

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ (програмування, контролю, обробки інформації)

Валентина ТАРАСУН

Основою для побудови педагогічної роботи з аутичними дітьми має бути не лише урахування, а (при певному підході) й **використання ряду особливостей їх пізнавальної діяльності**. Так, поширеним є уявлення про те, що аутичні діти в цілому надзвичайно відсторонені від зовнішнього світу. На нашу думку, правильнішою є точка зору, що вони надчутливі до сенсорних і емоційних, візуальних і слухових стимулів навколишнього світу. Така дитина **сприймає весь ряд подій і їх сенсорне наповнення, однак не встигає переробити і структурувати інформацію**. Як наслідок – середовище перетворюється в хаотичну гіперстимуляцію і дитина багато енергії витрачає на підтримку високого рівня захисту, який дійсно справляє враження відлюдькуватості і, крім того, призводить до швидкої енергетичної виснаженості. По-друге, внаслідок **сенсорної незахищеності** у таких дітей спостерігаються труднощі у пристосуванні до змін зовнішнього середовища. Слабка сторона цього явища полягає в тому, що дітям важко адаптуватися. Однак його сильна сторона, тобто та, на яку можливо спертися у роботі, виявляється в тому, що пристосувавшись, аутичні діти почуваються спокійно у стійкому та передбачуваному оточенні, сталість якого вони прагнуть зберегти. Крім того, наслідком такого поведінкового консерватизму є те, що проблеми дітей мають стійкий і систематичний характер. Це дає змогу краще передбачати їх поведінку і своєчасно виявляти проблеми, які необхідно вирішувати.

Ці основні **особливості аутичної дитини** (сенсорна незахищеність і поведінкова надконсервативність) ефективно й адекватно **можна використовувати** (коригувати) **в межах нейропсихологічної реабілітації, оскільки саме нейропсихологія є посередником між мозком і поведінкою**.

Відповідно, саме нейропсихологічний аналіз може дати єдине пояснення широкому спектру поведінкових реакцій і симптомів при аутизмі, що видаються цілком самостійними і ніяк не пов'язаними між собою.

Крім того, саме аутичним дітям особливо необхідна нейропсихологічна допомога, оскільки, не задовольняючись констатацією слабкості тієї чи іншої вищої психічної функції, педагог аналізує діагностичні дані, аби виявити, який саме структурно-функціональний компонент страждає первинно і призводить до недорозвитку тієї чи іншої вищої психічної функції. Далі (на основі поглибленого факторного аналізу) розробляються індивідуально-орієнтована стратегія і тактика розвивального навчання, що враховують дифузність і пластичність функціональних систем дітей та можливості організації їх психічного процесу на різних рівнях мозкової ієрархії (Т.Ахутіна, Л.Яблокова, L.Sohnson).

Нині **у розвивальному навчанні нейропсихологи розвивають кілька напрямів:**

1) „*Заміщуючий онтогенез*”. Відповідно цьому напрямку інтенсивний вплив на сенсомоторний рівень проводиться з урахуванням загальних закономірностей онтогенезу, активізує розвиток усіх вищих психічних функцій дитини (А.Семенович та ін.). Методично цей підхід є адаптованим варіантом базових тілесно-орієнтованих психотехнік (оптимізація загального тону тіла, розширення сенсомоторного репертуару, формування навичок уваги і подолання стереотипів тощо). Їх застосування передбачає відпрацювання в єдності афекта, сприймання і дії. Такий підхід розглядається як основа для розвитку соціального спілкування і всіх психічних функцій.

2) „*Процес інтеріоризації*” (від лат. *interior* – внутрішній), під час якого відбувається об'єктування порушеної функції, винесення її назовні, перетворення спочатку у зовнішню, а далі – у внутрішню діяльність. У цьому випадку навчання пропонується проводити або підвищуючи навантаження на слабку функцію, або пристосовуючи дитину до дефекта (Kirk, Reitan, Є.Симерницька, Ю.Матюгін).

3) *Комплексний підхід до розвивального навчання.* Цей напрям об'єднує такі підходи, як „заміщуючий онтогенез” та „інтеріоризацію”, і передбачає розвиток слабкої ланки пізнавальної діяльності з опорою на її сильні ланки під час спеціально організованої роботи. Така взаємодія будується з урахуванням закономірностей процесу інтеріоризації та урахуванням слабкої і сильної ланок функціональних систем дитини під час її емоційного залучення у процес взаємодії.

Віддаючи належне позитивним результатам застосування кожного із зазначених підходів, вважаємо, що у контексті нашого задуму для вирішення проблеми навчання і розвитку аутичних дітей в центрі уваги мають перебувати кілька інших нейропсихологічних теорій аутизму. Кожна з них визначає як ключове те чи інше нейропсихологічне порушення, що певною мірою пояснює різні поєднання симптомів і поведінкових особливостей при аутизмі. Так, теорія регулятивної дисфункції розглядає аутизм як прояв первинного порушення здатності програмувати і контролювати поведінку. Теорією ослаблення центрального зв'язування стверджується, що когнітивна (в тому числі й перцептивна) обробка інформації аутистом відбувається частинами, а не цілісно. Це зумовлює чимало як поведінкових особливостей, так і особливостей когнітивних стратегій, якими характеризується аутизм.

І хоча вченими визнається, що єдине пояснення таких різних проявів можливе (якщо взагалі можливе) виключно на основі аналізу біологічних і нейробіологічних процесів (Minshen, 1997, Pennington, 1997), однак на сьогодні доведено, що зниження функції програмування і контролю, соціальна відчуженість і моторні стереотипи в аутистів можуть бути також ефективно вивчені, пояснені і скориговані **в межах нейропсихологічного підходу** (Pennington, 1997). У даному разі маємо на увазі результати саме тих нейропсихологічних досліджень, в яких не відстоюється думка про те, що в основі всіх проявів аутизму має лежати одне порушення. Тобто йдеться про те, що ураження мозку при аутизмі, найвірогідніше, має множинний дифузний, нелокальний характер (Minshen, 1997). **Це положення**, покладене в основу розвивального навчання аутиста, **потребуватиме встановлення не тільки функціонального діагнозу, а й урахування топіки порушення.** Проте відомо, що постановка топічного діагнозу в дітей ускладнена (Н.Корсакова). Саме тому психолог або педагог **може за допомогою нейропсихологічних методик визначити сильні і слабкі парціальні психологічні порушення в аутиста й організувати цілеспрямовану роботу з їх урахуванням.**

Базуючись на зазначеному, вважаємо, що в основу розробки програми розвивального навчання дітей з аутизмом можуть бути покладені такі пояснювальні **нейропсихологічні моделі аутизму:**

- теорія регулятивної дисфункції;
- теорія ослабленого центрального зв'язування;
- лімбічна теорія.

В цих теоріях чітко визначена первинна роль зазначених порушень.

I. Ключовим у теорії регулятивної дисфункції є положення про порушення у дітей з аутизмом здатності програмувати і контролювати поведінку (Damasio і Maurer, 1978, Rumsey, 1985, Baron-Cohen, 1985, Russell, 1991, Ozonoff, 1997 та ін). Хоча традиційно вважається, що здатність до програмування і контролю з'являється у досить пізньому дитячому віці, на сьогодні зростає кількість даних про її формування й розвиток упродовж раннього і дошкільного дитинства (Gerstadt, 1994, Hughes, 1998 та ін.). Це забезпечує дитині можливість виходу за межі актуального змісту ситуації з тим, щоб спрямовувати свою поведінку, керуючись образом майбутньої мети. **Здатність до програмування і контролю охоплює** тісно пов'язані, але **різні психічні операції:** планування, роботу з інформацією, що зберігається в короткочасній пам'яті, підтримку одного ряду уявлень і переключення з одного ряду на інший, а також гальмування певних реакцій. Водночас усі ці операції утворюють єдину високоорганізовану систему, яка є універсальною (не має власного продукту) і відрізняється від таких базових функцій, як сприймання, пам'ять, мовлення, відчуття.

Беручи до уваги таку складну картину, ми, розробляючи *Концепцію розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом*, зосередили свою увагу саме на даному нейропсихологічному підході до розгляду когнітивних і поведінкових порушень при аутизмі.

Так, для визначення шляхів педагогічної роботи важливо спиратися на дані про те, що виявлені **порушення програмування і контролю при цьому виді порушення розвитку можуть спричинятися ураженням одних і тих самих мозкових систем**, тобто зумовлюватися однаковою нейропсихологічним порушенням (О. Лурія, 1947, Т. Ахутіна, 1979, Семенович, 2002, Rumsey, 1985). Відповідно, саме розлади програмування і контролю призводять до вад інтеграції і врахування сукупності особливостей ситуації, порушень вибіркової уваги до суттєвих аспектів навколишнього середовища, а також порушень індуктивної логіки. Отже, **формування і розвиток функцій програмування і контролю сприятимуть підвищенню рівня можливості аутиста брати участь в соціальній комунікації, яка потребує оперативної оцінки і вибору необхідних реакцій у відповідь на інформацію, що постійно змінюється**.

Важливим є й висновок нейропсихологічних досліджень (Wimmer і Perner, 1983, Baron-Gohen, 1985) про те, що саме порушення функції програмування і контролю є причиною розладів розуміння аутистом переживань іншої людини і трактування поведінки інших, виходячи з оцінки їх душевного стану. Серйозні відхилення у соціальній сфері при аутизмі, з цієї точки зору, виникають внаслідок окремого порушення і мають парціальний характер у вигляді зниження здібності до соціального пізнання. Відповідно, **низька здатність аутиста розуміти переживання інших людей також є відображенням ширшого порушення процесів програмування і контролю, що проникає у всі сфери життя дитини і може лежати в основі вираженої соціальної дезадаптації**, характерної для аутизму. У цьому зв'язку підкреслюється низький рівень розвитку в аутистів здатності змінювати когнітивні установки і пригнічувати реакцію на яскраві, привабливі стимули, виявляючи при цьому когнітивну гнучкість.

При методичній реалізації цих положень важливо враховувати, що успішне виконання різних видів діяльності залежить не тільки від стану сформованості у дітей з аутизмом тих когнітивних операцій, що безпосередньо пов'язані з функцією програмування. Необхідне також урахування стану сформованості в аутиста уявлень про відмінні ознаки предметів і явищ; виведення принципу класифікації на основі одержаного зворотного зв'язку; рівня розвитку вибіркової уваги до тих ознак, на основі яких здійснюються логічні операції, а також спроможність пригнічувати прагнення діяти за початково правильним принципом і перебудовувати когнітивну систему. Саме тому в сучасніших аутологічних дослідженнях (Feinberg, Fagan, 1997) робиться **висновок про необхідність використання в педагогічній роботі з аутистами способів формування здатності до переробки інформації із застосуванням методів когнітивної нейропсихології, що ґрунтуються на урахуванні розмежування порушених і збережених компонентів, які входять до функції програмування і контролю**. При цьому особливе значення надається формуванню таких компонентів програмування і контролю, як **здатність до переключення з однієї когнітивної установки на іншу, гальмування неадекватних реакцій і розвиток оперативної пам'яті**.

Так, важливими є дані (одержані в результаті досліджень, що проводилися з використанням різних методик) про те, що у дітей з аутизмом найбільше **страждають оперативна пам'ять і гальмування побічних реакцій** (Neqhes, 1996). Для пом'якшення (усунення) цих порушень необхідна розробка і застосування спеціальних завдань, спрямованих на розвиток у дітей спроможності утримувати в оперативній пам'яті правила реагування з одночасним пригніченням імпульсивних реакцій.

Дотримуючись класичної ідеї О.Лурії (1971) про роль вербальних процесів в розвитку функції програмування і самоконтролю, дослідженнями останніх років (Russell, 1997) встановлено, що у дітей з аутизмом може бути **значно ослаблена здатність використовувати внутрішнє мовлення для утримання у свідомості послідовності виконання інструкцій, застосування правил** тощо, тобто здійснювати регуляцію власної діяльності. При порушенні внутрішнього мовлення в аутистів за відносно достатнього володіння граматиною і лексиною мовлення наявні труднощі в адекватному виборі і комбінуванні слів, речень в живому спілкуванні. Тобто володіння формальними синтаксичними і семантичними мовленнєвими конструкціями не забезпечує аутистові

ефективну й адекватну комунікацію. Для збільшення ефективності комунікації необхідне **застосування спеціальних методик**, які **сприятимуть підвищенню якості зв'язку між тим, що говориться, з ситуаційним, соціальним і лінгвістичним контекстом**.

Таким чином, базуючись на результатах сучасних нейропсихологічних досліджень, здійснених у межах теорії регулятивної дисфункції, вважаємо, що **розвиток функції програмування та контролю при аутизмі має проводитися в напрямку стимулювання спілкування і соціальної поведінки дітей, а саме: формування вміння інтегрувати і враховувати значну кількість особливостей ситуації, оперативно оцінювати і реагувати на інформацію, що надходить, розуміти переживання іншої особи**.

II. Для розробки програми розвитку, навчання і соціалізації аутичних дітей важливою є також **теорія ослаблення центрального зв'язування**. Спираючись на принципи, закладені в гештальтпсихології, цією теорією передбачається, що **при аутизмі виникає руйнування „вродженого нахилу” людини опрацьовувати інформацію таким чином, щоб із розрізнених стимулів утворювалися якомога довші ряди, в яких ці стимули були б пов'язані між собою**. При цьому страждає узагальнення різноманітних контекстів (наприклад, за Frith (1989) бачити в новій ситуації схожість з тією, що була раніше). Вважається, що **такі порушення є наслідком домінування фрагментарної (сукцесивної) обробки інформації, коли складні стимули сприймаються як певна сукупність розрізнених частин, а не як зв'язне ціле, об'єднане єдиним смислом**.

Внаслідок цього аутична дитина виявляє: схильність фокусувати увагу на окремих властивостях предмета замість того, щоб використовувати цей предмет належним чином (наприклад, крутіння коліщат у машинці, видлубування очей у ляльки); дивне і незвичне поглинання предметами (наприклад, кнопками, гвіздками), які зазвичай не викликають підвищеного інтересу; надчутливість до незначних змін у навколишньому оточенні; інтереси, що свідчать про достатній рівень розвитку дитини (наприклад, інтерес до географічних відомостей), але які формуються відірвано від решти досвіду дитини. Встановлено, що такі поведінкові особливості є проявами ослаблення центрального зв'язування, діапазон якого сягає від порушень зв'язування окремих сигналів в єдиний образ до порушень інтеграції різнорідної інформації на рівні смислів.

У межах цієї ж теорії **пояснюється й інша особливість** – неоднаковий ступінь порушення різних когнітивних функцій і особливо – наявність у них „острівців видатних здібностей” на тлі загального зниження інтелекту.

Результати цих досліджень дають змогу передбачати **можливість використання у навчальній роботі з аутистами методів, спрямованих на задіявання їх перцептивної організації і здатності до мисленнєвих операцій з невербальною інформацією** (Lezak, 1995). В даному разі важливою є та обставина, що в заданому предметі (явищі, ознаці і т.п.) аутист бачить його частину, а не ціле. Відповідно, має враховуватися фрагментарність стратегії сприймання аутиста і зниження у нього тенденції бачити фігуру як єдине ціле, що характерне для звичайної людини. Тобто в роботі з аутичними дітьми необхідно брати до уваги, що у них наявне порушення синтезу вже на елементарному рівні сприймання.

Іншим методом дослідження стану сформованості центрального зв'язування при аутизмі встановлено, що **переробка інформації у цих дітей відбувається відносно незалежно від більш широкого контексту**, в якому дається інформація (Friht, 1994, Baron-Gohen, 1997). Ця обставина потребує проведення цілеспрямованої роботи з формування в аутистів механізму зв'язного тлумачення, що сприятиме об'єднанню різноманітної інформації в осмислене ціле. Розвиток мозкового механізму центрального зв'язування, відповідно, залежить від стану сформованості в аутиста здатності до симультанної обробки як вербальної, так і наочно-образної інформації (Benovitz, 1990). Водночас, згідно з Harpe (1990) та Riven (1995), здійснюється фрагментарна стратегія обробки інформації та научуваності (інакше – сукцесивна обробка інформації), що перешкоджає розвитку більш економної та ефективної симультанної стратегії. Адже саме така стратегія необхідна, наприклад, аби прискорити виокремлення основного смислу у вербальній інформації, а не для того, щоб здійснити детальний аналіз певного слова з вербального

повідомлення або букв, з яких складаються слова цього повідомлення тощо.

Теорія слабкості центрального зв'язування, на нашу думку, є найбільш сильною з точки зору її можливостей пояснити всі незвичні здібності, а також грубі порушення, притаманні аутизму. І хоча перед цією теорією у подальшому стоїть завдання довести, що різні психічні порушення при аутизмі мають характер розладу загально мозкового процесу, ми схилиємося до думки щодо її правильності. Адже в роботах О.Лурія (1947, 1963), О.Лурія і Л.Цветкової (1974) та ін. встановлено, що в основі таких психічних функцій, як рахунок, конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння „зворотніх” логіко-граматичних конструкцій та ін. лежать симультанні структури. Нашими роботами (1997, 1999) також підтверджено, що на процес формування у дітей з важкими порушеннями мовлення внутрішньої схематизації („внутрішньої геометрії”), без якої не можливе здійснення логіко-граматичних відношень, негативно впливає недостатня зрілість симультанного виду синтезу. А рівень сформованості сукцесивних синтезів визначає стан сформованості у них динамічних схем і денерваційних процесів, без яких не можливе формування „кінетичних мелодій”, що забезпечують плавне протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності. Ці дані дають підставу для **передбачення ймовірності раннього прогнозування особливостей, що можуть виникнути в кінетичній організації різних психічних операцій і дій** (рухових, мовленнєвих, мисленнєвих, слухового контролю та уваги, слухомовленнєвої пам'яті) або **труднощів у розумінні дітьми з аутизмом складних логіко-граматичних структур, у виконанні конструктивно-образотворчої діяльності, лічильних дій, у формуванні зорово-просторової пам'яті**. Врахування у змісті розвивально-превентивної роботи якісної специфіки провідної недостатності симультанної структури зумовить необхідність застосування відповідних методів і прийомів в процесі навчання і соціалізації дітей з аутизмом.

III. Лімбічна теорія являє собою поєднання кількох теорій (біологічних, нейропсихологічних і поведінкових), в яких **підкреслюється зв'язок між лімбічною системою і аутизмом**. Лімбічна ділянка мозку представляє особливий інтерес для аутології, бо тісно пов'язана із соціально-емоційними функціями людини. Кожна з п'яти основних структур лімбічної системи впливає на якість навчання і розвитку, бо саме ця система напружує емоції (А.Сиротюк). Так, таламус працює як „розподільча ділянка” для всіх відчуттів, що поступають у мозок, передає рухові імпульси і бере участь в емоційних процесах та у процесах пам'яті. Гіпоталамус відповідає за поведінку в екстремальних ситуаціях, прояви агресії, болю і задоволення. Миндалеподібне тіло координує реакції страху і неспокою, спричинені внутрішніми сигналами. Гіпокамп використовує сенсорну інформацію для формування короточасної і довготривалої пам'яті. Базальний ганглії сприяє контролю за тонкою моторикою м'язів обличчя і очей, які відображають емоційні стани, координує мисленнєві процеси, що беруть участь у плануванні порядку і злагодженості наступних у часі дій.

Отже, **саме лімбічна система дозволяє дитині встановлювати соціальні зв'язки, формувати складні емоції з соціальним компонентом (злість, сум, радість), а в подальшому розвивати такі тонкі почуття, як любов, альтруїзм, співпереживання, щастя**. Таким чином, **лімбічна система забезпечує поєднання сенсорних і моторних схем з емоціями, а також утворює пам'ять**.

Нервові схеми, що формуються протягом перших п'ять років життя дитини, пов'язують з мозковими центрами (скроневим, потиличним), які є матеріальною основою індивідуального мислення, пам'яті, здібностей, поведінки. **Нервові схеми кожної людини специфічні й унікальні, тому необхідно розробляти для кожної дитини індивідуальну програму навчання і розвитку**. Крім того, лімбічна система, забезпечуючи синтез моторно-сенсорних схем емоцій і пам'яті, сприяє формуванню уяви (К.Ханнафорд), яку А.Ейнштейн вважав важливішою за знання, оскільки „знання говорять про все, що є, а уява – про все, що буде”.

Дослідженнями лімбічної системи **у дітей з аутизмом виявлено, що при збереженості здатності до безпосереднього відтворення матеріалу** (Bartak, 1975) **знижена здатність до відстроченого відтворення пізнання** (Boucher, Warrington, 1976). Ці

дані мають якомога повніше використовуватися при створенні методичних розробок навчання і розвитку аутичних дітей. Пізнішими дослідженнями (Benneto, 1996; Mishew, 1997) підтверджено, що аутисти мають значні труднощі в організації матеріалу та **особливості в стратегії запам'ятовування** (за типом синдрому регулятивної дисфункції), які потребують відповідного коригуючого впливу.

У роботі Bachevalier (1994) доводиться, що **ключову роль у ранніх аутистичних проявах порушень соціальної поведінки** (пасивність, відсутність ініціативи у процесі взаємодії з іншими людьми, послаблення контакту очей, збіднення мимічної та тілесної експресії та ін.) **відіграють саме розлади лімбічної системи**. Лінія досліджень ролі порушень функціонування даної системи при аутизмі, продовжена Dawson (1998), дала змогу з'ясувати її роль у розвитку аутизму. Автором з'ясовано, що при аутизмі порушуються як функція програмування (відстрочене реагування), так і функція лімбічної системи (сенсо-моторні реакції, соціально-емоційні функції).

Аналіз і узагальнення викладених матеріалів дають підставу в програмі розвивального і превентивного навчання дітей з аутизмом виділити кілька напрямів роботи:

I напрям охоплює **формування всіх рівнів переробки інформації**, тобто забезпечує **коригування** у дітей **регулятивної дисфункції**.

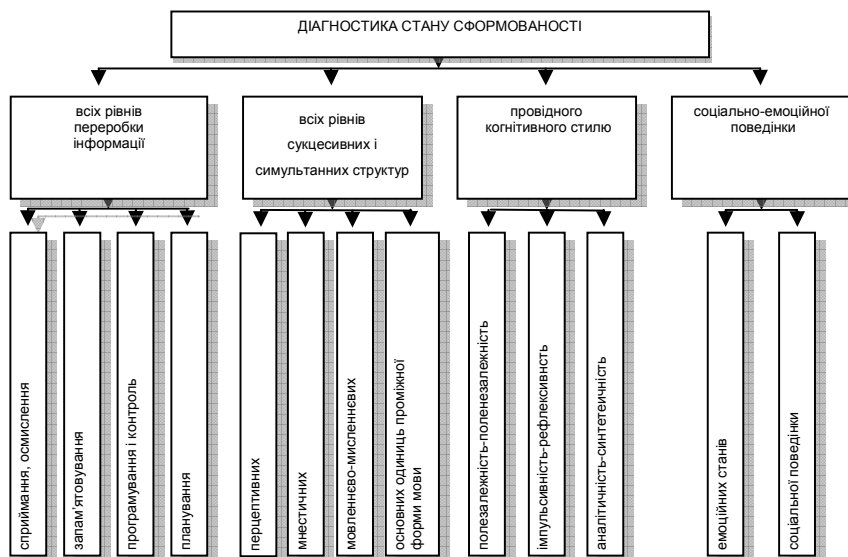
II напрям спрямовується на **пропедевтику порушень механізму керування процесом переробки інформації та планування дій**, тобто охоплює роботу з **формування центрального зв'язування**.

Отже, I і II напрями педагогічної роботи передбачають коригування у дітей з аутизмом **когнітивних порушень**.

III напрям роботи спрямовується на **подолання порушень соціальної поведінки**, які при аутизмі пов'язуються з дисфункцією лімбічних структур. **Підвищення рівня сформованості здатності до соціальної взаємодії** вестиме до зміцнення функцій програмування і контролю.

IV напрям – превентивне і корекційно-розвивальне навчання – спрямоване на полегшення оволодіння дітьми з аутизмом знаннями, вміннями і навичками, що визначені індивідуальними програмами їх навчання. Оскільки теорії аутизму (регулятивна дисфункція, ослаблення центрального зв'язування і лімбічна) ми розглядаємо не як конкуруючі, а як взаємодоповнюючі, то змістом превентивного і розвивального навчання передбачено введення обов'язкового **підготовчого етапу роботи**. Цьому етапові ми надаємо виключного значення, бо, спираючись на ключові положення зазначених теорій, педагог зможе своєчасно передбачати, запобігати і коригувати у дітей когнітивні порушення і вади соціальної поведінки. В результаті проведення такої роботи закладається основа для успішного навчання дошкільників і школярів з аутизмом. Етапи навчання аутичних дітей складуть кілька основних модулів, зміст яких коротко представлено нижче у *схемі і таблицях*.

Модуль 1. Діагностика стану сформованості когнітивної сфери та соціально-емоційної поведінки



Отже, блок роботи, представлений у схемі, охоплює:

- діагностику у дітей з аутизмом стану сформованості функції програмування і контролю;
- оцінювання рівня розвитку здібності до планування;
- формулювання висновку про стан зрілості (порушення) розвитку основних видів синтетичних структур;
- оцінювання стану розвитку основних одиниць проміжної форми мови (гештальту і фрейму);
- встановлення найбільш зручного для дитини способу діяльності;
- визначення домінантної емоційної системи.

Модуль 2. Формування у дітей з аутизмом єдиної, універсальної, високоорганізованої системи переробки інформації

Напрями спеціально - організованої розвивальної роботи	Система методик
<p>А. Формування всіх рівнів переробки інформації та механізму керування цим процесом.</p> <p>1. Формування функції сприймання, планування, контролю (музика, ліплення з глини, танці):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ розвиток уміння утримувати програму дій у пам'яті; ■ формування ідеї порядку, послідовності дій у межах тієї чи іншої діяльності; ■ формування цілісного уявлення про взаємозв'язок окремих дій; ■ розвиток базових понять (ряд, чередування, переключення); ■ вибіркоче реагування на один з двох і більше стимулів. <p>2. Розвиток здатності утримувати у свідомості інформацію, яка постійно змінюється:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ активізація оперативної пам'яті як компонента функцій програмування і контролю; ■ формування вміння гальмувати неадекватні реакції. <p>3. Розвиток самоконтролю. Формування вміння використовувати внутрішнє мовлення для:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ утримання у свідомості умовних правил і здійснення на їх основі регуляції своєї поведінки; ■ забезпечення переходу від форм регуляції поведінки ззовні (інструкції) до саморегуляції (внутрішньої регуляції), а також до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій). <p>4. Формування когнітивної гнучкості. Перенос виробленої програми дій:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ на новий стимульний матеріал (інтрапараметричне перенесення); ■ на змінений стимульний матеріал із перебудовою програми реагування (екстрапараметричне реагування). 	<p>При подоланні порушень функцій програмування і контролю застосовувати методи, що максимально розгортають процес програмування, забезпечуючи перехід від дій у зовнішньому матеріалі (зовнішньому плані) до їх згорнутих форм. Робота здійснюється в інтерактивній формі, тобто від спільних дій педагога і дитини зі створення і реалізації програми у зовнішньому плані до дій спочатку за допомогою педагога (якщо є труднощі), а потім – до самостійного виконання. Система методів має передбачати широке варіювання матеріалу за складністю.</p>

Б. Подолання порушень функції центрального зв'язування

1. Зниження ступеня фрагментарної стратегії обробки інформації:

- формування здатності зв'язно опрацьовувати інформацію, утворюючи довгі ряди з пов'язаними в них розрізненими стимулами;
- пом'якшення схильності дитини фокусувати увагу переважно на одній якості предмета чи явища;
- формування вміння узагальнювати різноманітні контексти в єдине ціле, об'єднане спільним контекстом;
- підвищення тенденції бачити фігуру як ціле;
- підвищення рівня здатності до смислової обробки інформації.

2. Корекція поведінкових особливостей як прояву ослаблення центрального зв'язування:

- зниження ступеня надчутливості до змін навколишнього середовища;
- зниження ступеня сильного поглинання незначними предметами;
- введення вибіркового домінуючого інтересів у загальний досвід дитини.

3. Розвиток загальних інваріантних дій та операцій:

- формування внутрішньої схематизації;
- удосконалення узагальнених динамічних схем і денерваційних процесів;
- формування основних одиниць проміжної форми мови (гештальтно-фреймових структур).

В. Використання провідного когнітивного стилю дитини при переробці нею різноманітної інформації

- урахування сформованого когнітивного стилю дитини (як звичної і переважаючої стратегії) у процесі різноманітної діяльності, спрямованої на вирішення проблем, концептуалізацію життєвого досвіду, організацію процесів;
- забезпечення співвідношення провідного когнітивного стилю дитини з особливостями навчання (наприклад, врахування того, що полезалежні краще відповідають на фактологічні питання, полenezалежні – на логічні і т.д.).

При подоланні порушень функції центрального зв'язування використовувати систему методик, спрямована на розвиток: орієнтовної основи зорової дії; холистичної та аналітичної стратегії сприймання; зв'язку „зоровий образ – слово”; зорово-гностичних і зорово-мнестичних процесів, задіюючи різні стратегії зорового гештальтного розпізнання інформації

При різних видах діяльності задіюються дані про провідний когнітивний стиль, а саме: потребує чи ні позитивної мотивації; у процесі навчання є активним учасником чи споглядачем; використовує суттєві ознаки чи ні; швидко, точно, обдумано (чи ні) приймає рішення; орієнтується на зовнішні (чи приховані, додаткові) особливості об'єктів; як домінантне використовує поелементне (або частково цілісне) засвоєння матеріалу.

Таблиця 2.

Модуль 3. Формування соціально-емоційної поведінки

Напрями спеціально - організованої розвивальної роботи	Система методик
<p>А. Формування емоційних станів:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ розвиток здатності до швидкого розрізнення базальних емоцій; ■ розвиток рухів очей у відповідь на емоційні стимули; ■ коригування негативної підсистеми емоційно-особистісної сфери дитини; ■ розвиток емоційного статусу (скарги, ставлення до свого стану). 	<p>Під час формування емоційних станів застосовувати первинний аналіз емоційного стану; прямі і непрямі методи оцінки; проєктивні методики; вербальні та невербальні методи (оцінка виразу облич, метод семантичного диференціалізму).</p>
<p>Б. Розвиток соціальної поведінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ формування ініціативи у процесі взаємодії з іншими людьми; ■ попередження уникання соціальних взаємодій; ■ підсилення контакту очей; ■ збагачення мімічної і тілесної експресії; ■ формування здатності орієнтуватися в своїй поведінці на соціальне оточення; ■ формування здатності до афективних проявів; ■ розвиток уміння безпосередньо і відстрочено наслідувати прояви поведінки інших людей; ■ формування навичок символічної гри. 	<p>Формування вміння: впізнавати раніше бачені об'єкти (відстрочене відтворення); відстрочено наслідувати прояви поведінки інших людей; здійснювати спільну діяльність з однією та більше особами (дитина – мати, дитина – педагог тощо); здійснювати символічну гру.</p>
<p>В. Формування основних фаз соціалізації:</p> <p>1. Фаза інтеріоризації:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ засвоєння інформації в якості знань, умінь, норм, зразків поведінки, цінностей; ■ засвоєння комбінації прийомів для подолання труднощів у проблемних ситуаціях; ■ оволодіння правилами середовища („уподібнення до середовища”, „перетворення середовища”); ■ засвоєння специфічних соціальних знань про процес виконання певних соціальних ролей; ■ оволодіння знаннями про прийоми взаємодії людей у різноманітних умовах; ■ формування знань і вмінь здійснювати вибіркоче запам'ятовування інформації, запропонованої іншою особою; ■ формування знань і вмінь інтерпретувати ті чи інші правила поведінки, вміння переорієнтуватися залежно від обставин. 	<p>Формування знань про загальні та ситуативні прийоми подолання труднощів у взаємодії; застосування методик, що полегшують засвоєння дитиною знань, навичок і норм суспільного життя.</p>

2. Фаза адаптації:

- формування у дитини поведінки, адекватної вимогам і сподіванням соціуму (від залежності до цілковитої незалежності і прийняття певної відповідальності за благополуччя інших);
- розвиток здатності надавати подіям бажаної для себе спрямованості;
- формування проникливості щодо визначення у членів груп рис, притаманних їм;
- запобігання труднощів спонтанного і стихійного процесу адаптації;
- формування вміння перетворювати і перебудовувати запропоновану ситуацію з метою застосування її у власних цілях.

Формування гнучкості, необхідної для сприймання нових умов; уміння користуватися умовами для досягнення цілей і намірів; розвиток ініціативності, здатності приймати рішення, визначати перспективи власного майбутнього; задіювання найбільш комфортних для соціалізації дитини типів взаємодії; встановлення чітко індивідуалізованого шляху соціалізації конкретної аутичної дитини.

Підсумовуючи запропонований матеріал, зазначимо, що впровадження цієї широкої програми формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом потребує обов'язкової консолідації зусиль педагогів і сім'ї.