наш світ інакше, ніж інші діти: вони граються не так, як це прийнято, не так реагують на оточуючих, не так сприймають рідних. Для них не існує норм і правил, їм незрозуміло і нецікаво те, що роблять звичайні діти. У них свій, закритий для сторонніх світ, але їм конче потрібна допомога, підтримка і розуміння.

На сьогоднішній день достовірна природа аутизму невідома. Серед основних причин виникнення розладів виділяють спадкові чинники і вплив середовища. Також припускають, що могло мати місце порушення розвитку головного мозку ще у внутрішньоутробному періоді. Головний мозок міг постраждати як через відсутність поживних речовин, так і від дефіциту кисню. Роль спадковості як причинного фактора теж не доведена.

Незважаючи на те, що діагноз «аутизм» існує офіційно, дітей (як і дорослих людей) із таким діагнозом у цивілізованому світі не прийнято вважати хворими у традиційному сенсі слова. Правильніше й етичніше їх називати людьми з порушеннями сприйняття і комунікації із зовнішнім світом.

3. Безпосереднє проведення втручання

Сім'ям і фахівцям часто пропонується велика кількість методик, ефективність яких у багатьох випадках не підтверджена науковими дослідженнями, або ж самі дослідження є досить сумнівними. Саме через це спеціалісти та батьки витрачають дорогоцінний час на майже безплідні заняття за недосконалыми методиками. Ми вирішили розглянути це питання більш глибоко та проаналізувати останні наукові дослідження наявних методик.

Національний центр професійного розвитку в області розладів аутистичного спектра США (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) у 2014 році опублікував довгоочікуваний звіт про існуючі корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких була підтверджена науковими дослідженнями. Звіт підготувала група вчених з Інституту дитячого розвитку Франка Портера Грехама (Frank Porter Graham Child Development Institute) при Університеті Північної Кароліни (University of North Carolina). Дослідники проаналізували близько 29000 наукових статей про професійну допомогу дітям із розладами аутистичного спектра і виявили науково доведені методики корекції та розвитку при аутизмі, починаючи від народження до 22 років. Дослідники виокремили 27 методик (це на 3 методики більше, ніж у звіті, що був опублікований у 2008 році). У новому звіті одну з методик виключено через її невідповідність більш суворим критеріям оцінювання. Крім того, учені додали ще 5 методик, вклю-

чаючи «фізичні вправи» і «структуровані групи для ігор». Для кращого розуміння діапазону використання різноманітних методик слід зробити їх детальний аналіз.

Усі представлені методики можна розділити на три групи:

- ✓ методики поведінкового (біхевіорального) та біхевіорально-когнітивного напрямів;
- ✓ методики фізичного напрямку;
- ✓ методики соціального напрямку.

До першої групи належать 18 наявних методик:

1. Втручання, основою якого є попередження чинників або антецедентів можливої дії (Antecedent-based interventions (ABI). Антецеденти, або попередні фактори, — це стимули, що передують певній поведінці. Суть даної методики полягає в аналізі ситуацій, у яких відбувається та чи інша поведінка учня, і змінах у навколишньому середовищі, що призводять до зменшення небажаної поведінки.

Ця методика найчастіше використовується після того, як була проведена функціональна оцінка поведінки (ФВА) для виявлення функції (причини, мотиву, цілі) небажаної поведінки та зменшення повторюваної, стереотипної поведінки в учнів із РАС. Мета ABI полягає у виявленні факторів, які підсилюють небажану поведінку, а потім у модифікації, зміні середовища чи діяльності таким чином, щоб цей фактор більше не провокував певну поведінку. Серед інструментів, що їх можуть використовувати педагоги, є такі: 1) мотиваційні стимули (предмети або діяльність, які подобаються дитині) для підвищення рівня зацікавленості; 2) зміна розкладу/розпорядку; 3) попередні втручання (наприклад, попередження про наступну діяльність, надання інформації про зміни розкладу); 4) пропозиція вибору завдання чи діяльності; 5) зміна способу надання інструкцій; 6) організація середовища в класі таким чином, щоб

діти з РАС мали доступ до відокремленого куточка, де вони зможуть знайти ті сенсорні стимули (предмети), які будуть виконувати таку саму функцію, що і небажана поведінка (наприклад, глина, із якою можна грати під час уроку; іграшки/предмети, які потребують рухових маніпуляцій).

2. Когнітивно-поведінкове втручання (когнітивно-поведінкова терапія). Метод базується на усвідомленні того, що за багатьох розладів та психологічних проблем у дітей наявне спотворене сприйняття реальності (себе, інших людей, майбутнього і т. ін.), а також неадекватні дії у відповідь на існуючі проблеми. Критично переосмислюючи своє сприйняття дійсності та свою поведінку, за допомогою психолога дитина намагається змінити дисфункційні, негативні зразки та цикли мислення і поведінки на більш реалістичні та такі, що сприятимуть вирішенню міжособистісних та інших проблем, покращенню емоційного стану та життєвої ситуації у цілому.

У процесі спільного дослідження існуючих проблем психолог і дитина вибудовують спільне розуміння проблеми/розладу, формулюють цілі та працюють разом над їх досягненням. Це передбачає активну участь дитини у процесі терапії, виконання нею домашніх завдань, орієнтацію на те, щоб зрештою стати самому собі «терапевтом».

3. Диференціальне заохочення альтернативної поведінки. Методика заснована на прикладному аналізі поведінки. Методика корекції небажаної поведінки полягає у заохоченні бажаної поведінки або усуванні небажаної. Заохочення надається: а) коли учень демонструє бажану поведінку, відмінну від небажаної поведінки; б) коли учень демонструє поведінку, фізично несумісну з небажаною поведінкою; в) коли учень не проявляє небажану поведінку.

Найчастіше «нова» поведінка є поведінкою, прямо протилежною тій, яку необхідно скорегувати. Наприклад, нездатність сидіти на місці є протилежністю сидінню на міс-

ці, посидючості. Замість того щоб карати учня за те, що він не сидить на своєму місці, учня заохочують, коли він там сидить.

Заміщення небажаної поведінки бажаною може варіюватися залежно від виду діяльності. Наприклад, якщо наша задача — утримати дитину від дряпання власного обличчя, можна заохочувати її за те, що вона тримає руки в кишенях, коли взаємодіє з іншими людьми, і підсилювати цю поведінку «не торкатися обличчя» під час роботи над академічними завданнями.

Одним із прикладів використання даної методики є проста процедура. Для початку необхідно порахувати, скільки разів на хвилину/на годину/на день або в певний проміжок часу дитина проявляє небажану поведінку. Збір даних необхідно провести як мінімум кілька разів, щоб отримати достовірну інформацію для розрахунку середньої кількості епізодів виникнення небажаної поведінки. Педагогу слід поінформувати дитину про те, що вона отримає нагороду, якщо за певний проміжок часу кількість епізодів небажаної поведінки зменшиться хоча б на один епізод, відповідно до середньостатистичних показників. Якщо дитина впорається з поставленим завданням, необхідно продовжувати знижувати допустиму кількість епізодів небажаної поведінки, поки дитина не досягне прийнятного рівня.

Наприклад, учитель інформує учня свого класу про те, що він порахував, скільки разів цей учень викрикує відповідь, не піднявши руку, за певний проміжок часу (наприклад, 8 разів). Потім він повідомляє, яке заохочення учень отримає, якщо за такий проміжок часу він викригне відповідь, не піднявши руку, 7 разів (або 6, це ще краще!).

Після цього, незважаючи на те, що учень, як і раніше, проявляє небажану поведінку, учитель хвалить його і визнає його старання, заохочуючи його до подальших зусиль. Три дні по тому вчитель скорочує ліміт до 5 відповідей без піднятої руки. Ще через два дні — до трьох і т. д. Дитина продовжує демонструвати успіх.

Можливі варіації: можна надавати дитині бонуси за перевиконання плану зі скорочення ліміту припустимого числа небажаних реакцій (наприклад, прояв поведінки 3 рази, а ліміт — 6 епізодів). Крім того, можна обговорити умови, за яких дитина, яка виходить за рамки встановленого ліміту, отримує «штраф».

4. Навчання методом окремих блоків. Методика навчання, що відбувається між одним педагогом/фахівцем і одним учнем, спрямована на навчання конкретних навичок або бажаної поведінки. Інструкції зазвичай включають безліч спроб поспіль. Кожна спроба складається з інструкції/презентації фахівця, реакції учня, наслідків відповідно до ретельно складеного плану і паузи перед наступною інструкцією.

Кожен навчальний блок являє собою можливість для навчання, і метою сесії є надання дитині сотень навчальних можливостей, для того щоб навчити її певних навичок. Дітям молодшого віку, як правило, потрібно близько 10 блоків на кожну навичку, а старші діти можуть працювати за схемою 5 блоків на одну навичку.

Згідно з даною методикою, комплексні складні навички розбиваються на дрібні окремі завдання, яких необхідно навчити дитину. Отже, що вважається комплексною і складною навичкою? Практично все. У разі навчання дитини з аутизмом написання власного імені цей процес може проходити у 5–10 етапів. Наприклад, якщо учня звать Мишко, спочатку йому доведеться навчитися обводити букву «м», потім «и» і т. д. Після обведення він вчиться писати кожну букву окремо самотійно. І нарешті, дитині дається аркуш паперу і олівець разом з інструкцією «Напиши своє ім'я», а фахівець надає підказки до написання кожної з букв (вимовляє «М... и... ш... к... о»), поки дитина пише). Далі педагог буде зменшувати свою допомогу до тих пір, поки дитина не почне писати своє ім'я самотійно.

У процесі використання методу окремих блоків слід розбити навичку на таку кількість окремих дій, якої потребує кожна конкретна дитина. Деяким дітям не потрібно так багато кроків, щоб навчитися писати власне ім'я. А деяким необхідно набагато більше. Приймати рішення про розбивку навичок на окремі дії слід, ґрунтуючись на прогресі кожної дитини. Якщо у вас не виходить навчити учня якої-небудь навички протягом кількох тижнів, можливо, її варто розбити ще на дрібніші дії, щоб допомогти дитині впоратися із завданням.

Також слід звертати увагу на те, що навички мають бути генералізовані (дитина повинна використовувати їх у різних ситуаціях із різними людьми). Як уже згадувалося вище, узагальнення може відбуватися за рахунок використання різних матеріалів. До того ж існує технологія «підтримки» навичок. Вона полягає в тому, що вже відомі дитині навички необхідно повторити через кілька днів, тижнів або навіть місяців із моменту навчання. Метою програми підтримки навичок є переконання в тому, що дитина дійсно опанувала певну навичку, оскільки діти з РАС можуть їх швидко втрачати. Крім того, одної навички можна навчати по-різному. Наприклад, для того щоб навчити дитину збирати будь-які пазли, її можна навчити збирати кілька різних пазлів. Можна працювати з пазлами в різних місцях, наприклад: на кухні, у кабінеті, на ґанку, веранді і т. д.

За складання ІПР обов'язково необхідно враховувати узагальнення отриманих навичок, оскільки упущення моментів опрацювання узагальнення може призвести до серйозних проблем у довгостроковій перспективі.

5. Техніка гасіння. Скасування або усунення заохочення поведінки з метою зменшення частоти небажаної поведінки. Хоча ця техніка може застосовуватися як окремий метод, часто вона використовується в рамках функціонального ана-

лізу поведінки, тренінгу функціональної комунікації і диференціального заохочення.

Існують різні види гасіння, наприклад, матеріальне гасіння (дитина не отримує доступ до бажаної діяльності, бажаного предмета) і гасіння уникнення (дитині не дозволяють ухилитися від виконання небажаних завдань або уникати певних людей). Гасіння використовується для зменшення небажаної поведінки, наприклад, істерик, криків або ігор зі слиною. Нижче наведено кілька практичних прикладів процедури гасіння.

Крик: Дитина кричить у ліфті, коли хто-небудь натискає кнопку з номером поверху. Раніше дитину благали припинити кричати, тепер же її крик просто ігнорується.

Плач/Істерика: Дитина влаштовує істерику в ресторані кожного разу, коли хоче додому. Раніше батьки негайно залишали ресторан. Тепер дорослі ігнорують плач і продовжують вечеряти.

Чухання, дряпання: Дитина чеше або роздряпує струпи або рани, це завдає їй шкоди. Раніше дитині завжди говорили, щоб вона не робила цього, а іноді застосовували процедуру тайм-аут. Тепер їй на руки надягають бавовняні рукавички, щоб вона не нашкодила собі, якщо почне чухатися.

Зверніть увагу, що в кожному із цих прикладів дорослі не зупиняють поведінку. За процедури гасіння небажана поведінка, як і раніше, може виникати. Із цієї причини гасіння не завжди є кращим вибором для поведінкового втручання. Особливо, якщо ви маєте справу з дуже серйозною агресивною поведінкою, наприклад, з ударами головою або стусанами в очі.

Слід зазначити, що навмисне ігнорування зменшить поведінку тільки в тому випадку, якщо посиленням для даної поведінки служить увага. Якщо ж учень кусає свою руку

для отримання сенсорних відчуттів і ви ігноруєте дану поведінку, ігнорування не спрацює. Дитина кусає себе не для того, щоб отримати вашу реакцію, тому стримування даної реакції не має ніякого сенсу.

Важливо пам'ятати про те, що досить часто слідом за початком реалізації процедури гасіння ви будете спостерігати «поведінковий вибух», потім поступове зменшення поведінки, а згодом «спонтанне відновлення» поведінки, перш ніж небажана поведінка повністю зникне або зменшиться до дуже незначних показників частоти.

Вибух — це різке значне збільшення частоти/тривалості/інтенсивності небажаної поведінки. Іншими словами, поведінка погіршиться, перш ніж покращитися. Учень продукує більший обсяг поведінки для того, щоб досягти тієї реакції, яку звук отримувати.

Коли ви визначили функцію небажаної поведінки і почали її стримувати, у дитини не залишається можливості отримати доступ до цієї функції. Тому вона може почати проявляти якусь нову поведінку, яку ви не спостерігали у неї раніше. Наприклад, ви приймаєте рішення розпочати процедуру гасіння під час роботи з 10-річним учнем, який дражнить свого однокласника. Ви визначаєте, що функцією його поведінки є отримання уваги з боку свого однокласника. Тому ви навчаєте його однокласника припинити надавати увагу як частину процедури гасіння. Ваш учень із часом починає рідше дражнити свого однолітка, проте тепер він може почати його бити. Чому ж це відбувається? Проблема полягає в тому, що небажану поведінку нічим не замінили. Просто прибрали те, що її підсилює, а саме увагу однокласника. У вашого учня більше немає можливості отримувати звичну увагу, тому що його однокласник більше не реагує на його поведінку таким чином, яким тому хотілося б. Таким чином, учень з аутизмом починає проявляти агресію по відношенню до свого однокласника для того, щоб домогтися його реакції. Доброю новиною є те, що, якщо ви зна-

ете про ймовірну появу такої поведінки, ви можете підготувати відповідний план дій. Якщо учень із РАС звертається до свого однокласника (заговорює з ним, пропонує у щось пограти і т. ін.), той може приділити йому увагу. Щойно дитина починає вести себе неналежним чином, увага негайно виключається. Використання умовного посилення може допомогти у зменшенні тяжкості й частоти подібної поведінки в ході процедури гасіння.

Якщо процедура гасіння реалізується правильно і послідовно, вона являє собою дуже ефективний метод зменшення небажаної поведінки. Перш ніж починати процедуру гасіння, необхідно прийняти рішення про те, чи зможете ви дотримуватися її в усьому і чи зможуть її дотримуватися всі члени команди супроводу. Наприклад, якщо ви реалізуєте процедуру гасіння, цільовою поведінкою для якої є плювання, чи готові ви ігнорувати плювання дитини протягом усього навчального процесу? На дитячому майданчику? У машині? У школі? Якщо «ні», слід вибрати інший метод втручання.

Підказка! Ретельно підготуйтеся до поведінкового вибуху, тому що він обов'язково відбудеться. Це означає, що поведінка збільшується за своєю частотою, тривалістю тощо. Наприклад, якщо ви здійснюєте процедуру гасіння по відношенню до дитини, яка кричить, її крик може стати набагато голоснішим, крім того, вона може почати і битися. Підготуйте план на випадок кризи, у якому чітко визначте ваші дії за різкого збільшення рівня небажаної поведінки під час процедури гасіння. Проте є і гарна новина: вибух означає, що ваше втручання працює.

6. Функціональний аналіз поведінки. Систематичний збір інформації щодо поведінки, яка заважає, для визначення функціональних обставин, що підтримують цю поведінку. Функціональний аналіз поведінки складається з опису поведінки, що заважає, або небажаної поведінки, визначення

попередніх і наступних подій, які контролюють цю поведінку, розробки гіпотези про функції цієї поведінки та/або тестування цієї гіпотези.

7. Тренінг функціональної комунікації. Заміщення проблемної поведінки, що має комунікативну функцію, більш прийнятною комунікацією, яка виконує ту саму функцію. Зазвичай тренінг функціональної комунікації включає функціональний аналіз поведінки, диференціальне заохочення і техніку гасіння.

Складання програми тренінгу функціональної комунікації (Functional Communication Training, FCT) можна розділити на п'ять етапів:

- 1) опис проблемної поведінки;
- 2) виявлення функції небажаної поведінки;
- 3) визначення поведінки, яка заміщає;
- 4) навчання поведінки-заміщення;
- 5) закріплення поведінки-заміщення.

Опис небажаної поведінки. Дайте просте і чітке визначення небажаної поведінки. Опишіть точно, що ви бачите або чуєте, коли поведінка безпосередньо відбувається. Уникайте в описанні використання слів, що вказують на емоції (наприклад, «злитися», «відчуває фрустрацію» і т. д.) або наміри (наприклад, «щоб отримати бажане/домогтися свого», «щоб уникнути виконання завдання» і т. д.). Попросіть інших людей, які знають дитину, описати небажану поведінку. Добре сформульоване визначення має бути написано так, щоб людина, яка не знайома з дитиною, прочитавши його, змогла чітко уявити випадок небажаної поведінки.

Виявлення функції проблемної поведінки. Після того як небажана поведінка чітко визначена, необхідно оцінити її функцію. Сама базова процедура для визначення функції поведінки — це збір даних АВС (антецедент—поведінка—наслідок). Після епізоду небажаної поведінки запишіть

інформацію про передумови: що сталося безпосередньо перед тим, як з'явилася поведінка; про саму поведінку та її наслідки — що сталося відразу після прояву небажаної поведінки. Аналіз даних АВС покаже, що проблемна поведінка виконує як мінімум одну з чотирьох функцій:

- ✓ «уникнення» — відмова від виконання завдання/ діяльності або взаємодії;
- ✓ «отримання бажаного» — отримання доступу до предмета або заняття (діяльності);
- ✓ «сенсорні відчуття» — отримання сигналів від сенсорної системи (наприклад, зорової, тактильної, вестибулярної);
- ✓ «увага» — отримання уваги іншої людини.

Визначення поведінки, що заміщає. У рамках програми тренінгу функціональної комунікації (ФСТ) поведінка-заміщення — це форма комунікації, якої навчатимуть, її мета — замінити небажану поведінку. Ця поведінка виконуватиме ту саму функцію, що і небажана поведінка. Поведінка-заміщення має бути:

- ✓ більш простою у виконанні, ніж небажана поведінка;
- ✓ такою, щоб її можна було легко вивчити;
- ✓ зрозумілою для оточуючих.

Для дітей, які володіють усним мовленням, навчання слова або фрази буде, скоріше за все, найкращим варіантом, тому що мова — найбільш широко використовувана форма комунікації. Проте є безліч інших засобів комунікації, включаючи жести, обмін картками із зображеннями (PECS), пристрої, що генерують мовлення, і т. д. Важливо вибрати такий спосіб, який дитині буде легко вивчити і використовувати. Почніть із простого, а згодом формуйте більш складні відповідні реакції, що заміщають небажану поведінку.

Навчання поведінки-заміщення. Створюйте ситуації, у яких потрібно демонструвати поведінку, яка заміщує. На-

приклад, якщо функцією небажаної поведінки є отримання доступу до улюбленої іграшки, переконайтеся, що дитина бачить іграшку, і дайте їй інструкцію використовувати поведінку-заміщення. На початковому етапі навчання дітям з обмеженими навичками комунікації, звісно, будуть необхідні додаткові підказки, такі як фізична підказка «рука в руці», щоб показати жест або вказати на картку із зображенням. Кращий спосіб сформуванню поведінку-заміщення — заохочувати дитину щоразу, коли вона використовує комунікацію, щоб попросити іграшку.

Важливо, щоб до небажаної поведінки була задіяна техніка гасіння. Іншими словами, щоб за допомогою небажаної поведінки більше не можна було отримати доступ до улюбленої іграшки, і тільки щоб нова навичка комунікації виконувала цю функцію.

Закріплення поведінки-заміщення. Після того як дитина почне використовувати комунікацію регулярно і припинить демонструвати небажану поведінку, поступово зменшуйте заохочення. Це може означати, що дитина не буде отримувати улюблену іграшку кожного разу, коли проситиме її, або їй доведеться довше чекати. Якщо зменшувати заохочення занадто швидко, це може призвести до того, що небажана поведінка з'явиться знову.

8. Моделювання. Демонстрація бажаної цільової поведінки, тобто імітація цієї поведінки учнем, що призводить до закріплення імітованої поведінки.

Моделювання являє собою точну демонстрацію дії. Наприклад, коли учень вчиться вітатися, учитель показує йому, як привітатися з іншою людиною за руку після певної інструкції. Моделювання часто поєднується з іншими поведінковими стратегіями, такими як підказки та заохочення.

Підказки-жести — це вказування на потрібний предмет, погляд у потрібному напрямку, рух або дотик до об'єкта.

Або ж підказка через місце розташування. Наприклад, під час інструкції: «Покажи синій олівець», цей олівець слід покласти в найвигіднішу позицію відносно дитини, а решту олівців — подалі.

9. Втручання у природних умовах (Natural Environment Training, скорочено NET). Стратегії втручання, які відбуваються у звичайних ситуаціях, під час типових занять або в розпорядку дня учня. Педагоги/фахівці зацікавлюють учня навчальною дією, маніпулюючи ситуацією/заняттям/розпорядком, надаючи учневі необхідну підтримку для демонстрації цільової поведінки, підкреслюючи поведінку, коли вона відбувається.

NET — це по суті природні умови «навчання через гру» або навчання у природному середовищі. Під природним середовищем у даному випадку розуміється не навчання за столом або партою в окремій кімнаті, а навчання в найрізноманітніших місцях і умовах. У методі NET основна увага приділяється предметам і матеріалам, що мотивують. Заохочення є частиною завдання: дитина вчиться говорити слово «сік» і отримує ковток соку. Навчання може відбуватися у продуктовому магазині, в банку, на кухні під час сніданку... Обстановка безпосередньо стосується навички.

Намагайтеся ловити «навчальні моменти» (моменти, сприятливі для навчання), коли дитина проявляє зацікавленість або захоплення певною людиною, предметом або об'єктом. Із точки зору дитини, NET не має нічого спільного з навчанням: це просто гра і спосіб взаємодії із навколишнім середовищем. Наприклад, учень уміє встановлювати і підтримувати хороший зоровий контакт у кабінеті, але коли він розмовляє з однолітками на шкільному ігровому майданчику, він розглядає свої черевики. Якщо в учня запитують номер його телефону, тільки коли він сидить за столом, навичка може не спрацювати в інших місцях (узагальнення

навички або відповідної реакції іноді відбувається автоматично, але таке відбувається нечасто).

Велика частка відповідальності за те, щоб стимулювати узагальнення навичок, лежить саме на батьках, тому що педагог не може перебувати з дитиною цілодобово, хоча будь-який кваліфікований спеціаліст зобов'язаний включати в сесії закріплення і узагальнення навичок. Наприклад: якщо дитина може визначити червоний колір, під час зупинки на світлофорі батьки можуть запитати в неї, якого кольору сигнал? Якщо дитина вміє рахувати предмети, можна разом із нею порахувати автівки на стоянці. Метод NET батьки можуть легко використовувати зі своїми дітьми, уловивши кілька моментів протягом дня, щоб закріпити навички дитини.

10. Втручання, що проводиться батьками. Батьки активно втручаються у простір своєї дитини з метою навчання її різних навичок і зменшення проявів небажаної поведінки. Для цього батьки проходять структуровані програми навчання, де їх вчать, як проводити втручання безпосередньо вдома і в громадських місцях.

Дослідження постійно доводять, що залучення батьків до корекційного процесу є незамінним фактором і невід'ємною складовою успіху програм втручання для дітей із РАС. Оскільки діти проводять більшу частину часу зі своїми батьками, необхідно, щоб батьки володіли корекційними методами для максимізації темпів навчання і розвитку навичок дитини із РАС.

Більш того, залучення батьків дуже важливе для забезпечення генералізації здобутих навичок. Коли батьки не продовжують удома застосовувати корекційні техніки та підходи, які використовуються у структурованій програмі терапії, не розвивають і не підтримують нові вміння, набуті дитиною в різних місцях, ці навички дуже швидко губляться.

Однак це може бути непросто. Батьки дитини з РАС стикаються з кількома перешкодами, які часто заважають підтримувати високий рівень залученості та негативно впливають на досягнення дитини в цілому. Перш за все, батьки відчувають більший стрес через поведінку своєї дитини, ніж учитель (Lecavalier, I., Leone, S., Wiltz, J., 2006). Учені пояснюють це тим, що вчителі мають профільну освіту, пройшли відповідне навчання і мають ресурси, знають, як впоратися з небажаною поведінкою. Батьки часто не мають і найменшого уявлення про те, як впоратися з поведінкою своєї дитини, вони просто хочуть, щоб хтось її виправив. Крім високого рівня стресу має значення певне соціально-економічне становище, рівень освіти, відсутність підтримки. Усе це також може обмежувати залученість батьків. Культурні відмінності та мовні бар'єри також можуть впливати на батьківське залучення, створюючи труднощі для професіоналів, які намагаються спілкуватися з батьками і навчати їх (Bennett, 2012). І хоча багато факторів перешкоджають залученню батьків до терапії дитини, здорова батьківська залученість може привести до величезного прориву як для дитини, так і для всієї родини.

Батьки повинні знати про свою значущу роль в успіху дитини. Однак, як виявив Беннетт, «не існує єдиного правильного рівня залучення, оскільки у кожної сім'ї свої потреби». Урешті-решт, необхідно знайти баланс між надмірним залученням і недостатнім. Важливо пам'ятати одне: якщо батьки не залучені до процесу, відбувається «роз'єднання досвіду дитини в навчальному центрі та вдома». Лінії комунікації блоковані, отже фахівці не знають, що йде не так удома, над чим потрібно ще працювати.

11. Система комунікації через обмін зображеннями (PECS). Спочатку учня навчають давати зображення бажаного об'єкта партнеру з комунікації, щоб отримати бажаний об'єкт. PECS складається з кількох етапів: а) вступ до ко-

мунікації; б) подолання відстані для комунікації, наполегливість; в) вибір потрібного зображення; г) структура речення; д) прохання-відповіді та спонтанні прохання; е) коментування.

Теоретична основа системи поєднує в собі принципи прикладного аналізу поведінки, уявлення про типовий мовленнєвий розвиток та методичні розробки в області альтернативної комунікації. Зараз більш детально розглянемо кожен з етапів.

I етап. Із чого почати?

1. Створення умов потреби у спілкуванні.
2. Визначення улюбленого предмета та виготовлення картки з його зображенням.
3. Дитина має взяти зображення, дотягнутися до співрозмовника та покласти картку йому в руку.
4. Дорослий, узявши картку, відразу дає бажаний предмет, називаючи його.

II етап. Відстань та наполегливість

1. Дістаньте картку з альбому для заняття.
2. Збільште відстань між учнем та педагогом.
3. Збільште відстань між альбомом та учнем.
4. Виявіть та усуньте додаткові підказки (погляд, що очікує, елементи навколишнього середовища, положення тіла, зоровий контакт, різноманітна обстановка).

III етап. Розрізнення карток

1. Розрізнення між бажаним зображенням та предметами, що відволікають (майже чиста картка та картка з гарним зображенням; кольорова картка з логотипом та чорно-біла; маленька—велика; прикріплення до карток реальних предметів).
2. Розрізнення зображень двох бажаних предметів.
3. Розрізнення між кількома картками.
4. Замовлення предметів, що не в полі зору.

IV етап. Структура речення

1. Додавання картки із зображенням бажаного предмета до шаблону з реченнями.
2. Переміщення картки «Я хочу».
3. Читання речення на шаблоні.
4. Прикріплення додаткових карток.
5. Навчання просити кілька предметів одразу.
6. Зменшення розміру карток.
7. Навчання казати «ні».

Властивості предметів

1. Визначення властивостей предметів, що важливі для учня.
2. Складання речення із 3-х карток.
3. Розрізнення між картками, на яких зображено найбільш і найменш важливі властивості.
4. Ускладнення завдань на розрізнення властивостей.
5. Уведення додаткових предметів, у яких є певні властивості.
6. Протилежні поняття.
7. Об'єднання властивостей.

V етап. Відповідь на запитання «Що ти хочеш?»

1. Нульова затримка.
2. Збільшення затримки.
3. Переключення між проханням-відповіддю та спонтанним проханням (створення умов, за яких дитина самостійно, без підказок, може попросити бажане).

VI етап. Коментування

Учень відповідає на запитання: «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?», «Що в тебе є?», «Що ти чуєш?»; спонтанно та ініціативно просить та коментує.

1. Перше запитання, яке передбачає відповідь-коментар.
2. Розрізнення карток.
3. Спонтанне коментування.

4. Навчання додатковим коментарям: «це», «я чую», «у мене є».

Система PECS дозволяє визначити поняття «комунікація» або «спілкування» у спосіб, доступний дитині з аутизмом. Комунікація — це обмін, для якого потрібен комунікативний партнер. Тобто дитина не може щось сказати в повітря і з повітря отримати те, чого хоче. Дитина повинна підійти до партнера, привернути його увагу і викласти своє прохання доступним (для дитини) і зрозумілим (для партнера) способом. І після цього партнер дасть дитині те, чого вона просила.

Діти з РАС не завжди вміють це робити. Іноді дитина кружляє кімнатою і викрикує слова, замість того, щоб підійти і попросити. Іноді самостійно намагається дістатися до бажаного предмета, але не підходить і не просить. Іноді дитина просто влаштує істерику. Іноді дитина просить, але дорослий її не розуміє, тому що в дитини погана артикуляція. Іноді дитина просить дорослого, який зайнятий важливою справою і не чує її прохання.

Можна навести ще багато різних прикладів, але суть одна — і діти, які не говорять, і діти, які мало говорять, повинні спочатку набути базових навичок комунікації, щоб спілкуватися. І дані навички можна опанувати за допомогою карток PECS.

Основні переваги використання системи PECS

1. PECS — це програма, що дозволяє швидко набути базових навичок функціональної комунікації.
2. За допомогою PECS можна набагато скоріше навчити дитину проявляти ініціативу і спонтанно вимовляти слова, ніж за допомогою навчання назв предметів, вокальної імітації або посилення погляду.
3. За допомогою PECS спілкування для дитини з оточуючими людьми стає більш доступним, отже, стає можливим узагальнення набутих вербальних навичок.

Діти з аутизмом не лінуються, коли не вимовляють слова і не спілкуються, вони просто не вміють цього робити, і такі альтернативні методи спілкування, як PECS, їх цього навчають. Використання PECS не тільки не гальмує розвиток мовлення, а, навпаки, прискорює його — завдяки поєднанню словесного і візуального стимулів у процесі обміну. Так, дитина з картками виглядає незвично, але краще нехай дитина спілкується за допомогою карток з однолітками і набуває соціальних навичок, ніж не спілкується взагалі. І на решті, ми не знаємо, на якому етапі в дитини розвинеться мовлення — може, за рік або за два роки вона навчиться вимовляти 2–3 слова, а може, цього не станеться ніколи. І ми не маємо жодного права позбавляти дитину можливості пояснити оточуючим, чого вона хоче, чого не хоче, що відчуває і так далі.

12. Тренінг ключових реакцій. Ключові змінні навчання (наприклад, мотивація, реакція на множинні сигнали, саморегуляція і самостійна ініціація) тренують практики втручання, які проводяться в умовах, що визначаються інтересами та ініціативою учня.

Ця методика має й іншу назву: програма навчання опорним навичкам (PRT). Суть цієї програми полягає у набуванні та розширенні мовленнєвих, ігрових і соціальних навичок, а також у зменшенні проявів небажаної поведінки, що перешкоджає навчанню. Для багатьох дітей із аутизмом, у яких спостерігається стійка ритуальна поведінка або аутоагресія, цей підхід є ефективним, тому що вдається усунути цю поведінку або зменшити її прояви. Розвитку навичок, перш за все, сприяють дві «опорні» навички: мотивація і здатність реагувати на кілька сигналів. Дослідження довели, що розвиток даних навичок сприяє загальному поліпшенню поведінки у дітей із розладами аутистичного спектра.

При навчанні опорних навичок включають мотивацію та ініціативу до здійснення будь-якої діяльності. Це два

основні моменти. Три інші стосуються саморегуляції, почуттів і вміння реагувати на кілька сигналів або стимулів одночасно. Для навчання таких ключових навичок, як черговість, комунікація та мова, використовується ігрове середовище. Даний тренінг контролюється дитиною: дитина робить вибір, який визначає хід терапії. Особлива увага приділяється також ролі батьків як первинних посередників втручання.

Ефективність навчання опорних реакцій була доведена в багатьох дослідженнях, і воно активно проводиться і сьогодні. Метод навчання ключових навичок призначений спеціально для підвищення мотивації дитини до участі у процесі навчання нових навичок. Даний метод включає такі конкретні стратегії, як:

- ✓ чіткі інструкції і запитання, що ставляться фахівцем;
- ✓ вибір стимулів, зроблений самою дитиною;
- ✓ підтримування раніше засвоєних умінь і навичок;
- ✓ пряме підкріплення (обраний стимул є підкріпленням);
- ✓ підкріплення цілеспрямованих спроб, правильної реакції;
- ✓ обмін ролями, що дозволяє моделювати і встановлювати відповідний темп взаємодії.

Метод навчання опорних навичок є досить структурованим, щоб допомогти дітям опанувати складні навички в ігровому процесі, і на той же час досить гнучким, щоб дозволити дітям залишатися творчими в їхній грі. Дитина може отримувати підкріплення як за кожний крок у грі, так і за кілька кроків. Фахівець має можливість моделювати більш складні ігри і пропонувати нові ідеї гри. Дослідження доводять, що діти з аутизмом, які з точки зору розвитку вже готові навчитися символічній грі, за допомогою даного методу можуть навчитися спонтанній, творчій ігровій поведінці з іншим дорослим на рівні однолітків.

Основні переваги методу навчання опорних навичок

- Сприяє узагальненню навичок у тих областях, у яких навчання не проводилося.
- Підвищує мотивацію.
- Приносить задоволення як дитині, так і фахівцям та батькам.
- Сприяє керуванню поведінкою і навчанню нової поведінки.
- Зменшує прояви небажаної поведінки.
- Сприяє кращій та більш функціональній комунікації.

13. Підказки. Вербальна, жестова або фізична допомога, яка надається учневі під час опанування цільової поведінки або навички. Підказки, як правило, надаються дорослим або однолітком до того, як учень спробує застосувати навичку.

Використання підказок належить до позитивної манери викладання і, таким чином, сприяє навчанню, оскільки учні постійно досягають прогресу, а педагоги не засмучують їх словом «ні» знову і знову.

Коли педагоги зловживають словом «ні», учні поступово втрачають чутливість до нього. За навчання без помилок слово «ні» використовується нечасто і, таким чином, воно зберігає свою значущість, адже має особливе значення в потенційно небезпечних ситуаціях, наприклад, коли необхідно негайно зупинити дитину від дотику до гарячого, вибігання перед автомобілем тощо.

Оскільки існує безліч різних видів підказок, є можливість адаптувати їх до різних стилів навчання і можливостей дитини. Учні, які гарно читають, можуть користуватися письмовими підказками; учням із порушенням зору можна надавати підказки типу «рука в руці» тощо.

Як уже згадувалося раніше, існує широкий спектр різних підказок, тому є можливість зробити вибір.

1. Підказка жестом. Підказка жестом може включати вказівку, кивання або будь-який інший вид дії, який учень

може спостерігати у свого вчителя. Наприклад, учитель запитує в учня: «Із чого ти п'єш?». А потім надає учневі підказку, указуючи пальцем на чашку.

2. *Фізична підказка.* Фізична підказка — це фізичний контакт із метою спрямовувати дії учня протягом певної діяльності. Наприклад, учитель просить учня: «Поплескай у долоні». Потім надає учневі підказку, тримаючи його руки у своїх руках і керуючи долонями учня протягом усього процесу.

3. *Часткова фізична підказка.* Учитель надає учневі деяку допомогу, керуючи його діями протягом частини цілеспрямованої діяльності. Наприклад, учитель просить учня: «Поплескай у долоні». Потім надає дитині підказку, злегка торкаючись обох рук учня і підштовхуючи руки учня у напрямку одна до одної.

4. *Повна вербальна підказка.* Педагог дає учневі повну усну відповідь на щойно поставлене запитання. Наприклад, учитель запитує в учня: «Який день настає після вівторка?». А потім дає дитині підказку, промовляючи: «Середа».

5. *Часткова вербальна підказка.* Учитель надає учневі частину відповіді на поставлене запитання або ж просто вимовляє перший звук (букву). Наприклад, учитель запитує в дитини: «Який день настає після вівторка?». А потім дає дитині підказку, вимовивши: «С...».

6. *Текстуальна або письмова підказка* може бути здійснена у вигляді переліку або будь-якого іншого виду письмової інструкції. Наприклад, учитель просить в учня: «Виконай свої щоденні завдання». Потім учитель підказує, надавши дитині письмовий перелік завдань, які необхідно виконати.

7. *Візуальна підказка.* Візуальні підказки можуть включати відео, фотографії або малюнки на папері, дошці або електронному пристрої. Наприклад, педагог просить учня:

«Поплескай у долоні»; а потім надає йому підказку, включивши відео, де людина плескає в долоні.

8. *Аудіальна підказка.* Може включати будь-який вид звуку, що його може почути учень, наприклад, будильник або таймер. Наприклад, учитель просить дитину: «Прибери свої іграшки за 5 хвилин». Потім дає учневі підказку, установивши таймер на 5 хвилин.

9. *Позиційні підказки.* Даний тип підказки передбачає, що педагог розташовує об'єкт для правильної реакції ближче до учня. Наприклад: інструктор показує дитині три об'єкти — м'ячик, машинку і банан, а потім просить учня: «Покажи, що із цього ти їси?». Педагог розташовує банан ближче до учня.

Завжди використовуйте найменшу кількість підказок, необхідних для виконання поставленого завдання. Це важливо для того, щоб дитина не стала залежною від підказок, тобто надмірно не покладалася на них. Коли таке відбувається, підказки стають непродуктивними, оскільки знижують рівень самостійності учня, який реагує тільки за наявності підказок. Наприклад, якщо ви відчуваєте, що дитина знає слово, але має потребу в невеликій допомозі, використовуйте фонематичну підказку замість повної вербальної.

Із метою уникнення розвитку у дитини залежності від підказок необхідно використовувати найменш нав'язливі підказки, коли це можливо. Підказка жестом, наприклад, є набагато менше нав'язливою в порівнянні з фізичною підказкою. Отже, якщо ви відчуваєте, що підказка жестом спрацює, використовуйте її замість фізичної.

Переконайтеся в тому, що ви робите все можливе, щоб максимально знизити залежність від підказок у дитини. Наприклад, якщо ви просите свого учня поплескати в долоні і він потребує повної фізичної підказки, наступного разу, коли ви попросите його поплескати в долоні, зробіть це із частковою фізичною підказкою. Якщо все буде зроблено

коректно, через деякий час вам взагалі не знадобиться використовувати підказки. Залежно від індивідуальних особливостей дитини, вам буде потрібна різна кількість часу для поступового усунення підказок, але важливо пам'ятати про основне правило: ваша мета завжди полягає в тому, щоб зменшити і врешті-решт усунути потребу дитини в підказках.

Використовуйте підказки, коли ваш учень:

- ✓ починає виконувати інструкцію неправильно (наприклад, ви бачите, як він тягнеться рукою до неправильного об'єкта, починає вимовляти неправильну відповідь на запитання тощо);
- ✓ виявляє некоректну реакцію;
- ✓ не реагує зовсім. (Пам'ятайте: фахівець зазвичай має давати учням близько 3 секунд для реакції, перш ніж втрутитися з підказкою.)

Якщо учень не може відповісти або припускається помилки, втруťтеся з підказкою і допоможіть йому, а потім повторіть свій запит, поступово зменшуючи підказки до тих пір, поки вони не стануть непотрібними.

Кожного разу, коли це можливо, намагайтеся використовувати механічні підказки замість підказок, що надаються людьми. Дослідження довели, що у випадку з дітьми з РАС механічні підказки легше усунути, вони рідше викликають залежність, ніж підказки, що надаються людьми. Прикладом є використання будильника або таймера замість вашого власного голосу, що нагадує про необхідність прибрати іграшки, книжки тощо.

14. Позитивне заохочення. Події, заняття, які слідують за бажаною поведінкою з боку учня і які призводять до частішання такої поведінки в майбутньому.

Існує хибна думка, що «позитивне підкріплення» означає предмет або похвалу за виконання дитиною завдання, наприклад, домашньої роботи. Узагалі слово «позитивний»

у повсякденній мові означає щось хороше. І зазвичай фахівці переносять на поведінку учня свої власні уявлення про те, що таке «добре» (наприклад, похвала, наліпки, грамоти). Однак пам'ятайте, що термін «хороший» є суб'єктивним, у нас у всіх своя власна думка про те, що таке «добре».

Позитивне підкріплення — це процес, який «відбувається, коли після поведінки негайно з'являється стимул (заохочення), що збільшує частоту цієї поведінки в подібних умовах». Простіше кажучи, позитивне підкріплення — це ситуація, за якої наслідки певної поведінки підвищують імовірність цієї поведінки в майбутньому. Отже, якщо ви використовуєте позитивне підкріплення, частота цієї поведінки обов'язково збільшиться, або ж це зовсім не позитивне підкріплення. Наприклад, учителька передбачала, що наліпки, похвала і грамоти за домашню роботу підвищать частоту своєчасного виконання домашньої роботи в майбутньому. Але в дитини з РАС частота поведінки, пов'язаної із виконанням завдання, може не збільшитися після отримання цих наслідків. Причин може бути кілька. Розібратись у цьому можуть допомогти ключові слова, що розкривають зміст поняття «позитивне підкріплення», а саме: цінність, негайність, частота, сила, зусилля.

Цінність. Наскільки цінним є підкріплення? Наприклад, наліпки, похвала і грамоти можуть бути недостатньо цінними для учня, і тому він не починає виконувати домашні завдання частіше. Завжди найперший крок — визначення тих стимулів, які є цінними для даного конкретного учня. Пам'ятайте, що ми всі вважаємо цінними різні речі!

Негайність (у наданні підкріплення). Наскільки швидко після бажаної поведінки надається підкріплення? Припустимо, що грамоти дійсно є цінністю для учня, але навіть незважаючи на це, йому може бути занадто складно виконувати завдання протягом усього тижня. Така відстрочка

отримання грамоти зводиться нанівець її ефективність у якості підкріплення.

Частота (надання підкріплення). Як часто надається підкріплення? Давайте знову припустимо, що наліпки і похвала є цінністю для учня. Якщо учень отримує тільки одну наліпку протягом дня, цього може бути недостатньо для підтримки поведінки щодо виконання завдань. З іншого боку, якщо він отримує 50 наліпок на день, це призводить до швидкого насичення (наліпки йому «набридають»). Дуже рідке і дуже часте надання підкріплення може вплинути на поведінку.

Сила. Може статися, що однієї наліпки і байдужої фрази «Хороша робота» після виконання завдання недостатньо для стимулювання. Проте три наліпки і промовлена з ентузіазмом фраза «Не можу повірити, як швидко ти впорався із завданням з математики!» укупі з «Дай п'ять!» можуть спрацювати. (За умови, що це взагалі має цінність для учня.)

Зусилля (необхідні для отримання підкріплення). Якщо завдання надто важкі для учня, це впливає на цінність підкріплення. «Навіщо мені розв'язувати 20 математичних задач за одну маленьку наліпку?»

Один учитель виявив, що учню з РАС страшенно подобалося допомагати прибирати в класі після закінчення уроків. Це приклад того, що цінність підкріплення є суто індивідуальною.

15. Переривання реакції (перенаправлення). Використання підказки, коментаря або іншого чинника, який переключає увагу учня від небажаної поведінки і приводить до її зменшення.

Якщо все зроблено правильно, не завжди можна помітити, що педагог використовує перенаправлення, а іноді навіть незрозуміло, яка поведінка була небажаною. Особливо це спостерігається у випадках, коли педагог вже якийсь

час знайомий із дитиною: він звертає увагу на тригери і сигнали, що передують небажаній поведінці. Завжди легше запобігти небажаній поведінці, ніж реагувати на неї. Коли вона вже відбувається, зупинити її і перенаправити дитину на іншу поведінку набагато важче.

Майстерно виконане перенаправлення — це спосіб відволікти дитину від небажаної поведінки. Ви нагадуєте дитині, що вона може вибрати щось краще, або надаєте їй альтернативний спосіб задоволення тієї ж функції, що і небажана поведінка. Успішне перенаправлення вимагає того, щоб воно завжди як мінімум на один крок випереджало дії дитини. Нібито фахівець «орлиним поглядом» сканує навколишній простір на предмет будь-яких тригерів поведінки і стежить за ступенем порушення і настроєм дитини в нових для неї ситуаціях, під час перехідних періодів і вимушених перерв.

Що краще ви знаєте дитину, то легше буде її успішно перенаправити, тому що ви знатимете її інтереси і те, що їй подобається або ні.

Звісно, нам би хотілося, щоб поведінка-заміщення в дитини повторилася в майбутньому. Скажімо, дитина поведеться неприйнятним чином, коли знайомиться з дорослими: вона просто вторгається в чужий особистий простір, тому що це привертає велику увагу. Перенаправте цю небажану поведінку на танцювальний рух. Навчіть дитину вітатися під час зустрічі з дорослим і виконувати при цьому танцювальне па. Потім обов'язково заохочуйте нову заміну поведінку аплодисментами і похвалою (скажіть новому знайомому, щоб він аплодував разом із вами), щоб більш доречно поведінка була підкріплена і повторювалася знову і знову.

Постарайтеся перенаправити дитину на схожу дію. «Якщо ви відібрали у дитини апельсин, не пропонуйте замість нього парасольку». Якщо вам доводиться відбирати в дитини апельсин, дайте їй яблуко. Якщо дитина, із якою ви працюєте, насолоджується візуальною стимуляцією, коли

дивиться в дзеркало або коли тулиться обличчям до скла і при цьому істерично сміється, не переривайте цю поведінку словами: «Ходімо, пограймо в кубики!». Тим самим ви «відбираєте в дитини апельсин і даєте їй в руки парасольку». Виберіть для перенаправлення поведінку, яка схожа на небажану, але є більш прийнятною. У наведеному прикладі ви можете встати між дитиною і дзеркалом і простягнути їй вертушку і калейдоскоп. Скажіть дитині, щоб вона вибрала, із чим хоче грати, а потім підкріпіть вибір. Покажіть дитині, як тримати іграшку близько до очей, пильно дивитися в неї, як нею рухати, щоб вона стала візуально захопливою.

Якщо ви намагаєтеся перенаправити дитину на інше заняття, спробуйте зануритися в нього разом із дитиною. Якщо дитина роздратована і поводить себе агресивно по відношенню до своїх братів чи сестер під час гри в настільну гру, батько може приєднатися і змінити хід гри. Замість того, щоб зупинити гру, батько пропонує дітям нові веселі правила, які змусять усіх сміятися і змагатися у вигадуванні найкумеднішого способу грати.

16. Сценарії. Вербальний і/або письмовий опис конкретного досвіду або ситуації, що стає моделлю для учня. Як правило, сценарії відпрацьовуються багато разів, перш ніж застосовуються у природних умовах.

Для дітей старшого віку, або якщо це необхідно, для навчання можна використовувати ігрові сценарії. Наприклад, на ігровому майданчику разом із костюмами для перевдягання, як підказка, може лежати такий сценарій:

Персонажі: міський житель (М), пожежник (П).

Реквізит: пожежна каска, порожня пляшка з розпилювачем; полум'я, намальоване крейдою в кількох місцях.

М: «О ні! Пожежа!»

П: «Не хвилюйтеся, я їду вам на допомогу!»

(Звуки пожежної машини, спрямуйте увагу на пожежну машину в бік потерпілого.)

М: «Допоможіть! Тут пожежа!» (Показує на вогонь, намальований крейдою.)

П: «Я вас урятую!» (Бризкає на намальований крейдою вогонь із порожньої пляшки.)

М: «Допоможіть, тут ще одна пожежа!» (Показує на інший малюнок крейдою.)

П: «Я вас знову врятую!» («Бризкає» на малюнок.)

Продовжувати, поки всі «пожежі» не загасять.

М: «Добре, дякую!»

П: «Завжди готовий допомогти».

Згодом підказку у вигляді сценарію можна прибрати, можна мінятися з дитиною ролями і варіювати вислови, щоб зробити його більш спонтанним. Наприклад, пожежник може зробити вигляд, що не може загасити вогонь, щоб подивитися, як міський житель буде реагувати.

Якщо дитині не подобаються заняття на ігровому майданчику, необхідно протестувати заохочення. Можливо, часовий інтервал занадто довгий, можливо, самому дорослому невесело грати, можливо, ігри, із яких можна вибрати, не такі вже цікаві.

Дитині подобаються бейблейди? Залізна людина? Маленька Поні? Додайте інтереси учнів до ігрового сценарію і не забувайте про фантазію, вигадуючи варіанти гри.

17. Аналіз завдань. Процес, у рамках якого заняття або поведінка розбиваються на маленькі й прості для виконання кроки для навчання даної навички. Із метою полегшення навчання окремими кроками застосовується позитивне заохочення, відеомодельовання або відстрочка у часі.

Якщо дитина з аутизмом не може опанувати певну навичку, педагогу необхідно провести аналіз даного завдання, а саме: розбити навичку на окремі кроки та проаналізувати, який крок для дитини є незрозумілим у виконанні. Напри-

клад, дитина самостійно не ініціює гру з однокласниками або робить це лише в супроводі дорослого та потребує додаткових підказок. Для того щоб дитина зрозуміла всі необхідні кроки та спосіб їх опанування, можна використовувати відеомодельювання, що може значно допомогти дитині з аутизмом.

18. Відстрочка у часі. У ситуації, коли учень повинен продемонструвати певну поведінку або навичку, використовується пауза між можливістю застосувати навичку і додатковими інструкціями чи підказками.

Педагог сам визначає кількість часу, що необхідна дитині для того, щоб самостійно виконати завдання, а також закріпити навичку та перенести здобуті знання на нові ситуації з іншими людьми.

До другої групи належить лише одна методика.

Фізичні вправи. Підвищення фізичного навантаження з метою зменшення небажаної поведінки і збільшення до речної поведінки.

Наразі досить популярною є сенсорно-інтегративна терапія. Сенсорна (чуттєва) інформація фіксується п'ятьма головними органами чуттів: очима (зір), вухами (слух), носом (нюх), язиком (смак) і шкірою (дотик), а потім обробляється за допомогою ЦНС для прийняття рішень про дії у тій чи іншій ситуації. Крім органів чуття в СІ задіяні вестибулярний апарат і пропріоцепція — відчуття людиною власного тіла і положення у просторі кожної його частини. У науковій термінології цей процес називається обробкою сенсорних аферентних сигналів.

У широкому сенсі сенсорну інтеграцію можна описати як механізм організації системи чуттєвих сигналів для:

- ✓ забезпечення мозком ефективних фізичних реакцій;
- ✓ формування емоцій;
- ✓ формування поведінки.

Порушення або дисфункція сенсорної інтеграції (ДСІ), сенсорна дезінтеграція — стан, властивий в першу чергу людям із деякими особливостями психічного розвитку, включаючи аутизм.

Регулярне застосування спеціальних сенсорно-інтеграційних корекційних вправ у рамках занять із сенсорної інтеграції дозволяє сформувати в дитини повноцінні механізми для пізнання і відчуття світу і себе в ньому. Терапевтичний комплекс включає в себе різні вправи:

- ✓ тактильна стимуляція, спрямована на розробку чутливості долонь, шкіри тіла, стоп, обличчя;
- ✓ зорова стимуляція — взаємодія з предметами яскравих забарвлень або, навпаки, проведення терапевтичних сеансів у приміщенні з приглушеним освітленням;
- ✓ нюхова і смакова стимуляція — вправи проводяться за допомогою запахів і смаків різної інтенсивності;
- ✓ стимулювання вестибулярного апарату — техніка, заснована на активних рухах: стрибках, перекидах, поворотах.

Використання певних видів стимуляції залежить від наявних проблем у кожному індивідуальному випадку.

До третьої групи належать такі методики.

Втручання та інструкції за участі однолітків (Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII)). Нейротипові однолітки спілкуються і/або допомагають дітям і молодим людям із РАС навчитися нової поведінки, комунікації та соціальних навичок, збільшуючи можливості для спілкування і навчання у природних умовах. Учителі/фахівці систематично навчають однолітків стратегій: як залучити дітей і молодих людей із РАС до позитивної і тривалої соціальної взаємодії — як під час занять, керованих педагогом, так і під час занять, що їх ініціює сам учень.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування умінь діяти в певних ситуаціях:

- ✓ як реагувати на інших;
- ✓ як ділитися;
- ✓ як взаємодіяти з іншими та безпосередньо у групах;
- ✓ як зрозуміти інших.

РМІІ довела, що є ефективною альтернативою заняттям «учитель—учень». Ця методика, в основному, використовується для просування академічного, міжособистісного та особистісно-соціального розвитку і призначена для використання її як частини щоденної навчальної програми.

Завдяки РМІІ учні-однолітки, яких ретельно вибирає викладач за їхні сильні академічні та соціальні навички, навчаються залучати учнів із РАС до соціальної взаємодії.

Як виглядає заняття РМІІ? Викладач спочатку контролює РМІІ, часто спонукаючи дитину або однолітків розпочати взаємодію, але оскільки учням поступово стає комфортніше працювати разом, викладачі можуть зменшити свою безпосередню підтримку.

Діти з РАС можуть вчитися через:

- ✓ орієнтацію на однолітків: навчання, що відбувається шляхом спостереження за однолітками;
- ✓ паралельну гру — грати незалежно разом зі своїми однолітками, які використовують такі самі матеріали або перебувають у тому самому ігровому просторі;
- ✓ загальний фокус — залучення до діяльності, яка передбачає безпосередню взаємодію з однолітками, наприклад: робити щось по черзі, обмінюватися матеріалами, просити предмети в інших, пропонувати у щось пограти.

Однолітки можуть похвалити, надати допомогу дитині з РАС, заохотити її соціальну взаємодію:

- Чи хочеш взяти мої ножиці?
- Чи можу я позичити твої ножиці?

- Хочеш, щоб я допомогла тобі вирізати це з паперу?
- Дякую, що поділилася зі мною своїми ножицями.
- Ти зробив чудову роботу, вирізавши це з паперу.
- Чи не допоможеш мені прибрати?
- Дякую за твою допомогу.

Під час створення та реалізації плану РМІІ слід урахувати:

- ✓ потреби учня з РАС;
- ✓ цільові соціальні та поведінкові навички;
- ✓ цілі ІПР;
- ✓ цілі вчителя;
- ✓ обстановку, в якій відбуватиметься РМІІ (наприклад, спортзал, клас, їдальня).

Навчання управління своєю поведінкою (Self-Management). Навчання учня навичок розрізняти доречну і недоречну поведінку, спостерігати за своєю поведінкою і вести записи про неї, а також нагороджувати самого себе за бажану поведінку.

Саморегуляція — це усвідомлення власної поведінки та вміння контролювати її. Для деяких людей це може включати підтримку бажаної поведінки або зміну поведінки, яку потрібно вдосконалити. Як і більшість дітей, багато які діти з РАС розвивають прагнення до незалежності. На жаль, учні з РАС мають особливі труднощі в навчанні стратегій саморегуляції з різних причин. Деякі із цих причин включають:

- ✓ відсутність самосвідомості;
- ✓ неможливість вчасного розуміння соціальних сигналів;
- ✓ відсутність внутрішньої мотивації.

Саморегуляція — це те, чого можна навчити, і багато учнів із РАС стали більш незалежними через чіткі інструкції щодо саморегуляції!

Існує багато переваг стосовно вміння учнів із РАС керувати власною поведінкою. Деякі із цих переваг:

- ✓ кращі показники у школі;
- ✓ вища мотивація та впевненість у собі;
- ✓ більша незалежність у зрілому віці;
- ✓ навички можна легко узагальнити.

Соціальні історії. Історії, що описують соціальні ситуації, включаючи детальні описи важливих факторів і приклади доречних для ситуації реакцій. Соціальні історії є індивідуальними і відповідають потребам учня, зазвичай вони дуже короткі, включають картинки та інші візуальні підказки. Часто соціальні історії написані від першої особи, із точки зору учня, та включають пропозиції того, як краще вчинити. Ситуації звичайно деталізуються, відповідно описуються думки та почуття інших людей, які беруть участь в описаній ситуації.

Діти з аутизмом відчують труднощі в соціальній взаємодії. Теорія розуму описує проблеми, коли дітям потрібно подивитися на ситуацію з точки зору іншої людини. Популярна стратегія вирішення цих проблем — соціальні історії, які допомагають людям із РАС «зчитувати» і розуміти соціальні ситуації.

Адекватну соціальну поведінку пояснюють дитині у формі історії. Цей метод був розроблений Керол Грей. Мета цього методу — надати людям із РАС відповіді на запитання: як взаємодіяти з іншими людьми належним чином (наприклад, відповіді на запитання, що починаються словами «хто», «що», «коли», «де» і «чому», в соціальних ситуаціях).

Соціальні історії розробляються індивідуально для конкретної дитини і мають включати речі, які дитина цінує або якими цікавиться. Наприклад, якщо дитині подобаються динозаври, ви можете зробити динозаврів персонажами історії про навчання в школі. Діти з аутизмом часто краще сприймають візуальну інформацію, отже, бажано, щоб

історія включала малюнки, фотографії або навіть реальні предмети.

Як скласти соціальну історію для людини з аутизмом? Керол Грей рекомендує специфічну схему соціальної історії. Ця схема включає кілька описових і кілька перспективних речень.

Описові речення розповідають про те, що люди роблять у конкретних соціальних ситуаціях, і визначають, де ж усе відбувається, хто бере участь, що ці люди роблять і чому. Приклад описових речень: «Іноді у школі вмикається пожежна тривога. Пожежна тривога — це дуже гучний дзвінок, який вмикають, коли у школі справжня пожежа або коли всі тренуються виходити з будівлі у разі пожежі. Учителі, прибиральниці та директор допомагають нам усім вишикуватися і швидше вийти з будівлі. Пожежна тривога дуже гучна, щоб усі її почули. Іноді я думаю, що вона занадто гучна».

Перспективні речення. Цей тип речень описує реакції інших людей, щоб людина дізналася про точку зору оточуючих на цю ситуацію. Ці речення описують внутрішні стани людей, їхні думки, почуття і настрої. Перспективні речення представляють реакцію людей на ситуацію, отже, людина може зрозуміти, як інші люди сприймають різні події. Приклад перспективних речень: «Пожежна тривога не турбує всіх людей. Учителі, прибиральниці та директор можуть не розуміти, чому мене турбує пожежна тривога. Іноді вони можуть навіть розлютитися, тому що я не виходжу досить швидко або не розумію, що робити. Їхня робота полягає в тому, щоб вивести мене з будівлі якомога швидше, щоб я був у безпеці в разі справжньої пожежі».

Директивні речення описують бажаний або відповідний образ дій у даній ситуації. Такі пропозиції будуються у стверджувальній, позитивній формі та пояснюють, яка поведінка є бажаною. Природа директивних речень така, що їх по-

трібно використовувати з великою обережністю і не обмежувати вибір людини. Що більше в історії описових речень, то більше у людини можливостей для власних реакцій на соціальну ситуацію. Що більше директивних тверджень, то більш конкретними мають бути підказки людині про те, як слід реагувати.

Директивні речення формулюються тільки позитивно і лише від першої особи. Директивні речення зазвичай ідуть за описовими реченнями і розповідають про те, що є очікуваною відповіддю на підказку чи ситуацію. Директивні речення зазвичай починаються зі слів: «Я можу спробувати...», «Я спробую...» або «Я працюватиму над...». Приклад директивного речення: «Я спробую залишатися спокійним, коли лунає пожежна тривога».

Потрібно стежити за тим, щоб не використовувати надто багато директивних або контролюючих речень у соціальній історії, щоб не перетворити її на «антисоціальну історію» — набір вимог і команд.

Контролюючі речення. Ці речення визначають стратегії, які дитина може використовувати, щоб згадати або зрозуміти соціальну історію. Вони зазвичай додаються після того, як ви вивчили соціальну історію разом. Контролюючі речення пишуться дитиною або складаються за її підказкою. Приклад контролюючого речення: «Коли лунає пожежна тривога, думай про динозаврів і про те, як вони йдуть один за одним із лісу, щоб врятуватися від вогню».

Коли історія написана, ви можете доповнити її картинками, які є значущими для дитини і допоможуть їй запам'ятати історію. Історію можна використовувати як «казку на ніч», читати разом із дитиною замість книжки тощо. Можна читати історію дитині щодня або кілька разів на тиждень.

Як використовувати соціальні історії?

Якщо людина з аутизмом вміє читати, батьки можуть представити цю історію, прочитавши її двічі. Потім дитина

з РАС може читати історію один раз на день самостійно. Якщо дитина з аутизмом не вміє читати, батьки можуть записати своє читання історії на відео або аудіо, одночасно підказуючи дитині, що пора перегорнути сторінку. Можна підказувати за допомогою дзвінка або вербальної пропозиції.

Дитина слухає і «читає» історію один раз на день. Коли в дитини з РАС розвивається навичка, описана в соціальній історії, можна поступово зменшувати її використання. Це можна зробити, зменшивши кількість звертання до неї на кілька разів на тиждень. Потім можна історію прочитати, а потім нагадувати про неї раз на місяць або за потреби. Інший спосіб зменшення застосування — переписувати історію, поступово прибираючи з неї директивні речення.

Приклади речень для соціальних історій.

Коли я не слухаю інших людей.

Дуже важливо дивитися на людей і припиняти робити те, що я роблю, коли вони хочуть мені щось сказати.

Іноді дорослі говорять мені дуже важливі речі, які я повинен знати.

Якщо я не дивлюся і не слухаю, то можу пропустити щось важливе, і дорослі можуть розсердитися.

Я знаю, що це погано — продовжувати робити те, що роблю, коли дорослі хочуть, щоб я слухав.

Я буду слухати дорослих, коли вони говорять зі мною.

Як налаштуватися на інших людей.

Я думаю тільки про те, що говорять або роблять інші люди.

Якщо я так роблю, у мене можуть з'явитися нові друзі, я розумітиму, що відбувається навколо.

Якщо я думаю про інші речі, то можу відволіктися і навіть заплутатися.

Люди подумують, що я дивний, і не гратимуть зі мною.

Я завжди буду думати про те, що говорять і роблять інші люди.

Перебивання.

Не можна перебивати людей, які розмовляють або чимось зайняті. Це неввічливо.

Якщо це дуже важливо, я можу поплескати людину по руці та сказати «перепрошую». В інших випадках я маю бути терплячим і чекати, коли розмову закінчать.

Перебивання злить людей, тому що вони припиняють говорити і можуть забути, про що казали.

Кожен заслуговує на те, щоб його не перебивали.

Дорослим подобаються ввічливі діти. Вони особливо пишаться дітьми, які не перебивають.

Іноді я думаю, що в мене щось дуже важливо, а дорослий говорить мені, що це не так. Тоді мені потрібно терпляче чекати.

Особистий простір.

Коли я говорю з людьми, мені потрібно додержуватися їхнього особистого простору і не наближатися до облич.

Коли люди стоять дуже близько, вони відчують себе дискомфортно.

Кожному потрібний особистий простір.

Коли я викликаю дискомфорт в інших людей, вони намагаються мене уникати. Можливо, вони навіть не захочуть знову зі мною розмовляти.

Коли я надаю достатньо особистого простору людям, я можу грати і говорити з ними, я можу веселитися і у мене можуть з'явитися нові друзі.

Жодної відповіді від інших людей.

Іноді люди не відповідають, коли я звертаюсь до них.

Можливо, вони мене не чули.

Можливо, вони були не уважні.

Можливо, вони були зайняті.

Можливо, вони просто не хочуть зі мною говорити.

Я не можу змушувати людей відповідати мені.

Я можу просто забути про це. Можливо, вони поговорять зі мною пізніше.

Питання, на які ти знаєш відповідь.

Це недобре — ставити запитання, на які я знаю відповідь.

Від цього люди починають нудьгувати.

Люди можуть подумати, що я не можу запам'ятати їхні відповіді.

Люди можуть подумати, що я дурний/дурна.

Люди можуть подумати, що я їх перевіряю, і від цього можуть розгніватися.

Якщо я хочу поговорити з кимось, я можу поставити запитання, на яке не знаю відповіді.

Час у школі.

Час у школі означає, що я слухаю вчителя.

Якщо я говорю з іншими дітьми, учитель може почати турбуватися, тому що я не слухаю його.

Коли я слухаю вчителя, я вчуся.

Вчитися весело, і я можу пам'ятати про те, що потрібно слухати вчителя.

Гра разом.

Я говорю з дітьми, із якими граюся.

Дуже важливо не говорити з дітьми, які граються з іншими дітьми.

Якщо я буду говорити з дітьми, які граються в інші ігри, мої друзі турбуватимуться, вони подумають, що я їх ігнорую.

Можливо, наступного разу вони вже не захочуть гратися зі мною.

Якщо я говорю тільки з моїми друзями, ми веселимося разом.

Наступного разу вони знову будуть зі мною гратися.

Вигукнути чиєсь ім'я.

Коли я хочу поговорити з кимось, я можу підійти до цієї людини і звернутися до неї.

Це важливий вчинок.

Коли людей гукають на ім'я, це заважає всім іншим людям у кімнаті, усі відволікаються.

Якщо я когось гукаю на ім'я, люди можуть подумати, що я не знаю, як поводитися.

Я зможу підходити до людей, якщо я хочу з ними поговорити.

Коли мене кличе дорослий.

Коли дорослий кличе мене, мені слід припинити своє заняття і підійти до нього.

Можливо, дорослий хоче сказати мені те, про що мені потрібно терміново дізнатися.

Якщо я не підійду, я не дізнаюсь про важливу для мене річ.

Дорослим не подобаються діти, які їх не слухаються.

Я буду слухатися дорослих.

Коли мені дуже хочеться щось сказати.

Іноді мені так сильно хочеться щось сказати, що мені здається, що потрібно сказати це просто зараз.

Дуже важливо почекати, поки інша людина не припинить говорити.

Навіть якщо це здається важливим, це може почекати.

Мене будуть краще слухати, якщо я терпляче почекаю.

Коли я перебиваю, це тільки злить людей.

Люди починають гадати: «Що з ним/нею не так?», «Чому він/вона не може почекати?»

Якщо я можу почекати, я можу розповісти їм потім.

Тренінг соціальних навичок. Групове чи індивідуальне навчання учнів з РАС адекватної поведінки з дорослими та

однолітками. Більшість тренінгів із соціальних навичок включають знайомство з основними концепціями, програвання ролей, а також зворотний зв'язок, який допоможе учневі з РАС розвивати і практикувати навички комунікації, ігор або спілкування для позитивної взаємодії з однолітками.

Структурована група для ігор (Structured Play Groups (SPG)). Заняття проходять у маленькій групі, вони відбуваються в певному місці і в певному порядку. Для участі у групі залучаються діти з типовим розвитком, групу веде дорослий, який визначає тему гри і ролі, підказує і допомагає учневі впоратися із цілями заняття.

У статтях досліджень щодо SPG зазначається, що ігрові здібності дітей із часом покращувалися, і це поширювалося на інші ситуації з різними людьми. Філософія SPG полягає в тому, що ви створюєте середовище, яке сприяє взаємодії однолітків, а не керуєте грою. Для цього необхідні різноманітні фактори:

- природно налаштоване середовище, як-от дитячий майданчик або місце для ігор, що повинні включати високу частку соціально компетентних однолітків порівняно з дітьми з РАС;

- добре розроблені завдання гри, орієнтовані на сприяння взаємодії та потребу у взаємодії у грі;

- вибір ігрових матеріалів, орієнтованих на інтерактивну гру, добирається відповідно до рівня розвитку учасників групи;

- використання послідовного розкладу і процедур, розроблених для того, щоб допомогти всім дітям функціонувати незалежно від дорослих і взаємозалежно один від одного;

- «збалансованість гри», за якої діти у групі регулярно взаємодіють протягом певного періоду часу, де вони відчувають комфорт та стають ближчими один до одного;

- зосередження уваги на компетентності дітей та заохочення кожної дитини демонструвати свої вміння та навички в контексті гри;

- «керована участь» дорослих, щоб допомогти формувати навички гри, не скеровуючи її. Діти мають різні ролі та різний рівень ігрових здібностей, які застосовуються для того, щоб брати участь у грі без обов'язкового втручання дорослих;

- «повне занурення у гру» — увага фокусується на самій грі. Гру не розбивають на компоненти і не намагаються керувати нею чи навчати під час неї.

Інструкції і втручання за допомогою технологій. Інструкції та втручання, у яких технології відіграють центральну роль, підтримуючи досягнення учнем мети. Технологія визначається як «будь-який предмет/обладнання/додаток/віртуальна мережа, яка застосовується цілеспрямовано для збільшення/підтримки і/або поліпшення повсякденного життя, роботи/продуктивності і здібностей щодо дозвілля/відпочинку у підлітків із РАС».

Відеомодельовання. Візуальне моделювання цільової поведінки або досвіду (як правило, в області поведінки, мови, комунікації, ігрових і соціальних навичок), що демонструється як відеозапис для полегшення навчання або ініціації бажаної поведінки або навички.

Відеомодельовання — це метод формування навичок, що передбачає використання відеозаписів і демонстраційного обладнання, що створює візуальну модель цільової поведінки або навички. Це простий та ефективний спосіб навчання функціональних навичок дітей із РАС є цікавим і захопливим для самих учнів.

Ефективність відеомодельовання є наслідком кількох особливостей цього методу. По-перше, у більшості випадків діти з РАС краще сприймають візуальну інформацію. Візуальні стимули є найбільш конкретними, а значить, ефек-

тивними для навчання. По-друге, для багатьох дітей із РАС перегляд відео є мотиваційним видом діяльності та іноді навіть використовується як заохочення. Як відомо, що вище в учня мотивація до виконання завдання, то краще будуть результати навчання.

Існує кілька різновидів відеомодельювання.

Базове відеомодельювання (basic video modeling). У базовому відеомодельюванні цільову навичку демонструє інша людина, а не сам учень. Це можуть бути і дорослий, і одноліток дитини, для якої створюється відео.

Відеомодельювання самого себе (video self-modeling). Цей різновид відеомодельювання передбачає, що на відео записуються дії самого учня, для якого готується даний матеріал. Створення такого типу відео — досить складний процес, оскільки підсумковий відеозапис повинен демонструвати дію, виконану від початку до кінця без помилок і підказок. Для того щоб створити такий запис, використовуються 2 стратегії:

1) дії дитини записуються велику кількість разів, а потім за допомогою відеомонтажу збираються у правильно продемонстровану навичку;

2) учень виконує дії, імітуючи дії дорослого або користуючись його підказками. Як і в першому випадку, після запису відеоматеріал монтується. Такий тип відеомодельювання часто використовується для розвитку соціальних навичок і спілкування. Крім того, оскільки на відео цільову дію виконує сам учень, цей тип відеомодельювання є найбільш ефективним.

Відео з точки зору наглядача (point-of-view video modeling) записується таким чином, що наглядач дивиться на вчинені дії «своїми очима».

Відеопідказки (video prompting) — це різновид відеомодельювання, який передбачає ділення цільової навички на дрібні кроки. Після кожного знятого кроку йде пауза, під час якої учень може повторити дії, переглянуті в запису. Цей різновид відеомодельювання є найбільш ефективним для навчання побутових навичок, адже ці навички можна розбити на дрібні кроки. Дослідження показують, що використання відеопідказок є більш ефективним методом формування побутових навичок, ніж навчання за допомогою підказок у вигляді картинок або соціальних історій.

Покрокове використання відеомодельювання

1. Вибір цільової навички.
2. Підготовка потрібного обладнання.
3. Планування відеозапису.
4. Створення відеозапису.
5. Створення умов для перегляду відео.
6. Демонстрація відео.
7. Вирішення проблем.
8. Зменшення кількості демонстрацій відео та підказок.

Візуальна підтримка. Візуальні матеріали, які допомагають учневі демонструвати бажану поведінку або навички самостійності без підказок. Зразки візуальної підтримки включають зображення, письмове мовлення, предмети, модифікації навколишнього середовища і візуальних меж, візуальний розклад, карти, ярлики, систему організації та часові шкали.

Візуальний розклад (Pictureschedules) є гарним прикладом візуальної підтримки, який часто використовується як стратегія підвищення передбачуваності та як альтернатива вербальним і письмовим інструкціям.

Переключення з одного виду діяльності на інший часто буває проблемним для деяких дітей з аутизмом і може ви-

кликати протест у формі агресії або небажаної поведінки. Процедура використання візуального розкладу ґрунтується на принципі маніпуляції помітними стимулами (SD). У даній процедурі вербальні інструкції замінюються на візуальні і таким чином набувають більш конкретної форми.

Коли дитина із самого початку знає, які завдання вона виконуватиме і в якій послідовності (особливо коли більш легкі й мотиваційні завдання йдуть за більш складними), імовірність небажаної поведінки помітно знижується.

Заздалегідь побудований розклад уроку допомагає дитині подумки підготуватися і зосередитися на виконанні складних завдань, на той час як виконання улюблених дій після виконання складних завдань є заохоченням і мотиваційним стимулом.

Процедура навчання відбувається таким чином:

- ✓ перед початком занять дитині показують візуальний розклад і пояснюють, які завдання вона повинна виконати протягом заняття;
- ✓ після цього дитині надаються матеріали першого завдання, яке зображено на карточці;
- ✓ щойно дитина закінчила виконувати перше завдання, учитель допомагає їй прибрати картку із цим завданням із планшета і вказує на наступну картку;
- ✓ після цього вчитель надає матеріали для наступного завдання і так далі.

Використання візуального розкладу під час уроків або занять структурує навчальну діяльність і таким чином допомагає дитині з РАС краще розуміти те, що відбувається, виконувати необхідні завдання на постійній основі та співпрацювати під час переходу від однієї діяльності до іншої.

У результаті аналізу звітів про наявні корекційно-розвивальні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких було підтверджено науковими дослідженнями, розглянуто 27 науково доведених методик, які умов-

но було поділено на три групи: методики поведінкового (біхевіорального) та біхевіорально-когнітивного напрямів; методики фізичного напрямку; методики соціального напрямку. Використання всіх цих методик для дітей із РАС є ефективними.

Отже, обрані методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку різних сфер у дітей із РАС.

4. Збір даних, контроль та оцінка ефективності втручання

Кожна програма повинна включати: щотижневий контроль щодо реалізації компонентів програми; участь батьків і членів сім'ї у підтримці втручання і проведенні навчання дитини; процедури збору даних для моніторингу прогресу та зміни плану корекції (у разі необхідності) на постійній основі.

5. Розробка і реалізація ефективних стратегій по включенню дитини в освітнє середовище

Розробка і реалізація ефективних стратегій по включенню дитини в освітнє середовище включає наступні етапи:

1. Створення міждисциплінарної групи, яка буде здійснювати психолого-педагогічний супровід.
2. Розроблення Індивідуальної програми розвитку.
3. Визначення актуальних вимірюваних цілей.
4. Реалізація поставлених завдань усіма фахівцями групи супроводу.

НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЯМ: ЗАПИТАННЯ—ВІДПОВІДІ



«Як мені зрозуміти можливості дитини з РАС та рівень її розвитку, якщо вона може не реагувати на інструкції дорослих?»

Складнощі вивчення можливостей і потреб дитини з аутизмом полягають у тому, що не так просто дібрати для неї відповідний діагностичний інструментарій. Так, наприклад, нерівномірність розвитку осіб з аутизмом, з одного боку, а з іншого — несформованість у них здатності до соціальної взаємодії, що проявляється передусім у їхньому небажанні відповідати на запитання і виконувати запропоновані педагогом завдання, ускладнюють процес визначення стану розвитку їхнього інтелекту.

Типовими помилками є висновки про низький рівень інтелекту в дитини з РАС, яка не говорить або не виконує вербальні завдання. Водночас ця дитина може мати вищий за вікову норму рівень розвитку невербального інтелекту. І коли для її навчання фахівці починають вводити так звану візуальну підтримку (графіки, систему карток, намальовані правила, алгоритми дій тощо), ця дитина починає активно долучатися до навчального процесу і послідовно оволодівати знаннями та набувати пізнавальних та соціально-побутових навичок.

Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах (у найбільш сприятливому темпі, з викорис-

танням допоміжних засобів і ресурсів, за необхідності) і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння дитини на даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх на практиці.



**«Мені здається, що дитина
дуже повільно розвивається,
ніби стоїть на місці. Можливо їй
щось заважає?»**

Під час складання ІПР слід виявити існуючі бар'єри у навчанні у дитини з РАС, які можуть блокувати, затягувати процес здобуття нових знань та набування вмінь і навичок. За методикою VB-MAPP визначено низку типових для дітей з аутизмом бар'єрів (їх оцінювання в балах — від 1 до 4 балів: що вище бал, то більш виражена перешкода). Серед цих бар'єрів — порушення таких здатностей, як: звертатися із проханням; повторювати слова та використовувати мовлення з комунікативною метою; взаємодіяти з іншими дітьми. Спостерігаються «керівний контроль» (ситуація, коли дитина «керує» поведінкою дорослих), складнощі в узагальненнях (генералізації) набутих навичок, слабка мотивація, жорстка вибірковість інтересів, гіперактивна поведінка тощо.

Заповнення бланка за методикою VB-MAPP дає можливість отримати певний профіль, за яким можна зорієнтуватися щодо найактуальніших завдань для дитини.

Таблиця 4

Фрагмент профілю «Бар'єри навчання»

Порушення моторної імітації	Порушення розуміння мовлення	Керівний контроль	Порушення соціальних навичок	Залежність від підказок	Залежність від заохочень																																																																																																																												
<table border="1"> <tr><td>4</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	4	■				3	■				2	■				1	■					1	2	3	4	<table border="1"> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	4					3	■				2	■				1	■					1	2	3	4	<table border="1"> <tr><td>4</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	4	■				3	■				2	■				1	■					1	2	3	4	<table border="1"> <tr><td>4</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	4	■				3	■				2	■				1	■					1	2	3	4	<table border="1"> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1</td><td>■</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>	4					3					2	■				1	■					1	2	3	4
4	■																																																																																																																																
3	■																																																																																																																																
2	■																																																																																																																																
1	■																																																																																																																																
	1	2	3	4																																																																																																																													
4																																																																																																																																	
3	■																																																																																																																																
2	■																																																																																																																																
1	■																																																																																																																																
	1	2	3	4																																																																																																																													
4	■																																																																																																																																
3	■																																																																																																																																
2	■																																																																																																																																
1	■																																																																																																																																
	1	2	3	4																																																																																																																													
4	■																																																																																																																																
3	■																																																																																																																																
2	■																																																																																																																																
1	■																																																																																																																																
	1	2	3	4																																																																																																																													
4																																																																																																																																	
3																																																																																																																																	
2	■																																																																																																																																
1	■																																																																																																																																
	1	2	3	4																																																																																																																													

Так, за фрагментом методики видно, що показники таких бар'єрів, як порушення моторної імітації, соціальних навичок, залежність від підказок та керівний контроль сягають найбільших балів, а отже, є найбільш вираженими перепонами на шляху розвитку дитини. Це означає, що вибір актуальних цілей для дитини має обговорюватися групою супроводу, виходячи із цих результатів аналізу її проявів.

Цифри, позначені по горизонталі свідчать про кількість обстеження за даною методикою. Так, наприклад, повторну діагностику можна провести за місяць, півроку, за рік, і тоді буде зрозуміло, чи змінилися показники за тими чи іншими параметрами, що стане показником ефективності дій учасників групи супроводу.



«Як допомогти дитині з РАС розвиватися?»

Для дітей із РАС, як і для їхніх нейротипічних однолітків, ігри є одним зі шляхів до соціалізації — із певними складними правилами і величезною кількістю явищ і подій. Саме ігри сприяють розвитку соціальних навичок та мовлення. Ігрову роботу з аутистичними дітьми доречно починати з найелементарніших завдань:

- ✓ учити дітей спостерігати за ігровими діями дорослого з предметами і відтворювати їх за підтримки дорослого, наслідуючи його дії;
- ✓ учити дітей обіймати іграшки;
- ✓ виховувати в дітей інтерес до виконання ігрових дій із предметами шляхом наслідування та демонстрації дій дорослим;
- ✓ виховувати в дітей емоційне ставлення до предмета або іграшки;
- ✓ розвивати інтерес до рухливих ігор;
- ✓ учити брати участь в інсценуванні епізодів знайомих казок тощо.

Якщо в дитини низька мотивація до ігрової діяльності, можна спершу використовувати такий прийом: брати руку малюка та спрямовувати її, наприклад обводити пальчиком геометричні фігури, контури об'ємних і намальованих предметів, при цьому чітко та неодноразово повторюючи їхні назви.



**«Що діти з РАС можуть
вправно робити?
Які таланти в них слід розвивати
в першу чергу?»**

Типові здібності, таланти дітей із РАС можна об'єднати в поняття «Сильні сторони дитини». Наразі спеціальна психологія та педагогіка звертають особливу увагу саме на можливості дитини.

Серед сильних сторін дітей з аутизмом можуть бути такі:

- ✓ наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- ✓ наявність системи певних сигналів для комунікації з іншими;
- ✓ схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї завдяки периферійному зору;
- ✓ кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- ✓ любов до порядку і завершеності, здатність розуміти чітко визначені алгоритми, правила, упорядкованість тієї чи іншої системи;
- ✓ послідовність;
- ✓ високорозвинена механічна пам'ять;
- ✓ уміння орієнтуватися за візуальними стимулами — малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- ✓ здатність зацікавитися чимось незвичним;
- ✓ тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, із ким та як можна поводитися;
- ✓ розвинений музичний слух;
- ✓ уміння чітко орієнтуватися у просторі та часі.

Дбайливе і зацікавлене ставлення до дитини, до слів про неї батьків надасть можливість фахівцям краще зрозуміти особливі прояви дитини, її здібності, розвинені або компенсовані функції. Зважаючи на це, усі учасники групи супроводу мають враховувати сильні сторони дитини і думати про те, як розробити (або адаптувати) свої програми психолого-педагогічної допомоги, щоб вони були максимально ефективні саме для цієї дитини.



**«Що я як педагог можу зробити
для дитини з РАС в контексті
освітньої діяльності?
Які цілі розвитку є пріоритетними?»**

Визначення актуальних цілей є дуже відповідальною процедурою, адже від цього залежить дієвість тих зусиль, що їх докладають учасники групи супроводу, які опікуються тією чи іншою дитиною.

Більшість дітей з аутизмом потребує необхідної допомоги за кількома напрямками. Так, наприклад, 7-річна дитина відмовляється писати (навіть тримати ручку в руці), при цьому вона не вміє самостійно вдягатися, не контактує з однолітками (боїться їх, не підходить навіть близько), практично не розмовляє, а коли нервує, кусає себе за руку.

За яким принципом обирати пріоритетні завдання?

Світовою спільнотою визначено, що має вирішуватися в першу чергу, а чим можна займатися пізніше. Такий підхід важливий з огляду на прагнення до цілеспрямованої та послідовної допомоги дитині, відповідальне ставлення до власного психолого-педагогічного впливу.

Пріоритетність цілей може визначатися відповідно до таких критеріїв:

1. Безпека оточуючих та самої дитини.
2. Розвиток соціальної комунікації.
3. Розвиток соціальної взаємодії.
4. Розвиток саморегуляції.
5. Розвиток когнітивних навичок.



«Як допомагати учню з аутизмом виконувати завдання?»

Головною причиною труднощів залучення дітей з аутизмом до занять (із будь-якої дисципліни) є їхнє невміння поводитися соціально прийнятним чином. Позитивна мотивація у дітей з аутизмом украй крихка і нестійка: коли в передбаченому завданні з'являються дії, де дитині треба зробити серйозні вольові зусилля, можуть спостерігатися прояви небажаної поведінки (істерики, демонстративна поведінка, маніпуляції), діти можуть займатися аутистимуляцією, фокусуючись на певних сенсорних враженнях із довкілля.

Що може попередити небажану поведінку:

1. Під час надавання інструкції для всіх дітей звернутися до дитини на ім'я і повторити інструкцію адресно (діти з РАС часто не розуміють узагальнених звернень).
2. Для дитини з РАС необхідно давати інструкцію чітко, ясно, однозначно, простими короткими фразами; ця інструкція має відповідати на такі запитання: «що дитина має робити?», «де?», «як саме?» і «скільки часу?».
3. Додаткові засоби привернення уваги дитини з РАС: використання певного звуку, що сигналізує про момент звернення педагога (але звук не має лякати дитину); модуляція його голосу; використання для спілкування «труби» (предмет із м'яких модулів, скручений ватман, каремат тощо), що ситуативно розташовується у напрямі від педагога до дитини. Через таку трубу можна спрямовувати погляд на ди-

тину і ловити її погляд або звертатися до дитини, спрямувавши кінець «труби» до вуха дитини (не голосно, щоб не налякати дитину).

4. Для початку уроку, так само як і для його кінця, слід застосовувати певні ритуали. Наприклад, рахувати до п'яти, додатково розгинаючи пальці, робити об'яву, що урок розпочався/закінчився (один, два, три, чотири, п'ять, урок наш розпочато/закінчено), ударяти в бубон тощо.
5. Якщо дитина ще не навчилася виконувати завдання педагога, слід використовувати систему різних видів допомоги для неї: фізичну (кінетичну), слухову (аудіальну) та зорову (візуальну) допомогу. Найбільш типовою в усьому світі для людей з аутизмом є така допомога, як опора на зорові стимули, так звана «візуальна підтримка» (графіки, розклад, алгоритм певної діяльності на картках із використанням малюнків, фотографій, піктограм тощо). Тут йдеться про таке: якщо в дитини з РАС буде перед очима візуалізований графік її занять протягом дня (розклад на тиждень, структура уроку тощо), то події, які відбуваються (або дії, які треба здійснити), будуть для неї передбачуваними. Це знизить її тривожність і надасть можливості зорієнтуватися в тому хаосі, яким є для неї зовнішній світ.



«Чи потрібно додатково розвивати дитину з РАС фізично?»

Так, потрібно. Також необхідна реалізація комунікативної функції фізичного виховання. У процесі фізичного виховання можна створювати умови для різних способів взаємодії дітей. Надзвичайно цінно, щоб вихователь або асистент вихователя звертав увагу дитини з РАС на інших дітей, щоб вона вчилася бачити, чути, відчувати їх, уміти робити щось разом, була здатна діяти почергово. Для цього одна дитина має щось дати дитині з аутизмом або попросити щось у неї (а дорослі повинні відстежити, щоб взаємодія відбулася, допомогти дитині з аутизмом адекватно відреагувати на звернення). Дошкільник із РАС має долучатися до вправ, які треба виконувати в парі, вчитися підтримувати інших (фізично і морально), правильно поводитися під час естафети, виконувати правила рухливої гри, зважати на інших дітей, орієнтуватися на них. Так поступово формується здатність дитини з РАС до комунікації як обміну інформацією та діалогу на різних рівнях: фізичному, емоційному, мовленнєвому, жестовому тощо.

Слід приділяти увагу формуванню морально-вольових якостей та позитивного ставлення до навколишньої дійсності, що конструктивно впливає на становлення базових структур психомоторної сфери, а також на психічний розвиток дітей у цілому. Дуже важливо привчати дитину з РАС виконувати такі інструкції, як: «Шикуйсь», «Струнко!», «Вільно!», «Кроком руш!», «Клас, стій!», «У колону по одному ставай!», «В одну шеренгу ставай!», «У коло ставай!», «Повороти на місці», «Праворуч!», «Ліворуч!», «Кругом!». Виконання вправ, що вимагають певних вольових зусиль, спрямованих на подолання труднощів, багаторазове повто-

рення тієї чи іншої вправи задля її вдосконалення, фізична напруга та цілеспрямованість безперечно сприятимуть волевому аспекту розвитку особистості дитини з аутизмом та становленню її соціальної поведінки.

Треба сприяти і розширенню рухового досвіду. Зважаючи на схильність особливої дитини до стереотипій і консерватизму, важливо розширяти її руховий репертуар, навчати її виконувати ті чи інші вправи у різні способи, поєднувати різнопланові завдання. У цьому плані дуже корисним для цілісного розвитку дитини з РАС є її активізація на долання смуги перешкод. Змістове наповнення цієї вправи може весь час урізноманітнюватися й ускладнюватися, що сприятиме тренуванню стійкості уваги, а також розвитку здатності дитини переключатися з однієї діяльності на іншу й уміттю орієнтуватися в довкіллі.

Таким чином, педагогічна позиція вчителя фізкультури відносно дітей з аутизмом має базуватися на розумінні, що фізичний розвиток є для них важливим ресурсом, що уможливорює послідовне розкриття їхніх ресурсів у цілому. Працюючи у напрямі нормалізації тону дитини та становлення її життєво необхідних фізичних якостей, фахівець із фізичної культури сприяє відкритості дитини з РАС щодо сприйняття нової інформації, розвитку її здатності продуктивно взаємодіяти з іншими людьми та ефективно навчатися.



«Як правильно визначати цілі розвитку?»

Визначення актуальних цілей має спиратися на принципи цілепокладання SMART (аббревіатура від англ. Specific — конкретні; Measurable — вимірювані; Achievable — досяжні; Result-oriented — орієнтовані на результат, Time-related — визначені у часі). Здатність прописувати такі цілі, послідовно й узгоджено досягати їх усіма учасниками команди супроводу, а також відстежувати динаміку розвитку дитини — це спеціальні вміння, які можна здобути завдяки спеціальним тренінгам та власному прагненню фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з аутизмом.

Другий момент — опора на критерії, за якими слід відбирати першочергові цілі для опрацювання усіма учасниками групи супроводу (вихователь, психолог, логопед, корекційний педагог, батьки, учитель фізичної культури, учитель музики). Завдяки багаторічній практиці розроблення таких цілей як частини Індивідуальної програми розвитку зарубіжними фахівцями напрацьовано ієрархію, за якою можна визначити, які цілі найважливіші. Серед цих критеріїв: безпека дитини і безпека оточуючих людей; соціальна значущість цілей; спрямованість на становлення самостійності дитини; опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій та процесів і відкриває нові можливості для дитини.

Таким чином, розробка Індивідуальної програми розвитку надає можливості:

- ✓ структурувати і систематизувати процес навчання у визначених освітніх галузях;

- ✓ сфокусуватися на моментах, які є пріоритетними для навчання дитини на певний період часу, спираючись на розуміння її можливостей;
- ✓ залучити додаткові ресурси, розподілити відповідальність за якість навчання і виховання дитини між кількома фахівцями та батьками;
- ✓ розглянути динаміку розвитку дитини, оцінити ефективність власної діяльності;
- ✓ зробити освітній процес прозорим для батьків і адміністрації.



«Як знизити рівень тривожності у дітей із РАС?»

Для зниження рівня тривожності в першу чергу необхідно структурувати різні сфери життєдіяльності (навчання, побут, дозвілля); застосовувати дозоване навантаження, візуальну підтримку, візуалізовані графіки та правила, що регулюють відносини з навколишнім середовищем; адаптувати навчальні підходи (використання навчальних завдань різного рівня складності, збільшення часу на виконання завдань, зміна темпу занять, чергування видів діяльності) та навчальні посібники, наочні матеріали; використовувати додаткові способи подання матеріалу (дублювання усного завдання письмовим, індивідуально для дитини з аутизмом), модифікацію навчальних завдань (часткові зміни у змісті та обсязі завдань для конкретної дитини).

Упровадження візуальної підтримки допомагає дітям з аутизмом отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати прояви їхньої поведінки і сприяють саморегуляції. Для таких дітей доцільніше застосовувати не слухові, а графічні символи, які набувають статус правил або навіть закону. Такі правила (закони) оформлюються у вигляді графіків, розкладів, алгоритмів дій, схем, позначок тощо. Різні види упорядкованих візуальних стимулів дають змогу дитині з аутизмом орієнтуватися у подіях тижня, дня, перерви, уроку, окремого завдання на уроці.

Наприклад, розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме: які заняття будуть проводитися і в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад на один день, структура одного заняття, алгоритм певної

дії. Мета розкладу — стимулювати дитину виконувати певну послідовність дій.

За допомогою розкладу можна спеціально опрацьовувати кроки у підготовці до нового дня, під час збору необхідних матеріалів для заняття тощо. Дитину навчають розуміти зміст розкладу, привчають послідовно виконувати певні завдання, брати участь у певному виді діяльності. Форматом розкладу може бути альбом або папка з файлами, де містяться у певній послідовності малюнки, фотографії, піктограми або надписи.

Візуалізований розклад важливий для дітей з аутизмом тому, що він допомагає:

- ✓ долати труднощі, пов'язані із загальною дезадаптованістю дитини з РАС та її нездатністю організувати свій час;
- ✓ розуміти вимоги вихователя;
- ✓ знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а значить, і частоту проблемної поведінки;
- ✓ прояснити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також підготувати дітей до можливих змін;
- ✓ зосереджуватися на актуальній інформації, відокремлювати важливу інформацію від несуттєвої;
- ✓ самостійно переходити від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Формат подання всієї пізнавальної та навчальної інформації для дитини з аутизмом теж треба здійснювати з опорою на візуальну підтримку. Так, спочатку перед дитиною слід покласти аркуш, на якому представлено за допомогою продуманих позначок (фотографій, піктограм, малюнків, слів) послідовні операції, із яких складається завдання. Завдання для дітей, які читають, доцільно дублювати і давати у графічному вигляді, а не тільки на словах, як для інших дітей.

Соціальний розвиток, засвоєння правил поведінки так само має відбуватися за допомогою візуалізованих правил, які для дитини з аутизмом набувають значення сталого, незмінного, надійного «закону» і стають справжньою опорою, орієнтиром у незрозумілому і страшному навколишньому світі.

Такі картки слід використовувати тоді, коли у цьому є потреба.

Візуалізовані правила можна застосовувати і тоді, коли є намір привчити дитину з розладами аутистичного спектра до порядку і самодисципліни, наприклад: викладати речі зі шкільного рюкзака на парту або ставити книжку на полицю. Опора на картки з правилами необхідна доти, доки дитина не почне всі необхідні дії робити самостійно. І це буде означати, що вона усвідомила, що, де, коли і як треба робити. Про перехід на новий, структурований формат освітнього процесу свідчить послідовне використання педагогами візуальної підтримки у вигляді графіків, розкладів, схем, алгоритмів дій, правил.

Таким чином, використання візуальної підтримки допомагає дитині передбачати все, що відбувається у навколишньому середовищі; рівень стресу і частота небажаної поведінки у неї знижується, а здатність до адаптації підвищується.



«Що робити з небажаною поведінкою у дітей із РАС?»

Перш за все треба пам'ятати: небажана поведінка буває у будь-якої людини. Усі ми можемо гніватися, кричати, вести себе занадто емоційно, перебуваючи у стресових ситуаціях. Із віком ми навчаємось контролювати свої емоційні прояви негативного забарвлення і для досягнення бажаного результату намагаємось використовувати більш адаптивні форми поведінки.

Якщо в учня існує якась певна форма небажаної поведінки, значить, він таким чином досягає бажаного. Ця форма поведінки, на його погляд, є найефективнішою (наприклад, замість того, щоб спокійно сказати: «Я не знаю... допоможи мені...», дитина починає нервувати і кричати). Небажана поведінка може проявлятися в різних формах, це може бути істерика, самостимуляція (аутоstimуляція), агресія, соціально неприйнятна поведінка.

Щоб скорегувати проблемну поведінку, потрібно зрозуміти, чому вона виникає. Будь-яка поведінка має причину і функцію. І перш ніж коригувати небажану поведінку, обов'язково необхідно визначити цю функцію. Функція поведінки — це вплив поведінки суб'єкта на навколишнє середовище. Існує чотири функції небажаної поведінки: уникнення вимог, доступ до бажаного, привернення уваги, самостимуляція (аутоstimуляція).

Дитина погано поводить себе не тому, що вона погана, а тому, що вона не вміє інакше висловити, що їй потрібно, а чого вона не хоче. Можливо, у дитини не сформовані со-

ціальні навички, у неї проблеми з обробкою інформації сенсорних систем тощо.

Методи корекції поведінки поділяються на два типи: проактивні та реактивні. До проактивних методів належить створення таких умов у навколишньому середовищі, що запобігають появі небажаної поведінки. Тобто методи корекції застосовуються ДО того, як виникла проблемна поведінка (проактивні методи: формування поведінки, яка є альтернативною небажаній поведінці; формування поведінки, несумісної з небажаною поведінкою; підкріплення відсутності небажаної поведінки; візуальна підтримка). Прикладом реактивних методів є створення наслідків у навколишньому середовищі, які після проявів небажаної поведінки ведуть до її спаду. Тобто ці методи корекції застосовуються ПІСЛЯ виникнення проблемної поведінки (реактивні методи: тайм-аут; гасіння небажаної поведінки; надкорекція; штраф).

Програма корекції небажаної поведінки обов'язково має містити цілі формування навичок (наприклад, спокійно чекати, просити про щось у прийнятні способи, спокійно приймати відмову тощо).

На уроках може спостерігатися відмова від співпраці з дорослими. Форми відмови можуть бути різноманітні. Функцією даної поведінки є уникнення вимог. Щоб дитина хотіла співпрацювати з дорослим, потрібно встановити «керівний контроль». Для цього ми можемо застосовувати різні процедури, що описані вище.

За злагодженої роботи всієї команди супроводу можна мінімізувати прояви небажаної поведінки у дітей із РАС.



«Що порадити батькам дітей з РАС?»

У дітей із аутизмом під час навчання можуть виникати певні труднощі. На допомогу в першу чергу мають прийти батьки. Саме родина має бути зацікавлена в тому, щоб забезпечити відповідний педагогічний вплив для оволодіння дитиною потрібними знаннями й уміннями, що в майбутньому сприятимуть соціальній адаптації.

Батьки з перших кроків дитини у школі мають уважно стежити за тим, які труднощі виникають у процесі опанування дитиною змісту окремих навчальних предметів. Тут необхідна співпраця з учителем, вироблення спільної стратегії щодо застосування спеціальних прийомів та методів для подолання наявних труднощів.

Щоб успішніше допомагати дитині опанувати знання і не завищувати вимоги, батькам потрібно:

- ✓ ознайомитися з вимогами до змісту навчання, що містяться у програмі з кожного предмета;
- ✓ поцікавитися, як матеріал подано в підручниках (зміст матеріалу, обсяг, форма подання та ін.);
- ✓ ознайомитися з індивідуальним планом навчання дитини.

Допомагати дитині у навчанні слід у формі гри. Наприклад, можна, прочитавши текст у шкільному підручнику з читання, запропонувати дитині відповісти на запитання: «Про що тут йдеться?», переказати текст або знайти в ньому ті чи інші слова, прочитати заголовок тощо. Обов'язково треба працювати над збагаченням активного словника ди-

тини новими словами, що характеризують якість, колір, форму предмета, його призначення. Учити добирати слова до характеристики людини, предмета чи позначати словами вчинки.

Батькам слід навчати дітей застосовувати на практиці отримані в школі знання, заохочувати та підтримувати їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бар'єри в навчанні та участі дітей із когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, І. В. Недозим, Н. І. Баташева. — Чернівці: Букрек, 2018. — 32 с.
2. Недозим І. В. Створення індивідуальної програми розвитку в контексті інклюзивного навчання дитини з аутизмом / І. В. Недозим // Практичний психолог: Школа. — 2014. № 9. — С. 44–50.
3. Недозим І. В. Забезпечення оптимальної адаптації дитини з розладами аутичного спектра до дошкільного навчального закладу / І. В. Недозим, Т. В. Скрипник // Практичний психолог: Дитячий садок. — № 11. — К. : 2013.
4. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської; упор. та наук. ред. Леся Підлісецька. (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»), Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2014. — С. 11–20.
5. Скрипник Т. В. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: за заг. ред. Колупаєвої А. А. — К., 2014. — Випуск 5. — С. 148–157.

6. Супрун Г. В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі / Г. В. Супрун // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 4. — Частина 2. — К.: Педагогічна думка, 2013. — С. 320–338.
7. Ярмола Н. А. Діти дощу. Діти з розладами аутистичного спектра / Н. А. Ярмола. — Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. — 32 с.
8. Baron Cohen S. Theory of Mind and autism: A fifteen year review // Understand–ingother minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Eds. S. Baron Cohen, H. Tager Flusberg, D. J. Cohen. Oxford: Oxford University press, 2000b. pp. 10–25.
9. Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44, pp. 727–735.
10. Gutstein S. Relationship Development Intervention with Children, Adolescents and Adults: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD / Steven Gutstein, Rachelle K. Sheely. — London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
11. Leslie A., Roth D. What autism teaches us about metarepresentation // Understandingother minds: Perspectives from autism / Eds. S. Baron Cohen, H. Tager Flusberg, D. J. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 1993. pp. 83–111.

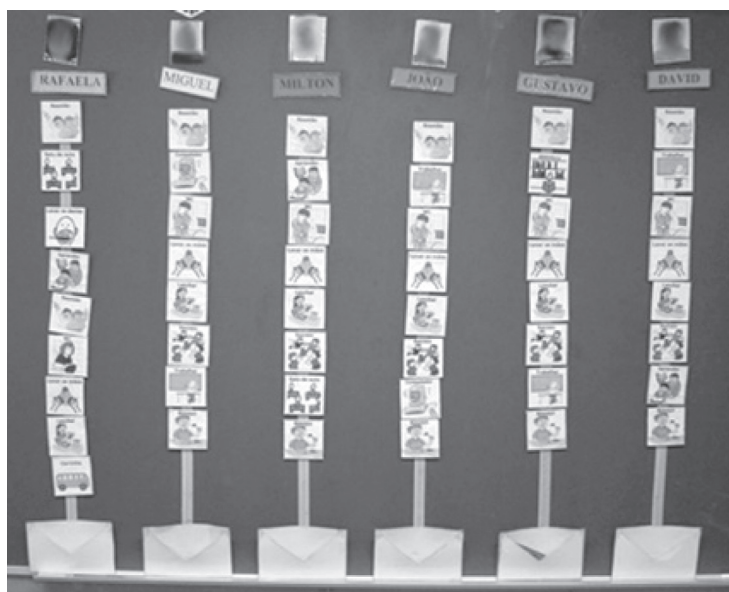
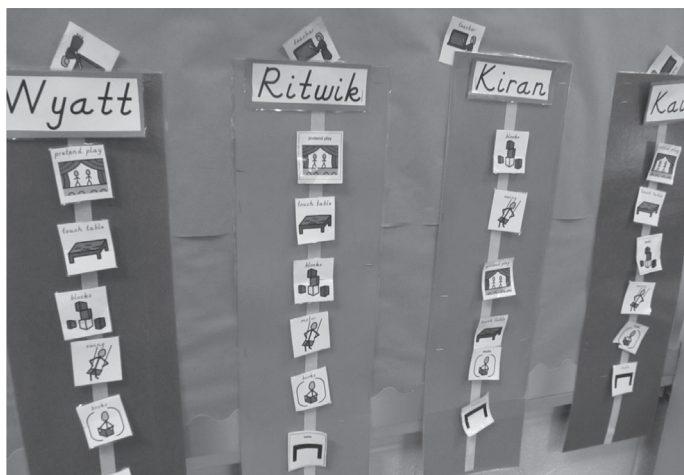
ДОДАТКИ

Додаток А

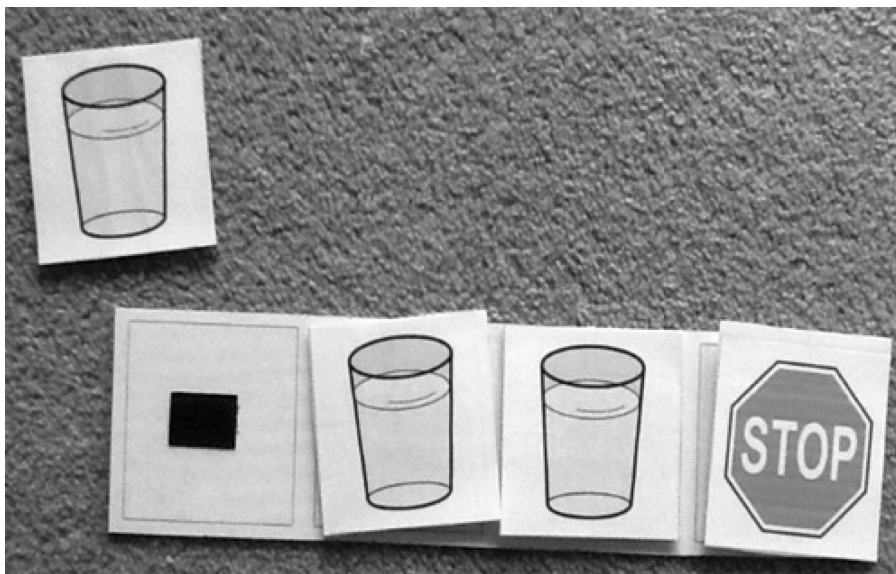
Візуальна підтримка у вигляді таймера



Візуальна підтримка у вигляді графіків для кожної дитини у групі



**Візуальна підтримка
для обмеження предметів,
на яких дитина занадто зосереджується**

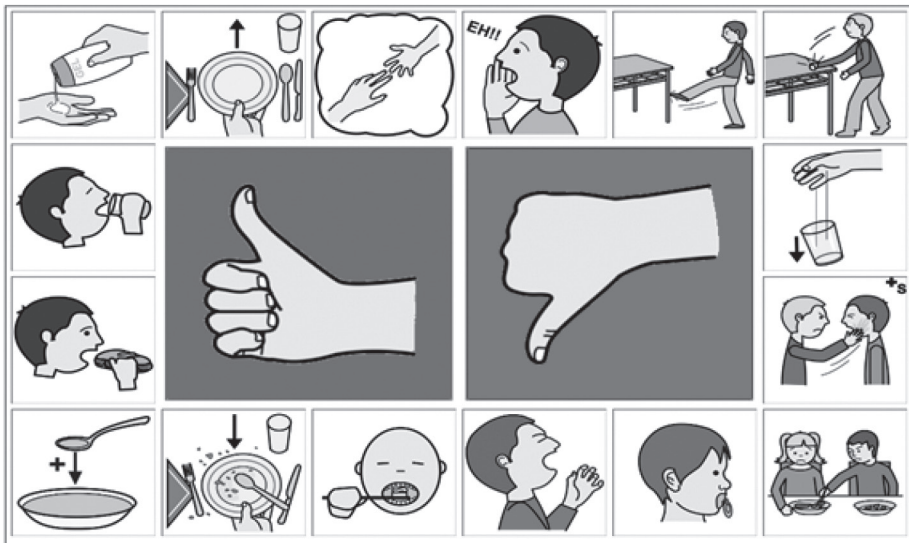


**Книга PECS
(Система комунікації через обмін зображеннями)**



Програма для виготовлення карток
візуальної підтримки

PICTO-SELECTOR




Соціальні історії для дітей з аутизмом


Як мені заспокоїтися...

Коли я роздратований, сердитий або невдоволений, я можу використовувати наступні способи...


Закрити очі і порахувати до десяти




Глибоко подихати і порахувати до п'яти




Пострибати на батуті або погойдатися на гойдалці




Попросити перерву і відпочити



Прогулятися



Попросити про допомогу у дорослих



Навчальне видання

НЕДОЗИМ Інна Вікторівна

Навчально-методичний посібник
**«УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА:
НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК»**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Видає за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Провідний редактор *Ю. Єрьоменко*

Редактор *О. Ольховська*

Технічний редактор *К. Карліна*

Підписано до друку 01.12.2020 р. Формат 70х100/16.

Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 7,80. Обл.-вид. арк. 5,8.

Тираж 19 227 прим. Зам. № 9310-2020

ТОВ Видавництво «Ранок»,

вул. Кібальчича, 27, к. 135, Харків, 61071

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5215 від 22.09.2016.

Адреса редакції: вул. Космічна, 21а, Харків, 61145.

E-mail: office@ranok.com.ua. Тел. (057) 719-48-65, тел./факс (057) 719-58-67.

Навчально-методичний посібник

надруковано на папері українського виробництва

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»,

пров. Сімферопольський, 6, Харків, 61052.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5340 від 15.05.2017.

Тел. +38 (057) 712-20-00. E-mail: sale@triada.kharkov.ua

Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток

Навчально-методичний посібник висвітлює сучасний погляд на питання навчання і розвитку дітей з аутизмом згідно з міжнародними стандартами та науковими методами, що вже довели свою ефективність. Рекомендації та запропоновані методики можуть стати цінним орієнтиром для педагогів і науковців у процесі розбудови відповідного сучасного освітнього середовища, а також стануть у пригоді студентам профільних навчальних закладів і батькам дітей з особливими освітніми потребами.

ВИДАВНИЦТВО
РАНОК



Електронні матеріали



ISBN 978-617-09-6789-3



9 786170 967893