



КОРЕКЦІЯ І РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Інна НЕДОЗИМ, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; inna.nedozym@gmail.com; ORCID: ID 0000-0002-9830-3610

У статті розглянуто провідні тенденції сучасного етапу розвитку національної системи освіти та проаналізовано місце в цьому процесі дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Розглянуто і проаналізовано наявні науково доказові методики роботи з дітьми з РАС, визначено зміст та особливості використання цих методик щодо корекції і розвитку соціальної комунікації і соціальної взаємодії в дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Для розвитку соціально-комунікативних навичок виокремлено 8 ефективних методик. «Втручання та інструкції за участю однопітків» використовується для формування вмінь реагувати на інших соціально бажаним чином, взаємодіяти з іншими безпосередньо в групах, правильно розуміти інших. «Навчання управлінню своєю поведінкою» спрямована на розвиток самосвідомості, вчасного розуміння соціальних сигналів, внутрішньої мотивації. «Соціальні історії» розробляються індивідуально для конкретної дитини і можуть включати речі, які дитина цінує, або якими вона цікавиться. «Тренінг соціальних навичок» використовується як інструмент формування і розвитку вміння розуміти помилкові переконання інших людей. «Структурована група для ігор» має на меті створення середовища, що сприятиме взаємодії однопітків і допомагає учневі впоратися з цілями заняття. «Інструкції і втручання за допомогою технологій» застосовується цілеспрямовано для підтримки або поліпшення повсякденного життя, роботи, продуктивності, здібностей. «Відеомодельювання» використовується як метод формування навичок, що передбачає використання відеозаписів і демонстраційного обладнання, що створює візуальну модель цільової поведінки або навички. «Візуальна підтримка» часто використовується як стратегія підвищення прогнозування і як альтернатива вербальним і письмовим інструкціям.

Для формування і розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного і шкільного віку з розладами аутистичного спектра було виокремлено найефективніші методики, що доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку різноманітних здібностей.

Ключові слова: соціально-комунікативні навички, розлади аутистичного спектра, аутизм, комплексний підхід, науково доказові методики.

Inna Nedozym, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Support and developmental of social communication and interaction in the preschool and school age of children with autistic spectrum

The article presents the leading tendencies of the current stage of the national education system development and analyzes the place for children with autistic spectrum disorders (ASD) in this process.

© Недозим І., 2021



We analyzed and considered scientific evidence-based methodologies for working with children with ASD and identified the most effective methods for social communication skills formation. We indicated the content and special aspects of the use of the given methodologies in regard to social communication development and improvement and social cooperation among children of preschool and school age with autistic spectrum disorders. 8 effective methods have been identified for the development of social and communication skills: «Peer-Mediated Instruction and Intervention» is used to develop the ability to respond to others in a socially desirable way, interact with others directly in groups, correctly understand others. «Functional analysis of behavior» is aimed at developing self-awareness, timely understanding of social signals, intrinsic motivation. «Social stories» are developed individually for a particular child and may include things that the child values or is interested in. «Social skills training» is used as a tool for forming and developing the ability to understand other people's false beliefs. The «Structured Play Groups» aims to create an environment that promotes peer interaction and helps the student cope with the objectives of the lesson. «Instructions and interventions through technology» is used purposefully to maintain or improve daily life, work, productivity, abilities. «Video modeling» is used as a method of skills development, which involves the use of video and demonstration equipment that creates a visual model of target behavior or skills. «Visual support» is often used as a strategy to increase predictability and as an alternative to verbal and written instructions. The most effective methods for the formation and development of social and communicative skills in children of preschool and school age with autism spectrum disorders have been identified. The selected techniques prove the need for a comprehensive approach that helps to increase the level of development of various abilities.

Keywords: social communication skills, ASD, autism, integrated approach, evidence-based methods.

Актуальність дослідження. Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розвиток інклюзивного навчання, що передбачає включення в освітній процес і дітей з розладами аутистичного спектра (надалі РАС). Діти з РАС є окремою категорією, яка потребує спеціально розроблених підходів до навчання, розвитку і соціалізації. Наразі діти з аутизмом продовжують залишатися найменш вивченою категорією вітчизняної спеціальної педагогіки і психології. Вони не мають ані чітко визначеного місця в освітньому процесі, ані системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу. Стосовно РАС було і лишається багато нез'ясованих питань, але загально визнаним є такий діагностичний критерій аутизму, як якісне порушення соціальної взаємодії, або стійкий дефіцит соціальної комунікації та співдії. Наявність цих особливостей певною мірою унеможлиблює повну адаптацію дітей з РАС в освітньому просторі.

Успішна соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра залежить від рівня сформованості в них соціально-комунікативних навичок. Центральним порушенням при розладах аутистичного спектра є дефіцит соціальної комунікації і соціальної взаємодії, а також повторювані зразки поведінки, інтересів чи діяльності в даний час або в минулому. Саме тому перед нами постає питання пошуку серед великого розмаїття методик найбільш ефективних щодо формування і розвитку соціально-комунікативних навичок. Тому нам видається доречним апробувати наявні науково доказові методики формування і розвитку соціального пізнання, соціальної взаємодії і соціальної адаптації в дітей з РАС та виокремити найбільш ефективні для дітей дошкільного і шкільного віку з РАС.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Багато різних досліджень соціально-комунікативних навичок дітей з РАС проводиться дослідниками, серед



яких: S. Baron-Cohen, N. Cantor, C. Frith, U. Frith, A. Goldman, J. Kihlstrom, S. Kristen, A. Leslie, J. Perner, B. Sodian та ін., які розглядають соціально-комунікативні навички під різними кутами і виділяють Теорію Розуму як особливу складову соціального мислення.

Дослідники розглядають соціально-комунікативні навички з трьох різних позицій: 1) як соціальне пізнання, а саме – сприймання інших, розуміння соціального контексту і вміння читати невербальні сигнали; 2) як соціальну компетенцію, що вимірюється наявністю певних поведінкових проявів, які вказують на соціальну ефективність; 3) як комплекс, що охоплює соціальну компетенцію і соціальні когнітивні навички, визнаючи важливість набуття навичок соціального мислення та соціально прийнятної поведінки.

Низка дослідників розглядають соціально-комунікативні навички в межах вікового підходу, що є дуже важливим, оскільки недостатній розвиток цих навичок у дошкільний період ускладнює особистісний розвиток дитини, призводить до проявів небажаної поведінки. Поступово дитина звикає до агресії чи замкнутості як засобу адаптації в суспільстві. Саме такі прояви поведінки, як засоби адаптації, частіше спостерігаються в дітей з аутизмом, ніж у дітей з типовим розвитком.

Незважаючи на те, що питання соціального розвитку дітей з аутизмом було в центрі багатьох досліджень, але повністю розкрити сутність методів корекційно-розвивального навчання так і не вдалося на теренах вітчизняної науки.

Мета статті: перевірити науково доказові методики формування соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра і здійснити психолого-педагогічне обґрунтування ефективних методів корекційно-розвивального навчання цієї категорії дітей.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної літератури для визначення науково доказових методик корекційно-розвивального навчання для дітей з розладами аутистичного спектра; порівняння і систематизація виокремлених методик для визначення найефективніших методик для формування і розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Результати дослідження. Успішність входження вчорашнього дошкільника до соціально-психологічного простору школи, що характеризується певною специфікою взаємодії, спілкування учнів між собою і з педагогами, обумовлена, насамперед, особливостями й рівнем розвитку соціально-комунікативних навичок. Але рівень розвитку соціально-комунікативних навичок дітей з РАС не відповідає тим вимогам, які до них висуваються, що й обумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації умов формування і розвитку цих навичок.

Сім'ям і фахівцям пропонується велика кількість методик, ефективність яких у багатьох випадках не підтверджена науковими дослідженнями, або ж самі дослідження є досить сумнівними. Саме через це велика кількість спеціалістів і батьків витрачають свій дорогоцінний час на майже безплідні заняття за сумнівними методиками. Ми вирішили дослідити це питання більш глибоко і проаналізувати останні дослідження питання наукової доказовості наявних методик.

Так, Національний центр професійного розвитку в галузі розладів аутистичного спектра США (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) у 2014 р. 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 Грехам (Frank Porter Graham Child Development Institute)



при Університеті Північної Кароліни (University of North Carolina). Дослідники проаналізували близько 29 000 наукових статей щодо професійної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра і виявили науково доказові методики корекції і розвитку при аутизмі, починаючи від народження до 22 років. Дослідники виокремили 27 методик, що на 3 методики більше, ніж у звіті, що був опублікований у 2008 р. У новому звіті одна з методик була виключена через невідповідність більш суворим критеріям оцінювання. Крім того, учені додали ще 5 методик, включаючи «фізичні вправи» і «структуровані групи для ігор». Для кращого розуміння діапазону використання різноманітних методик потрібно зробити їх детальний аналіз.

Усі представлені методики можна розділити на три групи:

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

Для розвитку соціально-комунікативних навичок, що входять до третьої групи, виокремлено 8 методик.

Однією з таких методик є **«Втручання та інструкції за участю однолітків» (Peer-Mediated Instruction and Intervention (PMII))**. Нейротипові однолітки спілкуються та/або допомагають дітям і молодим людям з РАС навчитися новій поведінці, комунікації і соціальним навичкам, збільшуючи можливості для спілкування і навчання в звичних умовах. Учителі / фахівці систематично навчають однолітків стратегіям того, як залучити дітей і молодих людей з РАС в позитивну і тривалу соціальну взаємодію як під час керованих педагогом занять, так і під час таких, які ініціює сам учень.

Цю методику можна ефективно використовувати для формування наступних умінь:

- як реагувати на інших;
- як поділитися;
- як взаємодіяти з іншими та безпосередньо в групах;
- як зрозуміти інших.

PMII показала, що є ефективною альтернативою заняттям один на один. Ця методика переважно використовується для просування академічного, міжособистісного й особистісно-соціального розвитку і призначена для використання її як частини щоденної навчальної програми. Завдяки PMII учні-однолітки, яких ретельно вибирає викладач за їх сильні академічні і соціальні навички, вчаться залучати учнів з РАС до соціальної взаємодії.

Як виглядає PMII? Викладач спочатку контролює PMII, 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 учитися через:

- ✓ *орієнтацію на однолітків*: навчання, що відбувається через спостереження за ровесниками;
- ✓ *паралельну гру*: грати разом зі своїми однолітками, які використовують ті самі матеріали або знаходяться в одному й тому ж самому ігровому просторі;
- ✓ *загальний фокус*: залучення до діяльності, яка передбачає безпосередню взаємодію з ровесниками, наприклад, робити щось по черзі, обмін матеріалами, прохання предметів в інших, пропозиція в щось пограти.



Однолітки можуть похвалити, надати допомогу і заохотити соціальну взаємодію з дитиною з РАС:

- ✓ чи хочеш взяти мої ножиці?
- ✓ чи можу я позичити твої ножиці?
- ✓ хочеш, щоб я допомогла тобі вирізати щось з цього паперу?
- ✓ дякую, що поділилася зі мною своїми ножицями.
- ✓ ти зробив чудову роботу, вирізавши це з паперу.
- ✓ чи не допоможеш ти мені прибрати?
- ✓ дякую за твою допомогу.

Під час створення і реалізації плану РМІІ треба враховувати наступне:

- ✓ потреби учня з РАС;
- ✓ цільові соціальні і поведінкові навички;
- ✓ цілі ППР;
- ✓ цілі вчителя;
- ✓ обстановку, у якій відбуватиметься РМІІ (наприклад, спортзал, клас, обід).

За доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дошкільнят (3 – 5 р.) і для учнів старших класів (15 – 18 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, підготовки до школи і розвитку академічних навичок.

Саме тому нам бачиться доречним використання цієї методики задля розвитку таких компонентів соціального інтелекту, як розуміння інших людей і вміння змінювати напрям діяльності незалежно від власних планів та очікувань (A. W. Cox, A. Fettig, S. L. Odom, K. Hume, S. Kucharczyk, T. R. Schultz, C. Wong (2014)).

Наступна методика має назву **«Навчання управлінню своєю поведінкою» (Self-Management)**. Навчання учня навичкам розрізняти доречну і недоречну поведінку, спостерігати за власною поведінкою і вести записи про неї, а також нагороджувати самого себе за бажану поведінку.

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

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

Саморегуляція – це те, чого можна навчити, і багато учнів з РАС стали більш незалежними через чіткі інструкції щодо саморегуляції.

Існує багато переваг стосовно навчання учнів з РАС керувати власною поведінкою. Деякі з цих переваг включають наступне:

- ✓ кращі показники в школі;
- ✓ вища мотивація і впевненість у собі;
- ✓ більше незалежності в зрілому віці;
- ✓ навички можна легко узагальнити.

Згідно з доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дошкільнят (3 – 5 р.) і для молодих людей (19 – 22 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних, академічних навичок,



навичок комунікації, гри, підготовки до школи. Ми вважаємо за доцільне використовувати цю методику для формування адекватної самооцінки, як одного з компонентів соціального інтелекту (Т. R. Mooge (2009)).

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, вони дуже короткі, включають картинки й інші візуальні підказки. Найчастіше соціальні історії написані від першої особи, з погляду учня, і включають пропозиції того, як краще вчинити. Зазвичай ситуації деталізуються, відповідно описуються думки і почуття інших людей, які беруть участь в описаній ситуації.

Діти з аутизмом відчують труднощі в соціальній взаємодії. Теорія Розуму описує їхні проблеми, коли їм потрібно подивитися на ситуацію з позиції іншої людини. Популярна стратегія вирішення цих проблем – соціальні історії, які допомагають людям з РАС «зчитувати» і розуміти соціальні ситуації.

Адекватну соціальну поведінку пояснюють дитині у формі історії. Цей метод був розроблений Керол Грей, і його мета – надати людям з РАС відповіді на запитання про те, як взаємодіяти з іншими людьми належним чином (наприклад, відповіді на запитання «хто», «що», «коли», «де» і «чому» в соціальних ситуаціях). Соціальні історії розробляються індивідуально для конкретної дитини і можуть включати речі, які дитина цінує або якими вона цікавиться. Наприклад, якщо дитині подобаються динозаври, то ви можете зробити динозаврів персонажами історії про навчання в школі тощо. Діти з аутизмом часто краще сприймають візуальну інформацію, тому 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 в них бере участь, що ці люди роблять і чому. Приклад описових речень: «Іноді в школі включається пожежна тривога. Пожежна тривога – це дуже гучний дзвінок, який включають, коли в школі справжня пожежа, або коли всі тренуються виходити з будівлі на випадок пожежі. Учителі, прибиральники і директор допомагають нам усім зібратися 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 думку оточуючих про цю ситуацію. Ці речення описують внутрішні стани людей, їхні думки, почуття і настрої. Перспективні речення репрезентують реакцію людей на ситуацію, щоб людина змогла дізнатись, як інші люди сприймають різні події. Приклад перспективних речень: «Пожежна тривога не турбує всіх людей. Учителі, прибиральники і директор можуть не розуміти, чому мене турбує пожежна тривога. Іноді вони можуть розсердитися, бо я не виходжу досить швидко або не розумію, що робити. Їх завдання 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 в стверджувальній формі, пояснюючи в позитивних термінах, яка поведінка є бажаною. Природа директивних речень така, що їх потрібно використовувати з великою обережністю і не обмежува-



ти вибір людини. Чим більше в історії описових речень, тим більше в людини можливостей для власних реакцій на соціальну ситуацію. Чим більше директивних тверджень, тим більш конкретними мають бути підказки людині про те, як треба реагувати.

Директивні речення формулюються тільки в позитивному ключі і лише від першої особи. Директивні речення зазвичай йдуть за описовими реченнями, і вони розповідають про те, що є очікуваною відповіддю на підказку чи ситуацію. Директивні речення зазвичай починаються з «Я можу спробувати ...», «Я спробую ...» або «Я буду працювати над...». Приклад директивного речення: «Я спробую залишатися спокійним, коли дзвенить сигнал пожежної тривоги».

Потрібно стежити за тим, щоб не використовувати занадто багато директивних або контролюючих речень у соціальній історії, а то ви перетворите її в «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 з її підказкою. Приклад контролюючого речення: «Коли звучить пожежна тривога, думай про динозаврів і про те, як вони йдуть один за одним з лісу, щоб врятуватися від вогняних метеоритів».

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

Як використовувати соціальні історії? Якщо людина з аутизмом уміє читати, то батьки можуть ознайомити з цією історією, прочитавши її двічі. Потім дитина з РАС може читати історію один раз на день самостійно. Якщо дитина з аутизмом не вміє читати, то батьки можуть записати своє читання історії в форматі відео або аудіо, одночасно підказуючи дитині час гортання сторінок. Можна підказувати вербально або за допомогою дзвінка те, що вже час перегорнути сторінку.

Дитина слухає і «читає» історію один раз на день. Коли в дитини з РАС розвивається навичка, описана в соціальній історії, можна поступово зменшувати її застосування. Це можна зробити зменшивши кількість прочитувань упродовж тижня, а потім нагадувати про історію тільки раз на місяць або за потреби. Інший спосіб зменшення застосування – переписувати історію, поступово прибираючи з неї директивні речення.

Приклади соціальних історій.

Коли я не слухаю інших людей

✓ Дуже важливо дивитися на людей і припинити робити те, що я роблю, якщо вони хочуть мені щось сказати.

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

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

✓ Я знаю, що це погано – продовжувати робити те, що я роблю, якщо 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.



✓ Коли я це роблю, у мене можуть з'явитися нові друзі, я розумію, що відбувається навколо.

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

✓ Люди подумають, що я дивний і зі мною не гратимуть.

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

Перебивання

✓ Не можна перебивати людей, які розмовляють або чимось зайняті. Це не ввічливо.

✓ Якщо це дуже важливо, то я можу поплескати людину по плечу і сказати «прошу вибачення». В інших випадках я маю бути терплячим і чекати, коли розмову закінчать.

✓ Перебивання сердить людей, тому що вони перестають говорити і можуть забути, про що говорили.

✓ Кожен заслуговує на те, щоб говорити без перебивання.

✓ Дорослим подобаються ввічливі діти. Вони особливо пишаються дітьми, що не перебивають.

✓ Іноді я думаю, що щось дуже важливо, а дорослий говорить мені, що це не так. Якщо це відбувається, то мені потрібно терпляче чекати.

Особистий простір

✓ Коли я спілкуюсь з людьми, мені потрібно надавати їм особистий простір і не наближатися до їхніх облич.

✓ Коли люди стоять дуже близько, то інші люди відчувають себе дискомфортно.

✓ Кожному потрібен особистий простір.

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

✓ Коли я надаю досить особистого простору людям, то я можу грати і говорити з ними, я можу повеселитися, і у мене можуть з'явитися нові друзі.

Жодної відповіді від інших людей

✓ Іноді люди не відповідають, коли я розмовляю з ними.

✓ Можливо вони мене не чули.

✓ Можливо вони були неуважні.

✓ Можливо вони були зайняті.

✓ Можливо вони просто не хочуть зі мною говорити.

✓ Не моя справа змушувати людей відповідати мені.

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

Запитання, на які ти знаєш відповідь

✓ Це недобре – задавати запитання, на які я знаю відповідь.

✓ Від цього інші люди будуть нудьгувати.

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

✓ Люди можуть подумати, що я нерозумний.

✓ Люди можуть подумати, що я їх перевіряю, і від цього вони розгніваються.

✓ Якщо я хочу поговорити з кимось, то можу задати запитання, на яке не знаю відповіді.

Час у колі

✓ Час у колі означає, що я слухаю вчителя.

✓ Якщо я говорю з іншими дітьми, учитель може почати турбуватися, бо я не слухаю його.



- ✓ Коли я слухаю вчителя, то я вчуся.
- ✓ Учитися весело, і я можу пам'ятати про те, що потрібно слухати вчителя.

Гра разом

- ✓ Я говорю з дітьми, з якими я граю.
- ✓ Дуже важливо не говорити з дітьми, які грають з іншими дітьми.
- ✓ Якщо я буду говорити з дітьми, які грають в інші ігри, то мої друзі турбуватимуться, вони подумают, що я їх ігнорую.
- ✓ Можливо, наступного разу вони вже не захочуть грати зі мною.
- ✓ Якщо я говорю тільки з моїми друзями, то ми веселимося разом.
- ✓ Наступного разу вони знову будуть зі мною грати.

Пукнути когось по імені

- ✓ Коли я хочу поговорити з кимось, то я можу підійти до цієї людини і звернутися до неї. Це важливо.
- ✓ Коли людей гукають по імені, то це заважає всім іншим людям у кімнаті, усі відволікаються.
- ✓ Якщо я когось гукаю по імені, то люди можуть подумати, що я не знаю, як себе поводити.
- ✓ Я зможу підходити до людей, якщо я хочу з ними поговорити.

Коли мене кличе дорослий

- ✓ Коли дорослий кличе мене, то мені потрібно припинити те, що я роблю, і підійти до нього.
- ✓ Можливо, що дорослий хоче сказати мені те, про що мені потрібно терміново дізнатися.
- ✓ Якщо я не підійду, то я не дізнаюсь про те, що мені потрібно знати.
- ✓ Дорослим не подобаються діти, які їх не слухають.
- ✓ Я буду слухати дорослих.

Коли мені дуже хочеться щось сказати

- ✓ Іноді мені так сильно хочеться щось сказати, що мені здається, що потрібно сказати це прямо зараз.
- ✓ Дуже важливо почекати, поки інша людина не перестане говорити.
- ✓ Навіть якщо це здається важливим, це може почекати.
- ✓ Мене будуть краще слухати, якщо я терпляче почекаю.
- ✓ Коли я перебиваю, це тільки сердить людей.
- ✓ Люди починають гадати: «Що з ним не так?», «Чому він не може почекати?»
- ✓ Якщо я можу почекати, я можу розповісти їм потім.

Доказові дослідження визнали цю методику ефективною для дошкільнят (3 – 5 р.) і для підлітків (15 – 18 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних, академічних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри, готовності до школи. Вважаємо за доцільне використовувати цю методику для формування перспективного бачення і розуміння соціального контексту (М. Delano & М. Е. Snell (2006)).

Тренінг соціальних навичок. Групове чи індивідуальне навчання учнів з РАС адекватній і своєчасній поведінці з дорослими, однолітками та іншими людьми. Більшість зустрічей з тренінгу соціальних навичок включають ознайомлення 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. Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування і розвитку вмін-



ня розуміти помилкові переконання інших людей (H. Feng, Y. Y. Lo, S. Tsai & G. Cartledge (2008)).

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

У публікаціях щодо SPG встановлено, що ігрові здібності дітей з часом покращувалися, і це поширювалось і на інші ситуації з різними людьми. Філософія SPG полягає в тому, що ви створюєте середовище, щоб сприяти взаємодії однолітків, а не керувати грою. Для цього розглядаються різноманітні чинники:

- ✓ природно налаштоване середовище, як-от дитячий майданчик або місце для ігор, що включають значний відсоток соціально компетентних однолітків порівняно з дітьми з РАС;

- ✓ добре продумані завдання гри, орієнтовані на сприяння взаємодії та потребу у взаємодії в грі;

- ✓ вибір ігрових матеріалів, орієнтованих на інтерактивну гру, підбирається відповідно до рівня 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», у якій діти в групі регулярно взаємодіють упродовж певного періоду часу, де вони відчують комфорт і стають ближчими один до одного;

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

- ✓ «керована участь» дорослих, щоб допомогти формувати навички гри, не направляючи її. Діти мають різні ролі і різний рівень ігрових здібностей, які застосовуються для того, щоб брати участь у грі без необхідності втручання дорослих;

- ✓ «повне занурення в гру», у якій фокус спрямований на саму гру, не розбиваючи її на підкомпоненти і не намагаючись керувати нею чи навчити чомусь під час неї.

За доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дітей (6 – 11 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, спільної уваги, гри. Ми виокремили цю методику, щоб використовувати її як інструмент формування і розвитку навичок спільної гри (Y. Granader, G. Owens, A. Humphrey & S. Baron-Cohen (2008)).

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

Згідно з доказовими дослідженнями ця методика є ефективною для дітей (3 – 5 р.) і молодих людей (19 – 22 р.) з РАС. Цю методику можна ефективно використовувати для формування соціальних навичок, навичок комунікації, моторних і адаптивних навичок. Ми виокремили цю методику, щоб використовувати її як інструмент формування й розвитку навичок запам'ятовування інфор-



мації про інших людей (F. R. Amthor, I. M. Hopkins, M. W. Gower, T. A. Perez, D. S. Smith, F. C. Wimsatt & F. J. Biasini (2011)).

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

Відеомоделювання – це метод формування навичок, що передбачає використання відеозаписів і демонстраційного обладнання, що створює візуальну модель цільової поведінки або навички. Це простий і ефективний спосіб навчання функціональним навичкам дітей з РАС, який є цікавим і захоплюючим для самих учнів.

Ефективність відеомоделювання є наслідком декількох особливостей цього методу. По-перше, у більшості випадків діти з РАС краще сприймають візуальну інформацію. Візуальні стимули є найбільш конкретними, а, отже, ефективними для навчання. По-друге, для багатьох дітей з РАС перегляд відео є мотиваційним видом діяльності і іноді навіть використовується як заохочення. Як відомо, чим вище в учня мотивація до виконання завдання, тим кращими будуть результати навчання.

Існує кілька різновидів відеомоделювання:

– *базове відеомоделювання* (basic video modeling). У базовому відеомоделюванні цільову навичку демонструє інша людина, а не сам учень. Це може бути як дорослий, так і ровесник дитини, для якої створюється відео;

– *відеомоделювання самого себе* (video self-modeling). Цей різновид відеомоделювання передбачає, що на відео записуються дії самого учня, для якого готується цей матеріал. Створення такого типу відео – досить складний процес, оскільки підсумковий відеозапис має демонструвати дію, виконану від початку до кінця без помилок і підказок. Щоб створити такий запис, використовуються 2 стратегії:

1. Дії дитини записують велику кількість разів, а потім за допомогою відеомонтажу «збирають» 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 відеомоделювання часто використовується для розвитку соціальних навичок і спілкування. Крім того, оскільки на відео цільову дію виконує сам учень, цей тип відеомоделювання є найбільш ефективним;

– *відео з позиції наглядача* (point-of-view video modeling) записується таким чином, що наглядач дивиться на вчинені дії «своїми очима»;

– *відеопідказки* (video prompting) – це різновид відеомоделювання, який передбачає дроблення цільової навички на окремі кроки. Після кожного знятого кроку йде пауза, під час якої учень може повторити дії, переглянуті в записі. Цей різновид відеомоделювання є найбільш ефективним для навчання побутових навичок, адже саме ці навички можна розбити на більш дрібні кроки. Дослідження показують, що використання відеопідказок є більш ефективним методом формування побутових навичок, аніж навчання за допомогою підказок у вигляді картинок або соціальних історій.

Покрокове використання відеомоделювання:

1. Вибір цільової навички.
2. Підготовка доречного обладнання.
3. Планування відеозапису.



4. Створення відеозапису.
5. Створення умов для перегляду відео.
6. Демонстрація відео.
7. Вирішення проблем.
8. Зменшення кількості демонстрацій відео і підказок.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її як інструмент формування і розвитку навичок невербальної комунікації (T. Buggey, G. Hoomes, M. E. Sherberger & S. Williams (2011)).

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

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

Перемикання з одного виду діяльності на інший часто буває проблемним для деяких дітей з аутизмом і може викликати протест у формі агресії або небажаної поведінки. Процедура використання візуального розкладу ґрунтується на принципі маніпуляції помітними стимулами (SD). У цій процедурі вербальні інструкції замінюються на візуальні і таким чином набувають більш конкретної форми.

Коли дитина з самого початку знає, які завдання вона буде виконувати і в якій послідовності, особливо коли легші і мотиваційні завдання йдуть за складнішими, ймовірність небажаної поведінки помітно зменшується. Заздалегідь вибудований розклад уроку допомагає дитині подумки підготуватися і зосередитися на виконанні складніших завдань, у той час як виконання улюблених дій після виконання складних завдань є заохоченням і мотиваційним стимулом.

Процес навчання відбувається так:

- ✓ перед початком занять дитині показують візуальний розклад і пояснюють, які завдання вона повинна виконати протягом заняття;
- ✓ після цього дитині надаються матеріали першого завдання, запропонованого на картці;
- ✓ як тільки дитина закінчила виконувати перше завдання, учитель допомагає їй прибрати картку цього завдання з 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 допомагає структурувати навчальну діяльність і таким чином допомогти дитині з РАС краще розуміти те, що відбувається, виконувати необхідні завдання на постійній основі і співпрацювати при переході від однієї діяльності до іншої.

Цю методику ми виокремили, щоб використовувати її для формування в дітей старшого дошкільного віку розуміння соціального контексту: бачити ситуацію цілком, розуміти соціальний контекст і діяти відповідно до нього (A. Betz, T. S. Higbee & K. A. Reagon (2008)).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу звітів про наявні корекційні методики для дітей і молодих людей з аутизмом, ефективність яких було підтверджено науковими дослідженнями, розглянуто 27 науково доказових методик, які умовно було розподілено на три групи: методики поведінкового (біхевіорального) і біхевіорально-когнітивного напрямів; методики



фізичного напрямку; методики соціального напрямку. Саме методики соціального напрямку ми виокремили як найефективніші підходи до формування і розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. З-поміж них: «Функціональний аналіз поведінки», «Навчання управлінню своєю поведінкою», «Тренінг функціональної комунікації», «Соціальні історії», «Тренінг соціальних навичок», «Структурована група для ігор», «Інструкції і втручання за допомогою технологій», «Моделювання», «Відеомоделювання», «Візуальна підтримка». Виокремлені методики доводять необхідність застосування комплексного підходу, який сприяє підвищенню показників рівня розвитку окремих здібностей.

Подані системні узагальнення науково доказових практик дають змогу компетентно з методичних позицій підійти до розроблення і впровадження корекційно-розвиткової роботи з дітьми з аутизмом у контексті підготовки їх до введення до інклюзивного простору, де вони будуть навчатися разом з однолітками і реалізовувати свій освітній маршрут.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Betz, A., Higbee, T. S., & Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237 – 241.
2. Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E., & Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25 – 36.
3. Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29 – 42.
4. Feng, H., Lo, Y. Y., Tsai, S., & Cartledge, G. (2008). The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 228 – 242.
5. Hopkins, I. M., Gower, M. W., Perez, T. A., Smith, D. S., Amthor, F. R., Wimsatt, F. C., & Biasini, F. J. (2011). Avatar assistant: Improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1543 – 1555.
6. Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 695 – 701.
7. Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 173 – 186.
8. Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1944 – 1957.
9. Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.