

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А.

 (підпис)

«10» грудня 2025р.

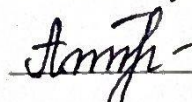
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

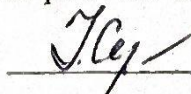
На тему:

«Використання ігрової діяльності для встановлення контакту і взаємодії з дитиною з РАС»

Виконала: студентка 6841м групи

 Атаманенко А.А.
(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

 Серeda I.V.
(підпис)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти

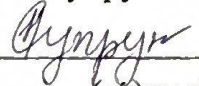
Спеціальність А6 Спеціальна освіта

Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми

Супрун М.О.


(підпис)

«1» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Атаманенко Анастасії Миколаївні

1. Тема роботи: *«Використання ігрової діяльності для встановлення контакту і взаємодії з дитиною з РАС»*

Керівник роботи к.п.н., доцент Середя Ірина Валеріївна

2. Затверджені наказом ректора № 1383-УЧ від «26» листопада 2025 року

3. Термін подання роботи: до 01.12.2025

4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.

5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення використання ігрової діяльності для встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з РАС.

Розділ 2. Емпіричне дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з РАС.

Розділ 3. Зміст і структура корекційної роботи для встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з РАС.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Листопад 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Написання розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Написання розділу 2	Січень 2025	Виконано
5	Написання розділу 3	Лютий 2025	Виконано
6	Оформлення магістерської роботи	Червень 2025	
7	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
8	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
9	Попередній захист магістерської роботи	07.11.2025	Виконано
10	Захист магістерської роботи	15.12.2025	Виконано

Студент


(Підпис)

Атаманенко А. М.

Керівник роботи


(Підпис)

Середа І. В.

АНОТАЦІЯ

Атаманенко А.М. «Використання ігрової діяльності для встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з РАС». Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет Кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 160 сторінок.

У кваліфікаційній роботі досліджено теоретико-методологічні засади комунікативного розвитку та соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Проведено аналіз особливостей комунікативної функції, її мотиваційного, когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів у дітей з РАС, а також порівняльну характеристику їхніх комунікативних умінь. Виявлено низький загальний рівень комунікативної компетентності у більшості дітей, що зумовлено недостатністю когнітивно-операційного компонента. Запропоновано та науково обґрунтовано використання ігрової діяльності як провідного засобу корекційно-розвиткового впливу. Розроблено та апробовано корекційно-розвиткову програму «Розвиваємо спілкування разом», спрямовану на розвиток вербальної та невербальної комунікації, здатності ініціювати контакт, підтримувати спільну увагу та емоційну взаємодію.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра (РАС), старший дошкільний вік, ігрова діяльність, комунікативна функція, соціальна взаємодія, корекційно-розвиткова програма.

ANNOTATION

Anastasiia Atamanenko “The use of play activities to establish contact and interaction with older preschool children with ASD.” Qualification work for obtaining a master's degree in specialty 016 “Special Education,” educational program “Special Education. Speech Therapy.” Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding. 2025. 160 pages.

The thesis explores the theoretical and methodological foundations of communicative development and social interaction in older preschool children with autism spectrum disorders (ASD). An analysis of the characteristics of communicative function, its motivational, cognitive, emotional, and behavioral components in children with ASD, as well as a comparative description of their communicative skills, is provided. A low overall level of communicative competence was found in most children, which is due to the insufficiency of the cognitive-operational component. The use of play activities as the leading means of corrective and developmental influence

was proposed and scientifically substantiated. A corrective and developmental program “Developing Communication Together” was developed and tested, aimed at developing verbal and nonverbal communication, the ability to initiate contact, maintain joint attention, and emotional interaction.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), senior preschool age, game activity, communicative function, social interaction, corrective and developmental program.

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ВСТАНОВЛЕННЯ КОНТАКТУ І ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС	7
1.1. Особливості розвитку комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	7
1.2. Теоретичні підходи до розуміння ролі гри у розвитку дитини	15
1.3. Аналіз ігрової діяльності як засобу встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з РАС	23
Висновки до розділу 1	32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС	34
2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури проведення емпіричного дослідження	34
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	44
Висновки до розділу 2	57
РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ І СТРУКТУРА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ВСТАНОВЛЕННЯ КОНТАКТУ І ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС	60
3.1. Розробка програми розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності	60
3.2. Аналіз ефективності програми розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності	72
3.3. Методичні рекомендації щодо організації ігрової взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра	84
Висновки до розділу 3	93
ВИСНОВКИ	96
ДОДАТКИ	109

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці. Зростання кількості дітей з діагнозом аутизму, підтверджене статистичними даними ВООЗ і Міністерства охорони здоров'я України, вимагає глибокого переосмислення традиційних підходів до організації навчально-виховного процесу та психологічної підтримки таких дітей.

Діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра часто мають труднощі у встановленні зорового контакту, вираженні емоцій, розумінні соціальних сигналів і побудові комунікації. У зв'язку з цим пошук ефективних засобів встановлення контакту з ними є надзвичайно важливим як у науковому, так і у практичному вимірі.

Одним із найперспективніших напрямів такої роботи є використання ігрової діяльності, що забезпечує природний спосіб взаємодії з навколишнім світом, сприяє розвитку емоційної сфери, комунікативних умінь та соціального досвіду дитини. Гра є засобом, який дозволяє подолати бар'єри тривожності та соціальної ізоляції, притаманні дітям з аутизмом, оскільки вона відбувається у безпечному, зрозумілому для дитини середовищі.

Питання сутності та значення ігрової діяльності в розвитку дитини старшого дошкільного віку посідає важливе місце у психолого-педагогічній науці. У працях таких українських дослідників, як М. Айзенбарт, Н. Базима, Є. Бессонова, О. Бойчук, О. Бондар, Т. Докучина, Л. Калмикова, М. Кононова, В. Кулішова, О. Казачінер, Т. Куценко, наголошується, що гра є провідною діяльністю дошкільного віку, у процесі якої формуються базові психічні функції, соціальні навички, емоційно-вольова сфера та здатність до співпраці з ровесниками й дорослими. Науковці зазначають, що саме гра створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних процесів, комунікації, саморегуляції та соціалізації дитини.

Ігрова діяльність розглядається сучасними українськими вченими не лише як засіб навчання, а й як ефективний інструмент розвитку комунікативної компетентності. Дослідники Н. Базима, О. Бавольська, Ю. Бойчук, Г. Зайченко, К. Колодько, Т. Лимарь, Л. Луканьова, О. Мартинчук, К. Островська, І. Островський підкреслюють, що гра сприяє формуванню мовленнєвих навичок, розвитку соціальної поведінки та підвищенню емоційної стабільності дітей із розладами спектра аутизму. У їхніх роботах відзначається важливість поєднання традиційних і сучасних форм ігрової діяльності у процесі корекційно-розвивальної роботи.

У межах сучасних наукових підходів до ігрової діяльності як засобу соціалізації та розвитку комунікації дітей з розладами аутистичного спектра особливу увагу приділяють також дослідженням В. Апухтіної, О. Пересаденко, Ю. Петренко, О. Мазуркевич, Т. Грітченко, Н. Заверико, О. Козинець, А. Співак. Науковці доводять ефективність використання інноваційних ігрових технологій у розвитку емоційно-комунікативної сфери дітей з аутичними проявами. Ігрові методи сприяють зниженню рівня тривожності, підвищенню адаптивних можливостей, а також забезпечують умови для успішної соціальної інтеграції дитини. Але, незважаючи на широкий дослідницький інтерес, проблема використання ігрової діяльності для встановлення контакту і взаємодії з дитиною з розладами аутистичного спектра ще не набула системного вивчення.

Об'єкт дослідження – комунікативна функція та взаємодія дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Предмет дослідження – розвиток комунікативної функції та взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності.

Мета дослідження – теоретично й експериментально дослідити розвиток комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати особливості комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з РАС та роль ігрової діяльності як засобу встановлення контакту й взаємодії з ними;

2. Провести емпіричне дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектра та проаналізувати отримані результати;

5. Розробити та апробувати програму розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності та надати методичні рекомендації щодо організації ігрової взаємодії.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і завдань застосовано комплекс методів:

- теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, що дозволило визначити основні напрями дослідження та сформулювати теоретичні положення роботи;

- емпіричні: методика «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач (Додаток А); методика діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) (Додаток Б); методика виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) (Додаток В); спостереження за ігровою діяльністю дітей у природних та спеціально створених умовах; констатувальний і формувальний експерименти, спрямовані на виявлення рівня розвитку комунікативних умінь та перевірку ефективності використання ігрової діяльності для встановлення контакту і взаємодії з дитиною з РАС.

- інтерпретаційні: кількісний та якісний аналіз даних, обчислення середніх показників і відсоткових співвідношень із використанням програми Excel.

Наукова новизна одержаних результатів.

У дослідженні систематизовано й узагальнено підходи до використання ігрової діяльності у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра; уточнено психологічні механізми формування емоційного контакту через гру; удосконалено методичні рекомендації щодо

впровадження ігрових форм роботи з дітьми з аутизмом у психолого-педагогічну практику.

Теоретичне значення одержаних результатів.

Результати дослідження поглиблюють наукові уявлення про роль ігрової діяльності у становленні соціальної поведінки дитини з розладами аутистичного спектра, збагачують психолого-педагогічну теорію ігрової діяльності, розкриваючи її потенціал як засобу корекційного впливу. Матеріали роботи можуть стати основою для подальших досліджень у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, а також для вдосконалення підготовки фахівців, що працюють із дітьми з особливими освітніми потребами.

Практичне значення одержаних результатів.

Розроблені у дослідженні положення та програма використання ігрової діяльності можуть бути впроваджені у практику роботи дитячих психологів, педагогів, вихователів інклюзивних груп, асистентів учителів і батьків дітей з аутизмом. Запропоновані методичні рекомендації сприятимуть формуванню довірчих стосунків між дорослим і дитиною, розвитку навичок спілкування, емоційного самовираження та соціальної адаптації.

Апробація результатів дослідження.

Результати дослідження були представлені в доповіді та збірнику матеріалів міжнародної наукової конференції: Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Scientific Progress: Theories, Applications and Global Impact» (October 27-29, 2025. Braga, Portugal). European Open Science Space, 2025. 286 p.

Структура роботи.

Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 153 сторінки, з них 96 сторінок основного тексту; 14 таблиць, 9 рисунків, список використаних джерел містить 72 найменування.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ВСТАНОВЛЕННЯ КОНТАКТУ І ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

1.1. Особливості розвитку комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Комунікативний розвиток є провідною складовою психічного становлення дитини старшого дошкільного віку, адже саме в цей період відбувається активне засвоєння норм і способів соціальної взаємодії, формування мовленнєвих навичок, становлення здатності до співпереживання, співпраці та взаєморозуміння [5, с. 80].

Дослідник М. Айзенбарт відзначає, що комунікація виступає не лише засобом обміну інформацією, а й основним механізмом соціалізації дитини, розвитку її самосвідомості, пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Для дітей старшого дошкільного віку характерне інтенсивне розширення соціального простору. Вони активно взаємодіють із ровесниками, дорослими поза межами сім'ї, включаються у спільну діяльність, насамперед у гру, що стає провідним засобом комунікативного розвитку [1].

На думку Т. Грітченко, вивчення проблем комунікації у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є надзвичайно актуальним, оскільки саме ця категорія дітей має виражені труднощі у сфері соціальної взаємодії, емоційного контакту та мовленнєвої активності. Особливості спілкування таких дітей визначаються не тільки затримками у мовленнєвому розвитку, а й глибшими порушеннями соціальної перцепції, такими як нездатністю адекватно інтерпретувати емоції, жести, інтонацію та поведінку

інших людей. Комунікативні труднощі призводять до зниження якості соціальних контактів, ізоляції, підвищеної тривожності, що, у свою чергу, впливає на формування особистості дитини, її когнітивний і емоційний розвиток [18, с. 64].

Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб та діагностичними критеріями DSM-5, основними ознаками розладів аутистичного спектра є: стійкі порушення соціальної комунікації та соціальної взаємодії в різних контекстах; обмежені, повторювані патерни поведінки, інтересів або діяльності; труднощі в ініціюванні й підтриманні взаємодії; дефіцит невербальних комунікативних засобів (жестів, міміки, контакт очей); стереотипність мовлення або його відсутність. Для дітей старшого дошкільного віку ці прояви набувають особливої виразності. Замість участі у спільних іграх вони часто зосереджуються на власних інтересах, уникають контактів, демонструють вибірковість у спілкуванні з дорослими, не реагують на ім'я або не розуміють соціальних правил взаємодії [3; 53, с. 160].

Науковець О. Форостян акцентує увагу на тому, що у структурі комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра важливо розглядати його як багаторівневу систему, у якій взаємопов'язані мотиваційні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Ці складові не існують окремо, а функціонують у тісній взаємодії між собою, формуючи цілісну систему соціальної взаємодії, яка забезпечує ефективне спілкування дитини з оточенням [56, с. 142].

Відповідно до сучасних психолого-педагогічних підходів, комунікативний розвиток у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру визначається рівнем сформованості внутрішньої мотивації до спілкування, зауважують Н. Савінова та А. Нездатна. А також когнітивних процесів, що забезпечують розуміння мовлення та соціальних сигналів, емоційної чутливості до співрозмовника та адекватної поведінкової реалізації комунікативних намірів. Взаємозв'язок цих компонентів представлено на рис. 1.1 [47, с. 29].

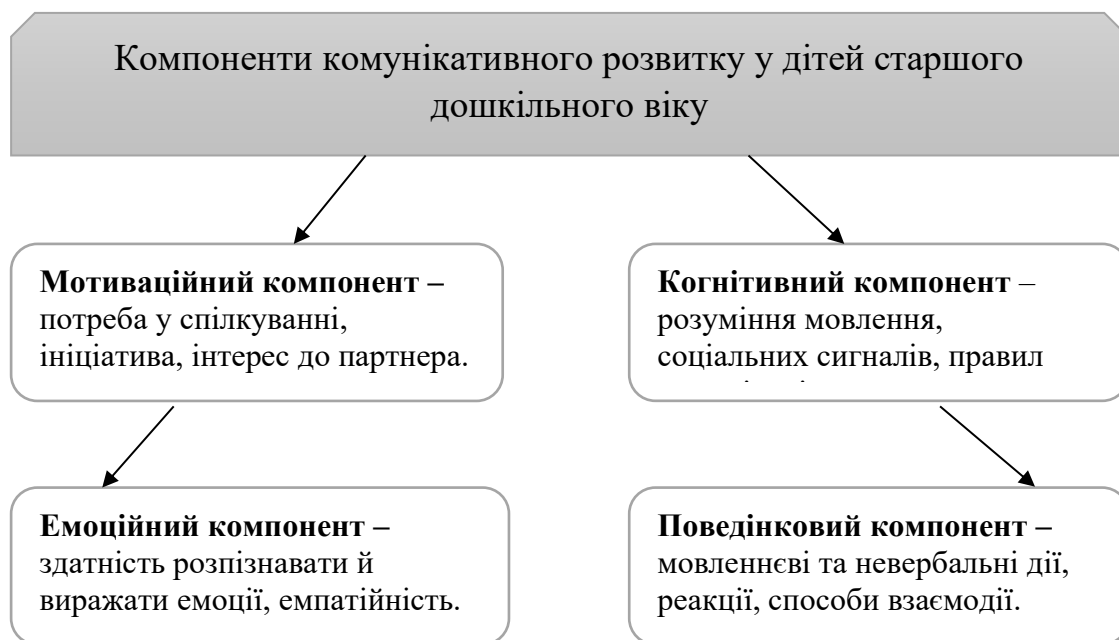


Рис. 1.1 Компоненти комунікативного розвитку у дітей старшого дошкільного віку

Психолого-педагогічні основи формування комунікативної функції у старшому дошкільному віці розглядають комунікацію як багатокomпонентне утворення, що інтегрує мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти.

Дослідники К. Островська та І. Островський зазначають, що мотиваційний компонент передбачає наявність у дитини потреби у спілкуванні, прагнення до емоційного контакту та спільної діяльності. У дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра ця потреба часто знижена або проявляється вибірково: вони можуть прагнути контакту лише з близькими дорослими або, навпаки, шукати взаємодії в незвичній для них формі. Завдання педагога та психолога полягає у створенні мотиваційного середовища, у якому комунікація набуває для дитини особистісного змісту, через гру, позитивне підкріплення, емоційно забарвлені ситуації [42, с. 112].

Натомість О. Мазуркевич зауважував, що когнітивний компонент комунікативної функції відображає знання про правила і норми спілкування,

уміння розуміти мовленнєві звернення, жести, міміку, інтонацію, а також здатність усвідомлювати власні комунікативні дії. У дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра спостерігається труднощі у формуванні «теорії розуму», тобто, розуміння того, що інші люди мають власні думки, почуття та наміри. Це призводить до порушення соціальної перцепції: дитина не розпізнає емоційних станів співрозмовника, не співвідносить свої дії з реакціями інших, що ускладнює формування діалогу [38, с. 76].

В свою чергу емоційний компонент комунікації визначає здатність дитини співпереживати, виражати власні почуття, реагувати на емоційний стан партнера. Для дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра характерна емоційна відстороненість або неадекватність емоційних реакцій: вони можуть не помічати смутку чи радості інших, не реагувати на прояви співчуття або похвали, зазначає С. Лебедева. Педагогічна підтримка у цьому аспекті полягає у створенні емоційно безпечного середовища, використанні невербальних засобів вираження почуттів (жести, міміка, інтонація), а також у поступовому розвитку здатності до емоційної взаємності [35, с. 219].

Розглядаючи поведінковий компонент комунікативної функції, можна зауважити, що він охоплює конкретні дії, спрямовані на встановлення і підтримання контактів, таких як звернення, відповіді, ініціацію спільних дій, використання мови тіла, міміки. У дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра ці навички формуються повільно, нерідко мають стереотипний або ритуалізований характер. Вони можуть повторювати одні й ті ж фрази, проявляти ехолоалії, уникають погляду, не використовують жести для підтримки мовлення. Саме тому формування поведінкових умінь комунікації потребує спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток наслідування, спільної уваги та регульованої взаємодії [34, с. 17].

Механізми формування комунікативних умінь у старшому дошкільному віці ґрунтуються на принципах активної взаємодії, поступового розширення соціального досвіду, наслідування дорослому та спільної діяльності.

Для дітей з розладами аутистичного спектра важливими умовами стають системність, структурованість і послідовність подання матеріалу, наочність та емоційна підтримка, зауважує Т. Коломоєць. Ефективними є ігрові ситуації, у яких комунікативні дії набувають для дитини природного змісту: прохання, обмін предметами, спільне конструювання, рольові сюжети. Такі форми діяльності не лише стимулюють розвиток мовлення, а й сприяють становленню емоційної взаємодії та почуття партнерства [29, с. 31].

Підсумовуючи, можна зазначити, що комунікативна функція у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є складним інтегрованим утворенням, формування якого залежить від розвитку мотиваційної, когнітивної, емоційної та поведінкової складових. Порушення у будь-якому з цих компонентів ведуть до труднощів соціальної взаємодії, що потребує спеціальної психолого-педагогічної підтримки, зорієнтованої на поступове розширення можливостей дитини спілкуватися, розуміти інших і виражати власні почуття.

На думку Л. Калмикової, у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра спостерігається специфічна структура комунікативних труднощів. Вона проявляється у всіх сферах взаємодії починаючи від розуміння мовлення до емоційного відгуку. Ці порушення зумовлені особливостями соціального сприймання, обробки інформації, емоційного реагування та формування мотивації до спілкування. Для наочного відображення відмінностей між дітьми з нормотиповим розвитком і дітьми з розладами аутистичного спектра подано порівняльну таблицю (табл. 1.1) [26, с. 153].

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком і з розладами аутистичного спектра

Показник	Діти з нормотиповим розвитком	Діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра
Розуміння зверненого мовлення	Розуміють зміст висловлювань у різних ситуаціях; вловлюють	Часто розуміють лише буквальний зміст фраз; не сприймають інтонацій, метафор, жартів;

	підтекст, інтонаційні та невербальні сигнали.	розуміння залежить від знайомості ситуації.
Використання мови у спілкуванні	Використовують мовлення активно, ініціюють діалоги, варіюють інтонацію та словник відповідно до контексту.	Мова може бути пасивною, стереотипною або ехололічною; часто відсутнє ініціювання розмови, вживаються шаблонні фрази.
Невербальна поведінка (жести, міміка, поза)	Відповідність невербальних сигналів змісту висловлювання, активне використання міміки та жестів для уточнення смислу.	Невербальні засоби використовуються рідко або невідповідно; міміка збіднена, жести – випадкові чи неадекватні ситуації.
Контакт очей	Підтримується під час розмови, допомагає регулювати взаємодію.	Часто уникається або короткочасний; може викликати тривогу чи дезорганізацію поведінки.
Реакція на ім'я та звернення	Швидка, адекватна реакція, встановлення контакту.	Реакція вибіркова або відсутня, дитина може не реагувати на власне ім'я навіть за умови знайомої ситуації.
Емоційна виразність і розуміння емоцій	Виразна, адекватна, відображає настрій; розуміння емоцій інших базується на емпатії.	Виразність обмежена, емоційні реакції одноманітні або неадекватні; труднощі у розпізнаванні почуттів інших людей.
Соціальна ініціатива	Дитина прагне до спілкування, залучає інших до гри, підтримує діалог.	Соціальна ініціатива низька, дитина рідко звертається до інших, переважно взаємодіє лише за потребою.
Підтримання діалогу	Вміє слухати, ставити запитання, реагувати на репліки співрозмовника.	Труднощі у підтриманні розмови, відповіді можуть бути поза контекстом або занадто короткі.
Розуміння соціальних норм спілкування	Засвоює правила поведінки в колективі, чергування реплік, прояви ввічливості.	Не завжди усвідомлює правила комунікації, може перебивати або не реагувати на звернення.
Гра як форма комунікації	Ініціативна, сюжетно-рольова, взаємодія з однолітками емоційно насичена.	Гра має стереотипний характер, частіше предметна; труднощі у розподілі ролей і співпраці.

Як ілюструє табл. 1.1, діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра відзначаються комплексом труднощів у сфері вербальної та невербальної комунікації. Вони часто не розуміють підтексту сказаного, мають обмежений словниковий запас, уникають зорового контакту, не використовують жести або міміку для підтримання діалогу. Такі діти демонструють слабку реакцію на звертання, рідко ініціюють спілкування і швидко втрачають інтерес до комунікативної взаємодії.

Дослідниця Т. Грітченко зазначає, що порушення невербальної сфери ускладнюють встановлення емоційного контакту: діти можуть не відрізняти радість від суму, не розпізнавати емоційні стани інших, що знижує ефективність соціальної взаємодії. Водночас обмеженість соціальної ініціативи та труднощі у підтриманні діалогу часто спричиняють соціальну ізоляцію, формування стереотипних форм поведінки [18, с. 64].

У побутових ситуаціях такі діти можуть не реагувати на звертання дорослого, не просити про допомогу або не ділитися враженнями. У грі вони здебільшого зосереджені на предметних діях. Наприклад, багаторазово повторюють одні й ті самі дії з іграшками, не залучаючи до процесу однолітків. Це свідчить про низький рівень соціально-комунікативної інтеграції, що потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, зокрема через використання ігрової діяльності як провідного засобу розвитку контактності та емоційного включення в спільну взаємодію [11, с. 91].

Соціальна взаємодія є однією з найважливіших складових розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, зазначають дослідники Ю. Бойчук та О. Казачінер. Саме у спілкуванні з однолітками дитина навчається домовлятися, ділитися, співпрацювати, розуміти емоційні стани інших, регулювати власну поведінку відповідно до соціальних норм. Для дітей із нормотиповим розвитком цей процес є природним і поступовим. Вони легко включаються у групові ігри, здатні приймати роль партнера, висловлювати свої емоції та потреби, адаптуватися до соціальної ситуації [12, с. 16].

Натомість, як зауважує О. Бавольська, у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра соціальна взаємодія часто є утрудненою через низку специфічних психологічних і комунікативних особливостей. Такі діти можуть проявляти байдужість до присутності інших, уникати контактів або реагувати на них негативно. Їм складно розуміти невербальні сигнали (міміку, жести, інтонацію), інтерпретувати емоційні стани оточення, а також розуміти соціальні ролі та правила взаємодії. Внаслідок цього соціальні контакти стають

для них джерелом напруги, а не задоволення, що призводить до звуження кола спілкування і формування ізоляційної поведінки [5, с. 81].

Міжособистісне спілкування дітей із розладами аутистичного спектра у групі однолітків характеризується вибірковістю та непостійністю контактів, на цьому акцентує увагу М. Айзенбарт. Дитина може звертати увагу на інших лише у випадку, коли їй щось потрібно (іграшка, допомога дорослого, задоволення сенсорного інтересу). При цьому вона рідко реагує на ініціативу інших дітей, не прагне до спільних дій і не завжди усвідомлює значення соціального обміну. Типовою є відсутність погляду «очі в очі», ігнорування звернень, труднощі з використанням спільних дій у грі [1].

Емоційно така взаємодія також є обмеженою. Дитина може не помічати радості чи смутку іншого, не реагувати на позитивну увагу, або навпаки – відчувати надмірну тривогу при спробі зближення. У спілкуванні переважає егоцентричний характер, тобто дитина фокусується на власних діях, не враховуючи реакцій партнера. Це створює труднощі для встановлення взаєморозуміння і сприяє соціальній відокремленості [6, с. 95].

Отже, комунікативний розвиток дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра має специфічний і нерівномірний характер, що проявляється у всіх компонентах комунікативної функції: мотиваційному, когнітивному, емоційному та поведінковому. Для таких дітей характерні труднощі у встановленні та підтриманні соціальних контактів, обмеженість ініціативи в спілкуванні, порушення як вербальної, так і невербальної комунікації. Їм складно розуміти наміри, емоції та соціальні сигнали інших людей, що ускладнює формування взаємодії з однолітками та дорослими.

Соціальна взаємодія у групі однолітків для дітей з розладами аутистичного спектра часто характеризується ізоляцією, спостереженням без активного включення або неадекватними (іноді агресивними) реакціями на втручання у їхній особистий простір. Емоційна сфера виявляється недостатньо вираженою, що знижує ефективність соціального обміну та взаєморозуміння.

Отже, особливостями розвитку комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є обмеженість або несформованість потреби у спілкуванні, труднощі встановлення та підтримання соціального контакту, недостатня емоційна виразність, труднощі розуміння невербальних сигналів і контексту взаємодії. Ці особливості зумовлюють необхідність системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на стимулювання мотивації до спілкування, розвиток розуміння соціальних ситуацій та формування навичок адекватної взаємодії.

Особливо ефективним засобом подолання таких труднощів є ігрова діяльність, у процесі якої дитина може безпечно тренувати соціальні ролі, наслідувати моделі поведінки, розвивати емоційний відгук і здатність до співпереживання.

1.2. Теоретичні підходи до розуміння ролі гри у розвитку дитини

Гра є однією з найважливіших форм діяльності дитини дошкільного віку, яка забезпечує її всебічний розвиток: пізнавальний, емоційний, соціальний і комунікативний. Саме у грі дитина відкриває для себе навколишній світ, опановує соціальні ролі, вчиться взаємодіяти з іншими людьми, регулювати власні емоції та поведінку [8, с. 63].

Науковиця Є. Бессонова зауважує, що на етапі старшого дошкільного віку гра набуває особливого значення, оскільки виступає провідною діяльністю, у якій формуються новоутворення, що є базою для подальшої навчальної та соціальної адаптації. У процесі гри дитина не лише відтворює реальні життєві ситуації, а й активно конструює нову дійсність, у межах якої вона вчиться діяти за правилами, узгоджувати власні наміри з діями інших, прогнозувати наслідки власної поведінки [10, с. 8].

Гра сприяє розвитку когнітивної сфери, відзначає Т. Докучина, оскільки вимагає від дитини зосередженості, планування, мислення та уяви. Під час

ігрової діяльності дитина розвиває здатність до символічного мислення, засвоює причинно-наслідкові зв'язки, формує уявлення про соціальні норми та ролі. Емоційна сфера також розширюється, тобто гра створює простір для вираження емоцій, для відпрацювання моделей емоційного реагування, співпереживання, а також для зниження тривожності та емоційного напруження. Комунікативна сфера у грі розвивається завдяки необхідності домовлятися, обмінюватися думками, розуміти інших та виражати власні наміри. Тож, гра є унікальним феноменом, у якому поєднуються пізнання, емоційне переживання та соціальна взаємодія, що робить її головним чинником розвитку особистості дошкільника [20, с. 58].

Теоретичні підходи до розуміння гри в психології мають багату історію і відображають різні аспекти її впливу на розвиток дитини. Зокрема, значний внесок у вивчення цього феномену зробили Ж. Піаже, К. Гросс, З. Фройд, А. Маслоу та інші дослідники, які по-різному трактували роль гри, виходячи з власних теоретичних засад.

Л. Кузнецова, М. Бричук, Л. Погасій розглядають гру як провідну діяльність у дошкільному віці, що створює умови для розвитку вищих психічних функцій. На їх думку, саме у грі дитина переходить на новий рівень розвитку, вона діє не лише відповідно до безпосередніх бажань, а згідно з уявною ситуацією, дотримується правил, приймає на себе певні соціальні ролі. У процесі гри дитина потрапляє у «зону найближчого розвитку», де може виконувати дії, що поки що перевищують її реальні можливості, але стають досяжними у співпраці з іншими або за підтримки дорослого. Таким чином, гра, за Виготським, є не просто відображенням дійсності, а простором соціального навчання, у якому формуються довільність поведінки, внутрішній план дії, мовлення, самосвідомість і саморегуляція [32, с. 57].

В. Хотинська, аналізуючи роботи Ж. Піаже, представника когнітивного підходу, який розглядав гру як форму асиміляції дитиною досвіду, зазначає, що саме у процесі гри дитина активно відтворює, переосмислює та інтегрує власний життєвий досвід у систему вже сформованих уявлень про світ. На його думку,

гра є способом, у який дитина переробляє отримані враження, пристосовуючи їх до вже наявних когнітивних схем. Гра забезпечує баланс між асиміляцією (засвоєнням нового) і акомодациєю (змінюю попередніх структур), що лежить в основі інтелектуального розвитку. Ж. Піаже виділяв кілька типів ігор, що відповідають певним етапам розвитку мислення: сенсомоторні ігри (маніпуляції з предметами у ранньому віці), символічні або рольові ігри (у дошкільному віці), та ігри за правилами (у молодшому шкільному віці). У контексті дошкільного дитинства найважливішими є символічні ігри, у яких дитина вчиться діяти з уявними об'єктами, що сприяє розвитку мислення, мови та уяви [57, с. 297].

Психоаналітичні та гуманістичні підходи до розуміння гри також мають суттєве значення. К. Гросс одним із перших висловив думку про те, що гра є формою підготовки до життя, «тренуванням інстинктів» і природним способом пристосування дитини до вимог дорослого світу. З. Фройд розглядав гру як засіб вираження несвідомих бажань і конфліктів. У грі дитина відтворює ситуації, що викликали сильні емоції, і таким чином знижує внутрішню напругу, символічно опрацьовує страхи та переживання. Згідно з психоаналітичним підходом, гра виконує терапевтичну функцію, допомагаючи дитині впоратися з тривогою та внутрішніми конфліктами [62, с. 8].

А. Маслоу, представник гуманістичної психології, підкреслював, що гра є природним проявом самовираження дитини, способом реалізації її внутрішніх потенціалів. Гра, за Маслоу, сприяє саморозвитку, творчості та відчуттю радості буття. Вона створює простір, де дитина може діяти вільно, без страху покарання чи осуду, що є важливою умовою формування позитивного «Я-образу» та самоповаги [59, с. 316].

Тож, аналіз класичних теоретичних підходів дозволяє зробити висновок, що гра є багатовимірним феноменом, який поєднує в собі навчальний, соціальний, емоційний та терапевтичний потенціал. Вона виступає одночасно середовищем пізнання світу, засобом самовираження, способом регуляції емоцій та формування соціальних навичок. Розуміння гри у межах різних психологічних концепцій дає змогу глибше усвідомити її провідну роль у розвитку дитини

дошкільного віку, а також визначити її значення як значимого інструмента формування комунікативних і соціальних компетентностей.

А. Турубарова зазначає, що у сучасній психологічній і педагогічній практиці гра розглядається як один із найефективніших засобів розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Саме через гру можна стимулювати комунікацію, соціальну взаємодію, емоційну залученість та когнітивну активність, які є найвразливішими сферами розвитку у таких дітей. Однак, гра дітей із розладами аутистичного спектра має специфічні особливості: вона часто є стереотипною, повторюваною, обмеженою за тематикою, не спрямованою на спільну діяльність. Тому у педагогічній і терапевтичній роботі важливим є застосування спеціально розроблених підходів, які допомагають адаптувати гру до потреб дитини, розширити її зміст і структуру. Найбільш поширеними сучасними підходами є Floortime, DIR-модель, TEACCH і АВА-терапія [55, с. 1642].

Метод Floortime (Д. Грінспен) – це ігровий підхід, спрямований на розвиток емоційно-комунікативної взаємодії між дитиною і дорослим. Основна ідея полягає в тому, що дорослий не нав'язує своїх сценаріїв, а «спускається» на рівень дитини, вступає в її гру, наслідуючи її дії, емоції та інтереси. Через таку природну взаємодію дорослий поступово розширює коло емоційного контакту, стимулює розвиток соціальної ініціативи, спільної уваги, здатності до чергування дій, до розуміння причинно-наслідкових зв'язків у спілкуванні. Для дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра цей підхід є особливо цінним, адже він допомагає формувати базові соціальні навички без примусу, у безпечному і приємному середовищі гри. Floortime сприяє розвитку мотивації до спілкування, гнучкості мислення, а також регуляції емоцій [64, с. 19].

DIR-модель є розширеною концепцією, в основі якої лежить ідея індивідуалізованого розвитку дитини через побудову емоційно значущих стосунків. У межах цієї моделі гра виступає головним інструментом розвитку шести функціональних етапів емоційного зростання: від формування уваги та

спільного інтересу до здатності до символічного мислення і логічного зв'язного спілкування. Для дітей із розладами аутистичного спектра гра за DIR-моделлю має не лише розважальний, а й терапевтичний зміст. Вона допомагає долати сенсорні труднощі, стимулює пізнавальну активність, формує вміння ініціювати контакт і реагувати на партнера. Важливо, що дорослий у цьому процесі виступає не лише фасилітатором, а й партнером, який створює атмосферу емоційної безпеки та прийняття [55, с. 1643].

АВА-терапія також широко застосовується у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, у тому числі у контексті ігрової діяльності. Цей підхід базується на принципах поведінкової психології: спостереженні, підкріпленні бажаної поведінки та поступовому формуванні нових навичок. У грі за методом АВА дитину навчають через серію коротких структурованих завдань, які виконуються у формі ігрової взаємодії. Наприклад, дитину можуть заохочувати до спільної гри з використанням підкріплення (похвала, іграшка, жест підтримки) щоразу, коли вона проявляє соціальну ініціативу або реагує на дії партнера. З часом такі дії узагальнюються, переходячи у більш спонтанні форми комунікації. АВА-методика дає можливість формувати базові соціальні й мовленнєві навички, розвивати увагу, мотивацію та самоконтроль [47, с. 29].

Важливим елементом сучасних підходів є використання структурованої гри як способу навчання соціальним навичкам. Для дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра важливо, щоб гра мала зрозумілу структуру, логіку та правила, які дитина може поступово засвоювати. Такі ігри сприяють формуванню вміння очікувати чергу, дотримуватися домовленостей, співпрацювати, ділитися іграшками. Водночас, важливо, щоб гра залишалася емоційно привабливою, адже саме позитивне підкріплення формує мотивацію до участі. Структурована гра може включати сюжетно-рольові елементи, ігри з правилами, настільні чи сенсорні ігри, адаптовані під індивідуальні потреби дитини [43, с. 283].

Дослідники С. Пехарева та А. Пехарева зазначають, що особливості реагування дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

на різні типи ігор зумовлені рівнем розвитку соціальної взаємодії, сенсорної інтеграції та мовлення. Зазвичай такі діти краще реагують на індивідуальні або паралельні форми гри, коли вони можуть діяти поруч з іншими, не вступаючи у прямий контакт. Водночас, із поступовим розвитком соціальних умінь можлива інтеграція у спільну діяльність. Роль дорослого полягає у тому, щоб делікатно моделювати ситуації для спілкування, поступово вводити нові правила та забезпечувати емоційну підтримку [44, с. 169].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що сучасні підходи до організації гри дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра орієнтуються на індивідуальні потреби дитини, її сенсорні, когнітивні та емоційні особливості. Незалежно від конкретної методики, основним принципом залишається створення безпечного, передбачуваного й емоційно комфортного середовища, у якому дитина може вчитися через гру природний, близький і зрозумілий їй спосіб пізнання світу.

Гра посідає провідне місце у психічному розвитку дитини старшого дошкільного віку, оскільки саме через неї відбувається формування основних психічних процесів, становлення емоційної сфери, розвиток соціальної компетентності та комунікативних умінь. Вона виконує багатофункціональну роль, охоплюючи когнітивні, емоційні, соціальні та поведінкові аспекти розвитку. На рис. 1.2 представлено функції гри у розвитку дитини старшого дошкільного віку, що відображає основні напрями її впливу [50, с. 27].

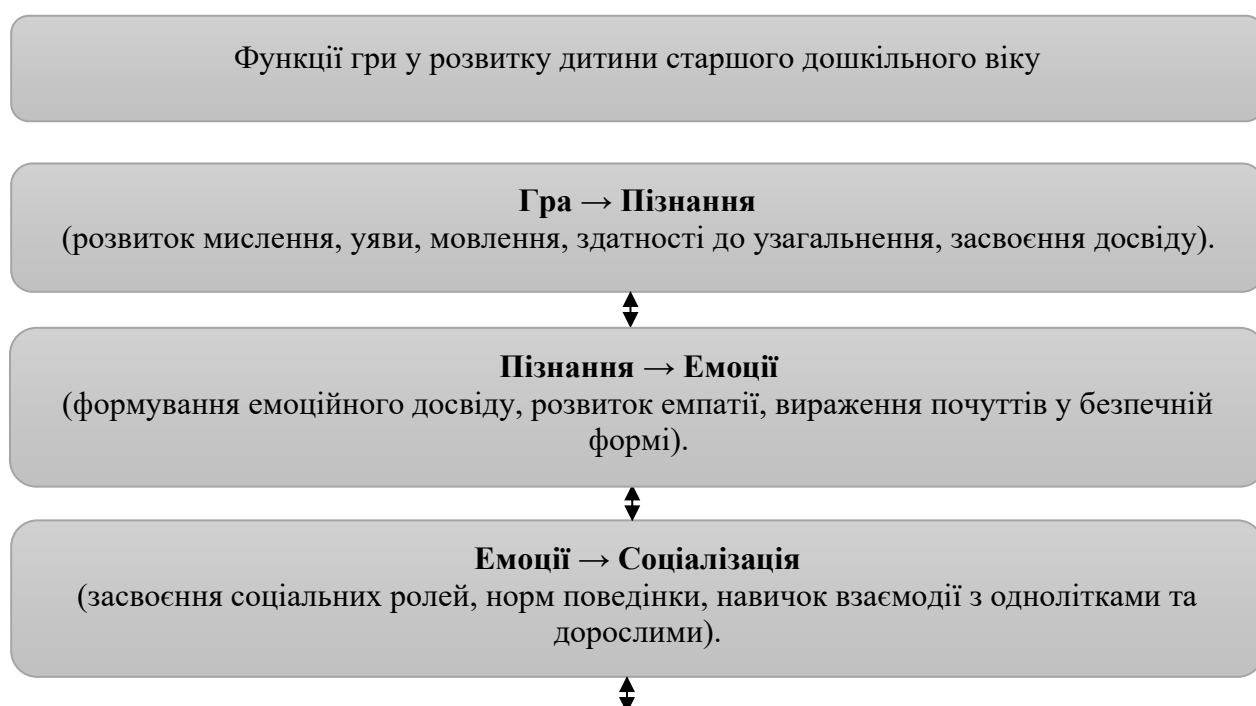


Рис. 1.2 Функції гри у розвитку дитини старшого дошкільного віку

Таким чином, гра є інтеграційним механізмом розвитку дитини, що поєднує пізнання, емоції, соціальну адаптацію та комунікативну діяльність у єдиному процесі становлення особистості старшого дошкільника.

Гра є провідною діяльністю у старшому дошкільному віці, через яку дитина не тільки засвоює знання про навколишній світ, а й активно формує власну особистість, систему цінностей, уявлення про себе та інших, зазначає Л. Черніченко. Саме у грі відбувається інтеграція пізнавальної, емоційної, соціальної та комунікативної сфер, що робить її універсальним засобом гармонійного розвитку. У структурі гри виокремлюють кілька взаємопов'язаних функцій: пізнавальну, емоційну, комунікативну, соціалізуючу та регулятивну, кожна з яких відіграє важливу роль у становленні особистості дитини старшого дошкільного віку [58, с. 66].

Дослідниця Ю. Шаповалова зазначає, що пізнавальна функція гри полягає у тому, що вона виступає засобом активного пізнання світу. Через ігрову діяльність дитина вчиться спостерігати, порівнювати, класифікувати, робити висновки, тобто формує основи логічного та образного мислення. Гра надає можливість засвоювати нову інформацію не в пасивній формі, а шляхом дії, що відповідає провідним механізмам дошкільного віку – діяльнісному і наочно-образному пізнанню. У процесі гри дитина відтворює ситуації з реального життя (наприклад, рольові ігри «магазин», «лікарня», «школа»), моделюючи поведінку дорослих і тим самим освоюючи соціальний досвід. Завдяки ігровим ситуаціям розвиваються увага, пам'ять, уява, мовлення, здатність до розв'язання проблемних завдань [59, с. 317].

Емоційна функція гри сприяє розвитку здатності дитини до емоційного відгуку, співпереживання та вираження почуттів. У грі дитина вільно проявляє радість, страх, здивування, гордість чи смуток, тобто ті емоції, які в реальному житті часто можуть бути пригніченими або неусвідомленими. Ігрові ситуації дозволяють «прожити» різні емоційні стани, навчитися їх розпізнавати й регулювати. Через рольові ігри дитина розвиває емпатію, вчиться розуміти переживання інших, що має велике значення для становлення емоційного інтелекту. Емоційна насиченість гри забезпечує її привабливість, а позитивні переживання стимулюють бажання повторювати діяльність, що робить її потужним мотиватором для навчання і спілкування [54, с. 283].

Комунікативна функція гри виявляється у розвитку мовлення, невербальної комунікації та соціальних навичок. Гра завжди передбачає взаємодію з однолітками, дорослими, або навіть з уявними персонажами, що стимулює розвиток діалогічного мовлення, уміння домовлятися, висловлювати думки, реагувати на партнера. Через гру діти оволодівають правилами спілкування: чергування реплік, дотримання теми, прояв ініціативи. Окрім цього, ігрова взаємодія допомагає долати комунікативну тривожність, розвиває впевненість у власних можливостях, вчить сприймати зворотний зв'язок. У дітей з комунікативними порушеннями або розладами аутистичного спектру гра стає значимим інструментом встановлення контакту, оскільки дозволяє вступати у взаємодію у непрямій, безпечній формі [48, с. 164].

Розглядаючи соціалізуючу функцію гри, можна зазначити, що вона полягає у засвоєнні дитиною соціальних норм, правил поведінки та моральних цінностей. Через гру старший дошкільник «приміряє» на себе різні соціальні ролі: мами, лікаря, поліцейського, учителя, що допомагає усвідомити значення праці, відповідальності, співпраці, допомоги. В ігрових ситуаціях дитина вчиться співіснувати у групі, розподіляти ролі, дотримуватися домовленостей, вирішувати конфлікти. Гра виступає соціальним тренажером, де дитина вчиться бути членом колективу, а також розвиває морально-етичні уявлення про добро, чесність, дружбу, взаємопідтримку [44, с. 169].

Дослідник Т. Лимарь відзначає, що регулятивна функція гри пов'язана з формуванням довільності поведінки, умінням підкоряти власні дії певним правилам і цілям. Під час гри дитина вчиться контролювати свої імпульси, планувати дії, передбачати наслідки, узгоджувати власну поведінку з поведінкою інших. Дотримання ігрових правил сприяє розвитку самоконтролю, цілеспрямованості, витримки. Гра також допомагає дитині долати емоційне напруження, агресію або тривогу, перетворюючи їх на прийнятні способи самовираження. У цьому сенсі вона виконує терапевтичну функцію, сприяючи внутрішній гармонізації особистості [36, с. 157].

Отже, теоретичні підходи до розуміння ролі гри у розвитку дитини демонструють багатовимірність цього феномену, який охоплює когнітивну, емоційну, соціальну й особистісну сфери розвитку. У класичних концепціях гра постає як центральний механізм формування вищих психічних функцій, засіб засвоєння соціального досвіду та опанування норм взаємодії з навколишнім світом. У сучасних підходах акцент робиться на терапевтичному, розвивальному та комунікативному потенціалі гри, особливо у роботі з дітьми, які мають порушення розвитку, зокрема розлади аутистичного спектра. Такі моделі, як Floortime, DIR, TEACCH і АВА, доводять, що гра може бути ефективним інструментом розвитку соціальних і комунікативних навичок, регуляції поведінки та формування емоційної чутливості.

Гра виступає не лише засобом розваги, а й фундаментальним механізмом становлення особистості дитини. Вона поєднує пізнавальні, емоційні, соціальні та моральні аспекти розвитку, створюючи умови для самовираження, саморегуляції та поступового входження дитини у соціальне середовище. Розуміння гри як провідної діяльності старшого дошкільного віку має важливе значення для побудови ефективних педагогічних і психокорекційних стратегій, спрямованих на всебічний розвиток особистості.

1.3. Аналіз ігрової діяльності як засобу встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з РАС

Ігрова діяльність посідає центральне місце у системі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, оскільки саме через гру дитина найприродніше проявляє свої емоції, пізнає навколишній світ і встановлює контакт з іншими людьми. Проте у дітей із розладами аутистичного спектра гра набуває особливих форм, що зумовлено специфікою їхнього розвитку, труднощами у соціальній взаємодії, комунікації та емоційному реагуванні [2, с. 4].

Актуальність використання гри у роботі з такими дітьми зумовлена тим, що гра виступає найефективнішим інструментом для налагодження контакту, формування довіри та створення передумов для подальшого розвитку комунікативних і соціальних навичок.

Ігрова діяльність у контексті роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра розглядається не лише як форма дозвілля чи розваги, а як терапевтичний і педагогічний засіб, що сприяє зниженню тривожності, розвитку спільної уваги, розширенню емоційного досвіду та соціального розуміння. У процесі гри дитина має можливість без тиску з боку дорослого досліджувати нові соціальні ролі, тренувати навички черговості, спілкування, ініціації взаємодії та розпізнавання емоційних станів інших. Саме через ігрову взаємодію дитина вчиться розуміти, що дії іншої людини можуть бути передбачуваними, безпечними й приємними, що формує основи соціальної довіри, як ключового компонента для успішної комунікації у майбутньому [9, с. 184].

Дослідниця Є. Бессонова зазначає, що у старшому дошкільному віці діти з розладами аутистичного спектра часто демонструють труднощі у включенні до спільних ігор, обмеженість фантазії, стереотипність дій, відсутність рольових елементів або комунікативного обміну. Саме тому дорослий відіграє надзвичайно важливу роль у фасилітації гри, тобто у створенні умов, що допомагають дитині долати бар'єри у спілкуванні та відкриватися до взаємодії.

Основними завданнями дорослого є: спостереження за грою дитини, підтримка її ініціативи, ненав'язливе приєднання до ігрових дій, моделювання прикладів спільної діяльності, заохочення до емоційного контакту через позитивне підкріплення [10, с. 8].

На думку науковця А. Колодько, психологічними умовами ефективного встановлення контакту з дитиною з розладами аутистичного спектра є створення безпечного та передбачуваного простору, де дитина може почуватися спокійно та захищено. Безпека проявляється у стабільності обстановки, відсутності надмірних сенсорних подразників і дотриманні послідовності дій. Прийняття означає безоцінне ставлення дорослого до поведінки дитини, розуміння її особливостей, повагу до індивідуального темпу та способу взаємодії. Ритуали, які повторюються у структурі гри (наприклад, початок заняття з однакових дій, завершення певною фразою чи жестом), формують у дитини відчуття передбачуваності ситуації, що значно знижує рівень тривожності та сприяє відкритості до контакту [28, с. 100].

Роль дорослого у фасилітації гри полягає не у прямому навчанні чи контролі, а у створенні атмосфери співучасті, у якій дитина поступово починає сприймати партнера по грі як значущого іншого. Важливо, щоб дорослий залишався емоційно стабільним, проявляв щирий інтерес до дій дитини, підкріплював навіть мінімальні прояви ініціативи, підтримував емоційний контакт через погляд, усмішку, спільне переживання радості [32, с. 56].

Ефективне встановлення контакту з дитиною старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра через ігрову діяльність відбувається поетапно, акцентує увагу Т. Лимарь. Кожен етап має власну мету, характерні дії дорослого та дитини, і поступово формує основу для переходу від спостереження до справжньої соціальної взаємодії. Послідовність етапів представлено на рис. 1.3 [36, с. 264].

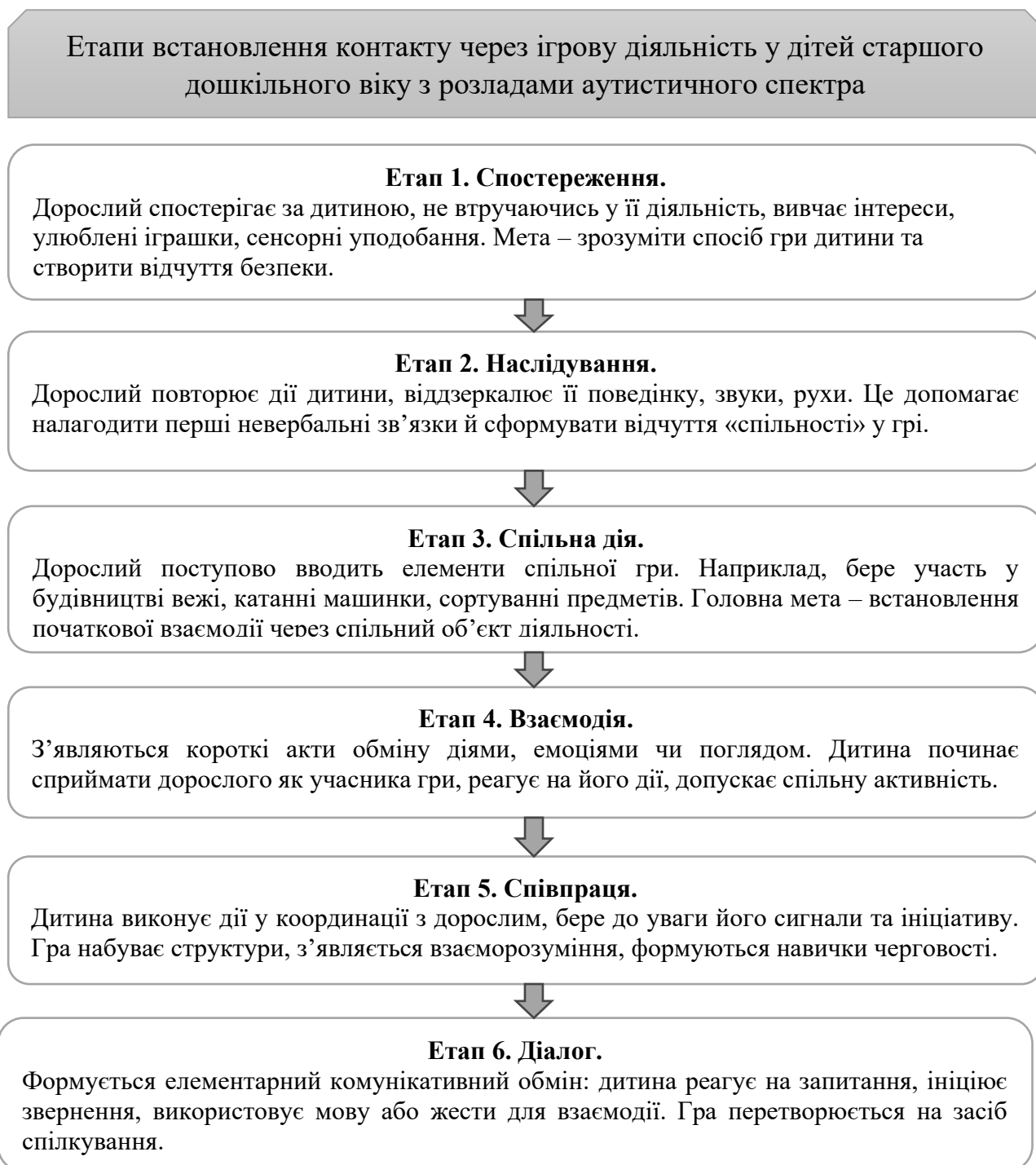


Рис. 1.3 Етапи встановлення контакту через ігрову діяльність у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Отже, процес встановлення контакту з дитиною старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра через ігрову діяльність має поступовий характер і базується на принципі довіри, спільності та прийняття. Кожен етап є кроком від ізольованої гри до повноцінної соціальної взаємодії, у якій дитина відчувається безпечно, здатна проявляти ініціативу й поступово засвоює комунікативні навички, необхідні для успішної соціальної адаптації.

Ігрова діяльність виступає одним із найефективніших засобів розвитку дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, оскільки поєднує елементи навчання, соціальної взаємодії та емоційного включення. Для дітей із розладами аутистичного спектра характерна вибірковість у сприйнятті ігрових ситуацій, перевага індивідуальних форм активності та складність у прийнятті правил і спільної взаємодії. Тому добір типів ігор має ґрунтуватися на принципі поступовості, від простих сенсомоторних дій до складних соціальних сюжетів [44, с. 170].

Т. Скрипник у своїй роботі відзначає, що одним із базових типів є сенсомоторні ігри, спрямовані на розвиток сенсорної інтеграції, моторної координації та регуляції емоційного стану. У процесі таких ігор дитина отримує приємні тактильні, звукові або зорові відчуття, що сприяють зниженню тривожності та формуванню спільної уваги. Використання пісочниць, води, пластиліну, круп або м'яких предметів дозволяє дитині розслабитися та почати реагувати на присутність дорослого. Для дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра сенсорна гра є відправною точкою для налагодження первинного контакту та спільної активності [50, с. 29].

Наступний рівень становлять предметно-маніпулятивні ігри, у яких дитина навчається використовувати предмети за призначенням, наслідувати дії дорослого, виконувати завдання за зразком. Такі ігри розвивають дрібну моторику, формують довіру до партнера та сприяють появі перших елементів співпраці. Прикладами можуть бути ігри «Збери вежу», «Поклади у коробку», «Передай м'яч», у яких важливими є не лише дії, а й черговість, спільне виконання й емоційна підтримка [57, с. 297].

Сюжетно-рольові ігри відкривають можливість навчання соціальним ролям і моделювання життєвих ситуацій. У дітей з розладами аутистичного спектра ці ігри допомагають поступово формувати уявлення про соціальні сценарії: «у магазині», «у лікаря», «у транспорті». Дорослий у таких іграх виконує роль фасилітатора, який не просто демонструє дії, а створює умови для самостійного вибору дитиною ролі, стимулює її до вербальної взаємодії [61, с. 124].

Окреме значення мають соціальні ігри, спрямовані на розвиток комунікативних і емоційних навичок. Їх мета – навчити дитину звертатися до іншого, чекати черги, реагувати на запрошення до гри, використовувати міміку та жести. Прикладами є ігри «Привіт – поклич – попрощайся», «Дзеркало», «Знайди друга». Такі ігри активізують соціальну взаємодію, сприяють розвитку здатності до спільної радості, співпереживання, а також формують основи емпатії [64, с. 19].

Різні типи ігор забезпечують не тільки розвиток когнітивних та моторних умінь, а й виступають потужним інструментом формування соціально-комунікативних компетентностей дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Вони створюють умови для переходу від індивідуальної активності до взаємодії, а згодом – до повноцінного діалогу. Типи ігор і їх розвивальний потенціал подано в табл. 1.2 [62, с. 9].

Таблиця 1.2

Типи ігор та їх розвивальний потенціал для дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Тип гри	Основна мета	Розвивальний ефект	Приклади ігор
Сенсомоторна	Активізація сенсорного досвіду, розвиток спільної уваги	Зниження емоційної напруги, підвищення толерантності до стимулів, встановлення первинного контакту	«Пісочна веселка», «Гра з водою», «Кольорові кульки»

Предметно-маніпулятивна	Формування наслідувальних дій, розвиток моторики, координації рухів	Підвищення рівня взаємодії з дорослим, розвиток цілеспрямованості, формування довіри	«Збери вежу», «Передай предмет», «Будуємо разом»
Сюжетно-рольова	Моделювання соціальних ситуацій, розвиток мовленнєвих і емоційних навичок	Формування розуміння соціальних ролей, розширення уявлень про світ, стимуляція мовлення	«У магазині», «У лікаря», «Вдома з родиною»
Соціальна (інтерактивна)	Розвиток комунікативних умінь, ініціації контактів, спільної діяльності	Формування здатності до співпраці, емоційного відгуку, вміння чергувати дії	«Привіт – поклич – попрощайся», «Дзеркало», «Паровозик друзів»
Креативно-виразна (творча)	Самовираження через гру, малювання, музику чи рух	Розвиток емоційного інтелекту, зниження тривожності, стимуляція спонтанної комунікації	«Малюємо під музику», «Танцювальна гра», «Звуки настрою»

Тож, використання різних типів ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра забезпечує комплексний вплив на їхній розвиток: когнітивний, емоційний, моторний і соціальний. Сенсорні й маніпулятивні ігри створюють передумови для налагодження первинного контакту, сюжетно-рольові сприяють формуванню мовлення та розумінню соціальних ролей, а соціальні відкривають шлях до реальної взаємодії з оточенням. Правильно організована ігрова діяльність стає не лише терапевтичним, а й навчальним інструментом, який допомагає дитині адаптуватися до соціального середовища, підвищити рівень комунікації та емоційної включеності.

Організація ігрової взаємодії з дитиною, особливо якщо йдеться про дітей з особливими освітніми потребами, передбачає системний, поступовий та

чутливий підхід, який враховує індивідуальні особливості, рівень розвитку, інтереси, емоційний стан і попередній досвід дитини. Гра є природним способом пізнання світу, засобом розвитку комунікативних навичок, емоційного самовираження та соціальної адаптації. Ефективна ігрова взаємодія ґрунтується на створенні безпечного, підтримувального середовища, де дитина відчуває себе прийнятою, розуміє очікування дорослого і поступово включається у спільну діяльність [59, с. 318].

Дослідники Н. Савінова та А. Нездатна зауважують, що першим етапом є покрокове залучення дитини до гри. На початковій стадії важливо не нав'язувати дитині активну участь, а дати можливість спостерігати, вивчати ігрову ситуацію та учасників. Дорослий може розпочати гру самостійно, демонструючи інтерес і позитивні емоції, тим самим створюючи мотиваційне тло для залучення дитини. Поступово слід підключати дитину через прості дії, такі як подати іграшку, виконати спільний рух, імітувати поведінку дорослого. Далі, у міру зростання зацікавленості, роль дитини в грі збільшується: вона починає ініціювати дії, пропонувати свої варіанти, брати участь у діалозі. Основним є дотримання принципу поступовості [47, с. 28].

Другим важливим елементом є використання підкріплення та наслідування. Позитивне підкріплення допомагає сформувати у дитини відчуття успіху і впевненості у власних діях. Будь-який навіть незначний прояв ініціативи чи спроба долучитися до гри має бути підтриманий вербально («Молодець!», «Ти добре придумав!») або невербально: усмішкою, схвалювальним жестом, дотиком. Такі підкріплення сприяють закріпленню бажаної поведінки і стимулюють повторення дії. Наслідування, своєю чергою, є одним із найприродніших механізмів навчання у дітей. Дорослий виступає моделлю, демонструючи потрібні дії, інтонації, емоційні реакції. Дитина, спостерігаючи, поступово переймає ці зразки, наслідуючи як поведінку, так і способи взаємодії. У процесі ігрової діяльності дорослий може спеціально підкреслювати важливі моменти гри, щоб дитині було легше засвоїти структуру і зміст діяльності [46, с. 79].

Для підвищення ефективності взаємодії важливим є застосування візуальної підтримки. Діти часто краще сприймають інформацію у наочній формі, тому використання зображень, карток, предметів-символів, сюжетних ілюстрацій або піктограм значно полегшує розуміння завдань і послідовності гри [43, с. 284].

Значимим чинником є емоційна стабільність дорослого, який організовує гру. Від його тону, виразності, міміки, спокою та терпіння залежить психологічний комфорт дитини. Якщо дорослий демонструє врівноваженість, доброзичливість, відкритість – це створює атмосферу довіри, у якій дитина охочіше вступає у взаємодію. У разі труднощів або небажання грати важливо уникати тиску, зберігати спокій та підтримувати емоційний контакт. Дитина повинна відчувати, що будь-яка її дія буде прийнята без осуду, а дорослий залишається емоційно стабільним навіть у складних ситуаціях [36, с. 295].

Окремо варто підкреслити гнучкість правил гри. Для багатьох дітей сувора структура або жорсткі вимоги можуть стати бар'єром для участі. Тому дорослий має вміти адаптувати правила, спрощувати, змінювати послідовність, вводити елементи вибору чи альтернативні способи виконання дії. Гнучкість дозволяє враховувати темп дитини, її інтереси, сенсорні або когнітивні особливості. Головна мета не суворе дотримання правил, а підтримання позитивної ігрової динаміки, де дитина відчуває себе успішною і залученою [33, с. 90].

Отже, проведений аналіз ігрової діяльності як засобу встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра дозволяє зробити висновок, що гра є одним із найефективніших інструментів соціалізації, розвитку комунікації та емоційного контакту. Вона створює природне, безпечне середовище для вираження почуттів, вивчення соціальних ролей і засвоєння правил взаємодії. Через гру дитина з розладами аутистичного спектра отримує можливість краще розуміти наміри інших людей, вчиться співпрацювати, домовлятися, реагувати на емоції партнера.

Важливими умовами ефективності ігрової взаємодії є поступове залучення дитини, використання підкріплення, наслідування, візуальної підтримки та створення стабільного емоційного клімату. Гнучкість правил і врахування індивідуальних особливостей дитини забезпечують комфорт і зацікавленість у процесі гри. Такі підходи сприяють зниженню тривожності, формуванню довіри до дорослого, розвитку ініціативності та здатності до спільної діяльності.

Ігрова діяльність виступає не лише засобом розвитку пізнавальної й емоційної сфер дитини з розладами аутистичного спектра, а й важливим інструментом корекційно-педагогічного впливу, який забезпечує налагодження контакту, формування соціальної взаємодії та розширення можливостей для успішної адаптації в колективі однолітків.

Висновки до розділу 1

Особливостями розвитку комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є обмеженість або несформованість потреби у спілкуванні, труднощі встановлення та підтримання соціального контакту, недостатня емоційна виразність, труднощі розуміння невербальних сигналів і контексту взаємодії. Ці особливості зумовлюють необхідність системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на стимулювання мотивації до спілкування, розвиток розуміння соціальних ситуацій та формування навичок адекватної взаємодії.

Теоретичні підходи до розуміння ролі гри у розвитку дитини демонструють багатовимірність цього феномену, який охоплює когнітивну, емоційну, соціальну й особистісну сфери розвитку. У класичних концепціях гра постає як центральний механізм формування вищих психічних функцій, засіб засвоєння соціального досвіду та опанування норм взаємодії з навколишнім світом. У сучасних підходах акцент робиться на терапевтичному, розвивальному та комунікативному потенціалі гри, особливо у роботі з дітьми, які мають

порушення розвитку, зокрема розлади аутистичного спектра. Такі моделі, як Floortime, DIR, TEACCH і ABA, доводять, що гра може бути ефективним інструментом розвитку соціальних і комунікативних навичок, регуляції поведінки та формування емоційної чутливості.

Проведений аналіз ігрової діяльності як засобу встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра дозволяє зробити висновок, що гра є одним із найефективніших інструментів соціалізації, розвитку комунікації та емоційного контакту. Вона створює природне, безпечне середовище для вираження почуттів, вивчення соціальних ролей і засвоєння правил взаємодії. Через гру дитина з розладами аутистичного спектра отримує можливість краще розуміти наміри інших людей, вчиться співпрацювати, домовлятися, реагувати на емоції партнера.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури проведення емпіричного дослідження

Для реалізації поставленої мети було сплановано та організовано експериментальне дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Метою дослідження є експериментально дослідити розвиток комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності.

Об'єкт дослідження – комунікативна функція та взаємодія дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Завдання дослідження:

1. Визначити особливості вибірки дослідження;
2. Виявити рівень комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра;
3. Виконати інтерпретацію отриманих результатів.

Організація дослідження:

Перший етап – констатувальний. На цьому етапі описується дизайн експерименту (тобто структура, логіка, методи та процедура його проведення), визначається вибірка, підбирається психодіагностичний інструментарій.

Другий етап – формувальний. Передбачав проведення серії ігрових занять, спрямованих на розвиток комунікативної активності та соціальної взаємодії дітей. Під час цього етапу здійснювалося спостереження за поведінкою дітей, фіксувалися зміни у рівнях комунікативної функції.

Третій етап – контрольний. Проводився повторний зріз показників за тими самими методиками, що дозволило порівняти результати констатувального та формувального етапів і визначити ефективність проведеної корекційно-розвивальної роботи.

Інструменти для обробки результатів – Excel.

Базою дослідження виступив заклад дошкільної освіти (з інклюзією): заклад дошкільної освіти № 77, (ясла - садок) комбінованого типу управління освіти Миколаївської міської ради Миколаївської області. Вибірку дослідження склали 5 респондентів – діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Для проведення дослідження було розроблено критерії та рівні сформованості комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Визначення таких критеріїв є важливим етапом, оскільки воно дозволяє здійснити цілеспрямовану діагностику і забезпечити об'єктивне оцінювання змін, що відбуваються в процесі корекційно-розвивальної роботи.

Під час розроблення критеріїв ми спиралися на положення сучасної психолого-педагогічної літератури про структуру комунікативної діяльності дитини. Зокрема, було визначено три основні критерії розвитку комунікативної функції з відповідними показниками:

- мотиваційно-потребовий – характеризує наявність потреби у спілкуванні, емоційну залученість дитини до взаємодії з дорослими та однолітками;

Показники: розуміння змісту та мети комунікативних ситуацій; використання вербальних і невербальних засобів для вираження власних намірів.

- когнітивно-операційний відображає розуміння дитиною змісту комунікації, здатність орієнтуватися у соціальних ситуаціях, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування;

Показники: сформованість потреби у спілкуванні; емоційна включеність у взаємодію.

- поведінково-діяльнісний критерій виявляє уміння дитини підтримувати контакт, ініціювати спілкування, проявляти адекватні форми соціальної поведінки в ігровій діяльності.

Показники: здатність ініціювати та підтримувати комунікативний контакт; адекватність поведінкових реакцій у соціальних та ігрових ситуаціях.

На основі цих критеріїв та показників було визначено три рівні розвитку комунікативної функції та взаємодії: високий, середній і низький.

Діти з високим рівнем характеризуються стійкою мотивацією до спілкування, розумінням змісту соціальних ситуацій, адекватним використанням мовленнєвих і немовленнєвих засобів у грі.

Середній рівень виявляється у вибіркового інтересі до взаємодії, ситуативному розумінні комунікативних завдань, фрагментарному використанні мовленнєвих засобів.

Для низького рівня властива відсутність вираженої потреби у спілкуванні, обмежена комунікативна активність, стереотипність поведінкових реакцій та переважання маніпулятивних форм діяльності.

З метою визначення рівнів розвитку комунікативної функції нами було використано відповідний діагностичний інструментарій, призначений для вимірювання показників за кожним із критеріїв:

- методика «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач (Додаток А);
- методика діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) (Додаток Б);

- методика виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) (Додаток В).

Математична обробка отриманих результатів проводилася за допомогою формули відсоткового співвідношення та програми Excel.

Опишемо зміст підібраних методик дослідження.

- Методика «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач є комплексною діагностичною системою, спрямованою на визначення рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та різними формами мовленнєвих порушень. Її сутність полягає у поетапному дослідженні як невербальних, так і вербальних аспектів спілкування, що дозволяє виявити особливості комунікативної поведінки дитини, ступінь сформованості мовленнєвих навичок та здатність до соціальної взаємодії. Методика базується на принципах комплексного підходу, спостереження у природних умовах, індивідуалізації діагностики та урахування особливостей психоемоційного стану дитини з аутизмом.

Основною метою методики є вивчення рівня розвитку комунікативної компетентності дітей з аутизмом, тобто їх здатності встановлювати контакт, виражати власні думки, розуміти емоції інших та користуватися мовленням як основним засобом соціальної взаємодії. Завдання методики передбачають не лише констатацію наявного рівня мовленнєвого розвитку, а й виявлення потенційних можливостей дитини для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Методику «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач було адаптовано для діагностики за визначеними в роботі критеріями і показниками, що дозволило встановити систему критеріїв та відповідних показників, спрямованих на комплексну оцінку сформованості комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Оцінювання здійснювалося за двома основними критеріями: вербальною комунікацією та невербальною комунікацією, які у своїй структурі включають низку специфічних показників, пов'язаних як із мовленнєвими, так і з немовленнєвими засобами взаємодії.

Критерій невербальної комунікації охоплює такі показники, як: контакт очей, міміка, використання жестів, реакція на емоційні стани інших осіб та здатність до наслідування невербальних дій. Ці показники дозволяють визначити базові механізми соціальної взаємодії, що становлять природну основу для розвитку мовлення та комунікативної поведінки.

Критерій вербальної комунікації передбачає оцінювання розуміння мовлення (рецептивного компонента), використання мовлення у спілкуванні (експресивного компонента), рівня сформованості прагматичного аспекту мовлення, здатності вступати в діалог та підтримувати його, а також рівня зв'язності та граматичної організованості висловлювань. На основі отриманих результатів за обома критеріями визначався загальний рівень комунікативної компетентності, який відображає ініціативність, адекватність реакцій, комунікативні наміри та гнучкість поведінки під час взаємодії в різних соціальних ситуаціях.

Зміст методики структуровано у два етапи. Перший етап присвячений оцінці невербальної комунікації, яка розглядається як базова форма спілкування, що передує формуванню мовлення. На цьому етапі логопед досліджує здатність дитини підтримувати зоровий контакт, користуватися мімікою, жестами, наслідувати рухи дорослого та реагувати на емоції оточуючих. Дослідження проводиться у природних для дитини умовах: під час гри, взаємодії з дорослим чи однолітками. Для оцінки емоційної чутливості використовуються спеціальні картки із зображеннями облич, які демонструють різні емоції (радість, сум, злість, здивування). Під час обстеження дитині ставляться запитання на розпізнавання та інтерпретацію емоцій, а також пропонуються завдання на імітацію рухів, що дозволяє оцінити здатність до наслідування та соціальної взаємодії. Результати оцінюються за п'ятибальною шкалою, де 1 бал свідчить

про майже повну відсутність навички, а 5 балів – про її стабільне та спонтанне використання. Максимальна сума балів за цей етап становить 25, що дозволяє визначити рівень розвитку невербальної комунікації як низький, середній або високий.

Другий етап методики спрямований на оцінку вербальної комунікації, тобто розвитку мовлення як головного інструменту спілкування. Під час обстеження логопед організовує діалогічну взаємодію з дитиною, ставить запитання на побутові чи знайомі теми, стимулює до розширення відповідей, пропонує скласти розповідь за серією сюжетних картинок, а також дає вербальні інструкції різного рівня складності. Оцінюється здатність дитини ініціювати розмову, підтримувати діалог, будувати граматично правильні та логічно послідовні висловлювання, а також розуміти усні вказівки. Як і на попередньому етапі, кожен критерій оцінюється за п'ятибальною шкалою, що дозволяє об'єктивно визначити рівень сформованості мовленнєвих умінь. Максимальна кількість балів становить 25, а інтерпретація результатів здійснюється за трьома рівнями: низький (5–10 балів), середній (11–18 балів) і високий (19–25 балів).

Загальна інтерпретація результатів методики передбачає підсумовування балів обох етапів, що дає змогу визначити рівень комунікативної компетентності дитини загалом. У межах 5–20 балів фіксується низький рівень розвитку комунікації, 21–36 балів відповідає середньому рівню, а 37–50 балів – високому.

Таким чином, методика Х. Ткач є ефективним діагностичним інструментом для логопедів, дефектологів та психологів, який дозволяє не лише кількісно оцінити мовленнєвий розвиток дитини з аутизмом, а й якісно описати її комунікативну поведінку. Вона сприяє глибшому розумінню особливостей соціальної взаємодії, виявленню сильних сторін дитини та плануванню індивідуальної програми розвитку. Її перевага полягає у поєднанні структурованих діагностичних завдань із природним спостереженням, що забезпечує високу валідність результатів і дозволяє застосовувати її як для первинного обстеження, так і для моніторингу динаміки мовленнєвого розвитку у процесі корекційної роботи.

- *Методика діагностики комунікативного контролю за М. Шнайдером* є психодіагностичним інструментом, спрямованим на визначення рівня сформованості комунікативного самоконтролю особистості, тобто здатності людини свідомо регулювати власну поведінку, емоції та реакції у процесі спілкування. Сутність методики полягає у виявленні того, наскільки індивід здатен адаптуватися до соціальних ситуацій, контролювати свої висловлювання, міміку, інтонацію, поведінкові прояви залежно від контексту взаємодії з іншими людьми. Вона дозволяє дослідити баланс між щирістю і соціальною гнучкістю, між спонтанністю самовираження та умінням підлаштовуватися під соціальні норми і очікування.

Метою методики є визначення рівня комунікативного контролю дитини або підлітка, тобто виявлення того, наскільки свідомо особистість регулює власні емоційні прояви й поведінкові реакції у взаємодії з іншими людьми. Отримані результати дають змогу психологу або педагогу зрозуміти, чи є дитина схильною до відкритої, безпосередньої поведінки, чи, навпаки, має тенденцію приховувати справжні почуття, дотримуючись соціальних ролей і очікувань.

Зміст методики полягає у виконанні короткого опитування, яке включає десять висловлювань, що відображають різні типові ситуації спілкування. Респонденту пропонується оцінити кожне висловлювання як правильне або неправильне стосовно себе, позначивши його відповідною буквою – «П» (правильно) або «Н» (неправильно). Питання дібрані таким чином, щоб охопити спектр поведінкових проявів, від спонтанності й щирості до свідомого самоконтролю, здатності до саморегуляції та акторської гнучкості у комунікативних ситуаціях. Деякі твердження відображають схильність до природності у взаємодії, інші до соціальної адаптивності та контролю емоційних реакцій.

Процедура проведення методики є простою і не потребує спеціального обладнання, окрім паперу та ручки. Учасник самостійно заповнює опитувальник, що створює комфортну атмосферу та знижує вплив зовнішніх факторів на відповіді. Обробка результатів здійснюється за чітким алгоритмом: за кожен

відповідь «Н» на твердження 1, 5, 7 та за відповідь «П» на решту пунктів нараховується по одному балу. Сума балів є показником рівня комунікативного контролю, який визначається за трирівневою шкалою.

Інтерпретація результатів методики дозволяє виділити три рівні комунікативного самоконтролю. Низький рівень (0–3 бали) свідчить про відкритість, безпосередність, імпульсивність у спілкуванні, що може бути як ознакою щирості, так і проявом недостатньої адаптивності до соціальних норм. Такі діти або підлітки схильні говорити прямо, часто не замислюючись про наслідки своїх слів, і не завжди враховують емоційний стан співрозмовника. Середній рівень (4–6 балів) характеризує збалансованість між щирістю та самоконтролем: такі особистості здатні бути відкритими у спілкуванні, але водночас контролюють свої емоції, співвідносять власну поведінку з реакціями інших людей і дотримуються соціальних правил. Високий рівень комунікативного контролю (7–10 балів) вказує на розвинену здатність до саморегуляції, уміння керувати емоційними проявами, вибудовувати спілкування відповідно до ситуації та очікувань співрозмовників. Однак надмірний контроль може призводити до труднощів у спонтанності самовираження, скутості та небажання діяти в непередбачуваних умовах.

Отже, методика М. Шнайдера є цінним інструментом для вивчення комунікативної сфери особистості, що допомагає педагогам, психологам та соціальним працівникам визначити особливості саморегуляції у процесі спілкування. Вона дає змогу оцінити, наскільки дитина або підліток здатен адаптувати свою поведінку до соціального контексту, що має важливе значення для формування міжособистісних відносин, розвитку емоційного інтелекту та становлення зрілої, соціально компетентної особистості. Результати тестування можуть бути використані для розроблення індивідуальних психологічних рекомендацій щодо вдосконалення навичок самоконтролю, розвитку гнучкості у спілкуванні та формування здорових соціальних контактів.

- *Методика виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) є*

психодіагностичним інструментом, призначеним для вивчення рівня розвитку комунікативної активності, тобто потреби та здатності дитини вступати у взаємодію з іншими людьми, підтримувати спілкування, ініціювати соціальні контакти і отримувати задоволення від процесу спілкування. Її сутність полягає у виявленні індивідуальних особливостей комунікативної поведінки дітей 5–6 років у природних для них ситуаціях, а також у визначенні ступеня сформованості соціальної компетентності, яка є важливою умовою успішної адаптації до шкільного середовища.

Основна мета методики – дослідити рівень розвитку комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку, визначити їхню готовність до спілкування з ровесниками та дорослими, уміння встановлювати контакт, підтримувати взаємодію, виявляти ініціативу у спілкуванні та здатність відчувати емоційне задоволення від соціальних контактів. Отримані результати дозволяють фахівцю (психологу, логопеду чи вихователю) зробити висновки про сформованість соціально-комунікативної сфери дитини та спланувати індивідуальну або групову корекційно-розвивальну роботу.

Зміст методики полягає у проведенні індивідуального опитування дитини за спеціально розробленим бланком, який містить двадцять запитань, адаптованих до вікових особливостей дітей 5–6 років. Кожне запитання відображає певний аспект комунікативної поведінки: схильність до соціальної активності, ініціативність у спілкуванні, потребу у взаємодії, рівень сором'язливості, емоційний комфорт у колективі. Питання поділяються на прямі, які виявляють позитивне ставлення до спілкування, та зворотні, що фіксують прояви замкненості або уникання контактів. Дитині пропонується відповідати лише «так» або «ні», причому наголошується, що немає правильних чи неправильних відповідей, важливо лише те, як вона поводить себе у звичних для себе ситуаціях.

Процедура проведення методики передбачає доброзичливу атмосферу, індивідуальне спілкування та уважне спостереження за емоційними реакціями дитини під час опитування. Дослідник читає кожне запитання вголос, адаптуючи

інтонацію до дитячого сприйняття, і за потреби може уточнити зміст запитання, аби переконатися, що воно правильно зрозуміле. Такий підхід забезпечує достовірність відповідей і мінімізує вплив тривоги або сором'язливості.

Обробка результатів здійснюється за чітким алгоритмом. За кожен позитивну відповідь «так» на пряме запитання дитина отримує один бал, а за негативну відповідь «ні» на зворотне – також один бал. Інші варіанти оцінюються нулем. Максимальна можлива кількість балів становить двадцять. Для кількісної оцінки розраховується коефіцієнт комунікативної активності за формулою $K = A/20$, де A – це кількість відповідей, що збігаються з ключем. Таким чином, показник може варіюватися від 0,10 до 1,00, відображаючи різний ступінь вираженості комунікативної активності.

Інтерпретація результатів дозволяє визначити п'ять рівнів розвитку комунікативної активності. Низький рівень (коефіцієнт від 0,10 до 0,45) свідчить про замкненість дитини, її схильність уникати контактів, перевагу самотніх ігор та наявність труднощів у встановленні нових знайомств. Нижчий за середній рівень (0,46–0,55) відображає недостатній розвиток комунікативної потреби: дитина спілкується переважно з близькими, відчуває невпевненість і тривожність у незнайомому колі. Середній рівень (0,56–0,65) характерний для дітей, які загалом охоче вступають у спілкування, але іноді потребують стимулювання або підтримки з боку дорослого. Високий рівень (0,66–0,75) означає, що дитина легко вступає в контакт, активно бере участь у спільних іграх, ділиться думками й почуттями, виявляє ініціативу. Дуже високий рівень (0,76–1,00) свідчить про сформовану потребу у спілкуванні, доброзичливість, уміння швидко адаптуватися до нових соціальних ситуацій, відкритість і емоційну виразність.

Узагальнюючи, можна сказати, що методика виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку є надійним і простим у застосуванні інструментом, який дозволяє якісно оцінити соціальну готовність дитини до навчання в школі, рівень її мовленнєвої та міжособистісної компетентності. Вона допомагає виявити не лише кількісні показники активності

у спілкуванні, а й якісні особливості соціальної поведінки: ініціативність, емоційну відкритість, здатність долати сором'язливість і підтримувати дружні взаємини. Методика може бути використана у психологічній, логопедичній та педагогічній практиці для проведення первинної діагностики, відстеження динаміки розвитку комунікативних умінь та розроблення індивідуальних програм соціально-комунікативного розвитку дитини.

Таким чином, запропонований діагностичний інструментарій дозволить виявити рівень сформованості комунікативної функції та особливості соціальної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, а також визначити основні труднощі та психологічні чинники, що впливають на розвиток їх комунікативної активності. Аналіз отриманих результатів допоможе оцінити ступінь вираженості дефіциту соціальної взаємодії, рівень ініціативності у спілкуванні та здатність дітей встановлювати емоційний контакт з оточенням. А також стане основою для розроблення ефективних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підтримку та розвиток комунікативної компетентності дошкільників з розладами аутистичного спектра.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

У межах реалізації мети дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра нами організовано експериментальне дослідження.

Для визначення рівня комунікативної компетентності (оцінка вербальної, невербальної комунікації) у ході дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра була використана методика «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач (Додаток А). З метою

визначення стану комунікативної сфери було здійснено кількісно-якісне оцінювання за трьома критеріями: рівнем вербальної комунікації, рівнем невербальної комунікації та інтегральним показником загальної комунікативної компетентності. Результати дослідження подано у таблицях 2.1–2.3.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості вербальної комунікації у дітей старшого
дошкільного віку з РАС

№	Рівень комунікативної компетентності	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%
1	Рівень вербальної комунікації	0	0%	1	20%	4	80%

Як видно з отриманих результатів, рівень сформованості вербальної комунікації у дітей із РАС переважно перебуває на низькому рівні. Чотири з п'яти дітей (80%) виявили суттєві труднощі у використанні мовлення як засобу взаємодії, що проявлялося у відсутності самостійних висловлювань, труднощах ініціації спілкування, обмеженому словниковому запасі та фрагментарності мовленнєвих реакцій. Лише одна дитина (20%) продемонструвала середній рівень, що проявилось у здатності користуватися окремими мовленнєвими конструкціями для висловлення запиту або реагування на звернення дорослого. Високий рівень не виявлено жодної дитини, що свідчить про суттєву недостатність вербального аспекту комунікації в обстеженій вибірці.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості невербальної комунікації у дітей старшого
дошкільного віку з РАС

№	Рівень комунікативної компетентності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
---	--------------------------------------	----------------	-----------------	----------------

		Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%
2	Рівень невербальної комунікації	0	0%	1	20%	4	80%

Показники невербальної комунікації також засвідчують низький рівень розвитку у більшості дітей. У чотирьох дітей (80%) спостерігалися значні труднощі у встановленні та підтриманні зорового контакту, обмежене використання жестів, слабо виражені або неадекватні емоційні реакції. У більшості випадків діти не використовували невербальні засоби спілкування як цілеспрямований спосіб передавання інформації чи ініціації взаємодії. Лише одна дитина (20%) продемонструвала середній рівень, що проявилось у вибіркового використанні вказівного жесту, незначній реактивній міміці та ситуативному встановленні погляду. Високий рівень у жодної дитини не зафіксовано, що вказує на значні порушення базових механізмів комунікативної взаємодії.

Таблиця 2.3

Інтегральний рівень загальної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з РАС

№	Рівень комунікативної компетентності	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%
3	Загальний рівень комунікативної компетентності	0	0%	1	20%	4	80%

Отриманий інтегральний показник загальної комунікативної компетентності підтверджує, що більшість дітей старшого дошкільного віку з РАС мають суттєві труднощі у формуванні когнітивно-операційного компонента

комунікативної діяльності, який забезпечує усвідомлення змісту комунікації та здатність її операціонально реалізувати. Перший показник цього критерію є розуміння змісту та мети комунікативних ситуацій, він виявився недостатньо сформованим у чотирьох дітей (80%), що суттєво вплинуло на загальний рівень їхньої комунікативної компетентності. Такі діти мали труднощі з усвідомленням того, навіщо ініціюється взаємодія, як потрібно реагувати на звернення, яку роль вони відіграють у ситуації спілкування. Їхні відповіді, реакції та поведінкові дії були фрагментарними, ситуативно залежними, часто не відповідали змісту завдання чи намірам співрозмовника. Вони не завжди розрізняли прагматичні цілі звернень (прохання, інструкцію, запрошення, схвалення чи зауваження), що зумовлювало труднощі в побудові логічного та послідовного комунікативного акту. Лише одна дитина (20%) продемонструвала вибіркове розуміння простих комунікативних ситуацій, що дало змогу їй частково орієнтуватися у змісті соціальної взаємодії, однак ця здатність проявлялася непослідовно, що відповідає середньому рівню.

Другий показник – використання вербальних і невербальних засобів для вираження власних намірів, також характеризувався низьким рівнем сформованості у більшості обстежених дітей. Чотири дошкільники (80%) не використовували доступні комунікативні засоби з метою цілеспрямованого вираження своїх потреб або намірів, а їхні комунікативні дії часто носили реактивний або імпульсивний характер. Вербальні висловлювання, коли вони з'являлися, були фрагментарними, малозрозумілими, не відповідали ситуації або не мали адресності. Невербальні засоби (погляд, міміка, жести) застосовувалися неадекватно або залишалися недостатньо вираженими, що значно ускладнювало розуміння намірів дитини для співрозмовника. У багатьох випадках діти не використовували навіть базові засоби комунікації, такі як вказівний жест чи встановлення погляду, що свідчить про недостатню сформованість механізмів операціонального забезпечення комунікативного акту. Лише одна дитина (20%) демонструвала часткову здатність застосовувати окремі вербальні чи невербальні засоби для передачі своїх намірів, здебільшого у структурованих

умовах та за підтримки дорослого, що відповідає середньому рівню розвитку показника.

Таким чином, результати якісного аналізу засвідчують, що низький загальний рівень комунікативної компетентності у більшості дітей з РАС зумовлений недостатністю когнітивно-операційного компонента. Недостатнє розуміння змісту та мети комунікативних ситуацій у поєднанні з обмеженим використанням вербальних і невербальних засобів для вираження намірів призводить до несформованості комунікативної поведінки, знижує ефективність соціальної взаємодії та ускладнює побудову цілісного комунікативного акту. Це визначає необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування у дітей здатності усвідомлювати зміст комунікативних ситуацій, розширювати доступні їм засоби комунікації та навчати їх використовувати ці засоби для вираження власних намірів у соціально прийнятний спосіб.

Додатково результати констатувального етапу дослідження за методикою «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач показано на рис. 2.1.



Рис. 2.1 Результати констатувального етапу дослідження за методикою «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач

Тож, результати констатувального етапу підтверджують необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектра. Особливої уваги потребує формування навичок як вербальної, так і невербальної взаємодії, розвиток розуміння мовлення, емоційної чутливості та мотивації до спілкування. Це стане важливою передумовою для їх подальшої соціалізації, успішної адаптації у колективі та готовності до навчання у школі.

Для діагностики рівня комунікативного контролю у процесі дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра була використана методика діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) (Додаток Б). Результати констатувального етапу дослідження за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати констатувального етапу дослідження за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером)

№	Рівень комунікативного контролю особистості дитини	Результати дослідження у % співвідношенні	
		Кіл-ть (осіб)	%
1.	Високий рівень	0	0%
2.	Середній рівень	1	20%
3.	Низький рівень	4	80%

Результати, отримані за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером), свідчать про значні труднощі у формуванні комунікативної регуляції у більшості дітей старшого дошкільного віку з РАС.

Домінування низького рівня (80%) засвідчує недостатню розвиненість когнітивно-операційного компонента комунікативної діяльності, що визначає розуміння дитиною змісту взаємодії, її здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях та адекватно застосовувати комунікативні засоби відповідно до мети спілкування. Важливим аспектом цього критерію є стан мотиваційно-потребової сфери, який було проаналізовано за двома показниками: сформованістю потреби у спілкуванні та емоційною включеністю у взаємодію.

Аналіз показника сформованості потреби у спілкуванні показав, що у дітей із низьким рівнем комунікативного контролю потреба у взаємодії або не сформована, або проявляється вкрай фрагментарно. Такі діти не ініціюють контакт з дорослим чи однолітками, не прагнуть встановити або підтримати спілкування, уникали ситуацій, що передбачають взаємодію, або реагували на них лише формально. У поведінці домінувала відстороненість, відсутність інтересу до соціального партнера, переорієнтація на власні стереотипні дії або предметні маніпуляції. Навіть за наявності потреби у допомозі діти рідко використовували доступні комунікативні засоби, що свідчить про нерозуміння потенціалу спілкування як інструменту задоволення власних потреб. Лише одна дитина із середнім рівнем продемонструвала вибірккову, але відносно стабільну потребу у взаємодії, яка проявлялася в окремих ситуаціях звернення по допомогу або бажання поділитися емоціями, проте ці прояви були несистемними і сильно залежали від підтримки дорослого.

Показник емоційної включеності у взаємодію також виявився недостатньо сформованим у більшості дітей з РАС. Низький рівень характеризувався слабо вираженою реакцією на звернення дорослого, мінімальною чутливістю до емоційного стану співрозмовника та труднощами у виявленні власних емоцій у контексті спілкування. Діти часто залишалися емоційно нейтральними або демонстрували неадекватні ситуації реакції: не реагували на похвалу, не виражали задоволення чи інтересу у процесі взаємодії, уникали зорового контакту, не підтримували емоційний обмін. У деякого проявлялися різкі зміни емоційного стану без очевидного зв'язку з комунікативною ситуацією, що

додатково ускладнювало налагодження контакту. Дитина із середнім рівнем емоційної включеності демонструвала вибіркові позитивні реакції на підтримку чи увагу дорослого, періодично встановлювала зоровий контакт, могла реагувати мімікою чи інтонацією, однак ці прояви були нестійкими й потребували зовнішнього стимулювання.

Узагальнюючи результати за двома показниками мотиваційно-потребової сфери, можна стверджувати, що у більшості дітей відзначається недостатній рівень внутрішньої мотивації до спілкування та низька здатність емоційно включатися у взаємодію, що суттєво обмежує можливість формування ефективного комунікативного контролю. Саме дефіцит потреби у спілкуванні та емоційної відповіді виступає основним бар'єром для розвитку здатності орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, розуміти їх зміст і використовувати мовні та невербальні засоби відповідно до соціального контексту. Це вказує на необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на стимулювання мотивації до взаємодії, формування емоційної чутливості та розвиток базових передумов комунікативної діяльності.

Додатково результати констатувального етапу дослідження за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) показано на рис. 2.2.

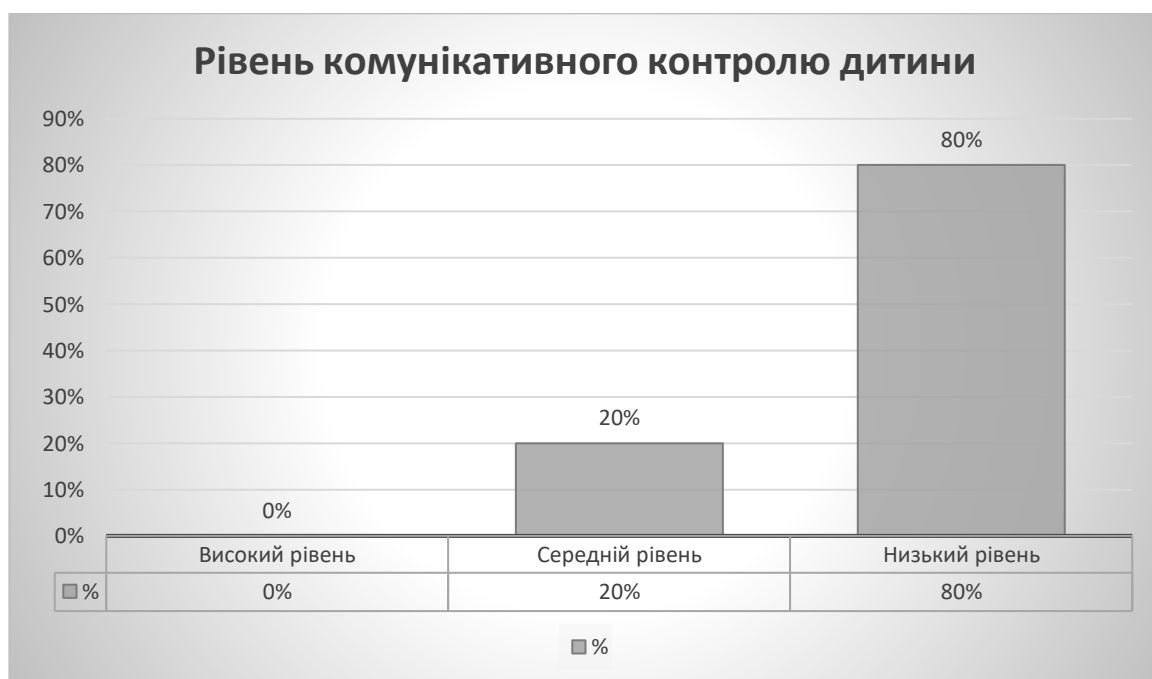


Рис. 2.2 Результати констатувального етапу дослідження за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером)

Отримані дані підтверджують необхідність систематичної та цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування у дітей навичок саморегуляції, розпізнавання емоцій, розуміння невербальних сигналів, а також на розвиток адекватних способів вираження власних емоцій і потреб. Розвиток комунікативного контролю має стати одним із пріоритетних напрямів психолого-педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, оскільки саме він забезпечує успішну соціальну адаптацію та створює умови для ефективного спілкування у майбутньому.

Виявляючи рівень розвитку комунікативної активності під час дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра була використана методика виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) (Додаток В). Результати констатувального етапу дослідження за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) показано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Результати констатувального етапу дослідження за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку
(адаптовано за методикою КОН-1)

№	Рівень розвитку комунікативної активності	Результати дослідження у % співвідношенні	
		Кіл-ть (осіб)	%
1.	Дуже високий рівень	0	0%
2.	Високий рівень	0	0%

3.	Середній рівень	1	20%
4.	Нижчий за середній	2	40%
5.	Низький рівень	2	40%

Результати констатувального етапу дослідження комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку з РАС, отримані за адаптованою методикою КОН-1, свідчать про суттєві труднощі у формуванні поведінково-діяльнісного компонента комунікативної діяльності. Переважання низького (40%) та нижчого за середній (40%) рівнів комунікативної активності вказує на недостатню сформованість умінь дітей вступати у взаємодію, підтримувати контакт та адекватно реагувати на соціальні й ігрові ситуації. Лише одна дитина (20%) продемонструвала середній рівень, що свідчить про певні збережені передумови комунікативної діяльності, але водночас недостатньо сформовану її цілісність і стабільність.

Аналіз за показником здатності ініціювати та підтримувати комунікативний контакт засвідчив, що діти з низьким та нижчим за середній рівнями переважно не демонструють самостійної комунікативної ініціативи. У багатьох випадках діти не розпочинають спілкування з дорослим чи однолітком, не звертаються із запитом про допомогу чи інформацію, уникають участі в спільній діяльності. Комунікативний контакт встановлювався лише за активного залучення дорослого та часто не підтримувався дитиною, увага швидко розсіювалася, дитина припиняла взаємодію або переключалася на стереотипні дії. Підтримання контакту було нестійким, епізодичним, інколи супроводжувалося відвертанням погляду, униканням близькості чи відходом від ситуації взаємодії. Дитина із середнім рівнем проявила певні спроби ініціювати взаємодію в окремих ігрових епізодах, але ці спроби мали ситуативний характер і не були довготривалими або спрямованими на розгортання повноцінної комунікативної ситуації.

За показником адекватності поведінкових реакцій у соціальних та ігрових ситуаціях переважає недостатній рівень сформованості поведінки, пов'язаної зі

спілкуванням. Діти з низьким рівнем часто демонстрували неадекватні або неситуативні реакції: не реагували на пропозицію гри, не відповідали на звернення, не враховували правила ігрової взаємодії, могли припиняти діяльність без очевидної причини. Спостерігалися випадки імпульсивної або стереотипної поведінки, коли реакції дитини були спрямовані радше на власні сенсорні чи предметні інтереси, ніж на взаємодію з партнером. У соціально значущих ситуаціях діти могли не розрізняти інтонаційних відтінків звернення, не реагувати на вербальні чи невербальні сигнали, що унеможливлювало ефективне соціальне включення. Дитина із середнім рівнем продемонструвала частково адекватні реакції в ігрових ситуаціях: за наслідуванням могла долучатися до простої гри, реагувала на інструкції дорослого, але ці реакції були нестабільними та швидко згасали без зовнішньої підтримки.

Загалом аналіз показників поведінково-діяльнісного критерію свідчить про те, що більшість дітей з РАС мають значні труднощі у реалізації комунікативної активності на практичному рівні. Недостатність ініціативи, труднощі у підтриманні контакту та низька адекватність поведінкових реакцій у соціальних ігрових ситуаціях вказують на глибокі порушення механізмів комунікативної взаємодії. Це суттєво ускладнює формування соціальної компетентності та потребує системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток практичних умінь спілкування, оволодіння правилами соціальної поведінки й формування стійких моделей комунікативної активності.

Додатково результати констатувального етапу дослідження за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1)

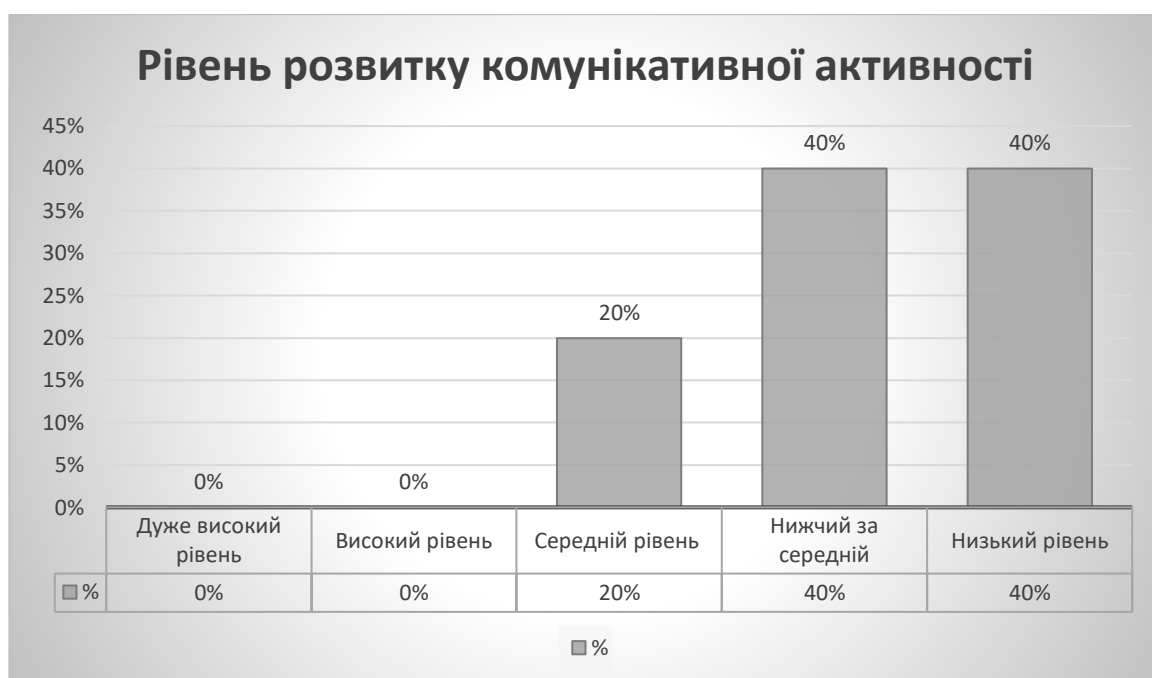


Рис. 2.3 Результати констатувального етапу дослідження за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1)

Підсумовуючи, результати констатувального етапу вказують на переважання у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра низького та нижчого за середній рівнів розвитку комунікативної активності. Це свідчить про необхідність систематичної цілеспрямованої роботи, спрямованої на підвищення мотивації до спілкування, розвиток соціально-емоційних навичок, формування вміння реагувати на звернення та ініціювати контакт. Розвиток комунікативної активності є основою умовою для успішної соціалізації таких дітей, оскільки саме через активне спілкування дитина опановує соціальний досвід, навчається розуміти інших та виражати власні емоції у прийнятний спосіб.

Отже, узагальнюючи результати, отримані за трьома методиками, спрямованими на дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, можна зробити висновок про наявність у більшості дітей суттєвих труднощів у формуванні комунікативної компетентності, контролю та активності. Результати свідчать,

що у структурі комунікативної сфери дітей даної категорії переважають низькі показники за всіма досліджуваними параметрами, що вказує на недостатній рівень розвитку як мовленнєвих, так і соціально-поведінкових компонентів спілкування.

Зокрема, за результатами методики «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» (Х. Ткач) встановлено, що більшість дітей мають низький рівень як вербальної, так і невербальної комунікації. Це означає, що діти недостатньо володіють засобами мовленнєвого вираження думок, емоцій та намірів, мають труднощі у розумінні зверненого мовлення, рідко ініціюють спілкування і часто обмежуються мінімальними комунікативними реакціями. Такі показники відображають глибокі порушення комунікативної функції, що є типовими для дітей із розладами аутистичного спектра.

Аналіз результатів за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) показав, що переважна більшість дітей (80 %) мають низький рівень здатності до регулювання власної поведінки у процесі спілкування. Це свідчить про недостатній розвиток самоконтролю, емоційної саморегуляції, а також про невміння враховувати реакції співрозмовника та змінювати свою комунікативну поведінку залежно від ситуації. Діти з аутизмом часто діють імпульсивно, не усвідомлюють соціальних норм спілкування, не реагують на емоційні сигнали інших людей, що знижує ефективність їхньої взаємодії з оточенням.

Результати методики виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) також підтвердили загальну тенденцію низької залученості дітей до соціальної взаємодії. Жодна дитина не показала високого рівня комунікативної активності, тоді як більшість продемонстрували низький або нижчий за середній рівень. Це свідчить про обмежену ініціативність, низьку зацікавленість у спілкуванні, відсутність внутрішньої мотивації до взаємодії з дорослими й однолітками. Діти

схильні уникати контактів, рідко відповідають на звернення, не прагнуть долучатися до колективних ігор чи спільної діяльності.

У сукупності результати трьох методик демонструють, що діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра мають значні труднощі у розвитку комунікативної функції, що проявляється у низькому рівні мовленнєвої активності, слабкому комунікативному контролі та недостатній мотивації до спілкування. Комунікативна поведінка цих дітей є фрагментарною, стереотипною та слабо емоційно забарвленою, що ускладнює процес соціальної взаємодії та адаптації в колективі.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток усіх складових комунікативної компетентності: формування мовленнєвих навичок, розвиток невербальних засобів спілкування, підвищення рівня комунікативного контролю та стимулювання активності у соціальних ситуаціях. Важливим є створення спеціально організованого освітнього середовища, яке забезпечуватиме поступове розширення досвіду взаємодії, формування позитивного емоційного ставлення до спілкування та розвиток соціально-комунікативних умінь як основи для подальшої успішної інтеграції дитини у суспільство.

Висновки до розділу 2

У процесі емпіричного дослідження (констатувальний етап) було послідовно реалізовано три етапи, що забезпечили цілісність та надійність отриманих результатів. На початковому етапі визначено дизайн дослідження, сформовано вибірку та підібрано психодіагностичний інструментарій, адекватний поставленій меті. Другий етап передбачав безпосереднє проведення діагностичних процедур: обстеження дітей за трьома методиками, фіксацію отриманих даних та їх первинне узагальнення. На завершальному етапі здійснено аналіз даних, інтерпретацію комунікативних показників і теоретичне

осмислення результатів. Для оброблення зібраної інформації застосовувалися формули відсоткових співвідношень та інструменти табличного аналізу в програмі Excel. Діагностичний комплекс включав методику «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» (Х. Ткач), методику діагностики комунікативного контролю за М. Шнайдером та адаптований варіант методики КОН-1 для оцінювання комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз результатів, отриманих за використаними методиками, засвідчив низький рівень сформованості комунікативної функції у більшості дітей вибірки, що простежується за всіма визначеними в дослідженні критеріями й відповідними показниками. У межах мотиваційно-потребового критерію виявлено недостатню сформованість потреби у спілкуванні та низьку емоційну включеність дітей у взаємодію. За показниками цього критерію встановлено, що діти не завжди розуміють зміст і мету комунікативних ситуацій, рідко використовують вербальні та невербальні засоби для вираження власних намірів, що ускладнює як ініціювання контакту, так і підтримання простих форм взаємодії.

Показники когнітивно-операційного критерію також свідчать про значні труднощі: діти старшого дошкільного віку з РАС обмежено орієнтуються у змісті комунікації, недостатньо розуміють соціальні ситуації, потребують постійної підтримки дорослого для виконання комунікативних дій. Недостатньо сформованими виявилися такі показники, як розуміння зверненої мови, уміння використовувати вербальні й невербальні засоби відповідно до ситуації, а також емоційна включеність, яка мала ситуативний і нестійкий характер.

Результати, отримані за поведінково-діяльнісним критерієм, продемонстрували найнижчі показники. Діти рідко ініціюють комунікативний контакт, майже не підтримують його навіть за активного стимулювання з боку дорослого. Зафіксовано труднощі з адекватністю поведінкових реакцій у соціальних та ігрових ситуаціях: діти часто уникають спільної діяльності, не реагують на звернення, виявляють стереотипні або неситуативні дії, що порушує

цілісність комунікативної поведінки. Ці дані узгоджуються з результатами, отриманими за методикою Х. Ткач, яка виявила низький рівень сформованості як вербальних, так і невербальних засобів комунікації, а також із методикою М. Шнайдера, що засвідчила недостатній розвиток комунікативного контролю й орієнтації на реакцію партнера. Додатково результати за методикою КОН-1 підтвердили низьку комунікативну активність: більшість дітей не виявляють ініціативи у спілкуванні, уникають контакту й не прагнуть залучатися до спільних ігрових чи пізнавальних ситуацій.

Сукупність отриманих даних переконливо вказує, що за всіма трьома критеріями (мотиваційно-потребовим, когнітивно-операційним та поведінково-діяльнісним) комунікативний розвиток дітей старшого дошкільного віку з РАС має недостатній рівень сформованості. Недостатня потреба у спілкуванні, обмежена емоційна включеність, низький рівень розуміння змісту комунікації, труднощі в контролі власних комунікативних дій, а також неадекватність поведінкових реакцій у соціальних та ігрових ситуаціях зумовлюють потребу у спеціально організованому корекційно-розвивальному впливі. Такий вплив має бути спрямований на розвиток мовленнєвих, невербальних і соціально-комунікативних умінь, а також на формування позитивного досвіду взаємодії, що є необхідною умовою успішної соціалізації дітей з РАС.

РОЗДІЛ 3.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ВСТАНОВЛЕННЯ КОНТАКТУ І ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

3.1. Розробка програми розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності

На констатувальному етапі у процесі емпіричного дослідження ми виявили, що діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра мають значні труднощі у розвитку комунікативної функції, що проявляється у низькому рівні мовленнєвої активності, слабкому комунікативному контролі та недостатній мотивації до спілкування. Комунікативна поведінка цих дітей є

фрагментарною, стереотипною та слабо емоційно забарвленою, що ускладнює процес соціальної взаємодії та адаптації в колективі.

Тож, у третьому розділі ми плануємо розробити, апробувати та перевірити ефективність корекційної програми у вигляді системи корекційно-розвиткових занять, спрямованих на розвиток комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Матеріал даного розділу є основною практичною складовою кваліфікаційної роботи та відображає її прикладну значущість, орієнтовану на підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями комунікативної діяльності.

У цьому розділі подано загальну стратегію формувального етапу дослідження, розкрито зміст, структуру та психологічні особливості корекційно-розвиткової програми «Розвиваємо спілкування разом» (Додаток Г). Програма містить серію спеціально підібраних занять, спрямованих на розвиток мовленнєвих, емоційно-соціальних і поведінкових компонентів комунікації у дітей з розладами аутистичного спектра. Також у цьому розділі детально проаналізовано результати формувального етапу експерименту, що дозволяє оцінити ефективність розроблених занять.

Мета програми – сприяти розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра шляхом стимулювання мовленнєвої активності, формування навичок соціальної взаємодії та розвитку емоційного відгуку у процесі спільної діяльності.

Завдання програми:

1. Формувати позитивне ставлення до спілкування та підвищувати інтерес до взаємодії з дорослими й однолітками.
2. Розвивати вербальні та невербальні засоби комунікації (жести, міміка, інтонація, прості висловлювання, звернення).
3. Сприяти усвідомленню власних емоцій і розумінню емоційного стану інших людей.

4. Формувати навички співпраці, черговості у спілкуванні та участі у колективних видах діяльності.

5. Розвивати комунікативний контроль, здатність до регулювання власної поведінки у процесі взаємодії.

6. Підтримувати розвиток комунікативної ініціативи та самостійності у дітей через ігрові, творчі й емоційно насичені форми роботи.

Матеріали та інструменти:

- наочний матеріал (картки із зображеннями предметів, дій, емоцій; сюжетні картинки; піктограми);
- предмети для сенсорних ігрових завдань (м'які іграшки, кубики, м'ячі, конструктор);
- аудіозаписи для вправ на емоційне розпізнавання (звуки природи, інтонації, музичні уривки);
- картки із завданнями для парної та групової взаємодії;
- метафоричні асоціативні зображення, які використовуються у вправах на розвиток емоційної чутливості;
- фломастери, кольоровий папір, матеріали для творчих завдань;
- інструкції для візуалізаційних і комунікативно-ігрових вправ (у вигляді роздаткових матеріалів).

Корекційно-розвиткові заняття мають чітку структуру, включають ігрові, рухові, сенсорні та мовленнєві елементи, спрямовані на активізацію комунікативної діяльності дітей у безпечному, підтримувальному середовищі. Кожне заняття побудоване за принципом поступового ускладнення завдань і враховує індивідуальні можливості дітей. Програма передбачає створення умов для розвитку взаєморозуміння, емоційного контакту, співпереживання та спільної взаємодії, що є необхідними передумовами успішної соціалізації дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Корекційна програма спрямована на розвиток комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра передбачає поетапну організацію занять, побудованих відповідно до вікових та

індивідуальних особливостей дітей, рівня їх комунікативного розвитку та соціальної адаптованості. Програма реалізується у формі серії корекційно-розвиткових занять, що поступово ускладнюються за структурою та змістом.

Реалізація корекційно-розвивальної програми передбачає три послідовні етапи, кожен із яких має власні завдання, зміст роботи та очікувані результати. Програма розрахована на 15 занять тривалістю по 25 хвилин кожне. Заняття проводяться в індивідуальній або підгруповій формі двічі на тиждень, що забезпечує оптимальну динаміку формування та закріплення навичок.

За такого режиму загальна тривалість реалізації програми становить приблизно 8 тижнів, тобто приблизно два місяці роботи. Такий термін дозволяє рівномірно розподілити матеріал, забезпечити повторюваність ключових умінь, поступове ускладнення завдань та систематичний моніторинг сформованості комунікативних ресурсів дитини.

Перший етап – адаптаційно-мотиваційний. На цьому етапі основна увага приділяється створенню доброзичливої атмосфери, формуванню почуття безпеки, довіри та прийняття у групі. Педагог знайомить дітей між собою, використовує ігри на встановлення контакту, елементи сенсорної та рухової активності, вправи на невербальну взаємодію (жести, міміка, дотики, погляд). Поступово діти починають реагувати на присутність інших, виявляють інтерес до спільних дій, наслідують поведінку дорослого чи однолітків. На цьому етапі важливо підтримати позитивні емоції, сформувати мотивацію до участі у заняттях і комунікативних ситуаціях.

Другий етап – основний (формуально-розвитковий). Цей етап є центральним і передбачає цілеспрямовану роботу над розвитком комунікативних умінь, соціальної взаємодії та мовленнєвої активності дітей. Основна мета – стимулювати розвиток ініціативності у спілкуванні, розширити спектр комунікативних засобів, навчити дітей виражати власні емоції та потреби прийнятними способами. Заняття включають ігрові вправи на розвиток діалогічного мовлення, формування вміння слухати та відповідати, обмінюватися ролями в грі, звертатися по допомогу чи ділитися предметами.

Використовуються елементи ігротерапії, сюжетно-рольові та соціальні ігри, арт-терапевтичні методи (малювання, ліплення, аплікація), казкотерапія, вправи на розвиток емоційної виразності (імітація почуттів, вправи з дзеркалом). Педагог підтримує кожну спробу дитини вступити у контакт, підкріплюючи успішну комунікацію емоційним схваленням і позитивними стимулюючими реакціями.

Третій етап – підсумково-узагальнювальний. На цьому етапі відбувається закріплення сформованих навичок спілкування, узагальнення позитивного досвіду взаємодії з дорослими та однолітками. Заняття мають ігрово-рефлексивний характер і спрямовані на формування впевненості дитини у власних комунікативних можливостях. Вправи побудовані таким чином, щоб діти могли самостійно проявляти ініціативу, підтримувати розмову, висловлювати власну думку або емоцію, ділитися враженнями. У спільній діяльності (гра, творчі завдання, колективні аплікації, театралізовані ігри) діти навчаються домовлятися, розподіляти ролі, чекати черги, дотримуватися правил спільної гри. Педагог допомагає дітям усвідомити власні успіхи, підкреслює позитивні зміни, створюючи ситуації емоційного підкріплення.

Кінцевий результат реалізації програми повинен проявитися у підвищенні рівня комунікативної активності, появи стійкого інтересу до спілкування, покращенні розуміння мовлення дорослого, збільшенні кількості спонтанних мовленнєвих звернень, а також у здатності підтримувати елементарні форми соціальної взаємодії. У дітей старшого дошкільного віку формуються передумови для розвитку діалогічного мовлення, емоційної чуйності, ініціативності та навичок спільної діяльності, що є важливою основою для їхньої подальшої успішної соціальної адаптації.

Для перевірки ефективності розробленої корекційно-розвиткової програми на формувальному етапі дослідження передбачається порівняння результатів констатувального та формувального етапів. Таке порівняння дасть змогу виявити динаміку розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра після впровадження корекційних занять. Аналіз змін у рівнях комунікативної активності, соціальної

взаємодії та мовленнєвої ініціативності дозволить об'єктивно оцінити результативність програми, визначити її вплив на розвиток комунікативних умінь дітей і підтвердити доцільність використання запропонованих методичних підходів у практиці корекційно-педагогічної роботи.

Під час реалізації корекційно-розвиткової програми, спрямованої на розвиток комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, ми керувалися низкою важливих принципів, які забезпечували ефективність занять, створення сприятливої емоційної атмосфери та підтримку індивідуального розвитку кожної дитини.

Передусім робота будувалася на принципі активної участі. Діти залучалися до занять через ігрову діяльність, рухливі та творчі вправи, елементи казкотерапії, малювання, конструювання. Це дозволяло кожній дитині не лише бути спостерігачем, а й активним учасником процесу. Заняття мали чітку структуру, але залишали простір для вільного самовираження, що допомагало дітям проявляти ініціативу, брати участь у спільних діях і відчувати радість від комунікації.

Важливою умовою ефективної роботи був принцип ігрової взаємодії. Саме гра виступала провідною діяльністю дітей дошкільного віку та основним засобом розвитку комунікативних навичок. Через сюжетно-рольові, рухливі, комунікативні та творчі ігри діти навчалися висловлювати свої емоції, розуміти інших, ініціювати контакт, реагувати на звернення дорослого чи однолітка. Ігрові ситуації створювали природний простір для спілкування, що сприяло поступовому зниженню напруження і формуванню довіри.

Принцип індивідуалізації враховував особливості кожної дитини: рівень мовленнєвого розвитку, емоційний стан, темп діяльності, інтереси, чутливість до сенсорних стимулів. Завдання добиралися таким чином, щоб вони були посильними, але водночас стимулювали до подальшого розвитку. Педагог уважно спостерігав за реакціями дітей, вчасно коригував темп заняття, надавав підтримку тим, хто цього потребував, і підкріплював навіть найменші досягнення.

В основі програми було закладено і принцип емоційної безпеки. Кожне заняття проводилося у доброзичливій атмосфері прийняття, підтримки й поваги до дитини. Педагог використовував спокійний тон, невербальні сигнали підтримки, посмішку, дотик (за згодою дитини), щоб створити відчуття захищеності. Це було особливо важливо для дітей з розладами аутистичного спектра, які можуть відчувати труднощі у сприйнятті нового оточення чи контактів.

Принцип наочності передбачав використання різних візуальних, сенсорних і слухових стимулів: карток, предметів, ілюстрацій, звуків, музики, відео. Це допомагало утримувати увагу дітей, сприяло кращому розумінню інструкцій та підтримувало інтерес до діяльності. Наочний матеріал виконував не лише дидактичну, а й комунікативну функцію – через нього діти могли висловлювати свої бажання, емоції та думки.

Особливе значення мав і принцип колективної взаємодії. Заняття передбачали спільну діяльність дітей у парах чи малих групах, що сприяло формуванню навичок співпраці, вміння слухати одне одного, домовлятися, чекати своєї черги. Такі ситуації поступово розвивали соціальні компетентності, формували доброзичливе ставлення до інших і позитивний досвід спільного спілкування.

Не менш важливим був принцип системності й послідовності. Усі заняття були об'єднані спільною логікою: від простіших завдань до більш складних, від індивідуальної діяльності до колективної, від пасивного сприйняття до активної комунікації. Така побудова забезпечувала поступовий розвиток навичок, уникала перевантаження та підтримувала інтерес дітей.

Підсумковим елементом кожного заняття виступала рефлексія у доступній для дітей формі через обговорення, міміку, показ емоцій, малюнки або прості висловлювання. Це допомагало педагогові зрозуміти емоційний стан дитини, оцінити динаміку її розвитку та зафіксувати успіхи.

Таким чином, реалізація корекційно-розвиткової програми спиралася на комплекс принципів, що забезпечували гармонійне поєднання навчального,

емоційного та соціального компонентів. Її зміст і форма відповідали віковим та психофізичним особливостям дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, сприяючи розвитку комунікативної функції, емоційної стабільності та позитивного досвіду взаємодії з однолітками й дорослими.

Зміст корекційно-розвиткової програми та коротка характеристика вправ представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Зміст корекційно-розвиткової програми та коротка характеристика вправ

№	Назва заняття	Мета	Орієнтовна тривалість
1.	«Знайомимось і навчаємось спілкуватися»	Сприяти встановленню емоційного контакту між дітьми та педагогом, зниженню напруження, розвитку навичок привітання, представлення себе, підтримання візуального контакту та слухання співрозмовника.	25 хв
2.	«Говоримо і слухаємо один одного»	Розвивати вербальні та невербальні навички спілкування, уміння слухати співрозмовника, відповідати на запитання, висловлювати свої потреби і прості думки.	25 хв
3.	«Вчимося виражати емоції і бажання»	Розвивати у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра навички вираження власних емоцій і потреб у вербальній та невербальній формах, удосконалювати комунікативні уміння через інтерактивні та ігрові вправи, сприяти формуванню позитивного емоційного контакту з однолітками та педагогом.	25 хв
4.	«Граємо разом і слухаємо один одного»	Розвивати у дітей навички взаємодії з однолітками, вдосконалювати вміння слухати та відповідати, стимулювати комунікативну активність через інтерактивні ігри та вправи, формувати навички співпраці у парі та групі.	25 хв

5.	«Співпраця та обмін інформацією»	Розвивати навички спільної діяльності, активного слухання та передачі інформації, удосконалювати здатність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра взаємодіяти з однолітками, будувати прості діалоги та обговорювати спільні дії.	25 хв
6.	«Рольові ігри та спільні дії»	Розвивати комунікативну функцію, здатність до взаємодії та співпраці через рольові ігри, формувати навички вираження власних думок і почуттів, вдосконалювати вміння слухати партнера і погоджувати дії у груповій діяльності.	25 хв
7.	«Вербальні та невербальні сигнали у спільній діяльності»	Розвивати здатність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра спілкуватися як вербально, так і невербально, удосконалювати навички активного слухання, спостереження за жестами та мімікою партнера, а також підвищувати ефективність взаємодії у групі.	25 хв
8.	«Виражаємо емоції і взаємодіємо в міні-групах»	Розвивати здатність дітей до вербальної та невербальної комунікації, формувати навички розпізнавання і вираження власних емоцій, навчати дітей старшого дошкільного віку взаємодіяти у міні-групах, покращувати координацію спільних дій та активне слухання.	25 хв
9.	«Комунікаційна гнучкість та імпровізація»	Розвивати здатність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до гнучкої комунікації, удосконалювати навички спільної взаємодії та імпровізації у групових іграх, формувати вміння адаптувати власні дії до дій партнерів і виражати емоції у словесній та невербальній формах.	25 хв
10.	«Емоції та спільна гра»	Розвивати навички розпізнавання, вираження та передачі емоцій,	25 хв

		удосконалювати здатність дітей до спільної взаємодії в ігрових ситуаціях, формувати уміння слухати партнерів і координувати власні дії у групових завданнях.	
11.	«Комунікація через гру та рольові взаємодії»	Розвивати навички вербальної та невербальної комунікації, здатність дітей до співпраці та взаєморозуміння у рольових іграх, удосконалювати вміння виражати емоції та передавати інформацію через поведінку персонажа, формувати гнучкість у спілкуванні та адаптивність до змін ситуації.	25 хв
12.	«Кооперація та багатозадачна комунікація»	Розвивати навички одночасної взаємодії в групі, формувати здатність дітей координувати свої дії з діями інших, удосконалювати комунікаційну гнучкість і здатність виражати різні емоції одночасно вербально і невербально, стимулювати вміння працювати в команді та приймати спільні рішення.	25 хв
13.	«Рольові історії та емоційна взаємодія»	Поглиблювати навички вербальної та невербальної комунікації, формувати здатність дітей до узгодження дій у групі, розвивати уміння виражати складні емоції та передавати їх у рольових іграх, стимулювати креативність і соціальну взаємодію.	25 хв
14.	«Емоційна координація та рухова взаємодія»	Розвивати здатність дітей одночасно координувати вербальні й невербальні сигнали, покращувати рухову координацію під час спільних завдань, удосконалювати навички групової взаємодії та передачі емоцій, стимулювати гнучкість мислення та соціальну взаємодію.	25 хв
15.	«Підсумкове заняття: мої	Підсумувати та закріпити навички, отримані протягом серії занять: розвиток комунікативної функції,	25 хв

	досягнення та рефлексія»	навички вербальної та невербальної взаємодії, емоційної координації та групової роботи. Сприяти формуванню впевненості у власних здібностях, розвитку саморефлексії та умінню оцінювати власні дії й досягнення у спілкуванні.	
--	--------------------------	--	--

Реалізація програми здійснювалася протягом двох місяців у спеціально підготовленому середовищі, що забезпечувало зниження сенсорного навантаження та комфортні умови для індивідуальної й підгрупової роботи. Основну увагу було зосереджено на використанні різних видів ігрової діяльності, які дозволяли налагодити емоційний контакт, підтримати зацікавленість та поступово розвивати комунікативні навички дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Найпершими впроваджувалися контактні ігри, спрямовані на встановлення базового емоційного та поведінкового зв'язку між педагогом і дитиною. Це були прості вправи з м'ячем – перекочування чи легкі кидки на невеликій відстані, які дозволяли вибудувати спільну дію, навчали очікувати реакції партнера та фіксувати увагу на об'єкті. Ефективними виявилися також ігри на імітацію. Вправа «Дзеркало» давала можливість дітям відтворювати жести, міміку та рухи дорослого. Вона поступово формувала здатність спостерігати за партнером, реагувати на його сигнали та наслідувати емоційні стани.

У центральній частині програми значне місце займали емоційно-комунікативні ігри, що сприяли формуванню навичок розпізнавання, вираження й регуляції емоцій. Вправа «Передай емоцію» базувалася на імітації міміки: педагог демонстрував емоцію, а дитина повторювала та намагалася назвати її. Ця вправа була особливо цінною для дітей, які мали труднощі з диференціацією емоційних станів. У свою чергу «Емоційне дзеркало» давало дітям змогу проявляти ініціативу, уже вони «показували» емоції, а педагог відтворював їх,

що підсилювало відчуття взаємності та важливості власної дії. Дітям подобалися також короткі ситуаційні міні-ігри, у яких треба було проговорити емоцію в заданій ситуації («Що я відчуваю, коли...?»). Вони допомагали поступово переходити від невербальних реакцій до використання слів, що особливо важливо для розвитку комунікації.

Окрему групу становили сенсорні та рухові ігри, які забезпечували розрядку, знижували напруження та допомагали підтримувати працездатність дітей. До них належали вправи з використанням сенсорних м'ячиків, стрічок, обручів або м'яких килимків. Наприклад, проста доріжка з різних фактур чи гра «Пройди стежкою настрою» дозволяла інтегрувати сенсорне відчуття з емоційним компонентом. Такі вправи особливо важливі для дітей з РАС, які часто потребують додаткової сенсорної регуляції, щоб залишатися включеними у взаємодію.

Діти добре сприймали і арт-терапевтичні ігри, що сприяли м'якому емоційному вираженню. Вправа «Малюнок настрою» дозволяла відобразити свій стан кольорами та лініями, після чого педагог намагався м'яко вербалізувати почуте: «Твій малюнок схожий на радісну хвилю – чи ти зараз радієш?». Це створювало можливість говорити про власні почуття, навіть якщо дитині було складно підібрати слова. Малювання пальчиковими фарбами, робота з пластиліном або створення невеликих колажів також активізували відчуття успіху та давали додатковий простір для взаємодії.

Завершальні заняття включали соціально-ігрові вправи, у яких моделювалися найпростіші форми поведінки у групі: вітання, прохання, очікування своєї черги, завершення гри. Діти навчалися коротким діалогам («Візьми, будь ласка», «Можна мені?», «Тримай»). Такі мікроситуації були надзвичайно важливими, оскільки давали змогу переносити засвоєні навички в реальне спілкування з однолітками. Вони також демонстрували, наскільки дитина готова до розширення кола взаємодії.

Спостереження під час реалізації програми засвідчили, що рухові та імітаційні ігри найбільше сприяли швидкому налагодженню контакту; емоційні

й арт-терапевтичні вправи допомагали знижувати напруження і полегшували вираження почуттів; ситуаційні та соціально-рольові завдання поступово переводили дітей від індивідуальної активності до спільної взаємодії. Саме поєднання цих ігрових форматів забезпечило позитивну динаміку розвитку комунікативних умінь і покращення якості взаємодії дітей з оточенням.

Отже, було розроблено корекційно-розвиткову програму, спрямовану на розвиток комунікативної функції та вдосконалення взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Програма має на меті формування у дітей здатності до ініціації та підтримання контакту, розвиток вербальної і невербальної комунікації, емоційного відгуку, а також удосконалення навичок соціальної взаємодії в умовах групового середовища. Її зміст орієнтований на створення позитивного комунікативного досвіду, подолання труднощів у спілкуванні та поступове розширення кола соціальних контактів.

Структура та зміст програми ґрунтуються на поетапному підході до формування комунікативних умінь: від створення емоційно безпечного середовища і встановлення довірчого контакту до активного залучення дітей у спільну діяльність та відпрацювання комунікативних ситуацій. У процесі занять використовувалися ігрові, арт-терапевтичні, рухові, сенсорні та мовленнєві вправи, спрямовані на стимуляцію емоційного реагування, розвиток уваги до партнера по спілкуванню, формування здатності до діалогу та обміну інформацією.

Особлива увага приділялася принципам індивідуалізації, поступовості, емоційної безпеки та ігрової спрямованості. Це дозволило створити сприятливі умови для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування, підвищення впевненості у власних можливостях та зменшення тривожності під час взаємодії з однолітками і дорослими.

Практична спрямованість програми забезпечує її ефективність у розвитку мовленнєвих і соціальних навичок дітей із розладами аутистичного спектра, сприяє гармонізації їх емоційного стану, формуванню навичок співпраці та

позитивного ставлення до комунікації. Реалізація занять у безпечному, підтримувальному середовищі сприяє формуванню довіри, відкритості та інтересу до взаємодії.

Результати апробації та перевірки ефективності впровадження корекційно-розвиткової програми представлено в наступному підпункті.

3.2. Аналіз ефективності програми розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності

Метою корекційно-розвиткової роботи було підвищення рівня комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами серії корекційно-розвиткових занять. Були проведені заняття відповідно до розробленої програми.

З метою підтвердження її ефективності було проведено повторну діагностику та порівняно результати констатувального та формувального етапу дослідження.

Повторно визначаючи рівень комунікативної компетентності (оцінка вербальної, невербальної комунікації) у ході дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра була використана методика «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач. Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач представлено у табл. 3.2

Таблиця 3.2

Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою

«Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач

№	Рівень комунікативної компетентності	Результати дослідження у % співвідношенні											
		ЕГ						КГ					
		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%
1	Рівень вербальної комунікації	1	34 %	1	33 %	1	33 %	0	0%	0	0%	2	100 %
2	Рівень невербальної комунікації	0	0%	2	67 %	1	33 %	0	0%	1	50%	1	50%
3	Загальний рівень комунікативної компетентності	1	34 %	2	67 %	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%

Порівняння результатів констатувального та формувального етапів дослідження за методикою Х. Ткач засвідчило позитивну динаміку розвитку комунікативної функції у дітей експериментальної групи. Після впровадження програми корекційно-розвиткових занять значно покращилися як якісні, так і кількісні показники вербальної та невербальної комунікації, що вказує на підвищення рівня комунікативної компетентності в цілому.

У сфері вербальної комунікації в експериментальній групі спостерігається збільшення частки дітей із високим рівнем (34 %), тоді як частка дітей із низьким рівнем зменшилася. Це свідчить про зростання здатності дітей до ініціації мовленнєвого контакту, кращого добору слів для вираження власних намірів, що безпосередньо пов'язано з показником «використання вербальних засобів для вираження власних намірів» мотиваційно-потребового критерію. Покращення

мовленнєвих проявів вказує на те, що діти стали активніше включатися у спілкування, а отже, зросла й сама потреба у комунікації.

Подібна тенденція спостерігається і в розвитку невербальної комунікації. Більшість дітей експериментальної групи перейшла до середнього рівня сформованості жестової та мімічної взаємодії (67 %), що демонструє підвищення здатності використовувати альтернативні засоби комунікації для підтримання контакту з дорослими та однолітками. Це також узгоджується з другим показником мотиваційно-потребового критерію – «використання невербальних засобів для вираження власних намірів». Більш точне й адекватне застосування жестів, погляду, міміки вказує на розширення арсеналу комунікативних стратегій та емоційної залученості дітей до взаємодії.

Загальний рівень комунікативної компетентності також продемонстрував покращення: у експериментальній групі з'явилися діти з високим рівнем (34 %), а низького рівня не зафіксовано зовсім. Це дає підстави стверджувати, що діти не лише почали краще розуміти зміст і мету комунікативних ситуацій, а й більш охоче включаються у взаємодію, що корелює з показником «розуміння змісту та мети комунікативних ситуацій» мотиваційно-потребового критерію. Отже, сформованість потреби у спілкуванні, яка є ядром цього критерію, суттєво зросла.

У контрольній групі подібної динаміки не спостерігалось: зберігається низький рівень як вербальної, так і невербальної комунікації, що свідчить про стабільність показників за відсутності цілеспрямованих корекційних впливів. Таким чином, зафіксовані позитивні зміни в експериментальній групі можна інтерпретувати як результат впровадження програми розвитку комунікативної функції та взаємодії засобами ігрової діяльності.

Отже, аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що запропонована програма сприяла підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності дітей із РАС, зокрема через розвиток вербальних і невербальних засобів вираження намірів, розширення розуміння

комунікативних ситуацій та зміцнення потреби і мотивації до міжособистісної взаємодії.

Додатково порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження за методикою «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач показано на рис. 3.1.



Рис. 3.1 Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження за методикою «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої програми, оскільки саме діти, які брали участь у цілеспрямованих корекційних заняттях, продемонстрували найбільш виражену динаміку у вербальних і невербальних компонентах комунікації, а також у загальному рівні комунікативної компетентності. Позитивні зміни у експериментальній групі є прямим наслідком систематичної, структурованої та ігрово орієнтованої корекційної роботи, що підкреслює доцільність і практичну значущість запропонованої програми для розвитку комунікативних умінь дітей із РАС.

Отримані емпіричні дані доводять, що систематична ігрова робота сприяє підвищенню як вербальної, так і невербальної комунікації, формує позитивне ставлення до соціальної взаємодії та покращує загальний рівень комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Повторно діагностуючи рівень комунікативного контролю особистості дитини у процесі дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра була використана методика діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером). Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) представлено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером)

№	Рівень комунікативного контролю особистості дитини	Результати дослідження у % співвідношенні			
		ЕГ		КГ	
		Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%
1.	Високий рівень	1	34%	0	0%
2.	Середній рівень	2	66%	0	0%
3.	Низький рівень	0	0%	2	100%

Повторна діагностика рівня комунікативного контролю особистості дитини дозволила простежити динаміку розвитку здатності дітей керувати власною поведінкою у процесі спілкування та орієнтуватися в соціальних ситуаціях. Порівняння результатів констатувального й формувального етапів свідчить про суттєве підвищення показників у дітей експериментальної групи після проведення корекційно-розвиткової програми.

У експериментальній групі після формувального етапу зафіксовано появу дітей з високим рівнем комунікативного контролю (34 %) та значне збільшення частки дітей із середнім рівнем (66 %). Наявність таких результатів свідчить про покращення здатності дітей оцінювати комунікативну ситуацію, добирати відповідні способи взаємодії, регулювати власні вербальні й невербальні реакції. Це безпосередньо пов'язано з когнітивно-операційним критерієм, який відображає розуміння змісту комунікації та вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях. Високий і середній рівні комунікативного контролю вказують, що діти стали краще усвідомлювати логіку комунікативної взаємодії й діяти відповідно до її контексту.

Позитивна динаміка також дозволяє опосередковано пов'язати отримані результати з показниками когнітивно-операційного критерію. Зокрема, зростання рівня комунікативного контролю свідчить про підвищення емоційної включеності у взаємодію, оскільки дитина активніше реагує на сигнали партнера, краще розуміє їх та враховує у власних діях. Той факт, що діти демонструють більше ініціативи у спілкуванні та впевненіше застосовують комунікативні стратегії, опосередковано свідчить і про сформованість потреби у спілкуванні, яка є важливим показником цього критерію.

У контрольній групі результати залишилися на рівні констатувального етапу: жодної дитини з високим чи середнім рівнем не виявлено, а 100 % дітей демонструють низький рівень комунікативного контролю. Це свідчить про відсутність природної динаміки без спеціально організованого корекційного впливу та підтверджує ефективність упровадженої програми в експериментальній групі.

Таким чином, аналіз отриманих даних засвідчує, що серія корекційно-розвиткових занять сприяла покращенню здатності дітей із РАС усвідомлювати комунікативну ситуацію, керувати власною поведінкою у взаємодії, а також підвищенню їхньої потреби в спілкуванні та емоційної включеності – основних показників когнітивно-операційного критерію.

Додатково порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером) показано на рис. 3.2.

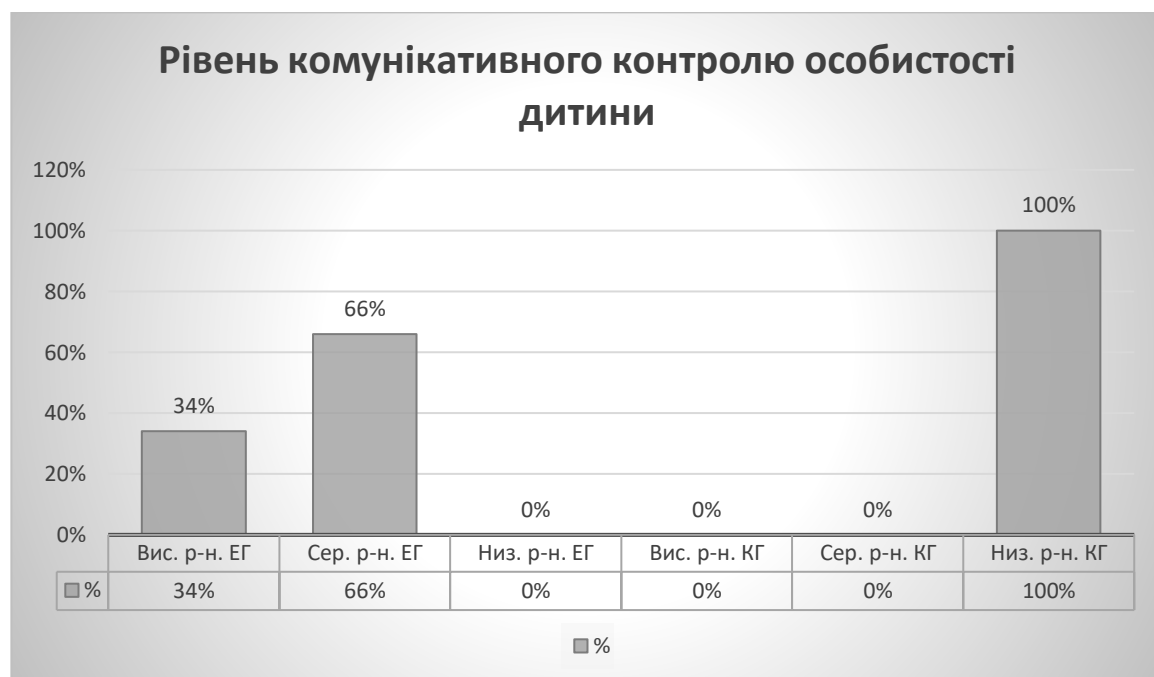


Рис. 3.2 Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою діагностики комунікативного контролю (за М. Шнайдером)

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп однозначно вказує на результативність корекційно-розвиткової програми: діти, які брали участь у систематичних заняттях, продемонстрували значне покращення здатності до регуляції власних комунікативних дій, що є ключовим чинником у формуванні ефективної взаємодії та соціальної адаптації. Таким чином, вплив розробленої програми сприяв підвищенню рівня комунікативного контролю у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, що підтверджує її практичну значущість та доцільність подальшого використання у корекційно-педагогічній роботі.

Повторно виявляючи рівень розвитку комунікативної активності під час дослідження комунікативної функції та взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра була використана методика виявлення та

оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1). Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) показано у табл. 3.4

Таблиця 3.4

Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1)

№	Рівень розвитку комунікативної активності	Результати дослідження у % співвідношенні			
		ЕГ		КГ	
		Кіл-ть (осіб)	%	Кіл-ть (осіб)	%
1.	Дуже високий рівень	0	0%	0	0%
2.	Високий рівень	1	34%	0	0%
3.	Середній рівень	1	33%	0	0%
4.	Нижчий за середній	1	33%	1	50%
5.	Низький рівень	0	0%	1	50%

Повторне дослідження комунікативної активності дало змогу простежити зміни у здатності дітей із РАС брати участь у взаємодії, підтримувати контакт та проявляти соціально прийнятні поведінкові реакції в ігрових ситуаціях. Аналіз динаміки засвідчив позитивні результати в експериментальній групі після проведення програми корекційно-розвиткових занять.

У експериментальній групі зафіксовано появу дітей із високим рівнем комунікативної активності (34 %), що свідчить про зростання ініціативності та готовності включатися у взаємодію. Діти з високими показниками демонстрували активні спроби встановити контакт, застосовували різні форми мовленнєвих і немовленнєвих сигналів, проявляли стійкий інтерес до спільної діяльності. Це безпосередньо корелює з поведінково-діяльнісним критерієм,

який охоплює уміння ініціювати й підтримувати спілкування та є базовим у структурі комунікативної компетентності.

Підвищення частки дітей із середнім рівнем (33 %) також є позитивним результатом, оскільки вказує на розширення можливостей щодо підтримання контакту та реагування на соціальні сигнали партнерів. Діти цієї групи стали краще включатися у гру, частіше відповідали на звернення, проявляли інтерес до взаємодії, хоча їхні реакції ще потребували певної підтримки дорослого. Подібні зміни дозволяють говорити про формування показника «здатність підтримувати комунікативний контакт» поведінково-діяльнісного критерію.

Наявність у експериментальній групі лише одного учасника з рівнем «нижчий за середній» (33 %) свідчить про зменшення числа дітей, які демонструють труднощі з ініціацією чи стійкістю комунікативних дій. Навіть у цієї категорії дітей простежувалася позитивна динаміка, їхні поведінкові реакції стали більш організованими та адекватними соціальним й ігровим ситуаціям. Це опосередковано відображає покращення другого показника поведінково-діяльнісного критерію – адекватності поведінкових реакцій у взаємодії.

У контрольній групі динаміки не виявлено: діти не досягли високого чи середнього рівня, а результати розподілилися між низьким та нижчим за середній рівнями. Половина дітей продовжує демонструвати низьку активність у комунікації (50 %), що проявляється у відсутності ініціативи, фрагментарності реакцій та труднощах включення у спільну діяльність. Це підтверджує, що без цілеспрямованого розвивального впливу комунікативна активність дітей із РАС істотно не змінюється.

Тож, результати дослідження переконливо демонструють, що запропонована програма сприяла підвищенню комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку з РАС, що проявилось у зростанні здатності до ініціювання та підтримання контакту, підвищенні адекватності поведінкових реакцій та розширенні можливостей соціальної взаємодії, тобто основних показників поведінково-діяльнісного критерію.

Додатково порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1) показано на рис. 3.3.

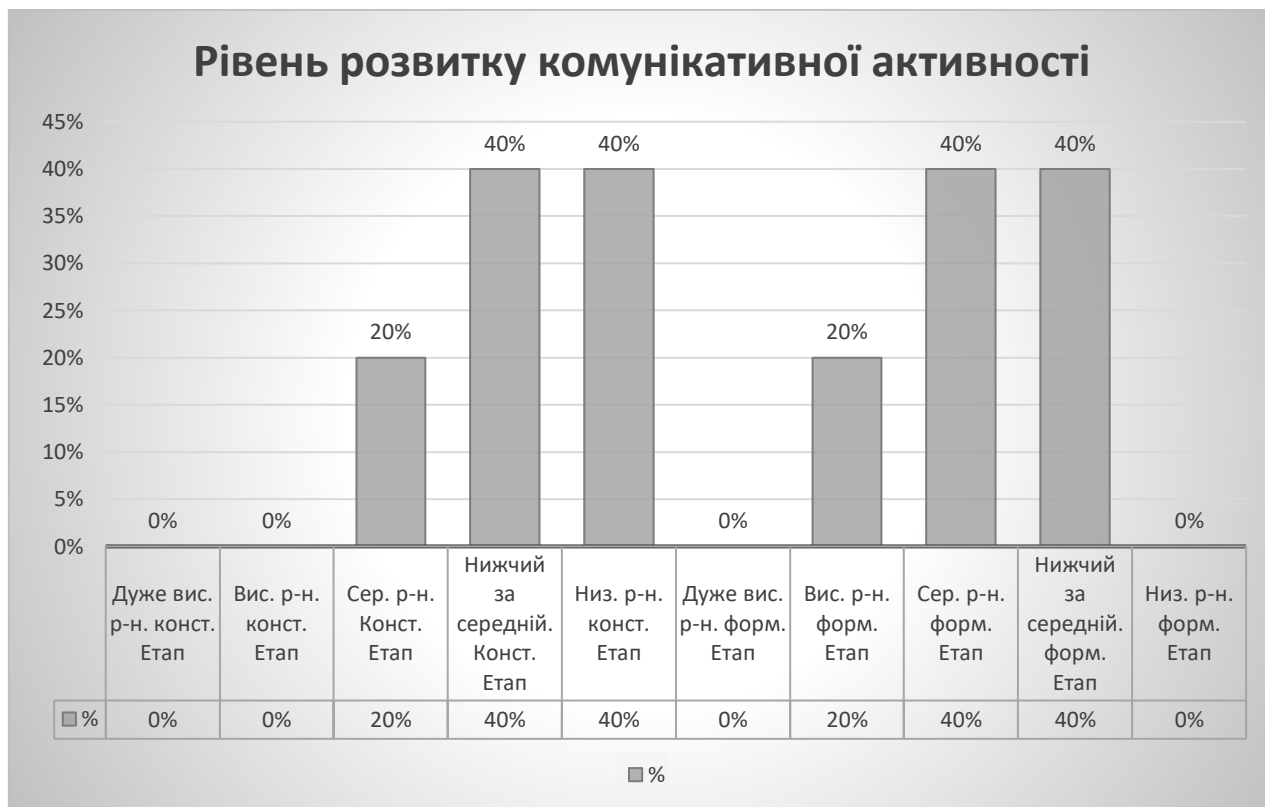


Рис. 3.3 Порівняльні результати констатувального та формувального етапів дослідження експериментальної та контрольної груп за методикою виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1)

Якісний аналіз свідчить, що формувальний етап дослідження позитивно вплинув лише на експериментальну групу, де зафіксовано зростання показників за високим і середнім рівнями комунікативної активності, а також загальне підвищення готовності дітей до соціальної взаємодії. Це підкреслює значущість цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи та доводить ефективність використаної методики в розвитку комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Отже, узагальнення результатів формувального етапу, отриманих за трьома діагностичними методиками – «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач, діагностикою комунікативного контролю за М. Шнайдером та методикою виявлення і оцінки комунікативної активності (адаптовано за КОН-1), – засвідчує наявність чітко вираженої позитивної динаміки у розвитку комунікативної сфери дітей експериментальної групи. Отримані результати повністю корелюють із критеріями, покладеними в основу дослідження.

Перш за все, позитивні зміни були виявлені за мотиваційно-потребовим критерієм, який передбачає наявність потреби у спілкуванні та емоційної залученості до взаємодії. Після реалізації програми діти експериментальної групи стали частіше демонструвати інтерес до соціального контакту, краще розуміли зміст і мету комунікативних ситуацій, активніше використовували як вербальні, так і невербальні засоби для вираження намірів. Розширення репертуару жестів, зорового контакту та інтонаційних засобів свідчить про зміцнення мотиваційної складової їхньої комунікативної діяльності.

Позитивні результати також виявлено за когнітивно-операційним критерієм, що відображає здатність дитини орієнтуватися у змісті комунікації та соціальних ситуаціях. Діти після участі в програмі краще розуміли звернене мовлення, демонстрували підвищену емоційну включеність у взаємодію, що проявлялося у своєчасних реакціях, відповідях та активному використанні мовленнєвих структур. Підвищення рівня комунікативного контролю за методикою М. Шнайдера підтвердило здатність дітей регулювати власні дії, узгоджуючи їх із вимогами соціальних ситуацій.

За поведінково-діяльнісним критерієм також простежується суттєвий прогрес: діти експериментальної групи стали частіше ініціювати контакт, брали активнішу участь у спільних ігрових діях, демонстрували більш адекватні поведінкові реакції у взаємодії з дорослими та однолітками. Зростання кількості дітей із високими та середніми рівнями комунікативної активності (за КОН-1) свідчить про підвищення здатності підтримувати комунікативний контакт,

долучатися до спільних ігор, використовувати соціальні правила поведінки у взаємодії.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп підтверджує, що позитивна динаміка є наслідком саме впровадженої корекційно-розвивальної програми. У контрольній групі рівні розвитку комунікативних умінь залишилися стабільними або зазнали незначних змін, що демонструє недостатність природного розвитку без спеціально організованого педагогічного впливу.

Результати формувального етапу дозволяють зробити обґрунтований висновок про високу ефективність запропонованої програми розвитку комунікативної функції дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Систематичне використання ігрових, інтерактивних і мовленнєвих засобів забезпечило комплексні зміни за всіма трьома критеріями – від підвищення комунікативної мотивації та розуміння змісту взаємодії до вдосконалення поведінкових форм спілкування. Це дає підстави рекомендувати програму як дієвий інструмент підтримки й розвитку комунікативної компетентності дітей із РАС у дошкільному віці.

3.3. Методичні рекомендації щодо організації ігрової взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра

Ігрова діяльність є провідним видом діяльності у старшому дошкільному віці, адже саме через гру дитина пізнає навколишній світ, вчиться спілкуватися, виражати емоції, будувати взаємини з однолітками та дорослими. Для дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра гра має особливе значення, оскільки виступає не лише засобом розвитку, а й ефективним інструментом корекції комунікативних, емоційних та соціальних труднощів. Через гру можливо поступово формувати здатність до спільних дій, розвитку мовлення, ініціативності, емоційного відгуку та взаєморозуміння з оточенням.

Ураховуючи характерні особливості дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра: обмежені інтереси, труднощі у встановленні контакту, сенсорну гіперчутливість, схильність до стереотипних дій, організація ігрової взаємодії потребує спеціального підходу. Гра повинна бути структурованою, емоційно безпечною, побудованою на індивідуальних особливостях дитини та поступово розвивати її комунікативну активність. Саме тому розроблення методичних рекомендацій щодо організації ігрової діяльності з дітьми із РАС є надзвичайно актуальним у сучасній практиці психологічної та педагогічної підтримки.

Метою підрозділу є подання практичних рекомендацій для педагогів, логопедів і психологів щодо організації ефективної ігрової взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра.

Ефективність ігрової діяльності у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра значною мірою залежить від дотримання певних принципів організації цієї взаємодії. Саме вони забезпечують створення сприятливих умов для розвитку комунікативної функції, формування соціальних навичок, налагодження емоційного контакту та підвищення рівня залученості дитини у спільну діяльність. Ігрова взаємодія з дітьми цієї категорії повинна бути системною, індивідуально спрямованою, побудованою на принципах поваги, прийняття та емоційної підтримки.

Основними принципами організації ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є: індивідуалізація, поступовість і системність, емоційна безпека і підтримка, партнерська взаємодія дорослого і дитини, поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації, а також ігрова мотивація. Кожен із цих принципів має своє практичне значення, яке визначає підхід спеціаліста до вибору форм і методів роботи з дитиною. Зміст та реалізація основних принципів подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Основні принципи організації ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Принцип	Зміст	Практична реалізація
Індивідуалізація	Урахування індивідуального темпу розвитку, інтересів, сенсорних особливостей, емоційного стану дитини	Підбір гри з улюбленими предметами, персонажами; адаптація правил гри до можливостей дитини
Поступовість і системність	Побудова ігрової роботи від простих дій до складніших, послідовне формування комунікативних навичок	Поступове ускладнення завдань: від ігор-знайомств до сюжетно-рольових ігор
Емоційна безпека і підтримка	Створення спокійної, передбачуваної атмосфери, зниження тривожності дитини, позитивне підкріплення	Використання усмішки, міміки, похвали; уникнення перевантаження сенсорними подразниками
Партнерська взаємодія дорослого і дитини	Побудова гри на основі співробітництва, спільного успіху і взаємної довіри	Дорослий виступає не керівником, а партнером у грі; підтримує ініціативу дитини
Поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації	Залучення жестів, міміки, зорового контакту, інтонації для підтримки розуміння	Використання карток, піктограм, спільних дій, невербальних сигналів
Ігрова мотивація	Використання гри як природного засобу залучення до спілкування,	Вибір сюжетів, які дитині цікаві; створення ситуацій емоційного успіху

	формування інтересу до взаємодії	
--	----------------------------------	--

Дотримання зазначених принципів є необхідною умовою ефективної організації ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Вони забезпечують індивідуальний підхід, створюють атмосферу емоційної підтримки, сприяють розвитку довіри, ініціативності та взаєморозуміння. Реалізація цих принципів у практиці педагогів, логопедів і психологів дозволяє зробити гру не лише засобом навчання, а й потужним інструментом соціалізації та розвитку комунікативної функції дитини.

Організація ігрової взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра передбачає послідовне проходження кількох етапів, кожен із яких має свою мету, зміст і специфічні методичні прийоми. Важливо, щоб процес гри був не лише захопливим для дитини, а й корекційно спрямованим, з урахуванням індивідуальних можливостей, емоційного стану, темпу сприймання та рівня розвитку комунікативних умінь. Етапність у роботі забезпечує логічний перехід від простих форм взаємодії до більш складних видів гри, сприяє формуванню стійкої мотивації до спілкування, розширенню соціального досвіду та розвитку мовленнєвої активності.

У межах реалізації програми корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра виокремлено три основні етапи: підготовчий, основний і заключний. Кожен із них має чітко окреслені завдання, методичні прийоми та форми ігрової діяльності, спрямовані на розвиток комунікативної функції, взаємодії та соціальної включеності дитини. Узагальнену характеристику етапів представлено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Етапи ігрової взаємодії та методичні прийоми роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Етап	Мета	Прийоми	Приклади ігор
------	------	---------	---------------

Підготовчий	Встановлення емоційного контакту, формування довіри між дитиною і дорослим, виявлення інтересів дитини	Зоровий контакт, наслідування рухів, спільні ритуали привітання, використання улюблених предметів	«Дзеркало», «Знайди мене», «Привітайся усмішкою»
Основний	Формування навичок спільної взаємодії, розвиток мовленнєвої та емоційної комунікації	Спільні дії, коментування, діалогічне мовлення, рольове включення дорослого у гру	«Будуємо разом», «Передай емоцію», «Злови м'яч – скажи слово», «Чарівна торбинка»
Заключний	Закріплення сформованих навичок, перенесення досвіду взаємодії у нові ситуації, формування позитивного ставлення до гри	Повторення знайомих дій у нових умовах, створення ситуацій успіху, підсумкові ритуали	«Наше коло друзів», «Розкажи, як ми грали», «Поділися усмішкою»

Отже, дотримання етапності в організації ігрової взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є надзвичайно важливим чинником ефективності корекційно-розвиткової роботи. Підготовчий етап допомагає встановити довіру та емоційний контакт, що є основою для подальшої комунікації. Основний етап забезпечує формування і розвиток комунікативних навичок через активну ігрову взаємодію. Заключний етап спрямований на закріплення досягнутих результатів та поступове перенесення сформованих умінь у реальні життєві ситуації. Така поетапна робота створює

умови для сталого розвитку соціальної взаємодії, ініціативності та комунікативної активності дітей із розладами аутистичного спектра.

Ігрова діяльність є провідним засобом розвитку комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Саме через гру дитина навчається сприймати інших, реагувати на соціальні сигнали, виражати власні емоції та потреби. Для дітей із розладами аутистичного спектра гра виконує не лише розважальну, а й терапевтичну функцію – допомагає зняти напруження, сформувати довіру до дорослого, розвинути навички мовленнєвої та соціальної взаємодії.

Під час організації ігрової роботи педагогам, логопедам і психологам важливо враховувати індивідуальні особливості дітей: рівень розвитку мовлення, особливості сенсорної чутливості, емоційний стан, готовність до взаємодії. Рекомендується дотримуватися таких принципів організації ігрової діяльності:

- емоційна безпечність (створення доброзичливої атмосфери, заохочення навіть незначних успіхів);
- структурованість і передбачуваність (чіткий початок і завершення гри, послідовність дій);
- поступовість ускладнення (від простих наслідувальних завдань до діалогічної взаємодії);
- наочність і підтримка (використання карток, іграшок, предметів, які полегшують розуміння завдання);
- залучення емоційної сфери (ігри з виразом почуттів, емоцій, інтонацій).

У табл. 3.7 подано систему ігор, які можуть бути використані у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра для розвитку вербальної та невербальної комунікації, а також соціальної взаємодії.

Таблиця 3.7

Ігри для розвитку комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Назва гри	Тип гри	Мета	Матеріали	Очікуваний результат / ефект
«Скажи, як я»	Вербальна	Активізація мовлення через імітацію звуків, слів, емоцій	Картки із зображенням і емоцій, дзеркало	Розвиток наслідування, підвищення мовленнєвої ініціативи
«Вгадай, що це?»	Вербальна	Розвиток розуміння зверненого мовлення	Іграшки, предметні картинки	Формування навичок слухового сприймання, збагачення словника
«Розмовляючи і картинку»	Вербальна	Стимулювання мовленнєвої активності, розвиток діалогу	Серія сюжетних малюнків	Уміння описувати, відповідати на запитання, будувати фрази
«Дзеркало»	Невербальна	Розвиток зорового контакту, наслідування рухів	Дзеркало або без нього (робота в парах)	Формування здатності спостерігати, повторювати рухи партнера
«Передай емоцію»	Невербальна	Тренування вираження емоцій мімікою, жестами	Картки з емоціями, дзеркало	Розвиток емоційного вираження, розпізнавання почуттів інших
«Хто як відчуває?»	Невербальна	Усвідомлення власних емоцій, розвиток емпатії	Малюнки, емоційні піктограми	Формування навичок самопізнання, співпереживання
«Будуємо разом»	Соціальна	Формування співпраці та узгоджених дій	Конструктор, кубики, будівельний матеріал	Розвиток навичок спільної діяльності, домовляння
«Дружнє коло»	Соціальна	Створення позитивного емоційного контакту,	Музика, стрічка, м'яч	Формування почуття єдності, підтримки, позитивних емоцій

		згуртування групи		
«Передай предмет»	Соціальна	Навчання чекати черги, дотримуватись правил	Малий предмет (м'яч, іграшка)	Розвиток самоконтролю, терпіння, уваги до партнера

Систематичне використання ігрових методів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є ефективним засобом розвитку комунікативної функції. Через гру дитина поступово переходить від наслідувальних дій до усвідомленої взаємодії, від окремих звуків до повноцінного мовлення, від ізоляції до спільної діяльності. Ігри забезпечують комплексний розвиток як вербальних і невербальних навичок, так і соціальної поведінки, сприяючи гармонійному формуванню комунікативної компетентності та підготовці дитини до успішної інтеграції у колектив однолітків.

Рекомендації для педагогів і батьків, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, мають на меті створення максимально сприятливих умов для розвитку комунікативної функції та соціальної взаємодії дитини. Важливо розуміти, що ігрова діяльність для таких дітей є не лише формою дозвілля, а насамперед ефективним корекційно-розвитковим засобом, який допомагає поступово долати труднощі у спілкуванні, налагоджувати контакт з дорослими та однолітками, виражати власні емоції й потреби.

Передусім педагогам і батькам рекомендується створювати стабільний і передбачуваний ігровий розпорядок. Діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра відчують потребу у структурованості середовища, тому важливо, щоб ігрові заняття відбувалися у певний час, за звичною схемою з повторюваними ритуалами початку і завершення. Це формує у дитини відчуття безпеки, дозволяє уникати стресових реакцій і сприяє кращому включенню у діяльність.

Значимим є підтримувати та заохочувати навіть найменші прояви ініціативи дитини під час гри. Педагог або батьки мають реагувати схвально на будь-яку спробу дитини вступити у контакт, висловити бажання чи емоцію. Словесне заохочення, усмішка, м'яке погладжування або коротка похвала формують у дитини позитивне підкріплення та стимулюють повторення комунікативної дії.

У процесі взаємодії варто уникати надлишкових інструкцій і складних словесних пояснень. Для дітей із розладами аутистичного спектра характерним є обмежене розуміння абстрактних мовних конструкцій, тому завдання мають бути простими, конкретними та чіткими. Рекомендовано супроводжувати словесні інструкції наочними діями, показом або жестами, щоб полегшити розуміння змісту гри.

Під час спільної діяльності слід акцентувати увагу на емоційному аспекті гри – «ми радіємо разом». Важливо демонструвати дитині позитивні емоції, підтримувати її емоційні прояви, навіть якщо вони не зовсім адекватні ситуації. Спільне проживання радості, здивування чи задоволення допомагає дитині навчитися емоційної взаємності, що є основою для формування міжособистісного контакту.

Рекомендацією є поступове розширення кола партнерів у грі. На початкових етапах спілкування дитина може взаємодіяти лише з дорослим, який забезпечує почуття безпеки. Згодом до гри варто залучати ще одного педагога або асистента, а пізніше одного з однолітків. Це допомагає дитині поступово переносити навички комунікації у нові соціальні ситуації та адаптуватися до групової взаємодії.

Корисним також є використання улюблених іграшок, предметів або персонажів як засобу залучення до спілкування. Якщо дитина проявляє особливий інтерес до певного предмета, саме через нього можна ініціювати спільну гру, діалог або обмін діями. Наприклад, педагог може коментувати гру дитини, просити подати іграшку або показати, як вона діє, тим самим стимулюючи вербальні чи невербальні реакції.

Таким чином, ефективна організація ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра ґрунтується на взаємоповазі, терплячості та емоційній підтримці. Взаємодія дорослого з дитиною має бути не директивною, а партнерською коли дорослий не лише навчає, а й грає, спілкується та розділяє емоційний досвід разом із дитиною. Саме така форма співпраці створює умови для поступового розвитку комунікативних умінь, соціальної взаємодії та формування довірливих стосунків, що є основою успішної соціалізації дітей із розладами аутистичного спектра.

Отже, було розроблено методичні рекомендації щодо організації ігрової взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Метою цих рекомендацій є створення ефективної системи ігрової діяльності, спрямованої на розвиток комунікативної функції, емоційної сфери та соціальної взаємодії дітей зазначеної категорії. Запропоновані положення ґрунтуються на провідних принципах спеціальної педагогіки та психології: індивідуалізації, емоційної підтримки, поступовості, партнерської взаємодії та використання гри як основного засобу розвитку спілкування.

Визначено основні етапи організації ігрової взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, такі як підготовчий, основний і заключний, кожен з яких має свої завдання, методичні прийоми та форми роботи. Особливу увагу приділено створенню емоційно безпечного середовища, у якому дитина відчуває підтримку, інтерес до своєї діяльності та можливість проявляти ініціативу.

Тож, розроблені методичні рекомендації підтверджують, що грамотно організована ігрова діяльність є дієвим засобом корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Вона сприяє активізації комунікативних процесів, формуванню позитивного емоційного досвіду та поступовій соціальній адаптації дитини у взаємодії з дорослими та однолітками.

Висновки до розділу 3

У межах проведеної роботи на формувальному етапі було сформовано цілісну програму розвитку комунікативної функції та взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, в основі якої лежить використання ігрової діяльності як провідного засобу стимулювання соціальної активності. Стратегія формувального впливу передбачала цілеспрямовану роботу над формуванням готовності дітей до спілкування, розвитком вербальних і невербальних засобів комунікації, розумінням емоцій, здатністю до співпраці та регулювання поведінки у взаємодії. Розроблена програма «Розвиваємо спілкування разом» була структурована таким чином, щоб забезпечити поступове ускладнення навичок та створити умови для активного залучення дітей до спільних дій. Її реалізація дозволила вибудувати логічно послідовний корекційно-розвитковий процес, спрямований на підвищення комунікативної компетентності дітей з РАС та формування позитивного досвіду взаємодії як з дорослими, так і з однолітками.

Реалізація програми тривала два місяці у спеціально підготовленому середовищі зі зниженим сенсорним навантаженням і була побудована на поетапному використанні різних видів ігрової діяльності, що сприяли розвитку комунікативних умінь дітей з РАС. Вона розпочиналася з контактних та імітаційних ігор (вправи з м'ячем, «Дзеркало»), які допомагали встановити базовий емоційно-поведінковий зв'язок і сформувати здатність реагувати на партнера. У подальшому застосовувалися емоційно-комунікативні та арт-терапевтичні вправи («Передай емоцію», «Емоційне дзеркало», «Малюнок настрою»), що полегшували розпізнавання, вираження та регуляцію емоцій. Сенсорні та рухові ігри забезпечували зниження напруження й підтримували включеність у діяльність. Завершальні заняття були спрямовані на формування простих соціально-ігрових навичок (вітання, прохання, діалоги, чергування), що дозволяло переносити здобуті вміння в реальні ситуації взаємодії. Комплексне поєднання цих форм роботи забезпечило поступове зростання комунікативної

активності, покращення поведінкових реакцій та підвищення якості взаємодії дітей з оточенням.

Оцінювання ефективності програми показало суттєві позитивні зміни у комунікативному розвитку дітей експериментальної групи порівняно з контрольними учасниками, які не залучалися до спеціально організованої роботи. Аналіз даних, вказує на послідовне зростання показників вербальної активності, використання жестів і міміки, здатності ініціювати контакт, тримати зоровий контакт та адекватно реагувати на звертання. Також суттєво покращилися навички комунікативного контролю – діти стали краще регулювати власну поведінку в ситуаціях взаємодії, виявляти емоційну включеність і демонструвати більшу стійкість у процесі спілкування. На відміну від цього, у контрольній групі істотних зрушень не зафіксовано: показники залишилися на рівні констатувального етапу або змінилися мінімально, що свідчить про відсутність спонтанного покращення без цілеспрямованого корекційного впливу. Такий контраст підтверджує результативність програми та її позитивний вплив на різні компоненти комунікативної компетентності.

Узагальнення результатів формувального етапу та власний досвід організації корекційно-розвивальної роботи дозволили сформулювати методичні рекомендації щодо побудови ефективної ігрової взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра. Ці рекомендації ґрунтуються на необхідності чіткого структурування занять, забезпечення емоційної підтримки та використання мотиваційно привабливих форм діяльності, які сприяють поступовому розширенню комунікативних можливостей. Особливе значення має адаптація завдань до індивідуальних особливостей дітей, включаючи темп, рівень сформованості навичок і характер труднощів. Упорядкована система ігрових вправ, емоційно-безпечне середовище та послідовний розвиток навичок співпраці створюють оптимальні умови для формування стійкої комунікативної активності й підвищення соціальної адаптивності дошкільників з РАС. Підсумовуючи, ігрова взаємодія постає як ключовий ресурс, що забезпечує

комплексний розвиток комунікативної сфери дітей та може бути ефективно використаний у практиці дошкільної освіти й корекційної педагогіки.

ВИСНОВКИ

1. Особливостями розвитку комунікативної функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є обмеженість або несформованість потреби у спілкуванні, труднощі встановлення та підтримання соціального контакту, недостатня емоційна виразність, труднощі розуміння невербальних сигналів і контексту взаємодії. Ці особливості зумовлюють необхідність системної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на

стимулювання мотивації до спілкування, розвиток розуміння соціальних ситуацій та формування навичок адекватної взаємодії.

Теоретичні підходи до розуміння ролі гри у розвитку дитини демонструють багатовимірність цього феномену, який охоплює когнітивну, емоційну, соціальну й особистісну сфери розвитку. У класичних концепціях гра постає як центральний механізм формування вищих психічних функцій, засіб засвоєння соціального досвіду та опанування норм взаємодії з навколишнім світом. У сучасних підходах акцент робиться на терапевтичному, розвивальному та комунікативному потенціалі гри, особливо у роботі з дітьми, які мають порушення розвитку, зокрема розлади аутистичного спектра. Такі моделі, як Floortime, DIR, TEACCH і ABA, доводять, що гра може бути ефективним інструментом розвитку соціальних і комунікативних навичок, регуляції поведінки та формування емоційної чутливості.

Проведений аналіз ігрової діяльності як засобу встановлення контакту і взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра дозволяє зробити висновок, що гра є одним із найефективніших інструментів соціалізації, розвитку комунікації та емоційного контакту. Вона створює природне, безпечне середовище для вираження почуттів, вивчення соціальних ролей і засвоєння правил взаємодії. Через гру дитина з розладами аутистичного спектра отримує можливість краще розуміти наміри інших людей, вчиться співпрацювати, домовлятися, реагувати на емоції партнера.

2. У ході емпіричного дослідження було встановлено, що рівень сформованості комунікативної функції у більшості дітей старшого дошкільного віку з РАС є недостатнім, що підтверджують результати за всіма визначеними критеріями та відповідними показниками. За мотиваційно-потребовим критерієм виявлено слабо розвинену потребу у спілкуванні та низьку емоційну залученість, що проявляється у труднощах розуміння комунікативних ситуацій та рідкісному використанні вербальних і невербальних засобів для вираження намірів.

Показники когнітивно-операційного критерію також засвідчили значні порушення: діти недостатньо орієнтуються в соціальних ситуаціях, потребують постійної допомоги дорослого, мають труднощі з розумінням зверненого мовлення та добором комунікативних засобів відповідно до контексту. Найнижчі результати зафіксовано за поведінково-діяльнісним критерієм – діти рідко ініціюють контакт, не підтримують його навіть за додаткової стимуляції, демонструють несформованість адекватних поведінкових реакцій у соціальних та ігрових ситуаціях, часто уникають взаємодії або вдаються до стереотипних дій. Дані, отримані за методиками Х. Ткач, М. Шнайдера та адаптованим варіантом КОН-1, послідовно підтверджують низький рівень мовленнєвих, невербальних і контролюючих комунікативних умінь, а також обмежену активність у взаємодії з оточенням.

Загалом результати свідчать про те, що комунікативний розвиток дітей з РАС є фрагментарним і недостатнім за всіма трьома критеріями, що зумовлює необхідність цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу. Його реалізація має бути спрямована на розвиток мовленнєвих, невербальних і соціально-комунікативних умінь, а також на створення позитивного досвіду взаємодії, який сприятиме ефективнішій соціалізації дітей з РАС.

3. У межах формувального етапу дослідження було розроблено та впроваджено комплексну програму розвитку комунікативної функції дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, побудовану на основі ігрової діяльності як провідного механізму активізації соціальної взаємодії. Програма була спрямована на поступове формування в дітей готовності до спілкування, розвиток вербальних і невербальних засобів комунікації, розуміння емоцій, уміння співпрацювати та керувати власною поведінкою у процесі взаємодії. Структура програми «Розвиваємо спілкування разом» передбачала поетапне ускладнення завдань і створювала умови для поступового включення дітей у спільні дії, забезпечуючи системність та логічну послідовність корекційно-розвиткової роботи.

Реалізація програми, що тривала протягом двох місяців у спеціально організованому середовищі зі зниженим сенсорним навантаженням, ґрунтувалася на різноманітних видах ігрової діяльності. Початкові заняття були зосереджені на формуванні базового контакту через прості контактні та імітаційні ігри, що сприяли встановленню емоційно-поведінкового зв'язку. Подальші заняття включали емоційно-комунікативні, арт-терапевтичні, сенсорні та моторні вправи, що поглиблювали здатність дітей розпізнавати й виражати емоції, знижували напруження, підтримували включеність у взаємодію. Завершальний етап був орієнтований на формування доступних соціально-ігрових умінь – уміння вітатися, просити, чергуватися, реагувати на партнера – що забезпечувало перенесення нових навичок у повсякденні ситуації спілкування.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що діти експериментальної групи продемонстрували чітко виражену позитивну динаміку за всіма ключовими компонентами комунікативної компетентності. Вони почали частіше ініціювати контакт, краще використовувати зоровий контакт, жести, міміку, проявляти вербальну активність, адекватно реагувати на звертання. Значно покращилися показники комунікативного контролю – діти стали здатні краще регулювати власну поведінку, довше утримувати увагу у взаємодії, виявляти емоційну включеність. На відміну від експериментальної групи, у контрольної групи суттєвих змін не виявлено: показники залишилися на рівні констатувального етапу або змінилися несуттєво, що підтверджує відсутність спонтанного прогресу без спеціально організованого впливу.

Узагальнення результатів формувального етапу та досвіду організації корекційно-розвивальної роботи дозволило виокремити методичні рекомендації щодо ефективного використання ігрової діяльності у роботі з дітьми з РАС. До важливих умов належать чітка структурованість занять, емоційно-підтримувальне середовище, добір мотиваційно привабливих завдань і адаптація ігрових вправ до індивідуальних особливостей кожної дитини. Послідовне опрацювання навичок, уважне врахування рівня сформованості показників за

мотиваційно-потребовим, когнітивно-операційним та поведінково-діяльнісним критеріями створюють умови для стійкого підвищення комунікативної активності та покращення соціальної адаптивності дітей.

Таким чином, ігрова взаємодія постає як ефективний інструмент корекційно-розвиткової роботи, що забезпечує поступове вдосконалення вербальних, невербальних і поведінкових аспектів комунікації та може успішно застосовуватися у практиці дошкільної освіти й корекційної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. *Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності*. Diss. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського», 2016.

2. Аль-Мряят О. Б. Корекційно-превентивна допомога дітям з аутизмом: види, проблеми, перспективи. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. 2018. № 12. С. 3–8.
3. Американська психіатрична асоціація. Діагностичний і статистичний посібник з психічних розладів, 5-е вид. (DSM-5). Вашингтон: АРА, 2013. 947 с.
4. Апухтіна В., Пересаденко А. Соціалізація дитини з РАС засобами floortime і daily life therapy. Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали I Всеукр. науково-практ. конф., м. Запоріжжя, 25 листоп. 2021 р., 2021. С. 117–118.
5. Бавольська О. Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Інклюзивне навчання*. 2024. № 2 (101). С. 79–92. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.2.2024.07>.
6. Базима Н. В. Розвиток мовлення у дітей з аутизмом : навчально-методичне видання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 144 с.
7. Базима Н. В., Шеремет М. К. До проблеми діагностики комунікативної поведінки дітей з РАС. 2019. № 37. С. 5-11. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28225>
8. Барбера М. Л. Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ: Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.
9. Барбера М. Л. Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід. К. : Сварог. 2023. 264 с.
10. Бессонова Є. М. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра. *Дитина з особливими освітніми потребами*. 2016. №1. С. 7-9
11. Бойчук Ю. Розвиток мовлення дітей з РАС засобами ігротерапії. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : Матеріали II Всеукр. науково-практ. конф., м. Харків, 9-10 квітня 2024 р. С. 90–92.

12. Бойчук Ю., Казачінер О. Зміст підготовки майбутніх фахівців до формування комунікативної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*. 2020. С. 14-20
13. Бондар О. П. Теоретичні підходи до вивчення феномену гри й ігрового простору дитини. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. № 3. С. 82–86.
14. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія: навчально-методичний посібник. Запоріжжя: Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
15. Бурлачук Л., Лисенко І., Завязкіна Н. Методологічні підходи визначення розладів аутистичного спектра в історичному контексті та на сучасному етапі. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. С. 76–80.
16. Висоцька М. І. Особливості діагностики дітей з розладами аутистичного спектра у ранньому віці. Актуальні проблеми практичної психології : збірн. наук. праць Міжнародн. наук.-практич. інтернет конф. (17 трав. 2024 р., м. Одеса). Одеса, 2024. С.243–246.
17. Всесвітня організація охорони здоров'я. Міжнародна класифікація хвороб 11-го перегляду (МКХ-11). Женева: ВООЗ, 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://icd.who.int/> (дата звернення: 21.10.2025).
18. Грітченко Т. Я. Особливості комунікації у дітей із розладами аутичного спектра. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали п'ятої міжнародної науково-практичної конференції*. Умань. 2019. С. 63–65.
19. Діаковська К. В. Інноваційні підходи до соціальної реабілітації і підтримки. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: до 85-річчя акад. В. І. Бондаря: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 356–360.

20. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. №. 9 (2). С. 56-64.
21. Євдокимова Н., Чеканова О. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. *Верстка*. 2023. С. 99–107.
22. Желтова М., Урсуленко Ю. Характеристика основних критеріїв діагностування та провідні методи корекції розладів аутистичного спектру. *Молодий вчений*. 2023. № 10 (122). С. 83–88.
23. Заверико Н. В., Мацкевич Ю. Р., Авраменко У. В. Сучасні технології соціально-педагогічної реабілітації дітей з розладами аутистичного спектра. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 64. С. 30–35.
24. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. № 4 (2). С. 122–131.
25. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., Мірошніченко О. М. Діагностика та спостереження як запорука налагодження комунікації з дитиною з РАС. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2 (48). С. 427–438.
26. Калмикова Л. О Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс. Київ : Слово, 2016. 380 с.
27. Козинець О. В., Співак А. Г. Особливості організації логоритмічних занять для дітей з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. 2024. № 46. С. 41–47.
28. Колодько А. О. Особливості встановлення контакту та взаємодії з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за допомогою ігрової діяльності. Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків, 2021. С. 98–101.

29. Коломоєць Т. Г. 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.
30. 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.
31. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації). Управління освіти і науки Чернігівської ОДА, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. К.Д. Ушинського. уклад. Д. М. Литвяк, Л. О. Зленко. Чернігів, 2020. 78 с.
32. Кузнецова Л., Бричук М., Погасій Л. Особливості впливу ігрової діяльності на дітей дошкільного віку із спектром аутичних порушень в процесі адаптивного фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2020. № 1. С. 55–58.
33. Кулішова В., Герасименко Ю. Розвиток мовлення дітей з рас засобами ігротерапії. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентнісного фахівця: Матеріали III-ої Всеукр. студентської науково-практ. конф., м. Біла Церква, 16 травня 2024 р. С. 87–90.
34. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ, 2019. 28 с.
35. Лебедева С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. № 4 (2). С. 218-228.
36. Лимарь Т. Г. Ігрова діяльність як засіб формування комунікативних навичок у дітей з РАС. *The 11th International scientific and practical conference «European scientific discussions» (September 12-14, 2021) Potere della ragione Editore, Rome, Italy*. 2021. 337 p.

37. Луканьова Л. Розвиток навичок комунікації та мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в умовах інклюзивного навчання. *European vector of modern education, science and production*. 2024. С. 113–128.
38. Мазуркевич О. Формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра з опорою на метод «body percussion». *Редакційна колегія*. 2024. 157 с.
39. Малишевська І. А. Стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Редакційна колегія*. 2022. 104 с.
40. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К. : Педагогічна преса, 2018. № 1 (85). С. 14–28.
41. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
42. Островська К. О., Островський І. П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. *Психологічний журнал*. 2020. № 10. С. 107–118.
43. Петренко Ю. П. Подолання мовленнєвого негативізму дітей дошкільного віку з РАС засобами ігротерапії. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. за матеріалами III Всеукр. конф., (м. Харків, 13–14 трав. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2025. С. 281–286.
44. Пехарева С. В., Пехарева А. С. Вплив ігрової діяльності на розвиток спілкування у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Tasks and Problems of Science and Practice*. 2022. С. 169–170.
45. Потапенко К., Гужанова Т., Проектна діяльність у формуванні комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць*. Хмельницький: ХГПА, 2024. С. 530–535.

46. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. №32. С. 78–83.

47. Савінова Н. В., Серeda І. В., Борулько Д. М. Технології корекційно-виховного процесу: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 172 с.

48. Савінова Н. В., Серeda І. В., Стельмах Н. В. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти: монографія. Миколаїв: Іліон, 2019. 190 с.

49. Савінова Н., Нездатна А. Вплив ігротерапії на мовленнєвий розвиток дитини з особливими освітніми потребами в історичному дискурсі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 112 (4). С. 24–39.

50. Серeda І. В. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 27 (4). С. 212–217. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204007>

51. Серeda І. В. Корекційно-виховна робота спеціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74 (1). С. 144–148.

52. Серeda І. В. Організація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2020. № 1(68). С. 257–262

53. Серeda І. В., Кисличенко В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу. Частина I / І.В.Серeda, В. А. Кисличенко. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2020. 164 с.

54. Серeda І. В., Кисличенко В. А. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу за змішаною формою навчання. Частина II. Миколаїв, 2021. 198 с.

55. Серeda I. B., Савінова Н. В., Берегова М. І. Технології виховної роботи в інклюзивному середовищі. Навч.-метод. посібник. Миколаїв: Іліон, 2022. 195 с.
56. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис. .доктора філософії: спец. 01 – Освіта/Педагогіка ; 016 – Спеціальна освіта Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 268 с.
57. Сільberman С. Що приховує аутизм. Майбутнє нейрорізноманіття. Київ: Наш формат, 2021. 512 с.
58. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 24–32.
59. Скрипник Т. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «сенсорна інтеграція айрес» та «сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету*. 2022. № 13. С. 152–160.
60. Скрипник Т., Беляк С. Роль візуальної підтримки в комунікативномовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. № 1. С. 70–74.
61. Скрипник Т., Мельник В. Проблема комунікативної інтенції у дітей з розладами аутистичного спектра. *Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології*. 2020. № 13. С. 159–163.
62. Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ: Книга-плюс. 2017. 304 с.
63. Турубарова А. В. Технологія FLOORTIME терапії у психокорекційній роботі з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. Тиждень науки-2022: зб. наук. статей за матеріалами науково-практичної конференції серед студентів, викладачів, науковців, молодих учених і аспірантів (м. Запоріжжя, 18-22 квітня 2022 р.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 1642–1644.

64. Форостян О. Особливості розвитку мовлення дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. Проблеми реабілітації : зб. наук. пр. (за матеріалами науково-практ. конф.), м. Одеса. 2023. С. 141–144.

65. Хотинська В. В. Ігрова діяльність як засіб корекційного впливу на розвиток навичок самообслуговування у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: до 85-річчя акад. В. І. Бондаря: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 296–301.

66. Черніченко Л. Ігрова діяльність як засіб виховання основ комунікативної культури старших дошкільників з особливими освітніми потребами. Вісник освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. Умань, 2023. С. 66.

67. Шаповалова Ю. Ігрова діяльність як засіб розвитку мовлення дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми проблемами : досвід минулого-погляд у майбутнє : зб. наук. пр. (за матеріалами науково-практ. конф.), м. Харків. 2023. С. 315–319.

68. Шеремет М. К., Базима Н.В. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2017. № 33. С. 100–106.

69. Шуляк С. Становлення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психологопедагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 1(9). С.121–127.

70. 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.

71. Ярмола Н. А. Діти дощу. Діти з розладами аутистичного спектра / Н. А. Ярмола. Харків : Видавництво « Ранок », ВГ « Кенгуру », 2019. 32с.

72. Ostrovska K., Ostrovsky I., & Saiko K. The peculiarities of communicative competence of children with autism and dysarthria. *Psychological journal*. 2020. № 6 (11). С. 18–25.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення» Х. Ткач

Основними критеріями оцінювання комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру було обрано:

- оцінка невербальної комунікації;
- оцінка вербальної комунікації.

Етап 1: Оцінка невербальної комунікації

Мета: вивчити здатність дитини до невербального спілкування, включаючи використання жестів, міміки та емоцій.

Інструменти: спостереження у природніх умовах. Спостерігається, як дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку взаємодіє з однолітками, дорослими, іграшками або іншими об'єктами.

Оцінюється: контакт очей, міміка, використання жестів (наприклад, вказівного), реакція на емоції оточуючих.

Завдання на сприйняття емоцій.

Обладнання: набір картинок з обличчями, що виражають різні емоції (радість, сум, злість, здивування).

Питання до дитини з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку: «Що це за емоція?», «Як ти гадаєш, чому ця людина сумує?»

Завдання на імітацію. Логопед виконує прості дії (наприклад, махає рукою, киває головою) і просить дитину повторити.

Критерії оцінки: Чи використовує дитина жестове спілкування? Чи адекватно реагує на емоції інших людей? Чи здатна наслідувати невербальні дії?

Низький рівень: контакт очей мінімальний або відсутній, дитина уникає зорового контакту. Міміка майже не виражена, емоції виглядають неузгодженими з контекстом. Жести не використовуються або є стереотипні

рухи, що не мають комунікативної функції. Реакція на емоції оточуючих: дитина з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку не розпізнає та не реагує на емоційний стан інших. Наслідування невербальних дій: дитина не повторює навіть прості рухи (наприклад, махання рукою).

Середній рівень: контакт очей: присутній епізодично, але дитина не ініціює його. Міміка: спрощена, часто не відповідає ситуації. Жести використовуються обмежено, наприклад, вказівний жест для задоволення власних потреб. Дитина може розпізнавати базові емоції (радість, злість), але не всі. Наслідування невербальних дій: виконується з явною затримкою або лише на запит дорослого.

Високий рівень: контакт очей стабільний, дитина активно шукає зоровий контакт. Міміка природна, відповідає емоціям і контексту. Жести використовуються для різноманітних цілей, включаючи привернення уваги або вираження прохання. Дитина адекватно реагує на емоційний стан інших (наприклад, співчуває, радіє разом). Наслідування невербальних дій виконується легко і в ігрових умовах.

Кожен критерій оцінюється за **5-бальною шкалою**, де:

- 1 бал – прояви майже відсутні, діяльність не має комунікативної функції;
- 2 бали – поодинокі або стереотипні прояви, потребують постійної підтримки дорослого;
- 3 бали – часткове володіння навичкою, прояви нестійкі, ситуативні;
- 4 бали – навичка переважно сформована, але потребує стимуляції чи нагадування;
- 5 балів – навичка стабільна, використовується спонтанно та адекватно ситуації.

Етап 1. Оцінка невербальної комунікації

Критерій	Завдання / спостереження	Опис рівнів та бали
1. Контакт очей	Спостереження у вільній грі або взаємодії	1 – відсутній 2 – короткий, випадковий 3 – встановлює на прохання дорослого 4 – підтримує контакт у знайомих ситуаціях 5 – самостійно ініціює й утримує

2. Міміка	Спостереження у природній ситуації, завдання на впізнавання емоцій	1 – міміка відсутня або невідповідна 2 – рідкісні або шаблонні реакції 3 – виражає базові емоції (радість, злість) 4 – частково узгоджує міміку з контекстом 5 – міміка природна, виразна
3. Використання жестів	Спостереження, завдання на імітацію	1 – жести не використовує 2 – використовує лише стереотипні рухи 3 – вказівний жест або окремі прості 4 – жестами супроводжує мовлення 5 – активно застосовує різноманітні жести
4. Реакція на емоції інших	Завдання з картками емоцій	1 – не реагує 2 – реагує лише на сильні емоції 3 – розпізнає окремі емоції 4 – правильно визначає більшість емоцій 5 – адекватно співпереживає, реагує
5. Наслідування невербальних дій	Логопед демонструє рухи	1 – не наслідує 2 – лише після багаторазових повторів 3 – наслідує прості рухи із затримкою 4 – виконує більшість дій на прохання 5 – наслідує вільно, навіть у грі

Максимум: 25 балів

Інтерпретація:

5–10 балів – низький рівень

11–18 балів – середній рівень

19–25 балів – високий рівень

Етап 2: Оцінка вербальної комунікації

Мета: визначити рівень розвитку мовлення як основного інструменту комунікації.

Інструменти: діалогічна взаємодія.

Завдання: дати відповідь на запитання з простих теми: «Як тебе звати?», «Що ти любиш їсти?».

Спонування до розширення відповіді: «Чому тобі це подобається?».

Оцінка здатності підтримувати розмову.

Завдання: розкажи історію.

Методика проведення: дитині з розладами аутистичного спектру показуються картинки, що розповідають сюжет.

Завдання: розказати історію за цими картинками (з підтримкою логопеда, якщо необхідно).

Завдання на розуміння вербальних інструкцій.

Методика проведення: дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку дається серія простих і складніших інструкцій: «Візьми м'яч і поклади його на стіл», «Принеси книжку і віддай її мені».

Критерії оцінки: Чи відповідає дитина на запитання та ініціює розмову? Чи будує граматично правильні речення? Чи розуміє та виконує інструкції?

Низький рівень: мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку відсутнє або складається з окремих слів, які часто використовуються не за призначенням. Дитина не ініціює розмови, виконує лише найпростіші інструкції, часто з повтореннями та підказками. Підтримка діалогу: повністю відсутня або обмежується повторенням почутого (ехолалія). Формування висловлювань: граматично некоректні або хаотичні.

Середній рівень: мовлення дітей з розладами аутистичного спектру складається з коротких фраз, здебільшого пов'язаних із потребами (наприклад, «дай м'яч»). Дитина звертається до інших переважно з проханням або для привернення уваги. Розуміє прості інструкції, але складніші викликають труднощі. Відповідає на прості запитання, але самостійно не розвиває тему. Притаманне спрощення речень, часто з граматичними помилками.

Високий рівень: мовлення дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку розвинене відповідно до вікових норм, із невеликими особливостями (наприклад, монотонність, вузькі інтереси). Дитина активно звертається до оточуючих із запитаннями, пропозиціями. Діти виконують складні вербальні інструкції, здатні зрозуміти підтекст. Беруть участь у бесіді, задають уточнюючі запитання. Діти висловлюють думки логічно та граматично правильно.

Етап 2. Оцінка вербальної комунікації

Критерій	Завдання	Опис рівнів та бали
1. Ініціація розмови	Спостереження, діалогічна взаємодія	1 – не ініціює 2 – лише на вимогу

		3 – рідко, переважно у знайомій темі 4 – ініціює у звичних ситуаціях 5 – спонтанно починає діалог
2. Розуміння інструкцій	Завдання: «Візьми м'яч і поклади його на стіл...»	1 – не виконує навіть простих 2 – виконує прості після повторення 3 – виконує прості, складні – з труднощами 4 – виконує всі з мінімальною підтримкою 5 – виконує точні й складні інструкції
3. Побудова висловлювань	Діалог, опис картинки	1 – окремі слова 2 – короткі фрази, часто з помилками 3 – прості речення 4 – розгорнуті, зрозумілі речення 5 – граматично правильні, логічні висловлювання
4. Підтримка діалогу	«Чому тобі це подобається?»	1 – не підтримує 2 – лише повторює почуте (ехолалія) 3 – відповідає коротко 4 – реагує, але потребує стимулювання 5 – підтримує діалог самостійно
5. Розповідь за серією картинок	«Розкажи історію»	1 – не розповідає 2 – описує поодинокі елементи 3 – короткий сюжет, але з пропусками 4 – логічна історія з підтримкою 5 – послідовна, зв'язна розповідь

Максимум: 25 балів

Інтерпретація:

5–10 балів – низький рівень

11–18 балів – середній рівень

19–25 балів – високий рівень

Загальна інтерпретація:

5–20 балів – низький рівень комунікативної компетентності

21–36 балів – середній рівень

37–50 балів – високий рівень

Ігрові завдання та вправи для оцінювання комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з РАС (за методикою Х. Ткач)**

1. Критерій «Невербальна комунікація»

1.1. Показник «Контакт очей»

Ігрове завдання «Знайди мої очі»

Дорослий привертає увагу дитини, нахилившись до рівня її очей. Пропонує встановити зоровий контакт та утримувати його.

Оцінюється: чи встановлює дитина контакт, тривалість та ініціативність погляду.

Спостереження у вільній грі: чи шукає дитина погляд дорослого під час потреби, демонстрації іграшки або звернення.

1.2. Показник «Міміка»

Завдання «Впізнай емоцію»

Дитині пропонуються картки із зображенням базових емоцій: радості, суму, злості, здивування.

Питання: «Що це за емоція?» «Чому ця людина може так почуватися?»

Завдання «Покажи емоцію»

Дитина відтворює міміку відповідно до названої емоції: «Покажи, як ти радієш...»

Спостереження: адекватність мімічних реакцій під час звернення.

1.3. Показник «Використання жестів»

Завдання «Повтори за мною»

Дорослий демонструє: помах рукою, вказівний жест, плескання, жест «поки». Дитина повторює.

Спостереження: чи використовує дитина жести у природних ситуаціях (запит, привернення уваги).

1.4. Показник «Реакція на емоції інших»

Завдання «Що відчуває ця людина?»

Картки з емоціями: радість, сум, страх, злість.

Моделювання ситуацій

Дорослий змінює емоції («засмутився», «зрадів»), спостерігається реакція дитини.

Оцінюється: розпізнавання та відповідність реакцій.

1.5. Показник «Наслідування невербальних дій»

Завдання «Повтори рухи»

Рухи: плескання, піднімання рук, повороти голови, тупання, махання.

Оцінюється: швидкість, точність та ініціативність наслідування.

2. Критерій «Вербальна комунікація»

2.1. Показник «Розуміння мовлення (рецептивне)»

Завдання «Виконай моє прохання»

Одноступеневі та двоступеневі інструкції:

«Поклади кубик на стіл», «Візьми машинку та дай мені».

Завдання «Покажи...»

Показ предметів/зображень: «Покажи де кіт», «Покажи чашку».

2.2. Показник «Використання мовлення (експресивне)»

Завдання «Розкажи, що ти хочеш?»

Дитина називає бажання: предмет, дію, гру.

Завдання «Опиши картинку»

Короткі описові висловлювання за одним зображенням із простим сюжетом.

2.3. Показник «Прагматичний компонент мовлення»

Завдання «Попроси іграшку»

Дорослий тримає бажаний предмет і очікує вербальної/невербальної ініціації.

Завдання «Скажи, чому персонаж сумує»

Навчальна картинка із ситуацією.

2.4. Показник «Діалогічність мовлення»

Міні-діалог

Питання: «Хто це?», «Що ти бачиш?», «Що сталося?»

Оцінюється: відповідності змісту, вміння підтримувати взаємодію.

2.5. Показник «Зв'язність та граматичність мовлення»

Завдання «Склади розповідь»

2–3 послідовні картинки (серія): «Що було спочатку? А потім?»

3. Критерій «Комунікативна компетентність» (інтегрований)

Показники:

- ініціативність
- реакції на звернення

- стійкість уваги
- комунікативні цілі (запит, протест, відповідь, звернення)
- гнучкість поведінки

Вправи для оцінювання:

«Спільна гра»

Будівництво з кубиків, конструктор, сюжетна гра.

«Попроси про допомогу»

Дорослий навмисно створює ситуацію труднощів (не відкриває коробку, не подає необхідний предмет).

«Обери дію»

Запропонувати два варіанти діяльності: «Куди підемо далі?»

Спостереження у вільній грі з однолітками.

Додаток Б

**Методика діагностики комунікативного контролю (за
М. Шнайдером)**

Мета: визначення рівня комунікативного контролю особистості дитини.

Інструкція: Уважно прочитайте 10 висловлювань, які відображають реакції на деякі ситуації спілкування. Кожне з них оцініть як правильне (П) або неправильне (Н) стосовно себе, поставивши поряд із кожним пунктом відповідну букву.

Обладнання: папір та ручка.

Опитувальник:

1. Мені здається важким наслідувати інших людей.
2. Я міг би покривлятися, щоб звернути увагу оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, що мої переживання глибші, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях у спілкуванні з іншими людьми я часто поводжуся по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, у чому щиро впевнений.
8. Щоб досягти успіхів у справах та у відносинах з людьми, я часто буваю таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не терплю.
10. 10.Я не завжди такий, яким здаюся.

Обробка результатів. По одному балу нараховується за відповідь «Н» на питання 1, 5, 7 і за відповідь «П» на всі інші запитання. Підраховується сума балів, яка співвідноситься із шкалою.

Інтерпретація.

Люди з високим комунікативним контролем постійно слідкують за собою, добре обізнані, як поводитись, управляють своїми емоційними виявленнями. Разом із тим вони відчують значні труднощі у спонтанності самовираження, не люблять непередбачуваних ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як занадто прямолінійні та нав'язливі.

0-3 балів – низький комунікативний контроль; висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, розкутість, поведінка може мало змінюватися в залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься із поведінкою інших людей.

4-6 балів – середній комунікативний контроль; у спілкуванні щирий, щиро ставиться до інших, але стриманий в емоційних проявах, співвідносить свої реакції з поведінкою оточуючих людей.

7-10 балів – високий комунікативний контроль; постійно слідкує за собою, управляє проявом своїх емоцій.

У висновках характеризується ступінь комунікативного самоконтролю підлітка та наводяться психологічні рекомендації по забезпеченню процесу формування навичок саморегуляції у спілкуванні підлітків.

Додаток В

Методика виявлення та оцінки комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку (адаптовано за методикою КОН-1)

Мета дослідження

Виявлення рівня розвитку **комунікативної активності** у дітей старшого дошкільного віку, їх схильності до спілкування з ровесниками й дорослими, здатності встановлювати контакт, підтримувати взаємодію, ініціювати комунікацію та отримувати задоволення від соціальних контактів.

Інструкція для досліджуваного (у спрощеному варіанті для дітей):

Зараз я буду тобі ставити запитання про те, як ти поводишся серед друзів і знайомих.

На кожне запитання відповідай швидко, не роздумуй довго.

Якщо ти погоджуєшся з тим, що я сказав, – відповідай **«так»**.

Якщо не погоджуєшся – кажи **«ні»**.

Тут немає правильних чи неправильних відповідей – просто скажи, як буває у тебе найчастіше.

Бланк запитань (адаптований для дітей 6–7 років)

№	Запитання	Тип
1	Чи маєш ти багато друзів, з якими часто граєшся або розмовляєш?	Пряме
2	Чи довго ти ображаєшся, якщо хтось тебе образив?	Зворотн е

3	Чи любиш знайомитися з новими дітьми?	Пряме
4	Чи тобі легше гратися самому, ніж з іншими?	Зворотн е
5	Чи легко ти починаєш розмову з новою людиною?	Пряме
6	Чи буває, що ти не хочеш гратися з іншими, бо вони тобі набридли?	Зворотн е
7	Чи любиш бути серед дітей, коли всі разом граються або щось обговорюють?	Пряме
8	Чи тобі важко розмовляти з дітьми, яких ти не дуже добре знаєш?	Зворотн е
9	Чи намагаєшся ти познайомитися, коли бачиш нову дитину?	Пряме
10	Чи буває, що ти соромишся говорити перед кількома дітьми?	Зворотн е
11	Чи любиш гратися у великій компанії дітей?	Пряме
12	Чи часто хочеш побути сам і не розмовляти ні з ким?	Зворотн е
13	Чи любиш ділитися своїми ідеями або думками з іншими?	Пряме
14	Чи відчуваєш ти себе невпевнено, коли знайомишся з новими людьми?	Зворотн е
15	Чи часто ти розповідаєш щось цікавого своїм друзям?	Пряме
16	Чи боїшся підходити до нових дітей, щоб із ними заговорити?	Зворотн е
17	Чи любиш бути в центрі уваги, коли всі тебе слухають?	Пряме
18	Чи буває, що тобі важко сказати, чого ти хочеш у грі?	Зворотн е
19	Чи радієш, коли у тебе з'являється новий друг?	Пряме
20	Чи буває, що ти не знаєш, про що поговорити з іншими?	Зворотн е

Процедура проведення

Опитування проводиться індивідуально. Дослідник читає кожне запитання вголос, спостерігаючи за емоційною реакцією дитини. Дитина відповідає «так» або «ні». За потреби уточнюється розуміння запитання у доброзичливій формі (без тиску або підказки правильної відповіді).

Обробка результатів

Для обчислення індексу комунікативної активності враховується кількість відповідей, що збігаються з ключем:

- За прямі запитання позитивна відповідь «так» = 1 бал
- За зворотні запитання негативна відповідь «ні» = 1 бал
- Інші варіанти – 0 балів

Максимальна кількість балів – 20.

Розраховується коефіцієнт комунікативної активності за формулою:

$$K=A/20$$

Де

A – кількість відповідей, що збігаються з ключем,

20 – максимальна можлива кількість правильних відповідей.

Інтерпретація результатів

Коефіцієнт (K)	Оцінка (O)	Рівень прояву комунікативної активності	Характеристика
0,10–0,45	1	Низький	Дитина замкнена, неохоче вступає у контакт, сором'язлива, віддає перевагу самотній грі, часто уникає нових знайомств.
0,46–0,55	2	Нижчий за середній	Комунікативна активність недостатньо розвинена; дитина спілкується лише з близькими, відчуває невпевненість серед нових людей.
0,56–0,65	3	Середній	Дитина зазвичай охоче спілкується, але іноді потребує підтримки дорослого для ініціації контакту або подолання сором'язливості.
0,66–0,75	4	Високий	Дитина легко вступає в контакт, активно спілкується, ділиться враженнями, добре почувається в колективі.
0,76–1,00	5	Дуже високий	Виявляє стійку потребу у спілкуванні, легко орієнтується в нових соціальних ситуаціях, ініціативна, доброзичлива, швидко налагоджує дружні стосунки.

Висновок

Адаптована методика дозволяє визначити рівень комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку, виявити особливості їх соціальної поведінки у колективі, здатність ініціювати й підтримувати взаємодію.

Методика може використовуватися психологами, логопедами, вихователями для первинної діагностики комунікативної готовності до навчання в школі та відстеження динаміки розвитку мовленнєво-соціальної компетентності.

Додаток Г

Корекційно-розвиткова програма «Розвиваємо спілкування разом»

Мета програми – сприяти розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра шляхом стимулювання мовленнєвої активності, формування навичок соціальної взаємодії та розвитку емоційного відгуку у процесі спільної діяльності.

Завдання програми:

1. Формувати позитивне ставлення до спілкування та підвищувати інтерес до взаємодії з дорослими й однолітками.
2. Розвивати вербальні та невербальні засоби комунікації (жести, міміка, інтонація, прості висловлювання, звернення).
3. Сприяти усвідомленню власних емоцій і розумінню емоційного стану інших людей.
4. Формувати навички співпраці, черговості у спілкуванні та участі у колективних видах діяльності.
5. Розвивати комунікативний контроль, здатність до регулювання власної поведінки у процесі взаємодії.

6. Підтримувати розвиток комунікативної ініціативи та самостійності у дітей через ігрові, творчі й емоційно насичені форми роботи.

Матеріали та інструменти:

- наочний матеріал (картки із зображеннями предметів, дій, емоцій; сюжетні картинки; піктограми);
- предмети для сенсорних ігрових завдань (м'які іграшки, кубики, м'ячі, конструктор);
- аудіозаписи для вправ на емоційне розпізнавання (звуки природи, інтонації, музичні уривки);
- картки із завданнями для парної та групової взаємодії;
- метафоричні асоціативні зображення, які використовуються у вправах на розвиток емоційної чутливості;
- фломастери, кольоровий папір, матеріали для творчих завдань;
- інструкції для візуалізаційних і комунікативно-ігрових вправ (у вигляді роздаткових матеріалів).

Заняття 1. «Знайомимось і навчаємось спілкуватися»

Мета: сприяти встановленню емоційного контакту між дітьми та педагогом, зниженню напруження, розвитку навичок привітання, представлення себе, підтримання візуального контакту та слухання співрозмовника.

Обладнання: дзеркало, м'який м'яч, картки із зображенням емоцій, ілюстрації дітей у різних соціальних ситуаціях, музичний супровід для рухливих ігор.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Коло привітання»

Діти сідають у коло. Педагог вітається з кожною дитиною, називаючи її ім'я, і передає м'який м'яч. Кожна дитина, отримавши м'яч, повторює привітання, називає своє ім'я та, за бажанням, додає коротке слово про свій настрій («Я радію!», «Мені цікаво!»). Педагог уважно спостерігає за реакціями

дітей, підтримує їхні спроби говорити, допомагає підказками або мімікою. Додатково педагог заохочує дітей дивитися в очі співрозмовнику, щоб поступово формувати навичку візуального контакту.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Дзеркало»

Діти стають у пари, один стає «ведучим», інший – «дзеркалом». «Ведучий» повільно повторює прості рухи: піднімає руки, махає, нахиляється, посміхається, хитає головою. «Дзеркало» повторює рухи максимально точно. Після кількох спроб ролі міняються. Педагог демонструє правильний приклад, підказує, як можна спостерігати за рухами партнера, і хвалить дітей за будь-яку спробу повторити. Вправа допомагає розвивати увагу, концентрацію та невербальні навички комунікації.

Вправа 2. «Настрій у дзеркалі»

Педагог стоїть перед дзеркалом і демонструє прості емоції: радість, сум, подив, злість. Діти повторюють міміку та намагаються назвати емоцію словами. Потім кожна дитина по черзі демонструє власну емоцію, а інші намагаються її розпізнати. Педагог м'яко коригує невербальні прояви, підтримує спроби дітей і заохочує їх словесно висловлювати емоції. Ця вправа сприяє розвитку емоційного самовираження та здатності розуміти емоції інших.

Вправа 3. «Передай емоцію»

Діти сидять у колі. Педагог починає з короткої фрази, наприклад, «Привіт!», промовленої з певною емоцією (радість, здивування, сум). М'яч передається наступній дитині, яка повторює фразу, намагаючись передати ту ж саму емоцію. Поступово педагог змінює емоції, додає складніші вирази. Під час вправи педагог слідкує, щоб діти не соромилися експериментувати з мімікою і голосом, підтримує успіхи словесно та аплодисментами.

Вправа 4. «Знайди пару»

Кожній дитині дається картка із зображенням певної емоції. Діти мають знайти того, у кого така ж емоція на картці. Після знаходження пари кожна дитина називає свою емоцію і наводить приклад, коли вона відчуває таке

почуття. Педагог допомагає формулювати слова, підказує назви емоцій, заохочує дітей слухати один одного і реагувати на висловлювання партнерів.

Вправа 5. «Послухай і покажи»

Педагог описує коротку ситуацію, наприклад: «Хлопчик радіє, бо йде гуляти», «Дівчинка сумує, бо впала у калюжу». Діти мають показати відповідну емоцію мімікою та жестом. Педагог стимулює дітей висловлювати і слова («Я радію!», «Мені сумно»), а також підтримує вербальні спроби та обговорює коротко з групою, чому виникла така емоція

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Гра «Сонячне коло»

Діти стають у коло, беруться за руки та передають «усмішку по колу»: дивляться в очі сусідові, посміхаються, і той передає усмішку далі. Педагог підсумовує заняття: «Сьогодні ми навчилися вітатися, дивитися один одному в очі, показувати емоції і слухати друзів. Ви всі молодці!».

Заняття 2. «Говоримо і слухаємо один одного»

Мета: розвивати вербальні та невербальні навички спілкування, уміння слухати співрозмовника, відповідати на запитання, висловлювати свої потреби і прості думки.

Обладнання:

Картки із зображеннями предметів та дій, м'яч або маленькі іграшки для передачі, магнітна дошка або фліпчарт, кольорові олівці та аркуші для малювання, підібрана музика для рухливих пауз.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привіт, друже!»

Діти стають у коло. Педагог вітається з кожною дитиною, промовляючи її ім'я, та заохочує дітей відповідати: «Привіт, [ім'я педагога]!». Потім передає м'яч дитині, яка має повторити привітання, назвати своє ім'я та коротко

розповісти, як вона себе відчуває («Я радію!», «Я втомився»). Педагог уважно спостерігає за реакціями дітей, підтримує емоційний вираз та стимулює їх повторювати слова разом.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Повторюй за мною»

Діти сидять у колі. Педагог промовляє короткі прості фрази («Я хочу грати», «Дай мені м'яч», «Я бачу котика») і показує відповідний жест. Кожна дитина повторює фразу та жест. Потім діти пробують самостійно придумати короткі фрази, а педагог їх підтримує та коригує при потребі. Ця вправа спрямована на розвиток мовленнєвої активності та зв'язку між словами і діями.

Вправа 2. «Передай м'яч і скажи слово»

Діти стають у коло. Педагог дає м'яч першій дитині та називає предмет на картці. Дитина має повторити слово і передати м'яч наступному учаснику, називаючи інший предмет або дію. Поступово діти вчаться слухати інших, чекати своєї черги і правильно повторювати слова.

Вправа 3. «Що сталося?»

Педагог показує дітям картки із зображенням дій або подій (наприклад, хлопчик спіткнувся, дівчинка сміється). Діти мають описати, що відбувається на картинці, використовуючи прості речення («Він впав», «Вона сміється»). Педагог підтримує правильну побудову фраз, заохочує дітей слухати один одного та відповідати на запитання: «Чому він сміється?»

Вправа 4. «Мій день»

Діти по черзі розповідають про якусь дію або подію, яка відбулася з ними вдома або в садку. Педагог допомагає формувати прості речення, заохочує використовувати слова на позначення дій, емоцій та предметів. Інші діти слухають і, якщо хочуть, можуть ставити короткі запитання: «Що ти робив далі?»

Вправа 5. «Емоційний калейдоскоп»

Педагог показує картки з різними емоціями або сам демонструє емоцію. Діти повторюють її мімікою та словами: «Я радію», «Я сумую». Потім педагог

пропонує просту гру: хтось передає м'яч і показує емоцію, інші повторюють. Вправа допомагає поєднати вербальне та невербальне спілкування, навчитися розпізнавати емоції та реагувати на них.

3. Заключна частина (5 хвилин)

Вправа «Всі разом»

Діти сідають у коло. Педагог пропонує всім по черзі сказати одне слово про сьогоднішнє заняття («гра», «м'яч», «сміх», «розмова»). Після цього діти роблять глибокий вдих і видих під спокійну музику. Педагог підсумовує: «Сьогодні ми вчилися слухати один одного, говорити прості речення і показувати свої емоції. Ви всі молодці!»

Заняття 3. «Вчимося виражати емоції і бажання»

Мета: розвивати у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра навички вираження власних емоцій і потреб у вербальній та невербальній формах, удосконалювати комунікативні уміння через інтерактивні та ігрові вправи, сприяти формуванню позитивного емоційного контакту з однолітками та педагогом.

Обладнання: картки з емоціями, м'яч або невеликі іграшки для передачі, набори фломастерів і кольорових олівців, аркуші паперу формату А4, дзеркало, музичний супровід для рухливих пауз.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання емоціями»

Діти стають у коло. Педагог вітається з кожною дитиною і просить показати свою емоцію словами та мімікою: «Привіт, я – [ім'я], я радію!». Потім педагог передає м'яч дитині, яка повторює привітання і демонструє власну емоцію. Поступово діти вчаться спостерігати за реакціями інших, називати власні емоції і реагувати на емоції однолітків. Педагог підказує слова, заохочує дітей використовувати жести, міміку та голос для передачі емоцій.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Моє бажання»

Педагог роздає кожній дитині картку з малюнком предмета або дії (іграшка, книжка, гра). Діти називають, що вони хочуть зробити або взяти, використовуючи короткі фрази: «Я хочу іграшку», «Я хочу малювати». Педагог моделює ситуації, де діти повинні попросити допомоги або запропонувати своє бажання іншому: «Дай мені м'яч, будь ласка», «Хочеш грати разом?». Під час вправи педагог підтримує правильну побудову фраз, заохочує дітей спостерігати за реакцією партнера і відповідати на запитання.

Вправа 2. «Емоційне дзеркало»

Діти стають у пари. Один дитина демонструє емоцію мімікою та жестами (радість, сум, здивування, злість), інший повторює, як у дзеркалі, і намагається назвати емоцію словами: «Ти радієш», «Ти сумуєш». Потім ролі міняються. Педагог допомагає дітям розпізнавати емоції, стимулює використання коротких словесних висловлювань і нагадує про важливість спостереження за однолітками.

Вправа 3. «Передай емоцію м'ячем»

Діти сидять у колі. Педагог починає з короткої фрази з емоцією («Я радий, що ми разом!») і передає м'яч сусідові. Дитина повторює фразу, намагаючись передати ту саму емоцію, і передає м'яч далі. Педагог змінює емоції, заохочує експериментувати з голосом і мімікою, підтримує позитивні спроби дітей і допомагає усунути труднощі у вираженні емоцій.

Вправа 4. «Малюнок настрою»

Дітям пропонується намалювати свій настрій або емоцію, яку вони відчують у даний момент, використовуючи кольорові олівці або фломастери. Після завершення малювання кожна дитина показує свій малюнок, називає емоцію словами та розповідає, чому вона її відчуває. Педагог стимулює дітей слухати один одного, задає запитання для уточнення: «Чому ти радієш?», «Що сталося, що ти сумуєш?»

Вправа 5. «Ситуаційні діалоги»

Педагог моделює прості життєві ситуації, наприклад, «Хтось взяв твій м'яч», «Хочеш поділитися іграшкою з другом». Діти у парах відпрацьовують короткі діалоги, висловлюючи свої бажання та емоції: «Дай мені м'яч, будь ласка», «Можеш грати разом зі мною». Педагог коригує мовні формули, підказує, як вживати ввічливі вирази, заохочує дітей спостерігати за реакцією співрозмовника.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Коло подяки»

Діти сідають у коло. Кожна дитина по черзі ділиться одним словом або короткою фразою про те, що їй сподобалося на занятті або що вона відчула: «Мені сподобалося грати», «Я радий, що спілкувався з другом». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми навчалися виражати свої емоції, говорити про бажання і слухати друзів. Ви всі чудово впоралися!»

Заняття 4. «Граємо разом і слухаємо один одного»

Мета: розвивати у дітей навички взаємодії з однолітками, вдосконалювати вміння слухати та відповідати, стимулювати комунікативну активність через інтерактивні ігри та вправи, формувати навички співпраці у парі та групі.

Обладнання: м'який м'яч, картки із зображенням дій або предметів, кольорові олівці та аркуші, маленькі фігурки тварин або людей, музичний супровід для рухливих пауз.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання в колі»

Діти стають у коло. Педагог вітається з кожною дитиною, називаючи її ім'я, і передає м'яч дитині. Дитина повторює привітання, називає своє ім'я і коротко розповідає про свій настрій або про те, що їй подобається. Педагог заохочує дітей дивитися в очі співрозмовнику, використовувати міміку та

інтонацію, підтримує спроби говорити повні фрази і коментує позитивно кожну дитячу відповідь. Це створює теплу атмосферу та налаштовує на роботу.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Передай слово»

Діти сидять у колі. Педагог починає з короткої фрази, наприклад: «Мені подобається малювати». М'яч передається наступному дитині, яка має повторити фразу або придумати власну: «Мені подобається грати з другом». Педагог допомагає формулювати прості речення, підтримує дітей у словесному вираженні емоцій і бажань, а також стимулює слухати і реагувати на висловлювання інших.

Вправа 2. «Рухлива історія»

Педагог пропонує коротку історію з простими діями («Хлопчик пішов до парку, він побачив котика, він погладив котика»). Діти повторюють рухи та звуки за педагогом, а потім по черзі додають свої дії чи звуки. Педагог показує приклад, заохочує дітей вигадувати невеликі доповнення до історії і уважно слідує, щоб усі мали можливість висловитися. Вправа стимулює креативність, вербальну і невербальну взаємодію, увагу до партнерів.

Вправа 3. «Знайди пару дії»

Кожна дитина отримує картку із зображенням дії або предмета. Діти мають знайти того, у кого картка логічно поєднується з їхньою (наприклад, «хлопчик» і «іграшка», «дівчинка» і «книжка»). Після знаходження пари діти розповідають коротку фразу про картки: «Хлопчик грає з іграшкою», «Дівчинка читає книжку». Педагог коригує речення, заохочує дітей слухати партнера і правильно вимовляти слова.

Вправа 4. «Емоційний паровозик»

Діти стають один за одним, тримаючись за плечі, і передають один одному емоцію словами та мімікою: «Я радий», «Я сумую». Педагог починає паровозик, задаючи прості емоції, а потім дає можливість дітям додавати власні. Вправа допомагає навчитися реагувати на емоції інших, поєднувати вербальні та невербальні сигнали і співпрацювати в групі.

Вправа 5. «Малюємо спільну картину»

Діти отримують великий аркуш і малюють разом одну картину, погоджуючи, хто що намалює. Педагог стимулює дітей називати свої дії словами: «Я малюю сонечко», «Я малюю квіточку». Під час роботи педагог заохочує спілкуватися між собою, обговорювати план малювання, підтримує конструктивні взаємодії і позитивно коментує спільну діяльність.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Коло подяки»

Діти сідають у коло. Кожна дитина по черзі називає одну річ, яка їй сподобалася на занятті: «Мені сподобалося грати з другом», «Мені сподобалося малювати разом». Педагог підсумовує заняття: «Сьогодні ми вчилися слухати один одного, висловлювати свої емоції і бажання та працювати разом. Ви всі молодці!».

Заняття 5. «Співпраця та обмін інформацією»

Мета: розвивати навички спільної діяльності, активного слухання та передачі інформації, удосконалювати здатність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра взаємодіяти з однолітками, будувати прості діалоги та обговорювати спільні дії.

Обладнання: м'яч або невелика м'яка іграшка для ігор на передачу, картки із завданнями або картинками, набори кольорових олівців і аркуші формату А4, фігурки тварин або людей, дзеркало для вправ на міміку, музичний супровід для рухливих пауз.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання зі словом»

Діти стають у коло. Педагог вітається з кожною дитиною і передає м'яч. Кожна дитина називає своє ім'я, показує короткий жест або міміку, що відображає її настрій, і додає одне слово про те, що їй подобається робити: «Я –

Максим, я радий, мені подобається малювати». Педагог стимулює дітей слухати один одного, повторювати слова інших у формі схвального відгуку: «Я теж радий!», «Мені теж подобається». Це допомагає формувати навички слухання та уваги до партнера.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Передай історію»

Діти сидять у колі. Педагог починає коротку історію, наприклад: «Хлопчик знайшов котика». Наступна дитина додає одну фразу: «Котик був голодний». Кожен учасник по черзі доповнює історію, намагаючись логічно продовжити попереднє речення. Педагог коригує побудову речень, допомагає дітям формулювати свої ідеї словами та стимулює слухати партнера для побудови спільного сюжету. Ця вправа розвиває увагу, пам'ять та вміння узгоджувати власні висловлювання з іншими.

Вправа 2. «Знайди друга за ознакою»

Кожній дитині дається картка із зображенням дії або предмета (наприклад, «їсть яблуко», «малює квітку»). Діти мають знайти того, у кого картка відповідає їхній дії або предмету логічно (парові пари). Після знаходження пари кожна дитина коротко описує, що зображено на її картці, а педагог допомагає розширити речення: «Хлопчик їсть яблуко, а дівчинка сидить поруч». Завдання ускладнюється тим, що діти мають погодити своє речення з партнером, домовитися про порядок слів і спільну презентацію.

Вправа 3. «Емоційний ланцюжок»

Діти стоять у колі. Педагог промовляє емоцію або коротку фразу з емоційним забарвленням: «Я здивований, бо знайшов подарунок». Дитина передає фразу далі сусідові, який повторює її з тією самою інтонацією і мімікою, а потім додає власне слово чи коротке речення: «Я радий, бо це мій день народження». Поступово ланцюжок стає довшим, і діти вчаться слухати, запам'ятовувати та транслювати інформацію, підкріплюючи її жестами та емоціями.

Вправа 4. «Ситуаційна гра «Разом діємо»»

Педагог моделює прості ситуації, де діти мають взаємодіяти: «Потрібно перенести іграшки разом», «Побудувати вежу з кубиків удвох». Діти у парах або міні-групах обговорюють план дій: хто що робить, у якому порядку, хто передає іграшку або кубик. Педагог підтримує діалог, стимулює використовувати короткі фрази для координації: «Ти передай мені кубик», «Я ставлю кубик зверху». Завдання розвиває навички командної роботи, планування та словесної взаємодії.

Вправа 5. «Малюнок з інструкцією»

Діти отримують аркуш паперу і завдання намалювати предмет чи сцену за інструкцією педагога: «Намалюйте дім, а поруч дерево і котика». Після завершення малювання кожна дитина розповідає про свій малюнок, пояснює, що намалювала, і слухає коментарі однолітків. Педагог заохочує використовувати повні речення, звертати увагу на опис деталей та слухати інших, формує вміння вести короткий діалог.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Коло досягнень»

Діти сідають у коло. Кожна дитина називає одну річ, яку вміє робити краще завдяки заняттю: «Я навчився слухати друга», «Я зміг пояснити, що я хочу». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми навчалися слухати одне одного, працювати разом і передавати інформацію. Ви всі молодці!»

Заняття 6. «Рольові ігри та спільні дії»

Мета: розвивати комунікативну функцію, здатність до взаємодії та співпраці через рольові ігри, формувати навички вираження власних думок і почуттів, вдосконалювати вміння слухати партнера і погоджувати дії у груповій діяльності.

Обладнання: набори маленьких іграшок (тварини, фігурки людей), картки із завданнями або ролями, тканинні або паперові «капелюхи ролей», аркуші та олівці для малювання сценок, музичний супровід для активних пауз.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання через жест»

Діти стають у коло. Педагог вітається з кожною дитиною і пропонує придумати маленький жест або рух, який відображає настрій дитини сьогодні («махніть рукою, покажіть усмішку, підстрибніть»). Кожна дитина демонструє свій жест, а решта дітей намагається повторити. Педагог стимулює дітей називати свої відчуття словами: «Я радий, бо граю з другом», «Мені цікаво». Це створює атмосферу взаєморозуміння та налаштовує на активну участь у занятті.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Міні-сценки»

Педагог пропонує дітям створити невеличкі сценки за допомогою іграшок або фігурок. Кожна дитина отримує роль, наприклад, «дитина», «тваринка», «іграшка». Діти у парі або трійці домовляються, як буде розвиватися дія, і відтворюють її. Педагог допомагає формулювати короткі фрази для діалогу, коригує послідовність дій і заохочує дітей висловлювати свої думки: «Що твоя тваринка робить далі?», «Чому герой так вчинив?».

Вправа 2. «Передай роль»

Діти утворюють коло. Педагог починає невелике оповідання і передає дитині «капелюх ролі» (паперову чи тканинну картку), яка стає активним учасником сценки. Кожна дитина по черзі додає коротку дію або репліку свого персонажа. Педагог стимулює дітей слухати один одного і реагувати на сказане, формує навички побудови діалогу та логічного продовження історії.

Вправа 3. «Командна вежа»

Діти об'єднуються у маленькі групи і мають разом побудувати вежу з кубиків або блоків. Педагог пропонує, щоб діти обговорили порядок дій і роль кожного: хто піднімає кубик, хто передає, хто стежить, щоб вежа не впала. Педагог допомагає формулювати короткі інструкції словами: «Передай мені кубик», «Поклади кубик зверху». Вправа сприяє розвитку координації дій, усвідомленню ролі в команді і вербальної взаємодії.

Вправа 4. «Емоційні реакції героїв»

Діти отримують картки із зображенням емоцій або ситуацій («радість», «страх», «здивування», «сум»). Кожна дитина розігрує коротку реакцію героя відповідно до картки, а інші діти вгадують, яка емоція зображена. Педагог заохочує дітей використовувати міміку, інтонацію, слова для пояснення, допомагає формувати зв'язок між емоційними сигналами і вербальними висловлюваннями.

Вправа 5. «Малюнок-сценка»

Діти отримують аркуш і олівці. Педагог пропонує намалювати коротку історію за темою заняття, наприклад, «Як ми гралися з друзями». Потім кожна дитина розповідає про свою сценку, педагог стимулює дітей висловлюватися повними реченнями, коментувати дії героїв і ставити запитання до однолітків. Вправа закріплює вербальну взаємодію, стимулює опис, послідовність дій та навички слухання.

3. Заключна частина (5 хвилин)

Вправа «Коло вражень»

Діти сідають у коло і діляться тим, що їм сподобалося на занятті: «Мені сподобалося грати роль котика», «Мені сподобалося будувати вежу разом». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми вчилися працювати разом, слухати друзів і створювати історії. Ви всі молодці!».

Заняття 7. «Вербальні та невербальні сигнали у спільній діяльності»

Мета: розвивати здатність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра спілкуватися як вербально, так і невербально, удосконалювати навички активного слухання, спостереження за жестами та мімікою партнера, а також підвищувати ефективність взаємодії у групі.

Обладнання: м'яч або м'яка іграшка для передачі, картки із емоціями та простими діями, дзеркало, кольорові олівці та аркуші А4, конструктор або кубики для командної гри, музичний супровід для пауз і активних вправ.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Моє ім'я і міміка»

Діти стають у коло. Кожна дитина називає своє ім'я і показує одну емоцію через міміку та жест. Педагог стимулює повторювати ім'я і відображену емоцію разом із усіма учасниками. Потім діти міняються місцями, і наступний учасник додає короткий коментар про свій настрій: «Мені радісно, бо я граю з друзями». Це сприяє розвитку спостережливості та початкової невербальної взаємодії.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Передай м'яч зі словом»

Діти стоять у колі. Педагог починає гру: передає м'яч одному учаснику і вимовляє коротке слово («сонце», «кішечка», «іграшка»). Дитина отримує м'яч, повторює слово, додає своє власне і передає далі. Поступово фрази ускладнюються: «Я бачу сонце», «Кішечка грає з м'ячиком». Педагог допомагає формувати прості речення і контролює правильність повтору та передачі інформації, стимулюючи уважне слухання і логічну побудову висловлювання.

Вправа 2. «Емоційна пантоміма»

Діти отримують картки із зображенням емоцій (радість, здивування, сум, страх) або простих дій (бігає, малює, грає). Кожна дитина показує емоцію або дію лише жестами та мімікою, а інші мають відгадати. Педагог заохочує дітей коментувати спостереження словами: «Він радий, бо тримає подарунок», «Вона малює квітку». Ця вправа розвиває навички невербальної комунікації і формує взаєморозуміння у групі.

Вправа 3. «Командна історія»

Діти утворюють групи по 3–4 особи. Педагог пропонує початок короткої історії: «Дитина знайшла маленького котика». Кожен учасник додає по одному реченню до історії, використовуючи як слова, так і жести для пояснення емоцій або дій героїв. Педагог коригує побудову речень, стимулює слухати партнера та погоджувати додавання до спільного сюжету. Завдання спрямоване на розвиток вербальної взаємодії та координації групових дій.

Вправа 4. «Будуємо разом»

Діти у парах або маленьких групах отримують конструктор або кубики. Потрібно побудувати вежу або фігуру за спільною домовленістю. Педагог пропонує обговорити план: хто що робить, які дії послідовні, як передавати деталі. У ході вправи діти навчаються висловлювати прохання та інструкції словами і жестами, узгоджувати дії та підтримувати взаємодію.

Вправа 5. «Малюнок-коментар»

Діти отримують аркуш і олівці. Педагог пропонує намалювати емоційну сцену або невелику історію з попередніх вправ. Потім кожна дитина розповідає про свій малюнок, описує дії героїв, пояснює емоції та слухає коментарі однолітків. Педагог стимулює використання повних речень і взаємне слухання.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Моя найулюбленіша дія»

Діти сідають у коло і діляться, що їм найбільше сподобалося на занятті: «Мені сподобалося грати в пантоміму», «Мені сподобалося складати історію разом». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми вчилися слухати одне одного, передавати інформацію жестами і словами, працювати разом. Ви молодці!».

Заняття 8. «Виражаємо емоції і взаємодіємо в міні-групах»

Мета: розвивати здатність дітей до вербальної та невербальної комунікації, формувати навички розпізнавання і вираження власних емоцій, навчати дітей старшого дошкільного віку взаємодіяти у міні-групах, покращувати координацію спільних дій та активне слухання.

Обладнання: картки із зображенням емоцій, набір невеликих іграшок, кубики чи конструктор, аркуші А4, кольорові олівці, дзеркало для вправ на відображення емоцій, невелика коробка або сумка для «емоційного скарбу».

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Моє настрійове обличчя»

Діти сідають у коло. Педагог пропонує намалювати на невеликому аркуші своє обличчя з емоцією, яку вони відчують сьогодні. Потім кожен показує малюнок однокласникам і називає свою емоцію словами: «Я сьогодні радісний, бо буду гратися з друзями». Педагог стимулює дітей звертати увагу на емоції інших: «Подивіться, що відчуває ваш друг, як ви можете його підтримати?» Ця вправа допомагає дітям усвідомити власні емоції та спостерігати за емоційними сигналами інших.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Міні-сцена емоцій»

Діти об'єднуються у міні-групи по 3–4 особи. Кожна група отримує картку із ситуацією («Друг загубив іграшку», «Хтось виграв гру», «Хтось злякався гучного звуку») і показує її короткою сценкою, використовуючи слова і жести. Педагог допомагає будувати прості діалоги, стимулює дітей висловлювати емоції словами і погоджувати дії у групі. Після кожної сценки обговорюються емоції героїв: «Що він відчуває? Як би ти йому допоміг?»

Вправа 2. «Передай емоцію»

Діти стають у коло. Педагог показує картку з емоцією і передає м'яч першій дитині, яка повинна передати цю емоцію наступному учаснику мімікою і жестами, не вимовляючи слів. Кожна дитина намагається правильно відтворити емоцію, а педагог коригує та допомагає називати емоцію словами після передачі. Це розвиває невербальну комунікацію, уважність і вміння передавати інформацію.

Вправа 3. «Будуємо разом історію»

Міні-групи отримують набір іграшок та завдання створити коротку історію. Кожна дитина додає свій елемент або дію: «Котик підійшов до м'яча», «Дитина допомагає другу». Педагог стимулює дітей формулювати слова та речення, узгоджувати дії, слухати партнерів і підтримувати логіку історії. Після завершення історії кожна група презентує її решті.

Вправа 4. «Емоційний скарб»

У коробку або сумку педагог покладав картки з різними емоціями. Кожна дитина витягує картку і має показати цю емоцію через міміку та коротку фразу. Інші діти намагаються відгадати емоцію. Після цього педагог допомагає дітям придумати, як вони можуть заспокоїти або підтримати людину в такому стані.

Вправа 5. «Малюнок групової історії»

Діти отримують один великий аркуш і разом малюють сцену з попередньої історії, додаючи деталі і персонажів. Педагог стимулює обговорювати послідовність дій, емоції героїв і взаємодію учасників. Кожна дитина пояснює свій внесок у малюнок. Це формує командну роботу, вербальні навички та здатність пояснювати власні дії.

3. Заключна частина (5 хвилин)

Вправа «Моє відчуття сьогодні»

Діти сідають у коло і діляться, яка вправа сподобалася найбільше і що вони відчували під час заняття. Педагог підсумовує: «Сьогодні ми навчалися висловлювати емоції словами та жестами, слухати друзів і працювати разом. Ви всі чудово попрацювали!»

Заняття 9. «Комунікаційна гнучкість та імпровізація»

Мета: розвивати здатність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до гнучкої комунікації, удосконалювати навички спільної взаємодії та імпровізації у групових іграх, формувати вміння адаптувати власні дії до дій партнерів і виражати емоції у словесній та невербальній формах.

Обладнання: невеликі іграшки та фігурки, картки із завданнями та емоціями, конструктор або кубики, аркуші А4, кольорові олівці та фломастери, дзеркало для вправ на відображення емоцій, м'яч для ігор на передачу інформації.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання в ритмі»

Діти стають у коло. Педагог пропонує придумати короткий ритмічний рух (тапання руками, плескання, постукування ногами) і поєднати його зі словом-привітання. Кожна дитина демонструє свій ритм і слово, а решта повторює. Педагог заохочує дітей спостерігати за рухами інших і намагатися синхронізуватися, що сприяє розвитку уваги, слухання та координації рухів із вербальним компонентом.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Імпровізаційна історія»

Діти об'єднуються у міні-групи по 3–4 особи. Педагог пропонує почати історію, наприклад: «Одного разу в лісі загубилася маленька лисичка». Кожна дитина по черзі додає нову дію або репліку для персонажа. Педагог стимулює дітей використовувати повні речення, виражати емоції, узгоджувати дії та корегувати їх відповідно до попередніх фраз партнерів. Це допомагає формувати комунікаційну гнучкість, навички слухання і спільного планування.

Вправа 2. «Передай емоцію у команді»

Діти стають у коло. Педагог передає м'яч першому учаснику разом із емоційним завданням, наприклад: «Розкажи, що ти радієш, що граєш із друзями». Дитина передає м'яч наступному учаснику, але може змінити емоцію за вказівкою педагога («зрадій або здивуйся»). Наступний учасник повторює емоцію, додаючи свої слова або жест. Вправа розвиває адаптивність у комунікації, спостережливість і здатність швидко реагувати на зміну ситуацій.

Вправа 3. «Командна конструкція»

Міні-групи отримують конструктор або кубики. Завдання – побудувати конструкцію за схемою, яку створює група у процесі обговорення. Педагог пропонує дітям планувати дії, ділитися ролями, узгоджувати свої рішення і пояснювати їх словами: «Я ставлю кубик зверху», «Давай поставимо ще один кубик праворуч». Вправа спрямована на розвиток спільного планування та комунікативної гнучкості.

Вправа 4. «Емоційне дзеркало»

Діти по парах стають один навпроти одного. Один дитина показує емоцію (радість, здивування, сум, страх), а партнер відтворює її у дзеркальному відображенні, додаючи власні слова для пояснення відчуття: «Тобі радісно, бо ти знайшов іграшку». Педагог підкреслює важливість уважного спостереження та повторення невербальних сигналів, розвиваючи емпатію та координацію невербальної і вербальної взаємодії.

Вправа 5. «Малюнок-імпровізація»

Діти отримують аркуш і олівці. Педагог пропонує намалювати фантастичну історію з елементами попередніх вправ. Після завершення діти розповідають історію, пояснюють дії героїв і коментують емоції персонажів. Педагог стимулює дітей до співпраці та обговорення деталей у групі, формуючи вербальну взаємодію та спільну креативність.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Що я навчився сьогодні»

Діти сідають у коло і по черзі називають одну навичку або дію, яку вони освоїли на занятті: «Я вчився слухати друзів», «Я навчився показувати емоції словами». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми тренували комунікаційну гнучкість, вчилися імпровізувати та працювати разом. Всі ви дуже старанні!»

Заняття 10. «Емоції та спільна гра»

Мета: розвивати навички розпізнавання, вираження та передачі емоцій, удосконалювати здатність дітей до спільної взаємодії в ігрових ситуаціях, формувати уміння слухати партнерів і координувати власні дії у групових завданнях.

Обладнання: картки з емоціями, м'яч, іграшки для командної гри, аркуші А4 і кольорові олівці, дзеркало для відображення міміки, невеликі фігурки тварин або персонажів.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання з емоцією»

Діти стають у коло. Кожна дитина обирає одну емоцію (радість, сум, здивування, страх) і вітає інших словами та жестом, що передає цю емоцію: «Я радий тебе бачити!» або «Я здивований, що ти тут!». Педагог стимулює дітей спостерігати за мімікою та інтонацією партнерів і повторювати рухи та слова.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Передай емоцію м'ячем»

Діти стоять у колі. Педагог передає м'яч першій дитині і називає емоцію: «Передай м'яч другу дитині, показуючи сум». Дитина повторює емоцію словесно та невербально і передає м'яч наступному учаснику, який може змінити емоцію за вказівкою педагога. Вправа розвиває гнучкість у комунікації та вміння передавати емоційні стани.

Вправа 2. «Спільна історія з емоціями»

Діти об'єднуються у групи по 3–4 особи. Педагог пропонує почати історію, наприклад: «Маленький ведмедик загубився в лісі». Кожна дитина додає до історії дію або репліку персонажа, виражаючи його емоції: «Ведмедик сумує, бо не може знайти друзів». Педагог стимулює дітей описувати почуття персонажів і реагувати на емоції інших.

Вправа 3. «Малюнок-емоція»

Діти отримують аркуші А4 і олівці. Педагог пропонує намалювати ситуацію, яка викликає певну емоцію (радість, здивування, страх). Після завершення малюнка кожна дитина розповідає історію свого героя, пояснює, що відчуває персонаж, і чому. Вправа розвиває вербальні навички та здатність до вираження емоцій через творчість.

Вправа 4. «Емоційні фігурки»

Діти отримують невеликі іграшки або фігурки. Педагог пропонує створити міні-сценку, де персонажі переживають різні емоції. Діти відтворюють ситуацію, змінюють емоції персонажів і коментують дії словами: «Зайчик радіє, бо знайшов морквину», «Лисичка злякалася шуму». Вправа формує навички спостереження, емпатії та кооперації.

Вправа 5. «Командна гра «Знайди емоцію»

Педагог показує картку з емоцією одному учаснику, який за допомогою жестів і міміки показує цю емоцію всій групі. Інші діти відгадують, що це за емоція. Потім хтось інший отримує картку і повторює процес. Вправа розвиває невербальну комунікацію, увагу та здатність розпізнавати емоції.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Моя емоція сьогодні»

Діти сідають у коло і кожна дитина називає одну емоцію, яку відчула під час заняття, пояснює, чому так відчула, і що найбільше сподобалося. Педагог підсумовує: «Сьогодні ми вчилися розпізнавати та передавати емоції, слухати друзів і працювати разом. Ви всі дуже старанні!»

Заняття 11. «Комунікація через гру та рольові взаємодії»

Мета: розвивати навички вербальної та невербальної комунікації, здатність дітей до співпраці та взаєморозуміння у рольових іграх, удосконалювати вміння виражати емоції та передавати інформацію через поведінку персонажа, формувати гнучкість у спілкуванні та адаптивність до змін ситуації.

Обладнання: набір іграшок та фігурок людей/тварин, картки із завданнями для рольових ігор, маски або елементи костюмів для персонажів, аркуші А4 і кольорові олівці для створення сцен, дзеркало для вправ на відображення емоцій, м'яч для передачі «рольової емоції».

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання героя»

Діти стають у коло. Кожен обирає уявного персонажа або тваринку, яким він буде сьогодні. Дитина називає свого персонажа, показує його жестами або рухами, промовляє коротку фразу на кшталт: «Я Лисичка, я дуже допитлива сьогодні». Інші діти повторюють привітання та задають питання персонажу:

«Лисичко, що ти робиш?». Педагог стимулює дітей звертати увагу на міміку та інтонацію, формуючи навички спостереження за невербальними сигналами.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Рольова історія»

Міні-групи по 3–4 дитини отримують завдання створити невелику історію з обраними персонажами. Кожен учасник керує своїм персонажем і розіграє сцену, використовуючи слова, міміку та жести. Педагог допомагає дітям координувати дії та діалоги, задає питання: «Що робить твій герой зараз? Як він реагує на дії друзів?». Ця вправа розвиває вербальну та невербальну комунікацію, спільне планування і здатність адаптувати дії до партнерів.

Вправа 2. «Передай емоцію своєму герою»

Діти стають у коло. Педагог показує картку з емоцією (радість, сум, здивування, страх). Кожна дитина показує цю емоцію від імені свого персонажа, а наступний учасник повторює її і додає невелику фразу від імені свого героя. Після завершення кола педагог обговорює з дітьми, як емоції передавалися, що було важко, а що вдалося. Вправа розвиває емоційне сприйняття та вербальну гнучкість.

Вправа 3. «Сценка з імпровізацією»

Педагог пропонує дітям сценарій із мінімальними деталями: «У парку загубився маленький зайчик». Діти по черзі додають дії своїх персонажів і нові елементи сюжету, намагаючись узгоджувати дії та реагувати на нові обставини, що виникають у грі. Це стимулює імпровізацію, швидке прийняття рішень у спільній діяльності та адаптивність комунікації.

Вправа 4. «Малюнок-сцена для персонажів»

Діти отримують аркуш і олівці, разом малюють сцену з попередньої рольової історії, додають персонажів та деталі середовища. Під час малювання педагог заохочує обговорювати дії персонажів: «Що робить твій герой? Як він відчуває себе зараз?» Вправа спрямована на закріплення вербальних навичок і розвиток спільної роботи.

Вправа 5. «Передай м'яч героя»

Діти стають у коло, м'яч символізує роль персонажа. Кожен учасник, тримаючи м'яч, називає дію або емоцію свого героя, після чого передає м'яч іншому. Наступний додає нову дію або реакцію персонажа. Педагог слідкує, щоб діти слухали один одного і узгоджували свої дії, стимулюючи навички інтерактивної комунікації та уважного слухання.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Що навчився мій герой сьогодні»

Діти сидять у коло і розповідають, що навчився робити їх персонаж: «Мій герой навчився слухати друзів», «Мій герой зміг показати емоцію словами та жестами». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми навчалися спілкуватися через рольові ігри, передавати емоції та працювати разом. Ви всі чудово справилися!»

Заняття 12. «Кооперація та багатозадачна комунікація»

Мета: розвивати навички одночасної взаємодії в групі, формувати здатність дітей координувати свої дії з діями інших, удосконалювати комунікаційну гнучкість і здатність виражати різні емоції одночасно вербально і невербально, стимулювати вміння працювати в команді та приймати спільні рішення.

Обладнання: невеликі м'ячі, конструктори або кубики, картки з емоціями, фігурки персонажів, аркуші А4 та кольорові олівці, маски для рольових ігор, дзеркало для вправ на відображення емоцій.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання в команді»

Діти стають у коло, утворюючи міні-команди по 3–4 особи. Кожна дитина обирає емоцію і жест, який її виражає. Педагог пропонує вітатися один з одним одночасно словами і рухами так, щоб вся команда синхронно виконувала привітання. Це сприяє розвитку уваги, слухання та злагодженої взаємодії у групі.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Командна історія з емоціями»

Групи отримують завдання створити історію з кількома персонажами, де кожен учасник керує одним персонажем і повинен передавати його емоції словесно та невербально. Педагог заохочує дітей одночасно виражати різні емоції і реагувати на дії інших персонажів, обговорюючи: «Як твій герой відчуває себе зараз? Що він робить у відповідь на дії інших?» Ця вправа формує багатозадачність у комунікації та кооперацію.

Вправа 2. «Передай емоцію через м'яч»

Кожна дитина отримує м'яч і картку з емоцією. Вона повинна передати м'яч іншому учаснику, показуючи емоцію у словах, міміці та жестах. Наступний учасник додає свою емоцію або змінює її відповідно до ситуації. Педагог слідкує за тим, щоб діти уважно слухали один одного і синхронізували свої дії, розвиваючи навички адаптивної комунікації.

Вправа 3. «Кооперативна конструкція»

Діти об'єднуються у команди і отримують конструктор або кубики. Завдання – побудувати спільну конструкцію, узгоджуючи дії і обговорюючи, які кубики ставити і де. Педагог заохочує дітей говорити один з одним, ділитися ідеями і корегувати дії, формуючи командну взаємодію та здатність працювати у спільному просторі.

Вправа 4. «Маски емоцій»

Діти обирають маски або елементи костюмів для свого персонажа. Педагог пропонує сценку, де персонажі відчувають різні емоції одночасно: хтось радіє, хтось засмучений, хтось здивований. Діти відтворюють емоції своїх героїв, взаємодіють один з одним і пояснюють дії та почуття персонажів словами. Це сприяє розвитку здатності одночасно керувати декількома аспектами комунікації.

Вправа 5. «Малюнок-колаж команди»

Команда отримує великий аркуш А4 і кольорові олівці. Діти малюють спільну сцену із сюжетів попередніх ігор, додаючи персонажів, деталі і емоції.

Кожен учасник коментує дії персонажів і пояснює, чому вони так реагують. Педагог підкреслює важливість узгодженої роботи та взаємного слухання.

3. Заключна частина (5 хвилин)

Вправа «Що ми навчилися сьогодні»

Діти сидять у коло і по черзі називають одну навичку, яку вони розвинули під час заняття: «Ми навчилися слухати один одного», «Ми навчилися показувати емоції кількома способами». Педагог підсумовує: «Сьогодні ми тренували командну роботу, кооперацію та багатозадачну комунікацію. Ви всі молодці!»

Заняття 13. «Рольові історії та емоційна взаємодія»

Мета: поглиблювати навички вербальної та невербальної комунікації, формувати здатність дітей до узгодження дій у групі, розвивати уміння виражати складні емоції та передавати їх у рольових іграх, стимулювати креативність і соціальну взаємодію.

Обладнання: набір карток з емоціями та діями, м'яч для передачі ролей, маски або елементи костюмів для персонажів, іграшки для рольових історій, аркуші А4 і кольорові олівці для малювання сцен, дзеркало для вправ на відображення емоцій.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Привітання від персонажа»

Діти стають у коло і обирають персонажа, якого будуть відтворювати під час заняття. Кожна дитина вітає інших словами та жестами свого героя: «Я Маленький Лев, я сьогодні хоробрий!» або «Я Рибка, я хвилююся». Педагог звертає увагу дітей на інтонацію, міміку та жести, формуючи навички спостереження та невербальної комунікації.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Рольова історія з емоціями»

Діти об'єднуються у групи по 3–4 особи. Педагог пропонує почати історію, наприклад: «У чарівному лісі загубився маленький ведмедик». Кожна дитина додає дію свого персонажа та його емоцію, реагуючи на дії інших. Педагог допомагає координувати дії, підказує, як передати емоції словами та жестами. Вправа стимулює вербальну і невербальну взаємодію, креативність та уміння узгоджувати дії.

Вправа 2. «Передай емоцію м'ячем»

Діти стають у коло. Педагог передає м'яч першому учаснику і показує емоцію, яку він повинен передати іншому: «Радість» або «Сум». Дитина демонструє емоцію невербально і словами, передає м'яч наступному. Наступний учасник додає нову емоцію або змінює її відповідно до ситуації. Вправа розвиває гнучкість у спілкуванні та уважність до дій партнерів.

Вправа 3. «Малюнок сцени історії»

Команди отримують аркуші А4 і кольорові олівці. Діти малюють сцени з рольової історії, додають персонажів, деталі середовища та емоції. Кожен учасник пояснює дії свого персонажа, підкреслюючи його почуття. Педагог стимулює дітей обговорювати взаємодію персонажів, формуючи комунікативні та аналітичні навички.

Вправа 4. «Імпровізовані сценки»

Педагог пропонує мінімальний сценарій, наприклад: «Джмелик загубився і шукає друзів». Діти по черзі додають дії та емоції своїх персонажів, реагуючи на дії партнерів. Під час вправи педагог звертає увагу на адекватне вираження емоцій, вміння слухати інших і узгоджувати дії. Вправа сприяє розвитку комунікативної гнучкості та креативного мислення.

Вправа 5. «Обговорення ролей та емоцій»

Діти сідають у коло та обговорюють, що відчував їхній персонаж під час гри, що було складно, а що вдалося. Педагог підкреслює важливість взаєморозуміння та співпраці, аналізує, як діти передавали емоції і координували дії. Вправа розвиває усвідомлення власних і чужих емоцій та навички рефлексії.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Що я навчився сьогодні»

Діти сидять у коло і кожен називає одну навичку, яку він розвинув: «Я навчився слухати друзів», «Я навчився показувати емоції словами та жестами». Педагог підсумовує заняття: «Сьогодні ми тренували комунікацію, рольові взаємодії та вираження емоцій. Ви всі чудово справилися!»

Заняття 14. «Емоційна координація та рухова взаємодія»

Мета: розвивати здатність дітей одночасно координувати вербальні й невербальні сигнали, покращувати рухову координацію під час спільних завдань, удосконалювати навички групової взаємодії та передачі емоцій, стимулювати гнучкість мислення та соціальну взаємодію.

Обладнання: м'ячі різного розміру, картки з емоціями, музичні інструменти (барабани, маракаси), конуси або мітки для рухових ігор, фігурки персонажів, аркуші А4 та олівці.

Структура заняття (25 хвилин)

1. Вступна частина (5 хвилин)

Вправа «Рухливе привітання»

Діти стоять у коло. Педагог пропонує вітатися один з одним, використовуючи певні рухи та міміку для передачі емоцій: стрибок із радістю, кивок із зацікавленням, помах рукою із здивуванням. Кожна дитина повторює рухи іншого, намагаючись відтворити емоцію. Це допомагає налаштуватися на спільну діяльність, активізує увагу та рухову координацію.

2. Основна частина (15 хвилин)

Вправа 1. «Емоційний м'яч»

Діти стають у коло. Педагог передає м'яч першій дитині, називаючи емоцію. Дитина показує її словами та рухами, а потім передає м'яч наступному учаснику, який додає власну емоцію або повторює попередню. Ця вправа тренує одночасне використання вербальних і невербальних сигналів, увагу до партнерів і координацію рухів.

Вправа 2. «Рухові історії з емоціями»

Педагог пропонує короткий сюжет, наприклад: «Кролик біжить до лісу шукати друзів». Діти по черзі додають рухи та дії персонажів, передаючи емоції: радість, здивування, страх. Педагог контролює, щоб кожна дитина взаємодіяла з іншими, узгоджуючи рухи та емоції персонажів.

Вправа 3. «Музична координація»

Діти отримують прості музичні інструменти. Педагог дає завдання відтворювати певну емоцію за допомогою звуку та руху: весела мелодія – рухи радісні, повільна мелодія – спокійні. Потім діти об'єднуються в групи, синхронізують свої дії та звуки. Вправа розвиває ритміку, координацію та емоційне відчуття групи.

Вправа 4. «Кооперативний лабіринт»

Діти утворюють команди і проходять простий маршрут, позначений конусами, передаючи фігурку або предмет, узгоджуючи дії та дотримуючись заданих емоцій: «Ми щасливі, тому рухаємося легко», «Ми здивовані – обережно йдемо». Педагог стимулює дітей обговорювати стратегії руху, що розвиває кооперацію та усвідомлення власних дій у групі.

Вправа 5. «Малюнок емоційної сцени»

Команди отримують аркуші А4 та олівці. Діти малюють спільну сцену з попередніх рухових ігор, додають персонажів і емоції. Кожен учасник пояснює, що відчував персонаж і чому він так рухався. Педагог підкреслює важливість узгодженості, спільної роботи та передачі емоцій.

3. Заклучна частина (5 хвилин)

Вправа «Моя улюблена емоція сьогодні»

Діти сидять у коло та називають емоцію, яку їм найбільше сподобалося виражати під час заняття, пояснюють, чому саме ця емоція. Педагог підсумовує заняття: «Сьогодні ми навчалися поєднувати рухи, звуки та слова, слухати друзів і працювати разом. Ви всі молодці!»

Заняття 15. «Підсумкове заняття: мої досягнення та рефлексія»

Мета: у невимушеній ігровій формі пригадати те, що діти навчилися робити: дивитися на партнера, грати поруч і разом, показувати свої емоції, використовувати прості слова чи жести для звернень. Підкріпити відчуття успіху та безпеки.

Обладнання:

Картинки з емоціями, улюблені іграшки, м'які кубики, м'яч, наліпки, маленькі сюрпризи, аркуші й прості фломастери.

Структура заняття (25 хв)

1. Вступна частина (5 хв)

Вправа «Мій герой дня»

Педагог пропонує дітям вибрати невеличку іграшку або картинку героя.

Інструкція педагога: «Обери героя, який тобі подобається. Тепер привітай нас так, як би привітав твій герой». (Це може бути усмішка, махання рукою, жест, коротке слово.)

Педагог не вимагає вербалізації – приймається будь-яка форма вітання.

2. Основна частина (15 хв)

Вправа 1. «Що я навчився робити?» (малюнок або вибір картки)

Дитині пропонується намалювати або вибрати картинку з готового набору: «слухаю», «дивлюся», «граю разом», «даю іграшку», «показую емоцію».

Педагог: «Покажи, що ти сьогодні вибираєш. Це те, що ти вже добре вмієш!»

Дитина не мусить розповідати – педагог озвучує за неї коротко й позитивно: «Ти вибрав «слухаю». Ти справді навчився гарно слухати».

Вправа 2. «Граємо разом» – короткі сценки без діалогів

Замість складних рольових сценок – дуже прості взаємодії:

- передати м'яч;
- побудувати разом маленьку вежу з двох–трьох кубиків;
- показати «радість» карткою та дати її сусідові.

Педагог м'яко керує процесом і коротко коментує: «Молодець, чекаєш», «Вийшло разом!», «Бачу твою усмішку».

Вправа 3. «Емоція в руках»

Діти вибирають картку емоції й показують її жестом, мімікою або за допомогою іграшки.

Педагог: «Покажи, яка в тебе сьогодні емоція. Можеш показати іграшкою».

Це дуже коротко, без довгих обговорень.

Вправа 4. «Спільна вежа»

Діти разом будують невелику вежу з кубиків. Завдання – просте завершення спільної дії, а не складна символічна композиція.

Педагог дає короткі інструкції: «Твій кубик», «Ми будуємо разом», «Обережно, молодець!».

Вправа 5. «Маленькі нагороди»

Педагог дає наліпку або маленьку фішку за те, що кожна дитина **сьогодні** зробила добре – навіть мінімальна дія є досягненням.

Фрази максимально прості: «Ти сьогодні добре чекав», «Ти дав кубик», «Ти посміхнувся другу», «Ти був у грі!».

3. Заклучна частина (5 хв)

Вправа «Мені сподобалося...» (мінімалістична версія)

Дитина обирає картинку:

 подобається

 спокійно

 радість

...і показує її.

Педагог підсумовує простими словами:

«Сьогодні ви були молодці. Ви дивилися, грали, чекали, показували емоції. Я дуже пишаюся вами. Ми всі разом добре попрацювали!»