

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський Національний Педагогічний Університет імені
Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології.

Кафедра соціальної роботи, спеціальної освіти та менеджменту
соціокультурної діяльності

Магістерська робота

На тему: «**Використання методики DIR/Floortime в корекційній
роботі з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з
РАС**»

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Інклюзивна освіта)

Студентки групи зМІО-2_10

Пісюти Наталії Петрівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти ТНПУ

Чайковська Ганна Богданівна

РЕЦЕНЗЕНТ:

Директор Кременецького

Інклюзивно-ресурсного центру

Мельник Діана Петрівна

Робота захищена з оцінкою:

Національна шкала _____

Кількість балів: ____

Оцінка: ECTS ____

Тернопіль 2025

Анотація

Пізюта Н. П. Використання методики DIR/Floortime у корекційній роботі з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС. – Магістерська робота зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2025. – 64 с.

Об'єктом дослідження є корекційна робота з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

У магістерській роботі узагальнено сучасні психолого-педагогічні підходи до розвитку комунікативної сфери дітей з РАС та проаналізовано особливості становлення мовленнєво-комунікативної діяльності у дошкільному віці. Розкрито специфіку порушень соціальної взаємодії, комунікативної ініціативи, спільної уваги, емоційної регуляції та символічної гри, які потребують урахування під час побудови корекційного впливу.

Особливу увагу приділено теоретичному обґрунтуванню методики DIR/Floortime як розвитку комунікації на основі індивідуальних відмінностей дитини та емоційно-орієнтованої взаємодії. У роботі охарактеризовано її ключові принципи, цілі, змістові елементи та шість базових функціонально-емоційних рівнів розвитку. Проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження методики в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра.

У межах експериментального дослідження визначено основні етапи реалізації методики DIR/Floortime у корекційних заняттях з розвитку комунікативних навичок для дітей дошкільного віку з РАС. Оцінено динаміку змін у розвитку спільної уваги, комунікативних циклів, ініціативи, емоційної взаємодії та елементів символічної гри. Експериментально підтверджено ефективність використання методики DIR/Floortime, що проявилось у значному покращенні комунікативної активності, емоційної залученості та соціальної взаємодії дітей, які брали участь у нашому дослідженні.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, комунікативні навички, DIR/Floortime, корекційна робота, емоційно-соціальний розвиток, комунікація.

Abstract

Piziuta N. Using the DIR/Floortime Method in Correctional Work Aimed at Developing Communication Skills in Preschool Children with ASD. – Master's Thesis in specialty 016 – Special Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2025. – 64p.

The object of the study is the correctional work aimed at developing communication skills in preschool children with autism spectrum disorder.

The master's thesis summarizes modern psychological and pedagogical approaches to the development of communication in children with ASD and analyzes the peculiarities of communicative and social development in preschool age. The study reveals the characteristics of impairments in social interaction, communicative initiative, joint attention, emotional regulation, and symbolic play, which must be taken into account in designing correctional interventions.

Special attention is given to the theoretical justification of the DIR/Floortime methodology as an approach based on the child's individual differences and emotionally oriented interaction. The thesis outlines its key principles, goals, structural components, and the six functional emotional developmental capacities. Both national and international practices of implementing DIR/Floortime with children with autism spectrum disorder are analyzed.

Within the experimental part of the study, the main stages of DIR/Floortime implementation during correctional sessions were identified, and a program for developing communication skills in preschool children with ASD was designed. The dynamics of changes in joint attention, communicative circles, initiative, emotional engagement, and elements of symbolic play were assessed. The experimental results confirmed the effectiveness of DIR/Floortime in promoting

communication development, increased emotional involvement, and social interaction.

Keywords: autism spectrum disorder, communication skills, DIR/Floortime, correctional work, emotional-social development, communication.

Зміст

Вступ	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАЦІЙНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.	
1.1 Психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.....	9
1.2 Особливості комунікативної сфери дошкільників з розладом аутистичного спектра	16
1.3 Теоретичні підходи до корекції комунікативних навичок у дітей з РАС.....	22
1.4 Зарубіжний досвід реалізації колекційної роботи з формування комунікаційних навичок у дітей з РАС	28
Висновок до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МЕТОДИКИ DIR/FLOORTIME НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС	
2.1. Концептуальні положення методики DIR/Floortime.....	36
2.2. Етапи реалізації методики DIR/Floortime для розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з РАС.....	45
2.3. Організація та методика проведення експериментального дослідження.....	52
2.4. Аналіз і оцінка результатів застосування методики DIR/Floortime у корекційній роботі з розвитку комунікаційних навичок у дітей з розладом аутистичного спектра	58
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	67
ДОДАТКИ.....	73

Вступ

Актуальність проблеми. На сьогоднішній день у світі спостерігається стійке зростання кількості діагностованих випадків розладу аутистичного спектра (РАС), що свідчить про необхідність переосмислення підходів до корекційної, освітньої та соціальної підтримки таких осіб. Згідно з даними міжнародної організації «Фокус для здоров'я», на початок 2019 року найвищі показники поширеності аутизму зафіксовано в Гонконзі – 372 випадки на 10 000 дітей, що еквівалентно одному випадку на 27 дітей. У Південній Кореї цей показник становить 1 дитина з 38, а у США – близько 1 з 45. Такі дані свідчать про глобальний характер проблеми, яка потребує комплексного міждисциплінарного підходу [32, 2].

Водночас в Україні питання вивчення, діагностики та корекційної роботи з дітьми з РАС ще перебуває на етапі становлення. Серед ключових проблем залишається нестача кваліфікованих фахівців, обмежений доступ до ефективних корекційно-розвивальних програм, а також недостатнє поширення науково обґрунтованої, структурованої інформації щодо природи РАС, особливостей його перебігу, ефективних підходів до взаємодії з дітьми з таким діагнозом [26, с.17]

Особливої актуальності набуває проблема залучення сім'ї до процесу розвитку, навчання та соціалізації дитини з розладом аутистичного спектру. Вітчизняні та зарубіжні фахівці наголошують на важливості ролі батьків у побудові ефективної системи підтримки дитини з РАС: саме участь родини забезпечує до 70% успішності корекційно-розвивального процесу [26, с.18]. Жоден, навіть кваліфікований спеціаліст, не може повністю замінити ті функції, які виконує сім'я у формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами. Таким чином, актуальним напрямом нашого наукового дослідження є саме використання у корекційній роботі DIR\Floortime, як методики, яка формує близькі сімейні відносини, взаємодію з однолітками, а також комунікативні та соціальні навички [31, с.37-38].

Досліджували ефективність методики такі науковці як: Климус Т.М., Герус О.І., Козак М.Я., Філоненко І., Худенко Я., Яшуніна Н., Заєць А. та інші.

У своїх наукових дослідженнях Климус Т., Козак М., визначають Floortime ,як центральний елемент інтегративної моделі DIR/Floortime, яка слугує ігровою основою комплексної програми підтримки дітей, підлітків та їхніх сімей, що мають різноманітні порушення психофізичного розвитку, зокрема розлади аутичного спектру (РАС). Зазначена програма реалізується шляхом впровадження всіх компонентів моделі DIR, що включають: функціональні емоційні рівні розвитку, індивідуальні нейропсихологічні особливості дитини, а також створення оптимального середовища для розвитку взаємин, які сприятимуть просуванню дитини на наступні щаблі її розвитку [31, с. 38].

Ці взаємини мають бути максимально адаптованими до індивідуальних характеристик дитини та її членів сім'ї , що дозволяє не лише підтримувати її наявні здібності, але й розкривати потенціал емоційного функціонування, притаманний саме цій дитині. Застосування підходу DIR/Floortime на практиці зазвичай не обмежується лише ігровою взаємодією: до нього також входять елементи логопедичної допомоги, ерготерапії, лікувальної фізкультури, психолого-педагогічного супроводу родини, а також реалізація індивідуалізованих навчальних програм — як у домашньому, так і дошкільному та шкільному середовищі [12].

У рамках нашого дослідження основну увагу ми будемо зосереджувати саме на компоненті Floortime як на методі корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС. Адже на думку багатьох вчених діти з таким діагнозом мають багато перцептивних та когнітивних порушень, що унеможлиблює їх нормальну соціалізацію та розвиток комунікації за допомогою яких вони можуть нормально існувати в суспільстві.

Сучасні українські вчені, які працюють над проблемами розвитку дітей з РАС, серед яких Н. Базима, А. Душка, М. Єрошова, Н. Івашура, Х. Качмарик,

С. Конопляста, Я. Крет, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літвінова, М. Шеремет, Д. Шульженко, Т. Скрипник та інші, зазначають, що принципова відмінність дітей з розладами аутистичного спектру полягає в тому, що в них не сформовані комунікативні навички. Труднощі в комунікації з іншими особами ведуть за собою розлади емоційної сфери дитини, сприяють розвитку тривожності, страхів, світ здається ворожим і формуються надумане відчуття небезпеки [18,с.159-163]. У дитини з таким діагнозом знижений рівень емоційного дискомфорту в взаємодії із зовнішнім світом, дитина (людина) швидко виснажується під час спілкування, навіть якщо воно приємне, та здатна концентруватись та робити акцент саме на негативних проявах цього спілкування. Багато уваги приділяють розвитку сенсорних функцій, загальної моторики, пізнавальної діяльності (мислення, мовлення, процесів пам'яті, уваги; формування особистості дитини з одночасною регуляцією і корекцією соціальних відносин; вплив на соціальне оточення) [20,с.150-152]. Отже ми вважаємо за необхідне дослідження методів корекційної роботи з розвитку комунікації у дітей з РАС.

Об'єкт дослідження: Корекційна робота з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектру.

Предмет дослідження: ефективність застосування методів та принципів методики DIR\Floortime у корекційній роботі з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС.

Мета дослідження: полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання елементів методики DIR\Floortime у корекційній роботі, спрямованій на розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС).

Завдання дослідження:

1. Встановити психолого-педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.
2. Охарактеризувати специфіку формування та порушення комунікативної сфери у дітей з РАС.

3. Проаналізувати наукові підходи до корекції комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі.

4. Вивчити досвід реалізації корекційної роботи із соціально-комунікативного розвитку дітей з розладом аутистичного спектру у міжнародній практиці.

5. Обґрунтувати концептуальні положення методики DIR/Floortime як засобу розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС.

6. Визначити основні етапи реалізації методики DIR/Floortime у корекційних заняттях з розвитку комунікативних навичок дітей з РАС.

7. Проаналізувати та оцінити ефективність впливу методики DIR/Floortime на розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС.

Для вирішення поставлених завдань і досягнення мети магістерської роботи було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, згрупованих у основні категорії:

Теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння.

Ці методи застосовувалися з метою: визначення сутності понять «комунікативні навички», «розлади аутистичного спектра», «соціалізація», «DIR/Floortime»; аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження; вивчення сучасних підходів до розвитку комунікації у дітей з РАС; узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду використання Floortime у практиці корекційної педагогіки.

Емпіричні методи – педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, вивчення документації, констатувальний та формувальний експерименти. Використовувалися для: виявлення початкового рівня сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектру; вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей, що беруть участь в експерименті; аналізу впровадження елементів методики

DIR/Floortime у практику корекційної роботи; отримання якісних і кількісних даних під час експериментального дослідження.

Методи математичного аналізу – кількісний та якісний аналіз. Застосовувалися для: статистичного опрацювання результатів констатувального та формувального етапів дослідження; оцінки динаміки розвитку комунікативних навичок у дітей із РАС до та після впровадження програми на основі DIR/Floortime; обґрунтування ефективності запропонованої методики у корекційній роботі.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про особливості розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, а також у систематизації й узагальненні сучасних наукових підходів до використання методу DIR/Floortime у корекційно-розвивальній діяльності. У роботі розкрито психолого-педагогічні основи застосування цієї методики, визначено її потенціал як засобу індивідуалізованого впливу на формування міжособистісної взаємодії та соціального функціонування дітей з РАС. Результати дослідження доповнюють науково-методичну базу спеціальної педагогіки, логопедії та корекційної психології, розширюючи теоретичні засади соціалізації дошкільників із порушеннями розвитку.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні основних етапів реалізації методики DIR/Floortime у корекційних заняттях та впровадженні елементів цієї методики у роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутичного спектру. Отримані результати можуть бути використані в практичній діяльності логопедів, корекційних педагогів, психологів, вихователів інклюзивних та спеціальних закладів дошкільної освіти. Запропоновані методичні рекомендації також є цінним інструментом для батьків, які здійснюють виховання дітей із РАС у домашніх умовах.

Апробація результатів дослідження відбувалась під час проходження педагогічної практики у Центрі розвитку дитини ГО «Зоря надії» (м. Кременець), де проводились спостереження, заняття з елементами методики

DIR/Floortime, діагностика початкового та підсумкового рівня розвитку комунікативних навичок.

У процесі апробації результатів дослідження основні етапи та концептуальні засади методики DIR/Floortime були представлено у науковій публікації «Методика DIR/Floortime як сучасний підхід до розвитку комунікації дітей з розладами аутичного спектра», що вийшла у збірнику *Innovative Approaches in Modern Science and Technology: Collection of Scientific Papers with Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference* (International Scientific Unity, 12–14 листопада 2025 р., Лісабон, Португалія; 648 с.)

Розділ I. Теоретичні аспекти корекційної роботи з формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з аутизмом.

1.1 Психолого-педагогічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.

Сьогодні проблема навчання, виховання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) є надзвичайно актуальною. Це зумовлено, з одного боку, зростанням кількості дітей із проявами цього діагнозу, а з іншого – необхідністю удосконалення нормативно-правової бази, а також адаптації сучасних педагогічних підходів до потреб цієї категорії дітей відповідно до національних та європейських стандартів.

Проблематика РАС активно досліджується як вітчизняними (Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко, Н. Базима, М. Шеремет, Г. Найдьонова та А. Нагірня, О. Гаяш, М. Кляп.), так і зарубіжними науковцями (Г. Аспергер, Л. Бендер, М. Брістол, С. Гріспен, С. Відер), які вказують на складну етіологію цього розладу та його різноманітні клініко-психологічні прояви. Через варіативність проявів розладів аутистичного спектру, а також труднощі у диференціації РАС з іншими порушеннями (сліпотою, глухотою, розумовою відсталістю, дитячими неврозами тощо), раннє виявлення порушення значно ускладнюється. Це, відповідно, призводить до пізнішого початку цілеспрямованої корекційної роботи [23, с 189].

Дж. Остерлінг і Г. Доусон у результаті аналізу домашніх відеозаписів дійшли висновку, що перші відмінності в поведінці між дітьми з типовим розвитком і дітьми з РАС можна помітити ще до першого року життя. Вони вказують на знижену реакцію на ім'я, відсутність вказівного жесту, труднощі у встановленні зорового контакту та соціальної взаємодії [46, 247-253].

Також серед дослідників, які здійснили спробу виокремити перші прояви розладів аутистичного спектра (РАС), варто відзначити Стенлі

Грінспена та Серену Відер. Вони запропонували поділ ранніх ознак цього розладу на кілька стадій емоційного розвитку, що виявляють характерні труднощі у становленні соціальної взаємодії, емоційного реагування та комунікативної активності [5, с 47-49].

Перша стадія характеризується порушенням здатності дитини інтегрувати емоційні переживання, сенсорні враження та рухову активність. У дітей із типово розвиненою психікою спостерігається здатність до формування простих реакцій у відповідь на знайомі емоційні стимули, наприклад, обертання голови на голос матері чи усмішку. У дітей із ризиком виникнення РАС ці зв'язки залишаються фрагментарними або відсутніми. Це проявляється у труднощах виконання цілеспрямованих рухів, слабкій моторній координації та відсутності синхронізації дій із дорослим, що ускладнює формування первинного емоційного зв'язку [5, с 49].

Друга стадія пов'язана з недостатнім рівнем зацікавленості у соціальному спілкуванні. Діти, які мають труднощі з поєднанням емоційного досвіду та моторної реакції, демонструють низький рівень ініціативи у комунікації, обмежену кількість зорового контакту, а також нестійку увагу до дорослого. Попри можливу реакцію на емоційні прояви (усмішка, інтонація), такі діти рідко виявляють активне прагнення до взаємодії. Це може призводити до зниження частоти соціальних контактів, що, у свою чергу, обмежує емоційний досвід дитини та гальмує її соціальний розвиток [5, с 50].

Третя стадія стосується порушення становлення первинного невербального діалогу. Звичайно, емоційний розвиток дитини передбачає формування взаємодії за допомогою міміки, жестів, поглядів, які є основою ранніх форм комунікації. Наприклад, коли дитина бачить предмет у руках дорослого, вона може відреагувати жестом або поглядом, демонструючи бажання взяти участь у взаємодії. У дітей з ризиком РАС спостерігається порушення цих емоційно-моторних зв'язків: ініціація контакту часто є

спонтанною, фрагментарною або відсутньою. Взаємодія є короткотривалою, а реакції — непослідовними [5, с.50]

Четверта стадія включає порушення здатності дитини до підтримання сталих емоційно-соціальних зв'язків. Навіть за наявності високого рівня когнітивного розвитку (наприклад, здатності розпізнавати символи, букви або числа), дитина може демонструвати істотні труднощі у встановленні комунікативних циклів. Їх емоційна взаємодія, як правило, обмежується кількома обмінами сигналами на день, тоді як для формування повноцінного діалогу необхідна тривала та узгоджена взаємодія, що передбачає щонайменше 30 циклів на день. Обмеженість соціального обміну негативно позначається на розвитку таких когнітивних функцій, як причинно-наслідкове мислення, самосвідомість, мовленнєва діяльність та символічне оперування [5, с. 51].

Водночас В. Сторож і М. Рижова звертають увагу на особливості формування комунікативної сфери у дітей з РАС. За їхніми спостереженнями, у перші роки життя дитина часто не реагує на своє ім'я, не встановлює зорового контакту, не розуміє звернень, не відповідає на прохання, а її мовлення або відсутнє зовсім, або зводиться до повторення окремих фраз, не пов'язаних із конкретною ситуацією [21].

В свою чергу Г. Найдьонова та А. Нагірня, провідною характеристикою таких дітей вважають порушення сенсорної інтеграції: спостерігається надмірна чутливість або, навпаки, гіпочутливість до сенсорних стимулів, фрагментарне сприймання дійсності, уповільнена переробка інформації, а також труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Такі особливості ускладнюють адаптацію дитини до соціального середовища, знижують рівень її емоційної включеності та унеможливають повноцінне спілкування [15, с. 187-201].

Сучасна науковиці Н. Базима та М. Шеремет у своїх публікаціях пишуть про те, що у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) спостерігається порушення формування базових механізмів, які

забезпечують активну взаємодію з навколишнім середовищем. Паралельно з цим посилено розвиваються механізми психологічного захисту, спрямовані на уникнення надмірних або непередбачуваних впливів зовнішнього середовища. Особливості сенсорної обробки інформації у таких дітей істотно змінюють якість їхнього пізнавального досвіду: дитина не здатна повною мірою сприймати, інтегрувати та аналізувати сенсорні сигнали, що надходять із зовнішнього світу [1, с. 5-11].

Такі сенсорні труднощі унеможливають своєчасне формування ефективних поведінкових і комунікативних стратегій, необхідних для повноцінної соціалізації. У процесі взаємодії з навколишнім світом дитина з РАС не встановлює гнучкої комунікативної дистанції, що дозволила б їй обирати прийнятні форми реагування. Натомість переважає тенденція уникнення контактів та формування захисної поведінки. Це виявляється у звуженні кола інтересів, фіксації уваги на неприємних або тривожних подразниках, замість активного дослідження оточення і прояву позитивної емоційної залученості [28, с.191] .

Замість засвоєння різноманітних соціальних і життєвих навичок, які б відповідали її віковим потребам, дитина зосереджується на прагненні зберігати сталість середовища. Така стратегія обмежує можливості пізнавального розвитку й активної комунікації. Водночас, у дитини формується потреба уникати змін та новизни, що знижує адаптивні можливості та ускладнює процес навчання [27].

Порушення міжфункціональної взаємодії найбільш виразно проявляються у сфері мислення. У дітей з РАС відзначаються труднощі з довільною навчальною діяльністю, розв'язанням реальних завдань, визначенням послідовності подій, розумінням причинно-наслідкових зв'язків, а також із засвоєнням соціальних норм та намірів інших людей. Окрім цього, порушується формування цілісного образу власного «Я» та меж між внутрішнім світом і зовнішньою реальністю [1, с. 5-11].

Хоча деякі діти з РАС можуть продемонструвати здатність до узагальнення та ігрової символізації в умовах знайомих або стереотипних ситуацій, їхня когнітивна активність часто є недостатньо гнучкою. Труднощі з перенесенням набутих навичок у нові умови обмежують їхню адаптацію до мінливого соціального середовища. У ситуаціях, де дитина контролює перебіг подій, вона здатна до примітивної взаємодії, але така взаємодія, як правило, не виходить за межі стереотипної схеми [1, с. 5-11]

Стереотипність поведінки у дітей з РАС має подвійну зумовленість: з одного боку, вона є спробою зберегти стабільність оточення, з іншого — наслідком обмеженої здатності до адаптації та перебудови поведінки у відповідь на зміни. Видима парадоксальність такої поведінки пояснюється наявністю афективних аутоstimуляцій. На тлі постійного сенсорного дискомфорту діти прагнуть до отримання певних передбачуваних вражень, які допомагають їм заспокоїтись [23].

Такі прояви включають розгойдування, ходіння по колу, стрибання, маніпуляції з мотузками, папером, тканинами, надмірну зацікавленість водою чи вогнем, тобто дії, що мають ритуалізований, заспокійливий характер. Усе це суттєво впливає на формування поведінкових і комунікативних стратегій, які є критично важливими для інтеграції дитини в соціум [23].

Діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) мають низку характерних особливостей, які значною мірою ускладнюють їхню соціалізацію та включення до освітнього процесу в умовах колективу однолітків. Насамперед це стосується труднощів у сфері соціально-емоційної взаємодії, дезорганізованості власної поведінки, а також вираженої нерівномірності у розвитку пізнавальних та психічних функцій. Поведінкові прояви можуть бути варіативними, що вимагає особливого підходу до кожної дитини. Спостерігаються суттєві бар'єри у встановленні ефективної комунікації з оточенням, що потребує впровадження спеціальних методів та індивідуалізованих підходів у системі психолого-педагогічного супроводу.

Варто зазначити, що РАС є розладом, який охоплює практично всі сфери психічного розвитку дитини — сенсомоторну, перцептивну, мовленнєву, інтелектуальну, а також емоційно-вольову. У зв'язку з цим психолого-педагогічна допомога повинна бути комплексною і цілісною, охоплюючи кожен із зазначених компонентів, при цьому важливо забезпечити їх взаємозв'язок і послідовність [3, с.37-47]

Т. Скрипник звертає увагу на специфіку навчальних можливостей дітей з розладами аутистичного спектру, наголошуючи, що за наявності добре розвиненої механічної пам'яті, ці діти здатні якісно засвоювати й точно відтворювати отриману інформацію. Проте прояв цих знань значною мірою ускладнений через порушення соціальної адаптації, що суттєво впливає на успішність засвоєння навичок. Автор зазначає, що в умовах психоемоційного напруження, спричиненого соціальними труднощами, діти з РАС формують специфічні захисні механізми. Такі реакції унеможливають повноцінне сприйняття предметного світу у його різноманітності та взаємозв'язках, ускладнюють розуміння мовлення інших людей та пристосування до соціального середовища, що, у свою чергу, знижує ефективність освітнього процесу [19, с. 6].

Водночас дослідниця акцентує, що кожную дитину з таким діагнозом можливо соціалізувати, забезпечивши належний рівень організованості та адаптації до освітнього середовища. На її думку, успішна інтеграція дитини з РАС до навчального закладу має відбуватися за чітко спланованою, системною моделлю, що передбачає участь міждисциплінарної команди фахівців у тісній співпраці з батьками. Така команда здійснює психолого-педагогічний супровід, який розглядається як тривалий, комплексний процес. Його основними завданнями є запобігання виникненню дестабілізуючих чинників у розвитку дитини, сприяння формуванню її адаптивних здібностей, а також забезпечення умов для отримання якісної освіти в інклюзивному середовищі [19, с. 7].

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що діти з розладами аутистичного спектра (РАС) характеризуються вираженими порушеннями в соціальній взаємодії, комунікації, поведінці, а також у сенсомоторній, пізнавальній та емоційно-вольовій сферах. РАС розглядається як первазивне порушення, що торкається усіх аспектів психічного функціонування дитини, створюючи серйозні бар'єри для її соціалізації та включення в освітнє середовище.

Проаналізовані джерела Скрипник Т., Гаяш О.В., Кляп М.І. Н. Базима. М. Шеремет та ін., підтверджують, що, попри наявність у деяких дітей з РАС достатнього рівня пам'яті чи інтелектуальних здібностей, соціальні труднощі й специфіка емоційного реагування часто перешкоджають продуктивному навчанню. Труднощі організації поведінки, відсутність спонтанної взаємодії, ригідність мислення та потреба у передбачуваності — усе це вимагає розроблення особливих стратегій педагогічного супроводу.

Значну роль у підтримці розвитку таких дітей відіграє виявлення проблеми у ранньому віці та відповідна корекційна робота, а також в подальшому створення міждисциплінарної команди фахівців, яка забезпечує комплексний і тривалий психолого-педагогічний супровід. Як наголошують дослідники, важливо не лише адаптувати навчальне середовище, але й враховувати індивідуальні потреби дитини, застосовуючи гнучкі, спеціалізовані методи корекційного впливу, які охоплюють усі ключові сфери розвитку.

Таким чином, психолого-педагогічна характеристика дітей з РАС потребує глибокого розуміння як нейропсихологічних особливостей цих дітей, так і освітніх умов, у яких можливий їх успішний розвиток. Це створює підґрунтя для розробки ефективних моделей інклюзивного навчання та індивідуалізованих програм розвитку.

1.2 Особливості комунікативної сфери дошкільників з аутизмом.

Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок є складним і багатограним процесом, який розпочинається у ранньому дитинстві та суттєво впливає на формування інших психічних функцій дитини. Саме цей процес слугує важливою передумовою успішного опанування академічних знань у подальшому навчанні. Зарубіжні дослідження вказують на наявність ранніх відхилень у комунікативному розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, які умовно поділяють на дві основні категорії:

1. Обмежена здатність до розподілу уваги, що виявляється у труднощах координації уваги між людьми та об'єктами;
2. Знижена здатність використовувати символи, яка пов'язана з труднощами у засвоєнні загальноприйнятих символічних значень та впливає на опанування жестів, мовлення та ігрових дій [52].

Здатність до розподілу уваги починає розвиватися у дитини на перших місяцях життя під час активної взаємодії з найближчою людиною. В нормі немовля природним шляхом опановує вміння зосереджувати увагу на соціальному партнері та на предметах навколо, переводити погляд від одного до іншого, навчається ділитися з близькими своїми емоціями та заражатися емоціями інших людей, розвиває навички прослідкування поглядом за об'єктом та спрямовування уваги на вказаний дорослими предмет. Ці ранні навички роблять дитину активним учасником у соціальних взаємодіях та процесі навчання через наслідування. Діти з розладом аутистичного спектру можуть мати значні труднощі у цих ранніх навичках розвитку, що може впливати на їх здатність до сприйняття мовлення та розвитку експресивного мовлення. Вони походять від таких функціональних дій, як намагання дотягнутися до чогось, схопити, відсторонитися та, пізніше, наслідування нової поведінки із загальноприйнятим значенням (наприклад, жести привітання й прощання, вказування) [52].

У ранньому віці перші жести та слова, які дитина починає розуміти, здебільшого мають конкретне та буквальне значення, без вираженої символічної спрямованості. На другому році життя у дітей з нормотиповим

розвитком зазвичай формується здатність до символізації — процесу, що передбачає заміщення одного предмета іншим, який виконує аналогічні функції. Цей етап є ключовим для збагачення словникового запасу та становлення символічної гри.

До кінця першого року життя більшість дітей без порушень розвитку здатні координувати увагу між людьми та об'єктами, демонструвати соціально-емоційну взаємодію, використовувати жести та звуки із загальноприйнятим значенням, а також наслідувати поведінку дорослих. Водночас діти з розладами аутистичного спектра (РАС) часто виявляють істотні відхилення у розвитку цих навичок, що є характерною ознакою спектру [7, с. 178-181].

Аналіз особливостей комунікативної діяльності дітей з РАС дозволяє зробити низку узагальнень:

- наявність труднощів у розподілі уваги та використанні символів упродовж першого року життя призводить до значних перешкод у формуванні комунікативно-мовленнєвих навичок;
- зазначені відхилення у розвитку соціально-комунікативних умінь є типовими для дітей з аутизмом і виступають критеріями діагностики в більш пізньому віці;
- дослідження специфіки комунікативного розвитку при РАС має особливу значущість, оскільки сприяє глибшому розумінню природи порушень комунікації та обґрунтуванню вибору ефективних корекційних підходів [7, с. 178-181].

У багатьох випадках на початкових етапах розвитку мовлення спостерігається типове засвоєння звуків, поява окремих слів або навіть фраз. Проте згодом може виникати раптовий регрес мовлення, коли дитина втрачає вже набуті комунікативні навички, уникає звертання до дорослого та припиняє використовувати мову як засіб спілкування. Як зазначає С. Грінспен, такий регрес часто пов'язаний із труднощами сенсорної інтеграції, які заважають дитині формувати стабільні емоційно-соціальні зв'язки [6].

На думку Л. О. Савчук, вже на першому році життя можна виявити ознаки відхилень у розвитку комунікації, зокрема: брак погляду "очі в очі", нечіткі реакції на власне ім'я, відсутність ініціювання взаємодії, слабе використання міміки, жестів, вокалізацій [17, с. 88-95]. Всі ці ознаки можуть свідчити про ранні прояви аутистичного спектра та потребують особливої уваги фахівців. Згідно з дослідженнями сучасних українських фахівців Л. Савчук, у дітей з РАС також спостерігається:

- поверхневе сприймання інших людей як учасників спілкування;
- слабе усвідомлення себе як активного суб'єкта комунікації;
- недостатньо сформована потреба у взаємодії з іншими;
- низький рівень емоційного залучення та вираження емоцій;
- відсутність чіткої мотивації до діалогу або гри з партнером по спілкуванню.

Комунікативна сфера дитини з розладами аутистичного спектра є однією з найуразливіших у структурі розвитку. Недостатність соціально-комунікативної взаємодії проявляється у відсутності здатності до встановлення і підтримання контакту, ускладненні процесу формування навичок спільної уваги, а також у зниженій потребі у вербальному чи невербальному спілкуванні. При цьому у значної частини дітей із РАС спостерігається своєрідна дисоціація між рівнем розвитку мовлення та його функціональним використанням: дитина може володіти достатнім словниковим запасом, проте не застосовувати його для цілеспрямованої взаємодії [17, с. 88-95].

Результати наукових досліджень Т. Куценко; Т. Скрипник; М. Шеремет, Д. Шульженко підтверджують, що труднощі у формуванні різних форм вербального та невербального спілкування у дітей з розладами аутистичного спектра проявляються вже на ранніх етапах онтогенезу. Зокрема, відзначається, що такі діти можуть не продукувати звуків або лепету у період, коли це є типовим для нормотипового розвитку, або ж виявляти ці форми комунікації значно пізніше. Характерним є також недостатній

розвиток здатності до наслідування звуків, слів і дій дорослих, що ускладнює процес мовленнєвого і соціального навчання. Перші емоційні прояви, такі як посмішка, у дітей із РАС не завжди мають соціальну спрямованість, а погляд не фіксується на обличчях інших людей, що істотно заважає встановленню зорового контакту.

Додатково простежуються труднощі у взаємодії з навколишнім середовищем: діти можуть довго зосереджуватися на одному предметі, залишаючись байдужими до інших стимулів; виявляють напруження під час годування; не проявляють бажання бути піднятими на руки чи активно взаємодіяти з батьками [19]. Подібні ознаки відображають порушення у сфері емоційно-соціальної комунікації, які у подальшому призводять до ускладнень у становленні мовленнєвої діяльності.

Сучасні науковці Н. Шеремет, Д. Шульженко, виокремлюють низку найбільш характерних проявів мовленнєвих порушень у дітей з РАС. До них належать: труднощі у встановленні контакту, знижений інтерес до ініціювання спілкування, вибіркова реакція на звертання чи власне ім'я, порушення діалогічної взаємодії, специфічні аномалії мовленнєвого розвитку (мутизм, ехолалії, велика кількість стереотипних висловлювань, відтворення віршованих фрагментів без усвідомлення змісту). Також спостерігається обмежений словниковий запас, недостатнє опанування граматичних норм рідної мови, труднощі у використанні особових займенників, буквально сприйняття значення слів, створення неологізмів. Значним є також порушення просодичної сторони мовлення: інтонаційної виразності, темпу, ритму та мелодики [30, с. 275-281].

Прикладом типової особливості є ехолалія — схильність дітей з РАС повторювати слова або фрази, які вони чують від інших, часто без розуміння їх значення чи комунікативного наміру. Спочатку такі повторення виконують радше автоматичну функцію, однак із часом вони можуть стати засобом вираження потреб або емоцій. Це свідчить про специфічність засвоєння

мовленнєвої системи у дітей з аутизмом, що відрізняє їх від однолітків із типовим розвитком [30, с. 275-281].

Аналіз літератури показує, що діти з розладами аутистичного спектра відчують значні труднощі у використанні мови у соціально-комунікативному контексті. Особливо вираженими вони є у складних ситуаціях, що потребують ініціювання та підтримання діалогу, а також у процесі побудови зв'язного мовлення.

Особливої уваги заслуговує той факт, що мовлення у дітей із РАС часто носить егоцентричний характер і спрямоване на задоволення власних потреб, а не на побудову діалогу чи обмін інформацією. Такі діти можуть повторювати почуті фрази (ехолалії), використовувати стереотипні висловлювання або демонструвати фрагментарність висловлювань, що ускладнює розуміння їхніх комунікативних намірів. Порушення у сфері мовленнєвої діяльності негативно впливають на формування когнітивних процесів, розвиток уяви та здатність до символізації, що у нормотипових дітей є базовим механізмом оволодіння мовленням та грою.

З наукової точки зору, втрата або недорозвиненість комунікативних функцій у ранньому дитинстві може стати підґрунтям для вторинних труднощів – емоційної ізоляції, обмеженості соціальних зв'язків, зниження здатності до навчання. Саме тому раннє виявлення ознак порушення комунікативної сфери має надзвичайне значення для своєчасного застосування корекційних програм. Важливою умовою є міждисциплінарна співпраця фахівців – логопеда, дефектолога, психолога, психоневролога, яка забезпечує комплексність підходу до діагностики та подолання комунікативних труднощів.

Водночас у наукових працях наголошується на тому, що для багатьох батьків саме відсутність мовлення або різке зниження його динаміки стає першим і найбільш тривожним сигналом, який змушує їх звертатися по допомогу. Це пояснюється тим, що мовлення в культурно-соціальному контексті традиційно розглядається як головний показник інтелектуального і

соціального розвитку дитини. Відтак, батьківська тривога щодо мовленнєвої затримки стає поштовхом для діагностичного процесу та подальшого корекційного втручання, що ще раз підтверджує значущість комунікативної сфери у структурі загального розвитку особистості [16].

Одже, аналіз наукових джерел та узагальнення результатів досліджень у сфері вивчення комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектра дозволяє зробити висновок, що саме комунікативна сфера виступає одним із ключових і водночас найбільш уразливих компонентів їхнього психічного розвитку. Вже на ранніх етапах онтогенезу виявляються характерні відмінності у формуванні соціально-комунікативних навичок: діти не демонструють типової для нормотипового розвитку здатності до наслідування, спільної уваги, зорового контакту та символізації. Недостатність використання жестів, відсутність наслідувальної гри та порушення емоційного відгуку значно обмежують можливості дитини у побудові первинної взаємодії з оточенням.

Відсутність ефективної комунікації у ранньому дитинстві негативно позначається не лише на мовленнєвому, а й на когнітивному, емоційному та соціальному розвитку дитини. Обмеженість контактів з оточенням, труднощі у вираженні власних потреб та емоцій часто призводять до вторинних ускладнень – підвищеної тривожності, поведінкових порушень, емоційної ізоляції. Саме тому своєчасна діагностика та цілеспрямоване корекційне втручання у сфері комунікації набувають особливої значущості.

Таким чином, комунікативна сфера дітей з РАС характеризується комплексом специфічних відхилень, що охоплюють як вербальні, так і невербальні форми спілкування. Її своєрідність полягає у недостатності розвитку соціально-комунікативних умінь, своєрідності функціонування мовлення та обмеженій здатності використовувати його у міжособистісній взаємодії. Визначення цих особливостей створює наукове підґрунтя для подальшого пошуку ефективних стратегій раннього втручання та корекційної

підтримки дітей з аутизмом, що є одним із пріоритетних завдань сучасної логопедії та спеціальної педагогіки.

1.3 Теоретичні підходи до корекції комунікативних навичок у дітей з РАС.

Розвиток комунікативних навичок розглядається як один із ключових чинників успішної соціалізації та ефективного навчання дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). Формування цієї компетентності охоплює кілька важливих напрямів: розвиток усного мовлення, оволодіння альтернативними та додатковими засобами комунікації (зокрема, використання системи PECS, жестової мови, комунікативних карток), а також навчання розумінню невербальних сигналів і соціальних підказок. Особливого значення набуває розвиток навичок саморегуляції, емоційного контролю та керування поведінковими реакціями, оскільки труднощі у цих сферах безпосередньо впливають на можливість дитини брати активну участь у навчальному процесі та взаємодіяти із соціальним оточенням [16].

Розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) потребує цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу, який базується на комплексному підході та враховує індивідуальні особливості дитини. Корекційна робота щодо формування мовленнєво-комунікативної компетентності здійснюється з опорою на низку принципів, що були обґрунтовані у працях провідних науковців у галузі загальної та спеціальної педагогіки, а також спеціальної психології, зокрема Л. С. Виготського, М. С. Певзнер, Т. А. Власової, К. С. Лебединської, В. В. Лебединського та інших дослідників. До основних із них належать: принцип комплексного впливу, принцип систематичності, принцип поступового ускладнення навчального матеріалу (від простого до складного), принцип наочності, принцип диференційованого та індивідуального підходу, а також принцип взаємозв'язку мовленнєвого розвитку з іншими психічними процесами дитини [24].

У наукових дослідженнях значна увага приділяється пошуку ефективних засобів розвитку комунікативних умінь дітей з розладами аутистичного спектра. На думку багатьох науковців Л. Каннер, С. А. Морозов, О. С. Нікольська, Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг та ін., провідним видом діяльності, який забезпечує найбільш сприятливі умови для становлення мовлення та соціальної взаємодії, виступає саме гра. Її використання у процесі корекційно-розвивальної роботи сприяє формуванню комунікативної компетентності, стимулює розвиток емоційної сфери та активізує соціальну взаємодію [22].

Сучасні дослідження підтверджують, що включення дітей з РАС до різних видів ігрової діяльності є важливим чинником їхньої мовленнєвої та соціальної адаптації. Зокрема, застосування системи PECS у форматі ігрової взаємодії дозволяє дитині навчатися ініціювати комунікацію, виражати потреби й бажання, що знижує рівень фрустрації та сприяє розширенню спектра виражальних засобів [4, с. 112-116].

Чекан О. І у своєму науковому дослідженні особливе місце у розвитку комунікативних умінь надає символічній грі. Як показує сучасний аналіз (Symbolic Play..., 2024), вона створює умови для моделювання соціальних ситуацій, відпрацювання ролей і засвоєння норм міжособистісної поведінки. При цьому у дітей з аутизмом зростає рівень зорового контакту, підвищується зацікавленість у спілкуванні та формується внутрішня комунікативна мотивація [28].

Таким чином, результати наукових досліджень дозволяють стверджувати, що ігрова діяльність є не лише допоміжним, але й одним із ключових механізмів формування комунікативної сфери у дітей з РАС. Її цінність полягає у поєднанні мовленнєвого, когнітивного та соціально-емоційного розвитку, що робить гру універсальним засобом педагогічного впливу, здатним інтегрувати дитину в освітній та соціальний простір [28].

Окрім ігрових технологій, у корекційній практиці широко застосовуються вправи на розвиток вербальної імітації, коментування

зображень, роботу з картками та бланками. Основною метою таких вправ є формування вміння описувати побачене, відповідати на запитання та ініціювати їх постановку, повідомляти про власні емоції, а також розвиток базових навичок діалогічного мовлення, що є фундаментом для побудови ефективної комунікації у різних соціальних контекстах [24].

Науковці Г. Супрун, О.Сантай, розглядає альтернативну та додаткову комунікацію, як один із провідних засобів забезпечення взаємодії з дітьми, у яких відсутнє мовлення або воно є недостатньо зрозумілим для оточення. У випадку повної відсутності мовленнєвої активності застосовується альтернативна комунікація, що цілковито замінює мовлення. Якщо ж мовлення наявне, проте характеризується значними труднощами у сприйнятті, використовується додаткова комунікація, яка виконує допоміжну функцію – робить висловлювання зрозумілим та сприяє його розширенню [22].

О. Коломійченко у своїй науковій праці зазначав, що засобами альтернативної та додаткової комунікації можуть бути різноманітні символи, піктограми, жести, малюнки або фотографії. Серед систем, які набули найбільшого поширення у світовій практиці, слід відзначити PECS (Picture Exchange Communication System) – систему обміну зображеннями. Її ефективність особливо висока у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру, оскільки вона ґрунтується на використанні візуальних стимулів, які забезпечують кращу структурованість сприймання, знижують рівень небажаної поведінки, сприяють налагодженню самостійної комунікації та збагаченню словникового запасу [9, с. 32-36., 10, с. 177-192].

Розмір, зміст і формат карток у системі PECS визначаються індивідуальними особливостями дитини. Це можуть бути як фотографії реальних предметів, так і піктографічні зображення, головною умовою використання яких є адекватне розуміння дитиною їхнього змісту. При входженні дитини до дошкільного чи шкільного колективу за відсутності мовлення або при виражених порушеннях слуху важливо з'ясувати у батьків

чи законних представників, якими саме засобами альтернативної або додаткової комунікації вона користується. У закладі освіти доцільним є збереження звичних для дитини засобів комунікації з поступовим розширенням її словникового запасу за рахунок введення нових понять, пов'язаних із предметами та видами діяльності навчального середовища [9, с. 32-36., 10, с. 177-192].

У своєму дослідженні А. Мількова-Толкачова зазначає що, одним із засобів корекційної роботи з розвитку комунікації у дітей з РАС є логокорекційна робота, яка передбачає не лише розвиток окремих мовленнєвих чи когнітивних навичок, а й формування цілісної системи комунікації дитини з навколишнім середовищем. Залучення комплексного підходу забезпечує поступове включення дитини у соціальну взаємодію, сприяє формуванню базових навичок самовираження та створює умови для подальшої мовленнєвої та соціальної адаптації [14].

Важливим аспектом у реалізації корекційних завдань виступає систематичність та послідовність організації занять, що ґрунтуються на принципах індивідуалізації, доступності та опори на збережені можливості дитини. Ефективність логопедичної допомоги забезпечується також використанням інтерактивних та ігрових технологій, які мотивують дитину до активної комунікації та дозволяють інтегрувати нові навички у природні ситуації взаємодії [14].

Застосування альтернативних та додаткових засобів комунікації, поєднаних із розвитком вербальних і невербальних умінь, формує у дитини здатність виражати власні потреби й емоції, що, у свою чергу, знижує рівень фрустрації та прояви небажаної поведінки. Водночас розвиток сенсорної інтеграції та корекція поведінкових реакцій є необхідними складовими, які забезпечують підґрунтя для подальшого розширення комунікативного потенціалу, це доводили у своєму науковому дослідженні Д. Шульженко та Ю. Товкес [31, с. 174-179]. Отже, логокорекційна робота в цьому напрямі має розглядатися як багатоплановий процес, спрямований на формування у

дітей з РАС здатності до ефективної комунікації, соціальної взаємодії та адаптації у суспільстві.

У наукових дослідженнях різних країн накопичено значний досвід, що свідчить про педагогічну природу проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Зокрема, активно розробляються методи корекції комунікативних навичок у дітей цієї категорії, серед яких особливу увагу привертає система альтернативної комунікації Макатон (Makaton). Її основою виступає поєднання жестів, символів та усного мовлення, що дозволяє забезпечити багатоканальний вплив на сприйняття та відтворення інформації дітьми з комунікативними порушеннями. Унікальність системи полягає в тому, що вона не лише заміщує вербальне мовлення, а й стимулює його розвиток, оскільки дитина паралельно засвоює жести, графічні символи та слова [56, с.856-868].

Застосування Макатон особливо важливе для дітей з розладами аутистичного спектра, у яких часто спостерігаються дефіцит мовленнєвої ініціативи, труднощі у розумінні мовлення оточення, стереотипність комунікативних дій. Використання жестів і символів створює додаткові опори, що полегшують розуміння та відтворення інформації, формують навички вибору, позначення потреб, участі у соціальній взаємодії [13, с. 209-218].

Науковиця Карен Буннінг у своєму науковому дослідженні довела, що практика застосування Макатон доводить його ефективність у різних сферах: соціальній взаємодії – діти починають активніше залучатися до ігор та спілкування; у побутовій діяльності – символи допомагають позначати предмети, дії, щоденні потреби; у навчальному процесі – полегшується засвоєння нової інформації завдяки поєднанню зорових та рухових каналів; та емоційна сфера – дитина отримує інструменти для вираження власних емоцій і станів, що знижує рівень фрустрації та поведінкових проблем [35].

Особливе значення має поступовість впровадження системи: на початковому етапі використовуються базові жести та символи, що

відповідають життєво необхідним словам («їсти», «пити», «ще», «стоп»), а далі словник розширюється відповідно до індивідуальних потреб дитини [42].

Таким чином, Макатон виступає не лише засобом комунікативної компенсації, але й потужним стимулятором розвитку мовлення та мислення. Він допомагає дітям з РАС поступово переходити від невербальних форм вираження до усного мовлення, створюючи фундамент для повноцінної інтеграції у соціальне та освітнє середовище.

Отже, аналіз теоретичних підходів до корекції комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра засвідчує багатоваріантність наукових підходів та практичних рішень, спрямованих на подолання специфічних труднощів у сфері соціальної взаємодії, мовленнєвої діяльності та поведінкової регуляції. Провідними напрямками логокорекційної роботи визначено розвиток соціальної взаємодії та емоційного реагування, стимуляцію мотивації до комунікації, формування вербальних і невербальних способів спілкування, а також застосування альтернативних і додаткових засобів комунікації.

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють використанню систем альтернативної та додаткової комунікації, зокрема PECS та Makaton, що зарекомендували себе як ефективні інструменти для налагодження комунікативних контактів у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. Водночас актуальними залишаються дослідження сенсорної інтеграції та поведінкових стратегій, які сприяють формуванню у дітей здатності до соціальної адаптації та продуктивної взаємодії.

Зарубіжні науковці (E. Schopler, K. Bunning, L. Watson, T. Layton, українські дослідники – О. Коломійченко, Т. Скрипник, Н. Базима та ін.) підкреслюють необхідність комплексного, міждисциплінарного підходу, що передбачає поєднання логопедичної, психологічної та педагогічної роботи. Застосування таких підходів дозволяє не лише розширювати комунікативні

можливості дітей з РАС, але й створювати умови для їхньої успішної інтеграції в освітнє середовище та соціум.

Таким чином, сучасна теоретико-методологічна база корекції комунікативних навичок у дітей з РАС формується на поєднанні класичних логопедичних методів і новітніх засобів альтернативної комунікації, що відкриває перспективи для розробки більш гнучких та індивідуалізованих програм корекційного впливу.

1.4 Зарубіжний досвід реалізації колекційної роботи з формування комунікаційних навичок у дітей з аутизмом.

Проблема порушень комунікації у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) актуальна в усьому світі, що зумовило появу великої кількості методичних, наукових та практичних підходів до її вирішення. Зарубіжні країни демонструють значні досягнення в організації корекційної роботи з дітьми з цим діагнозом, впроваджуючи системні державні програми, підготовку фахівців та ефективні терапевтичні методики, зокрема у таких країнах, як Італія, Польща, США, Франція, Німеччина та інші.

В Італії значну увагу приділяють впровадженню поведінкових технологій у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС). Однією з провідних методик є функціональне навчання комунікації (FCT — Functional Communication Training), яке спрямоване на заміщення проблемної поведінки функціональною комунікацією. FCT базується на проведенні функціонального аналізу проблемної поведінки з метою виявлення її причини, після чого дитину навчають альтернативної поведінки, яка виконує ту саму функцію (наприклад, замість агресії дитина вчиться просити про допомогу). Важливо підкреслити, що цей метод у поєднанні з системою позитивного підкріплення та візуальною підтримкою вважається одним із найбільш результативних у формуванні базових комунікативних навичок [38, с. 140-150].

Крім FCT, у практиці італійських фахівців широко застосовується прикладний аналіз поведінки (АВА), який довів свою ефективність у розвитку мовленнєвих і соціальних навичок дітей з РАС. Останніми роками АВА активно поєднують із цифровими технологіями, зокрема мобільними застосунками, інтерактивними платформами та робототехнікою, що сприяє підвищенню мотивації дітей до навчання та полегшує процес соціальної взаємодії [39, с.210-220].

Особливої популярності в Італії набуває система альтернативної і додаткової комунікації PECS (Picture Exchange Communication System), яка є ефективним засобом для запуску мовлення у невербальних дітей. PECS передбачає використання спеціальних карток із зображеннями для обміну повідомленнями та стимулює ініціативну комунікацію. Система має етапний характер — від простого обміну однією картою до побудови складних мовленнєвих структур, що дозволяє поступово формувати у дитини навички комунікативної ініціативи [50, с. 64–66].

Крім того, в Італії активно застосовується методика Марії Монтесорі, яка базується на принципах сенсорного розвитку, самостійності та природного темпу навчання дитини. Для дітей із РАС цей підхід вважається ефективним завдяки акценту на індивідуальному підході, використанні розвивального середовища та високому рівню мотивації у процесі діяльності, що створює передумови для встановлення стійких комунікаційних зв'язків [34,с. 95-102].

Слід зазначити, що італійський досвід у корекції комунікативних навичок дітей з розладом аутистичного спектру активно впроваджується й у країнах-сусідах України, зокрема у Польщі та Румунії. У Польщі широко використовують інтегрований підхід, що поєднує АВА, сенсорну інтеграцію та елементи ТЕАССН-програми (Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children), яка забезпечує структуроване навчальне середовище [45, с. 34–36]. У Румунії, відповідно до сучасних досліджень, велика увага приділяється поєднанню класичних методів

(логопедична та психотерапевтична робота) із сучасними цифровими платформами, що дозволяє забезпечити безперервність навчання навіть у дистанційній формі [51, с. 101–103].

Таким чином, італійський досвід можна розглядати як один із провідних прикладів інтеграції класичних поведінкових підходів і сучасних інноваційних методів, що поступово поширюються у країнах Європи та формують новий стандарт у сфері корекційної педагогіки для дітей з РАС.

У Німеччині одним із провідних напрямів у корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) є модель ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Цей підхід визнаний на державному рівні як найбільш прийнятна альтернатива прикладному аналізу поведінки (АВА), оскільки останній викликає значні етичні дискусії серед фахівців та батьків [49, с. 112–114]. ТЕАССН ґрунтується на створенні структурованого навчального середовища, використанні візуальної підтримки та підвищенні передбачуваності для дитини. Це дозволяє мінімізувати стресові фактори та формувати позитивні умови для розвитку комунікації.

Поряд із ТЕАССН у Німеччині широко використовуються альтернативні та додаткові методи комунікації, зокрема PECS (Picture Exchange Communication System), який сприяє розвитку ініціативного мовлення, та Floortime (модель DIR/Floortime), що стимулює соціально-емоційний розвиток через ігрову взаємодію [53, с. 56–58]. Значну роль відіграють також методи сенсорної інтеграції, які спрямовані на регуляцію поведінки дитини та розвиток її здатності до сприймання й обробки сенсорної інформації.

Важливим інструментом у німецькій практиці є програмне забезпечення Boardmaker, яке використовується для створення індивідуалізованих візуальних матеріалів, карток та піктограм, що підтримують комунікацію у дітей з мовленнєвими та когнітивними порушеннями. Boardmaker входить до системи сучасних ААС-засобів (Augmentative and Alternative Communication),

що забезпечують доступність комунікації у щоденному житті дитини [43, с. 73–75].

Особливістю німецького підходу є активне залучення батьків до програм раннього втручання Frühförderung, які передбачають не лише індивідуальну роботу з дитиною, а й навчання та консультування родини. Батьки стають повноцінними учасниками корекційного процесу, що підвищує ефективність формування соціально-комунікативних навичок та сприяє кращій соціальній інтеграції дитини [44, с. 188–190].

Серед інноваційних підходів у Німеччині набуває поширення використання мультимедійних планшетів і спеціалізованих програм ААС, які дозволяють дітям із РАС користуватися віртуальними піктограмами, застосунками для формування мовлення та комунікативними платформами. Це значно розширює можливості невербальних дітей у спілкуванні та підвищує їхню участь у соціальному житті [48, с. 44–46].

Таким чином, німецький досвід характеризується поєднанням класичних структурованих методик, інноваційних технологій та сімейно орієнтованого підходу, що робить його одним із найбільш збалансованих і ефективних у європейському контексті.

У Франції активно розвиваються інноваційні підходи до терапії дітей із розладами аутистичного спектра, які поєднують класичні поведінкові методи з інтерактивними та сімейно-орієнтованими програмами. Одним із таких є метод 3i (Intensive, Individual, Interactive therapy), що базується на принципах інтенсивної індивідуальної ігрової взаємодії дитини з дорослим. Дослідження Two-year follow-up of 90 children with autism spectrum disorder receiving intensive developmental play therapy (3i method), проведене на вибірці з 90 дітей, підтвердило ефективність цього підходу. За результатами дворічного спостереження була зафіксована суттєва позитивна динаміка у соціально-комунікативному розвитку дітей, що підтверджено результатами стандартизованих діагностичних інструментів (CARS, ADI-R, PEP-R, VABS) [37, с. 3–5].

Іншим перспективним напрямом є впровадження дослідницького протоколу PACT (Preschool Autism Communication Trial) у форматі телемедицини. Зокрема, у Франції було реалізовано рандомізоване контрольоване дослідження PACT delivered via videoconferencing, яке охоплювало сім'ї з дітьми віком 18–36 місяців. Батьки проходили навчання та отримували консультаційний супровід онлайн, а ефективність оцінювалася за шкалою ADOS та динамікою функціональних умінь дітей через 12 місяців втручання. Результати продемонстрували значне зниження вираженості симптомів РАС та покращення комунікативної взаємодії у дітей раннього віку [47].

У сучасній французькій практиці значну роль відіграють методики TEACCH та PECS, які інтегруються в освітній та терапевтичний процес. Важливим є їх поєднання з інклюзивними підходами, орієнтованими на соціалізацію та залучення дітей з таким діагнозом до загальноосвітнього середовища. З цією метою функціонують спеціалізовані інституції — ІМЕ (Institut Médico-Éducatif), у яких з дітьми працюють логопеди, психологи та педагоги. Тут застосовуються структуровані заняття, групові ігри та вправи на розвиток комунікації, що сприяють формуванню соціальної взаємодії [36, с.302-316].

Окремої уваги заслуговує система PECS, яка у Франції має статус офіційно рекомендованого інструменту для дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями. На практиці її активно комбінують із сучасними цифровими технологіями — планшетами та спеціалізованим програмним забезпеченням для невербальної комунікації [35]. Це дозволяє значно розширити можливості альтернативної комунікації та сприяє підвищенню рівня автономності дитини.

Таким чином, французький досвід демонструє тенденцію до комплексної інтеграції традиційних ігрових і поведінкових методів із цифровими платформами та сімейно-орієнтованими програмами. Такий підхід не лише підвищує ефективність формування соціально-

комунікативних навичок у дітей із РАС, а й створює умови для їх активної участі в інклюзивному освітньому просторі.

Аналіз сучасних європейських практик корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) у різних країнах — Італії, Польщі, Німеччині та Франції — показує різноманіття інструментів та методів, які, попри національні особливості, об'єднані спільною метою — розвитком комунікативних і соціальних навичок дітей, формуванням їхньої здатності до інтеграції у суспільство.

Спільним для всіх цих країн є міждисциплінарний підхід, активне залучення батьків, використання альтернативних засобів комунікації та поєднання класичних ігрових і поведінкових методів із сучасними цифровими рішеннями.

Український досвід має чимало спільних тенденцій із зазначеними моделями, зокрема використання АВА, Floortime, PECS, елементів сенсорної інтеграції та програм раннього втручання. Водночас відмінністю є рівень інституційної підтримки: у більшості європейських країн ці методики інтегровані у державну систему охорони здоров'я та освіти, тоді як в Україні їх широке впровадження здебільшого забезпечується приватними центрами та громадськими організаціями.

Отже, досвід Італії, Польщі, Німеччини та Франції може бути цінним для України як орієнтир для розбудови комплексної системи корекційної підтримки дітей із РАС. Перспективним є запровадження уніфікованих державних стандартів, посилення міждисциплінарної співпраці та розширення інклюзивних можливостей, що сприятиме підвищенню ефективності корекційної роботи та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Висновок до розділу 1

У першому розділі дослідження нами було здійснено комплексний аналіз теоретичних аспектів корекційної роботи з формування

комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС. Ми дослідили психолого-педагогічних характеристики дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) і це дало нам змогу визначити ключові особливості їхнього розвитку, серед яких порушення соціальної взаємодії, комунікації та обмеженість у сфері поведінкових проявів. Виявлено, що саме комунікативні труднощі є основою аутистичних розладів, оскільки вони впливають на формування особистості, соціалізацію та подальшу успішність у навчальній діяльності.

Дослідження особливостей комунікативної сфери дошкільників з цим діагнозом засвідчило, що обмеженість або відсутність мовлення, низька комунікативна мотивація, труднощі у використанні невербальних засобів спілкування суттєво ускладнюють взаємодію з оточенням. При цьому важливим є врахування індивідуальної варіативності проявів, що потребує гнучкого та диференційованого підходу у корекційній роботі.

У підрозділі, присвяченому теоретичним підходам до корекції комунікативних навичок, було охарактеризовано найважливіші напрями сучасної логопедичної та дефектологічної практики. Зокрема, виокремлено поведінкові, ігрові (DIR/Floortime), когнітивно-орієнтовані та інтегративні підходи, що поєднують логопедичну та психотерапевтичну підтримку. Важливим аспектом є впровадження систем альтернативної і додаткової комунікації (PECS, МАКАТОН, Boardmaker), які забезпечують дітям можливість виражати власні потреби та поступово формувати навички соціальної взаємодії.

Окрему увагу ми приділили аналізу зарубіжного досвіду. Практика Італії, Польщі, Німеччини та Франції демонструє ефективність системного підходу, що поєднує державні програми, інноваційні методики та активне залучення батьків до процесу терапії. Спільним для цих країн є поєднання структурованого навчального середовища з використанням цифрових технологій, індивідуалізованих програм та міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Таким чином, узагальнення теоретичних і практичних підходів дає підстави стверджувати, що формування комунікативних навичок у дітей з РАС є складним і багатовекторним процесом. Він потребує поєднання класичних корекційних методик із сучасними інноваційними рішеннями, а також інтеграції кращого зарубіжного досвіду у національну практику. Це створює передумови для підвищення ефективності соціалізації цих дітей та розширення їхніх можливостей у подальшому житті.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МЕТОДИКИ DIR/FLOORTIME НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

2.1. Концептуальні положення методики DIR/Floortime.

У сучасній корекційній педагогіці методика DIR/Floortime розглядається як один із найбільш ефективних підходів до розвитку комунікативних і соціальних навичок дітей з особливими потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра. Floortime є центральним компонентом моделі DIR/Floortime, що поєднує роботу над рівнями функціонально-емоційного розвитку, врахування індивідуальних відмінностей сенсорної обробки інформації та формування взаємодій, які сприяють просуванню дитини на вищі щаблі розвитку [25].

Особливістю цієї моделі є її комплексність: крім власне техніки Floortime, вона може включати логопедичну, ерготерапевтичну, фізіотерапевтичну допомогу, освітні програми, психологічний супровід сімей, а також індивідуальну роботу вдома і в закладах освіти [25]. Водночас саме Floortime розглядається як «серцевина» усієї системи, адже воно задає напрям як для роботи в домашньому середовищі, так і для професійної діяльності спеціалістів у школі чи реабілітаційному центрі [25].

Floortime виступає не лише специфічною технікою, коли дорослий на певний час «спускається» на рівень дитини для спільної взаємодії, а й цілісною філософією, що пронизує всі види діяльності – від логопедичних занять до сенсомоторної терапії. Це дозволяє поєднувати два ключові принципи: наслідування поведінки дитини та поступове залучення її у спільний світ, де вона може розвивати емоційно-комунікативні можливості, соціальну адаптацію та здатність до символічної гри [40].

Попри те, що модель Floortime здебільшого асоціюється з корекційною роботою з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, що

підтверджується численними науковими дослідженнями її ефективності, сам автор концепції С. Грінспен наголошував на ширшому спектрі її застосування. Зокрема, він підкреслював доцільність використання цього підходу не лише для дітей з РАС, але й для осіб з різними формами порушень розвитку, у тому числі з інтелектуальними труднощами [32, с.36-40]. Концепція DIR позиціонується як «модель розвитку, що ґрунтується на індивідуальних стосунках». У межах ігрових сеансів Floortime дорослий не нав'язує дитині певний сценарій, а, навпаки, слідує за її ініціативами, використовуючи емоційно забарвлені взаємодії, які поєднують жести та мовлення, з метою поступового просування дитини «символічною драбиною». Важливо підкреслити, що саме емоційна залученість і внутрішня мотивація дитини стають відправною точкою у грі. Це дозволяє не лише регулювати її емоційний стан, але й формувати основу для подальшої комунікації. У такий спосіб створюється природне, емоційно комфортне середовище, яке забезпечує оптимальний рівень взаємодії між дитиною та дорослим [32, с. 36-40].

Досліджуючи, що саме становить суть підходу Floortime, важливо окреслити його ключові характеристики, які допомагають зрозуміти як фахівцям, так і батькам, чому цей метод вважається фундаментом та рушійною силою моделі DIR/Floortime. У центрі визначення Floortime знаходяться два основні акценти, які, з одного боку, можуть взаємодіяти гармонійно, а з іншого — виглядати як протилежні полюси. Перший полягає у слідуванні за дитиною, прийнятті її ініціатив та інтересів. Другий — у поступовому включенні дитини у спільний з дорослим світ, що забезпечує оволодіння функціональними емоційними здібностями розвитку (ФЕЗР). Важливим завданням є усвідомлення обох цих вимірів, адже саме їхнє поєднання створює необхідні умови для ефективного розвитку комунікативних і соціально-емоційних навичок дитини [6].

Функціональні емоційні здібності розвитку (ФЕЗР) є базовими передумовами становлення особистості дитини та фундаментом для

подальшого розвитку. Концепт ФЕЗР був запропонований Стенлі Грінспеном у межах моделі DIR/Floortime і відповідає компоненту «D» (development – розвиток), водночас вважаючись її «діамантом». Практичне застосування ФЕЗР у роботі з дітьми, сім'ями та фахівцями демонструє універсальність цього інструменту, оскільки він може бути використаний у будь-яких ситуаціях, пов'язаних із людським розвитком [25].

Досвід клінічної практики С. Грінспена та С. Уідер, які протягом тривалого часу працювали з дітьми раннього віку (0–3 роки), став підґрунтям для створення концепту ФЕЗР. Ґрунтуючись на багаторічних спостереженнях за типовими закономірностями розвитку, а також випадками його відхилення чи затримки, дослідники розробили підхід, який дає змогу виявляти труднощі розвитку на ранніх етапах та своєчасно здійснювати втручання.

Ключовим механізмом реалізації ФЕЗР є використання дорослим власного афекту у взаємодії з дитиною з урахуванням її індивідуального сенсомоторного профілю. Така взаємодія сприяє формуванню та зміцненню зв'язку між відчуттям, емоцією та рухом, що забезпечує розвиток цілеспрямованої афективної поведінки. У свою чергу, це створює умови для становлення взаємного обміну сигналами, самосвідомості, символічної гри та складних когнітивних процесів [40].

Емоційна взаємодія, яка є природною частиною процесу розвитку, забезпечує можливість комплексного використання сенсорних, моторних та мовленнєвих здібностей дитини (наприклад, здатності одночасно бачити, слухати, рухатися та брати участь у розв'язанні соціально значущих завдань). Важливо, що така взаємодія повинна бути адаптована до індивідуальних відмінностей у сенсорній обробці інформації, оскільки лише за цієї умови вона може сприяти розвитку навичок саморегуляції та соціальної компетентності [25].

Перша базова здібність це саморегуляція та зацікавленість у світі. Вона починає формуватися у дітей у віці від народження до трьох місяців. У цей період малюки вчаться взаємодіяти з оточенням, використовуючи власні

відчуття та емоції. Вони починають розрізняти голоси батьків, реагувати на знайомі інтонації, повертати голову в бік яскравих предметів чи звуків. Таким чином, перші місяці життя стають фундаментом для поступового розвитку навичок емоційного реагування та цілеспрямованої уваги.

З перших днів після народження діти демонструють здатність емоційно відповідати на внутрішні відчуття. Наприклад, при відчутті голоду чи болю вони реагують плачем, а на приємні стимули – посмішкою чи поглядом. Завдяки цьому формується первинний зв'язок між внутрішнім станом та зовнішніми проявами, що є важливим етапом у процесі саморегуляції. Велику роль на цьому етапі відіграють батьки, які стимулюють пізнавальну активність дитини лагідними дотиками, м'якими інтонаціями, виразними поглядами та посмішками [25].

Головним елементом саморегуляції на цьому етапі є вміння дитини зосереджувати увагу. Здатність концентруватися на тих самих об'єктах, що й дорослий, поступово створює передумови для навчання та активного засвоєння соціального досвіду. Однак у дітей з ризиком розвитку розладів аутистичного спектра цей процес може мати певні труднощі. Вони часто виявляють труднощі у формуванні стійких зв'язків між емоціями, відчуттями та руховими діями, що проявляється у складнощах з цілеспрямованими рухами, регуляцією та координацією [5].

Раннім індикатором можливих порушень є нестійкість уваги до предметів та звуків, а також схильність до безцільної поведінки чи стереотипних самостимуляцій. Це підкреслює важливість раннього втручання, спрямованого на розвиток навичок саморегуляції та сенсомоторної інтеграції [5].

У віці приблизно від трьох до шести місяців у дитини починає розвиватися друга базова здатність — емоційна залученість у контакт. На цьому етапі формується бажання спілкуватися, виникають перші стосунки з оточенням. Уже у 2–5 місяців немовля починає виражати свої уподобання за допомогою усмішки та задоволеного гуління. У цей час малюк поступово

усвідомлює найближчого дорослого як особливу людину, яка може приносити як приємні, так і неприємні відчуття. Саме завдяки цьому відкривається здатність до емоційної взаємодії, а також відбувається перехід на новий рівень когнітивного розвитку [5].

Дитина поступово навчається відрізняти задоволення від спілкування з людьми від зацікавленості неживими предметами. Емоції, які дитина отримує у процесі взаємодії з батьками, стають важливим інструментом навчання: вони допомагають розрізняти інтонації голосу, відтінки міміки, що передають почуття та наміри дорослого. Таким чином, розпочинається процес усвідомлення зв'язків між явищами та перехід від простого сприймання до формування перших елементів осмисленого пізнання [25].

Важливо зазначити, що контакт на цій стадії має відбуватися природно, без примусу, адже дитина повинна мати внутрішнє бажання вступати у взаємодію. Якщо ж дитина не здатна пов'язати відчуття від органів чуття з емоційним та руховим досвідом, її інтерес до оточення і готовність до взаємодії значно знижуються. У таких випадках малюку може бути складно проявляти свої емоції за допомогою усмішки чи міміки, а також підтримувати тривалий зоровий контакт із дорослим. Відповідно, епізоди спілкування з дорослими стають коротшими, дитина проявляє менше ініціативи, а відсутність «чарівної дитячої усмішки» і звуків радості може зменшувати мотивацію батьків до активного емоційного включення у спілкування [25].

У період від шести до дев'яти місяців у дитини формується третя стадія розвитку – навмисна двостороння комунікація. На цьому етапі закладаються перші уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, починають розвиватися елементи логічного мислення та формується відчуття реальності. Наприклад, коли дорослий дає дитині іграшку, а та її кидає і очікує, що предмет знову піднімуть і повернуть, — ми спостерігаємо зародження простого, але важливого механізму логіки [25].

Поступово дитина накопичує досвід власних бажань і можливостей їх вираження, що сприяє зростанню її свідомості. Важливим чинником на цьому етапі є взаємодія з дорослим: батьки повинні уважно зчитувати сигнали малюка, відповідати на них і водночас стимулювати дитину до того, щоб вона навчалася розпізнавати та розуміти їхні реакції. Таким чином відбувається становлення комунікативного циклу: дитина усміхається матері, мати відповідає усмішкою, а малюк реагує повторною усмішкою. Це елементарний, але фундаментальний механізм двостороннього спілкування [5].

Водночас саме на цій стадії можна виявити ранні ознаки труднощів, характерних для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Такими сигналами можуть бути відсутність повноцінної взаємодії, короткі і формальні зворотні реакції без власної ініціативи, а також хаотична чи імпульсивна поведінка. Якщо ж дитина вміє донести свої потреби до дорослого, вона демонструє менше плачу й крику, ніж малюк, який ще не оволодів цією навичкою. Агресивні чи імпульсивні прояви (наприклад, коли дитина відбирає іграшку у ровесника замість того, щоб просто вказати на неї) розглядаються як спосіб задоволення потреб у випадку недостатнього розвитку мовленнєвої або комунікативної поведінки [5].

Засвоєння навмисної двосторонньої комунікації є ключовим кроком, що не лише сприяє зменшенню емоційної напруги та стереотипних форм поведінки, але й відкриває нові можливості для формування гнучкішої та більш усвідомленої взаємодії з оточенням [41]. У віковому періоді від дев'яти до вісімнадцяти місяців відбувається четверта стадія розвитку – складна комунікація та вирішення соціальних завдань, яка передбачає регуляцію настрою й поступове формування самосвідомості дитини. На цьому етапі малюк оволодіває здатністю висловлювати власні бажання та потреби всіма доступними засобами: бере батьків за руку, щоб показати на предмет, використовує жести або інші невербальні сигнали. Відповідь

дорослих на такі звернення стає важливим елементом становлення комунікативних навичок [41].

Весь подальший шлях розумового розвитку дитини ґрунтується на поступовому ускладненні епізодів емоційної взаємодії. Так, коли дитина тягне батьків за руку, щоб дістати іграшку, це означає, що вона вже освоїла низку важливих компонентів: усвідомлення власних потреб і бажань, розуміння можливих способів дії, орієнтацію у візуально-просторових характеристиках предмета, а також використання соціальної поведінки для досягнення результату [41].

У ранньому віці емоції дитини мають досить категоричний характер: радість є надзвичайно інтенсивною, а смуток — безмежним. Четверта стадія дає можливість навчитися регулювати ці сильні почуття через швидкий емоційний обмін із дорослим, перш ніж вони стануть неконтрольованими. Терплячі та чуйні дорослі допомагають дитині поступово опанувати спектр переживань — від радості до тривоги чи розчарування.

Водночас у дітей можуть виникати труднощі з оволодінням цими навичками. Серед можливих бар'єрів: проблеми з моторикою, що ускладнюють використання жестів; труднощі у сприйнятті міміки й інтонацій дорослих; недостатня чутливість або, навпаки, надмірна нав'язливість з боку батьків [25].

Поступово дитина починає переходити від окремих цілеспрямованих дій до складних комунікативних ланцюжків, які стають основою формування самосвідомості. Малюк усвідомлює власні почуття й бажання, реакції батьків і свої відповіді на них, що поступово інтегрується у поняття «Я» та «ти».

Особливо важливою ця стадія є у контексті розгляду розвитку дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Навіть за наявності мовних навичок та достатнього інтелектуального рівня таким дітям складно робити висновки, співпереживати іншим та адекватно реагувати на чужі емоції. Вони можуть мати суттєві труднощі з утриманням тривалих емоційних та соціальних контактів: у середньому здатні підтримати лише п'ять–шість обмінів

сигналами, тоді як для вирішення соціальної задачі зазвичай необхідно понад тридцять [5].

Недостатність цієї базової здатності негативно впливає на ключові навички розвитку — від уміння розпізнавати закономірності й формувати уявлення про власне «Я» до переходу до символічного мислення. Оскільки у дітей з РАС часто спостерігаються біологічні обмеження, пов'язані з труднощами інтеграції емоцій з плануванням і цілеспрямованою поведінкою, складні багатоступеневі взаємодії для них залишаються недосяжними. У результаті їхні дії стають спрощеними, повторюваними та менш продуктивними [5].

На п'ятій стадії розвитку, а це у півтора – два роки, дитина починає активно використовувати мовлення як засіб вираження власних потреб і переживань. Це стадія формування символів та оволодіння словами та поняттями. І саме тут з'являється можливість озвучувати як фізичний стан, так і емоційні відчуття, наприклад: «боляче», «холодно», «весело», «я хочу». Поряд із цим формується символічна гра, що є важливою передумовою розвитку мислення [25].

Оперування символами створює основу для становлення мовленнєвої діяльності, а також сприяє розумовому розвитку в різних сферах, зокрема у формуванні візуально-просторових уявлень та плануванні дій, спрямованих на досягнення символічних цілей. Однак діти з біологічно зумовленими порушеннями розвитку часто відчувають труднощі у співвіднесенні власних потреб та емоцій із відповідними словами чи діями, що значно ускладнює опанування цієї стадії [40].

Шоста стадія формується у два – п'ять років, і це емоційне мислення, формування логіки та відчуття реальності. Важливою характеристикою даного етапу є розвиток довготривалих комунікативних ланцюжків. Дитина починає брати участь у сюжетно-рольових іграх («кухар», «перукар», «водій», «сім'я»), підтримувати діалог, робити елементарні висновки та демонструвати перші прояви фантазії [25].

Близько двох з половиною років з'являється здатність до логічного поєднання символів, що забезпечує розуміння причинно-наслідкових зв'язків між подіями. Саме в цей період відбувається становлення здатності узгоджувати власні ідеї з ідеями інших людей, що створює основу для більш цілісного сприйняття соціальної дійсності.

Крім того, у цей час діти поступово засвоюють базові уявлення про категорії часу та простору [40].

За умови гармонійного розвитку опанування шести базових стадій відбувається у віці до чотирьох–п'яти років, що формує фундамент для подальшого психічного та комунікативного зростання. Водночас у дітей з розладами аутистичного спектра чи іншими особливостями розвитку процес проходження цих стадій може бути значно тривалішим та потребувати спеціальної корекційної підтримки [41].

Зокрема, формування здатності до створення символів, опанування прагматичними аспектами мовлення, а також становлення таких складних когнітивно-соціальних функцій, як уміння розуміти думки й почуття інших людей, розвиток емпатії, уміння зіставляти власний досвід з досвідом інших та брати участь у спільному вирішенні соціальних завдань, можливе лише за умови успішного засвоєння перших чотирьох функціональних емоційних здібностей [5].

Таким чином, застосування ігрового підходу DIR/Floortime відкриває широкі можливості для розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Гра виступає природним середовищем для дитини, знижує емоційне напруження та сприяє формуванню позитивного досвіду взаємодії. Важливою перевагою методу є його гнучкість і здатність враховувати індивідуальні інтереси та потреби кожної дитини, що робить корекційний процес більш ефективним і природним.

Використання елементів DIR/Floortime у повсякденному житті дозволяє не лише підтримувати розвиток дитини, але й підвищувати рівень емоційної

близькості у родині. Разом із тим, батьки потребують методичної підтримки та спеціального навчання для ефективного застосування підходу [32, с. 39].

2.2 Етапи реалізації методики DIR/Floortime для розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з РАС.

Загальна концепція DIR/Floortime ґрунтується на багатовимірному підході до взаємодії з дитиною, який охоплює всі сфери її розвитку. Будь-які комунікативні або ігрові епізоди розглядаються як можливості для реалізації цілей цього методу, що включають глибоке розуміння емоційних, соціальних та когнітивних особливостей дитини, а також її індивідуальних відмінностей у сенсорному, руховому та мовленнєвому розвитку. Важливим є врахування як актуальних потреб дитини, так і особливостей функціонування її сімейного оточення, адже саме в системі «дитина – батьки» відбувається основний процес формування комунікативних та соціальних навичок.

Модель розвитку в межах Floortime підкреслює значущість індивідуальних відмінностей у переробці інформації та необхідність адаптації корекційного впливу відповідно до унікального нейробіологічного профілю дитини. Врахування цих факторів забезпечує побудову більш ефективної взаємодії між дорослими й дитиною та сприяє формуванню емоційно забарвлених і змістовних відносин [32, с.40].

Оскільки обидва зазначені чинники – індивідуальний розвиток та особливості сімейної взаємодії – відзначаються високою складністю й варіативністю, дослідження ефективності Floortime відбувається шляхом аналізу окремих компонентів цього підходу. Такі підкомпоненти у науковій літературі узагальнено у три ключові напрями, що становлять основу моделі DIR/Floortime [8, с.96-97].

Абревіатура DIR розшифровується як: D (Developmental) – особливості розвитку, I (Individual differences) – індивідуальні, у тому числі неврологічні та сенсорні відмінності дитини, та R (Relationships) – стосунки та афективна взаємодія. Вперше дана теорія була запропонована доктором С. Грінспеном у

1975 році й надалі отримала значний розвиток протягом наступних двох десятиліть. За свої наукові досягнення в галузі дитячої психіатрії Грінспен був удостоєний найвищої нагороди Американської психіатричної асоціації [8, с.97-99].

На сьогодні методика DIR/Floortime є однією з найбільш поширених систем підтримки дітей із розладами аутистичного спектру. Основною її метою визначається відновлення та розвиток взаємин дитини з батьками, що реалізується шляхом подолання труднощів сенсорної обробки інформації. Важливо підкреслити, що у процесі застосування підходу фахівці завжди враховують унікальність кожної дитини та всієї її сімейної системи [32]. Ключовим завданням даної методики є формування послідовних «кіл комунікації», які допомагають дитині перейти від простих форм взаємодії до складних когнітивних та емоційних процесів. С. Грінспен та С. Відер у книзі «На ти з аутизмом» описують кілька основних етапів реалізації підходу.

Першим етапом є досягнення спільної уваги та встановлення контакту. На даному етапі фахівець спостерігає за дитиною. Важливим є все, те як малюк рухається, слухає, нюхає, на що дивиться і т.д., тому що так стане зрозумілим які звуки (високі чи низькі) звертають увагу дитини. Які дотики роблять дитину спокійнішою, а які навпаки. Так фахівець зрозуміє що викликає найбільший інтерес у малюка і це допоможе освоювати важливі нові елементи. Завдання дорослого полягає у створенні безпечного і комфортного простору для взаємодії, де дитина відчуває підтримку та прийняття. Це дозволяє поступово налагодити емоційний контакт, що є фундаментом для подальших кроків розвитку [5, с.85].

На цьому етапі можна застосувати таку гру, як «Заспокой мене».

Розташуйтеся разом з дитиною у зручному кріслі і коли він нервує погойдуйтеся разом виконуючи на його пальчиках « Сорока ворона дітям кашу варила...». Це заспокоїть малюка та приверне його увагу.

Другим етапом є пробудження інтересу та бажання вступити у стосунки.

На цьому етапі слід підлаштуватися під ритми малюка, коли дитина спокійна та найбільш контактна. Дорослий повинен дотримуватись інтересів дитини та входити у його гру, навіть якщо потрібно видавати звуки чи змінювати гримаси. Замість конкурувати з іграшками за увагу малюка, фахівець стає частиною гри [5, с. 86]. Коли встановлено початкову довіру, дорослий вводить так звані «челенджі» — невеликі виклики, які спонукають дитину до активнішої участі у грі. Це може бути зміна правил гри, введення нових предметів або ситуацій, які потребують від дитини прояву ініціативи. Такий підхід допомагає формувати гнучкість мислення та розширює можливості соціальної взаємодії [41].

Третім етапом реалізації цієї методики є відкриття та закриття «кіл комунікації». На цьому етапі цілеспрямована емоційна взаємодія з дитиною ґрунтується на створенні позитивного, емоційно насиченого середовища. Для цього фахівець або батьки мають проявляти відкритість, доброзичливість і навіть певну «заразливу» веселу поведінку під час спільних занять, у тому числі в розмовах, символічних іграх чи під час простого обміну поглядами, звуками й жестами. Важливим показником ефективності такої взаємодії є емоційна реакція дитини — зокрема, блиск в очах та зосередженість, які свідчать про інтерес і задоволення від комунікації [5, с.86-87].

Особливе значення має інтерпретація будь-яких дій дитини як цілеспрямованих, навіть якщо на перший погляд вони здаються випадковими. Наприклад, якщо дитина в стані збудження плескає в долоні, дорослий може трансформувати цей жест у спільну активність, запропонувавши ігровий елемент на зразок «плескаємо в долоні». Аналогічно, у випадку, коли дитина механічно пересуває іграшкову машину, доречно надати цьому дійству сюжетного забарвлення: оголосити, що лялька має важливий лист, який потрібно терміново доставити іншому персонажу.

На початкових етапах доцільно полегшувати досягнення цілей дитиною, підтримуючи її прагнення до ініціативи. Так, якщо дитина вказує на новий яскравий м'яч і демонструє бажання отримати його, дорослий може

полегшити ситуацію, наблизивши іграшку, щоб забезпечити швидке досягнення результату. Поступово завдання ускладнюються, стимулюючи дитину самостійно ініціювати взаємодію та долати невеликі труднощі, що сприяє розвитку її комунікативних і соціально-емоційних навичок [5, с. 87].

Важливою складовою такого процесу є техніка «кіл комунікації». Дорослий реагує на ініціативу дитини, створюючи умови для її відповіді та тим самим відкриваючи і закриваючи комунікативні цикли. Чим більше таких циклів відбувається, тим активніше розвивається здатність дитини до тривалого діалогу, обміну інформацією та емоційними переживаннями. Саме розширення кількості й тривалості комунікативних циклів виступає ключовим чинником становлення діалогічної компетентності дошкільників із РАС [41].

Четвертий етап – спільне вирішення проблеми та символічна гра. З метою полегшення процесу спільного вирішення завдань у межах методики DIR/Floortime доцільно пропонувати дитині нові кроки в межах символічної гри. Наприклад, дорослий може ініціювати ситуацію проблемного характеру («ця машинка не їде, що нам робити?»), тим самим стимулюючи пошук рішень та активізацію комунікативних реакцій. Ефективною є організація різноманітних перешкод чи труднощів на шляху до досягнення цілі дитини, що дозволяє підтримувати постійний потік взаємодії.

За умови належної підтримки багато дітей віком від одного до трьох років здатні утримувати ланцюжки, які складаються із тридцяти–сорока комунікативних циклів. У цьому процесі надзвичайно важливим є використання дорослим виразної інтонації та міміки, що полегшує дитині розуміння комунікативних намірів. Так, якщо малюк невпевнено вказує на іграшку та супроводжує це нерозбірливим мовленням, дорослий може навмисно «не зрозуміти» сигнал, узявши інший предмет і супроводивши дію відповідною гримасою. Подібні ситуації спонукають дитину ретельніше добирати жести та звуки, а також активніше домагатися того, щоб її бажання було правильно інтерпретоване [5, с. 88].

Важливим завданням у цьому контексті є розвиток умінь дитини планувати власні дії, а також стимуляція емоційної сфери й формування навичок наслідування у різних обставинах. Такі прийоми сприяють зміцненню соціально-комунікативних здібностей та формуванню цілеспрямованої взаємодії. Цей етап спрямований на стимулювання використання символів у грі. Дитина починає оперувати уявними ситуаціями, використовує предмети як символи, поступово вводить слова та образи. Символічна гра є важливим кроком у формуванні абстрактного мислення та розвитку мовлення. Завдяки підтримці дорослого дитина набуває досвіду побудови власних сюжетів і творчого самовираження [40].

П'ятий етап це етап народження понять розвиток емоційного мислення.

Щоб полегшити процес формування понять у дітей з РАС, дорослим важливо створювати умови, у яких дитина буде зацікавлена висловлювати власні потреби, бажання та інтереси. Слід стимулювати ситуації, коли висловлювання стають для неї необхідним засобом комунікації, а також підтримувати використання понять не лише у символічних іграх, але й у реальних життєвих ситуаціях. При цьому варто пам'ятати про послідовність: слово – дія – емоційна реакція. Кожне висловлювання чи нова ідея дорослого повинні супроводжуватися емоційною реакцією, вираженням почуттів і конкретними діями. Ефективним є також введення понять у різних формах: через слова, зображення, знаки, просторові конструкції тощо, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та активізації різних каналів сприймання [5, с. 89].

Коли дитина вже використовує мовлення, важливо визначати кількість комунікативних циклів із застосуванням слів, фраз чи коротких речень, пов'язаних з її інтересами. Навіть одне слово, сказане дитиною, дорослий може перетворити на тривалу та змістовну розмову. Наприклад, якщо під час сімейної прогулянки на дитячому майданчику дитина затримується біля гойдалки і каже: «гойдай», дорослий може розширити ситуацію запитанням: «Хто має тебе гойдати?» – дитина відповідає: «Мамо, гойдай», а далі

спілкування може розгортатися у діалог, що стимулює її комунікативні навички [5, с.89-90].

Особливо корисним у цьому процесі є розвиток уяви дитини. Для цього дорослий може пропонувати розігрувати різні сцени, близькі до реального життя, наприклад, імітувати сімейні ситуації. Такі вправи не лише формують мовленнєву активність, а й сприяють соціалізації, оскільки допомагають дитині краще розуміти послідовність дій, ролі учасників взаємодії та значення мовленнєвого спілкування у повсякденному житті (ICDL, 2025).

Шостий етап методики – розвиток логічного мислення, інтеграція у повсякденне життя. Стимулювання розвитку логічного мислення у дітей із РАС у межах методики DIR/Floortime передбачає як у символічних іграх, так і в реальному спілкуванні заохочення дитини до завершення кожного комунікативного циклу. Важливо, щоб дитина не лише реагувала на репліки дорослого, але й доповнювала їх власними ідеями, пов'язувала між собою різні думки чи сюжетні лінії гри. Такий підхід сприяє формуванню плавних переходів від однієї ідеї до іншої, а також розвитку здатності до побудови логічної послідовності [5, с. 90-91].

Якщо дитина втрачає думку або плутається, дорослий може удавати, що він не розуміє, і ставити уточнювальні запитання, які допомагають зосередитися на головному. У випадку, коли дитина не відповідає, доцільно запропонувати їй кілька можливих варіантів відповіді, щоб стимулювати подальший розвиток діалогу. Окрім цього, важливим є формування рефлексивних умінь: дорослий має заохочувати дитину висловлювати не лише факти, але й власні думки, пояснювати причини тих чи інших емоцій як у грі, так і в реальному житті [5, с. 90-91].

Корисною практикою є стимулювання мовлення у часовому аспекті: дорослі спонукають дитину говорити про події минулого, сьогодення та майбутнього, що сприяє розширенню когнітивних і комунікативних можливостей. Наприклад, під час гри з іграшковими динозаврами можна запитати: «Що твій динозавр буде робити завтра?» Також важливо

інтегрувати у гру елементи кількісних понять (наприклад, визначення кількості печива чи чашок чаю під час ігрового «чаювання» з ляльками), що допомагає формуванню елементарних математичних уявлень [8].

Значущим є те, що Floortime не обмежується лише терапевтичними сесіями. Цей підхід інтегрується у щоденні взаємодії – у побутових ситуаціях, під час гри, виконання спільних ритуалів чи повсякденних справ. Вирішальну роль відіграє активна участь батьків, адже саме вони забезпечують сталість, інтенсивність і регулярність комунікативних практик. Це робить методику максимально ефективною та наближеною до реальних умов життя дитини [8].

Одже аналіз теоретичних положень та практичних підходів до реалізації методики DIR/Floortime засвідчує, що її ефективність ґрунтується на поетапному розвитку комунікативних, когнітивних та емоційних умінь дитини. Кожен етап має власне завдання і логічно продовжує попередній, утворюючи цілісну систему корекційно-розвивальної роботи.

На початкових етапах увага зосереджується на встановленні емоційного контакту та стимулюванні спільної уваги, що забезпечує основу для подальшої цілеспрямованої взаємодії. Використання «кіл спілкування» сприяє поступовому розширенню діалогічної активності дитини, збільшує кількість комунікативних циклів та підвищує здатність до тривалого емоційно-змістовного контакту.

Подальші етапи орієнтовані на розвиток символічної гри, ініціативи та вміння вирішувати проблемні ситуації у взаємодії з дорослим. У цьому процесі дитина поступово опановує навички планування, вчиться адаптувати власні дії відповідно до змінних умов гри та збагачує свій досвід соціальної взаємодії.

Важливим компонентом методики є формування логічного мислення та рефлексивних умінь. Через запитання, підказки та створення ситуацій, що вимагають пояснення емоцій чи вибору варіантів поведінки, дорослий

стимулює розвиток причинно-наслідкових зв'язків, вміння висловлювати власні думки, а також оперувати поняттями часу та кількості.

Завершальні етапи Floortime інтегрують набуті дитиною навички у реальне життя. Методика виходить за межі терапевтичних занять і впроваджується у щоденне спілкування та повсякденні ситуації, що забезпечує сталість і практичну значущість досягнутих результатів. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють батьки, адже саме їхня активна участь створює необхідні умови для інтенсивної та безперервної комунікації.

Таким чином, Floortime можна розглядати як комплексний поетапний підхід, що забезпечує гармонійний розвиток комунікативних, емоційних та когнітивних умінь дитини з РАС, формує передумови для соціальної адаптації та розширює можливості взаємодії з навколишнім середовищем.

2.3 Організація та методика проведення експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження проводилося з метою перевірки ефективності використання елементів методики DIR/Floortime у структурі корекційних занять, спрямованих на розвиток комунікативних навичок дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС).

У дослідженні не застосовувалася повна сертифікована програма DIR/Floortime, а лише окремі прийоми та принципи взаємодії, адаптовані до практики спеціальної освіти.

Дослідження проводилося на базі реабілітаційного центру ГО «Зоря надії».

У ньому взяли участь троє дітей із діагнозом РАС (віком 3–6 років), які відвідували заняття з логопедом і корекційним педагогом двічі на тиждень. Діти мали низький або середній рівень розвитку мовлення та труднощі в комунікації.

Під час організації занять дотримувалися основних принципів методики DIR/Floortime:

- створення емоційно безпечного середовища;
- орієнтація на інтереси дитини;
- ведення спільної гри з метою розширення комунікативних кіл;
- стимулювання ініціативи, спільної уваги та емоційного контакту.

Для оцінки початкового рівня комунікативного розвитку та визначення динаміки в процесі роботи застосовувалася діагностика, яка описана у книзі С. Грінспена та ґрунтується на шести основних критеріях емоційно-комунікативного функціонування:

1. Здатність виявляти спільну увагу.
2. Здатність вступати в теплий і тілесний контакт.
3. Здатність до цілеспрямованої взаємодії, вираження бажань жестом, звуком або дією.
4. Здатність відкривати та закривати комунікативні кола, користуватися допомогою дорослого для розв'язання проблеми.
5. Здатність породжувати й виражати наміри, бажання, почуття.
6. Здатність логічно пов'язувати поняття, діяти послідовно.

У нашому дослідженні ми опишемо три приклади корекційної роботи з використанням елементів методики DIR/Floortime та результати діагностики за Грінспеном [5, с. 325].

Приклад 1. Хлопчик Юра (4 роки і 6 місяців, РАС, ехололії, обмежене мовлення)

Початкове спостереження показало, що хлопчик виявляє зацікавлення лише до іграшкових машинок та м'яча, не прагне до контакту, звернення дорослого ігнорує, мовлення однословне («пити», «м'яч», «машинка»). Під час першого заняття спостерігалася типова для дітей із РАС поведінка — самостійна гра в ізоляції, без орієнтації на присутність дорослого. Юра сів на підлогу, розташувавши перед собою машинку, яку приніс із собою та почав їздити нею по килимку, не реагуючи на звернення.

Для встановлення первинного контакту педагог (дослідник) «спустилася на рівень дитини», що є базовим принципом методу DIR/Floortime. Вона

взяла іншу машинку іншого кольору й почала повторювати дії дитини, зберігаючи спокійний темп гри. Це створило умови для встановлення спільного емоційного поля.

Через кілька хвилин хлопчик подивився на педагога і почав їздити своєю машинкою поруч, що засвідчило початок спільної активності. На цьому етапі педагог запитала: «Якого кольору твоя машинка?», на що Юра відповів: «Червона». Відповідь свідчила про початок усвідомленої комунікативної взаємодії, яка виникла внаслідок включення дорослого в улюблену діяльність дитини.

Поступово ігрові ситуації ускладнювалися: до сюжету вводилися нові об'єкти (пожежна машина, швидка допомога), а педагог коментувала дії короткими емоційно забарвленими фразами. Це стимулювало зростання вербальної активності дитини — Юра почав повторювати окремі слова, звуки сирени, короткі інструкції («їде», «горить», «поїхали»).

Ключовим у роботі було підтримання ініціативи дитини, а не нав'язування готових дій. Коли Юра змінював напрям гри, педагог наслідувала його дії, підлаштовуючись під емоційний стан, що сприяло формуванню довіри та розширенню кола комунікативних реакцій.

На третьому занятті педагог навмисне створювала ситуації комунікативного вибору: брала улюблену машинку Юри та утримувала її в руках, спостерігаючи за реакцією. Спочатку дитина реагувала емоційно — починала капризувати, намагалась силою забрати іграшку. У відповідь дослідник запитувала спокійним голосом «ти хочеш машинку? Скажи: дай мені машинку».

Після кількох повторень і моделювання ситуації дитина почала використовувати дво- і трислівні фрази («дай мені машинку», «дай мені води»). Такий прогрес став можливим завдяки принципу “емоційного циклу спілкування”, коли кожен успішний комунікативний акт завершувався позитивним підкріпленням: педагог радісно відгукувалася на прохання, віддаючи іграшку, хвалячи та підтримуючи контакт очима.

Приклад 2. Корекційне заняття з елементами DIR/Floortime (дівчинка Вероніка, 5 років, РАС + ДЦП)

Дівчинка Вероніка (5 років) має поєднаний діагноз — розлад аутистичного спектра (РАС) та дитячий церебральний параліч (ДЦП, спастична форма). На момент початку експериментальної роботи дитина була немовленневою, емоційно напруженою, уникала зорового контакту та будь-якої взаємодії з дорослим. Під час першого заняття спостерігалися прояви поведінкової дезорганізації — плач, крик, агресивні дії (штовхання предметів, відвертання від дорослого), що свідчило про високий рівень сенсорної та емоційної чутливості.

Відповідно до принципів підходу DIR/Floortime, педагог (дослідник) зайняла позицію спостерігача, не нав'язуючи контакт, а поступово “входячи” у зону комфорту дитини. У процесі спостереження було помічено, що Вероніка позитивно реагує на дотик до рук і спокійні ритмічні рухи.

Для налагодження первинного емоційного контакту педагог (дослідник) використала пальчикову гру “Сорока-ворона”, під час якої торкалася пальчиків дитини, супроводжуючи дії спокійною інтонацією та усмішкою. Ця гра мала регулювальний ефект, допомогла знизити рівень напруження та викликала у Вероніки першу позитивну емоційну реакцію — усмішку та короткочасний зоровий контакт.

Після встановлення базового емоційного контакту педагог запропонувала просту сенсомоторну гру з кольоровими помпонами та пластиковими стаканчиками. Разом із дитиною (рука в руці) педагог виконувала сортування предметів за кольором, коментуючи свої дії простими словами (“червоний”, “жовтий”, “поклади сюди”). Дитина приймала участь у дії пасивно, але не проявляла опору.

На наступних заняттях у гру було введено пірамідку, що сприяло розвитку зорово-моторної координації та наслідувальної поведінки. Дорослий демонстрував дію — надягав кільця на основу, після чого разом із дитиною повторював цю дію, забезпечуючи фізичну підтримку.

Протягом семи корекційних занять відзначено зниження рівня агресивності та емоційної напруги. Вероніка перестала плакати, не відмовлялася від участі в занятті, спокійно реагувала на присутність дорослого, дозволяла дотик до рук. Хоча видимих змін у сфері мовлення або активної комунікації не спостерігалось, однак відбулися важливі зрушення у базовій сфері емоційної регуляції — дитина навчилася приймати взаємодію, довіряти дорослому та залишатися в спільному ігровому просторі без стресу.

Приклад 3. Хлопчик Максим (3 роки) має розлад аутистичного спектра (РАС). На початку експериментальної роботи спостерігалися глибокі труднощі у сфері соціальної взаємодії та комунікації: дитина не відгукувалась на ім'я, не реагувала на звернення дорослого, не проявляла інтересу до оточення чи людей. Поведінка характеризувалася високим рівнем рухової активності, безцільним лазінням на предмети (стіл, стілець, драбинку), що свідчило про потребу у сенсорній стимуляції та відсутність внутрішньої саморегуляції.

На першому занятті педагог (дослідник) не намагалася одразу втримати дитину чи нав'язати контакт, а діяла відповідно до принципу “слідування за дитиною”. Було помічено, що Максим короткочасно реагує на різного роду звуки. З метою привернення уваги педагог використала дзвіночок, що видавав м'який, приємний звук.

Після кількох спроб дитина повернула голову на звук і встановила короткий зоровий контакт. Педагог одразу підкріпила цей момент позитивною емоцією — усмішкою та передачею дзвіночка дитині. Максим подзвонив самостійно, що стало першим актом цілеспрямованої дії у спільній грі.

Наступним кроком педагог запропонувала гру з м'якими кубиками, що видавали дзвінкі звуки при струшуванні. Педагог і дитина по черзі трясли кубики та ставили їх один на оден, будуючи з них вежу. Гра супроводжувалася спокійними коментарями: “кубик дзвонить”, “постав сюди”, “ще один кубик”.

Коли вежа була побудована, педагог сказала “зробимо бах!” і легенько штовхнула її — кубики розлетілися. Максим засміявся — це стало першим проявом емоційного відгуку та спільного переживання ситуації. Таким чином, гра набула структури емоційного циклу взаємодії (ініціація – реакція – спільна дія – завершення), що є базовою одиницею комунікації в моделі DIR/Floortime.

На наступних заняттях педагог поступово ускладнювала гру, вводячи елементи мовленнєвої стимуляції. Коли дитина тягнула руку до кубиків, педагог вдавала, що не розуміє чого він хоче, і промовляла: “Ти хочеш кубик? Скажи — дай”.

На четвертому занятті дитина вперше вимовила слово “дай”, супроводжуючи його дією руки, а також самостійно промовила слово “бах” після падіння вежі.

У процесі кількох занять зафіксовано зростання тривалості спільної уваги, емоційного залучення та зменшення хаотичної рухової активності. Максим почав орієнтуватися на дії педагога, очікувати реакції, реагувати на прості словесні інструкції (“бах”, “ще”, “дай”), що свідчить про формування первинних комунікативних циклів.

Підсумовуючи наше дослідження, можемо сказати, що заняття проводилися індивідуально, з урахуванням емоційного стану, темпу реагування та сенсорних особливостей кожної дитини. Дослідник займав позицію партнера, підлаштовувався під ініціативу дитини, відкриваючи та підтримуючи комунікативні кола. Особливу увагу приділено діагностиці розвитку дітей за шкалою функціональних емоційних стадій Грінспена, що дозволило оцінити динаміку у таких сферах, як спільна увага, тілесна взаємодія, наслідування, емоційне вираження та використання невербальних і мовленнєвих засобів спілкування.

Отримані спостереження підтверджують, що систематичне використання методики DIR/Floortime сприяє активізації емоційного залучення дітей, зростанню їхньої соціальної ініціативи, появи перших

комунікативних намірів і розвитку базових навичок спільної діяльності. Таким чином, експериментальна частина дослідження засвідчила ефективність індивідуально-ігрового підходу як дієвого засобу формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС.

2.4 Аналіз і оцінка результатів застосування методики DIR/Floortime у корекційній роботі з розвитку комунікаційних навичок у дітей з аутизмом.

Після проведення серії індивідуальних корекційних занять із використанням методики DIR/Floortime було здійснено аналіз динаміки розвитку комунікативних навичок у трьох дітей із розладами аутистичного спектра. Основна увага зосереджувалася на таких показниках: здатність до встановлення емоційного контакту, спільної уваги, реагування на звертання, використання невербальних і вербальних засобів спілкування, а також уміння ініціювати та підтримувати комунікативну взаємодію.

Методика DIR/Floortime у дослідженні застосовувалася як інструмент розвитку базових емоційно-комунікативних функцій через гру, наслідування, емоційну взаємодію та поступове розширення комунікативних “кіл”. Кожне заняття мало індивідуальний характер і відповідало етапу розвитку дитини відповідно до шкали функціональних емоційних стадій С. Грінспена.

Проведене експериментальне дослідження із застосуванням методики DIR/Floortime дало змогу простежити позитивну динаміку розвитку комунікативної поведінки у всіх трьох дітей — Юри, Вероніки та Максима, незважаючи на різні рівні мовленнєвого та емоційного розвитку.

З На початковому етапі спостерігалася низька здатність дітей до встановлення спільної уваги, відсутність цілеспрямованої взаємодії, обмежене або повністю відсутнє мовлення, а також виражені захисні реакції на контакт із дорослим. У процесі поступового впровадження у корекційні заняття елементів методики DIR/Floortime, що базується на принципах емоційної взаємодії, ігрової активності та підлаштування під індивідуальний

темپ розвитку кожної дитини, було відзначено певні позитивні зміни у сфері комунікації.

Зокрема, Юрко і Максим поступово почали проявляти зацікавленість у спільних ігрових діях, встановлювати зоровий контакт, наслідувати прості дії дорослого, а також використовувати жести та звуки для вираження своїх бажань. У них спостерігалось покращення здатності відкривати й закривати комунікативні кола, з'явилася ініціатива до взаємодії, що свідчить про поступове формування соціально-комунікативних навичок.

Щодо Вероніки, дівчинки з ДЦП та РАС, результати були менш вираженими. На початку занять вона демонструвала емоційну напруженість, плакала, відмовлялася від участі у спільній діяльності та виявляла агресивні реакції. Поступово, завдяки систематичному використанню елементів DIR/Floortime — тілесному контакту, спільним іграм на дотик, сенсорним вправам та спокійному прийняттю її темпу — вдалося досягти значного зниження агресії та тривожності. Хоча явних успіхів у мовленнєвому чи цілеспрямованому комунікативному розвитку поки не спостерігалось, зменшення негативних реакцій і поява довіри до дорослого є важливими передумовами для подальшого прогресу.

Отже, узагальнюючи результати, можна стверджувати, що методика DIR/Floortime є ефективною для розвитку базових комунікативних навичок у дітей з РАС, особливо на початкових етапах становлення емоційної взаємодії. Водночас рівень успішності залежить від індивідуальних особливостей дитини, тяжкості супутніх порушень (як у випадку Вероніки з ДЦП), емоційного стану та готовності до контакту.

Загалом, результати експериментальної роботи підтвердили, що методика DIR/Floortime є ефективною у розвитку емоційно-комунікативної сфери дітей із розладами аутистичного спектра. Її використання сприяє формуванню базових соціальних навичок, розвитку емоційної регуляції, появі перших елементів мовлення, а також підвищує рівень довіри та включеності дитини у взаємодію з дорослим.

Таким чином, можна стверджувати, що застосування Floortime у практиці корекційного педагога є доцільним і перспективним напрямом роботи з дітьми, які мають труднощі комунікативного розвитку, оскільки забезпечує поступове формування передумов для ефективної соціальної адаптації.

Висновок до розділу 2.

У другому розділі магістерської роботи було розглянуто організацію, методику проведення та результати експериментального дослідження з розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) за допомогою методики DIR/Floortime. Проведене дослідження дало змогу не лише перевірити ефективність цього підходу, але й побачити, наскільки важливими є емоційний контакт, індивідуальний підхід та спільна гра у процесі корекційної роботи.

Методика DIR/Floortime, розроблена С. Грінспеном і С. Вайдер, базується на глибокому розумінні індивідуальних потреб дитини. Її головна ідея полягає у тому, що розвиток комунікації та соціальної взаємодії починається не з навчання мовленню, а з емоційного контакту між дорослим і дитиною. Саме через гру, тілесний контакт, спільну увагу і позитивні емоції формується здатність дитини до взаємодії з оточенням.

У ході експерименту було проведено чотирнадцять корекційних занять із елементами методики з трьома дітьми: Юрком, Максимом та Веронікою, які мають різний рівень розвитку та особливості поведінки.

Під час першого етапу Floortime — встановлення емоційного контакту, головним завданням фахівця було викликати у дітей інтерес і відчуття безпеки. На цьому етапі спостерігалися значні труднощі, особливо у Вероніки, яка проявляла агресію, плач і відмову від будь-якої взаємодії. Юрко та Максим теж уникали будь-якого контакту, але поступово, завдяки спільним іграм і прийомам сенсорного залучення, почали реагувати на присутність дорослого.

На другому етапі — залучення у спільну гру, основна увага приділялася створенню умов для взаємодії. За допомогою яскравих предметів, музичних і сенсорних ігор діти почали проявляти інтерес до дій педагога. Юрко з часом став наслідувати прості дії, Максим — намагався залучити дорослого у гру, а Вероніка вже не плакала, дозволяла дотики та приймала допомогу. Це свідчило про формування початкової довіри та прийняття дорослого як партнера у спілкуванні.

Третій етап — розширення комунікативних кіл — передбачав активізацію самостійних реакцій дитини. Діти вчилися ініціювати дії, звертати увагу на обличчя педагога, реагувати мімікою чи звуками. Юрко поступово почав складати слова у фрази та вже навчився чітко говорити чого він хоче. Максим почав користуватися жестами та звуками для вираження своїх бажань, тобто формувалися первинні навички цілеспрямованої комунікації. У Вероніки цей процес відбувався значно повільніше, однак позитивним результатом стало те, що вона перестала реагувати агресивно, стала спокійнішою та приймала участь у спільних ігрових діях.

Четвертий етап — формування спільних емоційних циклів — був спрямований на підтримку послідовності комунікації. Педагог допомагав дітям не просто реагувати, а й завершувати “комунікативне коло”: подивитися, посміхнутися, повторити дію або звернутись до дорослого. Саме на цьому етапі найчіткіше проявилася динаміка у хлопчиків: вони почали ініціювати гру, реагували на слова, а іноді навіть самі прагнули залучити дорослого до спільної дії.

П'ятий етап — формування символічного мислення і логічних зв'язків — лише розпочався, оскільки діти ще перебувають на ранніх щаблях комунікативного розвитку. Однак уже спостерігалися спроби використовувати іграшки за призначенням, наслідувати побутові дії (наприклад, годування ляльки, складання кубиків), що є ознакою переходу від сенсомоторної до символічної гри.

Отримані результати показали, що методика DIR/Floortime має значний потенціал у корекційній роботі з дітьми з РАС. Вона не лише сприяє формуванню комунікативних умінь, але й допомагає знизити рівень тривожності, агресії, підвищує впевненість дитини у собі. Найбільших успіхів досягли Юрко та Максим, які почали ініціювати спілкування, реагувати на звертання та використовувати жести. Вероніка, попри відсутність помітних зрушень у мовленні, показала позитивну динаміку у поведінковій сфері — стала спокійнішою, довірливою та відкритішою до взаємодії.

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність методики DIR/Floortime визначається такими чинниками: індивідуальним підходом до кожної дитини; створенням емоційно безпечного середовища; систематичністю проведення занять; активною участю дорослого у грі на рівні дитини; стимулюванням ініціативи та самостійних дій.

У результаті застосування методики у дітей поступово формується здатність до емоційного контакту, розширюється коло соціальної взаємодії, закладаються основи майбутнього мовленнєвого розвитку. Отже, DIR/Floortime може бути ефективним інструментом у практиці корекційного педагога для розвитку комунікаційних навичок дітей з РАС, особливо на етапі становлення емоційного зв'язку та базових соціальних умінь.

Висновки

Проведене магістерське дослідження дало змогу комплексно й системно проаналізувати особливості розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та визначити педагогічний потенціал використання методики DIR/Floortime як ефективного інструмента корекційної роботи. Результати теоретичної та практичної частин роботи дозволили узагальнити понятійно-категоріальний апарат, виокремити ключові тенденції у сучасній корекційній педагогіці, а також емпірично підтвердити доцільність інтеграції ігрово-емоційного підходу у розвиток комунікативної сфери дітей із РАС.

У першому завданні було розкрито психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Аналіз наукових джерел показав, що розвиток цієї категорії дітей характеризується нерівномірністю, фрагментарністю та специфічною якістю взаємодії з навколишнім середовищем. Для них властиві труднощі у сфері соціальної уваги, спільного фокусу, емоційної регуляції, ініціації та підтримання комунікативних циклів. Окреслено, що ранні форми соціальної взаємодії виступають фундаментом для формування мовлення, а їх недостатня сформованість безпосередньо впливає на якість подальших комунікативних і когнітивних досягнень.

У межах другого завдання було схарактеризовано специфіку порушень комунікативної сфери у дітей з РАС. Підтверджено, що комунікація таких дітей формується за зміненими траєкторіями: спостерігаються труднощі у функціональному використанні мовлення, у побудові діалогічної взаємодії, у розумінні соціальних сигналів, а нерідко — і в мотивації до спілкування. Висвітлено, що у корекційній практиці важливо не лише стимулювати мовленнєву активність, а й працювати над розвитком соціально-емоційної взаємодії, яка передуює вербальній комунікації.

У третьому завданні було здійснено аналіз наукових підходів до корекції комунікативних навичок у дітей з розладом аутистичного спектру у вітчизняній і зарубіжній літературі. Було виявлено, що сучасні підходи зосереджуються на розвитку соціальної взаємодії, гнучкості поведінки, розширенні репертуару емоційних проявів та формуванні мотивації до спілкування. Методи, що довели свою ефективність (TEACCH, АВА, PECS, сенсорна інтеграція, природно-орієнтовані втручання), мають спільну рису — орієнтацію на індивідуальні потреби дитини. Проте методика DIR/Floortime вигідно вирізняється тим, що акцентує увагу на емоційному розвитку, взаємності та діадній взаємодії, що дозволяє працювати не лише з мовленнєвими проявами, а й з першопричинами комунікативних порушень.

Четверте завдання було присвячене аналізу міжнародного досвіду. Встановлено, що у різних країнах методика DIR/Floortime широко використовується у програмах раннього втручання, дошкільної освіти, сімейного консультування та індивідуальної терапії. Зарубіжні дослідження демонструють позитивну динаміку у розвитку соціально-комунікативних навичок, посиленні соціальних зв'язків, зниженні тривожності та формуванні емоційної регуляції. Підтверджено, що системність, регулярність та залучення батьків відіграють вирішальну роль для досягнення сталих результатів.

У рамках п'ятого завдання було здійснено обґрунтування концептуальних положень методики DIR/Floortime. Підкреслено, що її теоретичний фундамент базується на розумінні ієрархічної структури емоційного розвитку дитини та необхідності створення умов для проходження послідовних функціонально-емоційних рівнів. Доведено, що саме розвиток спільної уваги, емоційної взаємності, ініціації та завершення комунікативних циклів є основою для подальшого становлення мовлення. Окреслено, що DIR/Floortime не є суто методикою занять, а слугує стилем взаємодії, який інтегрується в повсякденні ситуації.

У межах шостого завдання дослідження було здійснено детальне визначення етапів реалізації методики DIR/Floortime у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з РАС. На основі проведеного аналізу та практичного впровадження було окреслено ключові етапи методики та визначено елементи, які інтегрувалися у структуру корекційних занять, спрямованих на розвиток комунікативних навичок. До таких елементів віднесено розвиток спільної уваги, формування тілесно-емоційної взаємодії, стимулювання ініціативності дитини, розширення кількості та якості комунікативних циклів, розвиток символічної гри, а також формування передумов логічного мислення. Важливим компонентом реалізації методики стало активне залучення батьків, оскільки саме сімейне середовище виступає визначальним чинником у підтримці стабільної динаміки розвитку та закріпленні набутих умінь.

Сьоме завдання було спрямоване на аналіз ефективності застосування розробленої програми у роботі з дітьми дошкільного віку з РАС. Експериментальна частина дослідження підтвердила, що використання DIR/Floortime сприяє розвитку ініціативності дітей, зростанню їхньої залученості у взаємодію, збільшенню кількості та тривалості комунікативних циклів, покращенню здатності до спільної уваги та формуванню позитивних емоційних реакцій під час занять. У деяких дітей простежувалося зниження рівня тривожності, збільшення гнучкості поведінки та більш виражена готовність долучатися до соціальних ситуацій.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що методика DIR/Floortime є ефективним інструментом корекційної роботи, який дозволяє комплексно впливати на розвиток комунікативної сфери дітей із розладами аутистичного спектру. Її перевагами є природність, емоційна насиченість, адаптивність, можливість інтеграції в повсякденне життя, а також активна участь значущих дорослих. Дослідження доводить, що робота над комунікацією не може бути зведена лише до розвитку мовлення, адже

ключовим є формування взаємодії, емоційного контакту та соціальної мотивації.

Таким чином, поставлені у магістерській роботі завдання були виконані, а мета — досягнута. Отримані результати підтверджують перспективність впровадження методики DIR/Floortime у практику корекційної педагогіки та відкривають можливість подальших досліджень, спрямованих на розширення її застосування у роботі з дітьми різного віку та різного рівня підтримки. Робота засвідчує, що розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС є можливим за умов правильно організованої, емоційно-чутливої та науково обґрунтованої педагогічної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Базима, Н. В., & Шеремет, М. К. (2019). До проблеми діагностики комунікативної поведінки дітей з РАС. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, (37), 5-11.
2. Відділ контролю та профілактики захворювань (CDC). (2023). Autism Spectrum Disorder. <https://www.cdc.gov>
3. Гаяш, О. В., & Кляп, М. І. (2019). Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Актуальні питання корекційної освіти, 11, 37–47.
4. Грицай, І. (2023). Використання системи PECS у розвитку комунікативних навичок дітей з розладами спектра аутизму. Освіта та розвиток обдарованої особистості, 3(82), 112–116.
5. Грінспен С., Відер С. (2023). На ти з аутизмом: використання методики Floortime для розвитку стосунків, спілкування та мислення. Київ: Центр учбової літератури. 597 с.
6. Грінспен, С. І. (2023). Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think. Київ: Наш Формат. (Пер. з англ. вид.).
7. Ілющенко, І. О., & Тарасюк, Є. (2023). Особливості комунікативної діяльності дітей з РАС. Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик, 178–181.
8. Климус, Т. М., Герус, О. І., & Козак, М. Я. (2020). Методика Floortime у роботі педагога з дітьми із особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, (78), 96-101.
9. Коломієнченко, О. (2018). Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. Молодий вчений, (5), 32–36.

10. Коломієнченко, О. (2020). Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(16), 177–192.
11. Колупаєва, О. О., Савчук, Л. О. (2011). Діти з особливими потребами та організація їх навчання. (вид. доповнене та перероблене). Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 192с.
12. Крамаренко, Л. А. (2024). Розвиток мовлення дітей з РАС засобами дидактичних ігор. (Кваліфікаційна робота магістра, Запорізький національний університет). Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти. 91с.
13. Куценко, Т. О. (2013). Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, (4 (2)), 209-218.
14. Мількова-Толкачова, А. (2024). Розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з РАС. (Кваліфікаційна робота магістра, Запорізький національний університет). Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти. 72с.
15. Найдьонова, Г. О., & Нагірняк, А. О. (2019). Психологічна корекція сприймання дітей із розладами аутистичного спектру як умова формування соціально прийнятної поведінки. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), (13), 187-201.
16. Опанасюк, К. Р., & Мельник, С. В. (2023). Особливості комунікації дітей з розладом аутистичного спектру. Рекомендовано до друку... Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. Савчук, Л. О. (2020). Комунікативна поведінка дітей з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічний аспект. Психолінгвістика, 27, 88–95.
18. Скрипник Т., Мельник В. (2020). Проблема комунікативної інтенції у дітей з розладами аутистичного спектра. Збірник наукових праць

- студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології. 2020. № 13. С. 159–163.
- 19.Скрипник, Т. В. (2013). Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектраю. Навчально-методичний посібник. Київ: Гнозіс. 60с.
- 20.Скрипник, Т. В., Лопатинська, Н. А., Кострицька, Т. Д., & Василевська, А. (2022). Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «сенсорна інтеграція айрес» та «сенсорна дієта». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, (13), 152-160.
- 21.. Сторож, В. В., & Рижова, М. Е. (2019). Особливості поведінки та комунікації в структурі розладів аутистичного спектру у дітей дошкільного віку. Spirit Time, (4–1), 37–40.
- 22.Супрун, Г. В., & Сантай, О. В. (2022). Особливості становлення соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. The 9 th International scientific and practical conference “Modern research in world science”... (p. 969).
- 23.Тарасун, В. (2012). Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Монографія. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – 412с.
- 24.Федун, Т. С. (2025). ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РАС
- 25.Флортайм Україна. (б.р.). Шість етапів розвитку за методикою DIR/Floortime. <https://www.floortime.org.ua/articles/six-stages>.
- 26.Цимбаленко, О. О. (2018). Етапи та засоби розвинення мовлення у дітей з порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкільного віку. *Психологія і особистість*, Київ–Полтава: Видавництво «Полтавський літератор».2(14), 167–180.

27. Чуприков, А. П., & Хворова, Г. М. (2012). Розлади спектру аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: Мс. 184 с.
28. Чекан, О. І. (2024). Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації. Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів. Збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, Мукачево, 2024 р. (с. 224–226).
29. Шеремет, М. К., & Базима, Н. В. (2017). Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, (33), 100-106.
30. Шеремет, М. К., & Шульженко, Д. І. (2014). Логотерапевтична робота з аутичними дітьми. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, (26), 275-281.
31. Шульженко, Д. І., & Товкес, Ю. В. (2020). Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, (39), 174-179.
32. Якуба, Л. С. (2024). Використання *dir-floor*time в корекційній роботі з формування навичок діалогу у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*, (4), 36-40.
33. Офіційні цифри: кількість аутистів у світі постійно зростає. Дитина з майбутнім (Child With Future). URL: <https://cwf.com.ua/oficijni-czifri-kilkist-autistiv-u-sviti-postijno-zrosta%D1%94/>
34. Battaglia, F., & Di Nuovo, S. (2020). Montessori method in the education of children with autism spectrum disorder: Evidence and perspectives. *Italian Journal of Special Education*, 28(2), 95–102.

35. Bunning, K. (2020). *Augmentative and alternative communication: New directions in theory, research, and practice*. Routledge, London.
36. Chamak, B., & Bonniau, B. (2016). The role of TEACCH and PECS in inclusive education in France: Perspectives from practitioners. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 302–316.
37. Chamak, B., Bonniau, B., & Jaunay, E. (2021). Two-year follow-up of 90 children with autism spectrum disorder receiving intensive developmental play therapy (3i method). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 3–5.
38. Cipriani, C., Fasulo, A., & D'Amico, F. (2020). Functional communication training for children with autism spectrum disorders: Practices in Italian educational contexts. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 140–150.
39. D'Amico, A., & De Angelis, G. (2021). Digital technologies in applied behavior analysis for children with autism spectrum disorder in Italy: A new frontier for intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 210–220.
40. Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*. Da Capo Press.
41. Greenspan S. I., De Gangi G., & Wieder S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) for Infancy and Early Childhood: Clinical & Research Applications*. Bethesda, MD: ICDL. URL : <https://www.icdl.com>
42. Goldbart, J., & Kaeton, S. (2010). *Communication and people with the most complex needs: What works and why this is essential*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/267427913_Communication_and_people_with_the_most_complex_needs_What_works_and_why_this_is_essential_July_2010

43. Hartmann, K. (2021). Visual supports and AAC technologies in autism education in Germany. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 70–78.
44. Kraemer, A., & Fischer, M. (2022). Family-centered early intervention (Frühförderung) for children with autism spectrum disorder in Germany. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 183–194.
45. Kwiatkowska, A., Grochowska, A., & Walczak, R. (2021). Integrated approaches to autism intervention in Poland: Combining ABA, sensory integration and TEACCH elements. *Polish Journal of Applied Psychology*, 19(1), 30–40.
46. Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: a study of first birthday home videotapes. *Journal of autism and developmental disorders*, 24(3), 247–257.
47. Pickles, A., Le Couteur, A., & Leadbitter, K. (2020). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT) via videoconferencing: A randomized controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 1–2.
48. Reichow, B., Poustka, L., & Volkmar, F. (2021). Technology-assisted interventions for individuals with autism spectrum disorder in Europe. *Autism Research*, 14(1), 40–48.
49. Schmidt, C., Becker, T., & Hoffmann, T. (2020). Ethical considerations in autism interventions: Why Germany favors TEACCH over ABA. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 110–120.
50. Schlosser, R. W., Koul, R., & Costello, J. (2019). The effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autism spectrum disorder: A systematic review update. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 60–70.
51. Stan, A., & Duta, N. (2019). Digital learning platforms as tools for intervention in autism spectrum disorders: Romanian perspectives. *Journal of Educational Sciences*, 39(2), 100–110.

52. Stone F. (2004). *Autism – The eighth colour of the rainbow. Learn to speak autistic*. London: Jessica Kingsley Publishers. - 299p.
53. Weiss, T., & Bölte, S. (2019). Floortime and PECS in German autism intervention practice. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(1), 50–60.
54. Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), p.889–895. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.8.889>
55. Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the Symbolic Ladder in Floortime: Supporting Children with Autism in Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based (DIR) Therapy. *Autism*, 7(4), 425–435.
56. Wolker M. (2018). Developing language and communication with Makaton. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(5), p. 856–868.

Додаток 1.

Вибірка досліджень DIR

Solomon, R., Van Egeren, L., Mahoney, G., Quon Huber, M., Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation Intervention Program for Young Children With Autism Spectrum Disorders: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475-485. http://www.playproject.org/assets/PLAY_Project_Home_Consultation_Intervention.1.pdf

[Casenhiser D.M., Shanker, S., Stieben J. Learning Through Interaction in Children with Autism: Preliminary Data from a Social-Communication-Based Intervention.](#) *Autism*, published online September 26, 2011.

Lal, R. and Chhabria, R (2013) Early Intervention of Autism: A Case for Floor Time Approach. *InTech Recent Advances in Autism Intervention*, 691-717. <http://dx.doi.org/10.5772/54378>

Pajareya K, Kopmaneejumruslers K. [A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders.](#) *Autism*, published online before print, June 13, 2011.

[Dionne M, Martini R. Floor Time play with a child with autism: A single-subject study.](#) *Revue canadienne d'ergotherapie*, juin 2011, 78(3)

Casenhiser DM, Binns A, McGill F, Morderer O, Shanker SG. (2015). [Measuring and supporting language function for children with autism: evidence from a randomized control trial of a social-interaction-based therapy.](#) *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015 Mar; 45(3):846-57

Sealy, J. and Glovinsky, I. P. (2016), [Strengthening the Reflective Functioning Capacities of Parents Who have a Child with a Neurodevelopmental Disability through a Brief, Relationship-Focused Intervention.](#) *Infant Mental Health Journal*. Doi: 10.1002/imhj.21557.

Christian, G (2011). [A Person-Centered Approach to Problem Behavior: Using DIR®/Floortime with Adults Who Have Severe Developmental Delays](#). The NADD Bulletin, 2011, March/April, 14(2), 21-31.

Mok, J.W.S. and Chung, K.H. (2014). [Application ofDIR/Floortime Model in the Psychiatric Service for Very Young Children with Autism in Hong Kong](#). Hong Kong Journal of Mental Health. 2014, 40(1), 23-30.

Додаток 2

ОПИТУВАЛЬНИК СПОСТЕРЕЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ, КОМУНІКАТИВНИХ ТА КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК ДИТИНИ**1. СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ТА СПІЛЬНА УВАГА****1.1. Спільна увага**

Критерій	Опис прояву	Виконує	Частково виконує	Не виконує	Бал (1–3)
Обмін поглядом	Дитина встановлює зоровий контакт, слідкує за поглядом дорослого				
Орієнтація на об'єкт	Поверка увагу на предмет, який демонструє дорослий				

1.2. Емоційний та тілесний контакт

Критерій	Опис прояву	Виявляє	Частково виявляє	Не виявляє	Бал
Прийняття фізичної близькості	Дитина охоче приймає або ініціює дотики, обійми				
Позитивна емоційна реакція	Усмішка, радість, відповідь на емоцію дорослого				

1.3. Комуникативні кола

Критерій	Опис	Виконує	Частково виконує	Не виконує	Бал
Підтримка взаємодії	Реагує на ініціативу партнера дією, жестом, поглядом				

1.4. Вираження намірів і почуттів

Критерій	Опис	Виконує	Частково виконує	Не виконує	Бал
Вираження потреб	Свідомо виражає бажання, протест, емоції				

1.5. Взаємодія з однолітками

Критерій	Опис	Виявляє	Частково виявляє	Не виявляє	Бал
Соціальна ініціатива	Виявляє інтерес, пробує вступати в спільну гру				

2. ЕКСПРЕСИВНА КОМУНІКАЦІЯ

2.1. Вказівний жест

Критерій	Опис	Виконує	Частково	Не виконує	Бал
Використання жестів	Використовує імперативні («дай») та декларативні («дивись») жести				

2.2. Функціональна вокалізація

Критерій	Опис	Виконує	Частково	Не виконує	Бал
Спрямована вокалізація	Використовує звуки чи слова саме для комунікації з партнером				

2.3. Імітація

Критерій	Опис	Виконує	Частково	Не виконує	Бал
Імітація дій	Повторює рухи, дії, жести				

Критерій	Опис	Виконує	Частково	Не виконує	Бал
Імітація звуків	Відтворює звуки чи слова за дорослим				

3. КОГНІТИВНО-ПРАКТИЧНІ НАВИЧКИ

3.1. Причинно-наслідкові зв'язки

Критерій	Опис	Виконує	Частково	Не виконує	Бал
Використання предметів	Застосовує предмети для досягнення результату (натискає, відкриває, з'єднує)				
Розв'язання простих задач	Розуміє «як працює» предмет або іграшка				

3.2. Логічна послідовність у грі

Критерій	Опис	Виконує	Частково	Не виконує	Бал
Організація дій	Виконує дії у логічній послідовності у сюжетно-рольовій грі				

4. ДОДАТКОВІ ПИТАННЯ ДЛЯ СПОСТЕРЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВИХ НАВИЧОК

4.1. Соціальні навички

Показник	Виконує	Частково	Не виконує
Будує стосунки без труднощів			
Уникає контактів			
Конфліктує з оточенням			

Показник	Виконує	Частково	Не виконує
Спілкується тільки з дорослими			
Може звернутися по допомогу			
Не може звернутися по допомогу			
Інше (вказати)			

4.2. Емоційна та поведінкова сфера

Показник	Проявляє	Частково проявляє	Не проявляє
Поведінка без особливостей			
Спокійний / урівноважений			
Надмірно активний			
Імпульсивний, збудливий			
Руйнівна, небезпечна поведінка			
Лякливий, тривожний			
Замкнений, маломовний			
Діє відповідно до ситуації			
Неуважний, важко концентрується			
Має труднощі з розумінням інструкцій			
Інше (вказати)			

5. Додаткові примітки фахівця.

Додаток 3

Порівняльна таблиця розвитку дітей за результатами спостереження

Функціональний етап / Показник	Юра До занять	Юра Після занять	Вероні ка До занять	Вероніка Після занять	Максим До занять	Максим Після занять
1. Спільна увага	Частково виконує	Стабільно виконує	Не виконує	Частково виконує (візуальна фіксація)	Не виконує	Частково виконує під час гри
2. Емоційний / теплий контакт	Короткочасний, частково виконує	Виконує (емоційно виразний)	Не виконує (уникання)	Частково виконує (толерантність)	Байдужість — не виконує	Виконує (позитивна емоційна реакція)
3. Цілеспрямована взаємодія	Частково (обмежена)	Виконує базові запити	Не виконує	Частково (маніпуляції під керівництвом)	Хаотична, не виконує	Частково (структурована в грі)
4. Комунікативні кола	1–2, частково	3–4, виконує в межах гри	Не відкриває — не виконує	Реагує на ініціативу дорослого — частково	Не відкриває — не виконує	Закриває до 3 кіл — частково
5. Вираження намірів і почуттів	Виконує через дію (частково)	Використовує мовлення (виконує)	Не виконує	Частково (позитивні емоції)	Не виконує	Частково (емоції: сміх, інтерес)
6. Логічна	Не виконує	Частково	частково	Не виконує	Не виконує	Частково

Функціональний етап / Показник	Юра До занять	Юра Після занять	Вероні ка До занять	Вероніка Після занять	Максим До занять	Максим Після занять
7. Імітація (жестова/дієва)	Частково виконує	Виконує прості наслідувальні дії	Не виконує	Частково виконує	Не виконує	Частково (імітує дії в грі)
8. Функціональна вокалізація	Частково (окремі звуки)	Виконує (звернена вокалізація)	Не виконує	Частково (звуки звернені до дорослого)	Не виконує	Частково (вокалізація під час дії)
9. Причинно-наслідкові зв'язки	Частково	Виконує (просте розв'язання задачі)	Не виконує	Частково (в окремих іграх)	Не виконує	Частково (розуміння ефекту від дії)

Додаток 4

Конспект корекційно-розвиткового заняття

Конспект корекційного заняття (DIR/Floortime)

Хлопчик Юра (4 роки, РАС, ехолалії, обмежене мовлення)

Тема: Розвиток функціонального двослівного мовлення та ігрової послідовності.

Мета: Спонування до використання фраз із двох-трьох слів для вираження запиту та емоцій; формування простого ігрового сюжету.

Функціональний етап DIR (фокус): Комунікативні кола (підтримка 4+ кіл), Логічне пов'язання понять.

Матеріали: Іграшкові машинки (2 шт.), кубики, порожня коробка (як "заправка").

Етап налагодження контакту (5 хв)

Діяльність: Педагог приєднується до гри Юри. Хлопчик катає свою улюблену машинку. Педагог бере машинку іншого кольору і починає рухати її поруч, дотримуючись ритму Юри (спільна увага, наслідування).

Мета: Підтвердження стабільної спільної уваги та встановлення емоційного зв'язку.

Розширення комунікативних кіл (10 хв)

Діяльність: Педагог створює «перешкоду» на шляху машинки Юри (наприклад, ставить кубик). Машинка «застрягає».

Стимул: Педагог із питальною інтонацією: «Ой, застрягла! Що робити?» (Чекає на реакцію).

Спонування до мовлення: Якщо Юра каже «дай» (однословне мовлення, як раніше), педагог моделює: «Так, дай мені! Або скажи: Треба їхати!». Мета — спонукати до дво- або трислівного вислову.

Введення ігрового сюжету (15 хв)

Діяльність: Педагог вводить «заправку» (порожня коробка). «Машинка голодна, треба її заправити».

Створення дефіциту: Педагог імітує заправку, але каже: «Ой, немає палива! Де бензин?» (Створюється проблема, яку треба вирішити).

Результат: Стимуляція логічного пов'язання понять («голодна машинка» « треба паливо»). Педагог чекає на будь-який функціональний вислів Юри, наприклад: «Дай бензин», «Хочу їхати».

Драматизація та завершення (15 хв)

Діяльність: Ініціювання «аварії». Педагог створює гучний звук: «Ой, БАХ! Аварія!» (Стимуляція емоційної реакції).

Рольова гра: Педагог пропонує: «Кого треба покликати? Покличемо «швидку допомогу». Педагог і Юра перетворюють одну з машинок на «швидку».

Завершення: Похвала за спільну гру і використання фраз. Складання машинок у «гараж».

Конспект корекційного заняття (DIR/Floortime)**Випадок 2: Дівчинка Вероніка (5 років, РАС і ДЦП, немовленнєва)**

Тема: Зміцнення емоційно-тілесного контакту та формування цілеспрямованої взаємодії.

Мета: Перехід від толерантного прийняття контакту до вираження позитивних емоцій; формування епізодичної спільної уваги до маніпуляцій з об'єктами.

Функціональний етап DIR (фокус): Теплий контакт (перехід до позитивної ініціативи), Цілеспрямована взаємодія.

Матеріали: М'які кольорові помпончики, стаканчики, пірамідка, м'яка хустка або шарф.

Зняття напруги та тілесний контакт (10 хв)

Діяльність: Заняття починається у спокійній обстановці. Педагог сидить поруч, не вимагаючи активності чи контакту.

Ключова дія: Повтор знайомої та безпечної тілесно-емоційної гри «Сорока-ворона». Педагог ніжно торкається пальчиків, вимовляючи ритмічний текст.

Мета: Закріплення толерантного прийняття фізичного контакту та очікування усмішки (першої позитивної реакції на взаємодію).

Спільні маніпуляції та сенсорна діяльність (15 хв)

Діяльність: Робота з помпончиками та стаканчиками (сенсорна стимуляція).

Спільна взаємодія: Педагог використовує техніку «рука в руці» для допомоги Вероніці сортувати помпончики за кольором або складати їх у стаканчики.

Мета: Розвиток цілеспрямованої взаємодії під керівництвом. Формування епізодичної візуальної фіксації (спільної уваги) на об'єкті діяльності.

Введення ігрового елемента (10 хв)

Діяльність: Додавання пірамідки. Педагог починає знімати кільця, створюючи легку паузу/дефіцит перед тим, як покласти кільце на місце.

Стимул: Педагог, утримуючи кільце, пропонує його Вероніці, привертаючи її увагу м'яким дотиком. Педагог чекає на погляд, рух рукою чи емоційну реакцію.

Мета: Спонування дитини до реакції на ініціативу дорослого (відкриття невербального комунікативного кола).

Емоційний відгук (10 хв)

Діяльність: М'яка, несподівана гра «Ку-ку» з використанням м'якої хустки або шарфа.

Реакція педагога: Педагог ховає обличчя і швидко його відкриває, супроводжуючи це яскравим радісним вигуком.

Мета: Стимуляція позитивних емоцій (сміх, радість), що є проявом наміру та почуттів дитини.

Конспект корекційного заняття (DIR/Floortime)

Випадок 3: Хлопчик Максим (3 роки, РАС, немовленнєвий)

Тема: Закріплення цілеспрямованого запиту («дай») та формування послідовності дій у грі.

Мета: Перетворення слова «дай» на стійкий функціональний запит; закріплення зорового контакту як обов'язкового елемента комунікативного кола.

Функціональний етап DIR (фокус): Спільна увага, Комунікативні кола (закриття до 3 кіл), Структурована взаємодія.

Матеріали: М'які кубики із дзвіночками, ігровий м'яч.

Привернення уваги та зоровий контакт (10 хв)

Діяльність: Педагог використовує **звукові стимули** (дзвіночок, кубики з дзвіночками), на які Максим реагує.

Стимул/Нагорода: Педагог дзвонить, підносить дзвіночок до обличчя, чекає на зоровий контакт. Після контакту — негайно дає дзвіночок Максиму.

Мета: Закріплення спільної уваги та зорового контакту (погляд - дія).

Спільна дія та комунікативне коло (15 хв)

Діяльність: Будівництво вежі з кубиків. Педагог забезпечує чергування дій: «Твоя черга ставити, моя черга ставити».

Створення дефіциту: Педагог утримує необхідний кубик на рівні обличчя Максима, привертаючи його увагу.

Спонування до мовлення: Педагог питає: «Що ти хочеш? Скажи — ДАЙ!». Після вимови слова «дай» — негайна передача кубика.

Мета: Відпрацювання ініціації та закриття комунікативного кола (Бажання -Запит -Отримання) та структурованої взаємодії.

Емоційна кульмінація та вираження почуттів (10 хв)

Діяльність: Коли вежа добудована, педагог використовує команду «БАХ!» і руйнує її.

Емоційний відгук: Педагог реагує яскравим сміхом та радістю, чекаючи на відповідну емоційну реакцію Максима (яку вже було зафіксовано, як сміх).

Мета: Стимуляція та закріплення вираження почуттів (радість, сміх) у контексті спільної гри.

Завершення (10 хв)

Діяльність: Гра з м'ячем: простий перекидання м'яча по підлозі. Педагог коментує коротко: «М'яч котиться. Тобі».

Мета: Пластичний перехід до спокійної діяльності, завершення заняття на позитивній ноті та закріплення початкового розуміння послідовності дій.

