

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОВЕДІНКОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FEATURES OF INCLUSIVE TRAINING OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS WITH BEHAVIORAL TECHNOLOGIES

У статті обґрунтовано, що оновлення сучасної освітньої системи спрямоване на створення рівних умов для всіх категорій дітей щодо отримання якісної освіти, зокрема дітей з розладами аутистичного спектру. Встановлено, що з огляду на широкий спектр аутистичних розладів підібрати уніфіковані форми роботи в межах інклюзивного навчання з такими дітьми неможливо. Наголошено на тому, що процес інклюзивного навчання та розвитку дітей з аутизмом можливий за умови використання різноманітних технологій втручання, серед яких чільне місце посідають технології прикладного аналізу поведінки (ПАП). Охарактеризовано різні прийоми та методи практичного застосування ПАП в умовах інклюзивного навчання, зокрема втручання на основі попередніх процесів; альтернативне та допоміжне спілкування; втручання «поведінковий момент»; когнітивні поведінкові/навчальні стратегії; диференційоване підкріплення альтернативної, несумісної або іншої поведінки; пряма інструкція; навчальний процес на основі дискретних проб; вправи та рухи; «вимирання»; навчання функціонального спілкування; моделювання; музично-опосередковане втручання; натуралістичне втручання; втручання батьків; інструкції та втручання за допомогою однолітків; підказка; переривання відповіді/перестрамування; втручання за допомогою соціальних розповідей; навчання соціальних навичок; аналіз завдань; затримка часу; відеомоделювання.

Обґрунтовано, що інклюзивне навчання дітей з аутизмом на основі прикладних поведінкових технологій передбачає створення зовнішніх умов задля формування бажаної (цільової) поведінки у різноманітних аспектах (адаптація, розвиток мовленнєво-комунікативних, соціальних, академічних навичок та оволодіння предметними компетентностями) в індивідуальному та рідше груповому форматі. Встановлено, що використання в інклюзивному освітньому процесі поведінкових технологій зміцнює навички комунікації, покращує адаптивні вчинки та здатність до навчання дитини, дає змогу досягти соціально прийнятного рівня спілкування, водночас аномальність поведінки зникає. Прикладний аналіз поведінки містить сотні інструментів для корегування аутизму, зокрема інструменти вербальної та невербальної імітації, розвитку моторики, розуміння мови мовця, озвучування дій та предметів, класифікації об'єктів.

Ключові слова: інклюзивне навчання, розлад аутистичного спектру, діти з РАС, прикладний аналіз поведінки.

The article substantiates that the updating of a modern educational system is aimed at creating equal conditions for all categories of children to obtain high-quality education, including children with autistic spectrum disorders. It has been established that in view of a wide range of autistic disorders, to find unified forms of work within inclusive education with such children is next to impossible. It is accented that the process of inclusive education and development of children with autism is possible in case of using various interference technologies, among which the technologies of applied behavior analysis (ABA) are maintained. Different methods and methods of practical application of ABA in the conditions of inclusive training, in particular have been characterized: interference on the basis of preliminary processes; alternative and supportive communication; interference "behavioral moment"; cognitive behavioral/educational strategies; differentiated reinforcement of alternative, incompatible or other kinds of behavior; direct instruction; educational process based on discrete samples; exercises and movements; "extinction"; training of functional communication; modeling; musically mediated interference; naturalistic interference; parents interference; instructions and interference with peers; tipping; interruption of response/redirection; interference with social stories; training social skills; task analysis; time delay; video modelling.

It has been substantiated that the inclusive training of children with autism based on applied behavioral technologies involves the creation of external conditions in order to form the desired (target) behavior in a variety of aspects (adaptation, development of speech-communicative, social, academic skills and mastering of subject competencies) individually and rarely in group format.

It has been established that the use in the inclusive educational process of behavioral technology strengthens communication skills, improves adaptive acts and the ability to teach the child, and allows achieving a socially acceptable level of communication, consequently the abnormality of behavior decreases. Applied behavior analysis contains hundreds of tools for the correction of autism: verbal and non-verbal imitation, motility development, understanding the language of the speaker, sounding actions and objects, classification of objects.

Key words: inclusive training, autistic spectrum disorder, children with autism spectrum disorder, applied behavior analysis.

УДК 376+37.011.33:056.264
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.24>

Кучеренко Є.Ю.,
аспірант кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним з найважливіших періодів життя будь-якої дитини, зокрема дитини з порушеннями розви-

тку, є період навчання в школі, тому для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно розробляти та впрова-

дживати різні моделі навчання, що дають змогу максимально реалізувати потенціал цих дітей. За останнє десятиліття інклюзивна форма навчання стала найважливішим елементом реформування та вдосконалення освітніх послуг, що надаються учням з ООП, зокрема з розладами аутистичного спектру (РАС), шляхом їхнього залучення у загальноосвітнє середовище. Термін «інклюзивна освіта» походить від філософського твердження про право дітей з психічними, фізичними або емоційними розладами на отримання освіти в рамках державної загальної освітньої системи [10], тому актуалізується необхідність супроводу навчання дітей з РАС, за якого стратегія й тактика корекційної роботи вибудовуються з урахуванням актуального рівня розвитку дитини й ґрунтуються на динаміці змін, що стимулюють цей розвиток.

Основний принцип інклюзії полягає у гарантуванні всім учням будь-якого віку якісних освітніх можливостей на рівні з однолітками, що знайшло відображення в українському законодавстві. Зокрема, у Законі України «Про освіту» [9] та Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [8] інклюзивне освітнє середовище визначено як сукупність умов, способів і засобів їхньої реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку усіх здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4]. Це передбачає розроблення орієнтованої на учнів навчальної програми й рамок оцінювання безпосередніх учасників інклюзивного процесу, а також використання ефективних методів навчання. Водночас науковці підкреслюють значущість зберігання й модифікації наявних науково-практичних результатів, забезпечення їхнього функціонування в умовах сучасного підходу до спільного навчання учнів із нормотиповим розвитком та дітей із його суттєвим порушенням у процесі переходу до інклюзивної форми освіти [11]. Хоча інклюзивна освіта є актуальною для учнів із широким колом розладів, у роботі увагу буде зосереджено на особливостях інклюзії в загальну освітню систему саме дітей з РАС, що порівняно недавно знайшло відображення в українській системі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За даними Міністерства освіти і науки України, близько 43% від загальної кількості шкіл організували інклюзивне навчання, створивши 18 687 інклюзивних класів, у яких на початок 2020/2021 навчального року навчалось 25 078 учнів, що майже у 10 разів перевищує аналогічні показники 2015 року [1]. Це зумовлено також значним збільшенням кількості дітей шкільного віку з РАС. Так, аналіз динаміки офіційних даних в Україні за 2005–2017 роки демонструє стрімке зростання кількості дітей з РАС, а саме більш ніж у 11 разів

(з 680 до 7,5 тис. осіб, які перебувають на обліку у психіатрів). Відповідно до світової статистики, понад 1% від загальної кількості людської популяції мають порушення аутистичного спектру. В українських реаліях це близько 75,3 тис. осіб до 18 років із діагнозом «РАС» (станом на 1 січня 2021 року) [1]. Варто зазначити, що тенденції зростання кількості учнів з особливими освітніми потребами спостерігаються також в інших країнах світу. Так, за даними Центру з контролю та профілактики захворювань, у 2020 році у США лише розлад аутистичного спектру (РАС) було діагностовано в одній дитині з 54 [14].

У сучасних наукових дослідженнях існує значне розмаїття напрямів наукових пошуків, пов'язаних із особливостями інклюзивного навчання учнів з РАС. Зокрема, висвітлюються психологічні (В. Синьов, Д. Шульженко) [12], індивідуальні (К. Островська, Х. Сайко) та психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти дітей з аутистичними порушеннями (В. Лобода, К. Островська, І. Островський); чинники та проблеми інклюзивного навчання дітей з РАС (К. Бірюкова, О. Мартинчук, Т. Скрипник); готовність до шкільного навчання дітей з РАС (Н. Базима, М. Єршова, В. Засенко, Х. Сайко, Ю. Почкун, М. Шеремет, Д. Шульженко, В. Яковенко); готовність педагогів до викладання в інклюзивних класах (В. Бондар, О. Гноєвська, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, О. Кучерук, О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Рибченко). Водночас ключовими чинниками успішної інклюзії учнів з РАС у розглянутих дослідженнях найчастіше зазначалися розуміння сутності розвитку аутистичного розладу іншими учасниками процесу, адекватні цілі втручання та використання ефективних методів навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Освітній процес дітей з аутистичними порушеннями є доволі складним. Хоча всім дітям з РАС притаманні дефіцит соціально-комунікативних навичок, мовленнєві та поведінкові порушення (деякою мірою), інші їхні здібності сильно варіюються під впливом різноманітних чинників, зокрема функціонального розвитку дитини, її інтелекту, довкілля, своєчасного й адекватного втручання [12]. Як правило, методи втручання спрямовуються на оптимізацію основних дефіцитів, властивих РАС. На жаль, для задоволення академічних потреб дітей з РАС розроблено дуже мало методів втручання.

Мета статті полягає в пошуку верифікованих емпіричних досліджень щодо ефективності технологій втручання, передусім поведінкових технологій, застосування яких у сфері інклюзивної освіти уможливить опанування учнями з РАС академічних навичок.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах Україна ще не має багатого досвіду впро-

вадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, однак необхідні орієнтири вже визначені. Як зазначає Т. Скрипник, «одним з таких орієнтирів є грамотна організація супроводу» дітей з особливими потребами в освітньому процесі з урахуванням їхніх потреб [13]. Залучення дітей з РАС у загальноосвітню систему є надзвичайно важливим, адже навчання в середовищі нормотипових однолітків дає змогу впливати на загальний розвиток учнів з аутистичними порушеннями, на підвищення рівня мовленнєвих, комунікативних, соціальних та академічних навичок.

Діти з розладами аутистичного спектру сприймають навколишній світ відмінним від інших людей способом. Зовнішню (зорову, слухову, тактильну) або внутрішню (відчуття, вібрації) інформацію вони схоплюють фрагментарно й непослідовно, при цьому окремі враження від довкілля настільки захоплюють їхню увагу, що роблять їх нечутливими до сприймання всього іншого, а передусім – до здатності синтезувати фрагменти дійсності у повну реальну картину. Дитина з РАС перебуває не у своєму внутрішньому світі, а у світі своїх чуттєвих вражень (образів, звуків, дотиків тощо) від навколишнього світу [5; 6].

Отже, ключовими чинниками успішності інклюзивної освіти дітей з аутизмом є розуміння сутності цього розладу розвитку та застосування ефективних методів навчання, а також корегування порушень, викликаних РАС.

За умови успішної реалізації раннього втручання щодо введення дітей з аутистичними розладами в освітній простір у подальшому мають паралельно відбуватися два глобальні процеси, такі як навчання та виховання дітей з РАС у закладах освіти та корекційно-розвивальна робота з ними.

З урахуванням того, що метою інклюзивного навчання є набуття дітьми з особливими освітніми потребами адаптивності, самостійності, спеціалізації та професійної визначеності, то інклюзивний процес повинен відбуватися на основі індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини з РАС. Розроблення та впровадження ефективної ІПР передбачає послідовність, цілеспрямованість та узгодженість дій і спільне прийняття рішень усіма членами мультидисциплінарної команди, в яку входять фахівці та представник родини учня з ООП.

Умовами позитивного розвитку дітей із РАС стають адекватно сформовані коротко- та довготривалі цілі, досягнення яких забезпечує успішне навчання та просування дитини в освітньому середовищі. Згідно з міжнародними стандартами, визначення цілей має відбуватися на основі принципів цілепокладання SMART [7], тобто, цілі мають бути конкретними (Specific), визначати учасників освітнього процесу, їхні дії, обставини та умови виконання; вимірюваними (Measurable), мати чіткі

критерії успішності; досяжними (Achievable); орієнтованими на результат (Result-oriented); визначеними у часі (Time-related). Ці вимоги стосуються усіх цілей, що ставляться в процесі втручання.

Базовими засадами надання корекційної допомоги (втручання) дітям з РАС у межах інклюзивної освіти визначаємо ранній початок корекційної роботи; значущість своєчасної і правильно організованої системи допомоги; поетапну організацію корекційних заходів; необхідність використання командного підходу до організації корекційної роботи; координацію зусиль фахівців і сім'ї [5]. Ці принципи можуть бути покладені в основу створення освітнього середовища, адаптованого для навчання дітей з РАС в умовах інклюзії.

Загалом методи втручання, розроблені для дітей з РАС (використання яких є можливим в умовах інклюзивного навчання), доцільно розділити на такі два типи:

- комплексні моделі, які охоплюють набір елементів, розроблених у межах конкретного підходу, а також спрямовані на досягнення комплексного ефекту впливу на основні дефіцити, які спостерігаються під час РАС [17]; як приклади можна навести метод Ловааса, «Більше ніж слова» (More Than Words), навчання опорним навичкам (PRT), TEACC;

- спрямовані втручання, які розроблені для роботи над однією чи декількома навичками або цілями; практичне використання такого втручання зазвичай чітко визначено, вони сфокусовані на конкретних цілях навчання й характеризуються більш коротким періодом надання, ніж комплексні моделі (до того моменту, як цілі навчання досягнуті); вони є своєрідними блоками модулів комплексних моделей та освітніх програм для осіб із РАС.

Одним з найефективніших методів втручання, розроблених для дітей з РАС, Т. Сміт [16] визначив комплексне індивідуальне втручання, засноване на принципах прикладного аналізу поведінки (ПАП), та/або спрямоване втручання, що надається вчителем, засноване на ПАП у поєднанні із соціально-прагматичними моделями розвитку (СПСР) [16]. Згідно з інформацією, опублікованою в офіційному Звіті про науково обґрунтовані практики [15], станом на 2020 рік співвідношення методів на основі прикладного аналізу поведінки та інших методів втручання для осіб з РАС мали вигляд 61% до 39% [15].

Визначальною характеристикою прикладного аналізу поведінки (англ. Applied Behavior Analysis, АВА) є його орієнтація на зміну соціально значущої поведінки будь-якої людини [2]. ПАП охоплює групу втручання, спрямованих на підвищення рівня та генералізацію бажаної поведінки (наприклад, формування нових навичок), а також зниження рівня небезпечної або проблемної поведінки,

яка, зокрема, може заважати навчанню та ефективній соціальній взаємодії. Основне завдання АВА-терапії щодо допомоги дітям з певними порушеннями розвитку – це їхня адаптація до навколишнього середовища та повноцінна участь у житті суспільства.

ПАП заснований на поведінкових технологіях і методиках, які дають можливість вивчати вплив чинників довкілля на людську поведінку й змінювати її, маніпулюючи цими чинниками та застосовуючи стратегії, що спираються на наукові принципи й закони формування поведінки, тоді як соціально-прагматичні моделі розвитку стимулюють залучення у спільну діяльність з іншими людьми, а порушення здатності залучатися в цю діяльність спричинює вияв інших проблем у сфері соціальної взаємодії та комунікації [16]. Обидва типи втручань спрямовані на роботу з дефіцитами соціальної взаємодії та комунікації, допомогу дитині з РАС в освоєнні нових навичок та враховують актуальний рівень розвитку дитини. Однак втручання на основі ПАП індивідуалізовані та спрямовані на роботу з низкою основних і другорядних цілей, обумовлених особливостями РАС у кожному окремому випадку, а СПСР сконцентровані на дефіцитах соціальної комунікації та взаємодії. Слід зауважити, що прикладний аналіз поведінки – це не єдиний конкретний метод, а цілий набір різних практик, таких як підкріплення, підказки, метод дискретних проб, натуралістичні втручання. Деякі методи втручання, зокрема програми інтенсивного поведінкового втручання (Intensive Behavior Intervention, IBI), можуть бути високо структурованими й дуже тривалими. Втручання на основі СПСР передбачає безперервний потік взаємної соціальної комунікації. Відмінності полягають у тому, як ПАП і СПСР працюють із підкріпленням. За СПСР підкріплюють акти комунікації, імітацію та вербальні реакції дитини, використовуючи підказки або моделювання способів подальшого розвитку взаємодії. Застосування ПАП передбачає підкріплення на основі вподобань дитини (наприклад, похвала або улюблена іграшка).

В основі ПАП-терапії лежить розуміння взаємозв'язку поведінки й середовища. Поведінка розглядається як усі можливі типи дій і здібностей людини. Середовище охоплює всі фізичні та соціальні чинники, які можуть впливати на зміни в поведінці. Всі втручання на базі ПАП засновані на парадигмі «антецедент – поведінка – наслідок», де антецедент – це деякий стимул, який виникає до поведінки, що демонструє дитина у відповідь на цей стимул. Наслідок, який настає відразу після поведінки, або збільшить (підкріпить), або знизить (покарає) частоту такої поведінки в майбутньому [2].

ПАП у своєму арсеналі має різні методи та прийоми, які, зокрема, відповідають вимогам до мето-

дів навчання у межах інклюзивної освіти. Розглянемо їх детальніше.

1) Втручання на основі попередніх процесів (Antecedent-Based Interventions, ABI) – це сукупність стратегій, у яких модифікації навколишнього середовища використовуються для зміни умов, що спонукає учнів з РАС брати участь у втручанні. Ця практика найчастіше використовується після функціонального аналізу поведінки (FBA) для виявлення основної функції або досягнення мети небажаної поведінки для розроблення ефективного плану втручання. Використання в інклюзивній освіті процедур ABI спрямовується на зменшення повторюваної, стереотипної, самостимулюючої та самозашкоджуючої поведінки учнів, які страждають на РАС [2], тобто метою ABI є виявлення чинників, які підсилюють інтерферуючу поведінку, а потім модифікація середовища чи діяльності так, щоб чинник більше не викликав інтерферуючої поведінки. Загальні процедури ABI передбачають використання бажаних видів діяльності/ предметів для підвищення рівня інтересу дитини; зміну графіку/режиму; здійснення втручань перед початком діяльності (наприклад, попередження про наступну діяльність, інформування про зміни графіку); надання можливості вибору; зміну способу надання інструкцій; збагачення навколишнього середовища задля відкриття учням з РАС доступу до сенсорних стимулів, які виконують ту ж саму функцію, що й інтерферуюча поведінка (наприклад, предмети, які потребують маніпуляцій). Стратегії ABI часто використовуються разом з іншими практиками, такими як навчання функціональній комунікації (FCT), «вимирання» або підкріплення.

2) Альтернативне та допоміжне спілкування (Augmentative and Alternative Communication, AAC) відображає будь-які засоби спілкування, окрім традиційного мовлення, які дають змогу комунікувати. Йдеться про використання зображень, мови жестів, наочних засобів або пристроїв для мовлення, зокрема комп'ютерів. Альтернативне спілкування охоплює всі форми спілкування (крім усного мовлення), які використовуються для вираження думки, потреби та ідеї особами з порушеннями розвитку [15]. У межах інклюзивного навчання AAC є своєрідним способом комунікації, що використовується у процесі спілкування для функціональної підтримки або альтернативи мовленню у дітей з РАС, які мають істотні труднощі з відтворенням або розумінням мовлення. AAC здебільшого здійснюється з опорою на жести, міміку, зображення, фотографії, піктограми, технічні засоби тощо, які допомагають дитині з мовленнєвими порушеннями спілкуватися з оточенням (передавати, сприймати та розуміти інформацію), що в подальшому сприяє процесу соціальної інтеграції та взаємодії.

3) Втручання «поведінковий момент» (Behavioral Momentum Intervention, BMI) передбачає організацію поведінкових очікувань у послідовності, в якій бажані реакції з низькою ймовірністю демонстрації з боку дитини або більш складні за своєю конструкцією реакції (цільові реакції) вбудовуються в низку високо ймовірних реакцій для закріплення та викликання цільових реакцій у майбутньому. Як і всі втручання, засновані на ПАП, цей прийом дає змогу працювати з навичками будь-якого рівня. Замість того, щоб вимагати від дитини негайно зробити дещо складне для неї, що часто зустрічає опір з її боку, використання поведінкового моменту спонукає дитину слідувати інструкціям дорослого, демонструючи більш складну реакцію, ніж дитина демонструвала до цього часу, тобто таке втручання дає змогу перетворити потенційно негативні взаємодії з дитиною на позитивні.

4) Когнітивні поведінкові/навчальні стратегії (Cognitive Behavioral/Instructional Strategies, CBIS) – це своєрідні інструкції з управління когнітивними процесами або контролю над ними, які стимулюють зміни у поведінковій, соціальній чи академічній (навчальній) поведінці.

5) Диференційоване підкріплення альтернативної, несумісної або іншої поведінки (Differential Reinforcement of Alternative (DRA), Incompatible (DRI), or Other Behavior (DRO), DR) – це систематичний процес підкріплення несумісної з цільовою (підлягає корегуванню) або альтернативної їй поведінки таким заохоченням, яке раніше підкріплювало саме цю цільову поведінку. Такі наслідки наявні тоді, коли учень демонструє певну бажану поведінку замість небажаної поведінки (DRA); демонструє поведінку, яку фізично неможливо вчинити, проявляючи цільову поведінку (DRI), або відсутність цільової поведінки (DRO) [2; 15]. Варто зазначити, що в рамках інклюзивного навчання цей підхід частіше застосовують для корегування поведінки, ніж для формування навичок. З аналогічною метою використовуються система найменших підказок та прогресивна затримка часу.

6) Пряма інструкція (Direct Instruction, DI) базується на систематичному підході до навчання з використанням послідовного навчального пакета зі сценарієм протоколів або уроків. Цей метод підкреслює діалог учителя та учнів з РАС на основі групових та індивідуальних (незалежних) відповідей учнів та використовує систематичні та явні виправлення помилок для сприяння засвоєнню та узагальненню.

7) Навчальний процес на основі дискретних проб (Discrete Trial Training, DTT) представлений масовими або повторними випробуваннями, що складається з інструкцій/презентацій учителя, реакції дитини, ретельно спланованих наслідків та паузи перед поданням наступної інструкції.

DTT – це структурована методика, яка базується на теорії прикладного аналізу поведінки та передбачає розподіл навичок на невеликі, «дискретні» компоненти й поетапне навчання цим навичкам [2]. Обов'язковим є надання учням заохочення за досягнення, що спонукає їх до навчання. Метод дискретних проб успішно використовується для навчання дітей з РАС новим навичкам, які варіюються від дуже простих до найскладніших залежно від конкретних потреб учнів.

8) Вправи та рухи (Exercise and Movement, EXM) – втручання, що використовує фізичні навантаження, конкретні рухові навички/техніки або усвідомлений рух для спрямування на різноманітні навички та поведінку.

9) «Вимирання» (Extinction, EXT) спрямовується на викорінення посилюючих наслідків складної поведінки задля зменшення у майбутньому виникнення такої поведінки.

10) Навчання функціональному спілкуванню (Functional Communication Training, FCT) – набір практик для терапії аутизму у дітей, яка має на меті замінити важку поведінку більш доречним спілкуванням. Терапія зосереджується на словесному спілкуванні та може використовувати надписи, зображення або пристрої, що генерують мовлення. FCT часто використовується разом з іншими поведінковими методами. Ідея FCT полягає в тому, що будь-яка поведінка, зокрема важка, небажана поведінка, є формою спілкування. Важливим принципом FCT є навчання дитини іншого способу спілкування, перш ніж намагання змінити важку поведінку.

11) Моделювання (Modeling, MD) передбачає демонстрацію бажаної цільової поведінки задля подальшого використання цієї поведінки учнем з РАС та набуття цільової поведінки.

12) Музично-опосередковане втручання (Music-Mediated Intervention, MMI) передбачає використання пісень, мелодійних інтонацій та/або ритмів для підтримки навчання або виконання навичок/поведінки. MMI охоплює також музичну терапію та інші втручання, що передбачають використання музики для формування цільових навичок.

13) Натуралістичне втручання (Naturalistic Intervention, NI) – це набір методів та стратегій, вбудованих у типові види діяльності та/або процедури, в яких учні з РАС беруть участь, щоби природно просувати, підтримувати та заохочувати цільові навички/поведінку.

14) Втручання батьків (Parent-Implemented Intervention, PII) базується на наданні батьками допомоги дитині з РАС, яка сприяє розвитку її соціальних комунікацій чи інших навичок або зменшує складність поведінки.

15) Інструкції та втручання за допомогою однолітків (Peer-Based Instruction and Intervention, PBI) – втручання, в межах якого однолітки без-

посередньо сприяють розвитку навичок взаємодії та/або досягненню інших індивідуальних навчальних цілей у дітей з РАС. Інший момент втручання передбачає, що вчитель або інший дорослий організовує соціальний контекст (наприклад, ігрові групи, соціальні мережеві групи, перерви) і за необхідності здійснює підтримку (наприклад, підказки, підкріплення) для дітей з РАС та однолітків, стимулюючи їх брати участь у соціальних взаємодіях.

16) Підказка (Prompting, PP) – вербальна, жести́ва чи фізична допомога, що надається учням з РАС для їхньої підтримки у набутті або участі у цілеспрямованій поведінці чи навичках.

17) Переривання відповіді/переспрямування (Response Interruption/Redirection, RIR) базується на використанні підказки, коментаря або інших відволікаючих чинників у момент, коли відбувається небажана поведінка. Методика RIR призначена для відволікання уваги учня з РАС від небажаної поведінки та скорочення її частоти у майбутньому [15].

18) Втручання за допомогою соціальних розповідей (Social Narratives, SN) – втручання, що описує/відображає соціальні ситуації задля висвітлення відповідних рис цільової поведінки або навичок та окреслює приклади відповідного реагування.

19) Навчання соціальних навичок (Social Skills Training, SST) – групові або індивідуальні інструкції, призначені для навчання учнів з РАС способів належної та успішної взаємодії з іншими.

20) Аналіз завдань (Task Analysis, TA) – процес, у якому діяльність або поведінка розподіляються на невеликі, керовані кроки, щоб оцінити та навчити певних умінь. Інші практики, такі як підкріплення, відеомодельювання або затримка у часі, часто використовуються для полегшення набуття кроків.

21) Затримка часу (Time Delay, TD) – практика, яка використовується для систематичного зменшення використання підказок під час навчальних заходів. TD передбачає невелику затримку часу між початковою інструкцією та будь-якими додатковими інструкціями чи підказками.

22) Відеомодельювання (Video Modeling, VM) – відеозапис цільової поведінки або навичок, які демонструються учням з РАС для сприяння навчанню або залучення до бажаної поведінки чи вміння.

Особливостями інклюзивного навчання дітей з РАС із використанням поведінкових технологій є створення зовнішніх умов, які сприятимуть формуванню бажаної (цільової) поведінки у різноманітних аспектах (адаптація, розвиток мовленнєво-комунікативних та соціальних навичок, оволодіння предметними компетентностями тощо) в індивідуальному та рідше груповому форматі. При цьому

повинні застосовуватися корисні стратегії втручання, такі як праймінг (попереднє вивчення з учням з РАС матеріалів або видів діяльності перед тим, як вони будуть представлені в класі, що може зменшити проблемну поведінку); підказки та візуальний розклад (запобігає виникненню складнощів під час переходів від одного виду діяльності до іншого); використання відстрочених заохочень; стратегії управління власною поведінкою. Ефективність втручання під час РАС забезпечується його індивідуалізацією (наприклад, включення до системи підкріплень спеціальних інтересів конкретної дитини та врахування її стилю навчання та улюблених занять під час формування ІПР); систематичною спланованістю (наприклад, вибір цілей і прийомів навчання проводиться на основі особливостей конкретної дитини); створенням доступного, структурованого освітнього середовища (наприклад, візуальний розклад або організований спеціальним чином навчальний простір, що полегшує виконання завдань); врахування порушень, викликаних РАС та слідування функціональному підходу під час корегування проблемної поведінки (наприклад, під час вибору стратегії втручання); залученням сім'ї в освітній процес для забезпечення єдності шкільної та домашньої обстановки. З використанням поведінкових технологій складаються ефективні індивідуальні навчальні програми, які засновані на результатах тестування широкого кола навичок дитини й виконуються відповідно до індивідуальних цілей і завдань згідно з протоколами рекомендованого втручання.

Таким чином, методи прикладного аналізу поведінки можуть широко використовуватися в умовах інклюзивного навчання як під час формування базових навчальних навичок (дивитися, слухати, відтворювати та розуміти співрозмовника), так і під час освоєння навичок побудови соціальних відносин та опанування академічних навичок.

Висновки. Згідно із сучасними тенденціями розвитку освітньої галузі для дітей з особливими потребами, до яких належать діти з РАС, передбачена можливість одержати середню освіту в умовах інклюзивного навчання, отримати відповідну їхнім можливостям і потребам освіту, зокрема у формі інклюзії. Безперечними перевагами інклюзивного навчання для дітей з РАС є можливість ефективного розвитку соціалізації, навичок спілкування, розширення соціального досвіду, отримання уявлень про норми, правильну поведінку. Оскільки саме порушення соціальної адаптації перешкоджає розвитку дитини з розладами аутистичного спектру, то навчання в інклюзивному середовищі володіє корекційно-розвиваючим потенціалом та одночасно сприяє корегуванню порушень розвитку та загального розвитку дитини з розладами аутистичного спектру.

Одним з найефективніших і найпоширеніших підходів до корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, який широко використовується для поліпшення поведінки дітей з РАС, є прикладний аналіз поведінки. ПАП є корекційною методикою, на основі якої побудовано багато програм у загальноосвітніх школах та спеціалізованих центрах для дітей та підлітків зі спектром аутистичних порушень по всьому світі (США, Канада, Ізраїль, Великобританія, Швеція, Нідерланди, Японія), тобто прикладний аналіз поведінки у галузі освіти є орієнтиром на світові тенденції та особливості навчання дітей з РАС в умовах інклюзії. Використання вчителями, асистентами вчителя та іншими фахівцями методів і прийомів прикладного аналізу поведінки у навчанні дітей з РАС дасть змогу істотно полегшити інклюзивний освітній процес, забезпечуючи ефективне вирішення поведінкових проблем учнів з РАС та пропонуючи методи навчання, які дають змогу успішно опанувати академічні та соціальні навички й відстежувати власні результати.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дані Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 07.04.2021).
2. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладний аналіз поведінки / пер. с англ. Москва : Практика, 2016. 864 с.
3. Мартинчук О., Скрипник Т., Бірюкова К. Розвиток емоційного інтелекту учнів інклюзивних класів: ресурси технології «класний менеджмент». *Освітологія*. 2020. Вип. 9. С. 62–74.
4. Освіта в Україні: виклики та перспективи : інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2020. 292 с.
5. Островська К., Сайко Х. Особливості ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 1 (77). С. 43–47.
6. Островська К., Островський І., Лобода В. Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 133–151.
7. Постанова цілей по SMART: приклади, критерії. URL: <https://goal-life.com/uk/smart-cil> (дата звернення: 07.04.2021).
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 ; редакція від 16 серпня 2017 року. Ст. 8. Ст. 4.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 5.
10. Саламанська декларація UNESCO. 1994. URL: <http://www.csie.org.uk/%20inclusion/unesco-salamanca.shtml> (дата звернення: 07.04.2021).
11. Синьов В., Шульженко Д. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9 (2). С. 190–205.
12. Синьов В., Шульженко Д. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32 (2). С. 125–129.
13. Скрипник Т. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9. С. 215–223.
14. Autism and Health: A Special Report by Autism Speaks. URL: <https://www.autismspeaks.org/science-news/autism-and-health-special-report-autism-speaks> (дата звернення: 17.03.2017).
15. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism / J.R. Steinbrenner, K. Hume, S.L. Odom, K.L. Morin and other. The University of North Carolina at Chapel Hill : National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. 143 p. URL: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> (дата звернення: 17.03.2017).
16. Smith T. What is evidence-based behavior analysis? *The Behavior Analyst*. 2013. Vol. 36 (1). P. 7–33.
17. Wong C., Odom S. L., Hume K.A. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal Autism Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45. P. 1951–1966.