

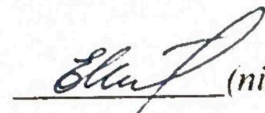
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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)
«8» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

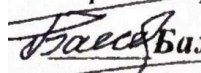
**«Вербалізація сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах
інклюзивно-ресурсного центру»**

Виконав: студент 6841мз групи

 Вишневська О.А.

(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., ст. викладач

 Бажмін В.Б.

(підпис)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

РА
СБ
100

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.

Супрун

(підпис)

« 1 » грудня 2025 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Вишневській Оксані Анатоліївні

1. Тема роботи: «Вербалізація сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру»

2. Керівник роботи к.п.н. Бажмін Володимир Борисович

3. Затверджені наказом ректора № 1383-Уч від «26» листопада 2025 року

4. Термін подання роботи: 01. 12. 2025 р.

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

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

Розділ 1. Аналіз проблем навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектра.

Розділ 2. Діагностика станів сформованості вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра.

Розділ 3. Шляхи формування навичок вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

6. Консультанти розділів роботи

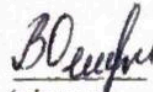
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1. Аналіз проблем навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектра	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
Розділ 2. Діагностика станів сформованості вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
Розділ 3. Шляхи формування навичок вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		

2. Дата видачі завдання 01.11.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

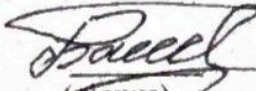
№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	07.11.2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	10.12.2025	Виконано

Студент


(підпис)

Вишневська О.А.

Керівник роботи


(підпис)

Бажмін В.Б.

АНОТАЦІЯ

Вишневська О.А. «Вербалізація сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру» Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 137 сторінок.

У кваліфікаційній роботі висвітлено проблему формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічних особливостей дітей з РАС, сенсорних порушень як стійких проявів аутичної симптоматики, а також психолінгвістичних механізмів, що забезпечують мовленнєве відображення сенсорної інформації. Узагальнено підходи до сенсорної інтеграції, особливості розвитку сенсорного простору дитини з РАС та шляхи формування сенсорного словника в логопедичній роботі.

У другому розділі представлено методичне забезпечення діагностики рівня сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду. Визначено два взаємопов'язані критерії — пізнавально-когнітивний та вербально-семантичний, що охоплюють ключові психолінгвістичні показники. Проведене діагностичне дослідження у двох групах (діти з нормотиповим розвитком і діти з РАС) виявило істотні розбіжності у сформованості сенсорних еталонів, пам'яті, уваги, а також у рівні мовленнєвого оформлення сенсорного досвіду. Результати констатувального етапу підтвердили потребу в цілеспрямованому логопедичному втручанні.

У третьому розділі обґрунтовано, структуровано та апробовано авторську дидактичну модель формування навичок вербалізації сенсорного досвіду, що передбачає поетапне розгортання логопедичної роботи: орієнтаційно-адаптаційний етап, етап сенсорного сприймання та ідентифікації, етап формування сенсорного словника і вербалізації досвіду,

етап генералізації та функціонального використання сенсорної лексики. У моделі визначено мету, педагогічні умови, змістове наповнення, засоби та форми логопедичної підтримки, з урахуванням сенсорного профілю дітей з РАС.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої дидактичної моделі та доцільність її впровадження в логопедичну практику інклюзивно-ресурсного центру з метою стимулювання мовленнєвої активності, узгодження сенсорного та мовленнєвого досвіду дитини з РАС, підвищення її когнітивної спроможності та соціальної адаптивності.

Ключові слова: спеціальна освіта, логопедія, аутизм, розлади аутистичного спектра, сенсорний досвід, вербалізація, інклюзивно-ресурсний центр, мовленнєвий розвиток.

ANNOTATION

Vyshnevskia O.A. “Verbalization of Sensory Experience in Speech Therapy Work with Children with Autism Spectrum Disorder in the Context of an Inclusive Resource Center.” Master’s Qualification Thesis in Specialty A6 “Special Education,” Educational Program “Special Education. Speech Therapy.”

Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. 137 pages.

The qualification thesis addresses the issue of developing verbalization skills of sensory experience in children with autism spectrum disorder (ASD) within the framework of an inclusive resource center. A comprehensive theoretical and methodological analysis has been conducted regarding the psychological and pedagogical characteristics of children with ASD, sensory impairments as persistent manifestations of autistic symptomatology, and the psycholinguistic mechanisms that ensure verbal representation of sensory information. The study generalizes approaches to sensory integration, features of sensory space development in children with ASD, and methods of forming a sensory vocabulary in speech therapy practice.

The second chapter presents the methodological framework for diagnosing the level of formation of sensory experience verbalization skills. Two interrelated criteria have been identified — the cognitive-perceptual and the verbal-semantic — each encompassing key psycholinguistic indicators. The diagnostic research conducted in two groups (children with typical development and children with ASD) revealed significant differences in the development of sensory standards, memory, attention, as well as in the level of verbal expression of sensory experience. The findings of the ascertaining stage confirmed the need for targeted speech therapy intervention.

The third chapter substantiates, structures, and tests the author's didactic model for developing sensory experience verbalization skills. The model includes several stages of speech therapy intervention: the orientation-adaptive stage, the stage of sensory perception and identification, the stage of sensory vocabulary formation and verbalization of experience, and the stage of generalization and functional use of sensory vocabulary. Each stage defines its purpose, pedagogical conditions, content components, tools, and forms of speech therapy support, taking into account the individual sensory profile of children with ASD.

The results confirm the effectiveness of the proposed didactic model and the feasibility of its implementation in the speech therapy practice of inclusive resource centers. The model stimulates speech activity, coordinates sensory and verbal experience in children with ASD, and enhances their cognitive capacity and social adaptability.

Keywords: special education, speech therapy, autism, autism spectrum disorder, sensory experience, verbalization, inclusive resource center, speech development.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РАС.....	15
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.....	15
1.2. Особливості сприйняття сенсорних еталонів дітьми з розладами аутистичного спектра.....	22
1.3. Шляхи формування та вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра.....	31
Висновки до розділу 1.....	37
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	39
2.1. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра.....	39
2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.....	66
Висновки до розділу 2.....	76
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕРБАЛІЗАЦІЇ СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.....	78
3.1. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.....	78

3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.....	99 107
Висновки до розділу 3.....	110
ВИСНОВКИ.....	113
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	127
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження.

Актуальність теми вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра зумовлена сучасними підходами до розуміння сенсорного розвитку як фундаментального чинника пізнавальної, мовленнєвої та комунікативної діяльності дитини. Сенсорний досвід є початковою формою взаємодії з довкіллям, через яку дитина пізнає властивості предметів, формує уявлення про навколишній світ та закладає підґрунтя для формування абстрактного мислення та мовлення.

Чуттєве пізнання не лише забезпечує розвиток сенсомоторних функцій, а і слугує підґрунтям для становлення мовленнєвої репрезентації дійсності. Особливого значення ця залежність набуває в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, для яких характерні порушення сенсорної інтеграції, труднощі з ідентифікацією та описом сенсорних вражень, а також низький рівень вербальної активності. У зв'язку з цим вербалізація сенсорного досвіду набуває особливого значення як засіб розвитку мовлення, регуляції поведінки та забезпечення комунікативної включеності дитини в соціальне середовище.

Наукові погляди, зокрема ідеї М. Монтесорі, акцентують увагу на тому, що розвиток особистості дитини неможливий без належної організації сенсорного виховання, яке сприяє формуванню здатності до спостереження, аналізу, класифікації, а також відкриває шлях до самопізнання та самовираження. Формування сенсорної культури — здатності розрізняти, усвідомлювати та вербалізувати якості предметів і явищ — розглядається як основа не лише пізнавального, а і мовленнєвого розвитку. Це особливо актуально в роботі з дітьми з РАС, для яких сенсорний хаос, нерозрізнення властивостей, їх гіпо- чи гіперчутливість можуть стати бар'єром для формування мовлення та взаємодії з іншими людьми.

Слід зазначити, що засвоєння сенсорних еталонів — тобто культурно зумовлених стандартів сприймання (кольору, форми, температури, фактури,

смаку тощо) — не обмежується механічним запам'ятовуванням назв властивостей. Воно передбачає глибоке усвідомлення сенсорних ознак, здатність оперувати ними у різних контекстах, включати у мовлення як одиниці опису предметів і ситуацій. Саме тому розвиток вербального оформлення сенсорного досвіду — це не лише мовленнєва задача, а цілісний процес, що охоплює когнітивну, емоційну та соціальну сфери особистості дитини.

Таким чином, актуальність нашого кваліфікаційного дослідження зумовлена необхідністю розробки логопедичних підходів, які забезпечували б не лише розвиток сенсорного сприймання у дітей з РАС, а і формування здатності до його мовленнєвого представлення. Це дозволяє не лише розширити комунікативні можливості дитини, а і сприяти її соціальній адаптації, включенню в освітній простір та емоційному самовираженню. Розробка і впровадження ефективної дидактичної моделі вербалізації сенсорного досвіду є важливим кроком в забезпеченні комплексного логопедичного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Проблема дослідження: визначити шляхи залучення дітей з розладами аутистичного спектра до формування навичок вербалізації сенсорного досвіду в умовах корекційно-розвиткового навчання в інклюзивно-ресурсних центрах.

Об'єкт: пізнавально-мовленнєва діяльність дітей з розладами аутистичного спектра.

Предмет: модель вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Мета: теоретично обґрунтувати та перевірити дидактичну модель вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Гіпотеза дослідження - формування навичок вербалізації сенсорного досвіду дітей з РАС відбуватиметься успішніше за умови використання додаткової цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Мета і предмет дослідження зумовили необхідність вирішення наступних **завдань**:

1. Проаналізувати спеціальну науково-педагогічну літературу щодо вивчення проблематики дослідження та визначити сутність основних понять кваліфікаційного дослідження.

2. Розробити критерії та показники оцінки стану сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектру. Визначити та охарактеризувати рівні сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду дітей з РАС.

3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

У процесі реалізації дослідження було використано комплекс **методів**, які дозволили всебічно розкрити проблему формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

До теоретичних методів належали аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення даних із нормативно-правових документів, науково-психологічної та спеціальної педагогічної літератури, методичних джерел, що стосуються проблеми сенсорного розвитку, мовленнєвого супроводу та логопедичної корекції дітей з РАС. Застосування цих методів дало змогу сформулювати цілісне наукове бачення сутності досліджуваного феномена, обґрунтувати теоретичні засади розробки експериментальної дидактичної моделі вербалізації сенсорного досвіду та визначити її ключові структурні компоненти.

До емпіричних методів було віднесено педагогічне спостереження, структуроване інтерв'ю (бесіду), опитування батьків і фахівців ІРЦ, аналіз

продуктів діяльності дітей, а також педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи). Ці методи використовувалися для діагностики рівнів сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з РАС, виявлення індивідуальних особливостей їх мовленнєвої поведінки та оцінки ефективності запропонованої дидактичної моделі.

Сукупність зазначених методів дозволила не лише теоретично обґрунтувати проблему, але і емпірично перевірити доцільність та результативність логопедичної корекційної роботи, спрямованої на вербалізацію сенсорного досвіду в дітей з РАС.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні дидактичної моделі вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру. У дослідженні було поглиблено уявлення про взаємозв'язок між особливостями сенсорного розвитку та формуванням мовлення у дітей з РАС, уточнено підходи до визначення критеріїв і показників сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду, а також описано типові труднощі, що виникають у процесі мовленнєвої репрезентації сенсорних вражень у зазначеній категорії дітей.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та апробації змістового наповнення етапів логопедичної роботи, методичних прийомів, а також системи вправ, спрямованих на активізацію мовлення, розвиток сенсорної чутливості та вербалізацію сенсорного досвіду у дітей з РАС. Матеріали дослідження можуть бути використані логопедами, дефектологами, педагогами інклюзивно-ресурсних центрів, асистентами вчителів у закладах загальної та спеціальної освіти для організації цілеспрямованої корекційної роботи, спрямованої на подолання мовленнєвих бар'єрів та розвиток комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектра.

База дослідження: КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в місті Миколаєві.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 136 сторінок, із них основного тексту – 118 сторінок. У роботі подано 9 таблиць, 8 рисунків та 1 схема.

РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.

Розлади аутистичного спектра (РАС) охоплюють широкий діапазон нейророзвиткових порушень, що супроводжуються якісною своєрідністю соціальної взаємодії, комунікації, поведінкових реакцій та сенсорної обробки інформації. Діти з РАС мають індивідуальні профілі розвитку, які вимагають глибокого розуміння їх пізнавальних, емоційних та мовленнєвих особливостей для ефективного логопедичного та педагогічного супроводу. [3]

Як зазначає дослідниця аутизму Т. Скрипник, психологічний портрет дитини з РАС характеризується стійкою тенденцією до обмеженості інтересів, стереотипністю поведінки, труднощами у встановленні та підтримці соціальних контактів, а також проблемами у сфері комунікації — як вербальної, так і невербальної. Особливої уваги потребують прояви сенсорної гіпер- або гіпочутливості, які істотно впливають на пізнавальну активність та адаптивну поведінку дитини. [87]

Індивідуальні відмінності у когнітивному розвитку, варіативність мовленнєвих здібностей — від повної відсутності мовлення до його надмірного, але нефункціонального використання — зумовлюють необхідність диференційованого підходу до діагностики та педагогічного супроводу дітей даної нозологічної групи. Педагоги, логопеди, психологи та батьки мають володіти цілісним уявленням про психолого-педагогічний профіль дитини з РАС, аби своєчасно виявляти індивідуальні освітні потреби та створювати сприятливі умови для розвитку дитини. [87]

К. Островська зазначає, що усвідомлення специфіки психічного розвитку дітей з розладами аутистичного спектра є підґрунтям для розробки ефективних корекційно-розвиткових програм, що сприяють формуванню адаптивної поведінки, комунікативних навичок та пізнавальних функцій відповідно до потенціалу кожної дитини. [64] У дітей з розладами

аутистичного спектра спостерігаються специфічні прояви у сфері психічного розвитку, які суттєво впливають на їх поведінку, спілкування, навчання та адаптацію до соціального середовища. Їх уявлення про навколишній світ можуть формуватися фрагментарно, з труднощами у виокремленні головного та узагальненні отриманого досвіду, що позначається на їх здатності до ефективного пізнання та комунікативної взаємодії. [61]

І. Марценковський робить наголос на тому, що найхарактернішими психічними особливостями є порушення у сфері соціальної комунікації: труднощі в ініціюванні та підтримці контакту, нерозуміння соціальних норм, обмежене використання міміки, інтонації, жестів. Діти часто не реагують на звертання, не підтримують зорового контакту, не орієнтуються в емоційних проявах інших людей. Зниження здатності до соціального передбачення, до розуміння контексту ситуацій та відсутність потреби у спілкуванні обумовлює низький рівень інтеграції в соціум. [49]

Мовленнєва сфера також зазнає якісних змін. У частини дітей з РАС мовлення не формується зовсім або з'являється із значним запізненням. У дітей з наявним мовленням воно може бути стереотипним, ехолалічним, неадресним або позбавленим комунікативної спрямованості. Виявляються труднощі в розумінні мовленнєвих інструкцій, питань, двозначностей та метафор. Слово для таких дітей часто не має соціальної цінності, а функціонує як інструмент задоволення потреб або як частина власного внутрішнього світу. [40]

М. Марценюк звертає увагу на те, що поведінка дітей з РАС також має виражену специфіку: спостерігається наявність рутин, опір змінам, фіксація на окремих видах діяльності чи предметах. Повторювані дії (стереотипії), такі як махання руками, гойдання тілом, обертання предметів, можуть виконуватися як засіб сенсорної саморегуляції. Ці діти надмірно чутливі або, навпаки, гіпочутливі до сенсорних подразників: гучних звуків, яскравого світла, дотиків, смакових і нюхових стимулів. [50]

Отже, психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра вимагає комплексного підходу, що передбачає вивчення не лише інтелектуальних і мовленнєвих функцій, а і сенсорної інтеграції, емоційної сфери, особливостей поведінки та мотивації. Саме врахування цих чинників дозволяє розробити ефективну систему індивідуально орієнтованого педагогічного впливу, спрямованого на формування життєвих компетентностей, зокрема навичок соціальної взаємодії, комунікації та сенсорного пізнання навколишнього світу.

Я. Крет зазначає, що основні ознаки та симптоми розладів аутистичного спектра формують своєрідний клінічний та поведінковий портрет дитини, що суттєво впливає на її пізнавальну активність, соціальну адаптацію та навчальну діяльність. Вияв цих ознак може відрізнятися за ступенем вираженості, однак загалом можна виокремити кілька типових проявів, властивих більшості дітей з РАС. [42]

Н. Міхановська та Г. Кожина зазначають, що у дітей з розладами аутистичного спектра помітною є обмеженість соціальної зацікавленості. Такі діти зазвичай проявляють слабо виражену мотивацію до встановлення соціальних контактів, часто уникають або не підтримують зоровий контакт, не реагують на звертання, не прагнуть до емоційного обміну з дорослими та однолітками. Їх поведінка може виглядати замкненою, ізольованою, а дії – зосередженими виключно на об'єктах, а не на людях. [53]

Ще однією ключовою ознакою РАС є порушення у сфері комунікації. У частини дітей мовлення не формується взагалі, у інших — є наявним, але використовується не з метою взаємодії, а як засіб маніпуляції або повторення фраз без розуміння їх змісту (ехолалії). Навіть у разі сформованого мовлення воно часто має своєрідну інтонацію, відсутність емоційного забарвлення, спостерігається нездатність до діалогу, труднощі у розумінні невербальних засобів спілкування та мовленнєвого контексту. [75]

Також характерною особливістю виступає репетитивна, стереотипна поведінка. Це можуть бути як повторювані моторні дії (махання руками,

обертання предметів, гойдання тілом), так і стійка прихильність до одноманітного режиму, об'єктів або специфічних інтересів. Навіть незначна зміна у звичних діях або середовищі може викликати у дитини тривожність або дезорганізацію поведінки. [76]

У дітей з РАС часто спостерігаються сенсорні порушення: підвищена або знижена чутливість до звуків, світла, дотиків, запахів. Деякі діти надмірно реагують на побутові шуми, інші — демонструють відсутність реакції навіть на гучні або болісні стимули. Це ускладнює їх взаємодію із зовнішнім світом та потребує врахування при організації освітнього середовища. [55]

Отже, для дітей з розладами аутистичного спектра характерна комбінація порушень у соціальній взаємодії, комунікації, поведінці та сенсорному сприйнятті. Розуміння цих ознак є основою для формування індивідуального маршруту підтримки, створення сприятливого середовища, а також підбору ефективних методів психолого-педагогічного супроводу, що сприятимуть розвитку потенційних можливостей кожної дитини.

Т. Галах наголошує на важливості своєчасного розпізнавання порушень розвитку підкреслює необхідність звернення уваги на ранні прояви розладів аутистичного спектра ще на етапах раннього дитинства. Діагностика аутизму є складним процесом, оскільки його симптоматика має широкий спектр варіацій, а деякі ознаки можуть бути схожими з іншими формами розвитку. [22]

Науково-педагогічна практика виокремлює низку ранніх маркерів аутизму, які потребують підвищеної уваги з боку батьків, педагогів і медичних працівників:

– соціальна відстороненість: дитина не прагне до емоційного контакту, не реагує на своє ім'я, уникає або не підтримує зоровий контакт, не демонструє бажання до спільної гри чи взаємодії з дорослими або однолітками;

- затримка мовленнєвого розвитку та порушення комунікації: мовлення може бути відсутнім або з'являтися із значною затримкою; діти часто не використовують мовлення для соціальної взаємодії, натомість спостерігаються стереотипні висловлювання, ехолалії, невідповідні за ситуацією реакції на мовленнєві звернення;

- ригідність поведінки та страх змін: діти з РАС часто демонструють виражену негативну реакцію на зміну звичного середовища, розпорядку дня або форми діяльності; можуть проявляти емоційні сплески через незначні, з погляду дорослого, зміни;

- стереотипна, ритуалізована поведінка: багаторазове повторення одних і тих самих дій, фіксація уваги на об'єктах або частинах предметів (наприклад, крутіння коліщатка, махання руками, розглядання пальців), потреба у повторенні рутинних дій в однаковій послідовності;

- сенсорні порушення: підвищена або знижена чутливість до зорових, слухових, тактильних або нюхових стимулів. Наприклад, дитина може закривати вуха від звуків, уникати дотиків або, навпаки, шукати надмірну сенсорну стимуляцію. [75]

Ефективна організація навчання дітей з аутизмом передбачає комплексний підхід, який враховує не лише індивідуальні особливості когнітивного та емоційного розвитку, а і специфіку сенсорного сприймання, поведінкові реакції та потреби у підтримці комунікації. Важливим чинником є впровадження структурованого навчального середовища, яке сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття безпеки та передбачуваності.

Значну роль у навчальному процесі відіграє послідовність і рутинність. Для дітей з розладами аутистичного спектра доцільно використовувати візуальні розклади, таймери, соціальні історії, які полегшують орієнтацію в часі та просторі, а також сприяють формуванню навичок планування та саморегуляції. Завдяки цьому зменшується кількість поведінкових розладів і підвищується готовність до виконання навчальних

завдань. Також важливо дотримуватися принципу наочності та доступності. Навчальний матеріал повинен бути представлений у візуально зрозумілій формі, з використанням піктограм, фотографій, предметів-замінників. Це особливо важливо для дітей з нерозвиненим або несформованим мовленням, оскільки сприяє формуванню асоціативного мислення та закріпленню понять. [83]

Т. Скрипник зазначає, що у навчанні дітей з РАС доцільно застосовувати методи альтернативної та додаткової комунікації (AAC), зокрема PECS (Picture Exchange Communication System), комунікативні книжки, планшети з відповідним програмним забезпеченням. Ці засоби не лише допомагають дитині виразити свої потреби та бажання, а й стимулюють розвиток мовленнєвої активності, знижують прояви фрустрації, пов'язані з комунікативною нездатністю. [84]

В. Тарасун робить наголос на тому, що особливу увагу необхідно приділяти емоційному стану дитини, створюючи умови для позитивної взаємодії з педагогами, однолітками та іншими учасниками освітнього процесу. Діти з розладами аутистичного спектра часто мають труднощі у розпізнаванні та вираженні власних емоцій, тому доречно впроваджувати спеціальні вправи та ігри на розвиток емоційного інтелекту та соціальної компетентності. [90]

Дж. Айрес зазначає, що одним із провідних чинників, що визначають особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, є специфіка сенсорного сприймання. Сенсорні труднощі у таких дітей виступають не лише супутнім проявом, а і ключовим діагностичним критерієм, який суттєво впливає на когнітивну, мовленнєву та соціальну діяльність дитини. Гіперсенситивність у дітей з РАС часто проявляється у вигляді яскравої емоційної або фізіологічної реакції на побутові звуки, яскраве освітлення, дотик, текстуру предметів, запахи або смаки. У таких випадках навіть незначний подразник може спровокувати дезадаптивну поведінку, паніку або самоізоляцію. Натомість гіпосенситивні діти можуть шукати надмірну

стимуляцію, демонструючи постійне прагнення до інтенсивних тактильних, вестибулярних або звукових впливів, що може виглядати як гіперактивність або монотонна. [1]

Окрему проблему становить порушення сенсорної інтеграції – здатності об'єднувати інформацію, отриману через різні аналізатори (зір, слух, дотик, пропріоцепцію), у цілісну перцептивну картину. Унаслідок цього дитина з РАС може мати труднощі з координацією рухів, орієнтуванням у просторі, виділенням фігури на фоні, розпізнаванням голосів, розумінням мовлення, яке супроводжується візуальною інформацією. Такі труднощі часто знижують навчальну мотивацію, ускладнюють виконання інструкцій і поглиблюють соціальну ізоляцію. [86]

Н. Прокопчук зазначає, що нерідко діти з РАС мають обмежену здатність до розрізнення сенсорних стимулів за інтенсивністю, тривалістю або просторовим розташуванням. Це може проявлятися у вигляді труднощів у фокусуванні уваги на суттєвих сенсорних деталях, швидкому сенсорному виснаженні або, навпаки, прагненні до повторного переживання одного й того самого стимулу. Наприклад, деякі діти не реагують на голосове звертання, але надмірно зосереджені на візуальних шаблонах або обертальних об'єктах. [74]

Таким чином, сенсорна специфіка у дітей з розладами аутистичного спектра охоплює:

- гіперчутливість або гіпочутливість до сенсорних подразників (світло, звук, дотик, запахи);
- труднощі з інтеграцією інформації з різних сенсорних каналів;
- порушення фільтрації, фокусування та розрізнення сенсорної інформації;
- потребу в сенсорній регуляції для підтримки оптимального рівня збудження та уваги.

Розуміння цих сенсорних особливостей є необхідним для побудови ефективної освітньо-корекційної взаємодії. Адекватна сенсорна підтримка,

створення структурованого простору, використання сенсорних зон розвантаження, а також спеціально підібрані індивідуальні засоби комунікації — усе це сприяє підвищенню адаптивності, зменшенню дезадаптивної поведінки та покращенню якості життя дитини з РАС.

Підсумовуючи викладене вище, варто зазначити, що діти з РАС мають складний та своєрідний профіль психічного розвитку, який охоплює порушення соціальної взаємодії, комунікації, емоційного реагування, а також виражену сенсорну дезінтеграцію. Їх труднощі в розумінні мовлення, невербальних сигналів, адаптації до змін та орієнтуванні у сенсорному середовищі зумовлюють потребу в глибокому врахуванні індивідуальних психофізичних особливостей у процесі навчання, виховання та корекції.

Розлади аутистичного спектра не є однорідними за проявами — вони можуть варіюватися за ступенем вираженості та поєднуватися з іншими порушеннями розвитку. Це зумовлює необхідність індивідуалізації підходів, використання альтернативних засобів комунікації, створення передбачуваного, сенсорно-комфортного освітнього простору та залучення мультидисциплінарної команди фахівців. Тільки цілісна, системна психолого-педагогічна підтримка дозволяє забезпечити розвиток потенційних можливостей дитини з РАС, формування її комунікативних, когнітивних і соціально-побутових навичок, а також покращення якості життя загалом.

1.2. Особливості сприйняття сенсорних еталонів дітьми з розладами аутистичного спектра.

У контексті логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра особливої значущості набуває проблема формування та активізації сенсорних еталонів як базових одиниць сенсорно-перцептивного досвіду.

Дж. Айрес у своєму дослідженні, робить наголос, що сприймання ґрунтується на здійсненні перцептивних дій — цілеспрямованих форм обробки сенсорної інформації, які забезпечують побудову внутрішнього образу предмета або явища. Щоб такий образ був упізнаний і осмислений, він

має бути співвіднесений із відповідним сенсорним еталоном — стійким узагальненим уявленням про певну властивість, що зберігається в довготривалій пам'яті. [1] Таким чином, формування образу та його розпізнавання є нерозривними складовими єдиного процесу сенсорно-пізнавальної діяльності.

Т. Скрипник зазначає, що для дітей з розладами аутистичного спектра характерними є труднощі як на етапі сприймання, так і під час зіставлення отриманого образу з уже наявним еталоном. Це може проявлятися у гіпо- або гіперчутливості до сенсорних подразників, фрагментарному характері сенсорного досвіду, труднощах з узагальненням і впізнаванням сенсорних властивостей об'єктів. У зв'язку з цим розвиток сенсорного сприймання значно ефективніше відбувається тоді, коли дитина має змогу оперувати структурованими, знайомими та стабільними сенсорними зразками. [86]

Суттєвий внесок у вивчення процесу формування сенсорних еталонів зробив А. Запорожець, який уперше ввів цей термін у контексті теорії розвитку сприймання через формування перцептивних дій. Сенсорні еталони розглядаються як узагальнені уявлення про чуттєво сприйняті властивості об'єктів. У цих уявленнях фіксуються основні, найбільш суттєві характеристики навколишнього світу, що дозволяє дитині не лише розпізнавати об'єкти, а і вербально описувати їх, порівнювати та класифікувати. [43]

М. Вітомська зазначає, що «сенсорні еталони» не виникають стихійно — вони є продуктом суспільно-історичного досвіду, результатом тривалої культурної роботи людства, спрямованої на впорядкування великого розмаїття сенсорних явищ. Завдяки таким еталонам людина може орієнтуватися в кольорах, формах, розмірах, звуках, запахах, температурі, просторових і часових відношеннях тощо. У сучасній науці до основних видів сенсорних еталонів відносять:

- музичні звуки та звуковисотні ряди;
- систему кольорів;

- систему фонем;
- геометричні форми;
- шкалу величин;
- просторові та часові уявлення. [18]

Н. Прокопчук зазначає, що у логопедичній роботі з дітьми з РАС завдання з формування сенсорних еталонів виступає як необхідна умова для подальшої вербалізації сенсорного досвіду. Здатність дитини пов'язати відчуття з поняттям, а потім — з його мовленнєвою формою - є ключем до розвитку її мовленнєвої активності, комунікації та пізнавальної діяльності в цілому. [74]

І. Мойсеєнко робить наголос, що важливим аспектом сенсорно-мовленнєвого розвитку є засвоєння системи сенсорних еталонів, що лежить в основі сенсорного навчання. Під сенсорним навчанням розуміють процес оволодіння стандартами сприйняття — узагальненими зразками властивостей об'єктів, які дозволяють дитині здійснювати пізнання світу на основі співвіднесення конкретного предмета з відомим сенсорним зразком. Такі еталони функціонують як оперативні одиниці сприймання — аналогічно до того, як слово виступає одиницею мовлення, а предмет — практичної дії. [55]

В роботах Т. Скрипник зазначається, що в процесі роботи з дітьми з аутичними проявами засвоєння сенсорних еталонів сприяє структурованому пізнанню навколишнього світу, підвищує передбачуваність сенсорних вражень і полегшує їх вербалізацію. [86]

Нижче розглянемо деякі з базових типів сенсорних еталонів, які мають особливе значення в корекційно-логопедичній практиці.

Еталони форми. Форму предмета дитина сприймає зазвичай через зорово-тактильно-руховий канал. При цьому сенсорними еталонами виступають уявлення про плоскі геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник, прямокутник, овал, багатокутник тощо) та об'ємні тіла (куб, куля, циліндр, конус, паралелепіпед, еліпсоїд тощо). Будь-який предмет може бути

сприйнятий як форма, що відповідає відомій геометричній фігурі, або як поєднання кількох фігур, які перебувають у певному просторовому співвідношенні. У роботі з дітьми з РАС розвиток здатності до впізнавання та називання форм є передумовою описового мовлення та мовленнєвого узагальнення. [86]

Еталони кольору. Уявлення про кольори ґрунтуються на знанні базових відтінків спектру (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий) і додаткових — білого та чорного. У подальшому сприймання кольору розширюється за рахунок уявлень про відтінки, змішані та проміжні кольори (наприклад, темно-синій, сірий, червоно-оранжевий тощо). Особливість сприймання кольору полягає в тому, що дитина не може досягнути його через проби та помилки — лише шляхом безпосереднього зорового контакту. У дітей з розладами аутистичного спектра часто виявляються як стійкі переваги певних кольорів, так і труднощі з їх впізнаванням або називанням, що потребує спеціального корекційного впливу. [74]

Еталони величини. На відміну від кольору чи форми, величина є умовною характеристикою, що ґрунтується на узгоджених одиницях виміру (міліметр, сантиметр тощо). У дитячому віці основою для її досягнення виступає порівняння об'єктів між собою (менше, більше, найбільше тощо). Відповідні мовленнєві одиниці формують лексико-граматичне оформлення простих суджень про предмети. У дітей з РАС формування уявлень про величину часто супроводжується труднощами у встановленні співвідношень і вербальному їх позначенні, що обумовлює потребу в чіткій послідовності навчання. [97]

С. Трикоз робить наголос на тому, що в процесі накопичення сенсорного досвіду дитина формує уявлення про властивості об'єктів, які згодом починають відігравати роль зразків для розпізнавання нових предметів. З часом дитина переходить від використання суб'єктивних, індивідуальних уявлень до оперування загальноприйнятими сенсорними

еталонами, що є культурно закріпленими орієнтирами сприйняття. У дітей з особливими освітніми потребами цей процес потребує спеціально організованого, систематичного навчання, в якому логопед відіграє провідну роль, спрямовуючи зусилля на розвиток сенсорної диференціації, узагальнення та мовленнєву інтерпретацію сенсорного досвіду. [96, 97]

Дж. Айрес наголошує на важливості врахування етапності розвитку перцептивних процесів, які безпосередньо впливають на формування сенсорного досвіду та його мовленнєву інтерпретацію. Перцептивна діяльність не виникає миттєво, а проходить низку послідовних змін, що мають свою логіку та динаміку. [1]

На *першому етапі* розвитку перцептивної активності у дитини формуються первинні уявлення про властивості предметів через практичну взаємодію з ними. Знайомство з об'єктами матеріального світу відбувається переважно в процесі ігрової діяльності, під час якої провідну роль відіграє маніпуляція — дотик, перекладання, натискання тощо. Саме руки виступають головним засобом пізнання, і це особливо важливо для дітей з РАС, у яких нерідко спостерігається відставання в розвитку дослідницьких дій або обмежена ініціатива у взаємодії з предметами. [1]

Другий етап позначається формуванням здатності до опосередкованого, дистанційного сприймання, коли дитина вже не потребує обов'язкового фізичного контакту з об'єктом для того, щоб його розпізнати. Сенсорне «обстеження» починає здійснюватися за допомогою зору, слуху або інших аналізаторів, що беруть участь в орієнтуванні у просторі. Цей перехід від зовнішніх дій до внутрішньо ментальних операцій позначено терміном «інтеріоризація», який впровадив Л. Виготський. У дітей з розладами аутистичного спектра саме на цьому етапі нерідко виникають труднощі з узагальненням сенсорної інформації, тому в корекційно-логопедичній роботі важливо послідовно підводити дитину до формування внутрішнього сенсорного образу через коментування дій, демонстрацію та моделювання. [1]

Третій етап розвитку перцептивної діяльності характеризується тим, що сприймання набуває рис автоматизованої та внутрішньо організованої дії, без явних зовнішніх проявів. Це створює враження його пасивності, хоча насправді процес залишається активним, але здійснюється на рівні мислення та уявлення. Водночас, за умов корекційно-розвиткової роботи, необхідно стимулювати не лише перцептивну, а і мовленнєву активність, щоб сенсорний досвід був не лише засвоєний, а і вербально закріплений. [1]

Слово як мовленнєвий знак виступає важливим чинником у структурі сенсорного пізнання. За твердженням А. Венгера, саме включення мовлення до перцептивної діяльності забезпечує засвоєння сенсорних зразків. Назви еталонів — слів, що позначають основні сенсорні якості (колір, форма, розмір тощо), — виконують роль опор у процесі закріплення зразка в пам'яті дитини. [54]

Таким чином, ознайомлення дитини з сенсорними еталонами передбачає не механічне запам'ятовування їх назв, а організацію активної діяльності, у якій слово є не лише результатом, а і засобом пізнання. Особливо це важливо для дітей з РАС, для яких формування зв'язку між сенсорним враженням та його мовленнєвим позначенням потребує багаторазового, структурованого та сенсорно насиченого досвіду. Без такої діяльнісної основи процес формування сенсорних уявлень і їх вербалізації буде недостатньо ефективним. [43]

М. Вітомська зазначає, що в дослідженні особливостей сенсорного розвитку дітей з розладами аутистичного спектра ключовим є розуміння процесу поступового засвоєння сенсорних еталонів, а також специфіки формування перцептивних дій, на основі яких ґрунтується подальша вербалізація сенсорного досвіду. На початкових етапах сенсорного пізнання діти з РАС, як правило, не здатні самотійно співвіднести еталон із відповідним об'єктом сприйняття без активної підтримки дорослого. Їм притаманне фрагментарне, несистемне освоєння способів обстеження об'єкта, яке включає зорове, слухове, тактильне сприйняття, маніпулятивні

дії тощо. Така залежність від дорослого пояснюється не лише особливостями когнітивного розвитку, а і труднощами сенсорної інтеграції. [17]

Н. Тертична та О. Криль роблять наголос, що в процесі накопичення сенсорного досвіду діти з РАС поступово починають точніше розпізнавати окремі властивості предметів, якщо ці властивості збігаються з раніше засвоєними сенсорними зразками. Однак нові або менш знайомі варіації сенсорних характеристик часто викликають труднощі в їх ідентифікації. Так, наприклад, дитина, яка вже має уявлення про квадрат, але ще не сформувала зразок прямокутника, може сприймати обидві форми як однакові. Аналогічним чином предмети помаранчевого кольору можуть ототожнюватися з червоним або жовтим, якщо поняття «помаранчевий» ще не включено до сенсорного репертуару дитини. [93]

Ці приклади демонструють, що кожен вид сенсорного еталона являє собою системну структуру, де окремі різновиди певної властивості об'єкта впорядковуються відповідно до певних ознак — інтенсивності, насиченості, форми тощо. В процесі розвитку перцептивної діяльності дитина з РАС поступово починає орієнтуватися в цій системі та застосовувати сенсорні еталони, однак цей процес відбувається повільніше та потребує більшої кількості повторів, порівнянь, мовленнєвих супроводів та опори на практичний досвід. [46]

Слово-назва сенсорної властивості відіграє особливу роль у закріпленні еталона в пам'яті дитини: воно не лише фіксує зразок, а й стає засобом подальшої когнітивної і комунікативної діяльності. Проте ефективне формування таких мовленнєвих одиниць можливе лише за умови включення їх у цілісну діяльність, де називання буде невіддільним від процесу сприймання.

Діти з розладами аутистичного спектра нерідко мають супутні сенсорні особливості: гіпер- або гіпочутливість до звуків, світла, дотику, а також труднощі в інтеграції сенсорної інформації. Навіть за відсутності уражень аналізаторів (слухового, зорового, тактильного тощо), у них можуть

спостерігатися значні відхилення у функціонуванні перцептивних механізмів, що зумовлено особливостями нейропсихологічної організації сенсорної обробки. Так, наприклад, діти можуть не помічати слабкозабарвлені відтінки, сприймаючи блідо-блакитний та блідо-зелений як однакові, або називати їх білими. Це свідчить про недостатню диференційованість і стійкість перцептивних образів. [47]

К. Островська зазначає, що сприйняття у дітей з РАС часто має узагальнений, неглибокий характер: вони орієнтуються не на суттєві, а на другорядні ознаки, повільно аналізують сприйману інформацію, що знижує цілісність образу предмета. Крім того, у багатьох дітей з аутичними проявами спостерігається висока втомлюваність, яка ще більше погіршує якість сенсорного реагування. Усе це свідчить про необхідність комплексного, поступового, поетапного формування сенсорного досвіду з постійною опорою на словесне позначення та узгодження дій, що є важливим чинником у логопедичній роботі з дітьми з РАС. [61]

Т. Тарасова робить наголос, що в процесі логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра важливо враховувати специфіку їхнього сенсорного сприйняття, зокрема — труднощі в розрізненні, впізнаванні та інтерпретації сенсорних еталонів. Практика показує, що такі діти мають значні труднощі у диференціюванні геометричних фігур, особливо складних за контуром, наприклад багатокутників. Якщо дитині надається зоровий зразок, завдання на співвіднесення виконується з більшою імовірністю успішно. Проте за умови подання лише словесної інструкції (наприклад, «знайди овал»), результативність значно знижується. Це вказує на слабо сформовані зв'язки між словесним позначенням і сенсорним образом у пам'яті дитини. [89]

Особливий інтерес становить відмінність у точності тактильного сприйняття об'ємних і плоских об'єктів. Діти з РАС значно краще розпізнають об'ємні фігури, ніж пласкі. Плоскі предмети позбавлені низки властивостей, важливих для дитини, наприклад, тактильної текстури або

глибини, що ускладнює побудову цілісного образу. Для того, щоб ідентифікувати такі об'єкти, необхідні складні пізнавальні дії — аналіз, порівняння, синтез інформації, що для багатьох дітей з РАС становить значну труднощі.

Сенсорно-перцептивна діяльність у дітей з РАС має виражену дезорганізованість. У процесі виконання складніших завдань, які передбачають активну орієнтацію, значна частина дітей демонструє хаотичні, несистемні дії або повну відмову від виконання. Якщо ж завдання є простим або знайомим, така поведінка зникає. Це свідчить про залежність сенсорного реагування від рівня організованості діяльності та емоційної безпеки. Наприклад, коли дитина стикається з незнайомим предметом, вона часто не здійснює орієнтовних дій, не аналізує його властивості, що унеможливорює правильне його сприйняття. [103]

Особливої уваги заслуговують труднощі дітей з РАС у сприйнятті кольору. Діти з РАС часто мають знижену чутливість до кольорових характеристик. Це проявляється у нечіткому розрізненні ненасичених відтінків, змішуванні близьких за спектром кольорів, невпевненості у виборі. Так, у ряді випадків спостерігалось, що темно-синій та темно-зелений кольори ототожнювалися, а предмети з невираженим кольором діти позначали як сірі або білі. При виконанні завдань із більшою кількістю об'єктів (від 10 до 12), вірогідність помилок значно зростала, що свідчить про обмежені можливості одночасної обробки множинної сенсорної інформації. [104]

Таким чином, засвоєнню сенсорних еталонів дітьми з розладами аутистичного спектра значною мірою перешкоджають труднощі в організації пізнавальної діяльності. У них спостерігається несформованість перцептивних дій, утруднене орієнтування в завданні, недостатня здатність до самостійного аналізу та співвіднесення властивостей предмета із відповідними сенсорними зразками. За таких умов роль дорослого, зокрема вчителя-логопеда, є визначальною: педагог має здійснювати чітке,

структуроване керівництво сенсорно-пізнавальною діяльністю дитини, забезпечуючи поступовий розвиток перцептивних навичок і мовленнєвої вербалізації сенсорного досвіду.

1.3. Шляхи формування та вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра.

Враховуючи представлені вище тлумачення понять «розлади аутистичного спектра», «сенсорний досвід» в сучасній науково-педагогічній літературі, поняття «вербалізація сенсорного досвіду» у межах нашого дослідження визначається як процес і результат формування у дітей з розладами аутистичного спектра здатності до осмисленого мовленнєвого вираження власних уявлень про сенсорні еталони, властивості предметів, характеристики простору, часу, величини, кольору, звуку тощо. Така вербалізація має складну психолого-педагогічну структуру, що відображається у різних видах діяльності дитини — ігровій, навчальній, побутовій, образотворчій — і слугує базисом для розвитку вищих психічних функцій: мовлення, образного та логічного мислення, уяви, уваги, пам'яті. [106]

З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема розробки науково обґрунтованих підходів до корекційно-розвиткової логопедичної роботи, спрямованої на формування у дітей з розладами аутистичного спектра навичок орієнтації в сенсорному середовищі та мовленнєвого оперування сенсорною інформацією. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що значна частина таких дітей демонструє недосконалість засвоєння сенсорних еталонів, фрагментарність сенсорних уявлень та труднощі у їх вербалізації. Унаслідок цього виникають ускладнення у формуванні повноцінної сенсорної культури, що, у свою чергу, обмежує пізнавальну активність, ускладнює шкільне навчання та повсякденну адаптацію.

Д. Шульженко зазначає, що формування навичок вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній практиці є одним з визначальних напрямів підтримки дитини з РАС, оскільки дає змогу інтегрувати її суб'єктивний досвід у соціальну взаємодію, структурувати мовлення, а також створює підґрунтя для розвитку функціональної комунікації та пізнавальної діяльності загалом. [111]

Ефективність логопедичного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра значною мірою зумовлюється своєчасністю початку спеціалізованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на підтримку пізнавальної, комунікативної та сенсорної сфер. З огляду на складність формування у дітей з РАС цілісного сприйняття навколишнього світу, особливу актуальність набуває розвиток сенсорної культури та формування здатності до вербалізації власного сенсорного досвіду. [3]

М. Вітомська робить наголос, що орієнтація в сенсорному просторі, а також структура його сприймання виступають важливими критеріями загального психічного розвитку дитини. Для дітей з аутичними розладами характерні суттєві труднощі у розпізнаванні сенсорних еталонів (кольору, форми, величини, просторових характеристик тощо), що ускладнює процес побутової та навчальної орієнтації. Частими є помилки у визначенні базових просторово-часових ознак (довжина, відстань, напрямок, дні тижня, сезони року), а також труднощі з оволодінням лексичним ресурсом для позначення відповідних понять. [18]

Наукові дослідження (М. Вітомська, С. Конопляста, Т. Скрипник, Д. Шульженко та інші) свідчать про те, що сенсорне орієнтування тісно пов'язане із загальною здатністю до сприймання простору, а його розвиток безпосередньо залежить від мовленнєво оформленого позначення сенсорних та просторових взаємозв'язків. Йдеться про такі ключові поняття, як розміщення, напрямок, черговість, форма, величина, колір, віддаленість тощо. [17,18, 40, 86, 111]

Формування повноцінного сенсорного досвіду та вміння орієнтуватися в сенсорному середовищі потребує тривалої корекційно-педагогічної роботи, побудованої на основі практичних дій. У дітей з аутичними розладами цей процес ускладнюється слабкістю механізмів сенсорно-просторового аналізу та синтезу: вони рідко ініціюють дослідження об'єкта, не здатні самостійно аналізувати його сенсорні характеристики, часто демонструють труднощі з узагальненням отриманого досвіду. [41]

Крім того, у значної частини таких дітей спостерігається недостатня стабільність і фрагментарність сенсорних уявлень, що суттєво знижує можливості їх мовленнєвого оформлення. Саме тому вербалізація сенсорного досвіду має стати одним з пріоритетних напрямів логопедичної підтримки дітей з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Ефективність логопедичного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра значною мірою зумовлюється своєчасністю початку спеціалізованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на підтримку пізнавальної, комунікативної та сенсорної сфери. З огляду на складність формування у дітей з аутичними проявами цілісного сприйняття навколишнього світу, особливу актуальність набуває розвиток сенсорної культури та формування здатності до вербалізації власного сенсорного досвіду. [46]

В контексті нашого дослідження вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра доцільно звернути увагу на положення, викладені у роботах Т. Скрипник та інших дослідників, які висвітлюють значення дидактичного підходу до організації сенсорно-просторової діяльності в процесі корекційно-розвиткової роботи.

У контексті нашого дослідження особливу увагу заслуговує положення щодо важливості дидактичного принципу корекційно-розвиткового впливу, згідно з яким образотворча діяльність, зокрема малювання, за умов цілеспрямованої педагогічної організації, може виступати ефективним засобом формування сенсорно-просторових уявлень у дітей з розладами аутистичного спектра. Саме графічна активність сприяє

розвиткові орієнтування у просторі, формуванню просторових координат та символічного відображення сенсорного досвіду, що є особливо значущим у роботі з дітьми, які мають порушення сенсорної обробки інформації.

У наукових працях дослідників, які вивчали труднощі пізнавального розвитку у дітей з РАС, наголошується на специфіці виконання ними завдань, пов'язаних із графічною репрезентацією. Діти з аутичними розладами демонструють сталі труднощі у виконанні подібних завдань через обмеженість довільної регуляції, недостатній розвиток перцептивного аналізу, труднощі в інтеграції сенсорних вражень. На відміну від дітей з типовим розвитком, у яких помилки сенсорно-просторового характеру з віком поступово коригуються, у дітей з розладами аутистичного спектра ці труднощі залишаються стійкими, що зумовлює необхідність постійного цілеспрямованого педагогічного впливу та корекційної підтримки. [84,85,86,111,112]

І. Мойсеєнко зазначає, що важливим є врахування характерних особливостей графічної діяльності цієї категорії дітей. Як зазначають дослідники, у графічних роботах дітей з РАС часто спостерігаються труднощі композиційного розміщення елементів, спотворення пропорцій зображуваних об'єктів, недотримання меж аркуша, а також помилки у відображенні просторових взаємозв'язків між предметами. Такі особливості можуть бути обумовлені не лише недостатньою сформованістю сенсорної сфери, а і незрілістю моторного плану — зокрема, слабкою оптико-гностичною координацією, обмеженим репертуаром графічних рухів, труднощами у плануванні дій та низьким рівнем мотивації. [54,55]

З огляду на сенсорно-перцептивні та комунікативні особливості дітей з РАС, образотворча діяльність набуває важливого значення як засіб активізації сенсорного досвіду та засвоєння вербальних форм його вираження. Вона дозволяє дитині символічно відтворювати сприйняті ознаки предметів і явищ, що за умови логопедичного супроводу з чіткими інструкціями, поетапною організацією дій та системним зворотним зв'язком

сприяє формуванню навичок вербалізації. Поєднання візуального, моторного та мовленнєвого каналів у процесі взаємодії дозволяє не лише розширити сенсорний словник дитини, а і забезпечити поступове перенесення вербалізованого сенсорного досвіду в різні життєві контексти. [58]

У цьому аспекті цінними є висновки О. Гаврилова, який, аналізуючи особливості пізнавального розвитку дітей з порушеннями інтелекту, підкреслює необхідність опори на практичну діяльність як основу для формування сенсорних уявлень. Цей підхід є релевантним і для дітей з РАС, оскільки дозволяє через наочну та практично зорієнтовану діяльність актуалізувати та структурувати їх сенсорний досвід, сприяючи його подальшій мовленнєвій інтерпретації. [20,21]

Науковець відзначає, що процес формування сенсорного досвіду в дітей цієї категорії відбувається значно повільніше та ускладнено порівняно з ровесниками з нормотиповим розвитком. Сенсорні характеристики об'єктів і явищ, які часто зустрічаються в повсякденному середовищі, сприймаються такими дітьми відносно успішно. Водночас ознаки, що є новими, менш знайомими або абстрактними, викликають у них труднощі при розпізнаванні, відтворенні та мовленнєвому позначенні. Особливо виразними є труднощі, пов'язані з просторовою організацією об'єктів: діти відчують складнощі в орієнтації, визначенні просторових співвідношень, а також у вербальному описі предметних властивостей, навіть за наявності певного сенсорного досвіду. [20,21]

У контексті нашого дослідження варто наголосити, що конкретизація сенсорних ознак та просторових відношень у дітей з розладами аутистичного спектра можлива лише за умови попереднього практичного засвоєння відповідних характеристик у процесі повсякденної діяльності. У разі сенсорного дефіциту, який є типовим для значної частини дітей цієї категорії, істотно ускладнюється формування смислових зв'язків між властивостями об'єктів. Це, у свою чергу, негативно впливає на загальний когнітивний

розвиток та знижує рівень мовленнєвої активності, зокрема здатність до вербалізації індивідуального сенсорного досвіду.

Доцільно враховувати положення зарубіжних дослідників (Дж. Д. Бенсон, С. Ц. Бодісон, А. Банді, Д. Мілтон та інші), які акцентують увагу на недостатності сенсорно-просторової орієнтації у дітей з особливими освітніми потребами. У своїх роботах вони підкреслюють, що дефіцит просторової узгодженості сприйнятої інформації з наявними еталонними уявленнями безпосередньо корелює з рівнем когнітивного розвитку дитини. Така залежність зумовлює потребу в цілеспрямованій та методично обґрунтованій корекційно-розвитковій роботі, яка передбачає активізацію сенсорного досвіду дитини шляхом залучення до мовленнєвої активності. Особливого значення у цьому процесі набуває формування навичок вербалізації, що сприяє не лише кращому усвідомленню сенсорних ознак, а й їхній інтеграції у структуру пізнавальної діяльності. [114,115,116,117]

Отже, результати вітчизняних і зарубіжних досліджень підтверджують важливість системного та науково обґрунтованого підходу до формування сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра. Такий підхід повинен базуватися на організації практичної діяльності, спрямованої на стимуляцію сенсорної чутливості, розвиток просторових уявлень, з обов'язковим мовленнєвим супроводом і закріпленням засвоєних понять у процесі логопедичної роботи.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми, можна стверджувати, що своєчасно організована корекційно-розвиткова робота з формування сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра є необхідною умовою для їх повноцінного сенсорного орієнтування, свідомого засвоєння системи сенсорних еталонів і формування основ сенсорної культури. Така робота створює важливе підґрунтя для розвитку мовлення, зокрема — для формування навичок вербалізації сенсорного досвіду, що, у свою чергу, забезпечує активізацію когнітивних процесів, розширення уявлень про навколишній світ і підвищення освітньої спроможності дитини.

Таким чином, цілеспрямоване логопедичне втручання в умовах інклюзивно-ресурсного центру сприятиме не лише формуванню мовленнєво-комунікативної компетентності дитини з РАС, а і її цілісному психічному розвитку, підвищенню рівня соціальної адаптації та якості життя загалом.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи представлено цілісний теоретичний аналіз особливостей навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектра, зосереджений на розумінні психолого-педагогічних характеристик цієї категорії дітей, специфіки їх сенсорного розвитку, а також шляхів формування та вербалізації сенсорного досвіду в умовах логопедичної допомоги.

Встановлено, що діти з розладами аутистичного спектра характеризуються унікальними особливостями психічного розвитку, зокрема: труднощами у соціальній взаємодії, порушеннями комунікативної поведінки, зниженою або підвищеною реакцією на сенсорні стимули, відсутністю або слабкістю у використанні мовленнєвих засобів для вираження власних емоцій та потреб. Це безпосередньо впливає на процеси пізнання навколишнього світу, опосередкованого сенсорними каналами, та створює потребу в індивідуалізованому педагогічному підході.

Особливу увагу в теоретичному аналізі було приділено сенсорній сфері дітей з РАС. Дослідження доводять, що саме сенсорні порушення — зокрема гіперчутливість або гіпочутливість до зорових, слухових, тактильних та інших стимулів — є одними з найстійкіших проявів розладів аутистичного спектра. Ці порушення можуть проявлятися в дезорганізованості поведінки, уникаючих або стереотипних реакціях, труднощах у розпізнаванні предметів, кольорів, форм, просторових відношень. Вони суттєво ускладнюють процес формування сенсорного досвіду та його осмисленого мовленнєвого оформлення.

Проаналізовані наукові джерела дозволили виокремити типові труднощі у сенсорній сфері дітей з РАС:

- несформованість еталонів кольору, форми, розміру, просторових відношень;
- нестабільність сенсорного сприймання (від уривчастості до фрагментарності або надмірного фокусування на окремих деталях);
- відсутність усвідомленої орієнтації в сенсорному просторі;
- низький рівень узагальнення сенсорного досвіду;
- труднощі у вербалізації сенсорних ознак і явищ.

Встановлено, що для дітей з РАС характерне відставання у становленні зв'язку між сенсорним сприйманням та мовленням. Це проявляється у труднощах із закріпленням словесних позначень сенсорних ознак, обмеженості сенсорного словника, порушеннях у побудові фраз для опису предметів і явищ, відсутності мотивованої мовленнєвої активності у відповідь на сенсорну стимуляцію.

На основі аналізу сучасних теоретичних підходів та емпіричних спостережень зроблено висновок, що формування сенсорного досвіду у дітей з РАС є складним і тривалим процесом, який потребує спеціально організованого корекційно-розвиткового впливу. Сенсорна інформація для таких дітей повинна подаватися через зрозумілі, структуровані та багаторазово повторювані дії, супроводжені вербалізацією, графічним зображенням, тактильним дослідженням та логопедичними інструкціями.

Отже, результати вітчизняних і зарубіжних досліджень підтверджують, що ефективна логопедична допомога дітям з розладами аутистичного спектра має спиратися на поетапне формування сенсорного досвіду, його вербалізацію та генералізацію в різних видах діяльності. Такий підхід сприятиме не лише розширенню мовленнєвих можливостей дитини, а й загальному пізнавальному розвитку, покращенню адаптаційного потенціалу та підвищенню її життєвої компетентності в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНІВ СФОРМОВАНOSTІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

2.1. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра.

Оцінювання ефективності реалізованої корекційно-розвиткової роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру є доцільним на основі аналізу позитивної динаміки сформованості їх сенсорної, мовленнєвої та комунікативної активності, зокрема — рівня вербалізації сенсорного досвіду. Здатність дитини з РАС позначати власні сенсорні переживання через мовлення чи альтернативні засоби комунікації є основою побудови ефективної взаємодії, вираження потреб, емоцій та регуляції поведінки.

З метою емпіричної перевірки теоретичних положень, сформульованих у процесі методологічного аналізу проблеми вербалізації сенсорного досвіду у дітей із РАС, було організовано експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення динаміки розвитку відповідних мовленнєвих і когнітивно-сенсорних навичок під впливом спеціально організованої логопедичної роботи. Структура дослідження включала:

- комплексне вивчення психолого-педагогічних характеристик дітей з розладами аутистичного спектра;
- узагальнення сучасних підходів до організації логопедичного супроводу дітей з РАС у контексті розвитку їх сенсорної та мовленнєвої компетентності;
- добір валідних діагностичних методик і завдань для виявлення рівнів сформованості сенсорних еталонів, імпресивного та експресивного словника, здатності до функціонального використання сенсорної лексики у різних видах діяльності.

Емпіричне дослідження проводилося на базі інклюзивно-ресурсного центру №2 м. Миколаєва впродовж навчального року — з вересня 2024 року по вересень 2025 року. До участі у дослідженні було залучено 16 дітей віком від 6 до 8 років, серед яких 8 мали діагноз розладів аутистичного спектра та характеризувалися різним ступенем вираженості мовленнєвих і сенсорних порушень, також нами було обстежено ще 8 дітей з типовим рівнем розвитку.

Діагностичні зрізи та корекційно-розвиткові заняття проводилися у ранкові години, коли спостерігається найвищий рівень пізнавальної та емоційної активності дітей. У реалізації програми експерименту брали участь логопеди, психологи, педагоги-дефектологи, які забезпечували фаховий супровід, допомагали у проведенні занять, а також здійснювали спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей у спонтанній діяльності.

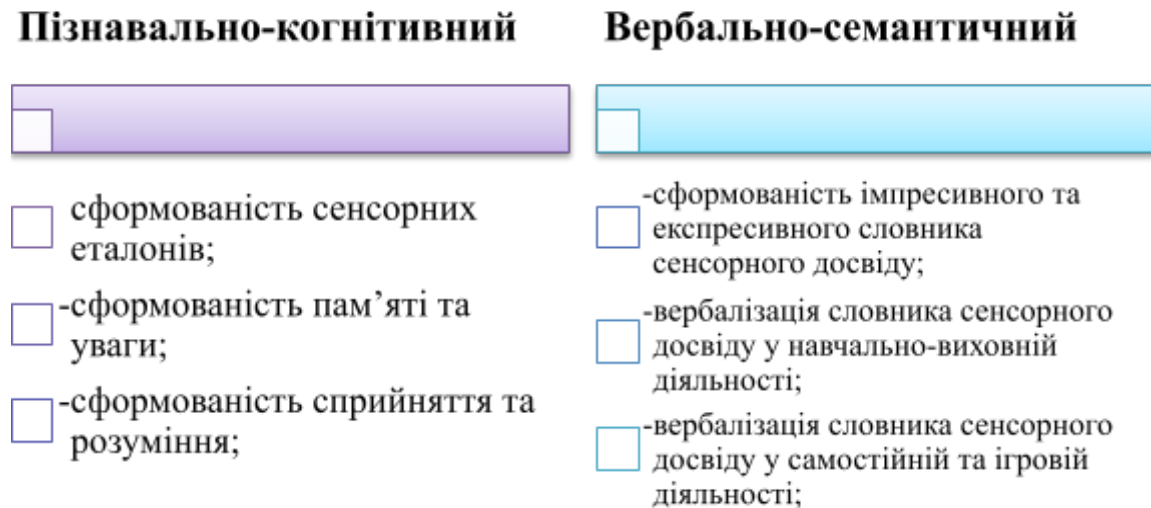
Діагностичний етап експерименту був спрямований на визначення обґрунтованих критеріїв, показників і рівнів оцінювання сформованості мовленнєвого представлення сенсорного досвіду у дітей з РАС. Розробка критеріїв спиралася на розуміння критерію як значущої ознаки, що дозволяє об'єктивно і валідно оцінити стан досліджуваного явища, а також забезпечити кількісну або якісну фіксацію динаміки розвитку.

Визначена нами критеріально-показникова база дозволила структурувати оцінювання за двома основними напрямками: пізнавально-когнітивним і вербально-семантичним. Кожен із них охоплював відповідні показники, що відображали змістовні характеристики сенсорного досвіду, рівень мовленнєвого представлення, здатність до сприймання, ідентифікації та опису сенсорних об'єктів у різних видах діяльності.

Таким чином, організоване емпіричне дослідження створило основу для подальшого аналізу результативності впровадженої дидактичної моделі та дозволило відстежити якісні зміни у мовленнєвій поведінці дітей з РАС внаслідок цілеспрямованої логопедичної корекції в умовах інклюзивно-ресурсного центру

Критерії та показники оцінки стану сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду дітей з розладами аутистичного спектра представлені на Схемі 2.1:

Схема 2.1.



Першим критерієм ми визначаємо - пізнавально-когнітивний критерій — це діагностичний критерій, що відображає рівень сформованості у дітей з розладами аутистичного спектра пізнавальних процесів, які забезпечують сприймання, обробку та осмислення сенсорної інформації, а також здатність до її вербалізації. Він охоплює такі аспекти, як зосередженість уваги на сенсорних стимулах, спостережливість, аналіз і розпізнавання характеристик об'єктів навколишнього середовища, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між відчуттям і словесним позначенням, а також формування сенсорних уявлень і понять. Сформованість цього критерію є основою для подальшого розвитку мовлення, оскільки забезпечує зв'язок між тілесно-чуттєвим досвідом дитини та мовленнєвим означенням зовнішнього світу.

Першим показником пізнавально-когнітивного критерію ми визначаємо - сформованість сенсорних еталонів — це показник, що відображає здатність дитини з розладами аутистичного спектра впізнавати, диференціювати та узагальнювати властивості об'єктів навколишнього

середовища на основі сенсорного досвіду (колір, форма, розмір, фактура, звук, запах тощо). Така сформованість передбачає наявність у дитини уявлень про сталі сенсорні характеристики, які вона може ідентифікувати, зіставляти між собою. Розвинені сенсорні еталони є необхідною умовою для формування понять, що ґрунтуються на багаторазовому сенсорному досвіді та є базовими у процесі оволодіння мовленням. Нижче представлено діагностичні завдання оцінки стану сформованості першого показника першого критерію:

Завдання №1 «Знайди за ознакою»

Мета: виявити здатність дитини розрізняти предмети за сенсорними ознаками (колір, форма, розмір).

Хід виконання: перед дитиною викладають набір предметів (наприклад, геометричні фігури або іграшки) різного кольору, форми та розміру. Логопед дає інструкцію:

- Покажи мені великий червоний круг.
- Де маленький синій квадрат?

Коментар для діагноста: починайте з однієї ознаки (колір), поступово ускладнюючи до двох і трьох ознак.

Очікувані результати:

- успішне розпізнавання за 1, 2 і 3 сенсорними характеристиками;
- адекватне виконання інструкцій;

Особливості для дітей з РАС:

- уникайте візуального перевантаження
- використовуйте знайомі об'єкти
- інструкції мають бути чіткими, з паузами

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	правильно і самостійно виконує всі завдання з 3 ознаками
3	виконує завдання з 2 ознаками, іноді помиляється при 3

2	виконує завдання з 1 ознакою, потребує допомоги
1	виконує тільки з прямою підказкою
0	не виконує, не орієнтується у завданні

Завдання №2 «Що на дотик?»

Мета: перевірити здатність дитини розпізнавати об'єкти на основі тактильних відчуттів.

Хід виконання: у мішечок кладуть 5 предметів з різною фактурою (гладенький м'яч, шорстка губка, м'яка тканина, дерев'яний кубик тощо). Дитина навпомацки витягує предмет і намагається його описати або вказати серед зразків.

Коментар для діагноста: за потреби можна ввести додаткове запитання: «Який він? Гладкий чи шорсткий?»

Очікувані результати:

- розпізнає фактурні властивості
- вербалізує або демонструє відповідність

Особливості для дітей з РАС:

- враховуйте сенсорну чутливість (гіпо- або гіперреактивність)
- дозволяйте відмовитись від неприємного об'єкта

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	точно розпізнає 4–5 предметів і вербалізує фактуру
3	розпізнає 3 предмети з частковою допомогою
2	розпізнає 1–2 предмети, не називає
1	торкається предметів, але не орієнтується
0	відмовляється від виконання

Завдання №3 «Склади пару»

Мета: оцінити здатність узагальнювати об'єкти за спільною сенсорною ознакою.

Хід виконання: дитині пропонують підібрати пару до запропонованого предмета за визначеною ознакою:

- Ось жовта кулька. Знайди ще щось жовте.
- Це м'який ведмедик. Що ще м'яке?

Коментар для діагноста: змінюйте тип сенсорної ознаки — колір, фактура, розмір, форма.

Очікувані результати:

- розуміє ознаку
- підбирає об'єкт самостійно або з підказкою
- пояснює свій вибір (за потреби)

Особливості для дітей з РАС:

- уникайте одночасного пред'явлення занадто багатьох стимулів
- використовуйте підказки у вигляді моделювання (наприклад, торкніться разом)

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	точно й самостійно підбирає пари за 3 ознаками
3	правильно підбирає пари за 2 ознаками
2	правильно підбирає пари за 1 ознакою
1	підбирає випадково, з підказкою
0	не розуміє завдання, не виконує

На основі даних діагностичних завдань можемо визначити чотири рівні сформованості першого показника першого критерію: **сформованість сенсорних еталонів:**

Рівень	Характеристика сформованості
--------	------------------------------

Високий	дитина вільно впізнає, розрізняє та класифікує об'єкти за кількома сенсорними ознаками (колір, форма, розмір, фактура, звук тощо); здатна узагальнювати властивості об'єктів, самостійно визначає та диференціює сенсорні еталони у різних контекстах діяльності
Достатній	дитина розпізнає та розрізняє основні сенсорні ознаки об'єктів (2–3 характеристики), потребує незначної підтримки в узагальненні; визначає та диференціює сенсорні еталони у структурованих умовах із допомогою дорослого
Середній	дитина орієнтується переважно на одну сенсорну ознаку (наприклад, колір або форму); узагальнення недиференційовані, обмежується окремими сенсорними ознаками, потребує постійного стимулювання
Низький	дитина не розпізнає або плутає сенсорні характеристики об'єктів; не узагальнює, не визначає сенсорні властивості, спостерігається несформованість еталонних уявлень або їх відсутність

Другим показником першого критерію ми визначаємо - сформованість пам'яті та уваги — це показник, що характеризує рівень розвитку у дітей з РАС пізнавальних механізмів запам'ятовування, збереження, відтворення сенсорної інформації, а також здатності до цілеспрямованого та стійкого зосередження на сенсорних стимулах. Він охоплює вміння дитини фіксувати увагу на окремих властивостях об'єктів, утримувати її впродовж певного часу, переключати з одного сенсорного об'єкта на інший, а також відтворювати на запит уявлення про пережитий сенсорний досвід. Сформованість цих процесів є основою для розпізнавання сенсорної інформації, її узагальнення та вербалізації, що критично важливо для розвитку мовлення та комунікації у дітей з РАС. Нижче представлено

діагностичні завдання оцінки стану сформованості другого показника першого критерію:

Завдання №4 «Що зникло?»

Мета: оцінити здатність дитини до короткотривалого зорового запам'ятовування.

Хід виконання: перед дитиною викладають 4 знайомі предмети (наприклад, іграшки або картинки). Після ознайомлення їх накривають або прибирають один із них. Завдання: назвати або вказати, що зникло.

Коментар для діагноста: змінюйте кількість об'єктів залежно від віку та рівня функціонування дитини.

Очікувані результати:

- зорове спостереження;
- збереження в пам'яті;
- правильне відтворення інформації;

Особливості для дітей з РАС:

- чітка інструкція, обмеження зайвих стимулів
- дозвольте дитині називати або вказувати (за вибором)

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	правильно запам'ятовує і називає зниклий об'єкт у 3-х спробах
3	допускає 1 помилку в 3 спробах
2	правильно відповідає лише 1 раз, потребує стимулювання
1	не орієнтується без підказки, здогадується
0	не виконує, не розуміє завдання

Завдання №5 «Запам'ятай послідовність»

Мета: оцінити рівень слухової пам'яті та уваги.

Хід виконання: логопед називає послідовність із трьох кольорів (наприклад: червоний, жовтий, синій). Дитина має повторити їх у тому ж

порядку, використовуючи кольорові картки або словами. Кількість кольорів поступово збільшується до п'яти.

Коментар для діагноста: змінюйте довжину послідовності залежно від успішності.

Очікувані результати:

- сприймання слухового ряду
- точне збереження й відтворення

Особливості для дітей з РАС:

- дозвольте використання предметної опори (наприклад, картки)
- не змінюйте інтонаційний шаблон

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	безпомилково відтворює 4–5 елементів у правильному порядку
3	правильно відтворює 3 елементи
2	відтворює 2 елементи з помилками
1	потребує моделювання, відтворює лише 1 елемент
0	не реагує або відповідає хаотично

Завдання №6 «Послухай та запам'ятай»

Мета: дослідити розуміння, зосередження та запам'ятовування короткої інструкції.

Хід виконання: логопед дає словесну інструкцію з двох-трьох дій, наприклад: «Візьми м'яч, поклади його на стіл, потім плесни в долоні». Дитина виконує інструкцію без повторення.

Коментар для діагноста: спочатку спробуйте з 1 дією, поступово ускладнюючи.

Очікувані результати:

- розуміння мовлення
- утримання послідовності
- цілеспрямоване виконання

Особливості для дітей з РАС:

- давайте інструкцію повільно, з паузами
- контролюйте рівень сенсорної навантаженості

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	точно виконує всі дії без додаткових інструкцій
3	виконує 2 дії правильно, 1 з допомогою
2	виконує лише першу дію або всі з допомогою
1	виконує хаотично, не дотримується послідовності
0	не виконує або ігнорує завдання

На основі даних діагностичних завдань можемо визначити чотири рівні сформованості другого показника першого критерію: **сформованість пам'яті та уваги:**

Рівень	Характеристика сформованості
Високий	дитина стійко та цілеспрямовано утримує увагу протягом усього діагностичного завдання, швидко переключається між завданнями, запам'ятовує 4–5 сенсорних одиниць (кольори, форми, послідовності), відтворює їх точно та самостійно як одразу, так і через нетривалий час; проявляє ініціативу в запам'ятовуванні та використовує вербальні стратегії пам'яті.
Достатній	дитина утримує увагу в межах 5–7 хвилин, з незначним відволіканням; запам'ятовує 3–4 сенсорні одиниці, відтворює з незначними помилками, потребує повторення інструкції або легкого стимулювання; спостерігається вибірковість у запам'ятовуванні залежно від мотивації
Середній	увага нестійка, швидко виснажується, дитина відволікається, виконує завдання лише за умов постійного стимулювання;

	запам'ятовує 1–2 одиниці, допускає часті помилки під час відтворення; вербальні інструкції потребують повторення; проявляється знижена продуктивність пам'яті.
Низький	дитина не зосереджується на завданні, відволікається навіть за умов стимулювання, не запам'ятовує або відтворює спотворено, демонструє фрагментарне або хаотичне сприймання, вербальні інструкції не засвоює; може спостерігатись ігнорування стимулів або стійке уникнення контакту.

Третім показником пізнавально-когнітивного критерію ми визначаємо - сформованість сприйняття та розуміння — це показник, що відображає здатність дитини з розладами аутистичного спектра адекватно сприймати сенсорні стимули (зорові, слухові, тактильні, смакові, нюхові) та осмислювати їх зміст у межах доступного життєвого та мовленнєвого досвіду. Така сформованість передбачає не лише елементарне розрізнення зовнішніх характеристик об'єктів, а і здатність до інтеграції сенсорної інформації, її інтерпретації та смислового узагальнення. Сформоване сприйняття та розуміння забезпечують опору на досвід дитини, дозволяють встановлювати відповідність між різними чуттєвими враженнями, що є необхідною умовою для ефективної подальшої вербалізації сенсорного досвіду. Нижче представлено діагностичні завдання оцінки стану сформованості третього показника першого критерію:

Завдання №7 «Опиши те, що бачиш»

Мета: оцінити здатність до зорового сприйняття та осмислення властивостей об'єкта.

Хід виконання: дитині пропонують розглянути знайомий предмет або зображення (наприклад, яблуко, іграшку, тварину) і просять описати:

– Що це? Яке воно? Для чого воно потрібне?

Коментар для діагноста: при потребі стимулюйте запитаннями, поступово переходьте до нових об'єктів.

Очікувані результати:

- сприймання зорових ознак;
- розуміння функції/призначення;
- вербальна інтерпретація;

Особливості для дітей з РАС:

- дозвольте дитині відповідати невербально (жестом, зображенням);
- обирайте предмети, знайомі з повсякденного досвіду;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	повноцінно описує ≥ 3 ознаки та функцію об'єкта
3	називає 2 ознаки або функцію об'єкта
2	опис фрагментарний, потребує підказки
1	відповіді хаотичні, без розуміння смислу
0	не виконує або не орієнтується в завданні

Завдання №8 «Впізнай за описом»

Мета: дослідити здатність дитини до слухового сприймання та розуміння мовленнєвого опису.

Хід виконання: логопед описує об'єкт:

– Це фрукт. Він круглий, червоний, соковитий. Його їдять.

Завдання дитини – знайти або назвати цей об'єкт (яблуко).

Коментар для діагноста: поступово ускладнюйте описи, додаючи більше ознак.

Очікувані результати:

- уважне слухання;
- зорово-смилова відповідність;
- узагальнення.

Особливості для дітей з РАС:

- повторіть опис за потреби;
- використовуйте короткі, чіткі речення;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	точно впізнає більше або 3 об'єкти за описом
3	правильно впізнає 2 об'єкти, помиляється 1 раз
2	впізнає 1 об'єкт при підказці
1	здогадується, відповіді випадкові
0	не виконує завдання

Завдання №9 «Який на смак?»

Мета: перевірити сприймання смакових відчуттів та їх осмислення.

Хід виконання: дитині пропонують скуштувати кілька безпечних продуктів (наприклад: шматочок лимону, яблука, крекера). Потім ставлять запитання: – Який смак? Кислий, солодкий, солоний? Тобі подобається?

Коментар для діагноста: кількість зразків — не більше 3; фіксуйте як реакції, так і відповіді.

Очікувані результати:

- розрізнення смакових відчуттів;
- осмислення та вираження емоційної оцінки;

Особливості для дітей з РАС:

- за зниженої сенсорної толерантності дозвольте дитині відмовитись від певних продуктів;
- враховуйте індивідуальні харчові обмеження;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	точно розпізнає більше або 3 смаки та вербально їх описує

3	розпізнає 2 смаки, надає оцінку за допомогою міміки/жесту
2	реагує, але не описує; відповіді обмежені
1	не розрізняє смаки або описує хибно
0	не бере участі в завданні

На основі даних діагностичних завдань можемо визначити чотири рівні сформованості третього показника першого критерію: **сформованість сприйняття та розуміння:**

Рівень	Характеристика сформованості
Високий	дитина вільно сприймає сенсорну інформацію з різних аналізаторів (зорового, слухового, тактильного тощо), адекватно реагує на стимул, демонструє розуміння значення об'єктів, подій та ситуацій, здатна інтегрувати сенсорні враження у цілісне уявлення та словесно пояснити їх значення.
Достатній	дитина сприймає основні сенсорні ознаки об'єктів і явищ, розуміє їх призначення та властивості, потребує підтримки під час складніших завдань; вербальна реакція на сенсорні стимули переважно адекватна, але не завжди повна.
Середній	дитина сприймає окремі сенсорні стимули, але часто не пов'язує їх із цілісним уявленням; розуміння обмежене, реакції ситуативні, мовлення нечітко відображає зміст сенсорного досвіду; можливе поверхнєве сприймання з недостатнім осмисленням.
Низький	дитина слабо реагує або не реагує на сенсорні стимули, не виявляє розуміння їх змісту; може демонструвати дезорієнтованість або уникнення стимулів, не диференціює сенсорні враження, вербальні реакції відсутні або хаотичні.

Другим критерієм оцінки рівня сформованості сенсорного досвіду дитини з РАС та його вербалізації ми визначаємо - *вербально-семантичний критерій* — це діагностичний критерій, що характеризує рівень сформованості у дітей з розладами аутистичного спектра здатності до мовленнєвого позначення сенсорного досвіду, осмислення значень мовленнєвих одиниць, а також до смислової інтерпретації почутих або вимовлених слів, пов'язаних із чуттєвим сприйманням. Цей критерій охоплює вміння дитини співвідносити власні сенсорні враження з відповідними словами або висловлюваннями, використовувати мовлення для опису властивостей об'єктів, подій чи власного стану, а також розуміти зміст зверненого мовлення в сенсорному контексті. Рівень сформованості вербально-семантичного критерію визначає можливості дитини з РАС у сфері усної комунікації, мовленнєвого самовираження та побудови семантичних зв'язків між словом та сенсорним досвідом.

Першим показником вербально-семантичного критерію ми визначаємо - *сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду* — це показник, що відображає здатність дитини з розладами аутистичного спектра розуміти та вживати у мовленні слова, які позначають характеристики об'єктів, явищ або власних відчуттів, отриманих через різні сенсорні канали (зір, слух, дотик, смак, нюх, пропріоцепцію). Імпресивний аспект цього показника передбачає розуміння дитиною сенсорної лексики у зверненому мовленні, зокрема прикметників, дієслів, іменників, пов'язаних з описом зовнішніх або внутрішніх характеристик. Експресивний аспект полягає у самостійному вживанні відповідної лексики для вербалізації сенсорного досвіду. Сформованість цього показника є основою для мовленнєвого позначення чуттєво-образного досвіду та розвитку семантичної сторони мовлення в умовах логопедичної роботи з дітьми з РАС.

Нижче представлено діагностичні завдання оцінки стану сформованості першого показника другого критерію:

Завдання №10 «Покажи, про що я кажу»

Мета: оцінити розуміння сенсорної лексики у зверненому мовленні (імпресивна лексика).

Хід виконання: перед дитиною викладають 4–6 предметів або карток, які мають чітко виражені сенсорні ознаки (гладкий камінець, м'яка іграшка, шорстка губка, гаряча грілка тощо). Логопед дає мовленнєву інструкцію:

- Покажи, що м'яке.
- Покажи, що тепле.
- Де кисле?

Коментар для діагноста: змінюйте види ознак (тактильні, зорові, смакові).

Очікувані результати:

- правильне впізнавання сенсорних характеристик за словом
- відповідність між мовною одиницею і предметом

Особливості для дітей з РАС:

- уникати одночасного пред'явлення занадто багатьох об'єктів;
- можна дозволити вказати жестом або поглядом;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	правильно виконує 5–6 інструкцій самостійно
3	виконує 3–4 інструкції, допускає окремі помилки
2	виконує 1–2 інструкції з допомогою
1	реагує випадково, потребує моделювання
0	не розуміє жодної інструкції

Завдання №11 «Опиши предмет»

Мета: оцінити активне використання сенсорної лексики (експресивне мовлення).

Хід виконання: Дитині пропонують кілька предметів (наприклад, лимон, кулька, тканина, сніжинка з фетру) і просять описати:

- Який він? Що ти відчуваєш? Якого кольору, на дотик, на смак?

Коментар для діагноста: можна пропонувати сенсорний контакт (торкнись, скуштуй).

Очікувані результати:

- активне вживання прикметників і дієслів відчуттів;
- розгорнутий мовленнєвий опис;

Особливості для дітей з РАС:

- підтримуйте інтерес дитини до об'єкта;
- використовуйте приклад або модель відповіді за потреби;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	самостійно називає більше або 3 сенсорні ознаки у зв'язному висловлюванні
3	називає 2 ознаки, відповідає на запитання
2	називає 1 ознаку з підтримкою
1	намагається, але відповіді беззмістовні
0	не відповідає, не реагує

Завдання №12 «Що буває...»

Мета: перевірити гнучкість словникового запасу в межах сенсорної тематики.

Хід виконання: логопед пропонує закінчити фрази:

- Що буває холодним?
- Що буває шершавим?
- Що буває гірким?

Коментар для діагноста: приймаються кілька варіантів відповіді, важливе розуміння сенсу слова.

Очікувані результати:

- вибір об'єктів із відповідними сенсорними характеристиками;
- семантична відповідність;

Особливості для дітей з РАС:

- дозвольте дитині показати або вибрати з карток
- приймайте прості відповіді, не фіксуйте на граматиці

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	дає точні та різноманітні відповіді на всі 3 запитання
3	правильно відповідає на 2 запитання
2	дає 1 правильну відповідь або потребує підказки
1	відповіді неточні, випадкові
0	не відповідає або не розуміє завдання

На основі даних діагностичних завдань можемо визначити чотири рівні сформованості першого показника другого критерію: *сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду*:

Рівень	Характеристика сформованості
Високий	дитина повною мірою розуміє та вживає у мовленні лексику, що позначає сенсорні ознаки об'єктів і явищ (колір, розмір, форма, смак, температура, фактура, звук тощо); вміє адекватно реагувати на запитання типу «Яке?», «Що ти відчуваєш?», самотійно описує предмети, використовує прикметники, дієслова відчуттів, здатна до контекстуального вживання таких слів у різних ситуаціях.
Достатній	дитина розуміє більшість сенсорної лексики у зверненому мовленні та самотійно використовує окремі слова для опису сенсорного досвіду; в її активному словнику наявні прикметники та дієслова сенсорної тематики, однак мовлення менш різноманітне, у деяких випадках потребує стимулювання або уточнюючих запитань.
Середній	імпресивне мовлення фрагментарне: дитина розуміє лише найпростіші сенсорні слова (наприклад, «гарячий»,

	«солодкий»), активне вживання обмежене кількома лексемами; спостерігаються труднощі з добором потрібних слів, мовлення бідне, реагування на звернені питання нестійке.
Низький	дитина не розуміє сенсорної лексики або реагує неадекватно, не використовує її у власному мовленні; словниковий запас обмежений, сенсорні ознаки не позначаються вербально, відповіді відсутні або не відповідають змісту запитання, потребує постійної мовленнєвої підтримки або альтернативних засобів комунікації.

Другим показником оцінки стану сформованості вербально-семантичного критерію визначаємо - **вербалізацію словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності** — це показник, що характеризує здатність дитини з розладами аутистичного спектра усвідомлено вживати сенсорну лексику в контексті навчальних і виховних ситуацій. Він охоплює вміння дитини позначати мовленням результати власної сенсорної взаємодії з матеріалами, об'єктами чи явищами під час виконання завдань, участі в колективних заняттях або під час індивідуальної роботи з дорослим. Така вербалізація виявляється у словесному описі кольору, форми, температури, смаку, текстури предметів, а також у вираженні власних відчуттів і вражень, що виникають у процесі пізнавальної діяльності. Сформованість цього показника свідчить про інтеграцію мовлення та сенсорного досвіду в умовах цілеспрямованого навчального впливу, що є важливою умовою соціалізації та комунікативного розвитку дитини з РАС.

Нижче представлено діагностичні завдання оцінки стану сформованості другого показника другого критерію:

Завдання №13 «Описуємо разом»

Мета: оцінити здатність дитини вербалізувати сенсорні ознаки об'єкта в навчальній ситуації.

Хід виконання: під час дидактичного заняття логопед пропонує дитині предмет (наприклад, овоч, камінчик, м'яку іграшку) і просить:

– Опиши, який він. Якого кольору? Який на дотик?

Коментар для діагноста: за потреби використовуйте допоміжні запитання та наочність.

Очікувані результати:

- спонтанне або стимульоване вживання сенсорної лексики;
- точність і повнота опису;
- зв'язність мовлення;

Особливості для дітей з РАС:

- використовуйте знайомі об'єкти
- дозвольте відповідати короткими фразами або окремими словами

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	самостійно описує більше або 3 сенсорні ознаки без підказок
3	описує 2 ознаки з незначною стимуляцією
2	називає 1 ознаку після запитання або прикладу
1	відповіді не пов'язані зі змістом або хаотичні
0	не відповідає, не вербалізує об'єкт

Завдання №14 «Вибери за ознакою»

Мета: перевірити вміння застосовувати сенсорну лексику в контексті навчального вибору.

Хід виконання: дитині пропонують декілька об'єктів і завдання:

- Обери м'який предмет. Поясни, чому ти його вибрав.
- Покажи щось кругле і розкажи, що це.

Коментар для діагноста: оцінюється не лише вибір, а й словесне пояснення.

Очікувані результати:

- правильне розпізнавання сенсорної ознаки

- вербальне пояснення дії

Особливості для дітей з РАС:

- інструкції мають бути чіткі, без зайвих слів
- дозвольте дитині говорити простими фразами

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	обирає об'єкт і чітко пояснює, називаючи ≥ 2 ознаки
3	пояснює вибір за 1 ознакою
2	виконує завдання, але без вербалізації сенсорної ознаки
1	вибір випадковий, пояснення відсутнє або неадекватне
0	не виконує завдання або не розуміє інструкції

Завдання №15 «Що ми вивчили?»

Мета: дослідити вміння дитини відтворювати та вербалізувати сенсорні поняття після заняття.

Хід виконання: після демонстрації або гри з об'єктами логопед ставить запитання:

- Які кольори ми сьогодні вивчали?
- Що було м'яке? Що було важке?

Коментар для діагноста: оцінюйте рівень запам'ятовування та вербального узагальнення сенсорної інформації.

Очікувані результати:

- здатність пригадати сенсорні ознаки, що були у фокусі заняття;
- мовленнєве узагальнення;

Особливості для дітей з РАС:

- запитання мають бути короткі й конкретні;
- дозвольте відповідати окремими словами;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
------------	-----------------

4	самостійно називає 3 або більше сенсорні характеристики з заняття
3	називає 2 характеристики при навідних запитаннях
2	відповідає фрагментарно або з повторенням за дорослим
1	відповіді не за змістом або сплутані
0	не відповідає або не орієнтується у завданні

На основі даних діагностичних завдань можемо визначити чотири рівні сформованості другого показника другого критерію: **вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності:**

Рівень	Характеристика сформованості
Високий	дитина активно та самостійно використовує сенсорну лексику під час виконання навчально-виховних завдань (опис об'єктів, реагування на запитання, участь у діалозі); мовлення змістовне, точне, відображає сенсорні характеристики предметів, явищ, дій; вербалізація є стійкою і узгодженою з контекстом діяльності.
Достатній	дитина використовує сенсорну лексику у навчальній ситуації переважно після мовленнєвої стимуляції з боку дорослого (питання, зразок); словниковий запас достатній для опису 2–3 характеристик об'єктів; мовлення зв'язане, але менш спонтанне.
Середній	сенсорна лексика вживається обмежено, найчастіше – у відповідь на прямі запитання; вербалізація уривчаста, стереотипна або ситуативна, мовлення часто зводиться до односкладових реплік; без стимулювання дитина не вербалізує сенсорний досвід.
Низький	дитина не використовує сенсорну лексику у навчальних ситуаціях, не реагує мовленням на сенсорні стимули, або відповіді не відповідають змісту; вербалізація сенсорного досвіду відсутня або замінена невербальною поведінкою;

	активне мовлення не формується навіть у структурованих умовах.
--	--

Третім показником другого критерію визначаємо - **вербалізацію словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності** — це показник, що відображає здатність дитини з РАС спонтанно використовувати сенсорну лексику в процесі самостійної або сюжетно-рольової гри, предметно-маніпулятивної діяльності або творчих завдань. Він передбачає самостійне вживання мовленнєвих одиниць, що позначають сенсорні ознаки об'єктів (колір, фактура, температура, звук тощо), без прямої мовленнєвої стимуляції з боку дорослого. Така вербалізація свідчить про наявність зв'язку між сенсорним досвідом і мовленням на рівні внутрішньої ініціативи дитини та є важливим показником розвитку функціонального мовлення, яке формується у природному контексті дитячої активності. Сформованість цього показника засвідчує успішне перенесення мовленнєвих навичок, набутих у структурованих умовах, до реального комунікативного середовища.

Нижче представлено діагностичні завдання оцінки стану сформованості третього показника другого критерію:

Завдання №16 «Ігрова кухня»

Мета: оцінити спонтанне вживання сенсорної лексики під час сюжетно-рольової гри.

Хід виконання: дитині пропонують набір іграшкових продуктів, посуду, кухонних приладів і говорять:

– Зіграємо в кухню. Приготуй щось смачне.

Дорослий не дає мовних інструкцій, лише бере участь як другорядний гравець.

Коментар для діагноста: звертайте увагу, чи коментує дитина свої дії, чи описує продукти (смачне, гаряче, солодке тощо).

Очікувані результати:

- самостійне використання сенсорних прикметників і дієслів;

- цілісні або прості висловлювання про сенсорні властивості;

Особливості для дітей з РАС:

- дозволяється використання альтернативної комунікації (картки, жести);
- рольова гра має бути знайома, не надто структурована;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	активно і спонтанно використовує ≥ 3 слова сенсорної тематики
3	використовує 1–2 сенсорні слова під час гри
2	вербалізація мінімальна, з'являється лише після підказки
1	дія відбувається без мовлення або з окремими вигуками
0	не включається в гру, мовлення відсутнє

Завдання №17 «Чарівний мішечок»

Мета: виявити спонтанну словесну реакцію на тактильні відчуття у самостійній діяльності.

Хід виконання: дитині дають мішечок з різними на дотик предметами (м'яка тканина, шорстка губка, твердий кубик тощо). Завдання: навіпамачки діставати предмети та гратися з ними в довільному темпі.

Коментар для діагноста: спостерігайте, чи супроводжує дитина дії вербальними реакціями, чи називає ознаки.

Очікувані результати:

- вербалізація тактильного досвіду;
- вираження власних відчуттів у грі;

Особливості для дітей з РАС:

- допускається відмова від окремих фактур через сенсорну гіперчутливість;
- важливо зберігати спокійний емоційний фон;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	самостійно коментує 3 та більше предмети з сенсорними ознаками
3	описує 1–2 предмети з мінімальною стимуляцією
2	називає окремі ознаки після навідного запитання
1	реагує, але мовлення фрагментарне або відсутнє
0	не вербалізує, відмовляється брати участь

Завдання №18 «Будуємо разом»

Мета: оцінити вживання сенсорної лексики під час предметно-маніпулятивної гри.

Хід виконання: дитині пропонують конструктор із блоків різної форми, розміру та кольору. Дорослий пропонує побудувати щось на вибір (будинок, вежу, дорогу) і відступає у позицію спостерігача.

Коментар для діагноста: фіксуйте, чи описує дитина під час будівництва кольори, розміри, форму блоків, структуру об'єкта.

Очікувані результати:

- вживання прикметників (високий, червоний, круглий тощо)
- формування елементарних зв'язних фраз

Особливості для дітей з РАС:

- обирайте конструктор, знайомий дитині;
- важливо дозволити дитині будувати за власним задумом;

Шкала оцінювання:

Бал	Критерії
4	вербалізує 3 та більше сенсорні ознаки в самостійній грі
3	вербалізує 1–2 ознаки, мовлення пов'язане з діяльністю
2	фіксуються окремі слова або репліки після моделювання

1	гра без мовленнєвого супроводу, реакції мінімальні
0	не проявляє інтересу до гри, мовлення відсутнє

На основі даних діагностичних завдань можемо визначити чотири рівні сформованості другого показника другого критерію: **вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності:**

Рівень	Характеристика сформованості
Високий	дитина активно, спонтанно й адекватно використовує сенсорну лексику у вільній грі, творчих або самостійних видах діяльності (конструювання, сюжетно-рольова гра, малювання тощо); мовлення насичене прикметниками, дієсловами, що відображають сенсорні властивості об'єктів; сенсорна лексика вживається в розгорнутому, зв'язному висловлюванні без зовнішнього стимулювання.
Достатній	дитина застосовує сенсорну лексику у грі або самостійній діяльності, переважно після попереднього досвіду мовленнєвої активізації; мовлення менш різноманітне, але загалом змістовне й адекватне ситуації; вербалізація проявляється не завжди, однак можливе самостійне використання відомих слів.
Середній	вербалізація сенсорного досвіду у грі є епізодичною, нестійкою, обмеженою окремими словами; дитина рідко коментує свої дії або використовує сенсорні ознаки тільки при прямому запитанні; мовлення спрощене, найчастіше відсутнє за відсутності стимуляції.
Низький	дитина не виявляє спонтанного мовлення у самостійній чи ігровій діяльності; сенсорна лексика у висловлюваннях відсутня, мовленнєві реакції фрагментарні або повністю відсутні; взаємодія з об'єктами відбувається невербально або за стереотипним сценарієм без мовного супроводу.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.

У межах констатувального етапу нашого дослідження було проведено діагностичне обстеження двох груп дітей: дітей з типовим розвитком та дітей з розладами аутистичного спектра. Кожна з груп включала по 8 учасників. Результати дослідження за першим критерієм — **пізнавально-когнітивним** — наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники першого критерію – пізнавально-когнітивного у дітей із нормою розвитку

Д і т и з N р о з в и т к у	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	Сформованість сенсорних еталонів				Сформованість пам'яті та уваги				Сформованість сприйняття та розуміння			
	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>
	87,5% (7)	12,5% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	87,5% (7)	12,5% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)

На основі отриманих результатів обстеження дітей з типовим (нормотиповим) розвитком за **пізнавально-когнітивним критерієм** — сформованість сенсорних еталонів, пам'яті, уваги, сприймання та розуміння — можна зробити такі аналітичні висновки:

Сформованість сенсорних еталонів. У 87,5% дітей (7 з 8) виявлено високий рівень сформованості сенсорних еталонів. Це свідчить про добре розвинене розрізнення кольору, форми, величини та просторових ознак, а також про наявність узагальнених уявлень про сенсорні властивості об'єктів. Ще у 12,5% дітей (1 з 8) діагностовано достатній рівень, що характеризується правильністю розпізнавання більшості еталонів, хоча й з окремими незначними помилками. Низький та середній рівень сформованості в цій групі не спостерігався, що засвідчує достатню сенсорну базу у дітей з типовим розвитком.

Сформованість пам'яті та уваги. Ідентична картина спостерігається і за цим показником: 87,5% (7 дітей) продемонстрували високий рівень розвитку пам'яті та уваги. Це вказує на їхню здатність до тривалого зосередження, збереження та відтворення сенсорної інформації, а також на стійкість до відволікань під час виконання завдань. Ще 12,5% (1 дитина) мали достатній рівень, що свідчить про окремі труднощі, які, однак, не заважають повноцінній пізнавальній діяльності. Таким чином, рівень розвитку уваги й пам'яті в контрольній групі є загалом оптимальним для засвоєння сенсорного матеріалу.

Сформованість сприймання та розуміння. 75,0% дітей (6 з 8) показали високий рівень сформованості цього показника — діти швидко орієнтувались у запропонованих сенсорних ознаках, виявляли гнучкість у переробці сенсорної інформації, адекватно реагували на мовленнєві інструкції. У 25,0% (2 дитини) зафіксовано достатній рівень, що проявлявся в окремих труднощах у розумінні мовленнєвих повідомлень або в повільнішому темпі сенсорної обробки інформації. Проте середній та низький рівні не виявлено, що свідчить про загальну сформованість сенсорного аналізу як складової пізнавальної діяльності.

Отже, група дітей з нормотиповим розвитком продемонструвала стабільно високі результати за всіма трьома показниками пізнавально-когнітивного критерію. Високий відсоток дітей із сформованими

сенсорними еталонами, добре розвинуеною увагою, пам'яттю, сприйманням та розумінням свідчить про наявність належного когнітивного підґрунтя для подальшого формування сенсорного досвіду та його вербалізації. Ці результати становлять базовий орієнтир для подальшого порівняльного аналізу з групою дітей з розладами аутистичного спектра.

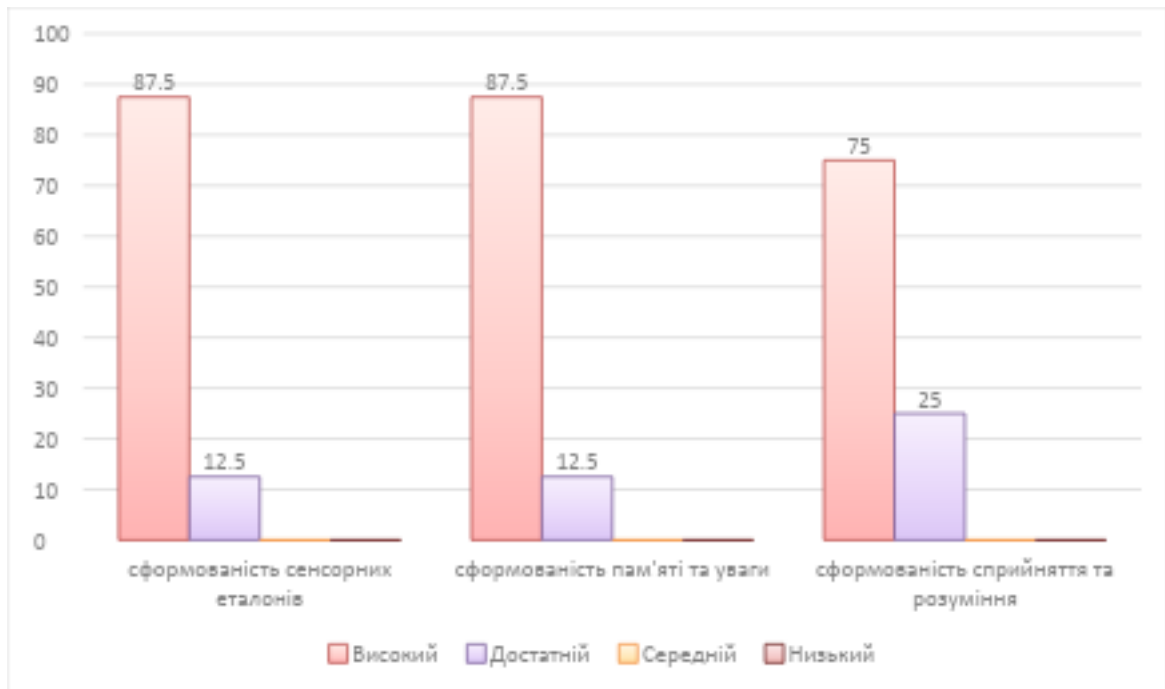


Рис. 2.1. Кількісні показники першого критерію – *пізнавально-когнітивного* у дітей з нормою розвитку

Таблиця 2.2

Кількісні показники першого критерію – *пізнавально-когнітивного* у дітей з розладами аутистичного спектра

Д і т и з Р А С	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	Сформованість сенсорних еталонів				Сформованість пам'яті та уваги				Сформованість сприйняття та розуміння			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (4)	50,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (4)	50,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)

Аналіз результатів за **пізнавально-когнітивним критерієм** у дітей з розладами аутистичного спектра свідчить про наявність значних труднощів у формуванні базових когнітивних функцій, що забезпечують засвоєння сенсорного досвіду. Усі три показники — сформованість сенсорних еталонів, пам'яті та уваги, сприйняття та розуміння — мають переважно середній та низький рівні, що суттєво відрізняє цю групу від групи нормотипових дітей.

Сформованість сенсорних еталонів. Жодна дитина з експериментальної групи не продемонструвала високого або достатнього рівня сформованості сенсорних еталонів. У 50,0% дітей (4 з 8) виявлено середній рівень — діти частково орієнтувались у кольорі, формі, величині, однак робили помилки, потребували додаткових пояснень, не завжди могли узагальнити сенсорну інформацію. Інші 50,0% дітей (4 з 8) показали низький рівень: вони не впізнавали навіть найпростіших сенсорних характеристик, плутали базові еталони, не могли співвіднести предмети за подібністю чи відмінністю. Така картина свідчить про фрагментарність сенсорного досвіду та недостатність узагальнень у дітей з РАС.

Сформованість пам'яті та уваги. Аналогічно, жодна дитина не продемонструвала високого або достатнього рівня розвитку уваги та пам'яті. У 50,0% дітей (4 з 8) зафіксовано середній рівень — ці діти частково зберігали сенсорну інформацію в короткочасній пам'яті, однак швидко втрачали концентрацію, легко відволікалися, демонстрували повільність у переключенні уваги. Інша половина групи (4 з 8) мала низький рівень: діти не могли утримати завдання в пам'яті, не завершували дії, легко губилися у структурі завдання, демонстрували ригідність або уникнення діяльності. Ці результати вказують на недорозвинення регуляторних компонентів пізнавальної діяльності, які мають вирішальне значення для обробки та вербалізації сенсорного матеріалу.

Сформованість сприймання та розуміння. Лише 25,0% дітей (2 з 8) досягли середнього рівня за цим показником. Вони частково орієнтувались у вербальних інструкціях, могли виконувати завдання з опорою на зразок чи

додаткове стимулювання. У 75,0% дітей (6 з 8) рівень був низьким: діти не розуміли словесних інструкцій без візуального супроводу, плуталися в послідовності дій, не могли пояснити, що та навіщо вони роблять. Це свідчить про виражені порушення у розумінні сенсорних і мовленнєвих сигналів, що є критичним бар'єром для розвитку вербалізації сенсорного досвіду.

Результати діагностики пізнавально-когнітивного критерію в дітей з розладами аутистичного спектра демонструють системні труднощі у формуванні сенсорних еталонів, збереженні та опрацюванні сенсорної інформації, а також у сприйманні та розумінні мовленнєвих вказівок. Така картина підтверджує наукові положення щодо специфіки когнітивної сфери дітей з РАС — її фрагментарність, труднощі інтеграції сенсорного досвіду, слабкість механізмів узагальнення. З огляду на це, логопедичне втручання має будуватися з урахуванням необхідності цілеспрямованого сенсорного тренування, поетапного розвитку уваги, пам'яті, мовленнєвого розуміння та постійної підтримки сенсорного й мовленнєвого досвіду через структуровану діяльність.

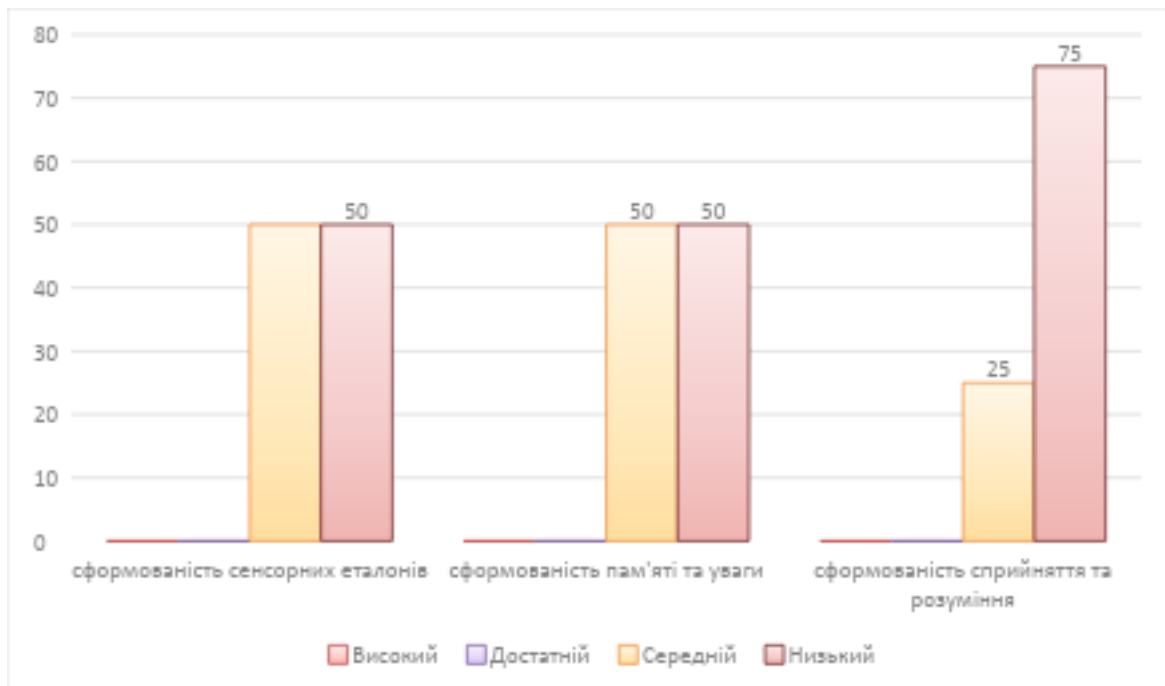


Рис. 2.2. Кількісні показники першого критерію – *пізнавально-когнітивного* у дітей з РАС

Результати дослідження за другим критерієм — **вербально-семантичним** — наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні показники першого критерію – вербально-семантичним у дітей із нормою розвитку

Д і т и з N р о з в и т к у	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	<i>сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду</i>				<i>вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності</i>				<i>вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності</i>			
	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>
	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (6)	25,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)

Результати діагностики за другим критерієм – **вербально-семантичним** у дітей з нормотиповим розвитком свідчать про достатньо високий рівень сформованості мовленнєвого оформлення сенсорного досвіду, що є важливою передумовою для розвитку пізнавальної, комунікативної та навчальної діяльності.

Сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду. 75,0% дітей (6 з 8) продемонстрували високий рівень сформованості цього показника. Вони впевнено розуміли сенсорні терміни,

активно використовували їх у мовленні, зокрема слова, які позначають ознаки предметів (колір, форма, величина, температура, текстура тощо), та правильно застосовували їх у контексті опису ситуацій, дій або об'єктів.

25,0% дітей (2 з 8) показали достатній рівень: вони загалом володіли базовим сенсорним словником, проте допускали окремі неточності або потребували уточнюючих запитань для повноцінного вербалізування ознак.

Таким чином, у всіх дітей з нормотиповим розвитком виявлено наявність сенсорного лексикону, що є маркером достатнього рівня мовленнєвого розвитку.

Вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності. Аналогічна картина спостерігається і в умовах навчально-виховної діяльності. 75,0% дітей (6 осіб) продемонстрували високий рівень – вони активно використовували сенсорну лексику під час виконання навчальних завдань, орієнтувалися на інструкції, могли описувати сенсорні властивості об'єктів на заняттях, самостійно відповідали на запитання, що передбачали оперування сенсорними поняттями.

25,0% дітей (2 особи) мали достатній рівень: вони потребували певної стимуляції (повторення інструкції, підказки) для активного залучення сенсорного словника в мовлення.

Це свідчить про те, що діти з нормою розвитку не лише володіють відповідним словником, а й ефективно реалізують його у формалізованих умовах діяльності, таких як навчання.

Вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності. Також 75,0% дітей (6 з 8) виявили високий рівень мовленнєвого оформлення сенсорного досвіду під час самостійної гри, малювання, моделювання, опису сюжетів, що передбачало використання сенсорної лексики. Вони легко описували власні дії, коментували властивості предметів, узгоджували мовлення з дією.

25,0% дітей (2 з 8) демонстрували достатній рівень – лексика сенсорного спрямування з'являлася спорадично, однак вона була релевантною і точною за значенням.

Ці результати свідчать, що більшість дітей з нормотиповим розвитком здатні трансформувати мовленнєві знання у практичну площину – тобто застосовувати сенсорні поняття не лише у формалізованих, але й у природних умовах комунікації, що вказує на генералізацію вербалізованого сенсорного досвіду.

Отримані кількісні результати підтверджують, що діти з нормотиповим розвитком мають сформований імпресивно-експресивний сенсорний словник та вміють успішно вербалізувати свій сенсорний досвід у різних видах діяльності — як у навчальному, так і у спонтанному мовленні. Це є показником не лише їхнього мовленнєвого розвитку, а й сформованості когнітивно-сенсорних зв'язків, що забезпечують усвідомлене орієнтування у предметному світі та ефективну взаємодію з соціальним і навчальним середовищем.

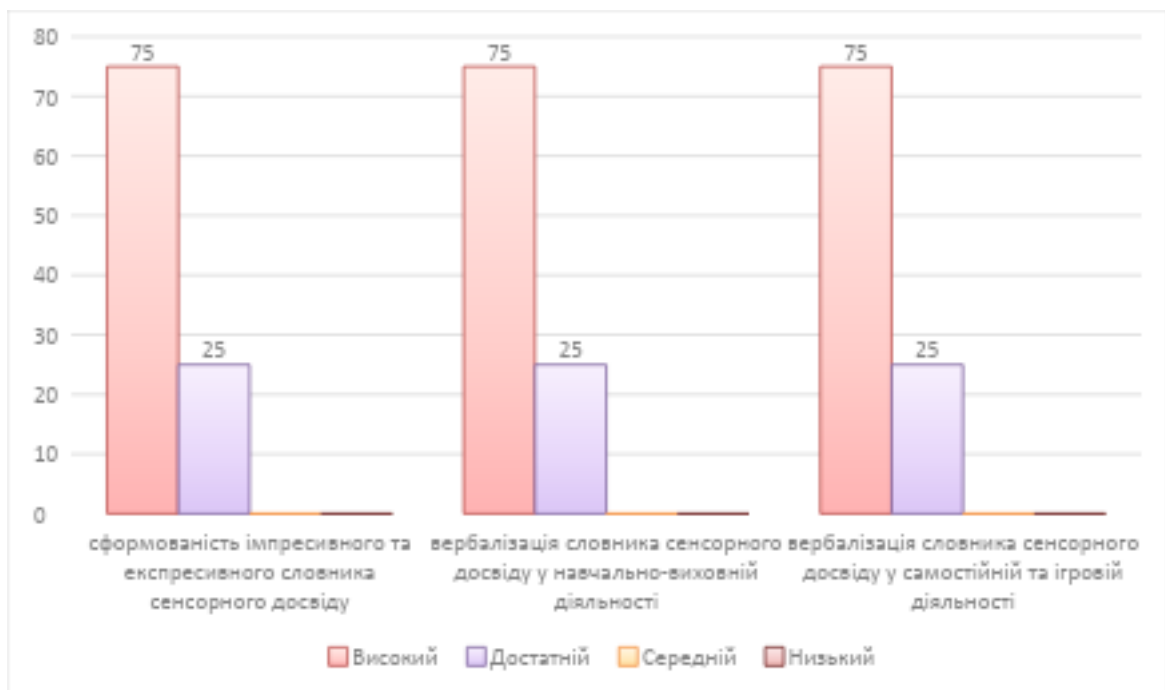


Рис. 2.3. Кількісні показники першого критерію – *вербально-семантичного* у дітей з нормою розвитку

Таблиця 2.4

Кількісні показники першого критерію – вербально-семантичним у дітей з РАС

Д і т и з Р А С	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
	Показники											
	<i>сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду</i>				<i>вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності</i>				<i>вербалізація словника сенсорного досвіду у самотійній та ігровій діяльності</i>			
	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>	<i>В</i>	<i>Д</i>	<i>С</i>	<i>Н</i>
	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)

Результати діагностики за другим критерієм — **вербально-семантичним** у дітей з розладами аутистичного спектра виявили суттєві труднощі у сфері мовленнєвого оформлення сенсорного досвіду, що свідчить про наявність стійких порушень у формуванні сенсорної лексики та її функціональному використанні в різних видах діяльності.

Сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду. Жодна дитина з РАС (0,0%) не продемонструвала високого або достатнього рівня сформованості імпресивно-експресивного словника.

Лише 25,0% дітей (2 з 8) досягли середнього рівня, тобто частково розуміли значення окремих сенсорних понять, однак використовували їх фрагментарно, часто з опорами на візуальні підказки або за умов безпосереднього пред'явлення предмета.

Переважає більшість — 75,0% дітей (6 з 8) — виявили низький рівень: діти не розуміли значення сенсорних термінів або реагували на них інтуїтивно, без мовленнєвого оформлення власного сенсорного досвіду.

Це вказує на недостатню сформованість як рецептивного (імпресивного), так і продуктивного (експресивного) аспектів сенсорного

словника, що значною мірою гальмує розвиток когнітивної, комунікативної та регуляторної функцій мовлення.

Вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності. Аналогічні результати спостерігаються і в умовах структурованої навчально-виховної діяльності.

0,0% дітей досягли високого або достатнього рівня.

25,0% (2 з 8) виявили середній рівень: за підтримки логопеда або вчителя, із використанням візуальної опори, окремі діти могли назвати або описати окремі сенсорні ознаки об'єктів (колір, розмір, форму), але без узагальнення чи перенесення знань.

75,0% (6 з 8) мали низький рівень: не використовували сенсорну лексику навіть у ситуаціях прямої стимуляції, уникали опису, не диференціювали предмети за сенсорними ознаками в мовленні.

Це свідчить про труднощі в оперуванні сенсорною лексикою навіть у контрольованому середовищі, що може бути зумовлено як дефіцитом мовленнєвої ініціативи, так і недостатньою сформованістю когнітивних операцій аналізу, синтезу та узагальнення.

Вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності. Під час самостійної та ігрової діяльності рівень вербалізації був ідентичним: лише 25,0% дітей (2 з 8) продемонстрували середній рівень використання сенсорних понять, однак здебільшого — в ігрових ситуаціях з підтримкою, у формі повторення знайомих словосполучень або фраз.

75,0% дітей (6 осіб) показали низький рівень — мовлення було або повністю відсутнє, або фрагментарне, без використання сенсорної лексики, навіть у спонтанній ситуації гри, яка є природним контекстом мовленнєвого самовираження.

Ці дані підтверджують відсутність генералізації вербалізованого сенсорного досвіду: навіть ті мовленнєві одиниці, які могли з'явитися в навчальній діяльності, не трансформуються у спонтанне мовлення.

Отримані результати свідчать про виражену недостатність у формуванні вербально-семантичного компонента мовлення у дітей з РАС. Вони мають обмежений або відсутній сенсорний словник, не оперують відповідною лексикою в освітніх і побутових ситуаціях, не узагальнюють сенсорний досвід у мовленні. Це створює бар'єри для когнітивного розвитку, орієнтації у навколишньому середовищі, комунікативної взаємодії та опосередкованого засвоєння знань.

Таким чином, результати діагностики обґрунтовують необхідність розробки та впровадження спеціалізованої логопедичної програми, яка передбачає поетапне формування та закріплення сенсорного словника через поєднання сенсорних стимулів, мовленнєвої активності та ігрових форм навчання — у контексті інклюзивно-ресурсного супроводу дітей з РАС.

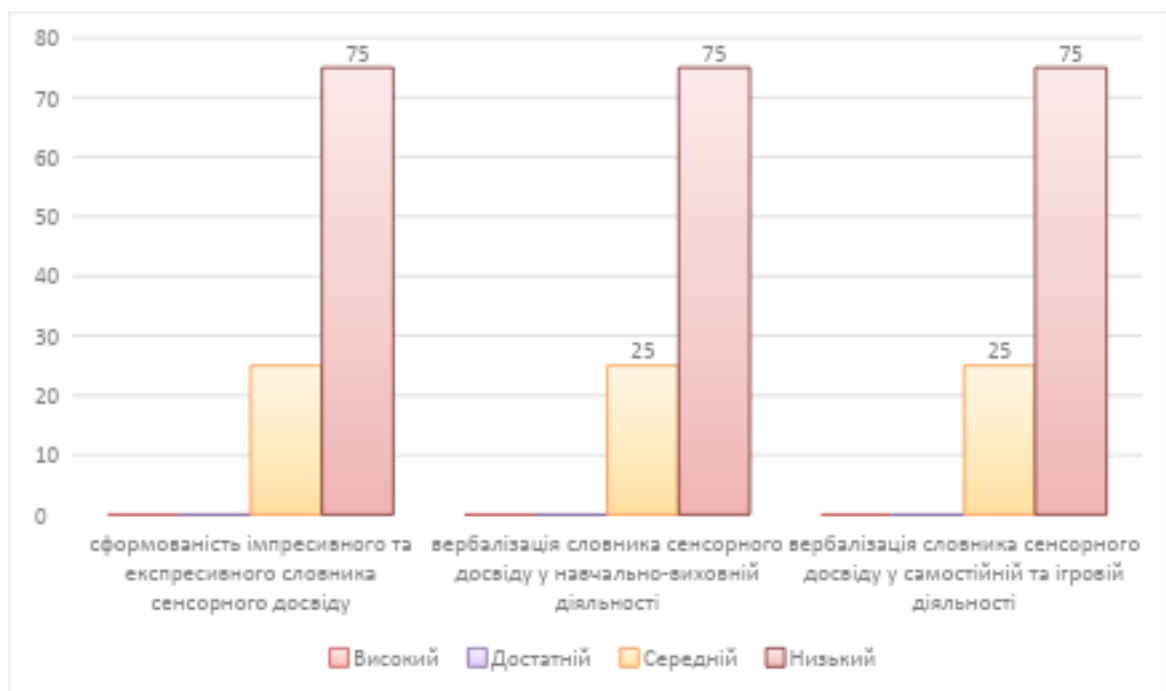


Рис. 2.4. Кількісні показники першого критерію – *вербально-семантичного* у дітей з РАС

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено системну діагностику стану сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами

аутистичного спектра. З цією метою були визначені два взаємодоповнювальні критерії: пізнавально-когнітивний та вербально-семантичний, кожен з яких охоплює низку ключових показників, що забезпечують комплексне вивчення стану сенсорного пізнання та мовленнєвого оформлення сенсорного досвіду.

Перший критерій — *пізнавально-когнітивний* — дозволяє оцінити рівень сформованості базових психічних процесів, які забезпечують орієнтування в сенсорному середовищі. Показники сформованості сенсорних еталонів, пам'яті та уваги, а також сприйняття та розуміння виявили значну різницю між дітьми з нормотиповим розвитком та дітьми з розладами аутистичного спектра. У той час як діти без порушень у переважній більшості продемонстрували високий або достатній рівень сформованості цих показників, діти з РАС характеризувалися переважно низьким та середнім рівнем. Особливо вираженими були труднощі у сфері впізнавання сенсорних еталонів та розуміння інформації на рівні сенсорного аналізу.

Другий критерій — *вербально-семантичний* — дав змогу простежити рівень мовленнєвої реалізації сенсорного досвіду. Аналіз показників сформованості імпресивного та експресивного словника, а також вербалізації сенсорних понять у різних видах діяльності виявив системну недостатність у дітей з РАС. Вони мали істотні труднощі як у рецептивному сприйнятті сенсорної лексики, так і в її активному використанні. Відсутність високого та достатнього рівнів сформованості на всіх трьох показниках у цієї групи дітей свідчить про нездійснену генералізацію сенсорного досвіду в мовленнєвому форматі, фрагментарність сенсорного словника, слабкість мовленнєвих механізмів узагальнення та низьку здатність до мовленнєвого відображення предметного світу.

Загальні результати діагностики вказують на наявність комплексних труднощів у сфері сенсорного пізнання та вербалізації у дітей з РАС. Це проявляється як у недиференційованому сприйнятті сенсорних характеристик об'єктів, так і в обмеженій здатності до їх усвідомленого мовленнєвого позначення в освітньому, ігровому та побутовому контекстах. Отримані

емпіричні дані підтверджують актуальність впровадження цілеспрямованої логопедичної програми, що передбачає корекційно-розвиткову підтримку через поетапне формування сенсорної лексики, мовленнєвого структурування сенсорного досвіду, розширення каналів сприймання та мовленнєву активізацію дітей з розладами аутистичного спектра.

Таким чином, розроблені критерії та показники виявилися валідними інструментами для діагностичного аналізу стану вербалізації сенсорного досвіду, а результати, отримані в процесі обстеження, слугуватимуть науково обґрунтованою основою для подальшої розробки дидактичної моделі логопедичної корекції в умовах інклюзивно-ресурсного супроводу.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕРБАЛІЗАЦІЇ СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.

3.1. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

На етапі формувального експерименту було реалізовано низку завдань, зокрема: розробку, впровадження та перевірку ефективності дидактичної моделі формування та розвитку вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру; створення теоретичних і практичних матеріалів для організації цілеспрямованої логопедичної роботи; проведення підсумкового моніторингу результатів і їх порівняльного аналізу.

Для проведення формувального експерименту було залучено 8 дітей з розладами аутистичного спектра, які відвідують інклюзивно-ресурсний центр. З них 4 дитини було включено до експериментальної групи (ЕГ) і 4 — до контрольної групи (КГ). Розподіл здійснювався із дотриманням принципу приблизної рівнозначності за вихідними рівнями сформованості

пізнавально-когнітивного та вербально-семантичного компонентів. На початку дослідження діти обох груп демонстрували схожі показники у межах низького та середнього рівнів розвитку відповідних навичок.

Таблиця 3.1

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Варвара С.	7 років	Має діагноз РАС, збережений інтелектуальний потенціал, високий рівень тривожності. Уповільнене реагування на мовленнєві звернення.
Тарас О.	6 років	Має помірний розлад аутистичного спектра, емоційно нестабільний, переважає візуальний канал сприйняття. Має труднощі у взаємодії з однолітками.
Поліна К.	8 років	Дитина з високофункціональним аутизмом. Характерна обмежена тематика інтересів, труднощі в підтриманні діалогу. Мовлення розгорнуте, але переважно ехолалічне.
Олег В.	7 років	РАС у поєднанні з сенсомоторною нестабільністю. Має труднощі з переключенням уваги, підвищена чутливість до сенсорних стимулів, уникнення зорового контакту.

Результати діагностики дітей контрольної групи представлені в Додатку А.

Таблиця 3.2

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Нікіта М.	7 років	Дитина з розладами аутистичного спектра середнього рівня підтримки, характеризується замкнутістю,

		недостатнім розвитком навичок мовленнєвої взаємодії. Сенсорна чутливість знижена, переважає тактильний спосіб пізнання.
Валерія О.	7 років	Дитина з високофункціональним аутизмом. Комунікативна поведінка вибіркова, частіше звертається до дорослих, ніж до однолітків. Сенсорні реакції гіперчутливі, особливо на зорові стимули.
Мілана Т.	8 років	Дитина з РАС і вираженими особливостями емоційного реагування. Мовлення ситуативне, фразове, вербальна активність переважно стимулюється дорослим. Уповільнене сенсорне розрізнення.
Саша Х.	7 років	Дитина з розладами аутистичного спектра та сенсорним компонентом у вигляді гіпочутливості. Мовлення бідне, переважає експресивна форма. Затруднення в самостійному позначенні сенсорних явищ словами.

В процесі формувального експерименту нами було розроблено дидактичну модель формування навичок вербалізації сенсорного досвіду в процесі логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Для реалізації логопедичної роботи з вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру доцільно запропонувати чотириетапну дидактичну модель, яка враховує послідовність формування зв'язку між чуттєвим сприйманням та мовленням, опору на зону найближчого розвитку та сенсорні особливості дітей з РАС, дидактичну модель представлено в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Етап	Завдання	Педагогічні умови	Зміст роботи	Засоби	Форми організації
Етап: Орієнтаційно-адаптаційний	зниження тривожності сенсорна включеність	структуроване середовище візуальні розклади	ігри на контакт; сенсорні коробки	сенсорні коробки; піктокартки; дзеркала;	індивідуальні і логопедичні заняття з візуальною підтримкою

Мета: створення безпечного сенсорно-комунікативного середовища, формування мотивації до взаємодії та участі в логопедичних заняттях	сприйняття інструкцій; зв'язок між об'єктом і відчуттям	альтернативна комунікація індивідуальний підхід включення батьків	вправи на увагу сенсорно мовленнєве обігрування ритуальні фрази.	логопедичне лото; вербальні/візуальні інструкції	мікрогрупи (2–3 дитини) — під контролем дорослого сенсорний тренінг за участі дефектолога або психолога спільні «вступні сесії» із батьками
Етап сенсорного сприймання та ідентифікації Мета: розвиток здатності дитини сприймати, розрізняти та усвідомлювати сенсорні характеристики об'єктів.	закріплення сенсорних еталонів (колір, форма, розмір, фактура, температура, смак, запах); розвиток аналізу, синтезу, зіставлення сенсорної інформації; формування зв'язків між сприйняттям і уявленням; поєднання сенсорного досвіду з невербальними та вербальними символами.	добір матеріалів із вираженими сенсорними характеристиками; вправи на аналіз, порівняння, класифікацію об'єктів; багаторазові інструкції з візуальним і мовленнєвим супроводом; активне маніпулювання об'єктами з коментарем фахівця; спільні сенсорні тренінги з іншими спеціалістами.	вправи на сортування за ознаками: «Знайди всі червоні», «Обери м'яке»; завдання на ідентифікацію: «Що на дотик?», «Що звучить?»; ігри з сенсорним конфліктом: «Що більше/менше?»; створення тематичних панелей: «все шорстке», «все кругле»; стимулювання невербальної реакції (кивок, жест, погляд).	предметні комплекти за ознаками (колір, форма, фактура); тактильні дошки, контрастні матеріали; сенсорні мапи, таблиці ознак; аудіофайли зі звуками; набори для сортування (фішки, фігури).	індивідуальні заняття з елементами ігрового навчання логопедично-сенсорні майстер-класи у малих групах інтерактивні вправи з використанням жестової або альтернативної комунікації супровід діяльності у структурованому середовищі ІРЦ
Етап формування сенсорного словника і	розширення імпресивної та експресивної	моделювання висловлювань, зразки	словесне моделювання:	картки з прикметниками,	індивідуальні логопедичні сесії з тренуванням словника

вербалізації досвіду Мета: розвиток активного й пасивного словника сенсорної тематики, формування вмінь описувати сенсорні враження.	ї лексики (прикметник и, дієслова); формування вмінь позначати словами власні відчуття; розвиток зв'язного мовлення на основі сенсорного матеріалу; мовлення в структурованій діяльності (заняття, вправи).	сенсорної лексики; використання карток, схем, таблиць сенсорної лексики; стимулювання мовленнєвого наслідування; інтеграція з іншими реабілітаційними програмами; поступовий перехід до творчих описів.	«Це червоне, м'яке, кругле»; вправи на завершення фраз: «Це яблуко. Воно... (солодке)»; сенсорні історії: «Я доторкнувся до... Це було...»; мовленнєві ігри: «Опиши, що ти взяв», «Відгадай за описом»; робота з піктограмами, картами властивостей	сенсорними ознаками; тематичні таблиці («солодке – кисле», «м'яке – тверде»); предмети з сенсорними властивостями; мовленнєві моделі (готові фрази); комунікативні книжечки.	малі підгрупи для обміну словами (2–3 дитини з підтримкою дорослого) заняття у форматі «я розповідаю – ти повторюєш – ми доповнюємо» інтеракція з батьками через домашні вправи на вербалізацію вражень
Етап генералізації та функціонального використання сенсорної лексики Мета: перенесення мовленнєвих навичок у самостійну, ігрову та соціальну діяльність.	закріплення лексики в повсякденному спілкуванні стимулювання мовленнєвої ініціативи в грі, побуті розвиток мовленнєвої саморегуляції підготовка до освітньої інтеграції.	створення життєвих ситуацій для перенесення лексики участь інших спеціалістів у закріпленні лексики моделювання комунікативних ситуацій із сенсорним змістом інтегровані заняття (музика, арт, рух) залучення батьків (домашні завдання, щоденники).	сюжетно-рольові ігри: «магазин», «лікар» вправи в побутових ситуаціях: «Опиши, що ти їси» самостійна вербалізація під час занять генералізація понять: «Що ще м'яке, як подушка?» мовленнєві ігри з батьками: «Сьогодні пахло...»	сюжетно-рольові ігри з предметами картки ситуацій: «Скажи, що ти відчуваєш» лексичні ігри: «Сенсорне доміно», «Що ще буває...» фотозвіти, щоденники вражень провокатори мовлення (текстури, запахи)	інтегровані заняття з дефектологом, психологом, реабілітологом спонтанне включення в грі (чергування, обговорення) логопедичний супровід у групових активностях (арт, музика, кухня) супровід батьків у процесі генералізації (домашні завдання з мовленнєвим

					описом досвіду) - відобрази таблицю не окремим документам а в тексті чату, щоб її можна було скопіювати
--	--	--	--	--	---

Перший етап: Орієнтаційно-адаптаційний етап

Мета: створення безпечного сенсорно-комунікативного середовища, формування мотивації до взаємодії та участі в логопедичних заняттях.

Завдання:

- зниження тривожності дитини, адаптація до простору й дорослого
- формування сенсорної включеності через ігрові дії
- сприйняття та реакція на прості мовленнєві інструкції
- встановлення первинного зв'язку між об'єктом і відчуттям

Педагогічні умови:

- організація емоційно безпечного, структурованого простору з чіткою сенсорною організацією (світло, звук, просторові межі);
- поступове входження дитини в контакт із фахівцем за допомогою ігрових ритуалів та візуального розкладу;
- використання наочних, невербальних та альтернативних засобів комунікації (піктоінструкцій, жестів, мовленнєвих моделей);
- забезпечення індивідуального підходу з урахуванням сенсорного профілю дитини, який визначається під час первинної діагностики в ІРЦ;
- включення батьків до етапу адаптації через короткі спільні сесії та зворотний зв'язок.

Зміст роботи:

- ігри на контакт («передай привіт руками», «знайди, де логопед заховав іграшку»);

- використання індивідуальних сенсорних коробок із безпечними матеріалами (тканини, кульки, рис, кінетичний пісок);
- вправи на зосередження уваги: «Слухай і торкнись», «Що це звучить?»;
- формування первинного сенсорно-мовленнєвого поля: обігрування предметів з вербальним супроводом («м'яч — круглий», «вода — мокра»);
- ритуальні мовленнєві фрази: «Привіт!», «Готовий?», «Давай ще!».

Засоби:

- сенсорні коробки (на дотик), мішечки, м'які іграшки;
- піктокартки базових дій/станів;
- дзеркала, музичні шкатулки, брязкальця;
- логопедичні лото з простими зображеннями;
- стабільні вербальні й візуальні інструкції;

Форми роботи:

- індивідуальні логопедичні заняття з візуальною підтримкою
- мікрогрупи (2–3 дитини) — під контролем дорослого
- сенсорний тренінг за участі дефектолога або психолога
- спільні «вступні сесії» із батьками

Нижче представляємо серію з трьох занять для орієнтаційно-адаптаційного етапу. Заняття розраховані на індивідуальну або підгрупову роботу в умовах ІРЦ.

Заняття №1 «Знайомство через дотик»

Мета: встановлення первинного контакту, розвиток сенсорної уваги та формування довіри до логопеда.

Завдання:

- активізувати тактильні канали сприймання;
- викликати інтерес до предметної взаємодії;
- створити основу для майбутнього мовленнєвого моделювання.

Матеріали: сенсорний мішечок (м'яка тканина, кулясті об'єкти, шершаві губки, гумові фігурки), дзеркало, картки з емоціями.

Хід заняття:

- Вітальна рутина: «Привіт – доторкнись до руки – посміхнись у дзеркало».
- Гра «Що в мішечку?»: дитина навпомацки обирає предмет, логопед коментує: «О, це м'яке!», «Шорстке!».
- Вправа «Покажи, як ти себе відчуваєш» (за піктограмами).
- Завершення: «Сховай предмет назад» – перша інструкція з послідовністю дії.

Форма роботи: індивідуальна

Заняття №2 «Світ кольору»

Мета: розвиток зорової сенсорики, формування позитивного ставлення до мовленнєвої активності через гру.

Завдання:

- виявити реакцію дитини на кольорові стимули;
- розпочати співвіднесення об'єкта та ознаки (без активної вимоги до мовлення);
- стимулювати жестову або поглядову відповідь.

Матеріали: кольорові фішки, тканини, ліхтарик із кольоровими фільтрами, прозора панель, дзеркало.

Хід заняття:

- Вітальна пісенька (спокійна, з повтором слів «Привіт!», «Гарного дня!»).
- Гра «Знайди червоне»: логопед кладе кілька предметів, просить вказати на колір.
- Вправа «Колір і рух»: кожен колір відповідає руху («червоне — плесни», «синє — потягнись»).

- Гра з ліхтариком: спрямування кольору на об'єкти, з коментарем від логопеда.

Форма роботи: індивідуальна або пара (дитина + асистент)

Заняття №3 «Я чую – я відчуваю»

Мета: активізація слухового та тактильного сприймання як основи для емоційної реакції і первинної вербалізації.

Завдання:

- сформувати стійку реакцію на звукові стимули;
- стимулювати емоційне включення через тілесні відчуття;
- закріпити ритуальну модель завершення заняття.

Матеріали: дзвіночок, маракас, барабан, перо, гумовий м'ячик, картки «приємно – неприємно».

Хід заняття:

- Привітання через звук: «дзвонимо – слухаємо – махаємо».
- Вправа «Що я чую?» — логопед відтворює звук, дитина реагує (жестом, рухом, емоцією).
- Вправа «Що я відчуваю?» — погладжування пера, натискання м'яча; реакція дитини фіксується, логопед коментує («приємно», «м'яке», «приємний звук»).
- Завершення: ритуал «Що сподобалось сьогодні?» – вибір предмета, показ або слово.

Форма роботи: індивідуальна.

Другий етап: Етап сенсорного сприймання та ідентифікації

Мета: розвиток здатності дитини сприймати, розрізняти та усвідомлювати сенсорні характеристики об'єктів.

Завдання:

- закріплення сенсорних еталонів (колір, форма, розмір, фактура, температура, смак, запах);
- розвиток аналізу, синтезу, зіставлення сенсорної інформації;
- формування зв'язків між сприйнятим і уявленням;

- поєднання сенсорного досвіду з невербальними та вербальними символами;

Педагогічні умови:

- добір дидактичних матеріалів з вираженими сенсорними характеристиками, які відповідають толерантному сенсорному навантаженню дитини;
- систематичне використання вправ на аналіз, порівняння та класифікацію об'єктів за сенсорними ознаками в індивідуальних та підгрупових форматах;
- застосування чітких, багаторазово повторюваних інструкцій з візуальним і мовленнєвим супроводом;
- створення умов для активного маніпулювання об'єктами у супроводі словесних або невербальних пояснень фахівця;
- співпраця логопеда з вчителем-реабілітологом або психологом ІРЦ для спільного сенсорного тренінгу.

Зміст роботи:

- вправи на сортування за однією ознакою: «Знайди всі червоні», «Обери м'яке»;
- завдання на ідентифікацію за сенсорними каналами: «Що на дотик?», «Що звучить?»;
- ігри з включенням сенсорного конфлікту: «Знайди тепле — а тепліше?», «Що більше/менше?»;
- створення тематичних сенсорних панелей: «все шорстке», «все кругле» з відповідною демонстрацією;
- підтримка невербальної реакції як передумови до вербалізації: кивок, жест, погляд, вибір.

Засоби:

- предметні комплекти за ознаками (колір, форма, фактура)
- тактильні дошки, контрастні матеріали
- сенсорні мапи, таблиці ознак

- аудіофайли з різними звуками
- набори для сортування (кольорові фішки, геометричні фігури)

Форми роботи:

- індивідуальні заняття з елементами ігрового навчання
- логопедично-сенсорні майстер-класи у малих групах
- інтерактивні вправи з використанням жестової або альтернативної комунікації
- супровід діяльності у структурованому середовищі ІРЦ

Нижче представлена серія з трьох логопедичних занять для другого етапу дидактичної моделі — етапу сенсорного сприймання та ідентифікації — у логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Заняття №1 «Кольоровий світ»

Мета: розвивати зорове сприймання та здатність до диференціації кольорів.

Завдання:

- формувати уявлення про базові кольори;
- розвивати вміння знаходити предмети за вказаною кольоровою ознакою;
- стимулювати розуміння зверненого мовлення.

Матеріали: кольорові фішки, мішечки з предметами одного кольору, кольорові олівці, картки з предметами різних кольорів.

Хід заняття:

- Привітання за допомогою кольорових стрічок: дитина обирає стрічку – логопед називає колір.
- Вправа «Знайди колір»: логопед каже: «Покажи синє», «Обери все червоне».
- Вправа «Хто живе в будиночку?» – кожен колір відповідає «мешканцю», дитина сортує предмети за кольором.

- Завершення: гра «Якого кольору твої шкарпетки?» – актуалізація спостереження та відповідей у довільній формі.

Форма роботи: індивідуальна або парна.

Заняття №2 «М'яке чи тверде?»

Мета: розвивати тактильне сприймання, формувати навички розпізнавання предметів за фактурою.

Завдання:

- активізувати тактильну чутливість;
- формувати поняття «м'яке – тверде»;
- стимулювати порівняння та впізнавання сенсорних характеристик.

Матеріали: тактильні картки (м'яка тканина, гума, дерево, губка), предмети в мішечку, смайлики-пиктограми.

Хід заняття:

- Ритуальне привітання: дитина обирає предмет – логопед торкається ним руки – «м'яке/тверде».
- Вправа «Що в мішечку?» – навпомацки дитина витягує предмет, логопед запитує: «Яке воно?»
- Вправа «Знайди пару»: м'який предмет – до м'якого зразка, твердий – до твердого.
- Мікрофрази-моделі: логопед формулює: «Це м'яке», дитина повторює або супроводжує дію жестом/поглядом.

Форма роботи: індивідуальна.

Заняття №3 «Велике – маленьке»

Мета: розвивати зорове сприймання розміру, формувати вміння співвідносити об'єкти за величиною.

Завдання:

- диференціювати об'єкти за розміром;
- закріпити поняття «велике – маленьке»;
- сприяти формуванню зорових еталонів.

Матеріали: набір матрешок, коробки різного розміру, предметні картинки в трьох варіантах (великий, середній, малий).

Хід заняття:

- Вітання-знайомство з «великою та маленькою іграшкою».
- Вправа «Сховай і знайди»: дитина має сховати маленький предмет у велику коробку, великий — у відповідну.
- Ігрова вправа «Допоможи знайти»: логопед ставить завдання: «Знайди маленький м'ячик» — серед кількох предметів.
- Закріплення через лексичну модель: «Це велика машина. А це...?»

Форма роботи: індивідуальна або мікрогрупа.

Третій етап - етап формування сенсорного словника і вербалізації досвіду.

Мета: розвиток активного й пасивного словника сенсорної тематики, формування вмінь описувати сенсорні враження.

Завдання:

- розширення імпресивної та експресивної лексики (прикметники, дієслова відчуттів)
- формування вмінь позначати словами власні відчуття
- розвиток зв'язного мовлення на основі сенсорного матеріалу
- використання мовлення в структурованій діяльності (заняття, вправи)

Педагогічні умови:

- забезпечення зразка вербального позначення сенсорного досвіду (моделювання висловлювань, вживання сенсорної лексики в інструкціях, дидактичних діалогах);
- використання карток, схем, таблиць сенсорної лексики, підібраної відповідно до рівня розуміння дитини;
- стимулювання мовленнєвого наслідування у режимі спільної діяльності «дитина – дорослий» та «дитина – дитина»;

- інтеграція вправ з логопедичних занять у загальні реабілітаційні програми ІРЦ (трудотерапія, сенсорна інтеграція, психокорекція);
- поступовий перехід від структурованих мовленнєвих завдань до творчих описів із використанням сенсорної лексики.

Зміст роботи:

- словесне моделювання: «Це червоне, м'яке, кругле» — дитина повторює або доповнює;
- вправи на завершення фраз: «Це яблуко. Воно... (солодке)»;
- сенсорні історії: «Я доторкнувся до... Це було...»;
- мовленнєві ігри: «Опиши, що ти взяв», «Відгадай за описом»;
- робота з піктограмами, схемами (карти властивостей): дитина обирає й озвучує сенсорні позначення.

Засоби:

- картки з прикметниками/позначеннями сенсорних ознак;
- тематичні лексичні таблиці («солодке – кисле», «м'яке – тверде»);
- предмети з вираженими сенсорними властивостями;
- мовленнєві моделі (готові зразки фраз);
- індивідуальні комунікативні книжечки (у дітей із труднощами експресії);

Форми роботи:

- індивідуальні логопедичні сесії з тренуванням словника;
- малі підгрупи для обміну словами (2–3 дитини з підтримкою дорослого);
- заняття у форматі «я розповідаю – ти повторюєш – ми доповнюємо»;
- інтеракція з батьками через домашні вправи на вербалізацію вражень;

Серія з трьох логопедичних занять для третього етапу дидактичної моделі — етапу формування сенсорного словника і вербалізації досвіду — у логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Заняття №1 «Опиши, що відчуваєш»

Мета: активізувати експресивний словник сенсорної тематики, формувати вміння будувати короткі описові висловлювання.

Завдання:

- навчити дитини описувати об'єкти за допомогою прикметників (м'який, шорсткий, теплий);
- формувати навички побудови мікрофраз;
- закріпити реакцію на запитання «Яке це?».

Матеріали: тактильні предмети (вовна, пісок, поролон, фольга), картки з прикметниками, піктосхеми.

Хід заняття:

- Вітання з повторенням ритуальних фраз: «Привіт! Як ти сьогодні себе почуваєш?»
- Вправа «Обери і опиши»: дитина навпомацки обирає предмет і описує його (за моделлю або самостійно).
- Гра «Чарівна торбинка»: логопед витягує предмет, дитина повинна назвати 2 ознаки («м'яке і тепле», «шорстке й холодне»).
- Мовленнєве закріплення: вправи на побудову фраз за схемою «Це... (предмет) – воно... (ознаки)».

Форма роботи: індивідуальна

Заняття №2 «Сенсорне лото»

Мета: розширити імпресивний та експресивний словник сенсорної лексики через гру та мовленнєве моделювання.

Завдання:

- активізувати розуміння сенсорних прикметників;
- сформувати вміння добирати відповідну лексичну одиницю до сенсорного стимулу;
- удосконалити вміння відповідати на запитання «Що буває...?».

Матеріали: картки з сенсорними ознаками (гладке, колюче, солоне, тверде, яскраве), предметні картинки, фішки.

Хід заняття:

- Привітання-грайлива розминка: «Покажи руками – що гладке?»
- Вправа «Добери пару»: логопед показує картку з прикметником, дитина підбирає зображення предмета.
- Гра «Що буває...?» — запитання до дитини: «Що буває солоним?», «Що буває блискучим?» – відповіді усні або з опорою на піктограму.
- Закріплення в малюнку: логопед просить намалювати щось «м'яке», «гостре» тощо й описати.

Форма роботи: мікрогрупа або індивідуальна.

Заняття №3 «Склади розповідь про предмет»

Мета: навчити дитину самостійно будувати зв'язне висловлювання на основі сенсорного досвіду.

Завдання:

- сформувати вміння самостійно описувати об'єкт за сенсорними ознаками;
- активізувати навички поєднання сенсорних прикметників із предметними назвами;
- розвивати мовленнєве структурування.

Матеріали: реальні предмети (яблуко, камінь, іграшка, вода), картки зі словами-підказками (колір, форма, смак, фактура), піктосхеми побудови розповіді.

Хід заняття:

- Привітання через діалог: «Що ти сьогодні бачиш? Який на дотик стіл?» – стимуляція до короткої відповіді.
- Вправа «Один предмет – багато ознак»: дитина обирає предмет і поступово описує його за схемою (колір → форма → фактура → смак/запах → «мені подобається/не подобається»).
- Створення міні-розповіді: «Я взяв яблуко. Воно червоне, кругле, солодке. Мені було приємно його їсти».

- Гра «Поміняй прикметники»: логопед змінює ознаки, а дитина має виправити або уточнити.

Форма роботи: індивідуальна.

Четвертий етап - етап генералізації та функціонального використання сенсорної лексики.

Мета: перенесення сформованих мовленнєвих навичок у самотійну, ігрову та соціальну діяльність.

Завдання:

- закріплення сенсорної лексики в повсякденному спілкуванні;
- стимулювання мовленнєвої ініціативи у грі, побуті, спільних діях;
- розвиток мовленнєвої саморегуляції через опис власних відчуттів;
- підготовка до інтеграції в освітнє середовище;

Педагогічні умови:

- створення умов для перенесення мовленнєвих навичок у нові життєві ситуації (грі, побуті, соціальній взаємодії з однолітками);
- залучення інших спеціалістів ІРЦ (психолога, дефектолога, асистента дитини) до закріплення лексичних навичок у повсякденному середовищі;
- моделювання комунікативних ситуацій із сенсорним компонентом (наприклад: «попросити змінити незручний одяг», «описати їжу»);
- проведення інтегрованих занять, що поєднують сенсорний досвід і мовленнєву активність (музикотерапія, арт-терапія);
- активне включення батьків у процес генералізації (створення домашніх завдань із вербалізацією побутового сенсорного досвіду).

Зміст роботи:

- сюжетно-рольові ігри з вербалізацією: «магазин» (яка на смак страва), «лікар» (що болить і як відчувається);

- мовленнєві вправи в побутових ситуаціях: «Опиши, що ти їси», «Скажи, якщо щось занадто гучне/неприємне»;
- самостійне використання описової лексики під час малювання, музичних занять, рухливих ігор;
- завдання з генералізації: «Що ще може бути м'яким, як подушка?»;
- залучення батьків до домашніх мовленнєвих ігор із фіксацією сенсорних вражень («Сьогодні щось пахло...», «Мені було приємно/неприємно, бо...»).

Засоби:

- сюжетно-рольові ігри з предметним середовищем;
- моделі комунікативних ситуацій (картки із завданнями типу «Скажи, що ти відчуваєш»);
- лексичні ігри («Сенсорне доміно», «Що ще буває...»);
- фотозвіти/щоденники вражень (для роботи з батьками);
- середовища-провокатори мовлення (наприклад, незвичні текстури, контрастні запахи);

Форми роботи:

- інтегровані заняття з дефектологом, психологом, реабілітологом
- спонтанне включення в гри (чергування, обговорення)
- логопедичний супровід у групових активностях (арт, музика, кухня)
- супровід батьків у процесі генералізації (домашні завдання з мовленнєвим описом досвіду)

Серія з трьох логопедичних занять для четвертого етапу дидактичної моделі — етапу генералізації та функціонального використання сенсорної лексики — у логопедичній роботі з дітьми з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Заняття №1 «У магазині відчуттів»

Мета: формування навичок використання сенсорної лексики у змодельованій комунікативній ситуації.

Завдання:

- закріпити вміння описувати предмети за сенсорними ознаками;
- стимулювати мовленнєву ініціативу у процесі вибору;
- розвивати навички діалогу.

Матеріали: ігрові предмети (овочі, фрукти, тканини, коробки), кошики, бейджі для ролей «продавець – покупець», картки з описами.

Хід заняття:

- Привітання. Пояснення сюжету: «Ми йдемо до магазину, де продаються речі за відчуттями».
- Розподіл ролей: один — продавець, інший — покупець. Завдання: обрати річ і сказати, яка вона («Мені дайте щось м'яке й солодке»).
- Вправа «Знайди за описом»: дитина слухає опис і знаходить предмет («Шорстке, кругле, пахне»).
- Зміна ролей, підбиття підсумків, рефлексія: «Що тобі сподобалось?», «Який предмет був приємний?»

Форма роботи: пара або мікрогрупа.

Заняття №2 «Описуємо в реальному житті»

Мета: перенесення сенсорної лексики у реальні побутові ситуації.

Завдання:

- формувати вміння спонтанно називати сенсорні властивості знайомих предметів;
- сприяти самостійності у висловлюваннях;
- розвивати усвідомлення власного сенсорного досвіду.

Матеріали: реальні побутові предмети (серветки, ложки, рушники, вода, чай, іграшки), піктограми «приємно – неприємно», «тепле – холодне», «м'яке – тверде».

Хід заняття:

- Привітання: діалог «Що ти тримав сьогодні зранку?» – стимулювання до згадки побутового досвіду.
- Експериментальна частина: дитина торкається реальних предметів, пробує їх (наприклад, теплий чай), висловлює думку: «мені приємно», «це тепле», «мені не подобається».
- Гра «Знайди пару» — до предмета добрати піктограму або прикметник.
- Вправа «Мій день через відчуття»: логопед запитує: «Що сьогодні було м'яким?», «Що було смачним?» — дитина відповідає вербально або за допомогою картки.

Форма роботи: індивідуальна або спільна робота з асистентом

Заняття №3 «Граємо та відчуваємо разом»

Мета: використання сенсорної лексики у вільній грі та соціальній взаємодії.

Завдання:

- перенести лексичні навички у гру з іншими дітьми;
- ініціювати мовленнєвий обмін у контексті спільної діяльності;
- підтримувати мовлення як засіб самовираження і комунікації.

Матеріали: сенсорні іграшки, кубики, конструктори з різною фактурою, коробка з наповнювачами, картки з фразами («Дай мені...», «Мені подобається...», «Це... тому що...»).

Хід заняття:

- Вітання, ритуал налаштування: «Обери, з чим сьогодні хочеш грати» — мотивація до вибору.
- Гра «Будуємо разом» — діти обирають матеріали для споруд, коментують вибір («Я взяв м'яке, бо воно гнучке»).
- Взаємодія у грі: запити, оцінки, пропозиції (із підтримкою логопеда або асистента).
- Рефлексія: «Що сьогодні було цікаво?», «Що ти відчував?» — усна або піктографічна відповідь.

Форма роботи: мікрогрупа (2–3 дитини).

Розроблена нами дидактична модель вербалізації сенсорного досвіду в логопедичній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру є науково обґрунтованою, структурно доцільною та адаптованою до особливостей розвитку зазначеної категорії дітей.

Передусім, актуальність нашої моделі зумовлена тим, що в основі мовленнєвих порушень у дітей з РАС нерідко лежать глибокі порушення сенсорної інтеграції. Діти з РАС мають труднощі з обробкою сенсорної інформації, що призводить до фрагментарності сприйняття, недостатності формування сенсорних еталонів і, як наслідок, — до обмеженого або спотвореного мовленнєвого представлення дійсності. Запропонована модель передбачає поступове включення дитини у сенсорно-мовленнєву взаємодію, починаючи з формування первинного сенсорного досвіду й завершуючи його вербалізацією у реальних життєвих ситуаціях.

Структура моделі логічно вибудована за принципом від простого до складного, що відповідає особливостям пізнавальної діяльності дітей з РАС, зокрема їхній недостатній здатності до генералізації та перенесення знань. Орієнтаційно-адаптаційний етап створює основу для встановлення емоційного контакту, формування безпечного середовища та сенсорної включеності. Наступний етап — сенсорного сприймання та ідентифікації — спрямований на усвідомлення сенсорних властивостей об'єктів, розвиток сприйняття, уваги та пам'яті. Третій етап зосереджений на формуванні сенсорного словника, розширенні як імпресивної, так і експресивної лексики, розвитку фразового мовлення. Завершальний етап — генералізації та функціонального використання — забезпечує перенесення сформованих мовленнєвих навичок у повсякденне життя дитини: гру, побут, спілкування з дорослими й однолітками.

Урахування індивідуального сенсорного профілю кожної дитини є ще однією перевагою моделі. Усі запропоновані завдання мають адаптивний

потенціал: їх можна модифікувати відповідно до рівня розвитку мовлення, пізнавальних можливостей, домінантного каналу сприймання. Це особливо важливо в умовах інклюзивно-ресурсного центру, де логопед працює з дітьми з різним ступенем вираженості порушень розвитку та необхідністю диференційованого підходу.

Модель також сприяє реалізації міждисциплінарного підходу, що є основою діяльності ІРЦ. Передбачена можливість взаємодії логопеда з іншими спеціалістами (дефектологом, психологом, реабілітологом) дозволяє реалізувати завдання кожного етапу в комплексному форматі. Окрім того, доцільним є використання різноманітних ресурсів ІРЦ — сенсорної кімнати, спеціального обладнання, методичних комплектів — з метою підкріплення навчального ефекту.

Форми та методи роботи, що застосовуються в межах моделі, орієнтовані на ігрову, діяльнісну, інтерактивну взаємодію. Це відповідає природі навчання дітей з аутизмом, які краще засвоюють інформацію у контексті практичної, предметно-перцептивної діяльності. Значну увагу приділено використанню візуальної підтримки, структурованості завдань та стабільних алгоритмів дій, що позитивно впливає на прогнозованість ситуації й знижує рівень тривожності дитини.

Важливою рисою моделі є активне застосування засобів альтернативної та додаткової комунікації. Завдяки цьому дитина може висловлювати свої сенсорні враження навіть у випадках вираженої мовленнєвої недостатності. Поступове поєднання невербальних засобів із вербальними сприяє формуванню комунікативної ініціативи, розширенню функцій мовлення, зокрема як засобу саморегуляції та соціального впливу.

Значну увагу приділено також функціональності сформованої лексики. На завершальному етапі діти вчаться застосовувати сенсорні мовні одиниці у контексті реального життя: описувати побутові предмети, позначати свої відчуття, виражати уподобання й дискомфорт. Це забезпечує підготовку

дитини до включення в освітній простір, до повсякденної взаємодії та соціалізації.

Отже, запропонована нами дидактична модель є цілісною, логічно побудованою системою корекційно-розвиткової роботи, яка враховує нейропсихологічні, мовленнєві та поведінкові особливості дітей з РАС. Її реалізація в умовах інклюзивно-ресурсного центру дозволяє ефективно формувати засади для розвитку сенсорної інтеграції, просодичної усвідомленості, вербальної комунікації та успішної соціальної адаптації.

3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з РАС в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

У межах контрольного етапу експериментального дослідження, присвяченого формуванню та розвитку навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру, було здійснено систематизацію, якісний аналіз і наукове узагальнення емпіричних даних, отриманих під час констатувального та формувального етапів.

Після завершення реалізації формувального етапу проведено повторну діагностику учасників експерименту з використанням ідентичного діагностичного інструментарію, застосованого на початковому етапі дослідження. Такий підхід дозволив забезпечити достовірність, об'єктивність та порівнюваність отриманих результатів.

Аналіз порівняльних даних свідчить про позитивну динаміку у рівні сформованості ключових компонентів вербалізації сенсорного досвіду: зокрема, спостерігається підвищення рівня сформованості імпресивного й експресивного словника, зростання здатності до словесного позначення сенсорних характеристик предметів та явищ у різних контекстах діяльності (ігровому, навчальному, побутовому).

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої нами дидактичної моделі, що ґрунтується на поетапному розвитку сенсорного сприймання, мовленнєвих навичок та генералізації сенсорної лексики у повсякденному спілкуванні дітей з РАС.

Порівняльні дані оцінки сформованості за першим критерієм — **пізнавально-когнітивним** — подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Стан сформованості першого критерію – пізнавально-когнітивного – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

	Експериментальна група				Контрольна група			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Початок ФЕ- <i>Сформованість сенсорних еталонів</i>	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
Кінець ФЕ- <i>Сформованість сенсорних еталонів</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
Початок ФЕ- <i>Сформованість пам'яті та уваги</i>	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)
Кінець ФЕ- <i>Сформованість пам'яті та уваги</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	50,0% (2)

Початок ФЕ- <i>Сформованість сприйняття та розуміння</i>	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	(0)	(0)	(1)	(3)	(0)	(0)	(1)	(3)
Кінець ФЕ- <i>Сформованість сприйняття та розуміння</i>	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	(0)	(1)	(3)	(0)	(0)	(0)	(1)	(3)

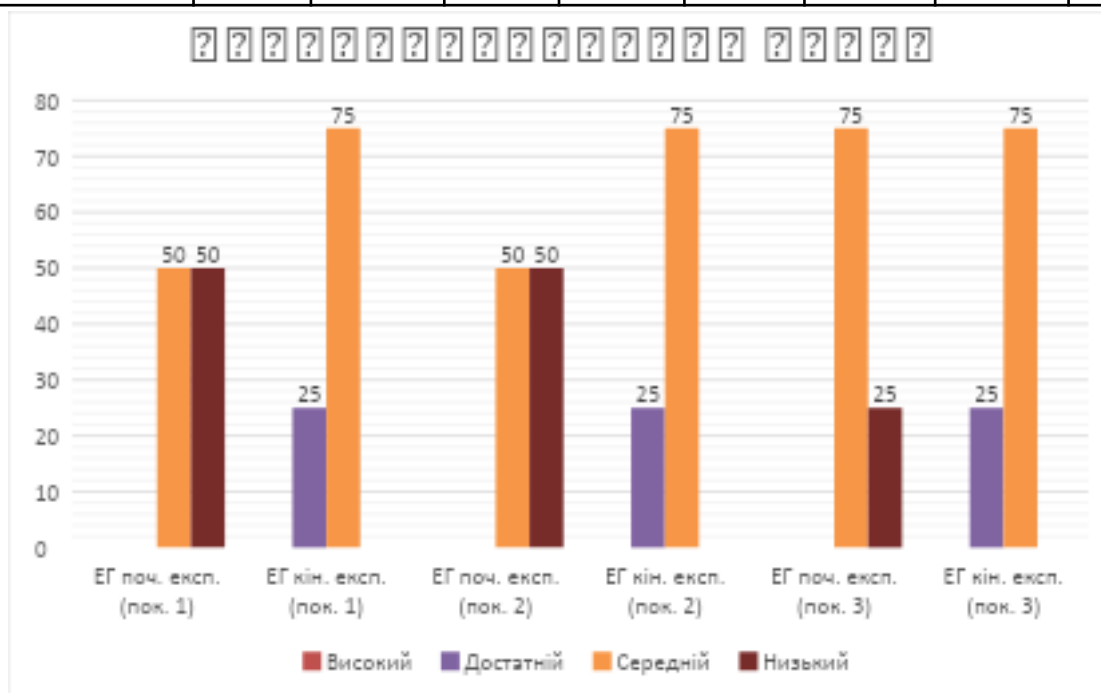


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості *першого критерію* в експериментальній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

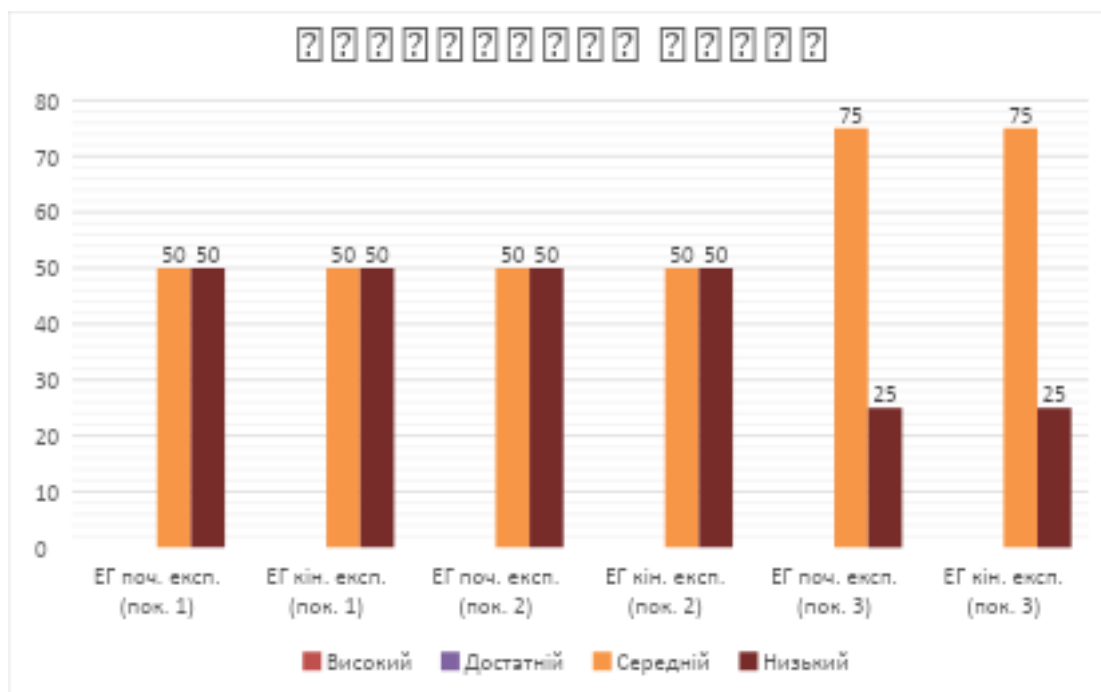


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості *першого критерію* в контрольній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Порівняльний аналіз результатів сформованості **пізнавально-когнітивного критерію** на початку та після завершення формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах дітей з розладами аутистичного спектра:

Сформованість сенсорних еталонів

Початок експерименту. І в експериментальній, і в контрольній групі результати були однаковими: 50,0 % дітей (2 особи) перебували на середньому рівні, ще 50,0 % (2 особи) — на низькому рівні. Високого та достатнього рівнів не було зафіксовано.

Після впровадження дидактичної моделі:

Експериментальна група демонструє позитивну динаміку: 75,0 % дітей (3 особи) піднялися до середнього рівня, 25,0 % (1 особа) — до достатнього рівня, низького рівня не зафіксовано.

Контрольна група залишилась на початковому рівні: по 50,0 % дітей залишаються на середньому та низькому рівнях, жодного просування до достатнього чи високого рівня не виявлено.

Отже, за цим показником саме в експериментальній групі, де було впроваджено дидактичну модель, спостерігається чітка позитивна динаміка в опануванні сенсорних еталонів.

Сформованість пам'яті та уваги

На початку: аналогічно до попереднього показника, в обох групах по 50,0% дітей показали середній рівень, ще 50,0% — низький рівень.

Після формувального етапу:

Експериментальна група: 75,0% (3 дитини) — середній рівень, 25,0% (1 дитина) — достатній, низький рівень — відсутній.

Контрольна група: жодних змін, усі діти зберегли попередні позиції (50,0% середній, 50,0% низький).

Отже, лише в експериментальній групі виявлено зрушення в напрямку розвитку пам'яті та уваги; у контрольній групі — стабільність без покращення.

Сформованість сприйняття та розуміння

На початковому етапі:

В обох групах: 25,0 % (1 дитина) — середній рівень, 75,0 % (3 дитини) — низький рівень.

Після завершення формувального етапу:

Експериментальна група демонструє зростання: 75,0% (3 дитини) — середній рівень, 25,0 % (1 дитина) — достатній. Низького рівня — немає.

Контрольна група: жодних змін — повторюються початкові показники (1 дитина на середньому рівні, 3 на низькому).

Отже, під впливом дидактичної моделі спостерігається підвищення здатності до сенсорного сприйняття та розуміння в експериментальній групі; у контрольній — відсутність позитивної динаміки.

Порівняльний аналіз за першим критерієм свідчить про суттєві позитивні зміни в експериментальній групі дітей з РАС після реалізації розробленої дидактичної моделі формування навичок вербалізації сенсорного досвіду. Покращення зафіксовано за всіма показниками

пізнавально-когнітивного критерію: сформованість сенсорних еталонів, розвиток пам'яті й уваги, а також сенсорного сприймання та розуміння. У контрольній групі, де модель не впроваджувалась, суттєвої динаміки не спостерігається, що підтверджує ефективність експериментального впливу.

Порівняльні дані оцінки сформованості за другим критерієм — **вербально-семантичним** — подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Стан сформованості першого критерію – вербально-семантичного – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

	Експериментальна група				Контрольна група			
Рівень	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Початок ФЕ- <i>сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду</i>	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
Кінець ФЕ- <i>сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
Початок ФЕ-	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності	(0)	(0)	(1)	(3)	(0)	(0)	(1)	(3)
Кінець ФЕ- вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
Початок ФЕ- вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
Кінець ФЕ- вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)

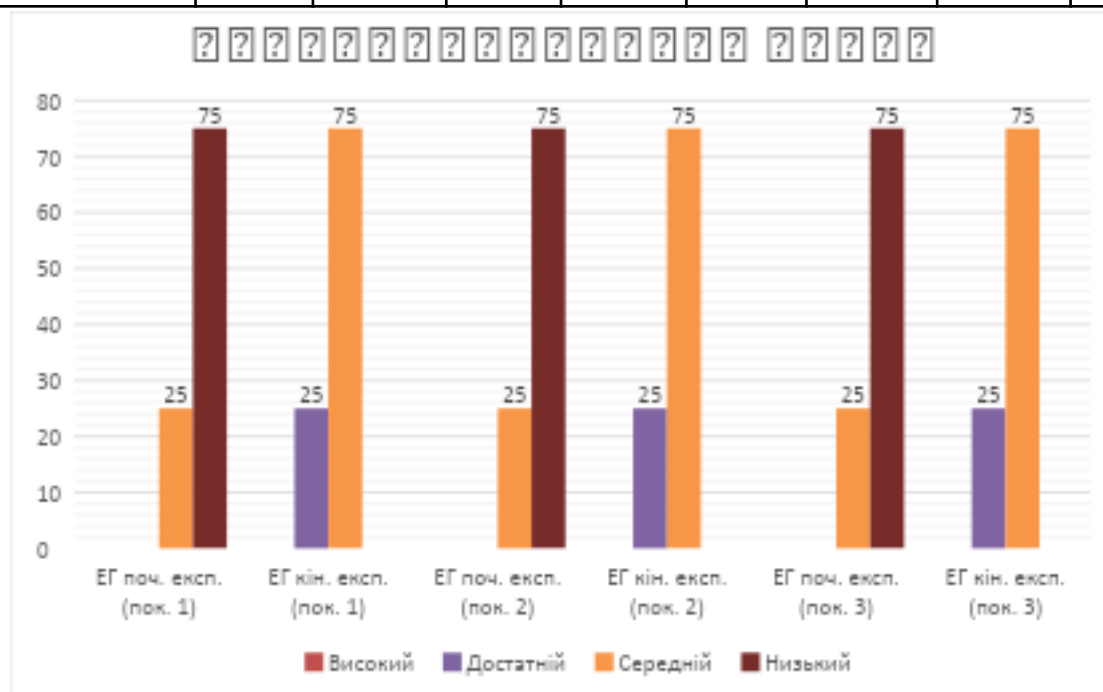


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості *другого критерію* в експериментальній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

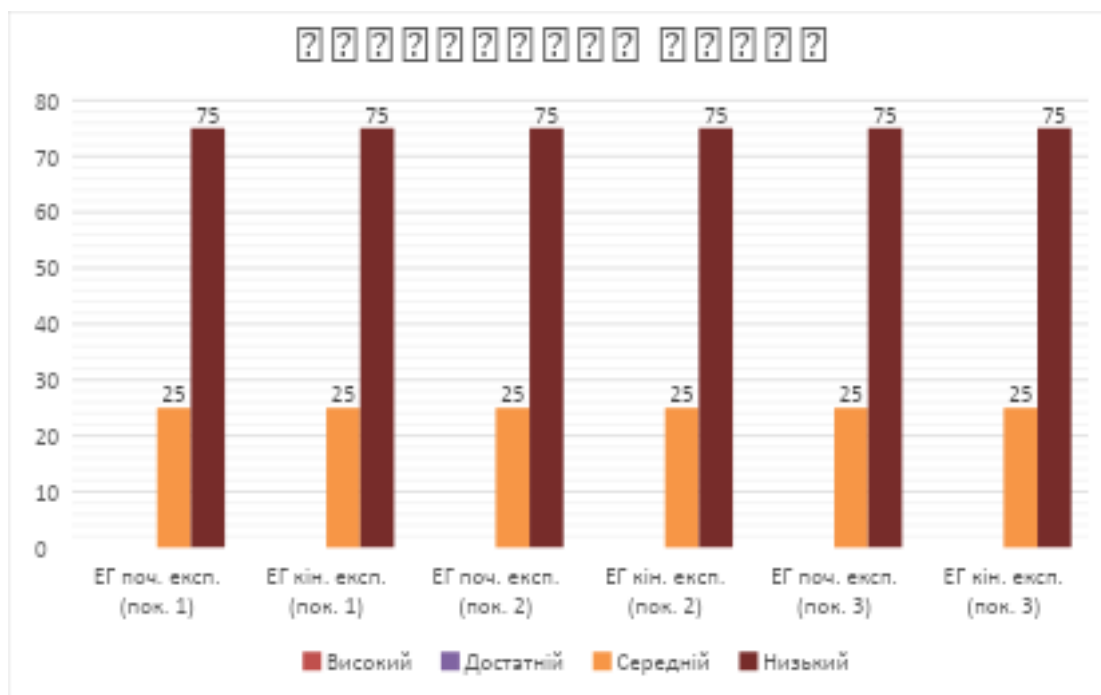


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості *другого критерію* в контрольній групі на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Аналіз результатів за другим критерієм — **вербально-семантичним**, що охоплює сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду, а також рівень вербалізації цього словника у навчально-виховній, самостійній та ігровій діяльності. Порівняння здійснено між показниками експериментальної та контрольної груп на початку та в кінці формувального експерименту.

Сформованість імпресивного та експресивного словника сенсорного досвіду

На початку формувального експерименту:

В обох групах: 25,0 % (1 дитина) мали середній рівень, а 75,0 % (3 дитини) — низький рівень. Високий та достатній рівні — відсутні.

Після формувального етапу:

Експериментальна група: 75,0 % дітей (3 особи) досягли середнього рівня, 25,0 % (1 дитина) — достатнього рівня.

Контрольна група: жодних змін, картина залишилася незмінною — 1 дитина на середньому рівні, 3 — на низькому.

Отже, лише в експериментальній групі відбулося покращення сформованості словника, що пов'язано із цілеспрямованим логопедичним впливом за дидактичною моделлю.

Вербалізація словника сенсорного досвіду у навчально-виховній діяльності

На констатувальному етапі:

В обох групах аналогічні результати: 1 дитина (25,0 %) — середній рівень, решта — низький (75,0 %).

Після впровадження корекційного впливу:

Експериментальна група: спостерігається покращення — 75,0 % (3 дитини) мають середній рівень, а 1 дитина (25,0 %) — досягла достатнього рівня.

Контрольна група: динаміки не виявлено, показники залишились на рівні констатації - 1 дитина (25,0 %) — середній рівень, решта — низький (75,0 %).

Отже, розроблена система вправ та занять дала змогу дітям з експериментальної групи активніше використовувати сенсорну лексику в освітньому процесі.

Вербалізація словника сенсорного досвіду у самостійній та ігровій діяльності

На початку дослідження:

Обидві групи мали ідентичні результати: 1 дитина (25,0 %) — середній рівень, 3 дитини (75,0 %) — низький.

На завершальному етапі:

Експериментальна група: аналогічна позитивна динаміка — 75,0 % (3 дитини) досягли середнього рівня, 1 дитина (25,0 %) — достатнього.

Контрольна група: жодних змін, усі показники залишились на попередньому рівні.

Отже, діти експериментальної групи почали частіше та адекватніше вживати сенсорну лексику у вільній, ігровій діяльності, що свідчить про генералізацію знань, сформованих у рамках логопедичної програми.

Порівняльний аналіз динаміки за вербально-семантичним критерієм чітко демонструє ефективність впровадженої дидактичної моделі. В експериментальній групі відбулося стабільне підвищення рівнів сформованості за всіма трьома показниками, тоді як у контрольній групі жодних позитивних змін зафіксовано не було. Це підтверджує важливість системного, цілеспрямованого логопедичного впливу з акцентом на сенсорну лексику та практики вербалізації цього досвіду.

Висновки до розділу 3

У межах третього розділу було розкрито шляхи реалізації логопедичної підтримки дітей з розладами аутистичного в аспекті формування навичок вербалізації сенсорного досвіду в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Теоретико-методична розробка та практична апробація запропонованої дидактичної моделі дозволили обґрунтувати її ефективність і продемонструвати позитивну динаміку у мовленнєвому розвитку дітей експериментальної групи.

Дидактична модель, розроблена нами, передбачала поетапну реалізацію логопедичного впливу з урахуванням особливостей сенсорної сфери, емоційно-комунікативного статусу та мовленнєвих труднощів дітей з РАС. У структурі моделі було виділено чотири етапи, кожен з яких мав цільові орієнтири, змістові блоки, спеціально підібрані форми та засоби корекційної роботи:

Орієнтаційно-адаптаційний етап був спрямований на формування безпечного сенсорно-комунікативного середовища, зниження тривожності, розвиток базової мотивації до взаємодії. Ключовими умовами стали структурованість простору, залучення батьків, використання візуальних інструкцій та сенсорної гри.

Етап сенсорного сприймання та ідентифікації орієнтувався на розвиток сенсорного аналізу, уміння розрізняти ознаки об'єктів, формування зв'язків між відчуттями і відповідними символами. Значущу роль відігравали багаторазові вправи на класифікацію, чуттєве маніпулювання та вербальні супроводи.

Етап формування сенсорного словника і вербалізації досвіду був присвячений розвитку імпресивної та експресивної лексики, здатності дітей описувати власні відчуття, моделювати висловлювання, взаємодіяти через мовлення. Активно використовувалися картки, таблиці, мовленнєві моделі, а також методи спільного словесного моделювання.

Етап генералізації та функціонального використання сенсорної лексики забезпечував перенесення сформованих навичок у повсякденне спілкування, гру, побут, інтеракцію з дорослими та однолітками. Впроваджувалися сюжетно-рольові ігри, інтегровані заняття, включення мовленнєвих вправ до музичних і творчих активностей, домашні завдання з батьками.

Умови ефективної реалізації моделі включали міждисциплінарний підхід, координацію логопеда з фахівцями ІРЦ, урахування індивідуального сенсорного профілю дитини, стабільність структури занять, а також використання альтернативної та додаткової комунікації (ADK).

Аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів засвідчив суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі за всіма критеріями: пізнавально-когнітивним (зростання сформованості сенсорних еталонів, пам'яті, уваги, розуміння), вербально-семантичним (розвиток словника, мовленнєве позначення сенсорного досвіду), а також відмічається покращення ініціативності, мовленнєвої саморегуляції та генералізації навичок у дітей експериментальної групи. У контрольній групі таких результатів не зафіксовано.

Таким чином, впровадження розробленої дидактичної моделі в логопедичну практику ІРЦ забезпечує ефективне формування навичок

вербалізації сенсорного досвіду у дітей з РАС, сприяє розширенню їх мовленнєво-комунікативних можливостей та створює умови для подальшої соціалізації та інтеграції їх в освітнє середовище.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити науково-методичні засади формування навичок вербалізації сенсорного досвіду у дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру, обґрунтувати актуальність і педагогічну доцільність логопедичного втручання, спрямованого на розвиток зв'язку між сенсорним пізнанням і мовленням у цієї категорії дітей.

У першому розділі окреслено психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з РАС, із фокусом на сенсорну сферу як одну з ключових у формуванні їхнього пізнавального та мовленнєвого досвіду. Доведено, що сенсорні порушення (гіперчутливість, гіпочутливість, сенсорна дезорганізація) ускладнюють орієнтування в навколишньому середовищі та значною мірою гальмують становлення вербальної комунікації. Аналіз сучасних теоретичних джерел підтвердив: ефективний логопедичний

супровід дітей з РАС має включати поетапне формування сенсорного досвіду з одночасною його вербалізацією та поступовою генералізацією у реальних ситуаціях спілкування.

У другому розділі системно охарактеризовано діагностичні підходи до вивчення рівня сформованості навичок вербалізації сенсорного досвіду. Розроблені два взаємодоповнювальні критерії – пізнавально-когнітивний і вербально-семантичний – дозволили виявити комплексні труднощі у дітей з РАС у сфері сенсорного сприймання, узагальнення, орієнтування у властивостях об'єктів та їх мовленнєвого позначення. Емпіричні дані підтвердили наявність істотного розриву між сприйняттям сенсорної інформації та її мовленнєвою репрезентацією, що зумовлює фрагментарність сенсорного словника, пасивність у мовленнєвій поведінці та труднощі у включенні сенсорної лексики в самостійну та освітню діяльність. Виявлені проблеми засвідчили потребу у створенні спеціалізованої дидактичної моделі логопедичної підтримки, адаптованої до особливостей дітей з РАС.

У третьому розділі було обґрунтовано та реалізовано дидактичну модель логопедичної роботи, яка включала чотири етапи:

- орієнтаційно-адаптаційний етап,
- етап сенсорного сприймання та ідентифікації,
- етап формування сенсорного словника та вербалізації,
- етап генералізації мовленнєвих навичок.

Розроблена нами дидактична модель враховувала індивідуальні особливості сенсорного профілю дитини, забезпечувала емоційно-безпечне середовище, залучення батьків, використання альтернативної комунікації (піктограм, схем, моделей), а також міждисциплінарний супровід (психолог, дефектолог, реабілітолог ІРЦ).

Результати контрольного зрізу засвідчили ефективність впровадженої моделі. Зокрема:

за пізнавально-когнітивним критерієм:

сформованість сенсорних еталонів у дітей експериментальної групи зросла із 0,0% (достатнього рівня) до 25,0% відповідно, тоді як 75,0% досягли середнього рівня (проти 50,0% на початку);

показники пам'яті та уваги аналогічно зросли: з 0,0% до 25,0% дітей з достатнім рівнем і з 50,0 % до 75,0% із середнім рівнем;

за показником сформованість сприйняття та розуміння також спостерігалось покращення: 75,0% дітей досягли середнього рівня, а 25,0% – достатнього.

за вербально-семантичним критерієм:

сформованість імпресивного та експресивного словника: з 0,0% до 25,0% дітей на достатньому рівні, 75,0 % – на середньому;

вербалізація сенсорного словника у навчально-виховній діяльності: аналогічна динаміка – жодної дитини на низькому рівні, усі перейшли на середній (75,0%) або достатній (25,0%) рівень;

у самостійній та ігровій діяльності – також 75,0% дітей продемонстрували середній рівень, що свідчить про зростання мовленнєвої ініціативи та генералізацію сформованих навичок.

Натомість у контрольній групі за всіма показниками не зафіксовано змін: рівні залишилися на попередніх позиціях (75,0% – низький, 25,0% – середній), що підтверджує ефективність саме цілеспрямованої корекційної роботи відповідно до запропонованої моделі.

Таким чином, емпірично підтверджено, що дидактична модель логопедичної корекції, орієнтована на поступове формування сенсорної лексики та її вербалізацію, є результативним інструментом логопедичного впливу в умовах ІРЦ. Вона дозволяє не лише покращити мовленнєво-комунікативні можливості дітей з РАС, але і сприяє розвитку саморегуляції, пізнавальної активності та соціальної включеності, створюючи підґрунтя для успішної адаптації дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Айрес Е. Д. Дитина та сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. Київ: Центр навчальної літератури, 2022. 327 с.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 21 с.
3. Базима Н. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. № 1. С 51–56.
4. Бистрова, Ю. О., Коваленко В. Є. Складові та структура індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних закладів дошкільної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2019. №6. С. 189–202.

5. Білан О.І. Заняття з сенсорного виховання дітей раннього віку / О.І. Білан. – Львів: Проман, 2008. – 48 с.
6. Бобренко І.В. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями / І.В. Бобренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 4. Частина 1. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: Актуальна освіта, 2012. – С. 120-127.
7. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-Матер, 2006, 464 с.
8. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Освітня інтеграція дітей з особливостями інтелектуального розвитку: пошуки і перспективи. Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. IX Всеукр. наук.-практ. конф. Чернігів. 2019. С. 259-263.
9. Бондар В. І., Синьов В. М. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ: Леся, 2011 528 с.
10. Бондар В. І., Тищенко В.М., Синьов В.В. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип. 19(1). 2012. С. 7-26.
11. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.03/ Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 44 с.
12. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Жадленко І. О. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних функцій у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Журнал «Перспективи та інновації науки», 2021, № 5(5). С. 34-37.

13. Брежнєва О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти: дис. докт. пед. Наук: 13.00.08/ Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 665 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 (ред. В. Т. Бусел). Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
15. Веракса М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. №2 (46). С. 219 – 227.
16. Висоцька А.М., Гладченко І.В., Супрун М.О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: нав.-метод. посіб. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 112 с.
17. Вітомська М. В. Вплив ерготерапії на показники сенсорного профілю дітей з розладами аутистичного спектра. Український журнал медицини, біології та спорту. 2022. Том 7, № 6 (40). С. 142–148. DOI: 10.26693/jmbs07.06.142
18. Вітомська М. В. Вплив ерготерапії та сенсорної інтеграції на рівень самообслуговування дітей з розладами аутистичного спектра. Art of Medicine. 2022. № 4(24). С. 14–20. DOI: 10.21802/artm.2022.4.24.14
19. Вовк О. І. З історії розвитку світової психіатрії: хронологічна таблиця. Міжнародний науково-практичний журнал «Психіатрія, неврологія та медична психологія». 2016. Т. 3, № 2(6). С. 138–145.
20. Гаврилов О. В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2019. Вип. 14. С. 36-49.
21. Гаврилов О. В., Акменс Л. М. Сучасні аспекти організації роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи : матеріали XIV-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 43-46.
22. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.

23. Голота Н. М. Довкілля як засіб пізнання дитиною дошкільного віку простору та часу. Науковий часопис НПУ ім. МП Драгоманова: Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 29. 2018. С. 45-51.
24. Голота Н. М. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини в школі. Освітній простір України. 2016. №8. С. 151-158.
25. Голота Н. М. Просторово-часові уявлення як основа життєвої компетентності дитини дошкільного віку. Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київський Університет імені Бориса Грінченка, Київ. 2014. С. 85-92.
26. Голота Н. М. Специфіка відображення просторово-часових уявлень дітьми дошкільного віку в зображувальній діяльності. Педагогічна теорія і практика. Збірник наукових праць. №1 (6). 2017. С. 143-163.
27. Голота Н. М. Технології формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: робоча навчальна програма, 2018.
28. Голота Н.М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №2. 2015. С. 219-227.
29. Душка А.Л. Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2013. № 23(2). С. 210-218.
30. Засенко В. В., Колупаєва А. Л. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Особлива дитина: навчання і виховання, 2014. №3. С. 20-29.
31. Захожа І. В. Вплив нейрокорекції на розвиток дітей з аутизмом. Психологічне здоров'я. 2019. Вип. 2, ч. 3. С. 67–92.

32. Іщенко, Л. В. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, Умань: ПП Жовтий О.О, 2013. 146 с.

33. Казак Л. М. Застосування комплексного підходу у процесі корекції розладів аутистичного спектру в дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали III Всеукр. студентської наук.практ. конф. (з міжнародною участю), м. Суми, 22 трав. 2019 р. / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2019. С. 45–47.

34. Каменщук, Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). №3. 2012. С. 332-344.

35. Качмарик Х.В. Особливості організації психологічної корекції дітей з аутизмом у дошкільній установі Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – № 33. – С. 145–150.

36. Кирилова Л. Г., Мірошников О. О., Грабовенська І. О. Розлади аутистичного спектра як ранні порушення нейророзвитку в дітей. Журнал неврології ім. Б.М. Маньковського. 2017. Т. 5, № 1. С. 71–78

37. Ковалець І. В. Педагогічне супроводження дитини з аутистичними порушеннями в освітньому процесі. зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. 2012. Вип. 21 (2). С. 322 – 327.

38. Козій Т. П., Велюш Д. Ю. Ерготерапія як складова комплексної реабілітації при аутизмі та її ефективність. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської заочної науковопрактичної конференції, м. Суми, 14 квіт. 2017 р. / Сумський державний педагогічний унт ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 22–28.

39. Компанець Н. М. Первинна психолого-педагогічна оцінка особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Київ : Издатель Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018.
40. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. 24. С. 134-137.
41. Кравчук Л. В. Характеристика дітей з нейротичними ускладненнями розвитку. Вісник. Черкас. ун-ту. сер. пед. науки. 2010. Вип. 176. С. 74 – 76.
42. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом : монографія. Запоріжжя: Держ. вищ. навч. закл. «Запоріз. нац. ун-т», 2007. 608 с.
43. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи 5–6 (7) років. Харків : «Ранок», 2012. 256 с.
44. Кузнецова Л. І., Бричук М. С., Погасій Л. І., Жижжун К. О. Особливості впливу ігрової діяльності на дітей дошкільного віку із спектром аутичних порушень в процесі адаптивного фізичного виховання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2020. Вип. 1 (121) С. 53 – 58.
45. Лисенкова І. П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во На УОА, 2018. №6. С. 21–25.
46. Логвінова Ю. С., Наumenко Н. В. Реалізація сенсоорного розвитку дітей дошкільного віку з ЗПР в навчально-виховному процесі спеціального дошкільного закладу. П'ята міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум: збірник тез. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2022. С. 128-131.
47. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.

48. Марценковський І. А, Марценковська І. І. Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії. Міжнародний неврологічний журнал. 2018. № 4 (98). С. 75–83.
49. Марценковський, І. А. Дитячий аутизм: особливі діти з особливими потребами. Здоров'я України. Педіатрія. Психіатрія. 2007. 18/1. С. 125-131.
50. Марценюк М. О. Аутизм як одна з форм психічного дизонтогенезу. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2021. С. 208–216.
51. Матвєєва М. П., Гаврилов О. В., Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський. 2010. 264 с.
52. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський. 2014. 260 с.
53. Міхановська Н. Г., Кожина Г. М. Розлади спектру аутизму: проблеми діагностики та підходи до терапії. Медична психологія. 2013. Т. 8, № 1. С. 67–70.
54. Мойсеєнко І. М. Характеристика структурних компонентів сенсомоторної компетентності дітей з РАС. Viae Educationis: Studies of Education and Didactics № 49. 2022. С. 93 – 98. URL: http://www.aphnjournal.in.ua/archive/49_2022/part_2/49-2_2022.pdf
55. Мойсеєнко І. Принципи формування сенсомоторних компетенцій у дітей з розладом аутистичного спектру (РАС). Viae Education: Studies of Education and Didactics. 2022. №1(2). С. 95-102. DOI: <https://doi.org/10.15804/ve.2022.02.11>
56. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Рівне, 2016. 141 с.

57. Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України / Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. (дата звернення 17.07.2025)

58. Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 33 (72). № 1. 2022. С. 124-129.

59. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Полтава: Техсервіс. 2015. 187 с.

60. Омелянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 32-36.

61. Островська К. О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.

62. Островська К. О. Особливості психомоторного розвитку аутичних дітей. Психологічні перспективи. Луцьк, 2009. Вип. 14. С. 81 – 86.

63. Островська К. О. Порівняльний аналіз дослідження психомоторної сфери дітей з розладами спектра аутизму і алалією. Науковий часопис НПУ імені І. П. Драгоманова. Київ, 2011, Сер.19, Вип.19. С. 324 – 332.

64. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : дисертація д-ра психолог.наук: 19.00.08 /Нац.пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2013, 466 с.

65. Островська К. О., Островський І. П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Психологічний журнал. 2020. Т. 6. Вип. 10. С. 107-118.

66. Островська К., Островський І., Лобода В. Основи психологопедагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. Проблеми сучасної психології. 2018. № 42. С. 133–151.
67. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів: Тріада плюс, 2007. 44 с.
68. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ, 2020. 954 с.
69. Пахомова Н. Г. Нейропсихолінгвістика: навч. посіб. для студентів спец. «Корекційна освіта». Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Вид. 2-ге, випр. Полтава: АСМІ, 2016. 267 с.
70. Плахтій М. В., Куралова Я. С. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2017. № 2(18). С. 152–157.
71. Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей із аутистичними порушеннями. Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 53 Одеса: 2018. № 6. С. 95-100.
72. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН №912 від 01.10.2010.
[URL:https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya) (дата звернення: 21.07.2025).
73. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти: Наказ МОН України від 01.04.2019 р. № 423: станом на 6 верес. 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-19#Text> (дата звернення: 21.07.2025).
74. Прокопчук, Н. В. (2025). Сенсорна інтеграція як ефективний метод у роботі з дітьми із сенсорними дисфункціями. Імідж сучасного педагога, (1(220), 87–90. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-87-90).

75. Рибченко Л. К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193.

76. Рибченко Л. К. Психологічна та соціальна адаптація дітей з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 387–392.

77. Рібцун Ю. В. Застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ. Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. пр. (Серія „Філософія. Педагогіка. Психологія»). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 23. С. 115 – 120.

78. Руденюк А. І., Гуменна О. В. Ігрова діяльність як складова сучасних методик розвитку дитини. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. № 6. С. 85-90.

79. Рясенко С. І. Словник психологічних термінів. Київ: Держсоцслужба, 2006. 260 с.

80. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 21. С. 251 – 256.

81. Синьов В.М. Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. Вип. 13. С. 242-256.

82. 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.

83. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
84. Скрипник Т. В. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. Дефектологія науково-методичний журнал. 2013. № 2(66). С. 7–11.
85. Скрипник Т. В. Програма втручання «Синергія» формування базових передумов навчання і розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. метод. посіб. Київ: вид.во «Альянт», 2020. 56 с.
86. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. № 4 (80) жовтень — листопад – грудень 2016 р. С. 24 – 32.
87. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 388 с.
88. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник. / за ред. І. В. Сухіної. КиївЧернівці: «Букрек», 2017. 192 с.
89. Тарасова Т. Г. Ранні прогностичні фактори розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. 2018. Випуск 36. С. 56-64.
90. Тарасун В. В. Аутологія : монографія. Київ: «МП Леся», 2014. 580 с.
91. Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ: Книга-плюс. 2017. 54 304 с.
92. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищих навчальних закладів. Київ: Наук.світ, 2004. 218 с
93. Тертична Н.А., Криль О.М. Характеристика нейродинамічних функцій головного мозку дитини в умовах сенсорної депривації. Молодий

вчений. 2022. №7(107). С. 225-225.
DOI:<https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-7107-9>

94. Ткач О. М. Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. Актуальні питання корекційної освіти. 2018. Випуск 11. С.77-82

95. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.

96. Трикоз С. В. Педагогічні технології сенсорного виховання дошкільників з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Київ, 2013. Вип. 8. С. 93 – 98.

97. Трикоз С. Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб. НАПН України, ІСПП ім. Миколи Ярмаченка/ за ред. В. В. Засенка. Київ. 2020. Вип. 16. С. 328-342.

98. Український дефектологічний словник/ заред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. Київ: Милосердя України. 2001. 211 с.

99. Устінова М. В. Нейропсихологічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектру. Молодий вчений. 2017. № 51(11). С. 831–834.

100. Утьосова М. М. Діагностика сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип. 12. С. 290-301.

101. Утьосова М. М. Змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2018. Вип. 11. С. 296-303.

102. Федоренко М. В., Кахно Н. Ю. Шляхи оптимізації диференційної діагностики порушень психічного розвитку у дітей в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Логопедія. 2015. №7. С. 90-95.

103. Хамаде А. Фізичний розвиток дітей з розладами аутистичного спектру. Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 квітня 2020 р.). Львів, 2020. С. 217 – 220. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/25632>
104. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
105. Хворова Г. М. Порухення моторних функцій в дітей з аутизмом як діагностичний маркер при визначенні корекційної програми. Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / ред. Синьова В.М., Шевцова А.Г. Київ: СПД Чалчинська Н.В., 2012. 132 с.
106. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму : медична та психологопедагогічна допомога. Львів : Мс, 2012. 184 с.
107. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
108. Шаран О., Шаран В., Собко А. Особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. Молодь і ринок. Вип. №2 (181). 2020. С. 27-31.
109. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. Особлива дитина: навчання і виховання, Київ. 2020. Т.3. №. 96. С. 36-46.
110. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2015. № 5. С. 369378.
111. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

112. Шульженко Д. І., Шеремет М. К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. Логопедія. 2013. № 4. С. 67–93.

113. Autism. World Health Organization. URL: <https://www.who.int/newsroom/factsheets/detail/autismspectrumdisorders> (date of access: 09.06.2025).

114. Benson J.D., Blaskowitz M. G., Collins A., Smitsky D., Chippich E., Connell C. The effect of a sensory activity schedule (sas) on the ontask behaviors of children with autism spectrum disorders. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention. 2022. Vol. 15. Is. 4. P. 439454.

115. Bodison S.C., Parham L.D. Specific Sensory Techniques and Sensory Environmental Modifications for Children and Youth With Sensory Integration Difficulties: A Systematic Review. Am J Occup Ther. 2018. Vol. 72. No. 1. P. 7201190040p17201190040p11.

116. Bundy A. C., Lane S. J., Murray E. A. Sensory integration: Theory and practice. Philadelphia: FA Davis, 2002. 657 p.

117. Milton D. Difference versus disability: implications of characterisation of autism for education and support. Handbook of Autism and Education / ed. by R. Jordan, J. M. Roberts, K. Hume. London, 2019. P. 311.

Додаток А*Контрольна група:***1. Варвара С.****Вік:** 7 років

Психолого-педагогічна характеристика: має діагноз РАС, збережений інтелектуальний потенціал, високий рівень тривожності. Уповільнене реагування на мовленнєві звернення.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень;

Пам'ять і увага: середній рівень;

Сприйняття і розуміння: низький рівень;

Імпресивний/експресивний словник: середній рівень;

Вербалізація в навчальній діяльності: середній рівень;

Вербалізація у самостійній діяльності: середній рівень;

2. Тарас О.**Вік:** 6 років

Психолого-педагогічна характеристика: має помірний розлад аутистичного спектра, емоційно нестабільний, переважає візуальний канал сприйняття. Має труднощі у взаємодії з однолітками.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень

Пам'ять і увага: середній рівень

Сприйняття і розуміння: низький рівень

Словник сенсорного досвіду: середній рівень

Вербалізація у навчанні та грі: середній рівень (не спонтанна, за підтримки дорослого)

3. Поліна К.

Вік: 8 років

Психолого-педагогічна характеристика: дитина з високофункціональним аутизмом. Характерна обмежена тематика інтересів, труднощі в підтриманні діалогу. Мовлення розгорнуте, але переважно ехолалічне.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень

Пам'ять і увага: середній рівень

Сприйняття і розуміння: низький рівень

Імпресивний/експресивний словник: середній рівень

Вербалізація у навчанні: середній рівень

Вербалізація у самостійній діяльності: низький рівень

4. Олег В.

Вік: 7 років

Психолого-педагогічна характеристика: РАС у поєднанні з сенсомоторною нестабільністю. Має труднощі з переключенням уваги, підвищена чутливість до сенсорних стимулів, уникнення зорового контакту.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень

Пам'ять і увага: середній рівень
 Сприйняття і розуміння: низький рівень
 Словниковий запас: нижче середнього
 Вербалізація сенсорного досвіду: низький рівень в усіх видах діяльності

Експериментальна група:

1. Нікіта М.

Вік: 7 років

Психолого-педагогічна характеристика: дитина з розладами аутистичного спектра середнього рівня підтримки, характеризується замкнутістю, недостатнім розвитком навичок мовленнєвої взаємодії. Сенсорна чутливість знижена, переважає тактильний спосіб пізнання.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень
 Пам'ять і увага: середній рівень
 Сприйняття і розуміння: низький рівень
 Сенсорний словник: середній рівень
 Вербалізація у навчанні: середній рівень
 Вербалізація у грі: середній рівень

2. Валерія О.

Вік: 7 років

Психолого-педагогічна характеристика: дитина з високофункціональним аутизмом. Комунікативна поведінка вибіркова, частіше звертається до дорослих, ніж до однолітків. Сенсорні реакції гіперчутливі, особливо на зорові стимули.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень
 Пам'ять і увага: середній рівень
 Сприйняття і розуміння: низький рівень

Словниковий запас: середній рівень

Вербалізація: середній рівень у навчанні та низький у самостійній діяльності

3. Мілана Т.

Вік: 8 років

Психолого-педагогічна характеристика: дитина з РАС і вираженими особливостями емоційного реагування. Мовлення ситуативне, фразове, вербальна активність переважно стимулюється дорослим. Уповільнене сенсорне розрізнення.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень

Пам'ять і увага: середній рівень

Сприйняття і розуміння: низький рівень

Сенсорний словник: середній рівень

Вербалізація: середній рівень у навчанні, низький у грі

4. Роман О.

Вік: 7 років

Психолого-педагогічна характеристика: дитина з розладами аутистичного спектра та сенсорним компонентом у вигляді гіпочутливості. Мовлення бідне, переважає експресивна форма. Затруднення в самостійному позначенні сенсорних явищ словами.

Результати діагностики:

Сенсорні еталони: середній рівень

Пам'ять і увага: середній рівень

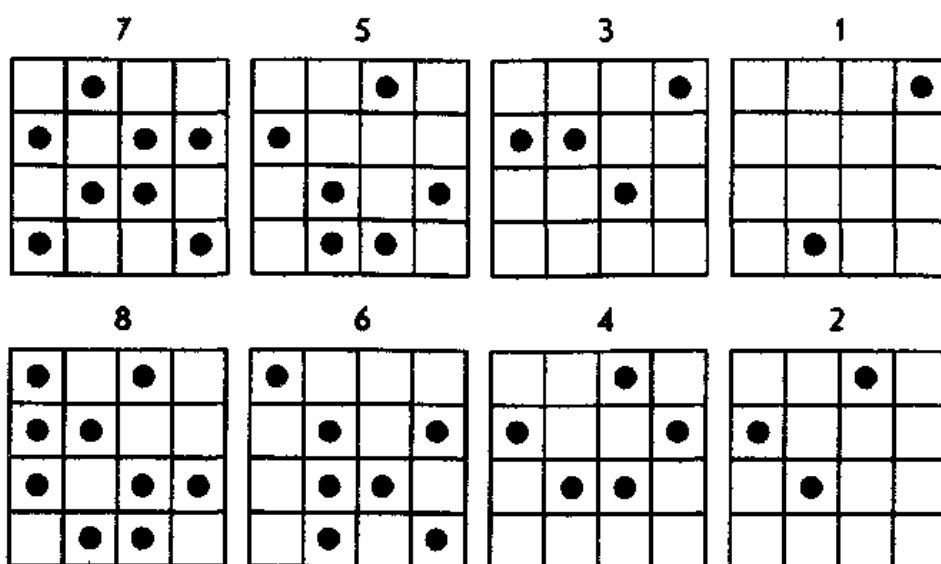
Сприйняття і розуміння: низький рівень

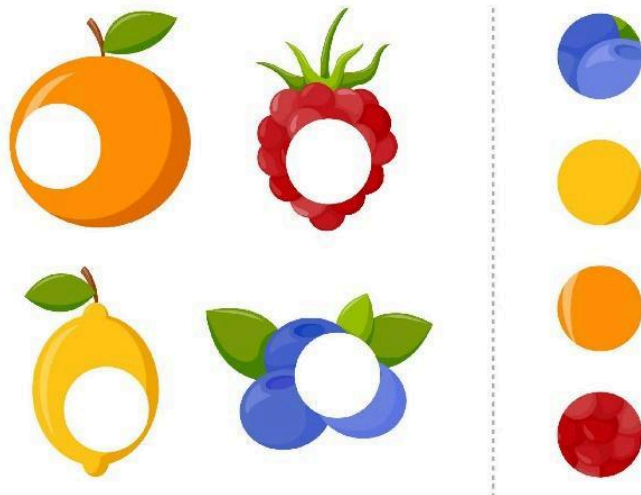
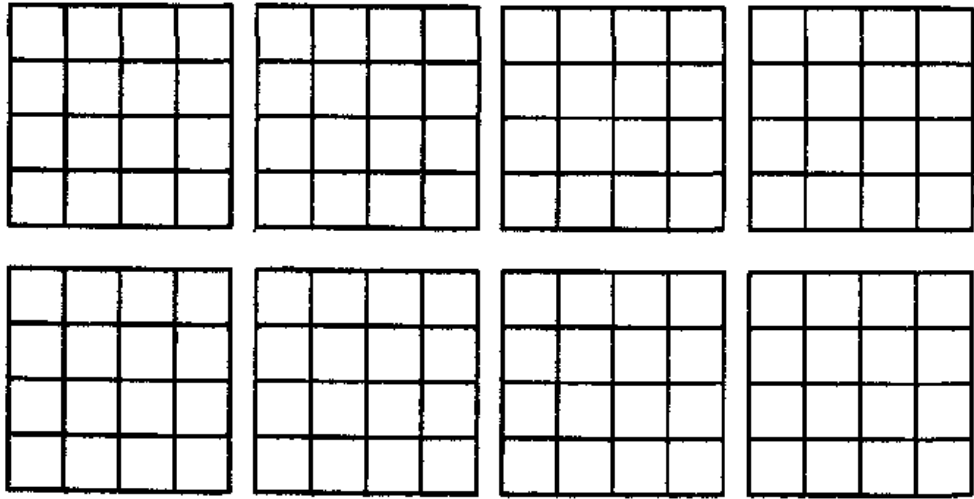
Сенсорний словник: низький рівень

Вербалізація: низький рівень (у підтримуваній діяльності)

Додаток Б

Приклади можливого роздаткового матеріалу на заняттях







Додаток В

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ІРЦ

1. Організаційно-методичні рекомендації

- забезпечити багатoproфільний підхід до логопедичної підтримки дітей з РАС, шляхом узгодження дій логопеда, дефектолога, психолога, реабілітолога, асистента дитини;
- запровадити структуроване середовище із чітко окресленими просторовими, часовими та комунікативними орієнтирами (візуальні розклади, межі, правила);
- впроваджувати поетапну логопедичну роботу згідно з запропонованою дидактичною моделлю, що включає чотири етапи: адаптація, сенсорне сприймання, вербалізація, генералізація.

2. Психолого-педагогічні рекомендації

- урахувати сенсорний профіль дитини, визначений під час первинного обстеження, для добору відповідних завдань, матеріалів та форм подачі інформації;
- використовувати емоційно безпечні та мотиваційно насичені формати занять, із широким застосуванням ігрових, ритуальних та маніпулятивних дій;

- підтримувати невербальні реакції (жест, погляд, вибір), як передумову до розвитку мовлення, не тиснути на мовленнєву відповідь у перші етапи.

3. Методичні рекомендації щодо формування навичок вербалізації сенсорного досвіду

- добирати завдання, що сприяють формуванню сенсорних еталонів (колір, форма, розмір, текстура тощо), через маніпуляції, порівняння, сортування;

- активно використовувати піктограми, картки з сенсорними прикметниками, мовленнєві моделі, таблиці та лексичні схеми для закріплення словника;

- моделювати висловлювання разом із дитиною, використовуючи фразові шаблони: «Це — м'яке», «Я відчуваю...», «Це схоже на...»;

- застосовувати ігри з мовленнєвою підтримкою, вправи на опис, відгадування за ознаками, розповіді за сенсорними враженнями.

4. Рекомендації щодо генералізації мовленнєвих навичок

- включати мовленнєві завдання до щоденної діяльності: під час годування, одягання, ігор, переходів між локаціями;

- організовувати інтегровані заняття (музичні, арт-терапевтичні, кулінарні, сенсорні майстерки), у межах яких стимулювати опис дій, відчуттів, реакцій; проводити домашні мовленнєві завдання з батьками, які мають форму простих фраз на опис: «Мені було приємно, бо...», «Сьогодні я торкався...».

5. Взаємодія з батьками

- залучати батьків до адаптаційного етапу через спільні короткі сесії, супровід, участь у ритуальних діях;

- проводити індивідуальні консультації, на яких пояснювати значення вербалізації сенсорного досвіду та навчати простим прийомам розвитку мовлення вдома;

- розробити щоденники сенсорних вражень, куди батьки можуть разом із дитиною занотовувати приємні/неприємні дотики, смаки, запахи, що допоможе активізувати словник і мовленнєві реакції.

6. Оцінювання та супровід динаміки

- проводити регулярний моніторинг сформованості сенсорного сприймання та вербалізації, використовуючи критерії, запропоновані у дослідженні (пізнавально-когнітивний, вербально-семантичний);
- фіксувати динаміку розвитку в індивідуальних картках мовленнєвого супроводу, відмічаючи досягнення, труднощі та потреби в адаптації програми; використовувати мультимодальні засоби оцінювання: спостереження, аналіз поведінки, словникові проби, відеозапис мовленнєвої активності.

Додаток Г

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З РАС

1. Створення сприятливого сенсорно-комунікативного середовища вдома

- забезпечте спокійний, передбачуваний простір, де дитина почувається безпечно (обмеження гучних звуків, яскравих блимаючих вогнів, різких запахів);
- позначайте місця для певної діяльності (куток для гри, місце для відпочинку) за допомогою кольору, зображень, піктограм;
- використовуйте візуальні інструкції для побутових дій: «мити руки», «застеляти ліжко», «чистити зуби» – піктограми допомагають дитині краще розуміти й передбачати дію.

2. Сприяння розвитку сенсорного досвіду через гру

- грайте з дитиною в сенсорні ігри з використанням різних текстур (пісок, крупи, вода, тканини), звертаючи її увагу на відчуття: «Мокре», «Шорстке», «Тепле»;
- коментуйте дії та властивості предметів: «Куля — кругла», «Шкарпетка — м'яка», «Лід — холодний»;

- заохочуйте дитину висловлювати власні відчуття: «Тобі приємно?», «Це гаряче чи холодне?» — навіть якщо відповідь буде невербальною.

3. Формування словника сенсорних понять у повсякденних ситуаціях

- під час прогулянки описуйте разом навколишнє: «Дерево — високе», «Листя — жовте і хрустке», «Сонце — тепле»;
- коментуйте побутові ситуації: «Суп гарячий», «Вода холодна», «Це смачно» — і запрошуйте дитину повторити, вибрати відповідне слово або зображення;
- використовуйте картки з зображеннями і словами, що позначають сенсорні ознаки (колір, смак, запах, текстура) — навіть для невербальної дитини.

4. Розвиток мовлення через спільну діяльність

- включайте дитину в прості побутові процеси: готування, прибирання, вибір одягу, називаючи властивості об'єктів («Це м'який рушник», «Це пахне м'ятою»); моделюйте короткі фрази: «Я відчуваю...», «Це схоже на...», «Мені приємно/неприємно...»; не примушуйте дитину говорити — створюйте умови для наслідування: повторіть самі кілька разів потрібне слово або фразу.

5. Сприяння генералізації навичок у грі та спілкуванні

- грайте в сюжетні ігри з побутовим змістом: «магазин», «лікар», «кафе», де дитина може використовувати сенсорну лексику («хочу теплий чай», «болить живіт»); заохочуйте мовленнєву ініціативу: якщо дитина жестом показує або мовчить, м'яко озвучуйте її дії («Ти хочеш м'яку іграшку?»); після прогулянки або гри обговоріть, що дитина відчула: «Було гучно чи тихо?», «Пісок був приємний?».

6. Ведення щоденника сенсорних вражень

- щодня разом із дитиною занотовуйте або малюйте те, що їй сподобалося або не сподобалося: текстури, смаки, звуки;

- використовуйте шаблони-фрази: «Сьогодні я торкався...», «Мені було приємно, бо...», «Мене засмутило...», «Я почув... це був...».

7. Співпраця з фахівцями

- підтримуйте зв'язок із логопедом, дефектологом, психологом ІРЦ — діліться спостереженнями, отримуйте поради щодо домашньої підтримки;
- дотримуйтеся узгоджених із фахівцем мовленнєвих стратегій: використовувати ті самі слова, образи, фрази, які дитина чує на заняттях;
- запитуйте про форми альтернативної та додаткової комунікації (АДК), які можна використовувати вдома (жести, піктограми, комунікативні книжечки).