УДК 376.1:159.99

Неоніла ПРОВАЛЬНА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології ВІППО

Деякі рішення складної поведінки у дітей з розладами аутистичного спектра



Пропонуються педагогічні тактики психолого-педагогічної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), зокрема, на початковому етапі їх навчання. Проаналізовано доцільні дії дорослого при типових складних ситуаціях поведінки дитини з РАС та логіку терапевтичної гри у корекційно-розвитковій роботі.

Ключові слова: *розлади аутистичного спектра (РАС), соціальна комунікація та взаємодія, повторювані форми поведінки та обмежені інтереси, нейровідмінність, соціальні історії, інклюзивне навчання.*

Neonila Provalna. Some Approaches to Addressing Challenging Behavior in Children with Autism Spectrum Disorder.

The article presents psychological and educational support strategies for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in educational settings. It examines evidence-informed approaches to adult responses in common situations involving challenging behavior in children with ASD and discusses the use of various types of play as part of developmental and educational interventions.

Keywords: *autism spectrum disorder (ASD), social communication and interaction, stereotyped behavior, neurodiversity, social stories, inclusive education.*

Постановка проблеми. В останні десятиліття у світі спостерігається стале й швидке зростання кількості дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), що актуалізує пошук ефективних підходів до їх психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному навчанні. Одним із найбільших викликів для батьків, педагогів і фахівців є складна поведінка дітей з РАС, яка часто утруднює процес навчання, соціальної взаємодії та повсякденного життя дитини. Водночас сучасний науковий підхід дедалі більше спирається на концепцію нейровідмінності, яка пропонує розглядати поведінкові особливості не лише як прояви порушень, а й як спосіб адаптації дитини до навколишнього середовища.

Складна поведінка дітей із РАС найчастіше виникає як реакція на труднощі соціальної комунікації та взаємодії, сенсорне перевантаження, недостатню передбачуваність середовища або обмежені можливості висловити власні потреби. Тому використання каральних чи суто поведінкових способів впливу не завжди ефективно, навіть шкідливо. Натомість дедалі більшого значення набувають превентивні стратегії підтримки, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності, формування зрозумілої структури середовища та використання візуальних засобів навчання, соціальних історій. У зв'язку з цим актуальним є узагальнення сучасних підходів до розуміння причин складної поведінки дітей з РАС та визначення практичних педагогічних рішень, що сприяють її запобіганню й результативній корекційно-розвитковій роботі команди супроводу дитини з РАС в освітньому середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему складної поведінки дітей з розладами аутистичного спектра широко висвітлено у працях зарубіжних і вітчизняних науковців. Визначальний внесок у розуміння природи аутизму зробили L. Kanner, який уперше описав клінічні особливості раннього дитячого аутизму, та H. Asperger, який звернув увагу на специфіку соціальної взаємодії дітей зі збереженим інтелектом, та E. Schopler, який розробив TEACCH, спрямований на структурування середовища й візуальний супровід навчання.

Особливе значення для сучасної спеціальної педагогіки мають концепції нейровідмінності, представлені працями J. Singer, N. Silberman, які розглядають аутизм не лише як порушення розвитку, а як природний варіант нейророзмаїття людини, що насамперед потребує створення спеціальних умов для максимальної реалізації потенціалу особи з РАС. Такий підхід зміщує акцент із корекції окремих проявів поведінки на розуміння її причин, підтримку соціальної комунікації, розвиток саморегуляції та адаптацію середовища до потреб дитини.

В українській науковій літературі питання психолого-педагогічного супроводу дітей із РАС висвітлено у працях В. Тарасун, А. Колупаєвої, М. Шеремет, В. Синьова, Д. Шульженко, Т. Скрипник та інших. Дослідники акцентують увагу на необхідності раннього втручання, розвитку інклюзивної освіти, використанні доказових методів психолого-педагогічної

підтримки, індивідуалізації навчання та активному залученні сім'ї до корекційно-розвиткового процесу. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про потребу подальшого узагальнення практичних рішень щодо запобігання та конструктивного подолання складної поведінки дітей з РАС із використанням сучасних підходів.

Мета статті: аналіз причин виникнення складної поведінки у дітей з розладами аутистичного спектра та обґрунтування ефективних психолого-педагогічних підходів до її запобігання й підтримки адаптивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Основною метою в роботі з дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, є подолання низки труднощів, однією з яких є проблемна поведінка. Відмітимо, що РАС – це наскрізне порушення розвитку неврологічної природи, яке виявляється у труднощах соціальної комунікації та взаємодії, а також повторюваних формах поведінки та обмежених інтересах.

До найбільш характерних труднощів соціальної комунікації та взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектра належать: труднощі встановлення та підтримання спільної уваги; знижена здатність ініціювати соціальний контакт і підтримувати взаємодію; обмежене або нетипове використання невербальних засобів комунікації (погляду, міміки, жестів, пози тіла); труднощі розуміння емоцій, намірів та соціальних сигналів інших людей; недостатній розвиток навичок взаємного обміну в діалозі (черговість, підтримання розмови, врахування інтересів співрозмовника); труднощі розуміння переносного значення слів, гумору, іронії та прихованого змісту висловлювань; недостатня гнучкість соціальної поведінки відповідно до різних ситуацій і соціальних ролей; труднощі встановлення та підтримання дружніх стосунків із ровесниками; обмежене розуміння соціальних правил, норм і очікувань; знижена здатність прогнозувати реакції інших людей та враховувати їхню точку зору; труднощі використання мовлення для повідомлення власних потреб, почуттів і переживань; схильність до уникнення або, навпаки, надмірно інтенсивної соціальної взаємодії без урахування її контексту.

До найбільш поширених проявів стереотипних (повторюваних) дій та обмежених інтересів у дітей з розладами аутистичного спектра належать: повторювані стереотипні рухи (махання руками, погойдування тулубом, підстрибування, біг по колу, кружляння, ходіння навшпиньках); маніпуляції з предметами (обертання коліс, відчиняння й зачиняння дверей, пересипання, викладання предметів у ряд або за певною схемою); повторення окремих звуків, складів, слів чи фраз (ехолалія); наполегливе прагнення до одноманітності та незмінності повсякденних рутин; виражений опір навіть незначним змінам у звичному порядку подій або середовищі; виконання однакових ритуалів перед початком діяльності, під час прийому їжі, прогулянок або сну; надзвичайно вузькі, інтенсивні або незвично специфічні інтереси, що займають більшу частину уваги дитини; схильність тривалий час говорити лише на теми власних інтересів без урахування інтересів співрозмовника; надмірне захоплення окремими властивостями предметів (світлом, блиском, обертанням, текстурою, дрібними деталями); повторювані сенсорні дії (нюхання, облизування, постукування предметами, спостереження за світловими відблисками, прослуховування однакових звуків); незвичайні сенсорні реакції: гіперчутливість або гіпочутливість до звуків, світла, дотику, запахів, температури чи болю; прагнення до повторення одних і тих самих маршрутів, ігор, сценаріїв або способів виконання діяльності.

Важливо зазначити, що ці прояви не слід розглядати виключно як небажану поведінку, у багатьох випадках вони виконують функцію саморегуляції, зниження тривоги, сенсорної компенсації або забезпечення передбачуваності навколишнього середовища. Саме тому сучасні психолого-педагогічні підходи орієнтовано не на усунення всіх повторюваних дій, а на розуміння їх функції та формування адаптивних способів задоволення потреб дитини.

Зауважимо, що зазначені особливості соціальної комунікації / взаємодії та схильності до стереотипної поведінки зазвичай лежать в основі складної поведінки дітей з РАС, оскільки поведінкові реакції часто виконують функцію повідомлення про незадоволені потреби, сенсорний дискомфорт, труднощі розуміння ситуації або неможливість дитини ефективно висловити власні наміри. Саме тому сучасні психолого-педагогічні підходи спрямовано не лише на зміну поведінки, а передусім на розвиток комунікативної компетентності, саморегуляції та адаптацію соціального середовища до індивідуальних особливостей дитини.

Відмітимо, що діти з РАС мають беззаперечні сильні сторони, серед яких: схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості; кмітливість, переважання невербального інтелекту; високорозвинена механічна пам'ять; здатність до запам'ятовування знакових систем (насамперед мови програмування); здатність бездоганно та без відволікань виконувати ті дії, яких вони навчені; високорозвинена здатність орієнтуватись у просторі й часі; тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна поводитись; абсолютний музикальний слух; глибокі індивідуальні захоплення. Якщо спиратися на ці захоплення у процесі взаємодії з такими дітьми, то в них виникатиме мотивація виконувати те, що просить дорослий, – співпрацювати. Та поряд з тим є й труднощі, які здебільшого проявляються у «проблемній поведінці», зокрема: вставання з місця під час уроку, надмірне рухання (фіджетинг), махання руками,

закривання вух, хования чи втеча при роздратуванні, схиляння голови або «відключення» від діяльності, труднощі із виконанням завдань та домашньої роботи, втрата матеріалів і пропуск завдань, неакуратне письмо, ігнорування чи неправильне розуміння інструкцій, грубі чи недоречні висловлювання, труднощі з вибором одягу, нерішучість, надмірна балакучість, постійний сміх або несерйозна поведінка, відсутність або мінімальний зоровий контакт, раптові спалахи гніву.

Виходячи із власної логіки, дорослі намагаються організувати поведінку такої дитини, та оскільки поведінка дитини з РАС розлагоджена й незрозуміла, педагоги можуть почуватися безпорадними у моменти неадекватних випадів. У результаті найчастіше вибирають шлях прямого тиску («вичитати дитину»), який на перший погляд здається цілком прийнятним і дає нехай сумнівний, але швидкий результат: дитина веде себе більш стримано, стає зручнішою. Та ціна такого «традиційного» підходу занадто висока: зростання страхів, пригнічені негативні емоції, а в результаті – гальмування розвитку.

Педагогічні працівники, зокрема ті, які працюють в умовах інклюзивного навчання, мають запобігти таким помилкам, наслідки яких можуть стати незворотними для самої дитини, невротизуючи її. Для цього педагогам необхідно розуміти тонкощі та закономірності розвитку дитини з РАС. Насамперед, уявімо, що більшість часу вона живе у світі дискомфорту та страху. Ці страхи збираються з раннього дитинства, відкладаючись у глибинах підсвідомості й найчастіше дитина зовсім самотня у своїх переживаннях. Навіть найближчі люди не розуміють її, а, навпаки, можуть посилити стан дискомфорту. Малюк починає кричати – його просять замовкнути, він хоче отримати якусь річ – йому кажуть: «Не можна!», зрештою він поринає у стереотипну гру – але це чомусь дратує та сердить маму, і вона намагається відірвати його від улюбленого заняття. В результаті такого досвіду, який накопичується щодня, світ навколо стає для дитини все більш похмурим і страшним, а сама вона – все більш безпорадною та заляканою.

Щоб не допустити такого розвитку ситуації, і батьки, і психолог та педагоги повинні прийняти як аксіому: на початковому етапі навчання слід виходити із бажань та інтересів дитини. Це дозволить внести більше позитивних вражень у її світ, забезпечить середовище більш приємним та комфортним. З іншого боку, це допоможе дитині позбавитися важкого вантажу негативних емоцій та страхів. Слід попередити, що робота за таким сценарієм вимагає значних зусиль й навіть самозречення, оскільки не кожен педагог погодиться навіть на якийсь час забути себе, розчиняючись в іншому. Та якщо у когось вийде, він стане тією стежкою, якою дитина піде назустріч світу. І одного разу виявиться, що дитина з нетерпінням чекає на взаємодію саме з цим педагогом, оскільки спілкування з ним реально допомагає їй знайти себе в освітньому середовищі, відкриває нові можливості.

Відмітимо, що на цьому шляху є багато підводних каменів, про які педагогам і батькам варто знати. В результаті психотерапевтичної роботи у поведінці дитини обов'язково виникнуть зміни, але зовнішні їх прояви можуть здатися на перший погляд негативними. Може здаватися, що відбувається «відкат» і поведінка дитини стає ще більш неадекватною та некерованою. Щоб бути готовими до таких неминучих труднощів, педагогам варто глибше зрозуміти власне психологічні закономірності ситуації, насамперед те, що дитина з РАС саме в цей початковий період виплескує негативні емоції, позбавляється накопиченої напруги, та її страхи поступово гаснуть і втрачають інтенсивність і силу. Психосоматична система дитини в такий спосіб звільняється й у такому полегшеному стані відкриваються нові можливості для її розвитку. В результаті дитина стає більш активною у пізнанні світу, раніше зовні спокійна й апатична, раптом оживає і починає більш активно висловлювати свої бажання й потребує їх виконання.

Така зміна у поведінці, безумовно, є позитивним нововведенням для поведінки дитини, проте це може спершу лякати педагогів і втомлювати батьків. Адже дитина дещо навчилась виражати свої бажання, та ще не навчилася контролювати їх, тому може захотіти «всього й одразу». При цьому дитина з РАС ще не вміє в адекватній формі висловлювати свої потреби та бажання, а також не вміє чекати. Тому на перших етапах психолого-педагогічного супроводу вона може бути наче одержима своїми бажаннями і не заспокоїться, допоки не доб'ється свого. Та хоч як би важко було команді супроводу, цей етап треба пройти з усвідомленням того, що результат таки є: дитина хай «косо-криво», нетактовно й не дуже адекватно, та все ж – ПРОЯВЛЯЄТЬСЯ!

Саме тому акцентуємо, що неприпустимо намагатися контролювати поведінку дитини через правила і заборони на цьому етапі, адже це стане стримувальним фактором активності, що нещодавно проявилася. Навпаки, рекомендуємо будь-якими можливими способами цю активність підтримувати. Для цього варто вводити нові предмети та іграшки, намагаючись «обігрувати» їх разом, дозволяти дитині здійснити бажану дію (походити по калюжі або спробувати на смак зубну пасту).

Завдання дорослого на цьому етапі – підстрахувати дитину (після калюжі швидше бігти додому сохнути, бо «так холодно і мокро стало ніжкам»; зубну пасту швидше виплюнути і прополоскати рота – «така вона несмачна і неїстівна»), зберігаючи при цьому спокій, адже неприпустимо для дорослого виявляти роздратування чи розгубленість, тому що емоційний стан дорослого є важливим регулятором поведінки дитини. Прояви роздратування, поспіху чи безпорадності можуть підвищувати рівень тривоги

дитини, ускладнювати її саморегуляцію та знижувати готовність до співпраці. До того ж потрібно буде діяти дуже гнучко – в одному випадку запропонувати замінник бажаного, в іншому – підстрахувати, а в третьому постаратися переключити на стереотипну гру.

Хоча такий підхід може сприйматися як надто радикальний, він ґрунтується на пріоритеті стратегічних потреб та *найкращих інтересів дитини*, тобто в перспективі приведе її до розвитку, почуття безпеки, більшої самостійності та участі у житті суспільства на противагу, на жаль, більш традиційному підходу, коли дорослі прагнуть змінювати поведінку дитини насамперед для власної зручності. Якщо ж спробувати на цьому етапі вводити необхідні правила і заборони, ми знову змусимо її відчувати багато негативних емоцій, оскільки вона ще не готова засвоювати ці правила, оскільки для початку повинна відчути власну силу, «насмілитись».

На цьому етапі розвитку дитина ще не завжди здатна усвідомити зміст заборони та зрозуміти, чому певна дія є небажаною або небезпечною. Раціональні словесні пояснення часто не є достатньо ефективними, бо дитина пізнає світ переважно через безпосередню дію, сенсорний досвід і практичне дослідження середовища. Саме тому важливо створювати для неї безпечні умови для активного пізнання, у яких вона може досліджувати предмети, ситуації та наслідки власних дій. Накопичення такого практичного досвіду поступово сприяє формуванню розуміння простих причинно-наслідкових зв'язків. Лише на цій основі правила та обмеження стають для дитини більш зрозумілими й можуть ефективніше регулювати її поведінку.

Методично врахувати проаналізовані вище закономірності початкового етапу роботи з дитиною із РАС ми можемо за допомогою таких педагогічних тактик: організація виконання бажання дитини, пропозиція замінника, підстрахування, переключення на стереотипну гру. Проаналізуємо кожну з педагогічних тактик детально.

Організація виконання бажання дитини підтверджується тим, що сила бажання у дитини з РАС велика, а особливості її психіки не дозволять їй просто забути про них. Навіть здорові діти також виявляють чудеса винахідливості, досягаючи свого. Але в цьому випадку ними рухає насамперед мотив отримання насолоди, та якщо бажання виявляється важкоздійсненним, дитина з часом забуває про нього. Дитина з РАС, проживаючи конкретне бажання, відчуває насамперед дискомфорт від внутрішньої напруги. Тому саме бажання позбутися тієї напруги є для неї мотивом досягнення бажаного, при цьому вона стійко не забуває про бажання й може пам'ятати про нього роками. До того ж, якщо здоровій дитині можна пояснити, чому її бажання не може бути виконане (діти наділені живою уявою, вони ще не схильні до дорослої тотальної доцільності, тому їм просто захотіти місяць з неба або справжню чарівну паличку, як у казці), вона здатна прийняти прагматичну аргументацію дорослого.

Важливо розуміти, що дитина з РАС не фантазує, а її бажання спрямовані в основному на світ предметів. Вона часто хоче просто кинути бажану річ і подивитися, що з цього вийде, тобто можемо говорити про стереотипність та примітивність її бажань. Тому доречним прийомом може бути ***пропозиція дитині більш адекватного замінника бажаного:*** замість плюшевого ведмедика кинути у вікно – паперовий літачок, а замість скляної банки – пластмасову кришку від неї. Діти неохоче погоджуються на такі заміни, але якщо їх бажання небезпечне, нам варто бути наполегливими у своїй пропозиції й дитина погодиться, якщо відчує, що інакше не вийде.

Перемикання дитини на стереотипну гру. Такий шлях може бути єдино можливий, якщо дитина захотіла чогось небезпечного для життя чи соціально абсолютно неприйнятного. Звичайно, вона не погодиться відразу з відмовою й повертатиметься до цієї ситуації знову і знову. В цьому випадку дорослий повинен твердо та в емоційно нейтральному тоні сказати: «Ні!» і бути стійким у своєму рішенні, тому що найменше коливання дорослого дитина може відчути і сприйняти це як «запрошення протестувати». Крім того, повернення до стереотипної гри стане звичайним закінченням проведення будь-якої терапевтичної гри. Пояснюється це тим, що дитина з РАС не вміє контролювати свою поведінку й через відсутність такого довільного контролю вона, як правило, не може зупинитися, тим більше перебуваючи на піку емоційного збудження. Тому потрібен контроль з боку дорослого, який не повинен допустити перенасичення дитини емоціями.

Проведення єдиної лінії виховання. Якщо дитині з РАС говорити спочатку «ні», а після довгих прохань раптом сказати «так», у неї не сформуються чіткі уявлення про те, що справді можна, а що ні. Вона починає щиро вірити, що можливо все, але для того, щоб це отримати, треба поплакати, покричати і т. п. Для дитини з РАС це особливо небезпечно: вона не може враховувати тонкощі людської психології, і в неї сформується спотворена система уявлень.

На думку більшості авторів (Т. Скрипник, R. Jordan, L. Kanner, H. Tager-Flusberg та ін.), одним з ефективних засобів формування комунікативних навичок у дітей з РАС є **ГРА** як діяльність із розважальною та навчальною метою. Існують такі форми ігрової поведінки: маніпулятивна гра (дитина катає, крутить, підкидає іграшку, не звертаючи уваги на її функції); упорядкування (розкладання предметів у певному порядку (один на одного, в ряд, один в інший та ін.); функціональна гра (використання предметів та іграшок відповідно до їхніх функцій, наприклад, причісування ляльок іграшковим гребінцем); символічна гра (дитина використовує об'єкт, заміщаючи ним інший (наприклад, скаче на паличці, як на коні) чи наділяє об'єкт властивостями, яких той не має («У цієї ляльки брудне обличчя»)

або ставиться до відсутнього об'єкта так, ніби він присутній (якщо чашка порожня – грає, ніби вона наповнена водою).

Зазначимо, що гра дітей з РАС зазвичай не функціональна, не соціалізована, позбавлена сюжету і символічних ознак, ригідна, монотонна, містить багаторазово повторювані маніпуляції з іграшками (які використовують не за призначенням) або з неігровими неструктурованими матеріалами (палички, вода, пісок, шматочки тканини, паперу). Також характерною ознакою ігрової діяльності цих дітей є те, що вони зазвичай граються самі, переважно використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього вжитку. Вони можуть довго й одноманітно гратися зі взуттям, шнурівками, папером, вимикачами, дротами тощо.

Сюжетно-рольові ігри з однолітками у таких дітей розвиваються дуже складно. Можуть спостерігатися своєрідні патологічні перевтілення в той чи інший образ у поєднанні з аутичним фантазуванням. При цьому діти можуть не звертати увагу на присутніх, не вступати з ними в мовленнєвий контакт. Тому дітей з РАС варто прицільно вчити гратись, починаючи з розвитку предметно-ігрових дій, заснованих на особистісному інтересі дитини до тієї чи іншої іграшки або ситуації. При цьому обов'язково слід ураховувати ігрові вподобання дитини й вибирати для заняття улюблену або добре знайому іграшку. Доцільно пропонувати здійснювати предметно-ігрові дії з наслідування, неодноразово повторюючи їх, і супроводжувати вербальними коментарями. У подальшому дія з іграшкою переходить до сюжетно-відображувальної гри. Для становлення сюжетної гри дітей навчають гратися спершу поряд з дорослим, а потім разом зі своїм однолітком. Лише поступово дітей у ході гри об'єднують у мікрогрупи. Під час систематичного, багаторазового повторення аналогічних ситуацій у дітей з РАС закріплюються комунікативні навички й виникає можливість використовувати їх самостійно.

Типи елементарних завдань, з яких доречно починати ігрову роботу з дітьми із РАС

1. Вчити спостерігати за предметно-ігровими діями дорослого і відтворювати їх за підтримки дорослого, наслідуючи його дії.

2. Виховувати інтерес до виконання предметно-ігрових дій з наслідування демонстрованих дій дорослого. (Функціональна гра: з чашки п'ють; ложкою годують; гребінцем розчісують. Щодо засвоєння послідовності дій: посадити ляльку – нагодувати – витерти рот – покласти спати.)

3. Вчити дітей «обігравати іграшки»: використовувати іграшку відповідно до її призначення і поступово включати її у прості ігрові сюжети, а не лише маніпулювати нею («Мишка прийшла в гості», «Лікар лікує ведмедика», «Автобус везе пасажирів»).

4. Виховувати емоційне ставлення до предмета чи іграшки, з якими проводиться гра.

5. Виховувати в дітей інтерес до рухливих ігор.

6. Вчити їх брати участь в інсценуванні епізодів знайомих казок.

7. Вчити гратися поруч з іншими, не заважаючи один одному.

Окремо наголосимо, що в ігровій та навчальній діяльності з дітьми із РАС ефективним є використання застосунка «Цифрова інклюзія», який розробили українські фахівці для взаємодії з дітьми, які потребують методів додаткової та альтернативної комунікації (АДК). Звичайно, що без застосування класичних методів TEACCH та «Соціальні історії» важко уявити безпечне інклюзивне освітнє середовище для дітей із розладами аутистичного спектра.

Висновки

1. Сучасні дослідники все частіше кваліфікують РАС як нейровідмінність, а не психічну хворобу, як природний варіант нейрорізноманіття людини, що насамперед потребує створення спеціальних умов для реалізації їх потенціалу і виявляється у труднощах соціальної комунікації та взаємодії, а також у повторюваних формах поведінки й обмежених інтересах.

2. Більшість проявів небажаної поведінки дитини з РАС виконують функцію саморегуляції, зниження тривоги, сенсорної компенсації або забезпечення передбачуваності навколишнього середовища.

3. Процес навчання як соціальних, так й інтелектуальних умінь варто розгортати навколо сфери зацікавлення, інтересів такої дитини. На початковому етапі навчання педагогам варто уникати прямих заборон, лише підстраховувати у небезпечні моменти, тому що на цьому етапі дитина навчається проявлятись, активності.

4. Доцільні педагогічні тактики терапевтичної гри з дітьми із РАС на початковому етапі навчання: організація виконання бажання дитини; пропозиція більш адекватного замінника; перемикання на стереотипну гру у небезпечні моменти; єдина лінія виховання.

5. Доцільно вчити дитину використовувати гру як спосіб взаємодії з людьми та пізнання світу в процесі терапевтичних ігор.

Використані джерела

1. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

2. Скрипник Т. В., Супрун Г. В., Максимчук М. О. Соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на методи з науково доведеною ефективністю. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 2 (21). С. 75–82.

3. Сургунд Н., Дригула В. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 159–166. DOI: 10.31891/PT-2024-3-15.

4. Mesibov G. B., Shea V., Schopler E. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York : Springer, 2010. 211 p.

5. Prizant B. M. Uniquely Human: Updated and Expanded. A Different Way of Seeing Autism. 2nd ed. New York : Simon & Schuster, 2022. 288 p.