

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 09-292-М групи

Спеціальності А6 Спеціальна освіта

Освітня програма Олігофренопедагогіка

Спеціалізація А6.02. Корекційна
психопедагогіка

Сороківська Олена Володимирівна

Керівник: к.психол.н., доцентка Ляшко В.В.

Рецензент: Жулінська Г.М., директорка
Херсонського загальноосвітнього навчально-
виховного комплексу №11 Херсонської міської
ради

Івано-Франківськ, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади комунікативного розвитку молодших школярів з розладами аутистичного спектру.....	8
1.1. Поняття комунікативних навичок у молодшому шкільному віці.....	8
1.2. Особливості мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС).....	14
1.3. Методичні аспекти активізації комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру.....	20
1.4. Методики та технології розвитку комунікації.....	26
РОЗДІЛ 2. Дослідження сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру.....	30
2.1. Методика дослідження сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру та її обґрунтування.....	30
2.2. Аналіз та інтерпретація рівнів сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру.....	35
РОЗДІЛ 3. Технології розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру.....	49
3.1. Підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру (логопедичні, психологічні, педагогічні).....	50
3.2. Методика та результати розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру.....	55
3.3. Особливості організації навчального середовища для сприяння розвитку комунікативних навичок школярів з розладами аутистичного спектру.....	67
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	87

Додаток А.....	87
Додаток Б.....	89
Додаток В.....	92
Додаток Г.....	94
Додаток Д.....	97

ВСТУП

Актуальність дослідження. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру (РАС) є однією з ключових проблем сучасної спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти. Оскільки комунікація є основою соціалізації, порушення мовленнєвої взаємодії значно ускладнюють процес навчання, адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство.

Згідно з дослідженнями Л. С. Виготського, мовлення відіграє центральну роль у когнітивному та особистісному розвитку дитини, а його недостатній розвиток може призводити до труднощів у формуванні особистості. Важливість формування комунікативних навичок у дітей із РАС підкреслюється у працях О.Л. Сухаревої, яка першою описала специфіку поведінкових і мовленнєвих особливостей таких дітей.

На сучасному етапі проблему розвитку мовлення та комунікації у дітей з аутизмом досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Т.Волкова, О.Гаврилушина, І. Беляєва, Л. Баряш, С. Шевченко, К. Гілберта, Т. Пітерса, К. Лебединської, С. Морозова, О. Никольської, G. Mesibov, E. Shopler, H. TagerFlusberg, L. Wing С. Барон-Коен, С. Грінспен (S. Greenspan), О. Лурія, Т. Власова та інші. Їхні роботи підкреслюють важливість раннього втручання та використання спеціальних методик для стимулювання мовленнєвої активності дітей із розладами аутистичного спектру.

Дослідження доводять, що ефективними є такі методи розвитку комунікації, як метод альтернативної та додаткової комунікації (PECS), поведінкові методики (АВА-терапія), методи сенсорної інтеграції, технології візуальної підтримки (соціальні історії), а також розвиток емоційного інтелекту за допомогою програми DIR/Floortime [12, 20, 27, 44, 55 та ін.].

З огляду на зростання кількості дітей із розладами аутистичного спектру (РАС) та їхню інтеграцію в загальноосвітні заклади, проблема формування їхніх комунікативних навичок набуває особливої значущості. Саме тому актуальним є вивчення ефективних методів і підходів, які сприятимуть

соціалізації таких дітей, а також розробка рекомендацій для педагогів, які працюють у сфері інклюзивної освіти [47].

Таким чином, дослідження особливостей формування комунікативних навичок у молодших школярів із порушеннями аутичного спектру є важливим та актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: кваліфікаційна робота виконана у межах науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету “Технології корекційно-розвикової, абілітаційної та реабілітаційної роботи в системі спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасних викликів суспільства” (0124U004367 від 11.10.2024).

Мета дослідження: визначити особливості формування комунікативних навичок у молодших школярів із розладами аутичного спектру та розробити рекомендації щодо ефективних методів їх розвитку в умовах навчального процесу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку.
2. Дослідити особливості комунікативного розвитку дітей із розладами аутичного спектру.
3. Визначити чинники, що впливають на процес формування комунікативних навичок у дітей з РАС.
4. Провести констатувальне дослідження рівня сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутичного спектру.
5. Враховуючи особливості формування комунікативних навичок у дітей з РАС розробити рекомендації щодо їх ефективного розвитку.

Об'єкт дослідження: процес формування комунікативних навичок у молодших школярів із розладами аутистичного спектру.

Предмет дослідження: особливості формцвання комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру у освітньому середовищі.

Методи дослідження. Інтегрований дослідницький інструментарій розроблений на основі трьох перевірених міжнародних та вітчизняних методик: Communication Matrix — оцінка базових комунікативних функцій та засобів комунікації, Vineland Adaptive Behavior Scales (розділ «Соціалізація») — оцінка соціально-емоційної сфери та соціальної поведінки, Логопедичні та нейропсихологічні методики діагностики діалогічного мовлення (Є. Туманова та ін.) — аналіз діалогічної взаємодії, уміння ініціювати та підтримувати розмову. Математичні методи обробки даних. Обрані методики взаємодоповнюють одна одну, охоплюючи три взаємопов'язані, але різні сфери комунікації, та дають можливість отримати цілісний профіль без дублювання запитань.

Наукова новизна одержаних результатів: Уточнено особливості формування комунікативних навичок у молодших школярів із розладами аутистичного спектру (РАС) з урахуванням сучасних наукових підходів. Визначено основні труднощі та бар'єри, що виникають у процесі розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС у початковій школі. Обґрунтовано ефективність сучасних методів і технологій розвитку комунікації для покращення мовленнєвої взаємодії дітей із РАС. Запропоновано комплекс педагогічних умов та практичних рекомендацій для покращення комунікативної взаємодії молодших школярів із РАС.

Практичне значення одержаних результатів. Для педагогів та фахівців інклюзивної освіти: розроблено рекомендації щодо використання ефективних методик розвитку комунікації у дітей з РАС у початковій школі, запропоновано адаптовані форми роботи, які сприяють підвищенню рівня комунікативних навичок та соціалізації дітей із РАС. Для батьків дітей із РАС: надано практичні поради щодо застосування альтернативних способів комунікації вдома, визначено значення ранньої діагностики та комплексного підходу до

розвитку мовлення у дітей із РАС. Для системи освіти: отримані результати можуть бути використані при розробці корекційних програм і методичних рекомендацій для навчання дітей із РАС, матеріали дослідження можуть бути використані у підготовці майбутніх фахівців із спеціальної та інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження: результати роботи представлено на семінарі фахівців спеціальної освіти організованому Інклюзивно-ресурсним центром Сихівського району № 2 м. Львова" (вересень 2025р).

Публікації: Формування комунікативних навичок у молодших школярів з порушеннями аутичного спектру. *Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства:* зб. тез доп. за мат. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, (Івано-Франківськ, 14-15 травня 2025 р.). МОН України, ХДУ [та ін.]. Івано-Франківськ, 2025. С.280 -282.

Структура роботи: кваліфікаційна робота викладена на 101 сторінці друкованого тексту, з них 86 – основного. Складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (69 назв), додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Проблема комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є однією з ключових у сучасній корекційній педагогіці та спеціальній психології. Комунікація — базова сфера психічного розвитку, яка забезпечує соціалізацію, емоційний контакт та ефективну взаємодію дитини з оточенням [46]. Порушення цієї сфери у дітей з РАС значно ускладнює процес навчання, засвоєння соціальних норм і впливає на загальний розвиток особистості. Тому вивчення теоретичних засад, що розкривають природу, механізми та умови формування комунікативних навичок, є надзвичайно важливим для побудови ефективної системи педагогічної підтримки.

Сучасна наукова література подає різні підходи до розуміння сутності комунікативної діяльності дітей з аутизмом, а також визначає специфіку їхніх мовленнєвих, невербальних і соціальних навичок [3, 24, 34, 52 та ін.]. Дослідники акцентують на значенні ранньої діагностики порушень, міждисциплінарного супроводу та застосування спеціальних методик, спрямованих на розвиток мовлення, розуміння соціальних сигналів, формування діалогічної взаємодії. У цьому контексті важливо проаналізувати ключові положення сучасних психолого-педагогічних підходів до розвитку комунікативної сфери дітей молодшого шкільного віку з РАС та виявити умови, що сприяють її успішному формуванню.

1.1. Поняття комунікативних навичок у молодшому шкільному віці

Важливим чинником повноцінного формування особистості молодшого школяра є його спілкування з дорослими та однолітками. Сфера комунікації - необхідна частина соціального простору, де існує особистість. Саме в ній людина здійснює свої професійні та особисті плани. Тут він отримує

підтвердження свого існування, підтримку та співчуття, допомогу у реалізації життєвих планів та потреб. Саме тому комунікативні вміння та навички – це засоби, які забезпечать успішну діяльність суб'єкта у сфері комунікації [28].

Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. У сучасній періодизації психічного розвитку охоплює період від 6-7 до 9-11 років. З фізіологічної точки зору, це час фізичного зростання, коли діти швидко тягнуться вгору, спостерігається дисгармонія у фізичному розвитку, вона випереджає нервово-психічний розвиток дитини, що позначається на тимчасовому ослабленні нервової системи. Виявляються підвищена стомлюваність, неспокій, підвищена потреба у рухах [49,63].

У цьому віці відбувається зміна способу та способу життя: нові вимоги, нова соціальна роль учня, принципово новий вид діяльності – навчальна діяльність. У школі він набуває не тільки нових знань та вмінь, а й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, сприйняття свого місця у системі відносин. Дитина виявляється на межі нового вікового періоду. Дитина, що поступила до школи, автоматично займає зовсім нове місце у системі відносин людей: у нього з'являються постійні обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю. Близькі, дорослі, вчитель та сторонні люди спілкуються з дитиною не тільки як з унікальною людиною, але і як з людиною, яка взяла на себе зобов'язання [49].

Спілкування є однією з ключових передумов психічного розвитку особистості, визначальним чинником її формування та становлення. Воно виступає провідним видом людської діяльності, спрямованої на самопізнання і самооцінку через взаємодію з іншими людьми. У науковому розумінні спілкування постає як процес взаємодії між учасниками (суб'єктами комунікації), що зумовлений їхніми потребами, має певну мету, здійснюється за допомогою конкретних способів і засобів та приводить до певного результату.

Необхідність орієнтувати процес навчання формування готовності особистості до постійно змінюваним запитам соціуму, до співробітництва

коїться з іншими людьми, нині не викликає сумнівів. В основу дослідження покладено теоретичні концепції комунікативної діяльності Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва, В.А. Кан-Каліка, Б.Ф. Ломова, А.М. Мудрика, М.М. Бахтіна. Конкретизації змісту діяльності з формування комунікативних умінь, розширенню уявлень про напрями їх розвитку сприяли праці А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменський, І.А. Володарський, О.А. Карабанової та інших.

Аналіз науково-теоретичної літератури показав, що питання загальної підготовки учнів до спілкування, готовності щодо нього, розвитку окремих якостей особистості, комунікативних умінь і навиків спілкування представлені у педагогічній науці досить широко. Дослідження показують, що формування комунікативних умінь можна починати з раннього віку, однак, цей процес повинен будуватися на чіткій системі знань, які характеризують той чи інший віковий етап розвитку дитини - дошкільника або школяра. Цей процес вимагає продуманої організації та спеціальної методики [13, 16, 41, 43, 51 та ін.].

На сьогоднішній день комунікативні навички є однією з ключових тем для обговорення у сфері освіти, особливо у сфері початкової школи, оскільки саме вона є основним фундаментом, формує успішність майбутніх комунікацій школярів. Ця тема є актуальною настільки, що відображена в нормативних актах присвячених тематиці освіти. Зокрема, комунікативна навичка розглядається в рамках метапредметних результатів учнів.

На думку В.В. Косова та Я.В. Макаруч під комунікативною навичкою розуміється навичка використання мовних та не мовних засобів (міміка, жести, зображення, пантоміміка, становище партнерів щодо один одного) обміну повідомленнями. Т.В. Машарова та Е.С. Радачінська вважають, що під комунікативним навичкою слід розуміти вміння ефективно обмінюватися повідомленнями з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття, рівня освіти, культурних та психологічних особливостей учасників комунікації. Цікавою є позиція Т.А. Антопольській, О.Ю. Байбакової, С.С. Журавльової, які стверджують, що комунікаційна навичка реалізується насамперед у здібності

діагностувати ситуацію, внаслідок чого суб'єкт комунікації формують найефективніші способи вирішення поставлених завдань [2, 5, 37 та ін.].

На думку М.Д. Горячова, А.А. Попова, Є.А. Ширяєва, Т.А. Яндукова під комунікативним навичкою слід розуміти взаємодію, в результаті якої реалізуються контакти одного суб'єкта комунікації з іншим. На думку Г.М. Андрєєвої, Я. Яноушека під комунікативним навичкою слід розуміти процес взаємовідносин особистості, який відбиває один одного, і є впливаючим один на одного [36, 58].

О.М. Бєлишева, Ю.А. Глабова Ю.А. під комунікативним навичкою розуміє здатність вступати у взаємодію внаслідок формування обміну інформаційними ресурсами з використанням засобів комунікацій для найефективніших взаємодій між суб'єктами. С.В. Воробйова розуміє під комунікативним навичкою здатність взаємодіяти, використовуючи різні способи обміну інформацією з метою формування взаємовідносини, що ефективно відбивається на спільній діяльності. Ю.Є. Прохоров, І.А. Стернін розглядають сутність поняття «комунікативна навичка» через сукупність використання певних засобів формування комунікаційних зв'язків. При цьому автор наводить три основні елементи комунікативної навички погляду набору коштів. Сукупність використання певних засобів формування комунікаційних зв'язків включає три основні елементи, а саме експресивно-мімічні засоби формування комунікаційних зв'язків, предметно-дієві засоби формування комунікаційних зв'язків та мовні засоби формування комунікаційних зв'язків [30].

Необхідно відзначити, що ці елементи використовуються у молодших школярів початкової школи в сукупності при формуванні комунікаційних навичок.

Цікавою є позиція Л.Д. Столяренка, який при визначенні сутності поняття «комунікативна навичка» використовує різновид їх перетворення внаслідок онтогенезу. На думку Л.Д. Столяренко та В.Є. Столяренко при формуванні комунікаційних зв'язків між дітьми та дорослими можуть бути використані

чотири основні види спілкування. Для цих видів спілкування характерні динамічні елементи, які перебувають у постійному розвитку внаслідок впливу індивідуальних особливостей, тобто у процесі онтогенезу [4].

Автор вважає, що формування комунікативних зв'язків «дитина-доросла» реалізується за такими напрямом як ситуативно-особистісний зв'язок, ситуативно – діловий зв'язок, внеситуативно-пізнавальний та внеситуативно-особистісний.

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська, П.В. Растянников наводять ознаки понять «комунікативна навичка» та «навичка спілкування. Як відмітні ознаки понять «комунікативна навичка» і «навичка спілкування» використовуються масштаб сенсу поняття, об'єкт передачі у понятті та сутність поняття. Навичка спілкування включає лише комунікацію. Р.Г. Чуракова та А.М. Соломатин комунікативний навик розглядає як структурний елемент процесу спілкування та виділяють певні елементи навички. Комунікативна навичка включає таку сукупність структурованих елементів як предмет спілкування, необхідність у спілкуванні, комунікативний мотив, дії спілкування, завдання спілкування, засоби спілкування та продукт спілкування [54].

Отже, можна визначити, що комунікативні навички — це сукупність умінь, які забезпечують ефективну взаємодію між людьми. Вони включають компоненти, що представлені на малюнку 1.1.

Комунікативні навички у молодших школярів, як правило, розвинені недостатньо. Є діти зі зниженою соціальною активністю, схильні до самоти,— вони люблять читати, збирати конструктор, сидіти і розмірковувати. Частина дітей у своїх відносинах з однолітками використовує не надто вдалі соціальні стратегії [20, 42, 53 та ін.]. Вік 6-11 років є сензитивним для розвитку комунікабельності дітей, вони вчаться контролювати та оцінювати поведінку один одного, вести діалог та ін., що визначає провідну роль комунікативних умінь у формуванні дитини як неповторна індивідуальність з позиції концепції педагогіки індивідуальності.



Рис.1.1. Компоненти комунікативних навичок

Частина авторів розглядають комунікаційну навичку як сукупність здібностей, доведених до автоматизму. Комунікаційна навичка проявляється в сукупності внутрішнього і зовнішнього середовища процесу, а також середовища взаємодії в процесі [2, 24, 37 та ін.].

Таким чином, проаналізувавши сутність поняття «комунікативна навичка», яке формулюється авторами, ми дійшли висновку, що однозначної позиції щодо цього аспект не існує. Слід зазначити, що автори практично не розглядають психологічну складову навички спілкування. На наш погляд, комунікаційна навичка як аспект прояву психологічної культури індивіда, повинен включати механіку взаємодії трьох компонентів: оцінний компонент, емоційний компонент та альтернативний компонент.

1.2. Особливості мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС)

Порушення у мовному розвитку - одна з основних ознак дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі надзвичайно різноманітні за характером та динамікою, вони відображають основну специфіку аутизму, а саме – несформованість комунікативної поведінки. Найчастіше саме через мовні порушення батьки дітей з аутизмом вперше звертаються за допомогою до фахівців: логопеда, психолога, лікаря-психоневролога або невропатолога.

Попри різноманітність мовленнєвих порушень, у дітей із розладами аутистичного спектра можна виокремити низку характерних особливостей мовлення, які проявляються з різною інтенсивністю та у різних поєднаннях [10, 20, 41, 50, 67 та ін.]:

- Мутизм (відсутність мови) у значної частини дітей (від 25-30% до 50%) за даними різних авторів;
- Ехолалії (повторення слів, фраз, сказаних іншою особою), часто відтворювані не відразу, а згодом з відстрочкою; при цьому діти можуть

повторювати абстрактні, малозрозумілі їм слова, фрази, отримуючи задоволення або заспокоюючись від їхнього звучання;

- Велика кількість слів – штампів та фраз – «папугайність» мови, що при хорошій пам'яті створює ілюзію розвиненого мовлення;

- Відсутність зверненого мовлення, неспроможність у діалозі (хоча монологічна мова іноді розвинена добре);

- Автономність мови - «мова для себе», говорить «сам із собою»;

- Пізня поява в мові особистих займенників (особливо «я») та їх неправильне вживання (про себе - "він" або "ти", а про інших іноді "я"); застосування щодо себе дієслів у безособовій формі («пити сік», «йти гуляти»); довга відсутність в активному словнику слів, які позначають близьких для дитини;

- Порушення семантики (розширення або надмірне – до буквальності – звуження тлумачень значень слів), труднощі розуміння інформації, неологізми - (слово, фраза сконструйовані дитиною для позначення предмета, дії тощо);

- Відсутність використання міміки, жестів та інтонації у спілкуванні;

- Порушення граматичного ладу мови, звуковимови, просодичних компонентів мови (патологічні зміни темпу, ритму, висоти голосу).

Фахівці виділяють кілька типових варіантів мовного розвитку у дітей з РАС [20, 39, 56, 62 та ін.]:

Первинний мутизм (від початку розвитку мова відсутня). Усі етапи мовного розвитку або затримані (гуління), або відсутні зовсім (лепет, слова, фрази). Розуміння мови глибоко порушено, але разом з тим, повсякденна мова (що стосується їжі, прогулянок і т.п.) здається більш доступною, діти непогано орієнтуються у ситуації.

Формально «правильний» розвиток мови до 2-2,5 років із наступним глибоким (до мутизму) розпадом. Ранній мовленнєвий розвиток проходить у типові терміни або навіть дещо прискорено за норму. Перші слова не пов'язані з найближчим оточенням дитини (не «мама», «тато», «баба» тощо, а «стул», «місяць» тощо).

Перші фрази з'являються невдовзі після слів, вони зазвичай досить складні за будовою і, як правило, також не є пов'язаними з найближчим оточенням та діяльністю дитини. Найчастіше вони представляють цитати з віршів, мультфільмів, телепередач (особливо часто повторюваних реклам), фраз, вимовлених іншими людьми в афекті (іноді це навіть лайливі фрази). Все це дитина вимовляє, не розуміючи (чи дуже погано розуміючи) сенс вимовленого, навіть якщо це дуже складні слова чи мовленнєві конструкції: вони передусім відбивають її внутрішній стан та не спрямовані на спілкування; подібна мова не є комунікативною.

При переході до мовленнєвого періоду розвитку на 2-2,5 роки для дітей з таким варіантом розвитку типовий розпад експресивної (що промовляється) мови. З мови дитини зникають фрази, слова, з'являються безладні вокалізації, крики. Іноді на висоті афекту з'являються «плаваючі» слова і навіть фрази (хоча вони не закріплюються в мові), а також здатність мутичного дитини виконувати прості інструкції на прохання дорослих (але це можливо не завжди, а частіше тільки у контексті ситуації та (або) після тривалої корекційної роботи) [9].

Для багатьох дітей із цим варіантом мовного розвитку характерні стереотипні вокалізації (тобто дитина може вимовляти якісь лепетні звуки, свистіти, наслідувати немовних звуків - скрипу дверей, писку тварин і т.д.). Одночасно з регресом мовних навичок може спостерігатися втрата можливості використовувати жести, втрата соціальних навичок (очний контакт, реакція на похвалу).

Механізм, що лежить в основі аутистичного регресу, вивчається, але поки що точно не відомий.

Формально «правильний» розвиток мови до 2-2,5 років з наступним регресом (у 2,5 – 6 років) та регредієнтно-спотвореною динамікою після 5-7 років.

Порушення мови виникають також у 2 – 2,5 роки, але до цього віку мовленнєвий розвиток значною мірою наближено до норми. Після 2 – 2,5 років у поведінці таких дітей починають чітко виявлятися аутистическі риси.

Аутизм тут насамперед проявляється у уникненні контакту з дітьми, страхах і тривозі, посилення стереотипій, появі ритуалів, самоагресії, регрес мови. В експресивній (вимовній) промові залишаються нечисленні слова (або фрази) – штампи, а іноді не залишається і цього, але розуміння мови у своїй зберігається [9, 23].

Пізніше від 5 до 7 років мова поступово спонтанно відновлюється, але представлена вона в основному ехолаліями та фразами-штампами. Близько 7 років з'являється (в окремих випадках навіть без корекційної роботи) спонтанна мова, але вона аграматична, найчастіше з численними порушеннями звуковимови та просодики. Порушення звуковимови зустрічаються дуже часто (сигматизм, іноді ламбдацизм та інші порушення), але вони досить нестійкі: коли дитина говорить на емоційному підйомі, коли вона впевнена у собі та захоплена чимось, а також у міру накопичення мовної практики звуковимова покращується, стає все більш правильним граматичний устрій.

Майже завжди інтелект таких дітей збережений, хоча його розвиток відрізняється деякою нерівномірністю.

Затримка (або недорозвинення) мови у поєднанні зі спотворенням її розвитку. Етапи раннього мовного розвитку наступають пізніше звичайних термінів і відрізняються малою активністю: перші слова з'являються із затримкою (у деяких випадках з досить значною), зазвичай це типові «мама», «баба», "тато" і т.п., але вони не звернені до конкретних осіб і вимовляються швидше "у простір». До фразового мовлення діти переходять з великою затримкою порівняно зі своїми однолітками, при цьому спонтанна фразова мова практично не формується [41].

Експресивна (вимовна) мова в основному представлена ехолаліями та набором слів та фраз-штампів. Зазвичай у мові дитини закріплюються слова і фрази, що він часто чує; це можуть бути звернені до нього питання дорослих,

що стосуються його вітальних проблем («хочеш пити», «підеш гуляти», «їсти» і т.п.), цитати з віршів та пісень, які дитина стереотипно вимагає повторювати знову і знову, музичні казки, мультфільми, телерекламу. В одних випадках ехолалії та мовні штампи носять некомунікативний характер. Іноді дитина вживає їх як би свідомо та до місця [43].

З віком імпресивна (та, що розуміється) мова розвивається в основному за рахунок номінативного словника, дієслова вживаються в основному в невизначеному формі, що мало вживаються прийменники, в незначній мірі використовуються категорії числа, часу, роду; у спонтанній мові слова зазвичай не узгоджуються за відмінками та особам. Характерна значна затримка та порушення вживання особистих займенників.

Порушення звуковимови властиві майже всім дітям із цим варіантом мовного розвитку: це нечіткість вимовлення багатьох звуків, заміни одних звуків на інші, пропуски звуків [54].

Порушення просодичних компонентів мови відзначені у всіх випадках. Найбільш характерна брадилалія (уповільнення темпу мови), рідше зустрічається тахілалія (прискорення темпу промови). Якщо у дитини немає емоційного контакту з співрозмовником, мова відрізняється монотонністю, до кінця фрази тон голосу або підвищується, або, навпаки, згасає (залежно від тону дитини).

Діти малодоступні контакту, прагнуть його уникнути, не встановлюють прямого очного контакту, а якщо спроби встановити контакт із ними занадто наполегливі, то характерні для дитини різноманітні стереотипії посилюються, провокуються тривога, занепокоєння, страх, можливими стають агресія та самоагресія [54].

В основному у дітей з таким варіантом мовного розвитку виявляється порушення інтелекту (помірною або легкою мірою), і лише у невеликої групи відзначається формально збережений інтелект із вираженою нерівномірністю розвитку окремих інтелектуальних функцій.

Спотворений розвиток мови. При цьому варіанті мовного розвитку діти у перші два-три роки не викликають у батьків занепокоєння: перші слова та фрази з'являються з випередженням нормальних термінів, ехолалії нехарактерні, відзначається бурхливе накопичення активного словника (переважно номінативного), освоєння складних, граматично правильно оформлених фраз. Дитина може запам'ятовувати великі тексти та відтворювати їх практично дослівно, використовувати фрази та висловлювання, властиві промови дорослих [58].

Іноді батьків злегка турбує лише те, що мова таких дітей здається за віком як у дорослого. Поступово, зазвичай після 4-5 років, стає зрозумілим, що ця зовні розвинена мова не виконує достатньо комунікативної функції, дитина не здатна до тривалої гнучкої мовної взаємодії зі співрозмовником, неспроможний у діалозі, у спонтанному вираженні своїх думок, оскільки її мова складається з набору запозичень та мовних штампів, зміст яких прив'язаний до об'єкта інтересу або надпристрасті (космос, динозаври, машини тощо). Свої довгі монологи дитина вимовляє найчастіше на значущі їй теми і їй байдуже слухають її чи ні, в більшості ситуацій мова егоцентрична. Спроби втрутитися в монологи викликають тривогу, роздратування, навіть агресію чи самоагресію [51].

Граматичний лад мови не викликає будь-яких проблем, лише коли дитина переходить до спонтанної мови, можуть бути незначні помилки у вживанні дієслів. Поява в мові особистих займенників дещо затримана у порівнянні з нормою. Порушення звуковимови у цій групі трапляються рідше, причому фонематичний слух практично завжди збережений.

Для деяких дітей цієї групи характерне заїкання, що виявляється при переході до спонтанного мовлення. Порушення відзначаються практично у всіх дітей з таким мовленнєвим розвитком, що проявляється у скандованості мови, тахілалії (прискорення мови), характерних модуляціях голосу (підвищення тону до кінця фрази), своєрідності інтонацій та логічних наголосів [51].

При цьому варіанті мовного розвитку інтелект практично у всіх випадках збережено, він відзначається у дітей із синдромом Аспергера та з дитячим аутизм без зниження інтелекту (так званий «високофункціональний аутизм»).

Порушення у спілкуванні у аутичної дитини широко варіюються: у більш легких випадках дитина може бути вибірково контактна у звичній для неї ситуації і загальмованою (різною мірою) у новій дискомфортній обстановці. У найважчих випадках вона повністю ігнорує оточуючих, не помічає їх.

Розуміння особливостей та порушень мови у дітей із розладами аутистичного спектру не тільки покращує можливості діагностики цих розладів, але й допомагає в процесі корекції, навчання та взаємодії з дітьми.

Зазначимо, що мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом має низку специфічних особливостей і значною мірою залежить від своєчасності та якості проведеного корекційного втручання. Вважається, що рівень сформованості мовлення наприкінці дошкільного віку є одним із ключових показників подальшого позитивного розвитку дитини.

Отже, своєчасне виявлення мовленнєвих труднощів і цілеспрямована корекційна робота допомагають дитині опанувати основні форми комунікації та краще адаптуватися до соціального середовища. Саме тому батькам важливо уважно спостерігати за розвитком своєї дитини від найперших етапів її життя.

1.3. Методичні аспекти активізації комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру

Здатність до спілкування — одне з найважливіших досягнень людини в процесі еволюції. Уміння взаємодіяти з іншими є необхідною умовою життя в суспільстві, і кожна людина протягом життя має постійно вдосконалювати свої комунікативні навички, розширювати досвід і розвивати вміння ефективної взаємодії. Часто його ототожнюють лише з передачею чи обміном інформацією. Однак, щоб інформація була передана, необхідно встановити контакт — тобто увійти у взаємодію з іншою людиною.

Як зазначає О.П. Панфілова, спілкування — це насамперед процес взаємин, безперервна діяльність, у якій будь-який обмін інформацією передбачає активну взаємодію та прагнення переконати співрозмовника в правильності власних ідей, думок чи рішень [15].

Підходи до корекції розладів аутистичного спектра у дітей були предметом дослідження як українських, так і зарубіжних науковців. У їхніх працях визначено основні напрями психологічної допомоги дітям з аутизмом: налагодження емоційного контакту та подолання негативізму під час спілкування; зниження сенсорного й емоційного напруження, властивого цим дітям; активізація психічної діяльності у процесі взаємодії з дорослими та однолітками; розвиток умінь організовувати цілеспрямовану поведінку; корекція деструктивних проявів, таких як агресія, протестна поведінка чи відмова від контакту.

Молодші школярі із розладами аутистичного спектру вимагають індивідуальних форм навчання, або навчання у класах малої наповнюваності, де їм значно простіше адаптуватись. У навчанні таких дітей широке застосування отримали наочні засоби — схеми, чіткі плакати, інструкції, і особливо розклади які дозволяють дитині з РАС краще адаптуватися в навколишньому просторі, краще орієнтуватися як у приміщенні, і у процесі навчальної діяльності [9].

Ключові уявлення про аутизм полягають у тому, що мозок дитини з аутизмом обробляє сенсорну інформацію інакше, ніж у нормотипової дитини, отже, виникають труднощі, пов'язані з розумінням значення інформації. Сприймаючи інформацію люди, які страждають на аутизм, обмежені у своїх здібностях її інтерпретувати та розуміти сенс. Вони не розуміють значення того, що бачать та чують. Це заважає їм розуміти соціальна поведінка інших людей. У них обмежені можливості інтерпретувати жести. Особливо утруднене розуміння експресивних жестів, які вони не використовують. Їм також важко розуміти емоційні висловлювання людей [4].

Б. Гремелін писав: «Мабуть, ця когнітивна патологія в здебільшого полягає в нездатності скоротити сприймається інформацію шляхом вилучення її основних елементів, відокремивши їх другорядної інформації. Порушення цих процесів призводить до появи стереотипних і обмежених моделей, що добре запам'ятовуються поведінки, які стають все більш неадекватними в міру того, як підвищуються вимоги до складних, гнучких правил поведінки. Саме в галузях розвитку мови та соціальної взаємодії, що підпорядковуються цим складним та гнучким правилам, когнітивні порушення у аутичних дітей стають особливо вираженими [66].

Гіпотеза Юти Фрітт та її колег, що отримала назву «теорія свідомості», пролила світло на один аспект проблеми, який виникає у людей, страждають на аутизм, при соціальній взаємодії. Людям, які страждають аутизмом, дуже важко «читати» емоції, наміри та думки. У значній мірою аутисти є соціально сліпими. У них відсутня теорія свідомості чи вона перебувати у зовсім не розвиненому стані. Тому Фрітт називає їх «суворими біхевіористами»: дії для них – це тільки дія і нічого більше. Сенс, прихований за ними, часто вислизає від них.

Іноді може здаватися, що вони не зважають на оточуючих, але це пов'язано не з емоційним егоїзмом, а скоріше з негнучкістю їх пізнавальної діяльності. У цьому сенсі вони є повною протилежністю душевнохворим, які у всьому бачать прихований зміст і наміри.

Вчений Ватсон у 1989 році виділив найважливіші комунікаційні функції [68]:

1. Прохання. Ця функція може бути виражена як вербальними, так та невербальними способами.
2. Вимога уваги.
3. Відмова. Іноді ця функція розвинена у дитини надто сильно і може створювати проблеми для оточуючих.

Особи з аутизмом опановують зазначені вище комунікативні функції значно швидше, ніж подальші етапи мовленнєвого розвитку. Водночас навіть у

межах цих базових умінь у них можуть виникати труднощі, пов'язані з нерозумінням того, у яких ситуаціях і яким чином слід правильно їх застосовувати [32].

4. Коментування.

5. Повідомлення інформації.

6. Запит інформації.

7. Повідомлення про свої емоції.

До п'яти-шести років діти з аутизмом зазвичай рідко проявляють мовленнєву активність: вони майже не ставлять запитань, часто не відповідають на звернення або реагують короткими, односкладовими відповідями. Водночас у деяких дітей спостерігається явище так званої «автономної мови» — коли дитина веде розмову із собою [26].

Нерідко помічається затримане буквальне повторення почутого раніше висловлювання, відоме як фонографізм. Для мовлення таких дітей характерні різні патологічні особливості: як негайні, так і відстрочені ехолалії, створення власних слів (неологізмів), незвична манера вимови — скандована або з надмірно розтягнутою інтонацією, римування, а також уживання займенників і дієслів другої чи третьої особи стосовно себе.

Рівень комунікативних порушень при аутизмі може істотно відрізнятись. В одних дітей повністю відсутнє мовлення, і вони не користуються навіть жестами; в інших — наприклад, при синдромі Аспергера — мова розвинена, але має особливості у прагматичному аспекті (недоречне використання фраз, труднощі у веденні діалогу). Також спостерігаються діти з ехолаліями, які механічно відтворюють почуті висловлювання без урахування їх змісту, або ті, хто вимовляє окремі слова, але не формує зв'язного мовлення [16].

Отже, можна виокремити певні мовні проблеми, характерні саме для дітей з аутизмом [16]:

- Уповільнення або відсутність розвитку мовлення.
- Ігнорування або відсутність реагування на мовлення оточуючих.
- Повторюване або стереотипне використання слів та фраз.

- Неправильне вживання займенників.
- Використання звичних слів у неприйнятному контексті.
- Труднощі з початком та веденням розмови.
- Проблеми з невербальним спілкуванням (жести, міміка, контакт очима).

Як і у випадку соціальної взаємодії, не всі аспекти мови однаковою мірою мають порушення при аутизмі.

Зазначимо, що мета надання комплексної допомоги – інтеграція дитини з РАС у адекватне їй освітнє середовище і соціум. Завдання [6]:

- проведення комплексного діагностичного обстеження для оцінки рівня розвитку дитини та визначення оптимальної освітньої траєкторії;
- розвиток комунікативних умінь;
- корекція та стимуляція емоційно-вольової сфери;
- формування соціально прийнятної поведінки;
- підтримка адаптації дитини у колективі однолітків;
- розвиток вищих психічних функцій;
- стимулювання пізнавальної діяльності та мовлення;
- надання психологічної та педагогічної підтримки сім'ям дітей із розладами аутистичного спектра.

Структура психолого-педагогічного процесу корекції дітей з РАС включає такі етапи [12, 25, 51 та ін.]:

1. Психолого-педагогічна діагностика:

- визначення причин порушень розвитку;
- оцінка психічного розвитку дитини;
- підбір навчальної програми з урахуванням можливостей і потреб дитини;
- розробка рекомендацій для індивідуальної корекційної програми навчання та виховання.

2. Психологічна корекція [22, 57]:

- встановлення контакту з дорослими;
- зменшення сенсорного та емоційного дискомфорту, тривожності та страхів;

- стимуляція психічної активності для взаємодії з дорослими та однолітками;

- розвиток цілеспрямованої поведінки;
- усунення негативних форм поведінки (агресія, аутоагресія, негативізм, стереотипії, неконтрольовані імпульси);
- розвиток комунікативних навичок та соціалізація.

3. Педагогічна корекція:

- формування навичок самообслуговування;
- підготовка до навчання (корекція недорозвинених функцій сприйняття, моторики, уваги та мови);
- розвиток творчих та образотворчих здібностей;
- формування базових навчальних умінь;
- розвиток особистісних, предметних та метапредметних компетентностей;
- реалізація корекційно-розвивальних завдань та розширення знань про навколишній світ.

4. Медикаментозна підтримка:

- психофармакологічна терапія та загальнозміцнювальні заходи;
- використання спеціальних елімінаційних дієт за потреби.

5. Робота з сім'єю:

- психотерапевтична підтримка членів сім'ї;
- ознайомлення батьків із особливостями розвитку дитини;
- розробка індивідуальної програми виховання та навчання в домашніх умовах;
- навчання батьків методам виховання, організації режиму, формування навичок самообслуговування та підготовки дитини до школи.

Отже, слід пам'ятати, що робота з дітьми з РАС – процес складний і тривалий, він “...розтягується на багато років, протягом яких корекційні ефекти днів, тижнів і місяців можуть здаватися гнітюче малими або зовсім відсутніми. Але кожен — хай навіть найменший крок прогресу дорогоцінний: з цих, незграбних спочатку, кроків і складається загальний шлях поліпшення та

пристосування до життя” [20]. Так, далеко не у кожної дитини цей шлях виявиться такий великий, як того хотілося б. Але набуте на цьому шляху дитиною залишиться з нею і допомагатиме їй жити більш самостійно та впевнено.

1.4. Методики та технології розвитку комунікації

Важливим чинником соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра, як і для звичайних дітей, є формування у них комунікативних навичок. Процес формування комунікації у цієї категорії дітей має свою специфіку.

Використання методів оцінки сформованості комунікативних навичок дозволяє визначити їхній актуальний рівень, а також слугує орієнтиром для планування роботи фахівця — у виборі стратегії й засобів комунікації з дітьми з РАС, найбільш відповідних для конкретної дитини з урахуванням її рівня розвитку, стану усного мовлення, комунікативних можливостей.

У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) виявляють особливості сформованості таких комунікативних навичок, як [13, 54]:

- уміння висловлювати прохання;
- здатність називати, коментувати та описувати навколишні події, предмети, дії, людей;

- залучення уваги до себе або об'єкта;
- уміння ставити запитання з метою отримання інформації;
- здатність виражати емоції, почуття та повідомляти про них;
- навички зворотної реакції, соціальної поведінки та ведення діалогу.

і навички можуть бути порушені або розвинені нерівномірно, що потребує індивідуального підходу в діагностиці та корекції.

До недавнього часу вважалося, що діагноз *аутизм* є незворотним. Проте сьогодні фахівці з усього світу доводять протилежне: корекція аутизму, розпочата вчасно (у віці 2–3 років), до підліткового віку демонструє динаміку у вигляді лише незначних «особливостей комунікативного розвитку» [52].

Корекція дитячого аутизму ґрунтується на двох основних напрямках [2, 31, 44, 69 та ін.]:

- формування соціально прийнятної поведінки;
- розвиток корисних навичок.

Доведено, що чим раніше встановлено діагноз (в ідеалі — у перший рік життя, прийнятно — до 3 років), тим більшого прогресу можна досягти в терапії. Сучасні методи корекції аутизму представлено на малюнку 1.2.

Комплексний підхід. Найбільшого ефекту можна досягти за умови взаємодії кількох фахівців: психологів, логопедів, корекційних педагогів, педіатрів, неврологів, психіатрів. Перш ніж розпочати будь-яку корекційну роботу, необхідно провести ретельну діагностику, щоб визначити наявність і ступінь вираженості РАС.

Прикладний аналіз поведінки (АВА). Навчання дитину навичкам, у яких вона відчуває труднощі. Спеціалісти АВА — аналітики, які розробляють індивідуальні програми корекції. Більшість сучасних методик базується на фрагментах АВА.

Когнітивно-поведінкова терапія. Методика з класичної психотерапії. Частіше застосовується у підлітків із збереженим інтелектом та мовленням.

Альтернативна комунікація. Застосовується у дітей із порушенням мовлення. Вони навчаються спілкуватися за допомогою жестів, символів, електронних пристроїв з голосовим супроводом.

PECS (Система обміну зображеннями). Варіант альтернативної комунікації, що навчає дітей передавати інформацію за допомогою карток. Дитина вчиться формулювати запити, ставити та відповідати на запитання.

Корекція небажаної поведінки. Полягає у виявленні поведінки, яка заважає розвитку, і поступовому зменшенні підкріплення такої поведінки, що призводить до її зникнення.



Рис.1.2. Технології розвитку комунікації у дітей з РАС

Моделювання. Демонстрація зразків бажаної поведінки, які дитина починає наслідувати.

Фізичне навантаження. Спортивні ігри сприяють соціальній адаптації, зменшують рівень агресії.

Візуальна підтримка. Оскільки діти з РАС краще сприймають візуальні сигнали, використання зображень, графіків, схем — набагато ефективніше, ніж словесні інструкції.

Соціальні історії. Зображення типових життєвих ситуацій допомагають дитині навчитися правильно поводитися у різних умовах (наприклад, у магазині, в школі, вдома).

Тренінг соціальних навичок. Заняття (індивідуальні або групові), під час яких дитину навчають взаємодії з іншими людьми в соціумі.

Соціалізація з однолітками. Щоденне спілкування з типово розвиненими дітьми — найкращий спосіб стимулювати розвиток аутичної дитини. Гуртки, секції, звичайна школа або дитсадок можуть дати значний ефект.

Фактор часу. Він грає ключову роль, як і в розвитку будь-якої дитини. Аутизм — це не «остаточне» порушення. Діти, які раніше не розмовляли, згодом починають говорити; ті, хто боявся виходити на вулицю, — поступово починають гуляти.

Отже, ефективний розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС потребує застосування спеціалізованих методик і сучасних технологій, адаптованих до індивідуальних особливостей кожної дитини. Використання структурованих підходів, альтернативної і додаткової комунікації (ААС), а також цифрових інструментів, таких як VR та навчальні програми, дає змогу створювати сприятливе середовище для навчання й соціальної взаємодії. Такі технології сприяють формуванню емоційного контакту, розвитку мовлення, самовираження і навичок взаємодії з оточенням. Комплексне, поетапне впровадження цих методик є важливим кроком до успішної інтеграції дітей з аутизмом у суспільство.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РАС

Комунікативні навички є однією з ключових складових успішної соціалізації та навчання молодших школярів. У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) саме сфера комунікації часто зазнає найбільшого впливу, що проявляється у труднощах встановлення та підтримання контакту, використання мовних і немовних засобів спілкування, розуміння соціальних сигналів та норм взаємодії [11]. Розвиток комунікативної компетентності у цій категорії дітей визначає не лише ефективність навчального процесу, але й якість міжособистісних стосунків, рівень емоційного благополуччя та здатність до участі в суспільному житті.

Дослідження сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з РАС має особливу актуальність, адже виявлення сильних і слабких сторін їх комунікації дозволяє розробити індивідуальні програми корекційно-розвивальної роботи. Систематичне вивчення цього аспекту забезпечує можливість добору адекватних методик навчання, адаптації освітнього середовища та впровадження альтернативних засобів комунікації. Таким чином, комплексна оцінка рівня комунікативного розвитку виступає необхідною передумовою успішної інтеграції дітей з РАС в освітній простір і суспільство.

2.1. Методика дослідження сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з РАС та її обґрунтування

У сучасному підході до психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами зростає актуальність розробки ефективних методів корекційної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Для таких розладів характерні труднощі в комунікації, порушення соціальної

взаємодії, а також наявність стереотипної поведінки та звуженого кола інтересів.

Діти з РАС зазвичай мають емоційні труднощі та проблеми з адаптацією до змін навколишнього середовища. Це зумовлює прагнення до стабільності, передбачуваності та формує стійкість до новизни, яка проявляється через повторювану поведінку [8].

Однією з основних рис психічного розвитку у дітей з аутизмом є його неоднозначність і суперечливість. На думку багатьох науковців розвиток таких дітей відбувається в особливих умовах, коли порушено механізми емоційної регуляції та знижена чутливість до афективних стимулів. Нездатність до адекватного реагування на зовнішні впливи змушує дитину зосереджуватись одночасно як на адаптації до світу, так і на самозахисті, що спричиняє викривлення у формуванні психічних функцій [5, 20, 43, 47, 50 та ін.].

Рівень порушення психічного розвитку при РАС може суттєво варіюватися. Інтелектуальний розвиток таких дітей має свої особливості: у багатьох спостерігається інтелектуальна затримка, однак у деяких зберігається або навіть проявляється високий рівень розумових здібностей. При цьому когнітивні труднощі часто пов'язані не з первинними порушеннями інтелекту, а є наслідком поведінкових особливостей, які заважають розвитку пізнавальних процесів [57].

Дитина з аутизмом може бути як з інтелектуальними порушеннями, так і з високими інтелектуальними або парціальними здібностями, але при цьому мати значні труднощі у формуванні елементарних побутових і соціальних навичок. Такий тип розвитку В.В. Лебединський класифікував як викривлене психічне становлення [8].

Педагоги як у загальноосвітніх, так і в спеціалізованих школах стикаються з рядом труднощів, пов'язаних з особливостями розвитку таких дітей. Найпоширенішими серед них на початку навчання є комунікативні порушення та поведінкові труднощі, що ускладнюють не лише сам навчальний процес для дитини з аутизмом, а й впливають на її взаємодію з однокласниками.

Мета констатувального етапу дослідження: визначити рівень сформованості базових комунікативних функцій, соціоемоційних навичок та діалогічних умінь у молодших школярів з розладами аутичного спектра, щоб окреслити індивідуальний профіль розвитку дитини та визначити пріоритетні напрями корекційно-розвивальної роботи.

Завдання дослідження:

1. Оцінити базові комунікативні функції дитини, якими засобами (вербальними, невербальними, альтернативними) користується та в яких ситуаціях.

2. Визначити рівень розвитку соціоемоційних навичок — здатність розпізнавати емоції, дотримуватися соціальних норм, взаємодіяти з однолітками та дорослими.

3. Проаналізувати сформованість діалогічних навичок — уміння ініціювати та підтримувати діалог, реагувати на співрозмовника, змінювати тему, завершувати розмову.

4. Сформувати індивідуальний профіль комунікації, який відображає сильні сторони та зони розвитку та надати рекомендації для фахівців та батьків щодо підтримки і розвитку комунікативної компетентності дитини.

Обґрунтування вибору методик

Інтегрований інструмент розроблений на основі трьох міжнародних та вітчизняних методик:

Communication Matrix — дозволяє детально оцінити базові комунікативні функції та засоби комунікації, підходить для дітей будь-якого рівня мовленнєвого розвитку, включно з невербальними та користувачами ААС [66, 69].

Vineland Adaptive Behavior Scales (розділ «Соціалізація») — надає структуровану оцінку соціально-емоційної сфери та соціальної поведінки, враховуючи контекст повсякденного життя [60, 63, 64].

Логопедичні та нейропсихологічні методики діагностики діалогічного мовлення (Є. Туманова та ін.) — спрямовані на аналіз діалогічної взаємодії,

уміння ініціювати та підтримувати розмову, що критично важливо для дітей з РАС [7, 35].

Обрані методики взаємодоповнюють одна одну, охоплюючи три взаємопов'язані, але різні сфери комунікації, та дають можливість отримати цілісний профіль без дублювання запитань.

Переваги інтегрованого інструменту полягають у:

Комплексність — охоплює одночасно функціональний, соціальний і мовленнєвий аспекти комунікації.

Гнучкість — можна застосовувати як для повністю невербальних дітей, так і для тих, хто має розвинене мовлення.

Економія часу — замість трьох окремих обстежень проводиться одне, але з можливістю отримати окремі результати по кожному профілю.

Доступність — не потребує спеціального обладнання, можна проводити у класі, логопедичному кабінеті чи вдома.

Практична цінність — результати легко використовувати для складання індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Дослідження комунікативних навичок у дітей з аутизмом включала наступні етапи представлені нами на малюнку 2.1

Отже, обрана методика дослідження сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутичного спектра є інтегрованим інструментом, що поєднує оцінку трьох ключових профілів: **базових комунікативних функцій, соціоемоційних навичок та діалогічних навичок**. Такий підхід забезпечує комплексне бачення комунікативного розвитку дитини, враховуючи як вербальні, так і невербальні аспекти взаємодії, а також рівень соціальної адаптації.

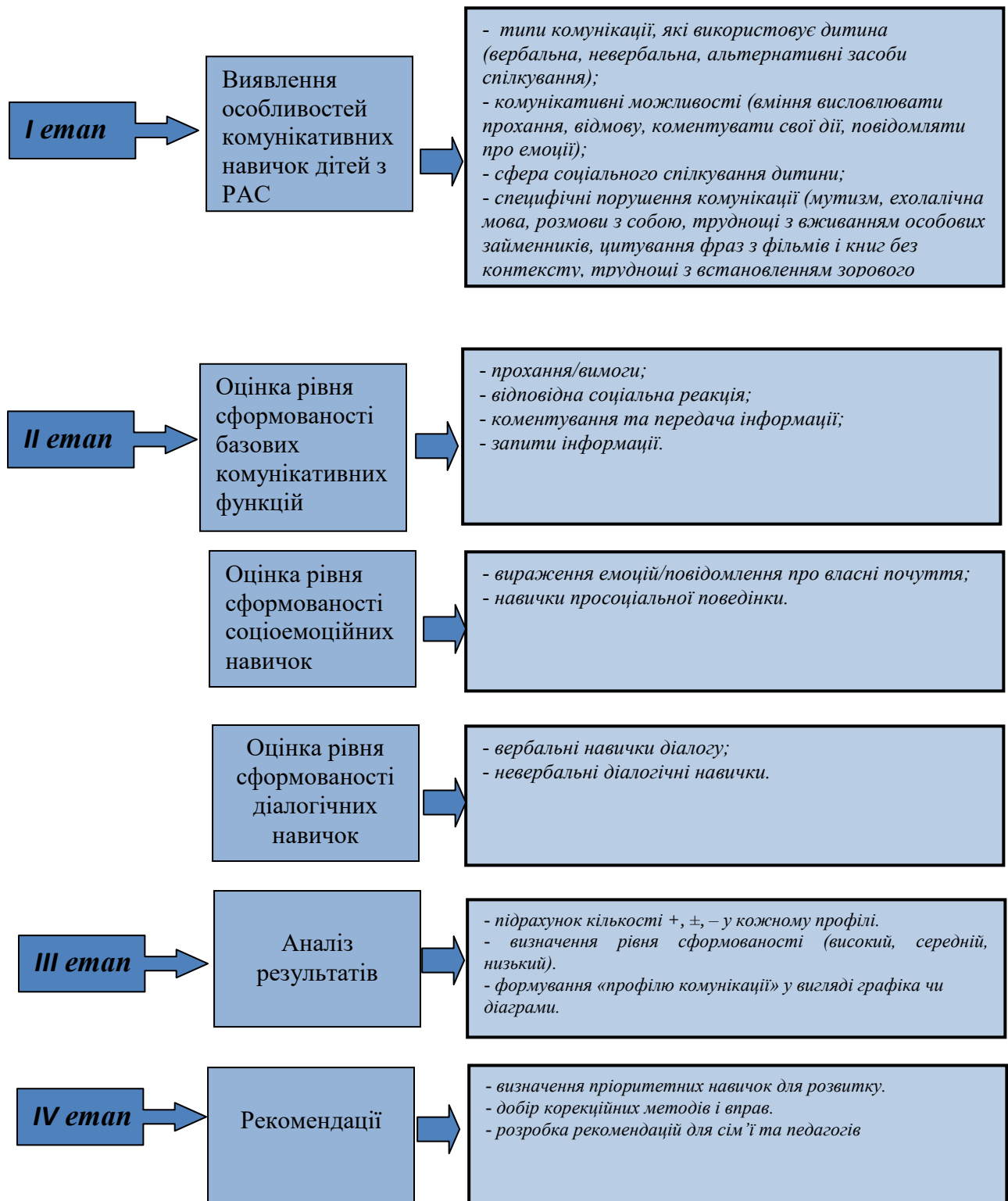


Рис.2.1. Етапи дослідження комунікативних навичок молодших школярів з РАС

Вибір методик ґрунтується на їх науковій валідності, широкому використанні у світовій та українській практиці, а також можливості адаптації

під індивідуальні особливості дітей з РАС. Поєднання інструментів (зокрема, елементів *Communication Matrix*, шкал оцінки соціально-емоційних компетенцій та спостереження за діалогічною активністю) дозволяє отримати достовірні та порівнювані дані, що важливо для подальшого планування індивідуальних освітніх маршрутів та корекційної роботи. Інтегрований формат оцінки забезпечує гнучкість, економію часу та зручність аналізу, а також підвищує точність інтерпретації результатів у контексті вікових і навчальних змін.

2.2. Аналіз та інтерпретація рівня сформованості комунікативних навичок у молодших школярів з РАС (результати діагностичних методик)

Як зазначалося вище, комунікативний розвиток є одним із ключових чинників успішної соціалізації та навчання молодших школярів. У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) ця сфера зазнає значних порушень, що можуть проявлятися у різних формах — від обмеження використання мовлення та жестів до труднощів у встановленні емоційного контакту й підтриманні діалогу. Своєчасне та комплексне виявлення рівня сформованості комунікативних навичок дозволяє розробити індивідуальні програми корекційно-розвиткової роботи, спрямовані на покращення як базових, так і соціоемоційних та діалогічних компонентів спілкування [48].

Результати діагностичних методик дають змогу не лише оцінити поточний стан комунікативної сфери, але й визначити динаміку розвитку у процесі навчання. Для дослідження важливо аналізувати профільні показники — рівень базових комунікативних функцій, соціоемоційних навичок та діалогічної взаємодії, оскільки вони відображають як інструментальну, так і емоційно-взаємодійну складову спілкування. Таке комплексне оцінювання допомагає виявити сильні та слабкі сторони кожного учня, визначити групові тенденції та обґрунтувати рекомендації щодо подальшої педагогічної та психологічної підтримки.

У дослідженні взяли участь молодші школярі з діагнозом розладів аутистичного спектра (РАС). Загальна вибірка становила 25 дітей: 6 учнів 1-го класу, 7 учнів 2-го класу, 7 учнів 3-го класу та 5 учнів 4-го класу. Віковий діапазон учасників — від 8 до 12 років.

Дослідження проводилося на базі освітніх закладів м. Львів, які забезпечують інклюзивний освітній простір і підтримку фахівців — логопеда, практичного психолога та асистента вчителя, а саме: Початкова школа "Дивосвіт" Львівської міської ради (має 14 інклюзивних класів), та а також Комунальної установи "Інклюзивно-ресурсний центр Сихівського району № 2 м. Львова". Протягом 2024-2025 навчального року.

Оцінювання здійснювалося з використанням інтегрованого діагностичного інструменту, що охоплює три основні профілі: базові комунікативні функції, соціоемоційні навички та діалогічні навички. Отримані результати подано у вигляді кількісних та якісних показників, які дозволяють простежити індивідуальні та групові особливості розвитку комунікативної сфери. Нижче наведено узагальнені дані, що стали підґрунтям для подальшого аналізу та інтерпретації.

Аналіз результатів дослідження представлених у таблиці 2.1 та малюнках 2.2- 2.4 дав змогу визначити ті зміни і особливості комунікативних навичок які є характерними для молодших школярів з РАС і встановити їх зміни у різних класах.

Базові комунікативні функції (рис 2.2): найвищі середні показники спостерігаються у 4-му класі (79%), що, на нашу думку, можуть свідчити про поступове накопичення досвіду використання мови та жестів для ініціювання та підтримки спілкування. У 3-му класі середнє значення становить 72,86%, у 2-му — 62,86%, а у 1-му — 49,17%, що вказує на закономірне зростання з кожним роком навчання.

Таблиця 2.1

Інтегрована оцінка комунікативних навичок учнів 1–4 класів з РАС (бали/відсотки/рівні)

№	Ім'я	Клас	Базові комунікативні функції (бал / %)	Рівень	Соціомоційні навички (бал / %)	Рівень	Діалогічні навички (бал / %)	Рівень	Загальний %	Загальний рівень
1	Артем	1	11 / 55%	Середній	10 / 50%	Середній	6 / 30%	Низький	45%	Середній
2	Марко	1	12 / 60%	Середній	9 / 45%	Середній	8 / 40%	Середній	48%	Середній
3	Софія	1	10 / 50%	Середній	9 / 45%	Середній	5 / 25%	Низький	40%	Середній
4	Денис	1	13 / 65%	Середній	12 / 60%	Середній	7 / 35%	Низький	53%	Середній
5	Олег	1	7 / 35%	Низький	6 / 30%	Низький	5 / 25%	Низький	30%	Низький
6	Ірина	1	6 / 30%	Низький	5 / 25%	Низький	4 / 20%	Низький	25%	Низький
7	Влад	2	13 / 65%	Середній	12 / 60%	Середній	8 / 40%	Середній	55%	Середній
8	Анна	2	14 / 70%	Середній	13 / 65%	Середній	9 / 45%	Середній	60%	Середній
9	Михайло	2	12 / 60%	Середній	11 / 55%	Середній	8 / 40%	Середній	52%	Середній
10	Катерина	2	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	10 / 50%	Середній	65%	Середній
11	Назар	2	13 / 65%	Середній	12 / 60%	Середній	9 / 45%	Середній	57%	Середній
12	Юлія	2	14 / 70%	Середній	13 / 65%	Середній	11 / 55%	Середній	63%	Середній
13	Данило	2	7 / 35%	Низький	6 / 30%	Низький	5 / 25%	Низький	30%	Низький
14	Ліза	3	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	11 / 55%	Середній	67%	Середній
15	Андрій	3	14 / 70%	Середній	13 / 65%	Середній	10 / 50%	Середній	62%	Середній
16	Віктор	3	13 / 65%	Середній	12 / 60%	Середній	9 / 45%	Середній	57%	Середній
17	Марія	3	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	12 / 60%	Середній	68%	Середній
18	Петро	3	14 / 70%	Середній	13 / 65%	Середній	11 / 55%	Середній	63%	Середній
19	Олександра	3	16 / 80%	Високий	15 / 75%	Високий	13 / 65%	Середній	73%	Високий
20	Роман	3	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	12 / 60%	Середній	68%	Середній
21	Ілля	4	16 / 80%	Високий	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	75%	Високий
22	Христина	4	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	12 / 60%	Середній	68%	Середній
23	Сергій	4	17 / 85%	Високий	16 / 80%	Високий	14 / 70%	Середній	78%	Високий
24	Юрій	4	16 / 80%	Високий	15 / 75%	Високий	13 / 65%	Середній	73%	Високий
25	Олена	4	15 / 75%	Високий	14 / 70%	Середній	12 / 60%	Середній	68%	Середній

Примітки:

Високий рівень — 75–100%

Середній рівень — 40–74%

Низький рівень — менше 40%

У кожному класі є діти з високими показниками, проте в 1-му та 2-му класах зафіксовано учнів з низьким рівнем сформованості цієї сфери, що знижує середні значення групи.

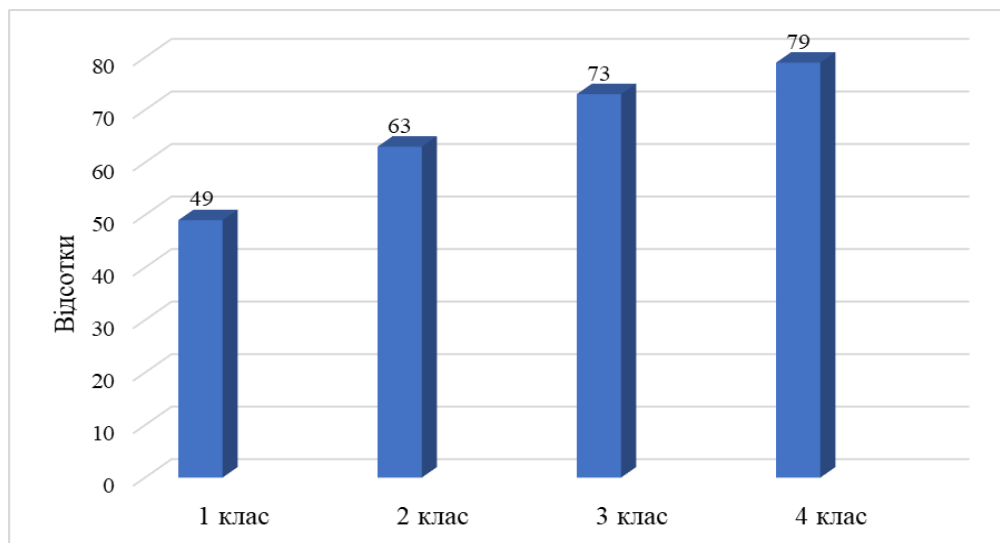


Рис.2.2. Дані учнів 1–4 класів з РАС (середні показники у %) по профілю базових комунікативних функцій

Примітки:

Високий рівень — 75–100%

Середній рівень — 40–74%

Низький рівень — менше 40%

У першому класі спостерігається початковий рівень сформованості - учні здатні користуватися базовими засобами спілкування, але частіше ініціація йде від дорослого. Покращення показників спостерігається у 2 класі, більшість дітей починають самостійно ініціювати контакт у знайомих ситуаціях. У 3 класі комунікація стає більш гнучкою та ситуаційно адекватною. Учні 4 класу, за показниками досягають межі високого рівня; учні активно користуються як вербальними, так і невербальними засобами спілкування.

Це підтверджує детальний аналіз базових комунікативних функцій молодших школярів у кожному класі, що представлений нами на малюнку 2.2.

На малюнку чітко прослідковується поступова поява і переважання високого рівня сформованості базових комунікативних функцій з класу до класу, що свідчить про правильну організацію корекційної роботи з дітьми.

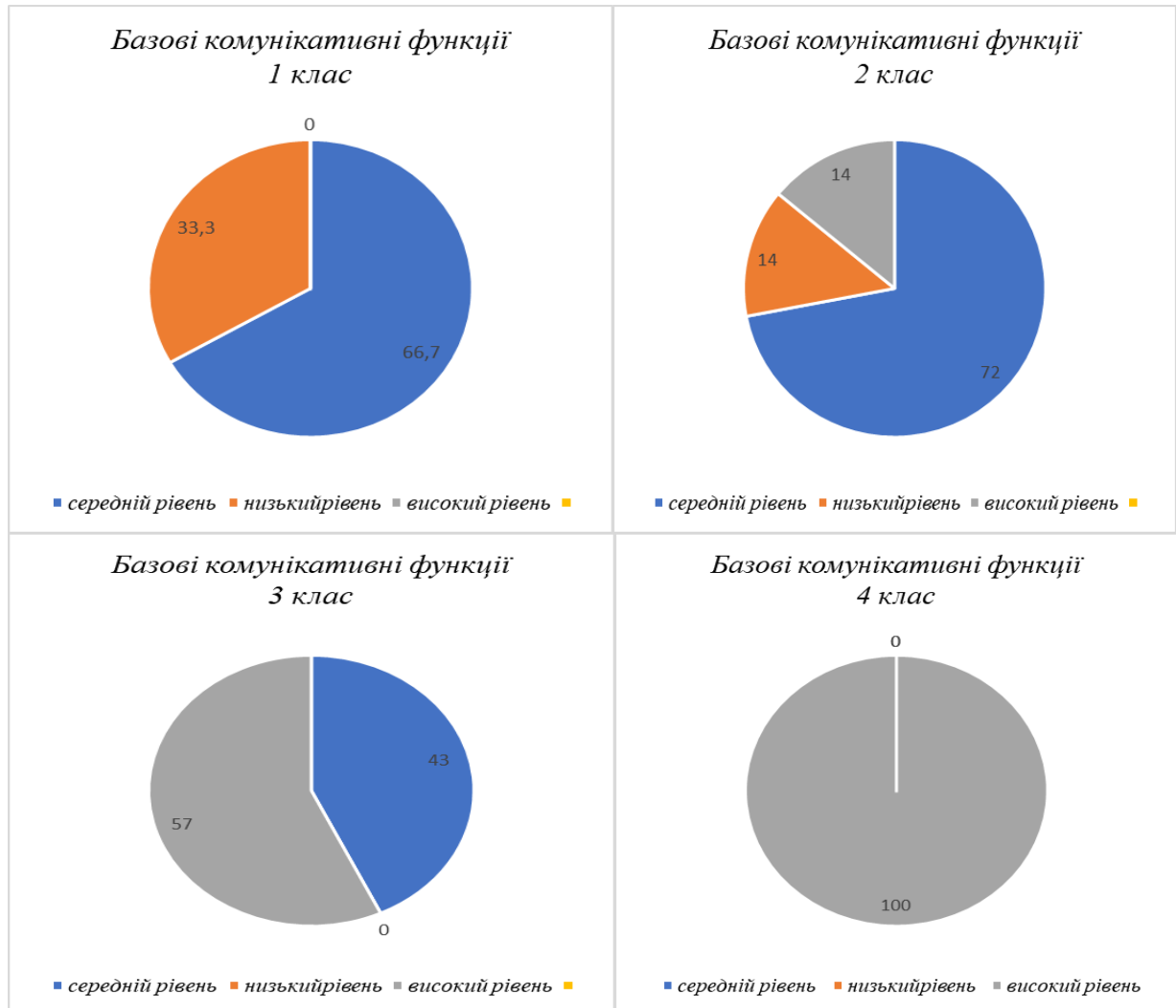


Рис.2.3. Розподіл сформованості базових комунікативних функцій у молодших школярів за рівнями

2. *Соціоемоційні навички.* Аналіз даних таблиці 2.1 та малюнку 2.4 дає можливість визначити, що найкращі результати також спостерігаються у 4-му класі (74%), що свідчить про розширення можливостей розуміння емоцій інших, участі в спільній діяльності та регуляції поведінки. Проте середні значення у всіх класах нижчі, ніж у базових комунікативних функціях, що узгоджується з відомими науковими даними: розвиток емоційної

компетентності в дітей з РАС відбувається повільніше та потребує спеціальної підтримки. У 1-му класі показник сягає лише 42,50%, що говорить про значні труднощі у сфері соціальної взаємодії на старті шкільного навчання.

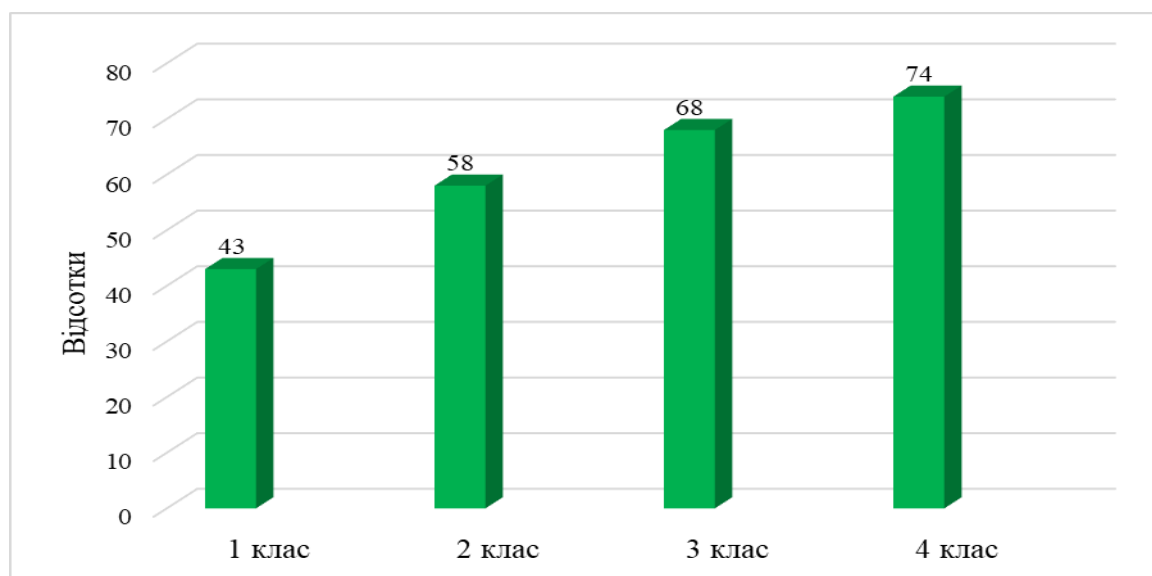


Рис.2.4. Дані учнів 1–4 класів з РАС (середні показники у %) по профілю соціоемоційних навичок

Примітки:

Високий рівень — 75–100%

Середній рівень — 40–74%

Низький рівень — менше 40%

Школярі з РАС (мал. 2.4) у 1 класі відчувають значні труднощі у розпізнаванні емоцій і побудові соціальних контактів, спостерігаються часто шаблонні реакції. З переходом до 2 класу спостерігається зростання вміння реагувати на емоційні сигнали, формування елементарної емпатії. У третьокласників можна спостерігати розширення спектру емоційних реакцій; здатність адаптувати поведінку залежно від ситуації. І у 4 класі нами була зафіксована верхня межа середнього рівня, в окремих дітей помітні риси високої емоційної компетентності.

Аналіз показників за класами дав можливість побудувати діаграми, що відображають процес змін соціоемоційних навичок у школярів і представлені на малюнку 2.4.

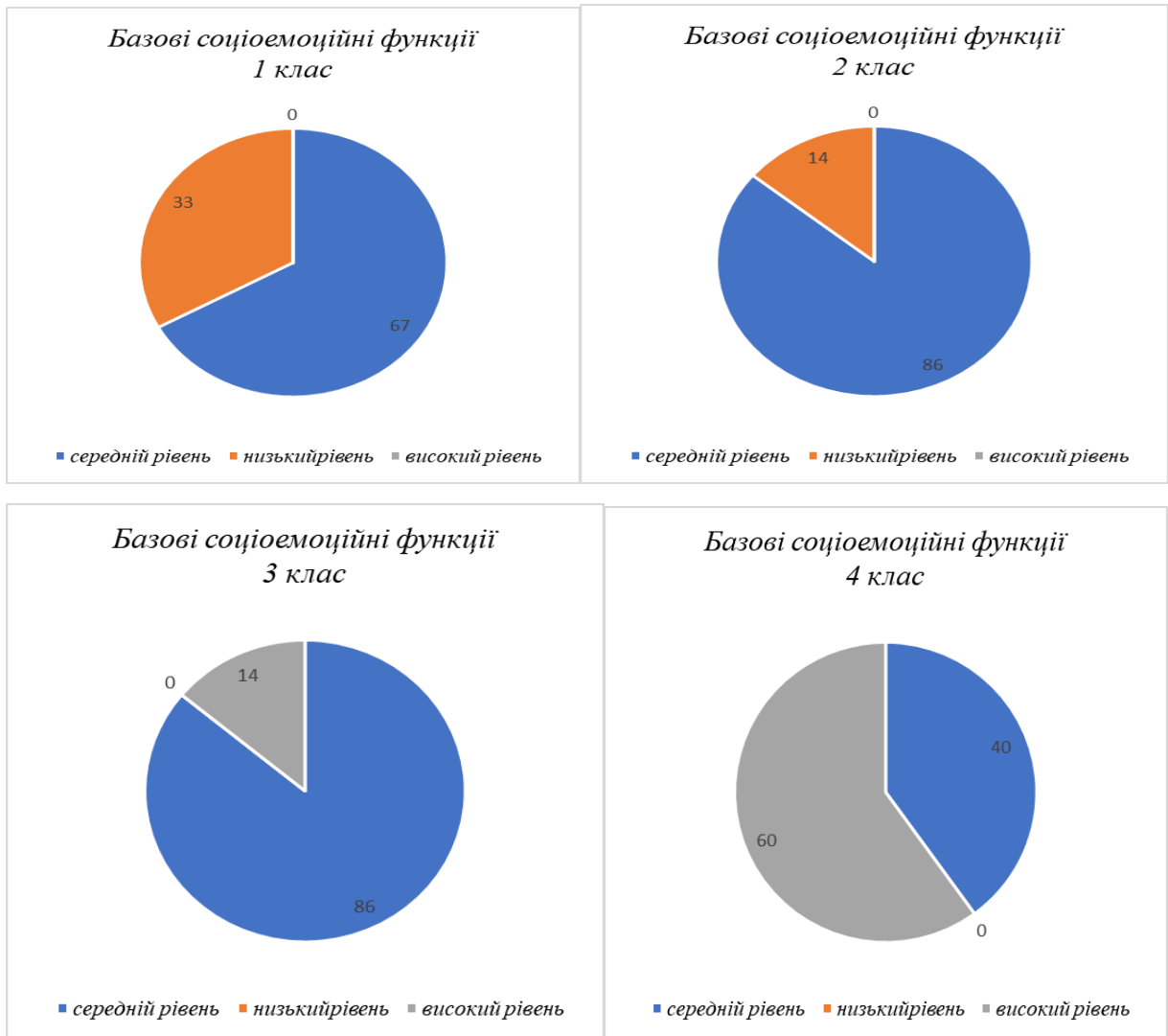


Рис.2.4. Розподіл сформованості базових соціоемоційних навички у молодших школярів за рівнями

3. *Діалогічні навички (рис.2.5).* Це найбільш уразливий профіль у всіх класах. Навіть у 4-му класі середній показник становить 65%, тоді як у 1-му він лише 29,17%. Низькі значення пояснюються високими вимогами до взаємності у спілкуванні, вміння розуміти черговість реплік, контекст і невербальні сигнали. Розвиток діалогічних умінь безпосередньо залежить від якості інтерактивних завдань у навчальному процесі та поза ним.

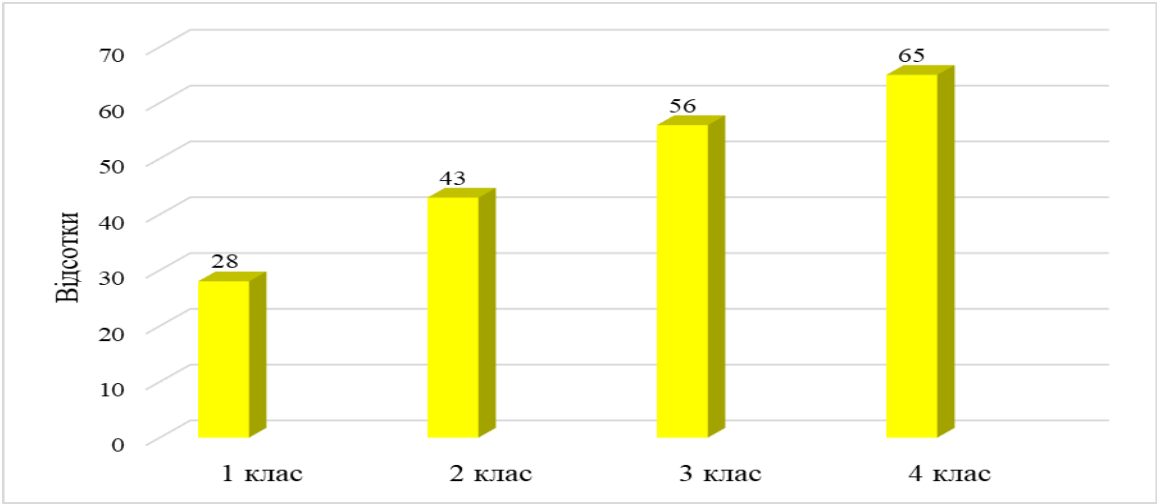


Рис.2.5. Дані учнів 1–4 класів з РАС (середні показники у %) по профілю діалогічних навичок

Примітки:
Високий рівень — 75–100%
Середній рівень — 40–74%
Низький рівень — менше 40%

Аналіз отриманих даних та їх візуалізація (рис.2.6) дають змогу стверджувати, що у першому класі школярі із РАС відчують значні труднощі з підтримкою діалогу; відповіді короткі, ініціація рідкісна. У 2 класі спостерігається помітний прогрес у здатності підтримувати розмову на знайомі теми; з’являється обмін репліками.

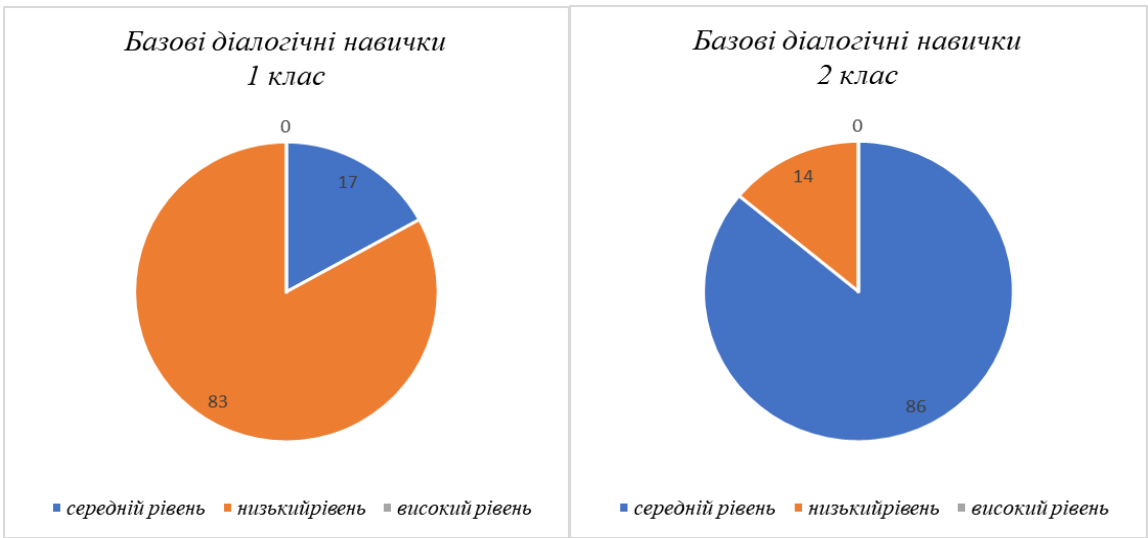




Рис.2.6. Розподіл сформованості базових діалогічних навичок у молодших школярів за рівнями

У 3 класі діти починають частіше ставити запитання, уточнювати інформацію; розмова стає більш двосторонньою. У 4 класі можна говорити про стабільний середній рівень, хоча навички діалогу розвинуті значно краще, ніж на старті, все ще спостерігаються труднощі у складних соціальних ситуаціях.

Узагальнюючи отримані дані зазначимо, що спостерігається чітка тенденція до зростання усіх трьох профілів із переходом школярів з класу до класу. Стартовий рівень діалогічних навичок найнижчий серед усіх профілів; навіть у 4-му класі вони в середньому залишаються на середньому рівні, що свідчить про їхню найбільшу вразливість у структурі комунікації дітей з РАС. Проте між профілями зберігається одна й та сама ієрархія: базові комунікативні функції > соціоемоційні навички > діалогічні навички.

Різниця між базовими та діалогічними показниками найбільша у молодших класах (20%+), що вказує на потребу раннього втручання у сферу взаємного діалогу.

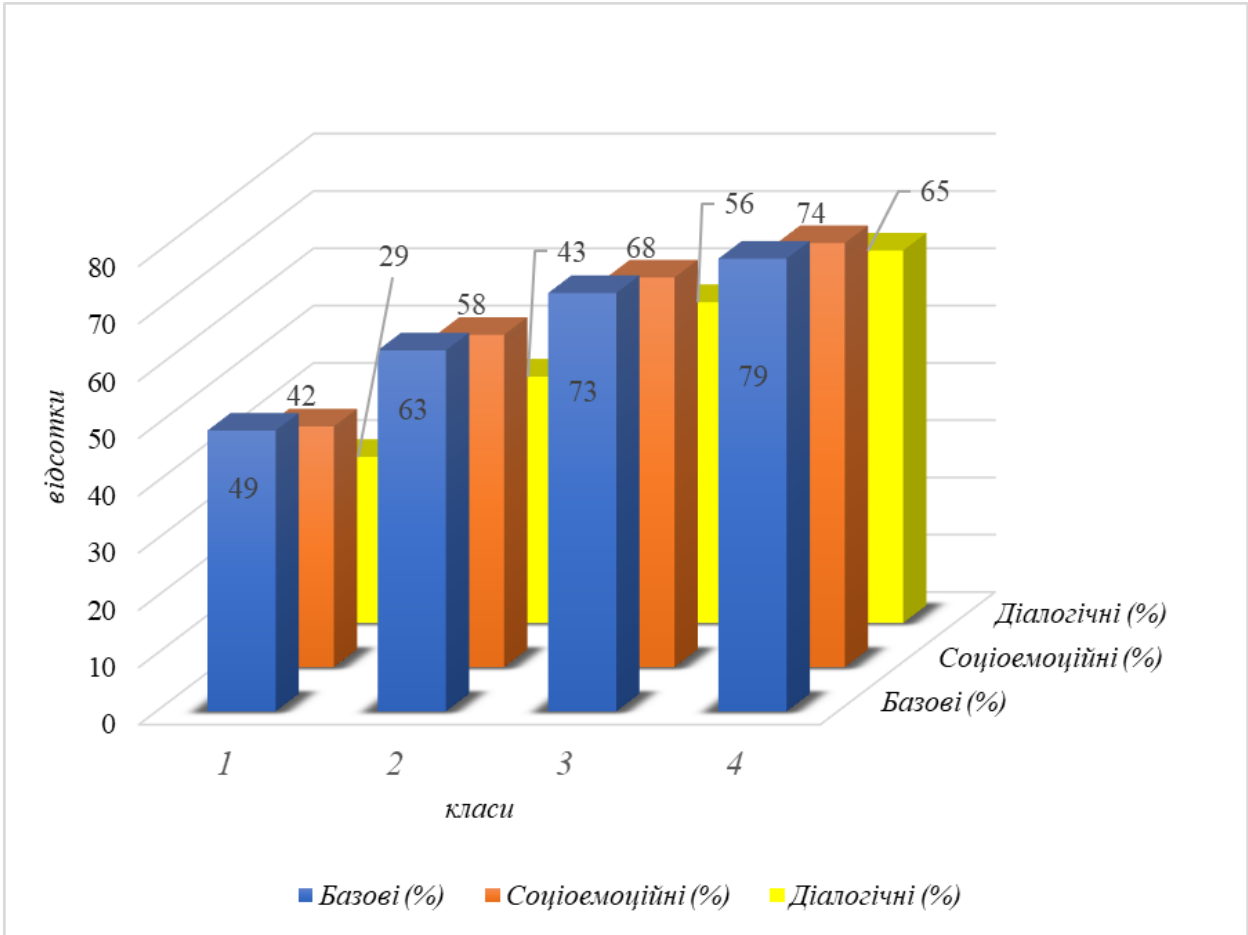


Рис.2.7. Інтегрована оцінка комунікативних навичок учнів 1–4 класів з РАС (відсотки) за профілями

Примітки:
Високий рівень — 75–100%
Середній рівень — 40–74%
Низький рівень — менше 40%

Зазначені тенденції візуалізовані нами у зведеній таблиці 2.2 та на малюнку 2.7.

Таблиця 2.2

Зведена таблиця інтегрованої оцінки комунікативних навичок учнів 1–4 класів з РАС(середнє арифметичне трьох профілів для кожного класу)

Клас	Кількість дітей	Середній % базових комунікативних функцій	Середній % соціоемоційних навичок	Середній % діалогічних навичок	Загальний рівень
1	6	49.17%	42.50%	29.17%	39,9% Низький
2	7	62.86%	57.86%	42.86%	54.5% Середній

3	7	72.86%	67.86%	55.71%	65.4% Середній
4	5	79.00%	74.00%	65.00%	72.6% Середній

Примітки:

Високий рівень — 75–100%

Середній рівень — 40–74%

Низький рівень — менше 40%

Дані зведеної таблиці 2.2, де за середньоарифметичними даними ми визначали рівень сформованості комунікативних навичок по класу, дозволили зазначити наступні моменти за певною групою дітей:

1-й клас (39,9%, низький) Рівень сформованості комунікативних навичок знаходиться нижче межі середнього, що свідчить про значні труднощі у більшості учнів. Хоча базові комунікативні функції (49,17%) та соціоемоційні навички (42,50%) наближаються до середнього рівня, дуже низькі діалогічні показники (28,24%) суттєво знижують загальний результат. Це вказує на необхідність інтенсивної цілеспрямованої роботи над розвитком взаємного діалогу та інтерактивної взаємодії з перших місяців навчання.

2-й клас (54,5%, середній) Учні демонструють стабільний середній рівень, із поступовим зростанням в усіх профілях. Проте діалогічні навички залишаються нижчими за інші сфери.

3-й клас (65,4%, середній) Спостерігається відносна рівномірність розвитку трьох профілів. Хоча жоден показник не досяг високого рівня, діти краще інтегрують вербальні та невербальні форми спілкування у навчальних ситуаціях.

4-й клас (72,6%, середній, наближений до високого) Найвищі результати серед усіх класів, однак для переходу у високий рівень бракує кількох відсотків. Найменш розвиненою сферою лишаються діалогічні навички, що зберігає розрив у порівнянні з базовими.

Отже, отримані результати свідчать, що учні з РАС, які навчаються в початкових класах, демонструють найкращі результати у виконанні інструментальних (базових) комунікативних дій, а найбільші труднощі — у

сфері побудови та підтримки діалогу. Поступове зростання показників з кожним роком підтверджує позитивний вплив навчального середовища, проте для покращення соціоемоційних та діалогічних навичок необхідні спеціальні цільові програми та індивідуальна підтримка.

Для кращого розуміння тенденцій розвитку комунікативної сфери було проаналізовано середні показники за кожним із трьох профілів у різних класах. Це дозволило простежити динаміку змін при переході учнів з одного класу до іншого та виявити, які саме компоненти комунікації розвиваються найшвидше, а які потребують додаткової уваги. Нижче подано узагальнену таблицю та графічне відображення отриманих результатів (табл.2.3, мал.2.6).

Таблиця 2.3

**Динаміка середніх показників (%) за профілями розвитку
комунікативної сфери**

Клас	Базові комунікативні функції	Рівень	Соціоемоційні навички	Рівень	Діалогічні навички	Рівень
1	49.1%	середній	42.5%	середній	28.2%	низький
2	62.8%	середній	57.8%	середній	42.8%	середній
3	72.8%	середній	67.8%	середній	55.7%	середній
4	79%	високий	74%	середній	65%	середній

Примітки:

Високий рівень — 75–100%

Середній рівень — 40–74%

Низький рівень — менше 40%

На графіку зображено три лінії (рис.2.8), що відображають зміни у відсоткових показниках кожного профілю від 1-го до 4-го класу.

Базові комунікативні функції демонструють найвищі значення серед усіх профілів на кожному етапі. Зростання від 49,17% у 1-му класі до 79,00% у 4-му класі свідчить про поступове вдосконалення здатності використовувати основні засоби спілкування.

Соціоемоційні навички стабільно відстають від базових, але також демонструють позитивну динаміку: з 42,50% до 74,00%. Це відображає зростання уміння розпізнавати та виражати емоції, встановлювати соціальні контакти.

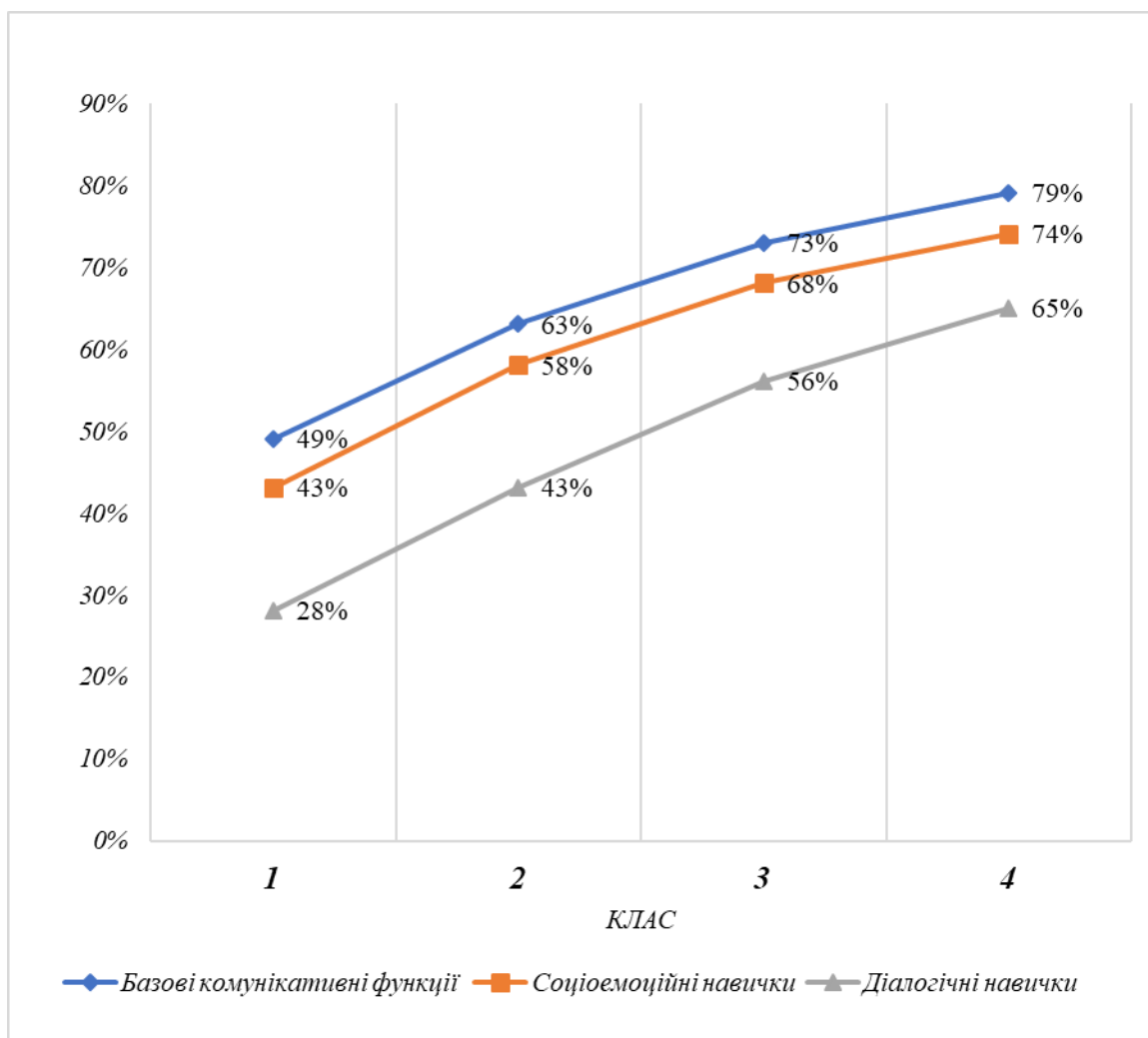


Рис. 2.8. Динаміка середніх показників (%) за профілями розвитку комунікативної сфери

Діалогічні навички на початковому етапі мають найнижчі показники (28,24%), проте їх розвиток є відчутним: у 4-му класі вони досягають 65,00%. Попри зростання, ця сфера залишається найслабшою, що вимагає додаткової корекційно-розвиткової роботи.

Всі три профілі демонструють **поступове зростання** від класу до класу, що може бути пов'язано з впливом систематичного навчання, індивідуальних

програм розвитку та адаптації дітей у шкільному середовищі. Найбільш інтенсивне зростання спостерігається між 1-м і 2-м класами, що може свідчити про ефект початкової адаптації та активної підтримки з боку педагогів. Найповільніше зростання — між 3-м і 4-м класами, що є типовим для стабілізації сформованих навичок.

У підсумку, зазначимо, що формування комунікативних навичок у молодших школярів з порушеннями аутичного спектру має нерівномірний характер і значною мірою залежить від конкретного компоненту комунікативної сфери. Найвищі середні показники в усіх класах мають базові комунікативні функції, які до кінця початкової школи в середньому досягають високого рівня. Це свідчить про відносно кращу піддатливість базових навичок до корекційно-розвивальних впливів та їх активний розвиток у процесі шкільного навчання.

Соціоемоційні та особливо діалогічні навички демонструють нижчі стартові значення і повільніший темп приросту, залишаючись у межах середнього рівня навіть у старших молодших класах. Це підтверджує, що сфера соціальної взаємодії та вміння вести повноцінний діалог є більш вразливими у дітей з РАС та потребують тривалої, систематичної і спеціально організованої підтримки. Динаміка зростання показників при переході з класу до класу вказує на значний прогрес у перші роки навчання та поступове уповільнення розвитку, що зумовлює необхідність розробки індивідуалізованих програм, спрямованих на збереження темпу розвитку комунікативних компетентностей на подальших етапах навчання.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РАС

У молодшому шкільному віці, з початком навчання в школі, відбуваються суттєві зміни у взаєминах дитини з оточуючими людьми. Насамперед, значно зростає час, що відводиться на спілкування. Тепер більшу частину дня діти проводять у контактах з батьками, вчителями та іншими дітьми.

Змінюється зміст спілкування. У перших класах діти більше спілкуються з учителем, виявляючи до нього більший інтерес, ніж до однолітків, оскільки авторитет вчителя для них дуже високий. Але вже до 3–4 класів ситуація змінюється: особистість учителя стає менш цікавою та значущою, натомість зростає інтерес до спілкування з однолітками, що поступово посилюється в середньому та старшому шкільному віці.

Поряд із зовнішніми змінами характеру спілкування відбувається і його внутрішня, змістова перебудова — змінюються теми та мотиви комунікації [58].

На порозі шкільного життя формується новий рівень самосвідомості дітей, який найточніше виражається поняттям «внутрішня позиція». Це — усвідомлене ставлення дитини до себе, до оточення та подій. Виникнення внутрішньої позиції стає переломним моментом у подальшому житті дитини, означаючи початок її індивідуального, відносно самостійного розвитку [3].

Діти з аутизмом мають обмеження у спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками, що в подальшому позначається на їхньому самосприйнятті та реалізації себе у житті. Для розвитку комунікативних навичок у цьому віці найкраще використовувати вправи в ігровій формі. Гра, у тій формі, в якій вона існувала в дошкільному віці, у молодшому шкільному віці поступово втрачає своє розвивальне значення й замінюється навчанням. До того ж самі ігри стають іншими — цікавішими, орієнтованими і на дорослих [3, 14].

3.1. Підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС (логопедичні, психологічні, педагогічні)

Клінічна картина РДА більшістю авторів характеризується як поліморфна і суперечлива (К.С. Лебединська, О.С. Ніколська, Є.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг та ін.). Ранній дитячий аутизм (РДА), який є одним із найскладніших порушень психічного розвитку, сучасними авторами відноситься до групи первазивних (тобто всепроникаючих) розладів. У повному вигляді цей синдром формується вже до 2,5–3-річного віку [32, 36, 41, 42, 47 та ін.].

На сьогоднішній день у розробці методів психологічного супроводу дітей з ООП все більше значення набуває проблематика корекційної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра (РАС). Ця група розладів характеризується різними порушеннями спілкування і соціальних зв'язків, а також стереотипною поведінкою і вкрай вузьким колом інтересів.

Загальними для дітей з розладом аутистичного спектра є афективні проблеми та труднощі у встановленні активних взаємин з динамічно змінюваним середовищем, що визначає їх установку на збереження постійності в навколишньому світі та стереотипність власної поведінки [16, 55 та ін.].

Характерною рисою психічного розвитку дитини з РАС є суперечливість, неоднозначність проявів. О.С. Ніколська, Є.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг підкреслюють, що психічний розвиток при аутизмі відбувається в особливих умовах, коли порушена регуляція психічного і загального життєвого тону, знижені пороги афективної чутливості. Нemoжливість адекватно реагувати на навколишнє середовище призводить до того, що для дитини найбільш значущими стають як завдання активної адаптації до світу, так і завдання захисту і саморегуляції. Це призводить до спотворення у розвитку психічних функцій дитини з РДА [9, 14].

Ступінь порушення психічного розвитку при аутизмі може значно відрізнятися. Інтелектуальний розвиток дитини з РАС має свої особливості. Деякими дослідниками встановлено, що у більшості таких дітей спостерігається відставання в інтелектуальному плані, але в деяких інтелект зберігається. Вважається, що порушення пізнавальної діяльності є вторинним результатом поведінки цих дітей, яка значною мірою перешкоджає формуванню інтелектуальних функцій [22].

Дитина з аутизмом може мати порушення інтелекту, так і бути високоінтелектуальною, парціально обдарованою, але при цьому не мати найпростіших побутових і соціальних навичок. Подібний тип психічної дизонтогенезії В.В. Лебединський виокремив як спотворений розвиток [22].

В умовах гуманізації суспільства дітей, які раніше вважались не підлягаючими навчанню, сьогодні включають у систему загальної або спеціальної освіти. У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема створення сучасної системи освіти дітей з розладами аутистичного спектра.

Фахівці як загальноосвітніх, так і спеціальних шкіл стикаються з труднощами, обумовленими характером порушення психічного розвитку при аутизмі. Основними з них на початку навчання є проблеми поведінки та труднощі комунікації, що заважають організації процесу навчання як самої аутичної дитини, так і її однокласників.

Навчання для таких дітей не стає провідним видом діяльності. При збереженій або дещо зниженій здатності до засвоєння знань у дітей спостерігаються ознаки порушення мислення. Асоціативний процес хаотичний. Інтелектуальна діяльність має аутистичну спрямованість. Ігри та фантазії зазвичай далекі від реальності. Як правило, вони монотонні. На думку В.В. Лебединського, порушення інтелекту найбільш помітні при виконанні завдань, що вимагають соціальної компетенції. Маючи значні знання в абстрактних галузях, діти з РАС зазнають труднощів у простих життєвих ситуаціях, які потребують інтуїції та досвіду. Часто діти надають перевагу завданням, які вимагають стереотипних рішень [31].

Дітям з РАС важко адаптуватися до сучасної системи освіти. Без своєчасної діагностики та адекватної клініко-психолого-педагогічної корекції більшість таких дітей зазнають значних труднощів в оволодінні навчальним матеріалом і виявляються непристосованими до життя в суспільстві. Навпаки, за умови ранньої комплексної діагностики та своєчасного початку корекційної роботи більшість дітей з аутизмом можна успішно підготувати до навчання в загальноосвітній або спеціальній (корекційній) школі, а часто й розвинути їхні потенційні здібності в різних галузях знань [31].

Корекційна робота з аутичними дітьми буде ефективнішою, якщо вона проводиться комплексно, командою фахівців: лікарем-психіатром, неврологом, психологом, нейропсихологом, дефектологом, логопедом, музичним педагогом і, звісно ж, батьками. Навички, які формуються у дитини спеціалістами, повинні закріплюватися в щоденній систематичній роботі батьків вдома.

Під час надання комплексної допомоги дітям з РАС і організації відповідних корекційних умов доцільно дотримуватися таких принципів [7, 15, 33, 40 та ін.]:

- здійснення комплексного психолого-педагогічного та медико-соціального підходу до корекції;
- інтегративна спрямованість корекційного процесу в поєднанні зі спеціалізованим характером допомоги;
- наступність корекційної роботи на всіх вікових етапах;
- урахування інтересів аутичної дитини під час вибору методичного підходу фахівцем;
- індивідуальний характер корекції на початкових етапах з поступовим переходом до групових форм роботи;
- систематична активна робота з родиною аутичної дитини.

Мета комплексної допомоги — інтеграція дитини з РАС в адекватне для неї освітнє середовище і суспільство.

Завданнями комплексної допомоги є [40]:

- формування комунікативних навичок;
- розвиток і корекція емоційно-вольової сфери;
- формування соціально прийнятної поведінки;
- підтримка процесу адаптації дитини у середовищі однолітків;
- розвиток та вдосконалення вищих психічних функцій дитини;
- стимулювання пізнавальної активності та мовленнєвих навичок;
- надання психологічної та педагогічної підтримки сім'ям, які виховують дитину з розладами аутистичного спектра.

Структура психолого-педагогічного процесу корекції дітей з РАС включає такі етапи [44]:

Психолого-педагогічна діагностика:

- визначення причин порушень розвитку дитини;
- оцінка рівня психічного розвитку;
- підбір навчальної програми з урахуванням можливостей та здібностей дитини з РАС;
- розробка рекомендацій для створення індивідуальної корекційної програми навчання та виховання.

Психологічна корекція:

- встановлення контакту з дорослими;
- зменшення сенсорного та емоційного дискомфорту, тривожності та страхів;
- стимулювання психічної активності для взаємодії з дорослими та однолітками;
- розвиток цілеспрямованої поведінки;
- корекція негативних форм поведінки (агресія, аутоагресія, негативізм, неконтрольовані імпульси, стереотипії);
- розвиток комунікативних навичок та соціалізація.

Педагогічна корекція:

- формування навичок самообслуговування;
- пропедевтика навчання для дошкільників (корекція недорозвинених сприйняття, моторики, уваги та мовлення; розвиток творчих і образотворчих здібностей);
- формування універсальних навчальних умінь;
- розвиток особистісних, предметних та міжпредметних компетентностей;
- виконання корекційно-розвивальних завдань та розширення знань про навколишній світ.

Медикаментозна підтримка:

- підтримуюча психофармакологічна та загальнозміцнювальна терапія;
- застосування спеціальних елімінаційних дієт за потреби.

Робота з родиною:

- психотерапевтична підтримка членів родини;
- ознайомлення батьків з особливостями психологічного розвитку дитини;
- розробка індивідуальної програми виховання та навчання аутичної дитини в домашніх умовах;
- навчання батьків методам виховання, організації режиму дитини, формуванню навичок самообслуговування та підготовки до школи.

Співпраця з родиною є ключовим чинником ефективності корекційної роботи з дітьми з РАС. Без регулярного закріплення отриманих навичок вдома, виконання завдань та залучення всіх членів родини психолого-педагогічний процес буде менш ефективним. Організація спільної роботи з батьками ґрунтується на таких принципах [58]:

Єдність: спільне розуміння цілей та завдань розвитку дитини педагогами та батьками. Родина повинна знати основні методи та прийоми роботи з аутичними дітьми;

Систематичність і послідовність: робота з дитиною має бути узгодженою як у групі, так і вдома;

Індивідуальний підхід: врахування особливостей, інтересів та здібностей дитини й родини при плануванні корекційних заходів.

Успіх соціальної адаптації дитини з РАС, яка займається в корекційній групі, іншому спеціальному закладі або вдома, тісно пов'язаний із можливістю координації дій батьків і всіх фахівців.

Не кожен аутичну дитину можна вивести на рівень загальноосвітньої або спеціальної школи. Але навіть у тих випадках, коли дитина навчається та виховується вдома, зусилля фахівців і батьків винагороджуються тим, що поведінка дитини стає врівноваженішою, вона стає більш керованою; у неї виникає інтерес до певної діяльності, яка замінює безцільне проведення часу і робить її поведінку більш цілеспрямованою, емоційно насиченою і контактною.

Слід пам'ятати, що робота з аутичними дітьми — це складний і тривалий процес, що «...розтягується на багато років, упродовж яких ефекти днів, тижнів і місяців можуть здаватися вкрай незначними або зовсім відсутніми. Але кожен — навіть найменший — крок уперед безцінний: саме з цих, спочатку незграбних, кроків і складається загальний шлях до покращення та адаптації до життя.

Отже, не кожна дитина зможе пройти цей шлях настільки далеко, як того хотілося б. Але все, чого дитина досягне на цьому шляху, залишиться з нею і допоможе їй жити більш самостійно і впевнено».

3.2. Методика та результати розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з РАС

Розвиток комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутичного спектру (РАС) є одним із ключових напрямів корекційно-педагогічної роботи, оскільки саме комунікація лежить в основі соціалізації, навчальної діяльності та побудови міжособистісних стосунків. Недостатня сформованість базових комунікативних функцій, соціоемоційних і діалогічних навичок може призводити до труднощів у взаємодії з однолітками та педагогами, зниження мотивації до участі у спільних видах діяльності та обмеження можливостей включення у навчальний процес. Своєчасне та цілеспрямоване застосування методик розвитку комунікативних умінь здатне не лише компенсувати наявні труднощі, а й сприяти гармонійному особистісному зростанню дитини.

У цьому розділі представлено опис та результати впровадження системи занять з розвитку комунікативних навичок, розробленої на основі даних попереднього діагностичного дослідження. Запропонована система занять поєднує структуровані, візуально підтримані та інтерактивні методики, адаптовані до рівня сформованості умінь учнів різних класів. Використання таких підходів дає змогу організувати навчальне середовище, яке стимулює ініціацію комунікації, формування соціоемоційної компетентності та вдосконалення діалогічної взаємодії, що створює передумови для більш успішної інтеграції дітей з РАС у шкільне життя.

Аналіз спеціальної психолого - педагогічної літератури дав змогу визначити, що для розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з РАС через організацію навчального середовища доцільно використати комбінацію структурованих, візуально підтриманих та інтерактивних методик, які одночасно стимулюють соціальну взаємодію й підтримують індивідуальні потреби [58].

Для застосування у корекційній роботі було відібрано елементи з наступних методик:

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) - використання і дотримання

структурованого навчального середовища з чітким візуальним розкладом, просторовою організацією класу та індивідуальними робочими зонами). **Розвиток комунікації:** допомагає дітям орієнтуватися в очікуваннях і послідовності дій, що знижує тривожність і полегшує участь у спільних завданнях [60, 62].

PECS (Picture Exchange Communication System) - система обміну картками з зображеннями для ініціювання комунікації. **Розвиток комунікації:** стимулює початок взаємодії та поступовий перехід від простих запитів до побудови фраз і діалогів [27, 62, 65, 67, 69].

Соціальні історії (Social Stories, К. Грей) - короткі ілюстровані оповідання, що пояснюють конкретні соціальні ситуації та бажані моделі поведінки. **Розвиток комунікації:** формують розуміння соціальних контекстів, емоцій та реакцій інших людей [62, 65, 69].

Інтерактивні рольові ігри - моделювання реальних ситуацій (магазин, школа, лікар) у безпечному середовищі класу. **Розвиток комунікації:** тренує діалог, чергування реплік, використання невербальних сигналів [21, 45, 59, 68].

Візуальні підтримки (Visual Supports) - використання піктограм, коміксів, фото та схем для пояснення завдань. **Розвиток комунікації:** полегшує розуміння інструкцій і сприяє більш активному включенню у взаємодію [60, 62, 69].

Методика спільної уваги (Joint Attention Training) - вправи для формування здатності звертати й утримувати увагу на об'єкті або події разом з іншою людиною. **Розвиток комунікації:** є основою для розвитку діалогу та спільної гри [60, 62, 64, 68].

Рекомендації щодо розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з РАС

Мета: формування та вдосконалення базових, соціоемоційних та діалогічних навичок у молодших школярів з РАС шляхом використання

структурованого навчального простору, візуальних підтримок та інтерактивних методів.

Переваги:

- Адаптованість до різних рівнів розвитку.
- Поєднання структурованості та творчих елементів.
- Поступовий перехід від індивідуальних до групових форм взаємодії.
- Чітка візуальна підтримка, що знижує тривожність.

Рекомендації було структуровано відповідно до отриманих у констатувальному експерименті даних з урахуванням віку школярів і рівня розвитку відповідних навичок:

Для **1 класу** акцент на базові комунікативні функції та ініціацію контакту.

Для **2 класу** – розвиток соціоемоційних навичок, адаптація поведінки до ситуації.

Для **3 класу** – ускладнення діалогічних завдань та робота з розумінням контексту.

Для **4 класу** – формування гнучких діалогічних стратегій та емоційної регуляції.

Формувальний експеримент було проведено у 2024-2025 навчальному році. Молодших школярів було рандомно розділено на групу втручання і групу порівняння. Також до реалізації рекомендацій було залучено фахівців, асистентів та батьків. Заняття проводилися в індивідуальній і груповій формах, відповідно до змісту і віку школярів. Було проведено біля 32 корекційних занять (2 навчальний семестр), фрагмент календарно-тематичного планування (табл.3.1) і приклади конспектів корекційних занять (додаток Д) наведені нами у тексті кваліфікаційної роботи та додатках.

Тематика корекційних занять

- Вітання та представлення себе.
- Розповідь про свій день.
- Розпізнавання емоцій (радість, сум).

Таблиця 3.1

Календарно-тематичне планування корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з РАС (2 заняття на тиждень).

Тиждень	Заняття	Тема	Мета	Методи та вправи	Адаптація для класів
1	1	Вітання та знайомство	Навчити вітатися і представлятися	ТЕАССН, PECS (рівень 1), гра «Привіт, я...»	1 кл. – картки; 2–4 кл. – фрази + запитання
1	2	Мій день	Формувати навички опису послідовності подій	Візуальний розклад, «Покажи і розкажи»	1–2 кл. – з картинками; 3–4 кл. – усний виклад
2	3	Емоції: радість, сум	Розпізнавати та називати емоції	Соціальні історії, картки емоцій	1–2 кл. – 2 емоції; 3–4 кл. – + причини
2	4	Як попросити допомогу	Розвивати вміння ініціювати звернення	Рольові ігри, PECS (рівень 2)	1 кл. – картки; 2–4 кл. – вербальний запит
3	5	Емоції: злість, страх	Формувати способи вираження емоцій без агресії	Вправи «Що робити, коли...»	1–2 кл. – з картинками; 3–4 кл. – вербальне обговорення
3	6	Що я люблю	Навчити висловлювати власні вподобання	Гра «Мені подобається...»	1 кл. – вибір картки; 2–4 кл. – пояснення
4	7	Запитання та відповіді	Розвивати діалогічне чергування реплік	«Інтерв'ю», «Мікрофон»	1–2 кл. – готові картки; 3–4 кл. – власні питання
4	8	Моя сім'я	Опис близьких людей і їхніх ролей	Картки-схеми, розповіді за фото	1 кл. – показ імен; 2–4 кл. – міні-розповідь
5	9	Історія по черзі	Розвивати вміння слухати і доповнювати	Колективне складання історії	1 кл. – 1 слово/фраза; 2–4 кл. – речення
5	10	Моє улюблене місце	Формувати описові навички	Фото + опис, сенсорні картки	1–2 кл. – 3–4 ознаки; 3–4 кл. – розширений опис
6	11	Говоримо про погоду	Розширювати словник і тематичні діалоги	Візуальний календар погоди	1 кл. – назви; 2–4 кл. – опис явищ
6	12	Як ділитися	Формувати вміння пропонувати предмет/допомогу	Рольові ігри «Візьми, будь ласка»	1–2 кл. – моделювання; 3–4 кл. – спонтанна взаємодія
7	13	Робота в парі	Розвивати взаємодію з партнером	Спільна аплікація, пазли	1–2 кл. – під керівництвом; 3–4 кл. – самостійно
7	14	Мій клас	Опис людей та місць у школі	Екскурсія + опис побаченого	1–2 кл. – назви; 3–4 кл. – короткі історії
8	15	Працюємо разом	Інтегрувати навички у груповій діяльності	Joint Attention, колективний колаж	1–2 кл. – допомога дорослого; 3–4 кл. – розподіл ролей
8	16	Обговорення результату	Навчити оцінювати спільну роботу	«Мені сподобалось...», коло обговорення	1 кл. – вибір картки; 2–4 кл. – вербальний відгук

- Як попросити допомогу.
- Навички діалогу: ставимо та відповідаємо на запитання.
- Спільне складання історій.
- Робота у команді: створення спільного продукту.
- Обговорення та оцінка результатів роботи.

Планування враховує три профілі нашого дослідження: **Базові комунікативні функції, соціоемоційні навички, діалогічні навички.** При цьому теми логічно ускладнюються від простого до більш інтегрованих форм комунікації.

Результати формувального експерименту з розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з РАС

Після завершення впровадження корекційних занять з розвитку комунікативних навичок було проведено повторну діагностику учасників дослідження з метою оцінки ефективності застосованих методик. Оцінювання охоплювало три ключові профілі — базові комунікативні функції, соціоемоційні навички та діалогічні навички. Отримані дані дозволили порівняти показники експериментальної та контрольної груп, виявити динаміку змін та визначити, які саме аспекти комунікації найбільш чутливо реагували на корекційно-розвивальну роботу.

Нижче наведено узагальнені результати формувального етапу, що відображають рівень сформованості комунікативних умінь у молодших школярів з РАС після проведення цілеспрямованих занять (табл.3.2) Порівняльний аналіз показників дає змогу простежити ефективність обраних методик і визначити напрями подальшої роботи.

Аналіз даних формувального етапу дослідження показав, що у групах втручання в усіх класах відбувся приріст показників за всіма трьома профілями — базові комунікативні функції, соціоемоційні навички та діалогічні навички(табл.3.2., 3.3, рис.3.1).

Таблиця 3.2

Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження

Загальна характеристика			профілі									
			базові комунікативні функції		соціоемоційні навички		діалогічні навички		Загальний рівень			
клас	Кіл-ть	група	до	після	до	після	до	після	до	Н	С	В
1	3	група втручання	49,1	57	42,5	47,5	29,1	35,3	39,9	Н	46,6	С
	3	група порівняння	49,1	50,1	42,5	44,3	29,1	31,2	39,9	Н	41,8	С
2	4	група втручання	62,8	75	57,8	67,3	42,8	49,2	54,5	С	63,5	С
	3	група порівняння	62,8	64	57,8	61,3	42,8	44	54,5	С	56,4	С
3	4	група втручання	72,8	79,5	67,8	75,6	55,7	62,4	65,4	С	72,5	С
	3	група порівняння	72,8	74	67,8	68,7	55,7	57,2	65,4	С	66,6	С
4	3	група втручання	79	86	74	82	65	69	72,6	С	79	В
	2	група порівняння	79	80	74	76	65	65	72,6	С	73,6	С

Звісно, що паралельно із корекційною роботою проведеною в рамках дослідження кваліфікаційної роботи проводилася робота передбачена індивідуальною програмою школяра, але інтенсивність втручання, дала позитивні результати і відмінно вищі показники у групі втручання.

Найбільший середній приріст у групах втручання зафіксовано у профілі **базові комунікативні функції** (приблизно +6–12% залежно від класу), що свідчить про ефективність використання структурованих вправ та візуальних підказок у навчальному середовищі. **Соціоемоційні навички** також продемонстрували помітне зростання (+5–8%), особливо у 2 та 3 класах, де активно застосовувалися методи моделювання соціальних ситуацій та рольові ігри.

Найменший приріст спостерігається у профілі **діалогічні навички** (+4–7%), що пояснюється складністю розвитку навичок взаємного обміну

репліками та підтримки діалогу у дітей з РАС, а також необхідністю більш тривалого часу для закріплення цих умінь.

Таблиця 3.3

Приріст показників за кожним профілем і класом (у відсоткових пунктах) після проведення формувального етапу дослідження

Клас	Група	Приріст Базові комунікативні функції	Приріст Соціоемоційні навички	Приріст Діалогічні навички	Приріст Загальний рівень
1	Втручання	+7,9	+5,0	+6,2	+6,7
	Порівняння	+1,0	+1,8	+2,1	+1,9
2	Втручання	+12,2	+9,5	+6,4	+9,0
	Порівняння	+1,2	+3,5	+1,2	+1,9
3	Втручання	+6,7	+7,8	+6,7	+7,1
	Порівняння	+1,2	+0,9	+1,5	+1,2
4	Втручання	+7,0	+8,0	+4,0	+6,4
	Порівняння	+1,0	+2,0	0,0	+1,0

Розгляд результатів у розрізі класів показав, що найбільший загальний прогрес спостерігався у **2 та 4 класах груп втручання** — приріст загального рівня склав відповідно 9,0% та 6,4%. Це може бути зумовлено як більш високою початковою навчальною мотивацією, так і кращим рівнем базових умінь, які стали підґрунтям для швидшого засвоєння нових навичок. У 1 класі приріст загального рівня становив 6,7%, що також є позитивним результатом, особливо враховуючи низький стартовий рівень.

Найменші зміни відзначено у 3 класі групи втручання (+7,1%) та в усіх контрольних групах, де коливання результатів були у межах 1,0–2,0% і не є статистично значущими. Це підтверджує, що без спеціально організованого педагогічного впливу прогрес у розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС відбувається дуже повільно.

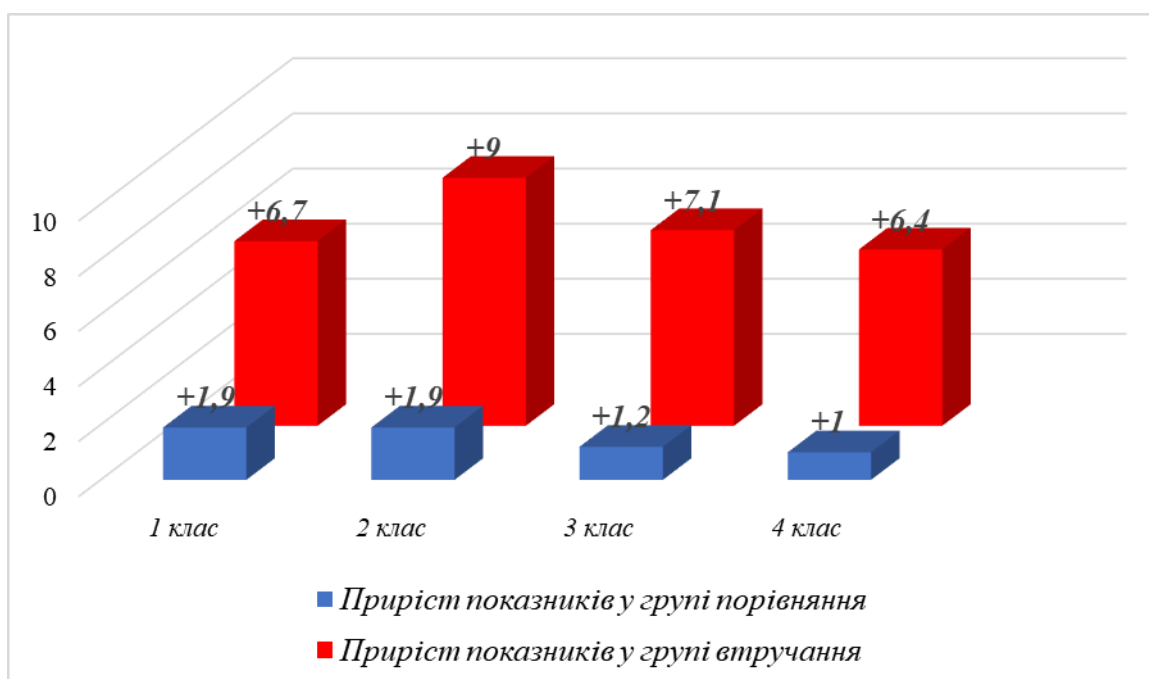


Рис.3.1. Приріст показників у групах втручання і порівняння після проведення формувального етапу дослідження

Зазначимо, що згідно з сучасними дослідженнями з аутології та спеціальної педагогіки, у дітей з РАС найкраще на корекційну роботу зазвичай реагує **профіль “Діалогічні навички”** — за умови, що програма містить структуровані, багаторазово повторювані та візуально підтримані вправи. Причинами цього зазначено: дослідження (Paul & Norbury? Kasari) [62,68] показують, що діти з РАС швидше засвоюють навички чергування реплік і підтримки теми у структурованому навчальному середовищі, ніж інші більш абстрактні форми комунікації; використання методів *script fading* (поступове прибирання готових фраз) і рольових ігор сприяє швидкому переходу від підказок до самостійного використання діалогу.

Висока мотиваційність у соціально-ігровому контексті, у групових або парних заняттях взаємодія стає частиною гри, що підвищує зацікавленість і знижує тривожність, особливо якщо гра базується на інтересах дитини; менший вплив когнітивних бар’єрів, ніж у соціоемоційній сфері - на відміну від соціоемоційних навичок, які вимагають розуміння чужих намірів,

діалогічні навички спираються на більш конкретні вербальні або невербальні шаблони, які легше закріпити через повторення.

Водночас у літературі зазначається, що соціоемоційні навички часто розвиваються повільніше, бо потребують формування теорії розуму (Theory of Mind) і гнучкості мислення, що є базовими зонами дефіциту при РАС [60, 62, 65, 69].

Базові комунікативні функції демонструють помірний приріст, адже частина дітей має їх уже на старті, а у тих, хто не мав, процес потребує значного часу для закріплення.

Отже, результати формувального етапу дослідження підтверджують ефективність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних навичок у молодших школярів з РАС. У групах втручання зафіксовано стабільне зростання показників за всіма трьома досліджуваними профілями, тоді як у групах порівняння зміни були мінімальними та незначущими. Найбільш чутливо на запропоновану програму реагували базові комунікативні функції, що свідчить про високу ефективність структурованого навчального середовища та використання візуальної підтримки.

Соціоемоційні та діалогічні навички також продемонстрували позитивну динаміку, хоча їхній розвиток потребує більше часу та систематичного тренування. Таким чином, отримані результати обґрунтовують доцільність впровадження інтегрованих програм розвитку комунікації для дітей з РАС на різних етапах початкової школи.

Рекомендації щодо ефективного формування комунікативних навичок у дітей із РАС у початковій школі

Формування комунікативних навичок у молодших школярів із розладами аутичного спектра є складним і водночас ключовим завданням початкової школи. Діти з РАС демонструють значну варіативність у рівні мовленнєвого та соціального розвитку: у одних переважають труднощі з

ініціацією контактів, у інших — із підтримкою діалогу чи розумінням соціальних сигналів. Тому робота педагога потребує не лише використання спеціально адаптованих методик, а й створення сприятливого середовища, де комунікація стає природною і необхідною частиною щоденного життя.

З огляду на результати проведеного дослідження та узагальнення сучасних науково-практичних підходів, важливо виробити систему рекомендацій для вчителів і батьків, які працюють із дітьми з РАС. Ці рекомендації спрямовані на розвиток базових комунікативних функцій, формування соціоемоційних умінь і вдосконалення діалогічних навичок, а також на забезпечення узгодженості дій між школою й родиною (додаток В, Г). [1, 6, 12, 16, 18, 43, 45, 51, 55 та ін.]

1. Організація освітнього середовища

- Створювати структуроване навчальне середовище: передбачуваний розклад, чіткі правила, візуальні підказки.

- Використовувати зорову підтримку (піктограми, картки, PECS, візуальні схеми), що допомагає дітям орієнтуватися в завданнях та ініціювати спілкування.

- Забезпечити сенсорний комфорт: тиха зона для відпочинку, гнучкі умови роботи, уникання перевантаження стимуляцією.

2. Розвиток базових комунікативних функцій

- Формувати вміння висловлювати потреби та бажання через запити («дай», «хочу», «ще»).

- Тренувати відмову та протест у прийнятній формі («ні», «не хочу»), щоб зменшувати небажану поведінку.

- Використовувати імітаційні ігри та вправи на вказування, жести, вибір картки чи предмета.

- Закріплювати комунікативні дії у різних життєвих ситуаціях (урок, ігрова діяльність, побут).

3. Розвиток соціоемоційних навичок

- Навчати дітей розпізнавати та називати емоції за допомогою карток, дзеркала, ілюстрацій, мультфільмів.
- Використовувати соціальні історії для пояснення соціально прийнятної поведінки.
- Організовувати рольові ігри («як привітатися», «що сказати другу, якщо він сумує»).
- Заохочувати емоційний відгук у спільних активностях (радість від гри, підтримка однокласника).

4. Формування діалогічних умінь

- Стимулювати ініціацію контакту через прості діалоги («Привіт!», «Як справи?»).
- Розвивати вміння підтримувати діалог («А ти?», «Розкажи ще»).
- Залучати дітей у парні та групові ігри, де необхідна співпраця та обмін інформацією.
- Використовувати відеомодельовання та інтерактивні ігри для відпрацювання соціальних сценаріїв.

5. Методичні підходи та інструменти

- Соціальні історії (Social Stories, Carol Gray) — короткі розповіді для пояснення поведінки в конкретних ситуаціях.
- Відеомодельовання — демонстрація правильних зразків комунікативної поведінки.
- ААС (альтернативна і додаткова комунікація) — використання жестів, карток, додатків на планшеті.
- Інтерактивні методи навчання: настільні ігри, драматизація, театралізовані міні-сценки.

6. Співпраця та командний підхід

- Залучати асистента вчителя, логопеда, дефектолога та психолога до організації підтримки.
- Проводити роботу з однокласниками: пояснювати особливості комунікації, формувати толерантність.

- Встановлювати тісну співпрацю з батьками, щоб комунікативні навички відпрацьовувались у домашньому середовищі.

7. Принципи ефективності

- Поступовість: від простих комунікативних дій до складних форм діалогу.

- Систематичність: закріплення умінь у навчальній, ігровій та побутовій діяльності.

- Індивідуалізація: добір методів з урахуванням рівня розвитку дитини.

- Позитивне підкріплення: похвала, жетони, символи успіху.

Отже, зазначимо, що формування комунікативних навичок у дітей з РАС у початковій школі потребує комплексного підходу: поєднання спеціальних методик (Communication Matrix, SCQ, діалогічні завдання та ін.), створення сприятливого середовища, активного залучення однокласників і сім'ї. Найбільш ефективним є розвиток навичок через структуровані, візуально підкріплені, практико-орієнтовані завдання, які закріплюються в різних контекстах.

3.3. Особливості організації навчального середовища для сприяння розвитку комунікативних навичок

У наш час створення ефективного освітнього середовища є надзвичайно важливим чинником для забезпечення якісної освіти, всебічного розвитку особистості та підготовки молоді до викликів, характерних для XXI століття. З огляду на швидкі зміни, активну цифровізацію, впровадження інклюзивних практик і орієнтацію на компетентнісний підхід, освітнє середовище набуває нових функцій — воно стає не лише місцем здобуття знань, а й платформою для розвитку соціальних, емоційних та когнітивних навичок.

З цієї причини в освітній науці спостерігається зростання зацікавленості до глибокого аналізу освітнього середовища, його структури, ролі та впливу на формування особистості учня. Особливої значущості ця тема набуває у

контексті сучасних освітніх реформ, які мають на меті створення безпечного, комфортного, інклюзивного та стимулюючого середовища для кожного здобувача освіти.

У педагогічному дискурсі терміни «освітній простір» і «освітнє середовище» часто використовуються як взаємозамінні, проте між ними існують певні відмінності. Поняття «освітній простір» трактується ширше — як соціально-педагогічна конструкція, що охоплює усі рівні освітньої діяльності та її складові. Це включає матеріально-технічну базу, інформаційні ресурси, соціальні взаємозв'язки та культурні особливості, які формують освітній процес. До освітнього простору належать заклади освіти, система взаємодії між ними, навчальні програми, а також політика у сфері освіти. Він уособлює загальний соціальний контекст і охоплює як формальне, так і неформальне навчання [4].

Освітнє середовище, будучи складовою частиною ширшого соціального простору, має складну й неоднорідну структуру. Це зумовлено його багатокомпонентним характером. Така структурна різноманітність вимагає глибокого аналізу як рівнів, так і елементів середовища, адже усвідомлення його основних складових є ключовим під час проєктування умов для розвитку особистості. Це, у свою чергу, дає змогу створити систему, що відповідає потребам та цінностям усіх учасників освітнього процесу, що є особливо важливим у межах реалізації ідей Нової української школи [4, 5].

Єргієва Л. у своїх дослідженнях проаналізував різні підходи до структурування освітнього середовища та розробив власну модель, яка базується на трьох головних компонентах: просторово-предметному, соціальному та психодидактичному [11].

Перший компонент охоплює матеріальну базу та інфраструктуру навчального закладу. Соціальний — це взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. Психодидактичний компонент відображає зміст освітніх програм, методи навчання та виховання. Такий підхід дає змогу комплексно оцінити освітнє середовище та його вплив на розвиток особистості.

Інший автор – О. Єжова – пропонує альтернативну структуру, що включає три ключові блоки: матеріально-технічний, освітній і комунікативний [10].

Матеріально-технічний охоплює предметно-просторові умови, санітарно-гігієнічний стан, рівень цифрового забезпечення (комп'ютерна техніка, мультимедіа, доступ до мережі тощо) [10].

Освітній блок представляє змістовну й методичну складову навчання. Комунікативний акцентує на особливостях взаємодії як у педагогічному, так і в учнівському колективах, а також між ними.

Успішне формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) значною мірою залежить від правильно організованого навчального середовища. Таке середовище має бути безпечним, передбачуваним, стимулюючим і гнучким до індивідуальних потреб.

Інклюзивна освіта. Інклюзія — це не просто навчання дітей з РАС у звичайних класах, а створення умов, за яких усі учні мають рівні можливості для розвитку [4, 27, 40 та ін.]:

Змішане навчання — поєднання навчання у звичайному класі з періодами індивідуальної підтримки;

Зниження сенсорного навантаження — створення «тихих зон», можливість використовувати навушники, спеціальні світлові або акустичні умови;

Використання альтернативних способів спілкування (жести, візуальні карти, PECS);

Навчальні помічники або тьютори — супроводжують дитину впродовж дня та допомагають у комунікації.

Роль учителя. Учитель — ключова фігура у процесі соціалізації та розвитку комунікації в інклюзивному класі:

Поведінка педагога має бути чіткою і послідовною, важливо передбачити й уникати раптових змін;

Використання візуальної підтримки: розклади, піктограми, інструкції;
Створення доброзичливої атмосфери, в якій дитина відчувається
прийнятою;

Навчання однокласників правилам взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Адаптаційні стратегії [55]

1. Індивідуальний підхід:

Підбір завдань відповідно до рівня розвитку;
 Зменшення обсягу роботи без втрати сенсу;
 Надання додаткового часу.

2. Розвиток соціальних історій та рутин:

Використання соціальних історій для пояснення ситуацій у класі;
 Формування щоденного ритму дня.

3. Підтримка в навчанні через гру:

Використання ігрових методів навіть у шкільному віці;
 Залучення до парних або групових ігор для розвитку співпраці.

4. Стимулювання комунікації:

Створення ситуацій, у яких дитині потрібно звернутися до іншого (запитати, попросити, поділитися);

Використання технологій (планшети, комунікатори).

Мета навчального середовища — не лише навчити дитину, а й допомогти їй жити у соціумі, розуміти інших і бути зрозумілою.

Однією з важливих характеристик освітнього середовища є його здатність постійно змінюватися. Ці зміни зумовлені соціальними, культурними та технологічними трансформаціями. У сьогоденні умовах особливої актуальності набуває інтеграція цифрових та інформаційних ресурсів, які стають невід'ємною складовою освітнього процесу. Завдяки цифровим технологіям з'являються нові формати навчання — доступніші, гнучкіші та більш інтерактивні. Водночас це висуває нові вимоги до формування інформаційної грамотності серед учнів і вчителів.

Крім того, сучасне освітнє середовище повинно відповідати принципам інклюзивності, забезпечуючи однакові умови для навчання всім учням, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей чи освітніх потреб. Це передбачає створення атмосфери безпеки, комфорту та поваги до різноманітності, де кожна дитина відчуває себе прийнятою й підтриманою.

Отже, освітнє середовище як педагогічне поняття охоплює багатокomпонентну систему зв'язків, які спрямовані на всебічний розвиток особистості. Його основна місія — формування такого інтегрованого простору, де кожен учасник освітнього процесу має змогу розкривати свій потенціал, реалізовувати себе та розвиватися у гармонії із собою та суспільством. У нових реаліях освіти середовище стає основою для досягнення ключових цілей: формування компетентної, креативної та соціально відповідальної особистості.

Враховуючи узагальнив дані з нашої роботи та спеціальної літератури ми можемо визначити перелік ключових особливостей формування комунікативних навичок у молодших школярів з РАС, до них ми можемо віднести [6, 17, 44, 55]:

1. Нерівномірність розвитку:

- базові комунікативні функції (вираження потреб, використання жестів, простих слів) формуються відносно краще,
- соціоемоційні та діалогічні навички розвиваються з великим запізненням і залишаються «слабкими ланками».

2. Ускладнення у сфері соціальної взаємодії:

- труднощі з розумінням і передачею емоцій,
- обмежене використання невербальних сигналів (міміка, погляд, інтонація),
- знижена потреба в обміні досвідом з іншими.

3. Специфіка діалогічної взаємодії:

- дітям важко ініціювати та підтримувати діалог,
- спостерігається односторонність у комунікації (перевага монологу або коротких відповідей),
- обмежена здатність дотримуватися правил мовленнєвої черговості.

4. Висока залежність від навчального середовища

- комунікативний розвиток істотно залежить від якості педагогічної підтримки, структурування занять, створення «передбачуваного середовища»,
- діти з РАС краще засвоюють комунікацію у візуально структурованих умовах (картки, піктограми, візуальні розклади).

5. Роль альтернативних засобів комунікації (ААС) [27]:

- у багатьох дітей використання жестів, карток PECS, піктограм, технологій підтримки мови стає проміжним або навіть основним каналом комунікації,
- це дозволяє компенсувати труднощі усної мови та поступово переходити до більш розгорнутих форм спілкування.

6. Поступова позитивна динаміка з віком:

- у процесі навчання від 1-го до 4-го класу спостерігається зростання рівня комунікативних умінь,
- однак навіть у 3–4 класах діалогічні навички залишаються на середньому рівні, що підкреслює необхідність цілеспрямованої корекційної роботи.

7. Висока індивідуальна варіативність:

- у межах одного класу рівні розвитку можуть значно відрізнятись: від низького до високого,
- це потребує індивідуалізованих програм і гнучких підходів до кожної дитини.

Тобто, головна особливість полягає у нерівномірності розвитку: базові функції можуть бути сформовані достатньо добре, але соціоемоційна та

діалогічна сфери — істотно відстають і потребують цілеспрямованої підтримки.

ВИСНОВКИ

1. У процесі аналізу теоретичних підходів до розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку встановлено, що комунікація розглядається як провідний чинник соціалізації, формування пізнавальної та емоційної сфери дитини. Особливе місце займає підхід до розвитку комунікації як багаторівневої системи, що включає базові функції, соціоемоційні прояви та діалогічну взаємодію. Теоретичні джерела підкреслюють, що комунікативний розвиток у молодших школярів із РАС має специфічні труднощі — від затримки у формуванні елементарних функцій до проблем із використанням мови для підтримки соціальних контактів.

2. Дослідження показало, що у дітей з розладами аутичного спектру комунікативний розвиток характеризується нерівномірністю: навіть при достатньо високому рівні базових комунікативних функцій відзначаються середні або низькі показники у сфері соціоемоційних та діалогічних навичок. Це підтверджує дані наукових досліджень, де зазначається, що труднощі з розпізнаванням і вираженням емоцій, а також з підтримкою діалогу, є характерними для даної категорії дітей.

Аналіз чинників формування комунікативних навичок показав, що найбільший вплив мають: організація навчального середовища, рівень підтримки з боку педагогів і однолітків, індивідуальні особливості дитини (мотивація, когнітивний розвиток), а також систематичність використання альтернативних і допоміжних засобів комунікації (ААС).

3. Констатувальне дослідження рівня сформованості комунікативних навичок дозволило визначити, що загальний рівень у першому класі знаходився на низькій межі (близько 39,9 %), тоді як у старших класах поступово підвищувався, досягаючи середнього рівня в 3–4 класах (65–72 %). Це свідчить про наявність позитивної динаміки, але нерівномірної: найнижчі результати були виявлені за профілем «Діалогічні навички», тоді як базові функції розвиваються краще.

Результати констатувального експерименту також показали, що у дітей з РАС рівень сформованості комунікативних навичок значною мірою залежить від віку та досвіду навчання у школі: з переходом від 1-го до 4-го класу спостерігається поступове зростання показників за всіма профілями. Водночас у молодших класах (особливо у 1-му) зафіксовано значну кількість дітей із низьким рівнем, що свідчить про необхідність раннього виявлення труднощів і впровадження корекційної підтримки з перших років навчання. Це підтверджує, що раннє втручання є ключовим фактором підвищення ефективності розвитку комунікації у дітей з РАС.

4. Формувальний експеримент підтвердив, що розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС є цілком можливим за умови систематичної та цілеспрямованої педагогічної підтримки. Застосування інтегрованого підходу, що поєднує комплексну діагностику та корекційну програму, яка включає спеціально розроблені заняття з розвитку базових функцій, соціоемоційних умінь та діалогічної взаємодії, показало високу ефективність. У групах втручання спостерігався значно вищий приріст показників порівняно з групами порівняння, що особливо стосувалося розвитку соціоемоційних навичок.

Особливості формування комунікативних навичок у дітей з РАС полягають у поступовому поетапному розвитку від простих до більш складних форм спілкування. Діти потребують наочних і структурованих методів навчання, використання візуальних підказок, карток PECS, рольових ігор, моделювання соціальних ситуацій. Особливо важливо тренувати ініціацію спілкування, розвиток соціальної взаємності, розпізнавання та вираження емоцій, а також підтримувати адекватну реакцію на комунікативні сигнали оточення. Для багатьох дітей характерні затримки у розвитку діалогічної взаємодії, труднощі з підтримкою розмови та використанням невербальних засобів комунікації, тому заняття мають включати як вербальні, так і невербальні форми комунікації, що адаптовані до індивідуальних особливостей дитини.

Цілеспрямована робота з емоціями та рольові ігри сприяють формуванню навичок розпізнавання й вираження емоцій, розвитку соціальної взаємності та адекватного реагування у різних комунікативних ситуаціях. Крім того, включення вправ на розвиток діалогічної взаємодії допомагає дитині навчитися ініціювати спілкування, підтримувати розмову та реагувати на соціальні сигнали оточення, що є ключовими компонентами комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2014. 22 с. URL:<https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/f3bec933-2a08-480a-b8f5-8745383f9a77>
2. Базима Н.В. Мороз О.В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом Логопедія: наук.-метод. журнал. 2013. № 4. С. 3–8. URL:<https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/411b6cf0-314e-45fb-9f05-a76fe2ac98b0>
3. Базима Н. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. №1. С. 51–56. URL:<https://journals.uran.ua/apppf/article/view/53003>
4. Бойко К.В., Науменко Н.В. Формування комунікативних навичок у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання *Харківський природничий форум: VI Міжнар. конф. молодих учених*, Харків, 18–19 травня 2023 р. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 256–259. URL:<https://dspace.hnpu.edu.ua/items/50be9cf5-f177-4f77-a9f2-3485f986e2aa>
5. Вітюк В., Тарасюк Л. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. Педагогічний часопис Волині. 2016. №1, С. 75–81. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21
6. Вишньовський В., Козак М. *Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру „Соціально-економічні проблеми і держава“*, 2021, Вип. 2 (25), С. 202-209 URL:https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/38616?utm_source=chatgpt.com

7. Галах Т.В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с. URL:<https://journals.maup.com.ua/index.php/psych-health/article/view/128>
8. Гладун Т.О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 294-302. Режим доступу: URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_8_35.
9. Гончарова Н.Г., Носальська Л.Є. Розвиток спілкування у дітей зі складними психофізичними вадами *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 247–255.
10. Єжова Т.Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2011. Вип. 10 (8). С. 77-84. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21
11. Єргієва Л.Г. *Стимуляція комунікативної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру* 2024. URL:https://ekhsuir.kspu.edu/items/4809cfc6-6fe8-4aeb-af73-9603b6514e33?utm_source=chatgpt.com
12. Зайченко Г.Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. № 4(2). С. 122–131. URL:<https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/chatgpt.com>
13. Коломоєць Т.Г., Ворох В.І. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 8 (102). С. 27–40. URL:<https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/4337>
14. Коломоєць Т.Г., Ворох В.І. Формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом. The XIII International scientific-practical conference «Social

- function of science, teaching and learning» December 14 – 17, 2020. Bordeaux, France. URL: <https://isg-konf.com/uk/social-function-of-science-teaching-and-learning-ua/>
15. Крутій К.Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку Запоріжжя: ТОВ “ЛПІС. ЛТД”, 2003. 320 с.
 16. Кононова М.М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2020. 75 с. URL: https://studbase.kubg.edu.ua/article/7164?utm_source=chatgpt.com
 17. Кінаш Ю.М. *Формування комунікативних умінь та навичок у молодшому шкільному віці*. „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології“, 2011. URL: [https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article /view/4072?utm_source=chatgpt.com](https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4072?utm_source=chatgpt.com)
 18. Купчак О.М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2011. Вип. 2. С. 97-105. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21
 19. Куценко Т.О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4 (2). С. 209-218. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21=ooor_2013_4\(2\)__26](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21=ooor_2013_4(2)__26)
 20. Куценко Т.О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ. 2021. 28 с.
 21. Кондукова С.В. Базима Н.В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації №1. 2015 С.15-21

22. Логвінова І.П. Психологічні особливості невербального компонента у процесі налагодження взаємодії із дітьми з порушеннями спектра аутизму. *Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конфер. «Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів»*, 1–2 жовт. 2009. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2009. С. 96–102. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21=logoped_2012_2_12
23. Логвінова І.П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. [зб. наук. пр.] за ред. В. М. Синьова. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. № 18. С. 137–141. URL:<https://enpuir.edu.ua/500>
24. Логвінова І.П. Формування комунікативної потреби у дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XII. Серія соціально-педагогічна. Аксіома, 2009. С. 400–404. URL:<https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/Z>
25. Логвінова І.П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектра аутизму. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 40–44. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21=logoped_2012_2_12
26. Логвінова І.П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. пр. 2010. С. 123–128. URL:<https://enpuir.edu.ua/entities/publication/7bd5a61c-1282-44f2-a2bc-9c54d71b7287>
27. Мельник У. Р. Використання комунікативної системи PECS у роботі з дітьми з аутизмом. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(3). С. 175–183. URL:<http://www.irbis->

nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21I

28. Мусієнко О. *Особливості розвитку соціальної поведінки та комунікативних навичок у дітей з аутизмом раннього віку*. „Молодь і ринок“, 2025.
29. Мякушко О., Попович Ф. *Особливості розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з РАС*. „Особлива дитина: навчання і виховання“, 2023.
URL:https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/202?utm_source=chatgpt.com
30. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу : практичний посібник Х. Ткач. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.
URL:<https://khrystynatkach.com/product/obstezhennia/>
31. Обухівська А.Г. Діти з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми й освітні потреби «Психолог довкілля», всеукраїнська газета 2009. № 1. С. 42-47.
URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723004/1/>
32. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
URL:http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/5072/1/Influence_information_technologies_on_personal_development.pdf
33. Островська К.О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
URL:<https://odnb.odessa.ua/vnn/book/7125>
34. Островська К.О., Островський І.П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Психологічний журнал. 2020. Т. 6. Вип. 10. С. 107-118.
URL:<https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12038?mode=full>
35. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навчальний посібник. 2017. Львів:

- Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка. 124 с.
URL:<https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12038?mode=full>
36. Островська К.О., Островський І.П. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень : навчальний посібник. Львів : Триада плюс, 2015. 228 с.
URL:https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/Posibnyk_psycholo-pedagogic_diagnostics.pdf
 37. Орбан-Лембрик Л.Є. Структура комунікативного потенціалу особистості *Психологічні перспективи*. 2002. Вип. 2. С.53–61. URL:<https://www.psychoprosects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprosects/article/download/399/337/866>
 38. Панченко Т.Л. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 149-152. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN
 39. Посохова І. Вироблення соціально-комунікативних навичок у школярів з аутизмом. *Дефектологія*. 1999. №4. С.31–35. URL:<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7193/Parkhomchuk-S.O.-SoO1-M21z-free.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 40. Почкун Ю.О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. збірник наукових праць. Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова. 2016. Ч (2) №32. С. 78-83. URL:http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
 41. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. К: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. 69 с. URL:<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7783/1/Konopliasta%20S.%20Yu.,%20Kosynkina%20V.%20O..pdf>
 42. Романчук О. Розлади спектра аутизму в запитаннях і відповідях. Львів: Колесо, 2009. 168 с. URL: <https://book-cbt.online/product/rozlady-spektru-autyzmu/>

43. Романенко Є.О. Розвиток комунікативних навичок у дітей з аутизмом засобами арт-терапії *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. № 3. С. 45–50. URL:<https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12042>
44. Рибак Ю.В., Мурашук О.М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладам спектру аутизму. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(3). С. 241-248. URL:<https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8168?show=full>
45. Сидоренко О.М. Використання ігрової терапії для формування комунікативних навичок у дітей з РАС *Дитяча психологія і психіатрія*. 2019. Т. 14, № 2. С. 123–129. URL:<https://cusu.edu.ua/images/conferences/>
46. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник [за ред. академіка В.І.Бондаря]. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с. URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23200/1/O_Martynchuk_I_Marunenko_K_Lutsko_O_Taran_T_Melnichenko_T_Yezhova_SP_KSPKIO_IL.pdf
47. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс. 2010. 320 с. 32. Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами. Методичні рекомендації. Суми: НВВ Сумський ОІППО, 2016. 52 с. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/32308393.pdf>
48. Тарасун В.В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ: Книга-плюс. 2017. 304 с. URL:<https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/5b4b9973-c671-449e-a736-c22cf22d2eb4>
49. Тарасун В. Асинхронічний психічний розвиток: діагностичні критерії, причини, основні концепції, методи навчання. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 12–16, № 3. С.13–17. URL:<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/99fa7fd8-d1ba-418d-92bf-c0bdc02ce86d/content>

50. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищ. навч. Закладів. за ред. В. В. Тарасун. К.: Наук. світ, 2004. 100 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/187724200.pdf>
51. Томашук П. В. Формування комунікативних навичок у дошкільників з розладами аутистичного спектру 2023. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12_038?utm_source=chatgpt.com
52. Філіпек П. Аутистичні розлади: рекомендації щодо ранньої діагностики *Медицина світу: науково-практ. журнал оглядових та перекладених статей для широкого кола лікарів*. 2001. Т. 10. Ч. 3. С. 159–163. URL: http://www.ispukr.org.ua/articles/17/17062702_d.pdf
53. Филипчук В.С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довідковий посібник. Чернівці: Рута, 2001. 96 с. URL: https://opac.library.cv.ua/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=38760&shelfbrowse_itemnumber=8
54. Цимбаленко О.О. Етапи та засоби розвинення мовлення у дітей із порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкільного віку. *Психологія і особистість*. 2018. № 2(14). С. 167-180. URL: <https://zenodo.org/record/13423571>
55. Черніченко Л. Сучасні підходи до формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. № 5 (49). С. 35–40. URL: https://www.researchgate.net/publication/366404454_
56. Чуприков А. П. Винник М. І., Багрій Я. Е. Ранній дитячий аутизм: навч.-метод. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківської держ. мед. академії, 2005. 48 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
57. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія К., 2009. 385 с. URL: <https://studfile.net/preview/7246703/>
58. Шульженко Д. І., Андреева Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). К.: Д.М. Кейдун, 2011. 344 с. URL: <https://znayshov.com/FR/7253/276.pdf>

59. Юнусова А.А., Бессонова Є.М. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 1. С. 7–9. URL:<https://library.sspu.edu.ua/arhiv-vikonanih-dovidok/upravlinecz-pidpryyemstva-v-umovah-ryzykiv-2/>
60. Johnson C.P., Myers S.M. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders *Pediatrics*. 2007. Vol. 120, No. 5. P. 1183–1215. URL:https://www.researchgate.net/publication/5878190_Identification_and_Evaluation_of_Children_With_Autism_Spectrum_Disorders
61. Lord C., Risi S., Lambrecht L., et al. The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000. Vol. 30, No. 3. P. 205–223. URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11055457/>
62. Paul R. Interventions to improve communication in autism *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2008. Vol. 17, No. 4. P. 835–856. URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18775373/>
63. Prizant B.M., Wetherby A.M., Rubin E., Laurent A. C. The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007. URL:<https://www.pesi.com/item/autism-spectrum-disorder-evidencebased-interventions-improving-challenging-behaviors-children-adolescents-young-adults-74754E>
64. Rogers S. J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York: Guilford Press, 2010. URL:https://www.guilford.com/excerpts/rogers6_old.pdf?t=1
65. Schreibman L. The Science and Fiction of Autism. Cambridge: Harvard University Press, 2005. URL:<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674025691>
66. Wetherby A. M., Prizant B. M. Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002.

- URL:https://www.researchgate.net/publication/252234671_Communication_and_Symbolic_Behavior_Scales_Developmental_Profile_InfantToddler_Checkli
67. Yoder P., Stone W. L. Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2006. Vol. 74, No. 3. P. 426–435.
URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16822100/>
68. Kasari C., Freeman S., Paparella T. Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006. Vol. 47, No. 6. P. 611–620.
URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16712638/>
69. Ingersoll B., Dvortcsak A. Teaching Social Communication to Children with Autism: A Manual for Parents. New York: Guilford Press, 2010.
URL:<https://www.routledge.com>

ДОДАТКИ

Додаток А

Communication Matrix (Rowland, 2004)

Призначення: Визначення рівня розвитку комунікації — як вербальної, так і невербальної — від найпростіших форм до розгорнутого мовлення.

Що включає:

7 рівнів комунікативного розвитку: від рефлексивних реакцій (0 рівень) до комплексних комунікативних висловлювань.

4 комунікативні функції:

- Прохання (запит інформації, предмета, дії)
- Відмова / протест
- Соціальна взаємодія (привітання, прощання, ініціювання спільної гри)
- Надання та обмін інформацією

Форми комунікації, що оцінюються: жести, міміка, вокалізації, використання слів, символів, карток, пристроїв AAC.

Особливості:

- Адаптована версія дозволяє скоротити кількість пунктів і робити оцінку за спостереженням та коротким тестом.
- Зручно використовувати для дітей з РАС, у яких комунікація може бути як мовною, так і альтернативною.

Social Communication Questionnaire (SCQ)

Призначення: Оцінка соціальної взаємодії та комунікативної поведінки, у тому числі емоційної взаємності, на основі опитування батьків або вчителів.

Що включає:

3 основні блоки:

Соціальна взаємодія — уміння встановлювати і підтримувати контакт, ініціювати гру, спільну діяльність.

Комунікація — використання мови або альтернативних засобів у соціальних ситуаціях.

Стереотипні та повторювані дії — індикатори, що можуть впливати на якість соціальних контактів.

Модифіковані пункти для оцінки соціоемоційних навичок:

- розпізнавання емоцій у себе та в інших;
- емпатія та адекватна реакція на емоційний стан співрозмовника;

- вміння ділитися емоційними враженнями;
- ініціювання спілкування з метою підтримання соціального контакту.

Особливості:

Дає кількісні та якісні показники соціальної сфери.

У нашому інструменті використовується скорочена і спрощена форма, адаптована під молодших школярів.

Спостережувальні завдання на основі методики Keen et al., 2001

Призначення: Оцінка рівня діалогічних навичок у структурованих і вільних ситуаціях.

Що включає:

Показники для оцінки:

- Ініціювання діалогу (початок розмови, запитання до співрозмовника).
- Підтримка діалогу (відповіді, уточнення, логічні продовження теми).
- Завершення діалогу (підсумки, прощання, зміна теми).
- Використання невербальних засобів у діалозі (контакт очей, кивки, міміка).

Форма виконання:

- рольові ігри з педагогом чи ровесником;
- обговорення картинок/ситуацій;
- завдання на розігрування діалогів.

Особливості:

Добре виявляє слабкі місця у мовній взаємодії, навіть якщо дитина володіє достатнім словниковим запасом.

Для дітей з РАС часто виявляє труднощі з початком або підтримкою розмови, навіть за наявності граматично правильного мовлення.

Заняття

Тема: *Розвиток базових комунікативних функцій через гру «Запитай та покажи»*

Мета: Формувати вміння ініціювати контакт та відповідати на прості запитання. Розвивати вміння користуватися вербальними та невербальними засобами комунікації.

Завдання:

- Навчити дітей ставити запитання «Що це?» і відповідати короткими фразами.
- Тренувати вказівний жест, зоровий контакт.
- Розвивати здатність переключати увагу між предметом та співрозмовником.

Матеріали: Набір іграшок або карток із зображенням знайомих предметів.

Піктограми з написами «Що це?», «Покажи», «Скажи». Табличка з емоціями для підкріплення виразності обличчя.

Хід заняття:

Вступ (3 хв) — привітання, коротка ритуальна пісенька або вітальний жест.

Мотиваційний етап (5 хв) — педагог демонструє 1–2 предмети та ставить запитання «Що це?», даючи зразок відповіді («Це м'яч»).

Основний етап (15 хв)

Вправа «Запитай друга» — діти по черзі запитують одне одного, використовуючи картки-підказки.

Вправа «Покажи мені» — педагог називає предмет, дитина показує його серед кількох варіантів.

Закріплення (5 хв) — обговорення предметів, повторення назв без підказок.

Завершення (2 хв) — ритуал прощання, позитивне підкріплення (стікер, оплески).

Очікувані результати:

Дитина ставить запитання з підказкою та без.

Використовує вказівний жест для залучення уваги.

Підтримує короткий зоровий контакт.

Заняття

Тема: Розвиток соціоемоційних навичок через гру «Емоційний детектив»

Мета: Навчити розпізнавати та називати базові емоції (радість, сум, злість, страх).

Розвивати вміння реагувати на емоційний стан іншого.

Завдання:

Розширити словник емоцій.

Тренувати спостережливість та уважність до невербальних сигналів.

Формувати емпатичні реакції на емоційні прояви.

Матеріали:

Картки із зображенням облич із різними емоціями.

Дзеркала для роботи з мімікою.

Мішечок із маленькими предметами, що асоціюються з емоціями (смайлики, сердечка, хмаринки).

Хід заняття:

Вступ (3 хв) — привітання, вправа «Покажи, як ти сьогодні відчуваєшся».

Мотиваційний етап (5 хв) — педагог демонструє картки з емоціями та озвучує їх назви.

Основний етап (15 хв)

Вправа «Емоційне дзеркало» — педагог показує емоцію, діти повторюють перед дзеркалом.

Вправа «Емоційний детектив» — педагог читає коротку ситуацію («Дівчинка втратила іграшку»), діти вибирають картку з емоцією, яка підходить.

Закріплення (5 хв) — обговорення, як можна допомогти людині з кожною емоцією.

Завершення (2 хв) — вправа «Передай усмішку», де діти по черзі передають усмішку або інший емоційний жест.

Очікувані результати:

Дитина правильно називає та показує 3–4 базові емоції.

Розуміє прості описи емоційних ситуацій.

Демонструє відповідні емоційні реакції у грі.

Матриця оцінювання прогресу комунікативних навичок

№	Ім'я дитини	Заняття	Показник	До заняття	Після заняття	Приріст	Примітки (поведінкові спостереження)
1	Андрій	1	Ставить запитання з підказкою	2/5	4/5	+2	Потребує більше часу на формулювання
			Використовує вказівний жест	3/5	5/5	+2	Покращив зоровий контакт
		2	Називає базові емоції	1/4	3/4	+2	Легко відтворює «радість»
			Реагує на емоції інших	1/4	2/4	+1	Часто сміється у відповідь
2	Марійка	1	Ставить запитання з підказкою	3/5	5/5	+2	Активна, швидко включається
			Використовує вказівний жест	4/5	5/5	+1	Готова допомагати іншим дітям
		2	Називає базові емоції	2/4	4/4	+2	Запам'ятала всі емоції
			Реагує на емоції інших	2/4	3/4	+1	Проявляє співчуття
3	Ілля	1	Ставить запитання з підказкою	1/5	3/5	+2	Часто відволікається
			Використовує вказівний жест	2/5	4/5	+2	Більш уважний після гри
		2	Називає базові емоції	1/4	2/4	+1	Плутає «сум» та «злість»
			Реагує на емоції інших	1/4	2/4	+1	Копіює поведінку інших

Чек-лист для вчителя: Формування комунікативних навичок у дітей з РАС

1. Організація середовища

- Використовую чіткий розклад дня (з картками, піктограмами).
- Зони класу мають візуальні позначки (ігрова, навчальна, відпочинку).
- Є “тихе місце”, де дитина може відновитися у разі перевантаження.

2. Базові комунікативні функції

- Щодня практикуємо “запит-прохання” («Дай ручку», «Хочу книжку»).
- Вчу дитину говорити “ні” у безпечних ігрових ситуаціях.
- Підкріплюю жести, погляд, вказування як форму комунікації.
- Повторюю нові фрази у різних контекстах (урок, перерва, обід).

3. Соціоемоційні навички

- Використовую картки емоцій щодня.
- Проводжу короткі рольові ігри (“Друг сумує – що зробити?”).
- Обговорюю власні емоції з дітьми (“Я радію, бо...”).
- Використовую приклади з казок, мультфільмів для розпізнавання емоцій героїв.

4. Діалогічні вміння

- Починаю день із вітання в міні-діалозі.
- Використовую прості питання-відповіді (“Що ти їв?”, “Що тобі подобається?”).
- Організую парні ігри (лего, настільні ігри) для стимуляції діалогу.
- Заохочую дітей продовжувати діалог (“А ти?”, “Розкажи ще”).

5. Методичні прийоми:

- Використовую соціальні історії (короткі розповіді з малюнками).
- Показую приклади поведінки через відеомодельовання.
- Використовую інтерактивні ігри та драматизації.
- Додаю технології ААС (картки, планшети, кнопки).

6. Співпраця

- Однокласники знають як спілкуватися з дитиною з РАС (терпляче, просто, короткими фразами).

- Батьки отримують домашні завдання для закріплення навичок.

- Є координація між педагогами, логопедом, психологом, асистентом.

Порада для вчителя: обирай 1–2 пункти з кожного блоку і поступово впроваджуй. Це зменшить перевантаження і зробить роботу більш ефективною.

Додаток Г

**План дій вчителя для розвитку комунікативних навичок у дітей з
РАС**

1. На уроці

Мета: формування базових комунікативних функцій і навичок участі у навчальному діалозі.

Дії:

- Починати урок із вітання та короткого діалогу («Доброго ранку, як ти сьогодні?»).
- Використовувати візуальні підказки для завдань («Слухай», «Відповідай», «Покажи»).
- Давати можливість вибору (картки: «Писати ручкою / олівцем»).
- Заохочувати відповіді короткими фразами («Так/ні», «Я думаю...», «У мене є...»).
- Використовувати жести або картки для тих, хто має труднощі з мовленням.
- Хвалити за будь-яку спробу комунікації, навіть невербальну.

2. На перерві

Мета: розвиток соціоемоційних навичок та ініціації спілкування.

Дії:

- Організувати пару чи міні-групу для гри з правилами (лего, настільні ігри, конструктор).
- Використовувати картки емоцій: «Як ти себе відчуваєш?» — дитина показує відповідний смайлик.
- Заохочувати імітацію: дитина спостерігає за однолітками та повторює дії (будує вежу, грає в м'яч).
- Створювати ситуації допомоги («Допоможи другові зібрати іграшки»).
- Використовувати соціальні історії перед перервою («На перерві ми ділимося іграшками»).

3. У групових видах діяльності (проекти, ігри, творчість)

Мета: розвиток діалогічних умінь та співпраці.

Дії:

- Ділити клас на пари або малі групи з чіткими ролями («Ти будуєш дах, а ти – стіну»).
- Використовувати структуровані діалоги: «Запитай — Відповідай» (питання картками).
- Заохочувати взаємні репліки («А що ти думаєш?», «А ти як зробиш?»).
- Використовувати відеомодельовання («Подивимось, як діти домовляються про гру»).
- Проводити рольові ігри («Магазин», «Кафе», «У бібліотеці»).

4. Індивідуальна робота

Мета: закріплення базових комунікативних функцій і тренування соціальних сценаріїв.

Дії:

- Використовувати PECS або інші системи ААС для тренування запитів.
- Відпрацьовувати короткі соціальні історії («Що робити, коли друг сумує»).
- Використовувати дзеркало для вправ з емоціями («Покажи радість/сум/злість»).
- Тренувати послідовність діалогу у формі гри: «Привіт → Як справи? → Що робиш?»
- Закріплювати досягнення жетонною системою (наклейки, фішки за комунікативні дії).

5. Співпраця з батьками

Мета: перенесення комунікативних навичок у домашнє середовище.

Рекомендації:

- Дати щоденник комунікації (короткі завдання на дім: «Запитай у мами — Що на вечерю?»).

- Просити батьків підкріплювати вдома ті самі жести, слова, фрази, які відпрацьовуються в школі.

- Використовувати спільні сімейні ігри (настільні, рольові).

Обговорювати прогрес із учителем щотижня.

Таким чином, план структурований так, що дитина тренує навички у різних ситуаціях дня:

- на уроці — базові комунікативні функції,
- на перерві — соціоемоційні,
- у групових іграх — діалогічні,
- індивідуально — закріплення і корекція.

Додаток Д**Заняття №4****Тема заняття: Як попросити допомогу**

Мета заняття: *Формувати у дітей уміння ініціювати звернення до дорослого або однолітка із проханням про допомогу в різних життєвих ситуаціях.*

Завдання:

- Розвивати комунікативну ініціативу — навчити дитину самостійно звертатися за допомогою.
- Формувати усвідомлення ситуацій, у яких потрібно просити допомогу.
- Ознайомити з різними способами звернення (жест, картка, слово, фраза).
- Розвивати розуміння емоцій інших людей і ввічливі форми спілкування.
- Закріпити використання навички в рольових іграх та у реальному житті.

Цільова група: *Діти 1–4 класів з РАС або інтелектуальними порушеннями.*

Диференціація:

1 клас – невербальні або маломовні діти: використовуються картки PECS (рівень 2), жести, прості слова («допоможи»).

2–4 класи – діти з розвиненішим мовленням: вербальні запити, короткі фрази («Допоможіть, будь ласка», «Я не можу сам»).

Матеріали:

- Набір карток PECS (предмети, дії, символи допомоги).
- Зображення ситуацій (дитина не може зав'язати шнурки, підняти коробку, знайти предмет тощо).
- Іграшки або предмети для рольових ігор.
- Емоційні картки (радість, розгубленість, сум).
- Дзеркало (для тренування міміки).

Тривалість: 30–35 хвилин**Хід заняття:****1. Організаційний момент (3–5 хв.)**

- Привітання у колі: коротке звертання («Привіт, як ти сьогодні?»).
- Мотиваційна бесіда: «Що ти робиш, коли щось не виходить?»
- Педагог демонструє ситуацію (наприклад, намагається зав'язати стрічку, але не може): «Що я можу зробити?» «Кому я можу сказати?»

Мета — створити **емоційний настрій і мотивацію до теми.**

2. Ознайомлення з темою (5 хв.)

- Педагог показує картку з написом «Допоможи» або символом допомоги.
- Обговорення: коли потрібна допомога? (Якщо не можеш, якщо важко, якщо не знаєш).
- Введення ключових фраз: «Допоможи, будь ласка»
«Мені потрібна допомога»
«Я не можу сам»
- Для невербальних дітей — показ картки PECS із символом «HELP».

3. Основна частина (20 хв.)

Етап 1. Імітаційна гра «Коли потрібна допомога» (5–7 хв.)

Педагог показує картки або розігрує сценки: дитина не може застебнути куртку; упала іграшка; впала книжка; не дістає предмет зі столу.

Завдання дитини — використати правильний спосіб звернення (вербально або через PECS).

Позитивне підкріплення: похвала, жетон, оплески.

Етап 2. Рольові ігри (10 хв.)

Проводяться у парах або з педагогом. Приклади сюжетів:

«Допоможи мені знайти олівець»

«Не можу відкрити коробку»

«Попроси допомогу у друга»

Для 1 класу — обмін карткою «допоможи» (PECS).

Для 2–4 класів — складання усного запиту («Допоможи мені, будь ласка, знайти ручку»).

Етап 3. Гра «Хто допоможе?» (3–5 хв.)

Діти дивляться малюнки або короткі відео:

«Дитина впала – хто допоможе?», «Зламалася іграшка – що робити?»

Вибір правильної реакції — жестом або словами.

4. Рефлексія (5 хв.)

Педагог запитує:

«Що ми сьогодні навчились робити?»

«Кому можна сказати, якщо щось не виходить?»

«Як ти попросиш допомогу вдома або у школі?»

Діти повторюють ключові фрази або показують картку «допоможи».

Заохочення (стікери, усна похвала, “рукавичка допомоги” — символічна картка, яку можна використати в класі).

5. Домашнє завдання (індивідуальне для батьків)

Продовжити тренування ситуацій у побуті (зав’язати шнурки, прибрати іграшки).

Заохочувати дитину самостійно ініціювати запит (словом або карткою).

Записати 1–2 випадки, коли дитина попросила допомогу.

Очікувані результати:

Дитина розуміє ситуації, коли потрібна допомога.

Може ініціювати звернення до дорослого або однолітка.

Використовує словесні або невербальні засоби для запиту.

Виявляє зниження фрустрації та агресивності, підвищення впевненості.

Методичні рекомендації:

Поступово переходити від PECS-картки до вербальної мови.

Часто підкріплювати успіх дитини позитивною реакцією.

Використовувати однакові візуальні символи вдома і в школі.

Інтегрувати тренування у повсякденні ситуації (на уроці, у їдальні, в іграх).

Заняття №8

Тема заняття: «Моя сім'я»

Мета заняття: *Формувати вміння дитини розповідати про членів своєї сім'ї, розпізнавати родинні ролі та взаємини, розвивати комунікативну активність і позитивне ставлення до сім'ї.*

Завдання:

- Розширювати словниковий запас із теми «Сім'я».
- Формувати розуміння сімейних ролей (мама, тато, брат, сестра, бабуся, дідусь).
- Розвивати вміння описувати близьких людей (зовнішність, дії, улюблені заняття).
- Виховувати почуття любові, вдячності та гордості за свою сім'ю.
- Закріплювати вміння послідовно висловлювати думку у формі короткої розповіді або міні-діалогу.

Цільова група: *Діти з розладами аутистичного спектра або інтелектуальними порушеннями, 1–4 класи спеціальної чи інклюзивної школи.*

1 клас – невербальні або маломовні діти: опора на картки, фото, PECS, відповіді окремими словами або жестами.

2–4 класи – діти з розвиненішим мовленням: усна міні-розповідь про свою сім'ю (2–5 речень).

Матеріали:

- Картки-схеми «Сім'я» (приклади членів родини, їхні ролі).
- Фото або малюнки сімей (можна фото самих дітей, за згодою батьків).
- Робочі аркуші з порожнім «деревом сім'ї».
- Набір карток PECS зі словами: *мама, тато, брат, сестра, бабуся, дідусь*.
- Дзеркальце (для тренування емоційних реакцій).
- М'яка іграшка — «герой заняття» (наприклад, Ведмедик, який розповідає про свою сім'ю).
- Наліпки, кольорові олівці.

Тривалість заняття: 30–35 хвилин

Хід заняття

1. Організаційний момент (3–5 хв.)

Мета: створити позитивну емоційну атмосферу та налаштувати дітей на тему.

Хід: Привітання у колі. Педагог говорить: «Доброго дня! Сьогодні ми будемо говорити про тих, кого ми любимо — про нашу сім'ю!»

Ведмедик (іграшка) вітається з дітьми: «Привіт! Хочу вам розповісти про свою сім'ю. А ви розкажете мені про свою?»

Коротка гра: «Кого ти любиш?» — діти показують на картках або відповідають словами (*маму, тата, брата* тощо).

2. Ознайомлення з темою (5 хв.)

Мета: ввести поняття «сім'я», «члени родини».

Хід: Педагог демонструє картку-схему «Моя сім'я» — мама, тато, дитина, брат, сестра, бабуся, дідусь.

Пояснює: «Сім'я — це люди, які люблять одне одного, живуть разом, допомагають один одному».

Проводиться вправа «Назви, хто це»:

Показати картку — дитина називає (*мама, тато*).

Для 1 класу — вибір правильної картки за словом.

Для 2–4 класів — скласти речення:

«Це моя мама. Вона добра. Вона готує їжу».

3. Основна частина (20 хв.)

Етап 1. Вправа «Сім'я Ведмедика» (5 хв.)

Ведмедик показує свої фото: мама-ведмедиця, тато, маленьке ведмежа.

Педагог ставить запитання:

«Хто це?»

«Що робить мама?»

«Хто допомагає Ведмедику?»

Потім діти показують картки зі своїми членами сім'ї.

Етап 2. Робота з фото або картками дітей (10 хв.)

Діти показують свої сімейні фото (або отримують зображення з набору).

Завдання: 1 клас: показати та назвати («мама», «тато»). 2–4 класи: коротко розповісти: «Це моя мама. Вона гарна. Вона любить готувати».

Педагог допомагає запитаннями:

«Як звати твою маму?»

«Що вона робить?»

«Як ти допомагаєш татові?»

Етап 3. Творча частина — «Моє сімейне дерево» (5 хв.)

Кожна дитина отримує аркуш із зображенням дерева.

Завдання: приклеїти або домалювати членів своєї сім'ї.

Під час виконання педагог стимулює коментарі: «Ось мама. Де буде тато?» «А хто живе з тобою?»

4. Рефлексія (5 хв.)

Мета: закріпити знання та викликати позитивні емоції.

Хід: Педагог показує зображення всіх членів сім'ї та запитує: «Хто допомагає тобі вдома?» «Кого ти любиш?» «Як ти дбаєш про свою сім'ю?»

Діти висловлюються або показують картки з відповідями.

Узагальнення: «Кожна сім'я — особлива. Ми всі любимо і допомагаємо своїм рідним».

Завершення — обіймашка або “долонька любові” (дитина залишає відбиток долоні на плакаті “Моя сім'я”).

5. Домашнє завдання (за участі батьків)

Разом із дитиною скласти сімейну розповідь: намалювати або розповісти про одного члена родини.

Відпрацьовувати звертання до рідних («*Мамо, допоможи*», «*Тату, будь ласка*»).

Очікувані результати: Дитина розуміє поняття «сім'я» та її склад. Називає членів своєї родини. Вміє розповідати (словом, жестом, через PECS) про близьких. Формує позитивне емоційне ставлення до сім'ї.

Методичні рекомендації:

- Використовувати візуальні підказки (схеми, картки, символи).
- Заохочувати емоційні реакції — посмішку, обійми, слова «Я люблю».
- Включати батьків у процес — просити надавати сімейні фото або короткі історії.
- Підтримувати дітей з РАС чіткими інструкціями та структурованим простором (використання розкладу заняття).