

ВИКОРИСТАННЯ СИЛЬНИХ СТОРІН ТА ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З РАС В РОБОТІ ПСИХОЛОГА

THE STRENGTHS AND ABILITIES OF CHILDREN WITH ASD USAGE IN THE WORK OF A PSYCHOLOGIST

У статті розглядаються сильні сторони та здібності дітей з розладами аутистичного спектра, роль психолога у діагностиці сильних сторін та використанні їх у психокорекційній роботі. Обґрунтовується твердження, що психокорекційна робота повинна враховувати зацікавленість самої дитини. Певні обмеження в діяльності дитини, за умови правильного впливу, можуть стати базою для формування її позитивних навичок. Традиційно основна увага фахівців приділяється виявленню і корекції дефіцитів дитини з РАС. Питання діагностики саме сильних сторін дітей з аутизмом, їх розвиток та використання у психокорекції рідко стає предметом дослідження.

Викладаються теоретичні основи дослідження – роботи вітчизняних та зарубіжних вчених, які досліджували сильні сторони та здібності у людей з РАС. Описуються випадки із власної практики психолога щодо використання сильних сторін та здібностей дітей з аутизмом для набуття необхідних соціальних та комунікативних навичок. Перелічуються основні сильні сторони та здібності людей з РАС із зазначенням досліджень, які підтверджують їх розповсюдженість. Наведено приклади із життя дорослих людей з аутизмом, що ілюструють кожну здібність чи сильну сторону. Підкреслюється необхідність розробки методик, які б могли дослідити кожну із сильних сторін дитини окремо чи кількісно виміряти здатності та здібності дітей з РАС. Люди з аутизмом мають як сильні сторони, так і труднощі, проте дослідження зазвичай виділяють сильні та слабкі сторони аутизму як різні речі. На нашу думку, деякі риси можуть виступати сильними та слабкими сторонами одночасно. Все залежить від того, як вони будуть використані на користь дитини. У висновку роботи наводяться рекомендації щодо використання сильних сторін та здібностей дітей з розладами аутистичного спектра в роботі психолога.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра (РАС), сильні сторони дітей з РАС,

психокорекція, психодіагностика, спеціальні здібності.

The article considers the strengths and abilities of children with autism spectrum disorders, the role of the psychologist in the diagnosis of strengths and their usage in psychocorrectional work. The author substantiates statement that psychocorrectional work should take into account the interest of the child. Certain limitations in the child's activities, provided the right influence, can be the basis for the formation of its positive skills. Traditionally, the main attention of specialists is paid to the detection and correction of deficiencies of a child with ASD. The question of diagnosing the strengths of children with autism, their development and use in psychocorrection is rarely the subject of research.

The theoretical foundations of the study are presented by the work of scientists who have studied the strengths and abilities of people with ASD. Cases from the psychologist's own practice of using the strengths and abilities of children with autism to acquire the necessary social and communication skills are described. Emphasis is placed on the need to develop techniques that could explore each of a child's strengths individually, or quantify the capacities and abilities of children with ASD. The main strengths and abilities of people with ASD are listed, with studies confirming their prevalence. Examples from the lives of adults with autism are given to illustrate each ability or strength. Emphasis is placed on the need to develop techniques that could explore each of a child's strengths individually or quantify the capacities and abilities of children with ASD. People with autism have both strengths and difficulties, but research tends to highlight the strengths and weaknesses of autism as different things. From our point of view, some traits can be strengths and weaknesses at the same time. It all depends on how they will be used for the benefit of the child. The conclusion of the work provides recommendations for the use of strengths and abilities of children with autism spectrum disorders in the work of a psychologist.

Key words: autism spectrum disorders, ASD, strengths of children with autism, use of abilities of children with autism in psychocorrection, abilities of people with autism.

УДК 159.92:616.896-085.851]-053.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.29.11>

Інютіна О.В.

аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Розлади аутистичного спектру (РАС) – це розлад нейророзвитку, який характеризується соціальними та комунікативними дефіцитами та повторюваною поведінкою. Зазвичай РАС вперше дебютують у ранньому дитинстві, тривають все життя, мають значний негативний вплив на особистість дитини, членів її родини та якість життя загалом [1]. Проте за даними багатьох досліджень за своєчасної та ранньої комплексної діагностики та психологічної корекції вони можуть бути значною мірою пом'якшені, і більшість дітей можуть досягти рівня соціалізації, необхідного для життя в суспільстві.

Традиційно основна увага фахівців приділяється виявленню і корекції дефіцитів дитини з РАС. Питання діагностики саме сильних сторін дітей з аутизмом, їх розвиток та використання у психокорекції рідко стає предметом дослідження.

Загальновідомо, що найбільш ефективною є робота через мотивацію дитини. Здобуті навички підлягають швидкій інтеріоризації, якщо це потрібно самій дитині, а не тільки її оточенню. Тому психокорекційна робота повинна враховувати зацікавленість самої дитини. Певні обмеження в діяльності дитини, за умови правильного впливу, можуть стати

базою для формування її позитивних навичок. Так, дослідження Патрісії Хоулін 2009 року [3] показало, що 1/3 дорослих людей з РАС, маючи обмеження в певних видах діяльності, демонстрували видатні здібності в одній і більше сферах в інших видах діяльності. Така ситуація зумовлює важливість дослідження сильних сторін дітей з РАС та створення відповідних для цього методик.

Аналіз загальноприйнятих методів психологічної діагностики РАС показує, що більшість з них визначають дефіцити дитини та сформовані за віком навички. Однак вони зазвичай не досліджують ступінь розвинення тої чи іншої здібності. Так, скринінгова методика Modified Checklist for Autism in Toddlers, модифікований опитувальник з приводу аутизму у дітей раннього віку (Robins, Fein, Barton & Green, 2001) не дає уявлення про сильні сторони дитини. Тест CARS - The Childhood Autism Rating Scale, рейтингова шкала дитячого аутизму (Schopler, Reichler & Renner, 1988) також направлений на виявлення дефіцитів, властивих РАС. Тестування за методиками ADI-R Autism Diagnostic Interview — Revised, інтерв'ю для діагностики аутизму (Lord, Rutter & Le Couteur, 1994) та ADOS Autism Diagnostic Observation Schedule (Lord C., Risi S., Lambrecht L., Cook E. H., Levental B. L., DiLavore et al., 2000), дає загальне уявлення про навички, які (за віком) наявні у дитини та про її дефіцити, у порівнянні з нормативним розвитком. Тестування за методикою PEP-3 Psychoeducational Profile (Shopler і Reichler, 1979) виявляє навички, які (за віком) наявні у дитини, та її дефіцити у порівнянні з нормативним розвитком.

Отже, загальноприйняті методики не визначають сильні сторони та здібності при РАС.

У пошуковій системі Гугл Академія досить мало згадувань по темі дослідження сильних сторін та здібностей дітей з аутизмом українською мовою. Одне з перших і по суті єдине дослідження - магістерська робота Давоян Є.Е. 2014 р. [2], в якій було зроблено контент-аналіз висвітлення питання обдарованості при РАС (в електронній версії бібліотеки Вернадського) в спеціалізованій науковій періодиці а також в авторефератах та дисертаціях українських вчених. В результаті контент-аналізу було зроблено висновок про низький ступінь дослідженості питання обдарованості людей з РАС в Україні. Результат контент-аналізу авторефератів дисертацій та повнотекстових дисертацій показали, що кількість звернень до цієї теми дорівнює нулю. Це свідчить про те, що в наукових дослідженнях взагалі аутизм не висвітлюється з позитивним вектором, як розлад, при якому діти та дорослі люди можуть мати здібності, розвиток яких призвів би до реалізації своєї обдарованості та покращення соціалізації. У наукових статтях аутизм більше

фігурує як стан, що потребує корекції та лікування, і жоден автор не прагнув на основі вже наявних здібностей розвивати можливості дітей.

У зарубіжних дослідженнях питання сильних сторін та здібностей людей з аутизмом розкриті достатньо широко. Інтенсивні інтереси та особливі здібності при аутизмі були предметом постійної уваги майже ціле століття (Фейнштейн, 2011) [4]. Спочатку вони розглядалися лише як предмет цікавості та ворота до аутистичного пізнання (О'Коннор (1971; 1975) [5, 6]; Шах та Фріта (1983) [7]; Моттрона та Бельвіля (1993, 1995) [8,9]. Існувала точка зору, що здібності у людей з аутизмом не мають адаптивної чи соціальної користі і є більш корисними для вчених, які їх вивчають, ніж для людей, які ними володіють. Ці здібності часто вважали острівцями, які спостерігаються у так званих ідіотів-савантів, (Фейнштейн, 2011)[4]. Тому вони не мають відношення до загального інтелекту і залишаються патологічними. Наприклад, часто вважається, що повторювана поведінка та надцінні інтереси перешкоджають навчанню при ранньому втручанні (Роджерс та Доусон, 2009) [10].

Оцінкою виняткових здібностей при аутизмі та їх використанням як інструменту адаптації почали займатися на початку XXI століття. З того часу сильним сторонам та інтересам людей з аутизмом приділяється більше уваги: Вінтер-Месьєрс, 2007 [11]; Чіодо та інші, 2017[12]; Дейві, 2020 [13].

У 2008 році канадський психіатр, професор Монреальського університету Моттрон [14] провів контент-аналіз статей, опублікованих у рецензованих журналах, де повідомлялося про сильні сторони та здібності людей з РАС. В результаті аналізу було виявлено 52 різних типи аутистичних когнітивних сильних сторін, з 70-х до 2008 року повідомлялося в 71 роботі. Загальна кількість учасників дослідження становила 1351 осіб, з яких 885 мали діагноз аутизм, тоді як у 130 було діагностовано синдром Аспергера, а 336 - у загальній категорії «АСД». З 71 статті 25 включали людей з аутизмом, які мали розумову відсталість.

Моттрон у своїй роботі [15] пропонує зосередити взаємодію батьків з дітьми з аутизмом на збагаченні несоціальних інтересів дитини, як мети втручання, замість того, щоб зосередитись на збагаченні типових соціально-комунікативних передумов. Він вважає, що така співпраця у сфері інтересів дитини допоможе їй набути більш типових соціально-комунікативних навичок. Наприклад, на його думку, значна частина невербальних дошкільнят з аутизмом зацікавлена письмовим матеріалом більше, ніж спілкуванням. Він пропонує спершу використовувати письмову мову і вва-

жає, що здатність обробляти комунікативну мову та отримувати від неї користь може розвинути після некомунікативної мови та письмової мови.

Моттрон також висуває гіпотезу, що багато аутистичних форм поведінки, які вважаються проблемними, насправді пов'язані з пошуком інформації. На його думку, усунення поведінки, пов'язаної з цим пошуком, ймовірно, призведе до дефіциту інформації у людей, які шукають її за допомогою нетрадиційних каналів, що своєю чергою призведе до збільшення стереотипної поведінки, пов'язаної з негативними емоціями. Автор пропонує активне надання дитині з аутизмом матеріалу, що його приваблює, та роботу над цим матеріалом паралельно з дитиною. Він передбачає, що діяльність, яка проводиться паралельно з дитиною (без звернення до дитини безпосередньо за допомогою жестів чи мовлення), може сприяти розвитку соціальної взаємодії, заснованої на спільних інтересах.

На нашу думку, такий підхід може сприйматися лише як початок взаємодії, на етапі встановлення контакту, оскільки навіть найрозумнішій дитині з аутизмом для розвитку потрібен постійний перекладач в осмисленні оточуючого середовища.

Ідеї Моттрона цікаві та потребують подальших досліджень. На нашу думку, у разі доведеності ефективності таких втручань вони можуть бути використані разом з поведінковими методами, які сьогодні вже довели свою ефективність у роботі з РАС. Однак автор протиставляє свої ідеї методам прикладного аналізу поведінки.

У статті Мейлер та співавторів «Поширеність клінічно та емпірично визначених талантів та сильних сторін аутизму» [16] зазначено, що видатні навички є частими ознаками аутизму. Однак їх поширеність варіюється між дослідженнями – від 10% людей з аутизмом в історичному дослідженні Рімленда 1978) [17] до 62% – в іншому дослідженні Мейлер 2015 [16]. Через ці невідповідності незрозуміло, чи є таланти особливістю аутистичного фенотипу.

Хоулін та інші (2009 рік) [3] за допомогою стандартизованих когнітивних тестів та батьківських звітів провели дослідження сильних сторін аутизму. Вони вивчали природу та поширеність сильних сторін та талантів у 137 осіб з аутизмом. Автори виявили, що 25,8% людей з аутизмом мали таланти, 26,4% мали когнітивні здібності, а 28,5% мали один або обидва типи навичок.

Ванесса Н. Баль і колеги [18], вивчаючи взаємозв'язок між талантами та сильними сторонами, про які повідомляють батьки, та результатами стандартизованих когнітивних тестів у 1 470 дітей з аутизмом (вік – 4–18 років,

коефіцієнтом інтелекту – вище 70), визначили, що майже половина з них (46%) мали принаймні один талант, про який повідомили батьки; ще 23% без надзвичайних талантів мали принаймні одну сильну сторону. Ці результати підкреслюють важливість вивчення сильних сторін окремо за сферами та необхідність додаткових досліджень у цій галузі.

Протягом останніх років до «полювання» за сильними сторонами долучилися й інші дослідники. Тепер Google Scholar надає більше 155 результатів за ключовими словами «сильні сторони аутизму» англійською мовою, більшість з яких були опубліковані за останні 10 років.

Не викликає сумніву те, що корекція аутистичних розладів у дітей не є легко і швидко вирішуваною проблемою. Такі діти потребують інтенсивних довготривалих психокорекційних втручань і абілітації. Тому пошук і розробка нових ефективних методів та стратегій, в тому числі заснованих на використанні саме сильних сторін дитини з РАС, здатних покращити її соціальну адаптацію, є актуальними та затребуваними.

Таким чином, ми бачимо, що люди з аутизмом мають як сильні сторони, так і труднощі, проте дослідження зазвичай виділяють сильні та слабкі сторони аутизму як різні речі. На нашу думку, деякі риси можуть виступати сильними та слабкими сторонами одночасно. Все залежить від того, як вони будуть використані на користь дитини.

Отже, окреслимо особливості, характерні для дітей та дорослих з розладами аутистичного спектра, які, за певної організації роботи з ними, можуть стати сильними сторонами та сприятимуть формуванню нових позитивних умінь та навичок.

Увага до деталей. Одним з основних дефіцитів при аутизмі є слабка центральна когерентність [19], яка означає, що інформація засвоюється фрагментарно та непослідовно. Коли увага дитини зосереджена в одній модальності (наприклад, зоровій), вона може відсікати інформацію в іншій модальності (наприклад, слуховій). Через це не відбувається (чи відбувається частково) інтеграція фрагментів дійсності в реальну картину світу. Однак саме таке сприйняття інформації дає можливість помічати деталі, які не помічають інші. Так, видатний письменник та психіатр Олівер Сакс у книзі «Антрополог на Марсі» описує хлопчика з аутизмом Стівена Уілтшира, якому було достатньо один раз окинути поглядом будівлю і він міг намалювати її в найдрібніших подробицях, навіть через декілька років.

У дослідженні 2012 року Сульєр, Моттрон, Доусон та їх колеги [20] показали, що 42 людини з аутизмом значно швидше, ніж 30 осіб без аутизму, розпізнали, яка з двох

вертикальних ліній, які швидко блимали на екрані, була довшою.

Хороша механічна пам'ять – здатність до засвоєння великої кількості не пов'язаної між собою інформації. Згідно з дослідженням Андре-Анн Мейор 2015 року [21] більше ніж 70% дітей і дорослих з аутизмом показали високо розвинену пам'ять (у порівнянні з 52% нормотипових людей в контрольній групі).

Щоб проілюструвати цю здібність, наведемо героя книги Лурії «Розум мне моніста». Лурія описує свого пацієнта Соломона Шерешевського, людину з феноменальною пам'яттю та іншими особливостями, що зустрічаються у людей з синдромом Аспергера.

Його пацієнт міг повторити будь-яку послідовність цифр і літер та невідомих йому іноземних текстів навіть через 10 років після того, як вони були пред'явлені. Лурія пояснював його здібність до механічного запам'ятовування синестезією. Пацієнт роз'яснював, що запам'ятовував послідовності літер, цифр чи невідомих слів тому, що вони для нього мають запах і смак і йому лише треба згадати «мелодію» смаку чи запаху.

Синестезія – поєднання сенсорних відчуттів різної модальності незвичним способом. Доторкаючись до різних текстур, люди з синестезією можуть відчувати їх смак, а звуки у таких людей можуть викликати зорові образи, слова і літери можуть бути певного кольору. Така синхронна робота відчуттів була досліджена за допомогою томографії. Під час стимуляції однієї зони мозку активізувалися ті зони, які не піддавалися стимуляції. Завдяки синестезії деякі діти з аутизмом мають значні здібності до музики, творчості чи гарну пам'ять.

Вважається, що у дітей до 2 років сенсорні системи працюють синхронно, що створює велику кількість нейронних зв'язків, однак вже після 2 років їх кількість різко скорочується, – із хаотичних вони перетворюються на функціональні. Непотрібні зв'язки «проріжуються», щоб мозок уникнув перевантаження. Ті зв'язки, які відповідають за поєднання відчуттів різної модальності, також «обрізаються», як нефункціональні. Це називається синаптичним прунінгом.

За теорією синаптичного прунінгу у дітей з аутизмом нефункціональні зв'язки залишаються, що призводить до поєднання відчуттів різної модальності.

На думку науковців, у дітей з РАС значно порушено синаптичний прунінг. Їх мозок містить занадто багато нефункціональної інформації [22].

Дона Вільямс – відома австралійська письменниця, композитор та скульптор, у своїй книзі «Ніхто Ніде: незвичайна біографія аутичної дівчинки» описувала своє дитинство і те, як вона повністю «розчинялася» у звуках, ритмах,

кружлянні, різнокольорових цятках, візерунках, орнаментах, грі тіні та світла навіть у стукоті її руки о підборіддя. Це настільки зачарувало її уяву, що люди, їх рухи та мова були нецікавим фоном, на який вона просто не звертала увагу.

Чесність. Нездатність до маніпуляцій. Внаслідок поганого розуміння того, що думки інших людей можуть відрізнятися від думок самої дитини з РАС, що у інших людей своє мислення та світогляд, дітям з аутизмом важко стати на місце іншої людини. Це пояснює, чому у багатьох дітей з РАС відсутня здатність казати неправду та маніпулювати.

Ілюструючи цю сильну й одночасно слабку сторону людей з РАС пригадаємо експеримент – тест Саллі-Енн Саймона Байрона-Кохена (1983) [23]. Тест використовується в психології для вимірювання здатності ставити себе на місце іншої людини.

Здатність агрегувати чи розділяти інформацію. У зв'язку з увагою до деталей і перевагою до монологічного засвоєння інформації (використання одночасно лише одного каналу отримання інформації – зорового, слухового, нюхового, пропріоцептивного чи тактильного) діти з РАС мають здатність виділяти інформацію (наприклад, знаходити певні геометричні форми в оточуючому середовищі або певні ноти під час прослуховування музики).

Експерти припускають, що люди з аутизмом краще справляються із завданнями візуального пошуку через увагу до деталей.

У дослідженні Анни Ремінгтон [25], проведеному у 2019 році, 23 дитини з аутизмом та 50 дітей без аутизму переглянули відеозаписи вчителя, який розповідає історію. Відеоролики включали інформацію, відображену у фоновому режимі, яка була доречною або не мала значення для історії. Діти з аутизмом та без однаково добре відповідали на запитання про історію, але лише діти з аутизмом згадували дані з нерелевантних фонів зображень.

Когнітивні здібності. У 2007 році дослідники Джеральдін Доусон та Лорент Моттрон вивчали людей з РАС з низьким IQ, встановленим за шкалою інтелекту Векслера. Проте за даними іншого тесту інтелекту, також з високою валідністю, – Прогресивні матриці Равена, який менше орієнтований на соціальний контекст, рівень досягнень у багатьох обстежених виявився на рівень вищим, ніж за тестом Векслера (Psychological Science, vol 18, p 657) [26].

Відомий історик, письменник та батько талановитого хлопчика з аутизмом Пол Коллінз у книзі «Навіть не помилка» описав біографію неординарних людей з РАС, які залишили слід в історії, починаючи з дикого Пітера, знайденого в 1775 році в лісах Германії та закінчуючи відомими математиками, фізиками

та програмістами Майкрософту. Спільними для цих особистостей були високі когнітивні здібності на ряду з повною непристосованістю до практичного життя.

Більш раціональне прийняття рішень. Люди з аутизмом менше підвладні суб'єктивним та емоційним факторам, наприклад, їх відповіді менше залежать від формулювання питання [22].

Візуально-просторові здібності. В результаті хорошої візуальної пам'яті у людей з РАС відмічаються значні здібності у візуально-просторовій сфері (70% у порівнянні з 32% у нормотипових людей із контрольної групи) [22].

Темпл Грандін – американська професорка в Університеті Колорадо, авторка бестселерів, активістка захисту прав людей з аутизмом у своїй книзі «Думаючи картинками» описує своє мислення як картотеку відеофайлів. Вона може легко дістати будь-який файл і продивитись в 3Д форматі все, що коли-небудь бачила з будь-якої точки простору. Таким чином, вона конструює складні механізми для тваринницьких ферм у своїй уяві. Там же вона їх тестує. Вона каже, що їй не важливо, де тестувати складні механізми – в уяві чи у майстерні – результат буде такий самий. Після створення та тестування механізмів в уяві їх збирають без жодних неточностей.

Математичні здібності, які можуть бути результатом схильності до систематизації, хорошого візуального сприйняття і пам'яті (70% у людей з РАС порівнянні з результатом 17% у нормотипових людей із контрольної групи) [22].

В опитуванні 2015 року [27], в якому взяли участь понад 450 000 людей у загальній популяції, автор та його колеги виявили, що кар'єра в галузі науки, техніки чи математики корелює з високими оцінками за коефіцієнтом спектру аутизму. А в 2011 році він та група дослідників [28] повідомили, що поширеність аутизму в Ейнховені, яку іноді називають «Кремнієвою долиною Нідерландів», удвічі більша, ніж у двох голландських містах подібного розміру, які не мають сильної технологічної індустрії.

Щоб проілюструвати *творчі здібності*, звернемось до історії всесвітньо відомої художниці – маленької дівчинки з аутизмом – Айрис Грейс, описаної її матір'ю – письменницею Аррабелою Картер-Джонсон. У дівчинки була важка форма аутизму, але батьки відмовилися від класичної терапії та стали слідувати за дитиною і її інтересами. Це призвело до високих результатів в живописі та музиці. Картини Айрис відображають особливе сприйняття природи, гру світла і тіні, взаємодію найтонших відтінків кольору.

Підсумовуючи історії видатних людей з аутизмом, якими ми ілюстрували сильні сторони, можна зробити висновок, що

досягненню успіху сприяв функціональний та прикладний характер спеціального інтересу дитини та підтримує та направляє оточення дорослих.

Психологи часто стають перед вибором, що робити з надцінним інтересом дитини: уникати його, зменшувати прояви, використовувати в роботі чи розвивати. З нашої точки зору використання спеціальних інтересів може стати суттєвою допомогою під час формування відсутніх у дитини навичок.

Для підтвердження цього положення наведемо власні практичні приклади.

Випадок 1. Хлопчик А., 3 роки, абсолютно невербальний з дефіцитом уваги та нецільовою поведінкою. З 3 до 6 років хлопчик займався 4 рази на тиждень по 45 хв. в нашому дитячому центрі двічі індивідуально з психологом і двічі в групі з нормотиповими дітьми. Крім того, батьки виконували рекомендації психолога і займалися дома. Інших занять не відвідував. В 5 років було підтверджено діагноз РАС.

Перші місяці роботи з хлопчиком неможливо було визначити, чи розуміє дитина мовлення і чи запам'ятовує вона те, чому її навчають. Не було жодного зворотного зв'язку ні на довербальному (жестовому) ні на емоційному рівні. Однак під час вивчення геометричних фігур дитина ставала більш емоційною, дивилася на фігури з цікавістю, всюди шукала геометричні фігури – в речах, малюнках, одязі, навіть там, де їх не бачив ніхто інший.

Щоб запустити мовлення було вирішено використати його зацікавленість геометричними фігурами, а саме: емоційно та активно грати всіма видами геометричних фігур. Перші слова з'явилися саме під час емоційних ігор з фігурами (стрибання по фігурам). Протягом наступного місяця хлопчик називав всі відомі геометричні фігури та відповідав на питання щодо фігур. Оскільки під час заняття з фігурами називали їх кольори, спеціальний інтерес перейшов і на кольори – дитина почала називати кольори фігур. На той момент складалося враження, що він будує відносини з фігурами і кольорами, а не людьми. Хлопчик посміхався фігурам, а не людям. Таким самим чином спеціальний інтерес змінювався протягом 3 років, приблизно кожні 3 місяці, переходивши з діючого спеціального інтересу до нового, який ми підключали до діючого. Тут спрацював перехід інтересу від значимого стимулу (фігури) до нейтрального (кольори), разом з яким він використовується.

З тих пір пройшло 3 роки. Дитині 6 років, діагноз аутизм підтверджено. Спеціальні інтереси досить практичні та змінюються кожні 2–3 місяці. Дитина використовує мовлення функціонально має словниковий запас більше 2 000 слів (на 4 мовах), звертається до людей по імені, часто задає питання, веде

короткий діалог, повідомляє про всі свої бажання та потреби, читає по складах, рахує. Дитина ходить у звичайний дитячий садок.

Отже, обравши напрям розвивати та максимально посилити нав'язливий інтерес до геометричних фігур, ми змогли запустити мовлення і значно розширити коло інтересів дитини.

Випадок 2. Дівчинка Б., 5 років. Дитина абсолютно невербальна, розуміння мовлення обмежено, офіційний діагноз РАС було поставлено у 4 роки. Б. займалася в центрі 4 місяці один раз на тиждень індивідуально з психологом по 1,5 години та з батьками вдома. Оскільки у дитини відсутнє звуковідтворення і майже не має приголосних, було вирішено вводити карточки PECs для спілкування. Дитина виконувала невербальні завдання на рівні 3 років (сортування, класифікація, рамки вкладки тощо). Раціон їжі у дівчинки був обмежений, тому вдалося ввести лише 2 карточки для прохання їжі. Коло інтересів також було обмежене, увага розсіяна. Стало питання, як мотивувати дитину просити інші предмети і які картки вводити наступними.

Спеціалізованим інтересом дитини було нав'язливе малювання кружечків годинами поспіль. Якщо у полі зору дитини потрапляли фарби чи олівці, ніякими іншими предметами її не можна було зацікавити. Тому під час занять ці предмети ховалися. Ще дівчинка проявляла інтерес до лялькових будиночків і всього красивого.

Було вирішено провести з дитиною серію уроків з архітектури, під час яких вона збирала, розфарбовувала, прикрашала і декорувала картонні лялькові будиночки. Однак для того щоб отримати будь-який матеріал (фарбу певного кольору, пензлик, блестки, клей тощо), вона повинна була попросити ці предмети карточкою PECs (саморобна фотографія предмету). Оскільки дівчинка вже вміла співвідносити предмети із зображеннями та була мотивована отримати інструмент і зробити будиночок, вона стала давати картку в обмін на предмет. Було проведено 5 творчих уроків по 1,5 години, на яких вона навчилася просити 5 нових предметів та зробила 5 лялькових будиночків. В цьому разі було використано нав'язливий і нефункціональний інтерес дитини (малювати кружечки) і любов до лялькових будиночків і всього красивого, щоб ввести карточки PECs.

Випадок 3. Хлопчик В. 2,1 роки. Невербальний. (В 4 роки поставлено діагноз РАС). Невербальні завдання виконував у межах вікової норми. Відвідував групові заняття з раннього розвитку в групі з нормотиповими дітьми півроку та займався дома з мамою під керівництвом психолога. Дитина в 2 роки і 1 місяць вміла швидко читати по літерах слово будь-якої довжини і складності, не розмовляючи.

Читання було нав'язливе без розуміння змісту. При цьому його спеціально ніхто не вчив. Мама інколи повторювала літери на магнітах, які він чіпляв на холодильник. Функціонального мовлення – називання предметів, прохання та звертання – не було.

З метою запуску функціонального мовлення (прохання, називання предметів тощо) було прийнято рішення вчити хлопчика просити і називати предмети, читаючи написи на них (зроблені батьками). Завдяки підписанню предметів (їжі та іграшок), дитина зрозуміла, що у всіх предметів є назви, з'явилося функціональне мовлення. З 2 до 2,6 років хлопчик відвідував групові заняття. З 3 до 7 років відвідував приватний дитячий садочок. Зараз дитині 7 років. Ходить у звичайну школу. Має високий інтелект, мовлення розвинене за віком (хоча воно має свої особливості), має проблеми із спілкуванням з однолітками та емоційним інтелектом. В цьому разі було використано гіперлексію для того, щоб навчити дитину говорити.

Випадок 4. Хлопчик Г., 6 років. Діагноз не встановлено (через небажання батьків звертатися до психоневролога), хоча має очевидні прояви розладів аутистичного спектру. Інтелект розвинений відповідно до віку, мовлення розвинене відповідно до віку (скандоване мовлення без виразності), мав проблеми із спілкуванням з дітьми (монологічно і нав'язливо розповідав про свої інтереси, не звертаючи увагу на те, що це нікому не цікаво, друзів не мав), сильно заціклювався на темі космосу. Відвідував заняття підготовки до школи з нормотиповими дітьми рік та працював вдома з батьками під керівництвом психолога щодо проблем поведінки. Хлопчик погоджувався робити завдання лише на тему космосу. Дома батьки змирилися з цим і роздруковували і купували все на тему космосу.

Оскільки в школі ніхто не даватиме вибору, спільно з батьками було вирішено надавати нові цікаві завдання про космос лише після виконання завдань на інші теми або запропонувати пропускати завдання і просто сидіти. Перші 3 уроки дитина пропускала всі завдання без зображення планет чи ракет, а потім погодилась робити завдання з транспортом за отримання нових завдань з зображенням космосу. Через місяць хлопчик робив всі завдання і отримував наклейку з космічною темою після уроку.

Отже, психологом було використано надцінний інтерес дитини до космосу для того, щоб розширити сферу її інтересів та навчити приймати та виконувати шкільні правила.

Випадок 5. Хлопчик Д. На період звернення хлопчику 3 роки. Діагноз аутизм встановлено в 4 роки. Дитина використовувала до 20 слів, але не для спілкування. В основному

повторювала слова із мультиків, рідко називала предмети. Інколи з'являлися нові слова, але дитина їх більше ніколи не повторювала. Дитина зовсім не повторювала слова за дорослими, не казала їх на прохання. Не імітувала звуки тварин. Виконувала невербальні завдання за віком.

Найбільшим інтересом у дитини вже 2 роки був транспорт, дитина могла грати в одну маніпулятивну гру годинами. Суть гри була в тому, що дві машинки стикалися, і дитина казала «бах». Відібрати машинки без істерики було майже неможливо, переключити на інше завдання (без машинок) теж. Також дитина цікавилася літерами, любила, коли їй показували всі літери та називали звуки.

Для того, щоб навчити дитину імітації звуків, а надалі і слів, було використано обидва інтереси. Дитині кожне заняття і вдома (серед інших ігор і занять) пропонували емоційну гру з вантажними машинами та літерами (а пізніше складами та предметами), які знаходилися в багажнику, а у разі аварії гучно розсипалися. Психолог емоційно називав літери чи предмети, а дитина збирала їх у багажника, щоб почати спочатку. Поступово хлопчик почав повторювати короткі слова. Через півроку занять (двічі на тиждень по 45 хв.) та роботи під керівництвом психолога вдома дитина може озвучити основні прохання (пити, їсти, гуляти) та називає вивчені предмети (проте все ще в меншій половині випадків). Оскільки дитина навчилася повторювати за дорослим нові слова, вони закріплюються шляхом постійного повторення і вже не зникають.

Отже, для цілей звукової імітації була використана маніпулятивна нав'язлива гра. Зацікленість на грі дала можливість вивчити багато слів і навчитися повторювати їх за дорослим.

З наведених прикладів можна зробити висновок, що будь-який спеціалізований інтерес дитини (навіть зовсім неприкладний) несе в собі ресурс для навчання, оскільки він містить багато власної енергії та мотивації дитини. Якщо проявити творчість та креативність у побудові корекційної роботи з дитиною, з використанням її здібностей, сильних сторін та спеціалізованих інтересів, можна досягти поставлених цілей.

Таким чином, можна зробити наступні висновки. Необхідно виявити всі інтереси та здібності дитини за допомогою батьків і власних спостережень та звернути увагу на ті, на яких дитина зацікавлена найбільше (навіть якщо спеціалізований інтерес неприкладний та нефункціональний). Поставити проміжні адекватні цілі психокорекційної роботи та продумати, яким чином для їх досягнення можна використати надцінні інтерес чи здібність дитини. Бути терплячим і «заходити» на територію спеціалізованого інтересу дитини повільно і послі-

довно, після того, як дитина адаптувалася до спеціаліста та установи. Необхідно обов'язково залучити найближче оточення дитини до щоденного виконання психокорекційної програми вдома, оскільки (з фінансових чи інших причин) батьки переважно не можуть щодня займатися зі спеціалістами, а ефективність декількох занять на тиждень набагато нижча за щоденну послідовну роботу. Треба включити емоційний складник у процес роботи з надцінним інтересом. Взаємодія з дитиною повинна будуватися на позитивній ноті, без примусу. Однак виявлення і підкреслення сильних сторін дітей з аутизмом не повинно призвести до того, що суспільство буде недооцінювати обмеження і труднощі, з якими вони стикаються.

Таким чином, ефективна психодіагностична і корекційна робота має враховувати та використовувати потенційно сильні сторони дитини з РАС. Це сприятиме розвитку її можливостей. Необхідно також використовувати методики, які б могли дослідити кожну із сильних сторін дитини окремо, чи кількісно виміряти здатності та здібності дітей з РАС. Виявлення і використання потенційно сильних сторін дітей з аутизмом буде сприяти подоланню обмежень і труднощів, з якими вони стикаються.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арашатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма : дис. канд. псих. наук: 19.00.10/Арашатская Оксана Сергеевна. Москва, 2005.266 с.
2. Давоян, Е. Е. Обдарованість і аутизм: контент-аналіз дослідженості проблеми, 2014. 65с.
3. Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., and Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philos. Trans. R. Soc. B Biol. Sci.* 364, 1359–1367. doi: 10.1098/rstb.2008.0328.
4. Fein, S. A History of Autism: Conversations with the Pioneers. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2011.
5. Hermelin, B., and O'connor, N. Spatial coding in normal, autistic and blind children, 1971. *Percept. Mot. Skills* 33, 127–132. doi: 10.2466/pms.1971.33.1.127
6. Hermelin, B., and O'connor, N. The recall of digits by normal, deaf and autistic children, 1975. *Br. J. Psychol.* 66, 203–209. doi: 10.1111/j.2044-8295.1975.tb01456.
7. Shah, Amitta, and Uta Frith. "An islet of ability in autistic children: A research note." *Journal of child Psychology and Psychiatry* 24.4, 1983: 613-620.
8. Mottron, L., and Belleville, S. A study of perceptual analysis in a high-level autistic subject with exceptional graphic abilities, 1993. *Brain Cogn.* 23, 279–309. doi: 10.1006/brcg.1993.1060
9. Mottron, L., and Belleville, S. Perspective production in a savant autistic draughtsman. *Psychol.* 1995. *Med.* 25, 639–648. doi: 10.1017/s0033291700033547

10. Rogers, S., and Dawson, G. Play and Engagement in Early Autism: The Early Start Denver Model, 2009. New York, NY: Guilford.
11. Winter-Messiers, M. A. From tarantulas to toilet brushes: understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome, 2007. *Remed. Spec. Educ.* 28, 140–152. doi:10.1177/07419325070280030301
12. Chiodo, L., Majerus, S., and Mottron, L. Typical versus delayed speech onset influences verbal reporting of autistic interests, 2017. *Mol. Aut.* 8:35.
13. Davey, L. Using the special interests of autistic children to facilitate meaningful engagement and learning, 2020. *Good Aut. Pract.* 21, 43–64.
14. Dawson, M., Mottron, L., and Gernsbacher, M. A. "Learning in autism," in *Learning and Memory: A Comprehensive Reference: Cognitive Psychology*, 2008. eds J. H. Byrne and H. Roediger, (New York, NY: Elsevier), 759–772.
15. Mottron, L. Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 2017. 26, 815–825.
16. Meilleur A.-A. S., Jelenic P., Mottron L. Prevalence of Clinically and Empirically Defined Talents and Strengths in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015. № 5(45). P. 1354–1367.
17. Rimland, Bernard. "Savant capabilities of autistic children and their cognitive implications" 1978.
18. Bal VH, Wilkinson E, Fok M. Cognitive profiles of children with autism spectrum disorder with parent-reported extraordinary talents and personal strengths. *Autism*, 2021. doi:10.1177/13623613211020618
19. Bock, Gregory R., and Jamie A. Goode, eds. *Autism: Neural basis and treatment possibilities*, 2005. Vol. 251. John Wiley & Sons.
20. Barbeau, E. B., Soulières, I., Dawson, M., Zeffiro, T. A., & Mottron, L. 2013. The level and nature of autistic intelligence III: Inspection time. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(1), 295–301. doi: 10.1037/a0029984
21. Meilleur, A.-A. S., Jelenic, P., and Mottron, L. Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism, 2015. *J. Aut. Dev. Disord.* 45, 1354–1367. doi: 10.1007/s10803-014-2296-2.
22. Bock, Gregory R., and Jamie A. Goode, eds. *Autism: Neural basis and treatment possibilities*, 2005. Vol. 251. John Wiley & Sons.
23. Holroyd, Sarah, and Simon Baron-Cohen. "Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind?" *Journal of Autism and Developmental Disorders* 23.2 .1993: 379-385.
24. Remington, A., Hanley, M., O'Brien, S., Riby, D. M., & Swettenham, J. Implications of capacity in the classroom: Simplifying tasks for autistic children may not be the answer. *Research in developmental disabilities*, 2019. 85, 197–204.
26. Dawson, M., Soulières, I., Ann Gernsbacher, M., & Mottron, L. The level and nature of autistic intelligence. *Psychological science*, 2007. 18(8), 657-662.
27. Ruzich, E., Allison, C., Chakrabarti, B., Smith, P., Musto, H., Ring, H., & Baron-Cohen, S. Sex and STEM occupation predict autism-spectrum quotient (AQ) scores in half a million people. 2015. *PloS one*, 10(10), e0141229.
28. Roelfsema, M. T., Hoekstra, R. A., Allison, C., Wheelwright, S., Brayne, C., Matthews, F. E., & Baron-Cohen, S. Are autism spectrum conditions more prevalent in an information-technology region A school-based study of three regions in the Netherlands. *Journal of autism and developmental disorders*, 2012. 42(5), 734–739.