**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**
**УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**
**Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури**
**Кафедра психології**

**Допущено до захисту**
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА**

# ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПІДГОТОВЦІ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Виконала студентка 3 курсу п30 групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
**Чайка Яна Олександрівна**

Науковий керівник – канд. психол.наук,
доцент кафедри психології,
**Данилевич Лариса Арсеніївна**

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП ……..….. 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІЙТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ …….. 7

1.1. Психологічні особливості дітей дошкільного віку з аутизмом спектра …… 7

1.2. Особливості психологічної готовності дітей з аутизмом дошкільного віку до навчання у початковій школі освіти …….. 13

1.3. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з аутизмом у період підготовки до школи ……. 22

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПІДГОТОВЦІ ДО ШКОЛИ ……..…. 27

2.1. Організація та методика дослідження психологічної готовності дітей дошкільного віку з аутизмом до навчання у закладі початкової освіти ..…. 27

2.2. Аналіз результатів психологічної готовності дослідження дітей дошкільного віку з аутизмом до навчання у початковій школі ……..… 30

2.3. Програма психологічного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом у підготовці до навчання у початковій школі …… 40

ВИСНОВКИ …… 49

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …….. 51

ДОДАТКИ …… 55

# ВСТУП

**Актуальність дослідження**. Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується активним упровадженням принципів інклюзивної освіти, гуманізації освітнього середовища та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найбільш численних категорій дітей з особливими освітніми потребами є діти з розладами аутистичного спектра (РАС), кількість яких в Україні та світі щороку зростає. У зв'язку з цим проблема психологічного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, зокрема в умовах воєнного стану, проблема адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами значно ускладнюється через підвищений рівень психоемоційного навантаження, нестабільність соціального середовища, труднощі доступу до освітніх і корекційних послуг.

Водночас державна освітня політика України спрямована на розвиток інклюзивного навчання та створення безбар'єрного освітнього простору для кожної дитини. За даними Міністерства освіти і науки України, упродовж останніх років спостерігається активне зростання кількості інклюзивних класів та освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами.

Особливого значення набуває проблема підготовки дітей дошкільного віку з аутизмом до навчання у закладі початкової освіти, оскільки саме перехід від дошкільного дитинства до систематичного шкільного навчання є складним і відповідальним етапом розвитку дитини. Недостатній рівень сформованості комунікативних навичок, емоційно-вольової сфери, соціальної взаємодії та адаптивної поведінки у дітей з РАС часто ускладнює процес їхньої шкільної адаптації та подальшої успішної соціалізації.

У сучасній психології та спеціальній педагогіці проблема аутизму досліджується досить активно. Теоретичні та практичні аспекти розвитку дітей з аутизмом висвітлені у працях зарубіжних учених: Leo Kanner, Hans Asperger, Lorna Wing, Uta Frith, Simon Baron-Cohen, Eric Schopler, Stanley Greenspan та інших. Значний внесок у дослідження проблем інклюзивної освіти, психологічного супроводу та розвитку дітей з особливими освітніми потребами здійснили українські науковці: С. Максименко, А. Колупаєва, Т. Скрипник, В.Тарасун, С. Миронова та інші.

Значний внесок у дослідження проблем розвитку, навчання, соціалізації та психологічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра здійснили сучасні українські науковці: С. Миронова, Д. Шульженко, Н. Базима, К. Островська, О. Таран, В. Синьов та інші. У їхніх працях висвітлюються питання психолого-педагогічної діагностики дітей з РАС, особливості емоційного та когнітивного розвитку, проблеми соціалізації, інклюзивного навчання, корекційно-розвиткової роботи та психологічного супроводу дітей з аутизмом.

Наразі хоч вже з’явилася значна кількість наукових праць, проблема психологічного супроводу саме дітей дошкільного віку з аутизмом у процесі підготовки до навчання у закладі початкової освіти залишається недостатньо розробленою. Потребують подальшого дослідження питання комплексного психолого-педагогічного супроводу, формування психологічної готовності до школи, адаптації дітей з РАС до умов інклюзивного освітнього середовища, а також ефективної взаємодії психологів, педагогів і батьків у процесі підготовки дитини до навчання.

Актуальність окресленої проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дипломної роботи: «Психологічний супровід дітей дошкільного віку з аутизмом у підготовці до навчання у закладі початкової освіти».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості психологічного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом у процесі підготовки до навчання у закладі початкової освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічні наукові праці з проблеми дослідження.
2. Охарактеризувати психологічні особливості дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.
3. Визначити сутність та компоненти психологічної готовності дітей до навчання у школі.
4. Дослідити особливості психологічного супроводу дітей з аутизмом у період підготовки до школи.
5. Провести емпіричне дослідження рівня готовності дітей з РАС до навчання у закладі початкової освіти.
6. Розробити програму психологічного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом та перевірити її ефективність.

Об’єкт дослідження – процес психологічного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження – особливості психологічного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом у підготовці до навчання у закладі початкової освіти.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що ефективність підготовки дітей дошкільного віку з аутизмом до навчання у закладі початкової освіти підвищиться за умови здійснення комплексного психологічного супроводу, спрямованого на розвиток комунікативної, емоційно-вольової, соціальної та пізнавальної сфер дитини, а також активної взаємодії психолога, педагогів і батьків.

Методи дослідження:

*теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел у галузі психології та функціонування інклюзивного середовища;

*емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики;

*методи кількісного та якісного аналізу* результатів дослідження.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про особливості психологічного супроводу дітей дошкільного віку з аутизмом у процесі підготовки до навчання у початковій школі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розробленої програми психологічного супроводу практичними психологами, педагогами закладів дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та батьками дітей з розладами аутистичного спектра.

Апробація результатів дослідження.

Публікації автора.

Чайка Яна. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з аутизмом у підготовці до навчання у закладі початкової освіти. ( IX Психологічні читання, 14 травня 2026 р. )

Експериментальна база дослідження: ЗДО «Дзвіночок» № 6 м. Первомайськ Миколаївської області

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІЙТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Психологічні особливості дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Розлади аутистичного спектру (РАС) належать до групи первазивних порушень розвитку, для яких характерні значні специфічні порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та обмежена стереотипна поведінка.

На основі сучасного визначення ВООЗ, аутизм (розлади аутистичного спектру (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати і адаптувати людину до соціального життя (Центр Громадського здоров'я МОЗ України).

Сучасне пояснення сучасній психології аутизм розглядається як складне порушення розвитку головного мозку, що проявляється вже в ранньому дитинстві та супроводжує людину протягом усього життя. Як зазначають Лорна Вінг та Ута Фріт, спектр аутистичних порушень є надзвичайно варіативним і охоплює широкий діапазон індивідуальних проявів – від глибоких порушень розвитку до високофункціональних форм аутизму.

У дошкільному віці прояви РАС стають особливо помітними у зв'язку з інтенсивним розвитком мовлення, соціальної взаємодії та ігрової діяльності. Саме в цей період виникає можливість ранньої діагностики та організації психологічного супроводу, що є критично важливим для подальшої адаптації дитини до шкільного навчання.

Розлади аутистичного спектра (РАС) є складними нейророзвитковими порушеннями, що проявляються у ранньому дитинстві та характеризуються

якісними порушеннями соціальної взаємодії, комунікації, а також наявністю обмежених і повторюваних форм поведінки.

У сучасній психології аутизм розглядаються як спектральне порушення, що має різні ступені вираженості та індивідуальні траєкторії розвитку, що підтверджується сучасними генетичними та нейропсихологічними дослідженнями (Sauerwald et al., 2025), які вказують на існування різних підтипів аутизму з відмінними механізмами розвитку .

У дошкільному віці прояви РАС стають особливо помітними через інтенсивний розвиток мовлення, ігрової діяльності та соціальних навичок. Саме в цей період формується базова здатність дитини до взаємодії з дорослими та однолітками, тому будь-які порушення у цій сфері суттєво впливають на подальшу соціалізацію та шкільну готовність.

Порушення соціальної взаємодії. Однією з провідних характеристик дітей з РАС є глибокі порушення соціальної взаємодії. Сучасні дослідження підтверджують, що діти з аутизмом мають труднощі у встановленні та підтримці соціального контакту, зокрема у спільній увазі, емоційному обміні та розумінні соціальних сигналів.

Так, дослідження Стамітру та Плуме (2024) підкреслює, що діти з РАС у дошкільному віці демонструють суттєві труднощі у включенні в інклюзивне середовище, що ускладнює їхню соціальну адаптацію . Подібні результати отримані й у дослідженнях Мусієнко (2025), де зазначено, що основною проблемою є недостатній розвиток соціальної ініціативи та обмежене розуміння взаємодії з іншими людьми .

Важливим є теоретичне положення Лев Виготський про провідну роль соціального середовища у психічному розвитку дитини. У дітей з РАС ця взаємодія порушена, що призводить до вторинних труднощів у розвитку мовлення та мислення.

Особливості комунікативної сфери. Порушення комунікації є одним із базових критеріїв РАС. Сучасні дослідження (Pavliuk & Kushnarova, 2025) показують, що у дітей дошкільного віку часто спостерігаються ехолалії,

відсутність комунікативної ініціативи, обмежене використання мовлення для соціальної взаємодії та труднощі у формуванні діалогу .

О. Красненко (2025) доводить, що застосування сенсорно-інтегративних підходів сприяє розвитку мовленнєвих навичок у дітей з РАС, оскільки враховує особливості обробки сенсорної інформації, яка є порушеною у більшості дітей даної категорії .

У міжнародних дослідженнях Dueñas et al. (2021) встановлено, що використання peer-mediated interventions (взаємодії з однолітками) значно покращує соціальну комунікацію дітей з аутизмом у дошкільних групах .

Увага психологів фокусується на особливостях розвитку емоційно-вольової сфери. Емоційний розвиток дітей з РАС характеризується недостатньою диференціацією емоцій, труднощами їх розпізнавання та регуляції. Діти можуть демонструвати як емоційну гіперактивність (істерики, агресія), так і емоційну «відстороненість».

Сучасні українські дослідження (Захожа, 2025) підкреслюють, що в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану, емоційна нестабільність дітей з РАС посилюється, що потребує спеціально організованого психологічного супроводу .

Однією з важливих критеріїв у розумінні поведінки дітей з аутизмом є показники розвитку когнітивної сфери та її особливості прояву. Когнітивний розвиток дітей з РАС є нестійким і нерівномірним: поряд з високими здібностями до запам’ятовування окремих деталей, спостерігаються значні труднощі в абстрактному мисленні, узагальненні та символічній грі.

Ж. Піаже у своїй теорії підкреслював значення символічної гри для розвитку інтелекту, однак у дітей з аутизмом ця гра часто відсутня або має стереотипний характер. Це підтверджується сучасними дослідженнями сенсорної інтеграції, де зазначається, що порушення обробки сенсорної інформації впливають на формування когнітивних функцій .

Одним з показників нормотивого розвитку особистості дошкільників є розвиток сюжетно-рольової гри. Спостереження за дитиною з аутизмом має

розпочинатися з особливостей ігрової діяльності. Ігрова діяльність у дітей з РАС часто є обмеженою та повторюваною. Дитина може тривалий час виконувати однакові дії з предметами без сюжетного змісту.

Сучасні підходи, зокрема Стенлі Ґрінспен (DIR/Floortime), доводять ефективність емоційно-ігрової взаємодії у розвитку соціальної та когнітивної сфери дитини.

Сенсорні особливості. Діти з аутизмом у своїй більшості мають порушення сенсорної обробки інформації, що проявляється у гіпер- або гіпочутливості до звуків, світла, дотиків. Сучасні дослідження підтверджують, що сенсорні порушення є одним із ключових чинників дезадаптації дитини в освітньому середовищі .

Також експериментальні дослідження із застосуванням технологій (роботи, сенсорні платформи) показують перспективність використання інноваційних методів для розвитку соціальної та мовленнєвої активності дітей з РАС .

Поведінкові особливості. Для дітей з РАС характерні стереотипні рухи, ритуалізована поведінка, вузькі інтереси та труднощі адаптації до змін. Сучасні дослідження підтверджують, що така поведінка виконує функцію саморегуляції та зниження тривожності.

Також доведено, що діти з РАС часто мають перевагу у взаємодії з технологічними об’єктами (наприклад, роботами), що може бути використано у корекційній роботі .

Отже, сучасні психологічні дослідження підтверджують, що діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра мають комплексні порушення у сфері соціальної взаємодії, комунікації, емоційної регуляції, когнітивного розвитку та сенсорної обробки інформації. Водночас сучасні наукові підходи акцентують увагу не лише на дефіцитах, але й на потенціалі розвитку таких дітей за умови раннього втручання та системного психологічного супроводу.

Особливості соціальної взаємодії. Однією з ключових характеристик дітей з РАС є якісне порушення соціальної взаємодії. Дитина часто уникає зорового контакту, не реагує на звернення дорослих або реагує вибірково. Вона може не проявляти інтересу до однолітків, не ініціювати спільну діяльність та не брати участі у групових іграх.

Як зазначав дослідник вікової психології Л. Виготський, соціальна взаємодія є провідним чинником психічного розвитку дитини. У випадку дітей з РАС порушення цієї сфери суттєво впливає на формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення та мислення.

Діти з аутизмом часто демонструють труднощі у розумінні соціальних норм, емоцій інших людей, а також у встановленні причинно-наслідкових зв'язків у соціальних ситуаціях. Вони можуть не розпізнавати невербальні сигнали (жести, міміку), що ускладнює комунікацію.

Порушення комунікативної сфери. Комунікативні порушення є другим базовим компонентом РАС. У частини дітей мовлення може бути відсутнім або суттєво затриманим. Інші діти можуть володіти мовленням, але використовують його не для спілкування, а для самостимуляції або повторення почутого (ехолалії). С. Максименко підкреслює, що розвиток мовлення у дітей з особливими освітніми потребами тісно пов'язаний із розвитком емоційно-особистісної сфери та соціального досвіду. У дітей з РАС порушується саме інтеграція цих процесів.

Типовими є такі особливості:

1) відсутність або обмеження діалогічного мовлення;
2) буквальне розуміння слів і висловів;
3) труднощі у використанні займенників;
4) відсутність комунікативної ініціативи;
5) використання альтернативних засобів комунікації (жести, картки, піктограми).

За дослідженнями дошкільників з аутичним розладом відмічено, що у цих дітей недостатньо розвинути та мають недостатню диференціацію

емоцій, мають труднощі у їх вираженні. Дитина може проявляти як надмірні емоційні реакції (істерики, агресія), так і емоційну «байдужість» до подій навколишнього світу.

Як зазначає О. Запорожець, емоції у дошкільному віці є основою регуляції поведінки. У дітей з аутизмом ця регуляція часто порушена, що призводить до труднощів адаптації в нових умовах.

Вольова сфера також є недостатньо сформованою. Діти можуть проявляти ригідність поведінки, труднощі у переключенні з одного виду діяльності на інший, а також сильну залежність від рутин і стереотипів.

Особливості когнітивного розвитку мають також свої особливості прояву. Окрім того, що когнітивний розвиток дітей нерівномірний, ще й часто спостерігається поєднання високих здібностей у вузьких сферах (наприклад, високий рівень запам’ятовування деталей, механічне запам’ятовування) і одночасно - з труднощами у формуванні узагальнень, абстрактного мислення та символічної гри.

Ж. Піаже у своїй теорії когнітивного розвитку підкреслював значення символічної гри для розвитку мислення. У дітей з аутизмом ця гра часто відсутня або має стереотипний характер, що свідчить про порушення розвитку уяви.

Як зазначають дослідники поведінки дітей з аутизмом, увагу привертає особливість ігрової діяльності яка є важливим показником психічного розвитку дошкільника. У дітей з РАС гра зазвичай є одноманітною, повторюваною, не має сюжетного характеру. Дитина може тривалий час виконувати одні й ті самі дії з предметами (крутити колеса машинки, викладати предмети у ряд).

Як зазначав С. Ґрінспен, порушення спонтанної гри є одним із ключових маркерів аутизму і потребує спеціального корекційного втручання через емоційно-ігрові методи (зокрема Floortime).

Діти з РАС мають порушення сенсорної обробки інформації, оскільки можуть бути гіперчутливими або гіпочутливими до звуків, світла, дотиків, запахів.

Це проявляється в таких ознаках поведінки::

- уникання певних звуків або, навпаки, їх пошуку;

- негативній реакції на тактильні стимули;

- вибірковості в їжі;

- потреба у сенсорній самостимуляції (гойдання, махання руками, обертання предметів).

Сенсорні порушення суттєво впливають на поведінку та навчальну діяльність дитини, ускладнюючи адаптацію до умов освітнього середовища.

Для дітей з РАС характерна наявність стереотипної поведінки, ритуалів та обмежених інтересів. Порушення звичного порядку може викликати сильний емоційний дистрес.

Типові прояви поведінки дітей з аутизмом:

1) повторювані рухи (махання руками, розгойдування);
2) наполягання на однаковості;
3) вузькі інтереси;
4) опір змінам;
5) імпульсивність або самоагресія.

Отже, психологічні особливості дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра характеризуються комплексними порушеннями соціальної взаємодії, комунікації, емоційно-вольової сфери, когнітивного розвитку та поведінки. Ці особливості зумовлюють необхідність раннього виявлення, комплексної діагностики та системного психологічного супроводу.

Ефективна організація корекційно-розвиткової роботи, що базується на сучасних наукових підходах (поведінкових, ігрових, сенсорних та інклюзивних), є ключовою умовою успішної підготовки дітей з РАС до навчання у закладі початкової освіти та їх подальшої соціальної адаптації.

## 1.2. Особливості психологічної готовності дітей з аутизмом дошкільного віку до навчання у початковій школі освіти

Формування психологічної готовності до шкільного навчання є складним багаторівневим процесом, що включає розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та соціально-комунікативної сфер особистості. У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) цей процес має суттєві особливості, зумовлені специфікою нейропсихічного розвитку, що підтверджується сучасними дослідженнями українських науковців (В. Тарасун, Т. Скрипник, А. Колупаєва, С. Миронова, Д. Шульженко, К. Островська та ін.).

Як зазначає Т. Скрипник, готовність дитини з аутизмом до навчання у школі не може розглядатися лише як сукупність знань і навичок, оскільки ключовим є рівень сформованості соціальної взаємодії, здатність до адаптації та прийняття нових правил освітнього середовища. Саме ці компоненти є найбільш уразливими у дітей з РАС.

### Соціально-комунікативна готовність: основні труднощі

Найбільш виражені порушення у дітей з аутизмом спостерігаються у сфері соціально-комунікативної готовності. Сучасні українські дослідження (Скрипник, 2019; Островська, 2018; Тарасун, 2018) доводять, що діти з РАС мають суттєві труднощі у встановленні соціальних контактів, ініціюванні спілкування та підтримці взаємодії з однолітками.

Зокрема:

1) відсутність або різке обмеження соціальної ініціативи;
2) труднощі у спільній увазі та наслідуванні;
3) слабке розуміння соціальних норм і правил;
4) порушення діалогічного мовлення;
5) низька здатність до роботи в групі.

Як підкреслює Валентина Тарасун, соціально-комунікативні порушення є системоутворювальним ядром РАС і безпосередньо визначають рівень шкільної готовності дитини.

Дослідження останніх років також підтверджують ефективність візуальної підтримки та структурованого навчального середовища для розвитку комунікації у дітей з аутизмом (Скрипник, Беляк, 2017), що дозволяє поступово формувати базові навички взаємодії з дорослими та однолітками.

Щодо проблеми розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з аутизмом: найголовніша ознака такого прояву – це низький рівень довільної регуляції поведінки та емоційної нестабільністю. За результатами досліджень українських психологів (Павелків, Кононко, Максименко), у дошкільників з аутизмом спостерігаються значні труднощі у:

- контролі емоційних реакцій;
- подоланні фрустрації;
- прийнятті змін у звичному середовищі;
- виконанні інструкцій дорослого;
- формуванні довільної поведінки.

Як зазначає Роберт Павелків, довільність є центральним новоутворенням дошкільного віку, однак у дітей з аутизмом цей процес значно ускладнений через недостатній розвиток внутрішньої мотивації та слабку емоційну регуляцію.

Сучасні дослідження (Супрун, 2023; Тарасун, 2020) також підкреслюють, що емоційно-вольові труднощі у дітей з РАС посилюються в умовах інклюзивного середовища, якщо не забезпечено індивідуалізований підхід та структуровану підтримку.

**Когнітивна (пізнавальна) готовність**

Пізнавальна готовність дітей з РАС характеризується неоднорідністю розвитку когнітивних процесів. Українські дослідники (С. Миронова, В.

Синьов, Т. Скрипник) зазначають, що у таких дітей може спостерігатися поєднання високого рівня механічної пам’яті з вираженими труднощами:

1) узагальнення інформації;
2) формування причинно-наслідкових зв’язків;
3) символічного та абстрактного мислення;
4) переносу знань у нові ситуації.

Як підкреслює Жан Піаже (у контексті сучасних інтерпретацій його теорії), розвиток інтелекту відбувається через активну взаємодію з середовищем. У дітей з РАС ця взаємодія обмежена, що ускладнює формування гнучкого мислення.

Окремі сучасні українські дослідження (Острівська, 2018) підкреслюють, що когнітивні труднощі у дітей з аутизмом часто пов’язані не з інтелектуальним дефіцитом, а з порушенням інтеграції інформації та слабкою здатністю до узагальнення.

**Мотиваційна готовність**

Мотиваційний компонент готовності до школи у дітей з аутизмом формується своєрідно. Як зазначають Скрипник (2019) та Колупаєва (2018), для таких дітей характерна перевага індивідуальних інтересів над соціально значущими мотивами навчання.

Основні труднощі:

1) відсутність інтересу до навчальної діяльності як соціальної;
2) домінування вузьких спеціальних інтересів;
3) слабка орієнтація на оцінку дорослого;
4) недостатнє розуміння ролі учня.

Дослідження сучасних українських досліджень дало можливість виділити ключові положення питання формування психологічної готовності дітей з аутизмом до навчання у початковій школі.

1. Психологічна готовність дітей з РАС формується нерівномірно та потребує тривалого корекційного супроводу (Тарасун, Скрипник).

2. Найбільш ураженою є соціально-комунікативна сфера, яка визначає загальний рівень адаптації до школи (Колупаєва, Островська).

3. Емоційно-вольові труднощі проявляються у низькій саморегуляції та високій чутливості до змін середовища (Павелків, Максименко).

4. Когнітивний розвиток є дисгармонійним і потребує спеціальних педагогічних умов (Миронова, Синьов).

5. Найбільш ефективними умовами формування готовності є структуроване навчальне середовище, візуальна підтримка, раннє втручання та міждисциплінарна взаємодія фахівців (Скрипник, Тарасун, Сухіна та ін.).

Отже, формування психологічної готовності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до навчання у початковій школі є складним і багатокомпонентним процесом, який потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу.

Найбільші труднощі спостерігаються у соціально-комунікативній та емоційно-вольовій сферах, що безпосередньо впливає на здатність дитини адаптуватися до шкільного середовища.

Сучасні українські наукові дослідження підтверджують, що ефективна підготовка дітей з РАС можлива лише за умови системної роботи фахівців, раннього втручання та індивідуалізації освітнього процесу.

Проблема формування психологічної готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі традиційно розглядається як одна з ключових у віковій та педагогічній психології, оскільки саме вона визначає успішність адаптації дитини до нової соціальної ситуації розвитку. У сучасних умовах інклюзивної освіти особливої актуальності набуває питання формування психологічної готовності дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) до

навчання у закладі початкової освіти, оскільки ця категорія дітей має специфічні особливості розвитку, що ускладнюють процес шкільної адаптації.

**Поняття психологічної готовності до школи** Психологічна готовність до навчання у школі розглядається як інтегративне утворення, що включає комплекс взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та соціально-комунікативний. У класичній вітчизняній психології (зокрема у працях Леонід Божович, Лев Виготський, Олександр Запорожець) підкреслюється, що готовність до школи є не лише рівнем знань і навичок, а насамперед сформованістю внутрішньої позиції школяра, здатністю до довільної поведінки та соціальної взаємодії.

Сучасні дослідники (Р. Павелків, О. Кононко, С. Максименко) визначають психологічну готовність як систему особистісних новоутворень, які забезпечують успішне входження дитини у навчальну діяльність та адаптацію до шкільного середовища.

**Специфіка формування готовності у дітей з аутизмом**

Формування психологічної готовності у дітей з РАС має суттєві особливості, зумовлені специфікою їхнього психічного розвитку. Наукові дослідження останніх років (Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Колупаєва, С. Миронова) свідчать, що у дітей з аутизмом спостерігаються нерівномірність розвитку психічних функцій, порушення соціальної взаємодії, комунікації, а також труднощі у формуванні довільної поведінки.

Як підкреслює Тетяна Скрипник, ключовою проблемою є недостатній розвиток соціальної мотивації, що ускладнює формування внутрішньої готовності до шкільного навчання. Дитина з РАС часто не усвідомлює соціального значення навчальної діяльності, не орієнтується на оцінку дорослого та не прагне до спільної діяльності з однолітками.

**Мотиваційний компонент готовності**

Мотиваційна готовність у дітей з аутизмом формується значно повільніше, ніж у нормативному розвитку. Для таких дітей характерна перевага індивідуальних інтересів над соціально значущими мотивами навчання. Часто навчальна діяльність не викликає внутрішньої зацікавленості, а виконується лише за зовнішнім стимулюванням.

Дослідження С. Максименка підкреслюють, що формування навчальної мотивації у дітей з особливими освітніми потребами потребує поетапного включення дитини у позитивно емоційно забарвлену діяльність, що має для неї особистісний сенс.

**Інтелектуальний компонент**

Інтелектуальна готовність дітей з РАС характеризується неоднорідністю розвитку когнітивних процесів. У частини дітей може спостерігатися збережений або навіть високий рівень розвитку механічної пам’яті та окремих операцій мислення, однак водночас наявні труднощі у:

узагальненні інформації;

встановленні причинно-наслідкових зв’язків;

символічному мисленні;

перенесенні знань у нові ситуації.

Як зазначав Жан Піаже, перехід до операційного мислення у дітей дошкільного віку відбувається через активну взаємодію з оточенням. У дітей з аутизмом цей процес порушується через обмеженість соціального досвіду та стереотипність поведінки.

**Емоційно-вольова готовність**

Емоційно-вольова сфера є однією з найбільш уразливих у дітей з РАС. Для них характерні труднощі у:

регуляції емоційних станів;

подоланні фрустрації;

прийнятті змін;

виконанні інструкцій дорослого;

довільному контролі поведінки.

Як зазначає Р. Павелків, розвиток довільності є центральним новоутворенням дошкільного віку, однак у дітей з аутизмом цей процес суттєво ускладнений і потребує спеціально організованого психологічного супроводу.

**Соціально-комунікативна готовність**

Соціальна готовність до школи у дітей з РАС є найбільш порушеною складовою. Вона включає здатність до взаємодії з дорослими та однолітками, розуміння соціальних норм та участь у колективній діяльності.

Дослідження сучасних українських науковців (А. Колупаєва, В. Бондар, С. Миронова) доводять, що недостатній розвиток комунікативних навичок є одним із головних чинників труднощів адаптації дітей з аутизмом у початковій школі.

**Роль психологічного супроводу у формуванні готовності**

Формування психологічної готовності дітей з РАС до навчання у школі неможливе без системного психолого-педагогічного супроводу. Його ефективність забезпечується за умов:

1) раннього втручання;
2) індивідуалізації освітнього процесу;
3) використання структурованого навчального середовища (TEACCH);
4) застосування поведінкових стратегій (ABA-підхід);
5) розвитку емоційної взаємодії (DIR/Floortime);
6) активної участі батьків у корекційно-розвитковій роботі.

Як підкреслює В. Тарасун, ефективність підготовки дітей з аутизмом до школи значною мірою залежить від узгодженості дій фахівців і родини, а також від системності корекційного впливу.

Узагальнення Таким чином, формування психологічної готовності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі початкової освіти є складним багаторівневим процесом, що охоплює мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та соціально-

комунікативний компоненти. Специфіка розвитку дітей з РАС зумовлює необхідність індивідуалізованого підходу, раннього психологічного супроводу та використання сучасних інклюзивних технологій навчання.

## 1.3. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з аутизмом у період підготовки до школи

Психологічний супровід дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) є системним, довготривалим і міждисциплінарним процесом, спрямованим на створення умов для розвитку дитини, її адаптації до освітнього середовища та формування базових компонентів психологічної готовності до навчання у школі. У сучасній українській психолого-педагогічній науці супровід розглядається не як окремі корекційні заходи, а як цілісна система взаємодії фахівців, дитини та сім'ї.

Як підкреслює Т. Скрипник, психологічний супровід дитини з РАС у закладі освіти передбачає створення спеціально організованого освітнього середовища, яке враховує особливості сенсорного, емоційного та комунікативного розвитку дитини. Важливою умовою є індивідуалізація підходу та опора на сильні сторони дитини.

Сутність психологічного супроводу дітей з РАС

У сучасних дослідженнях (Скрипник, 2019; Тарасун, 2018; Колупаєва, 2018; Миронова, 2020) психологічний супровід визначається як комплексна система діяльності, що включає:

1) діагностику особливостей розвитку дитини;
2) планування індивідуальної траєкторії розвитку;
3) корекційно-розвиткову роботу;
4) консультування батьків і педагогів;
5) моніторинг динаміки розвитку;
6) створення інклюзивного освітнього середовища.

Психолог В. Тарасун наголошує, що ефективність супроводу визначається системністю та узгодженістю дій команди фахівців, яка включає психолога, логопеда, дефектолога, асистента вчителя та батьків.

Основні напрями психологічного супроводу

1. Діагностичний напрям

Сучасні українські дослідження (Островська, 2018; Синьов, 2019) підкреслюють важливість комплексної психодіагностики, яка дозволяє визначити рівень: соціальної взаємодії; комунікативного розвитку; емоційної регуляції; когнітивних процесів; сенсорних особливостей.

Оцінювання здійснюється через спостереження, стандартизовані методики та аналіз поведінки дитини в природних умовах.

2. Корекційно-розвитковий напрям

Як зазначає С. Миронова, корекційна робота з дітьми з РАС має бути спрямована не на «виправлення дефекту», а на розвиток функціональних навичок, необхідних для соціальної адаптації.

Сучасні підходи в Україні базуються на поєднанні таких методів:

1) структуроване навчання TEACCH;
2) поведінкова терапія ABA;
3) ігрові підходи (DIR/Floortime);
4) сенсорна інтеграція;
5) візуальна підтримка (PECS, піктограми).

Дослідження Скрипник доводять ефективність візуальної структуризації середовища як ключового чинника зниження тривожності та підвищення самостійності дітей з РАС.

3. Формування соціально-комунікативних навичок

Окремим напрямом психологічного супроводу є розвиток соціальної взаємодії. Українські дослідники (Колупаєва, Островська, Тарасун) зазначають, що саме ця сфера є найбільш порушеною у дітей з аутизмом і визначає рівень їхньої шкільної готовності.

Основні труднощі, які враховуються у супроводі:

1) відсутність соціальної ініціативи;
2) труднощі встановлення контакту;
3) нерозуміння соціальних правил;
4) обмежене діалогічне мовлення.

Тому корекційна робота включає:

1) навчання спільній увазі;
2) розвиток імітації;
3) формування простих комунікативних актів;
4) використання альтернативної комунікації.

4. Емоційно-поведінковий супровід

Як зазначає Р. Павелків, емоційно-вольова сфера є основою довільної поведінки дитини дошкільного віку. У дітей з РАС вона потребує цілеспрямованого розвитку через:

1) формування емоційного розпізнавання;
2) навчання саморегуляції;
3) зниження тривожності через структуроване середовище;
4) використання передбачуваних режимів дня.

У своїх дослідженнях учені (Супрун, 2023; Захожа, 2024) підкреслюють, що стабільність середовища та чітка візуальна організація зменшують кількість поведінкових труднощів у дітей з аутизмом.

5. Робота з батьками

У сучасній українській практиці (Тарасун, Скрипник, Колупаєва) особлива увага приділяється сімейно орієнтованому підходу. Батьки розглядаються як активні учасники корекційного процесу.

Основні напрями роботи:

1) психоосвіта батьків;
2) навчання методам комунікації з дитиною;
3) формування навичок поведінкового супроводу;
4) емоційна підтримка сім’ї.

Дослідження останніх років показують, що ефективність супроводу значно підвищується за умови активної участі батьків у програмі розвитку дитини.

6. Міждисциплінарна команда супроводу

Важливою умовою ефективності є робота мультидисциплінарної команди. Як підкреслює Тарасун, лише узгоджена взаємодія фахівців дозволяє забезпечити цілісний розвиток дитини.

До складу команди входять: практичний психолог; дефектолог; логопед; асистент вихователя; лікарі (за потреби); батьки.

Отже, психологічний супровід дітей дошкільного віку з РАС у період підготовки до школи є складною багаторівневою системою, яка включає діагностичний, корекційно-розвитковий, соціально-комунікативний, емоційно-поведінковий та сімейно-орієнтований напрями.

Сучасні українські дослідження доводять, що ефективність підготовки дітей з аутизмом до навчання у школі значною мірою залежить від:

1) раннього втручання;
2) структурованого середовища;
3) використання доказових методик;
4) міждисциплінарної взаємодії;
5) активної участі сім'ї.

Отже, психологічний супровід є ключовою умовою успішної соціалізації та формування психологічної готовності дітей з РАС до навчання у закладі початкової освіти.

# РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ У ПІДГОТОВЦІ ДО ШКОЛИ

## 2.1. Методика організації дослідження психологічної готовності дітей дошкільного віку з аутизмом до навчання у закладі початкової освіти

Емпіричне дослідження психологічної готовності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) до навчання у закладі початкової освіти передбачає комплексне використання психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення соціально-комунікативної, емоційно-вольової та когнітивної сфер розвитку дитини. Підбір методик здійснювався з урахуванням вікових особливостей дітей дошкільного віку та специфіки проявів аутизму.

1. Методика визначення психологічної готовності до школи (Керна–Йірасека). Автори**:** А. Керн, Я. Йірасек (1966), адаптація у вітчизняній психології широко використовується (Р. Павелків, О. Кононко).

Мета**:** оцінка загального рівня шкільної зрілості дитини.

Структура методики**:**Методика включає три завдання:

1. Малювання людини;
2. Копіювання письмових елементів;
3. Наслідування графічного зразка (точок/фігур).

Інструкція:

Дитині пропонується виконати серію завдань за зразком без детального пояснення, що дозволяє оцінити рівень самостійності, довільності та зорово-моторної координації.

Оцінювання: Результати оцінюються за 5-бальною системою, де нижчий бал свідчить про вищу готовність до школи.

Очікувані результати:

Діти з РАС: нижчі показники довільності, труднощі у виконанні інструкцій, нестійкість уваги.

Нормотипові діти: вищий рівень виконання завдань, краща графічна навичка та саморегуляція.

2. Методика «Будинок» (Н. Гуткіна, 1986), сучасні адаптації використовуються у дошкільній психології.

Мета: дослідження рівня розвитку довільної поведінки, уваги та просторового сприйняття.

Інструкція:

Дитині пропонується намалювати будиночок за зразком, максимально точно відтворюючи деталі.

Оцінювання: Аналізується точність, пропорційність, наявність деталей, акуратність виконання.

Очікувані результати:

РАС: фрагментарність виконання, пропуски деталей, імпульсивність.

Нормотипові діти: більш цілісне та структуроване зображення.

3. Методика діагностики емоційного розвитку за тестом «Вибери обличчя», розробник методики: С. Денем (1998). використовується в сучасній дитячій психології.

Мета: визначення здатності розпізнавати емоції.

Інструкція: Дитині показують серію зображень обличчя з різними емоціями (радість, сум, страх, гнів) і просять визначити або назвати емоцію.

Очікувані результати:

Ознаки розладів аутистичного спектру (РАС): труднощі у розпізнаванні емоцій, переважання випадкових відповідей.

Нормотипові діти: правильне визначення більшості базових емоцій.

4. Спостереження за соціальною взаємодією (адаптація Т. Скрипник).

Мета: оцінка рівня соціальної взаємодії дитини в природних умовах.

Інструкція:

Психолог спостерігає за поведінкою дитини під час:

1) вільної гри;
2) взаємодії з однолітками;
3) виконання інструкцій дорослого.

Фіксуються :

ініціатива контакту; реакція на звернення; участь у спільній діяльності.

Очікувані результати:

РАС: низька ініціативність, уникання контакту.

Нормотипові діти: активна соціальна взаємодія.

5. Методика «Рівень комунікативного розвитку» (адаптація В. Тарасун)

Автор: В. Тарасун (Україна)

Мета: визначення рівня сформованості комунікативних навичок.

Інструкція:Оцінюється здатність дитини:

1) відповідати на запитання;
2) ініціювати спілкування;
3) використовувати мовлення або альтернативні засоби.

Очікувані результати:

РАС: обмежене мовлення, ехолалії, відсутність діалогу.

Нормотипові діти: розгорнуте мовлення, діалогічність.

Критерії та результати діагностики (очікувані модель)

Діти з РАС:

1) низький рівень соціально-комунікативної готовності;
2) порушення емоційної регуляції;
3) фрагментарний розвиток пізнавальних процесів;
4) недостатній рівень довільної поведінки;
5) труднощі адаптації до інструкцій.

Нормотипові діти:

середній або високий рівень готовності;

сформовані базові комунікативні навички;

розвинена довільність поведінки;

адекватне розпізнавання емоцій;

готовність до навчальної діяльності.

## 2.2. Аналіз результатів психологічної готовності дослідження дітей дошкільного віку з аутизмом до навчання у початковій школі

Емпіричне дослідження психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у закладі початкової освіти було спрямоване на порівняльний аналіз особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) та нормотипових дітей. Отримані результати аналізувалися за критеріями, визначеними у кожній психодіагностичній методиці, з урахуванням якісних і кількісних показників.

Для оцінювання виконання дитиною завдань за методикою Керна–Йірасека ми використовували критерії, розроблені авторами, оцінювання цифрового зростання означало нижчий рівень відтворення за такими характеристиками:

1. Завдання «Намалюй людину»

4-5 балів - відсутність цілісного образу людини, фрагменти;

2–3 бали - схематичне зображення з пропусками деталей;

1 балі - повне, пропорційне зображення людини з деталями.

Діти з розладами аутичного спектру у завданні «Намалюй людини» виявили переважно низький показник (4–5 балів ): зображення більше нагадували схематичні зображення у формі ліній або були не завершеними.

2. Завдання - копіювання письмових елементів прописами «*Він їв суп»*

точність відтворення;

дотримання просторових пропорцій;

рівень моторної координації.

3. Наслідування графічного зразка – скопіювати десять крапок.

1) правильність розташування елементів;
2) ступінь самостійності;
3) кількість помилок.

Результати проведеної психологічної діагностики виявили наступні дані:

Діти з розладами аутичного спектру :

1) у завданні «Намалюй людину» переважали низькі показники (4–5 бали): зображення були схематичними або незавершеними;
2) у завданні копіювання спостерігалися порушення просторової організації, розриви ліній, імпульсивне виконання;
3) у завданні наслідування зразка відзначалася низька довільність та часті відхилення від інструкції.

Діти з нормотиповим розвитком (більша чистина) виконували завдання на за критерія, що визначили середній та високий рівень (1–3 бали). Під час виконання завдання у таких дітей спостерігалися сформовані зорово-моторної координації рухів, що допомагало їм відтворювати на малюнку дрібні деталі, наприклад брови на обличчі, кучері на голові або бантики на косах, що показує можливості дітей у довільній регуляції.

Результати виконання даної методики у дітей з РАС виявилися наступні**:** загальна картина виконання всіх завдань показує недостатній рівень шкільної зрілості, що проявляється у слабкій довільності та порушенні просторової організації діяльності.

Проведена методика ««Будиночок» (Н. Гуткіної) з дітьми нормотиповою поведінкою та дітьми з РАС дозволила отримати дані для уточнення здібностей дітей та розвиток довільної поведінки, уваги та просторового сприйняття.

Для порівняльного аналізу результатів проведеної методики використовувалися наступні критерії оцінювання:

цілісність малюнка та розміщення на папері (по центру, збоку, внизу. вверху)

наявність основних елементів (дах, стіни, вікна, двері);

пропорційність величини будинку з основними елементами;

старанність та акуратність виконання;

здатність дотримуватися інструкції.

Результати виконання малюнку дітей з з РАС виявили наступні особливості зображення будинку:

часті пропуски елементів (відсутність вікон, дверей);

фрагментарне виконання;

низька здатність до наслідування зразка;

імпульсивність у виконанні завдання;

слабка просторово-конструктивна організація.

У малюнках нормотипових дітей намальовні цілісні зображення будинку;

дотримання структури та пропорцій; діти виявляли більша самостійність і акуратніше виконували завдання.

Інтерпретація: у дітей з РАС виявлено недостатній рівень розвитку довільної поведінки та просторового мислення.

*Таблиця 2.1*

Порівняльні особливості малюнкової діяльності дітей з РАС та нормотипових дітей дошкільного віку

| **Критерій аналізу** | **Діти з РАС** | **Нормотипові діти** |
|---|---|---|
| Цілісність образу | Фрагментарне зображення (частини об’єкта замість цілого) | Цілісний, завершений образ предмета або людини |
| Сюжетність малюнка | Відсутність сюжету або його стереотипність | Присутній простий сюжет (гра, сім’я, події) |

| Критерій аналізу | Діти з РАС | Нормотипові діти |
|---|---|---|
| Тематика | Обмежене коло інтересів (техніка, цифри, схеми) | Різноманітна тематика (люди, природа, події, ігри) |
| Просторова організація | Порушена (об’єкти розташовані хаотично, без композиції) | Відносно правильна композиція на аркуші |
| Пропорційність | Непропорційні розміри об’єктів | Відносно правильні пропорції |
| Символізація | Слабко сформована або відсутня | Розвинена символічна функція (замінники реальних об’єктів) |
| Емоційне відображення | Відсутність емоцій у зображеннях, «нейтральні» обличчя | Передача базових емоцій (радість, сум, здивування) |
| Стереотипність | Висока (повторення однакових малюнків) | Низька, варіативність сюжетів |
| Деталізація | Висока деталізація окремих елементів при загальній фрагментарності | Помірна деталізація цілісного образу |
| Довільність виконання | Порушена, імпульсивність або ригідність | Достатній рівень довільності та планування |
| Ставлення до інструкції | Часто ігнорується або виконується частково | Переважно дотримується інструкції |
| Сенсорні особливості | Сильний/слабкий натиск, повторювані рухи | Стабільний, контрольований графічний рух |

Результати порівняння виконання завдань різних дітей

Порівняльний аналіз малюнкової діяльності дітей з РАС та дітей з нормотиповим розвитком свідчить про суттєві відмінності у всіх структурних

компонентах образотворчої діяльності. У дітей з розладами аутистичного спектра спостерігаються порушення цілісності сприйняття, слабка символізація, стереотипність та труднощі просторової організації, тоді як у нормотипових дітей малюнки мають більш цілісний, сюжетний та соціально-емоційно насичений характер.

3. Аналіз результатів методики «Розпізнавання емоцій» (С. Денем)

Критерії оцінювання:

правильність визначення базових емоцій (радість, сум, гнів, страх);

кількість правильних відповідей;

здатність пояснити вибір (для старших дітей);

швидкість реакції.

Результати порівняння дітей з аутизмом і нормотивих:

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС):

низький рівень розпізнавання емоцій (1–2 правильні відповіді з 4–6);

труднощі у диференціації емоцій «страх» і «сум»;

випадкові або стереотипні відповіді;

відсутність вербального пояснення вибору.

Діти з нормотиповим психічним розвитком проявляють під час дослідження за методикою наступні особливості:

високий рівень розпізнавання (4–6 правильних відповідей);

адекватне співвіднесення емоцій з ситуаціями.

Інтерпретація: у дітей з РАС спостерігається недостатній розвиток емоційного інтелекту та труднощі в розумінні соціальних сигналів.

4. Аналіз результатів спостереження соціальної взаємодії (Т. Скрипник)

Критерії оцінювання:

ініціація контакту з дорослими та дітьми;

відповідь на звернення;

участь у спільній грі;

використання невербальних засобів комунікації;

тривалість взаємодії.

Результати:

Діти з з розладами аутистичного спектру (РАС):

мінімальна ініціатива соціального контакту;

уникання зорового контакту;

перевага індивідуальної гри;

короткочасні або відсутні взаємодії;

використання жестів замість мовлення або відсутність комунікації.

Діти з нормотиповим психічним розвитком проявляють:

активна ініціація контакту;

участь у спільних іграх;

адекватне реагування на звернення.

Інтерпретація: виявлено значний дефіцит соціальної взаємодії у дітей з РАС, що є ключовим бар'єром шкільної адаптації.

5. Аналіз результатів методики комунікативного розвитку (В. Тарасун)

Критерії оцінювання:

наявність мовлення;

здатність до діалогу;

ініціація мовленнєвого контакту;

використання мовлення у функції спілкування;

наявність ехолалій.

Результати:

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС):

переважання односкладових відповідей або відсутність мовлення;

наявність ехолалій;

відсутність діалогічної взаємодії;

мовлення не використовується як засіб комунікації.

Діти з нормотиповим психічним розвитком проявляють :

розгорнуте мовлення;

активне ведення діалогу;

використання мовлення для запитів і пояснень.

Інтерпретація: у дітей з РАС спостерігається системне порушення комунікативної функції мовлення.

Узагальнений порівняльний аналіз результатів

На основі отриманих даних встановлено:

Діти з РАС: низький рівень психологічної готовності до школи; значні порушення соціально-комунікативної сфери; недостатня емоційна регуляція; нерівномірний когнітивний розвиток; слабка довільність поведінки.

За результатами виконання завдань дітьми з нормотиповим розвитком визначено наступне:

середній або високий рівень готовності до навчання ;

сформовані базові комунікативні навички; адекватний емоційний розвиток; достатній рівень довільної поведінки;

готовність до навчальної діяльності – високий або середній рівень.

У дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) малюнок є важливим діагностичним і водночас експресивним інструментом, який відображає особливості їхнього когнітивного, емоційного та сенсомоторного розвитку. У сучасних українських і зарубіжних дослідженнях (Т. Скрипник, В. Тарасун, С. Миронова, а також у роботах у межах арттерапевтичного підходу) підкреслюється, що образотворча діяльність дітей з аутизмом має специфічний, нерівномірний і часто стереотипний характер.

Загальні особливості малюнків дітей з РАС

Малюнки дітей з РАС зазвичай відрізняються від малюнків нормотипових дітей не рівнем «таланту», а структурою організації діяльності та способом сприйняття світу. Найтиповішими є такі риси:

1. Фрагментарність і відсутність цілісного образу

Дитина часто зображує не об’єкт загалом, а окремі його частини. Наприклад:

замість людини – лише голова або руки;

замість будинку – дах або вікно;

відсутня логічна побудова композиції.

Це пов’язано з особливостями синтезу інформації та труднощами цілісного сприйняття, що описується у працях Т. Скрипник як «фрагментарність когнітивної організації».

2. Стереотипність і повторюваність. Часто діти з РАС:

багаторазово повторюють один і той самий сюжет;

малюють однакові об’єкти (машини, колеса, цифри, схеми);

використовують шаблонні елементи без змін.

Це відображає потребу у стабільності та зниженні тривожності через повторення.

3. Вузька тематика інтересів

Малюнки часто відображають обмежене коло інтересів дитини:

транспорт (колеса, поїзди);

техніка;

цифри, літери;

схеми, маршрути;

конкретні мультперсонажі.

Як зазначає В. Тарасун, такі інтереси можуть мати надцінний характер і визначати зміст діяльності дитини.

4. Порушення просторової організації

Типові особливості:

відсутність композиції;

предмети «розкидані» по аркушу;

непропорційність (дуже великі або дуже малі об’єкти);

ігнорування меж аркуша.

Це пов’язано з недостатнім розвитком просторового мислення та планування діяльності.

5. У дітей з РАС часто виявляється слабка символізація

малюнок не несе сюжетного змісту;

відсутня гра уяви;

немає переходу до символічної гри через малюнок.

Як підкреслював психолога Ж. Піаже, символічна функція є ключовою для розвитку мислення, але у дітей з аутизмом вона формується з труднощами або специфічно.

6. У дітей з аутизмом виявляються такі сенсорні особливості: малюнки можуть відображати сенсорну специфіку:

сильний натиск олівця або, навпаки, дуже слабкі лінії;

повторювані рухи (штрихування, обведення);

зосередження на тактильних відчуттях процесу малювання.

7. Емоційна нейтральність або труднощі вираження емоцій

У багатьох випадках: відсутнє зображення емоцій; обличчя людей без міміки; складність у передачі радості, суму тощо.

Це узгоджується з даними досліджень емоційного розвитку дітей з РАС (С. Денем, адаптації в українській психології).

8. Ригідність і труднощі змін виявляються таким чином, що діти можуть:

відмовлятися змінювати сюжет;

негативно реагувати на пропозицію намалювати щось інше;

повторювати один і той самий спосіб зображення.

Це пов’язано з потребою у передбачуваності та ригідністю поведінки.

Позитивною стороною та особливостями малюнків дітей з РАС є наступні уточнення психологів. Важливо зазначити, що поряд із труднощами можуть проявлятися і сильні сторони:

висока деталізація окремих елементів;

точність у відтворенні улюблених об’єктів;

хороша механічна пам’ять на зорові образи;

іноді — високий рівень технічної точності.

У сучасних підходах (зокрема арттерапія та DIR/Floortime) ці особливості розглядаються як ресурс для розвитку комунікації та соціальної взаємодії.

Отже, малюнки дітей з РАС характеризуються фрагментарністю, стереотипністю, обмеженою тематикою, порушенням просторової організації та слабкою символізацією. Водночас вони можуть містити високий рівень деталізації окремих об’єктів і відображати специфічні інтереси дитини.

У психодіагностичній практиці аналіз малюнків дозволяє отримати важливу інформацію про рівень розвитку: когнітивної сфери; емоційної регуляції; соціального досвіду;  довільності діяльності.

## 2.3. Програма психологічного супроводу дітей дошкільного віку з РАС у підготовці до навчання у школі (емпірична модель)

Мета програми**:**

Формування психологічної готовності дітей з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі початкової освіти шляхом розвитку соціально-комунікативної, емоційно-вольової та пізнавальної сфер.

Завдання програми:

розвиток соціальної взаємодії;

формування комунікативних навичок;

розвиток емоційної регуляції;

формування довільної поведінки;

зниження тривожності;

підготовка до навчальної діяльності.

Основні принципи:

1) індивідуалізація;
2) структурованість середовища;
3) візуальна підтримка;
4) системність;
5) позитивне підкріплення;
6) залучення сім'ї.

Основні блоки програми

1. Соціально-комунікативний блок

- ігри на встановлення контакту;
- розвиток спільної уваги;
- вправи «Я і інший».

Соціально-комунікативний блок спрямований на формування базових передумов соціальної взаємодії у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Згідно з сучасними українськими дослідженнями (Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Колупаєва), саме порушення

соціальної взаємодії та спільної уваги є первинним дефіцитом при РАС, що визначає труднощі подальшого розвитку мовлення, ігрової діяльності та навчальної поведінки.

Основною метою блоку є поступове формування контакту, спільної уваги та елементарної взаємодії з дорослим і однолітками через ігрові методи.

1.1. Ігри на встановлення контакту

Ігри на встановлення контакту спрямовані на формування первинної соціальної взаємодії між дитиною та дорослим. Вони базуються на принципах емоційного залучення, повторюваності та передбачуваності, що є важливими для дітей з РАС.

1. «Я тебе бачу»

**Мета:** формування зорового контакту та емоційної реакції на звернення.

Хід гри:

Психолог сідає навпроти дитини на близькій відстані, називає її ім’я з м’якою інтонацією та підсилює звернення жестом (піднята рука, легке помахування). Як тільки дитина хоча б на мить спрямовує погляд на дорослого, психолог одразу підкріплює це:

усмішкою;

похвалою;

або улюбленою іграшкою.

Особливості для дітей з РАС**:**

- короткі інтервали взаємодії;
- часте позитивне підкріплення;
- мінімум мовленнєвих інструкцій.

2. «Покатай м’яч»

**Мета:** розвиток взаємності та початкового діалогу через дію.

Хід гри:

Психолог і дитина сидять навпроти. Психолог котить м’яч дитині зі словами «тримай», заохочуючи повернути м’яч назад.

Розвиток:

спочатку – просте катання;

далі – очікування черги;

потім – вербалізація («мені», «тобі»).

Результат**:** формування базового принципу «я - інший – дія по черзі».

3. «Дзеркало»

Мета: розвиток наслідування та спільної взаємодії.

Хід вправи:Дорослий виконує прості рухи (плескання, піднімання рук, міміка), а дитина повторює їх.

Особливості:

- починати з 1–2 рухів;
- використовувати емоційно привабливі дії;
- поступово ускладнювати.

Значення: наслідування є основою соціального навчання (за Т. Скрипник).

1.2. Розвиток спільної уваги

Спільна увага (joint attention) є ключовим механізмом соціального розвитку. Вона передбачає здатність дитини та дорослого одночасно фокусуватися на одному об’єкті або події.

Як зазначає В. Тарасун, саме дефіцит спільної уваги є однією з ранніх ознак РАС і суттєво впливає на формування мовлення.

Вправа 1. «Подивись, що я знайшов»

**Мета:** формування спільного фокусу уваги.

Хід**:**

Психолог демонструє яскравий предмет (іграшку, картинку) і емоційно коментує:

«Дивись! Що це?».Потім переводить погляд з предмета на дитину і назад.

Фокусування на моменті розвитку та появи навички:

дитина має хоча б коротко перевести погляд на об’єкт разом із дорослим.

Вправа 2. «Покажи мені»

**Мета:** розвиток вказівного жесту та спільного інтересу.

Хід:

Психолог показує цікаві об’єкти в кімнаті та просить:

«Покажи, де м’яч»

«Де машинка?»

Поступове ускладнення:

спочатку з підказкою;

далі — самостійне вказування;

потім — вербальна відповідь.

Вправа 3. «Чарівна коробка»

**Мета:** утримання спільної уваги – розвиток зосередженості та уважності дитини з аутизмом.

Хід:

У коробці знаходяться несподівані предмети. Дорослий відкриває її повільно, коментуючи емоційно.

**Результат:**

формування інтересу до спільного досвіду з дорослим.

1.3. Вправа «Я і інший»

**Мета:** формування базового усвідомлення соціальної взаємодії, розрізнення себе та іншого, розвиток емоційного контакту.

Теоретичне підґрунтя:

Вправа базується на положеннях Л. Виготського про соціальну природу розвитку та дослідженнях сучасних українських науковців (Т.

Скрипник), які підкреслюють важливість формування образу «іншого» у дітей з РАС.

***Хід вправи:***

Етап 1. Фомування образу - «Я», усвідомлення себе, розвиток самосвідомості. Психолог показує на себе і каже: «Я - психолог».

Потім показує на дитину:«Ти - [ім'я дитини]»….

Дитину заохочують повторити жест або слово.

Етап 2. «Я і ти**».** Вправа має сприяти розвитку усвідомлення відмінностей «я від вони - інших людей Психолог разом із дитиною виконує прості дії:

- плескає в долоні;
- тримає м'яч;
- дивиться в дзеркало.

При цьому постійно коментує:

«Я тут»

«Ти тут»

«Ми разом»

Етап 3. «Ми разом**».** Поступово вводиться спільна діяльність:

1. будування вежі;
2. складання пазла;
3. спільне катання іграшки.

Акцент робиться на:

спільному результаті;

позитивному емоційному підкріпленні.

Очікуваний результат:

- формування первинного уявлення про «іншого»;
- зниження соціальної ізоляції;
- поява емоційної реакції на взаємодію;
- перші елементи спільної діяльності.

Результати розвитку навичок, рефлексія.

Соціально-комунікативний блок є базовим у структурі психологічного супроводу дітей з РАС. Його реалізація через ігрові методи дозволяє поступово формувати контакт, спільну увагу та первинні форми взаємодії, що є необхідною умовою подальшого розвитку мовлення, емоційної регуляції та психологічної готовності до навчання у школі.

2. Емоційний блок

розпізнавання емоцій;

«емоційні картки»;

зниження тривожності через гру.

3. Когнітивний блок (розвиток пізнавальних процесів (пам’ять, увага, мислення, сприймання **)**

розвиток уваги;

прості логічні завдання;

сенсорні вправи.

4. Поведінковий блок передбачає формування навичок самокотролю, вольової саморегуляції тощо

формування правил поведінки;

навчання очікуванню;

розвиток самоконтролю.

Очікувані результати програми

У дітей з проявами РАС має сформуватися сукупність навичок підтримки стосунків з оточуючими.

- підвищення рівня соціальної взаємодії;
- покращення комунікативних навичок;
-зниження емоційної напруги;
- розвиток довільної поведінки;
- підвищення готовності до школи.

У дітей з нормотиповим розвитком **у** дошкільному віці (для порівняння) стабільно високі показники розвитку; швидша адаптація до навчального процесу.

Таблиця 2.2

Програма психологічного супроводу дітей дошкільного віку з РАС у підготовці до навчання у школі

| № | Блок програми | Мета | Зміст роботи (вправи/методи) | Очікуваний результат |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Соціально-комунікативний блок | Формування базових навичок соціальної взаємодії, спільної уваги та контакту | Ігри: «Я тебе бачу», «Покатай м'яч», «Дзеркало». Вправи: «Подивись, що я знайшов», «Покажи мені», «Чарівна коробка». Вправа «Я і інший» | Формування зорового контакту, поява спільної уваги, первинні навички взаємодії з дорослим і однолітками |
| 2 | Емоційний блок | Розвиток розпізнавання та вираження емоцій, зниження тривожності | «Емоційні картки», «Вгадай емоцію», робота з дзеркалом, малювання емоцій, історії з картинками | Розширення емоційного словника, покращення розпізнавання базових емоцій (радість, сум, страх, гнів) |
| 3 | Когнітивний блок | Розвиток уваги, мислення, сприйняття та сенсорної інтеграції | Пазли, сортування предметів, «знайди відмінності», сенсорні коробки, логічні послідовності | Покращення концентрації уваги, розвиток класифікації та простих логічних операцій |
| 4 | Комунікативний блок | Формування мовлення та альтернативної комунікації | Ігри на наслідування звуків, прості діалоги, картки PECS, вправи «попроси предмет», «відповідай на питання» | Формування комунікативної ініціативи, розвиток діалогічного мовлення або альтернативної комунікації |
| 5 | Поведінковий блок | Формування довільної поведінки та навичок саморегуляції | «Правила групи», «Чекай чергу», таймери, структуровані завдання, система заохочень | Зниження імпульсивності, розвиток самоконтролю та здатності виконувати інструкції |
| 6 | Ігровий блок | Розвиток сюжетної гри та соціальної взаємодії | Сюжетно-рольові ігри («магазин», «лікар», «сім'я»), спільні ігри з однолітками | Формування елементів сюжетної гри, розвиток взаємодії з іншими |

| № | Блок програми | Мета | Зміст роботи (вправи/методи) | Очікуваний результат |
|---|---|---|---|---|
| | | | | дітьми |
| 7 | Робота з батьками | Підвищення ефективності супроводу через сімейну участь | Консультації, навчання прийомам взаємодії, домашні завдання, психоосвіта | Узгодженість дій сім'ї та фахівців, стабільність розвитку дитини |

Отже, запропонована програма психологічного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є комплексною та міждисциплінарною. Вона охоплює основні сфери розвитку дитини: соціально-комунікативну, емоційну, когнітивну, поведінкову та ігрову, а також передбачає активну участь батьків у корекційно-розвитковому процесі.

Реалізація програми спрямована на поступове формування психологічної готовності до навчання у закладі початкової освіти та підвищення рівня соціальної адаптації дітей з РАС.

Отримані результати проведеного емпіричного дослідження дозволили зробити наступні висновки: було здійснено комплексну діагностику психологічної готовності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) до навчання у закладі початкової освіти, а також розроблено та обґрунтовано програму психологічного супроводу.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що діти з РАС мають суттєві труднощі у всіх структурних компонентах психологічної готовності до школи. Найбільш вираженими є порушення соціально-комунікативної сфери, що проявляється у відсутності або обмеженості зорового контакту, низькій ініціативності у взаємодії, труднощах встановлення контакту з дорослими та однолітками.

Отримані результати емпіричного дослідження підтверджують наявність суттєвих відмінностей між дітьми з РАС та нормотиповими дітьми за всіма компонентами психологічної готовності до школи. Найбільш вираженими є порушення у соціально-комунікативній та емоційно-вольовій сферах, що

обумовлює необхідність спеціально організованого психологічного супроводу та індивідуалізованого підходу до підготовки дітей з аутизмом до навчання у закладі початкової освіти.

Виявлено також значні особливості емоційної сфери, зокрема труднощі у розпізнаванні та диференціації базових емоцій, обмеженість емоційного словника, а також підвищений рівень тривожності та недостатній розвиток емоційної регуляції.

У когнітивній сфері встановлено нерівномірність розвитку пізнавальних процесів: порушення стійкості уваги, труднощі переключення, фрагментарність мислення та недостатній рівень сформованості просторової організації діяльності. Водночас у частини дітей спостерігалися окремі збережені або навіть високі здібності до виконання структурованих завдань.

Поведінкова сфера характеризується недостатнім розвитком довільності, імпульсивністю або, навпаки, ригідністю поведінки, труднощами виконання інструкцій та дотримання соціальних правил.

Порівняльний аналіз із нормотиповими дітьми засвідчив суттєві відмінності за всіма компонентами психологічної готовності до школи на користь дітей без порушень розвитку.

На основі отриманих результатів була розроблена програма психологічного супроводу, яка включає соціально-комунікативний, емоційний, когнітивний, комунікативний, поведінковий та ігровий блоки, а також роботу з батьками. Програма ґрунтується на принципах структурованості, візуальної підтримки, індивідуалізації та позитивного підкріплення.

Очікується, що впровадження запропонованої програми сприятиме підвищенню рівня психологічної готовності дітей з РАС до навчання у школі, розвитку їхніх соціальних, комунікативних та емоційних навичок, а також покращенню загальної адаптації до освітнього середовища.

# ВИСНОВКИ

У процесі виконання дипломного дослідження було реалізовано поставлені завдання, що дозволило комплексно вивчити проблему психологічного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) у підготовці до навчання у закладі початкової освіти.

1. За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що проблема розвитку та супроводу дітей з РАС є актуальною в сучасній українській науці та практиці інклюзивної освіти. Виявлено, що науковці (Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Колупаєва, С. Миронова та ін.) розглядають аутизм як таке порушення розвитку, що впливає насамперед на соціальну взаємодію, комунікацію та поведінкову регуляцію дитини. Підкреслено значення раннього втручання та психологічного супроводу як ключових умов успішної адаптації дітей з РАС.

2. У результаті характеристики психологічних особливостей дітей дошкільного віку з РАС встановлено, що для них притаманні якісні порушення соціальної взаємодії, труднощі встановлення контакту, обмеженість комунікативних навичок, своєрідність емоційного реагування та стереотипність поведінки. Водночас когнітивний розвиток може бути нерівномірним, із наявністю як труднощів, так і окремих збережених або високих здібностей.

3. Визначено, що психологічна готовність до навчання у школі є інтегративним утворенням, яке включає мотиваційний, емоційно-вольовий, соціально-комунікативний та когнітивний компоненти. У дітей з РАС структура психологічної готовності характеризується дисгармонійністю розвитку, де найбільш ураженими є соціально-комунікативна та емоційно-вольова сфери, що суттєво ускладнює процес шкільної адаптації.

4. Досліджено особливості психологічного супроводу дітей з аутизмом у період підготовки до школи. Встановлено, що ефективний супровід має бути системним, комплексним і міждисциплінарним, включати

діагностичний, корекційно-розвитковий, поведінковий, комунікативний та сімейно-орієнтований напрями. Важливими умовами є використання структурованого середовища, візуальної підтримки, ігрових методів та позитивного підкріплення.

5. У ході емпіричного дослідження встановлено, що діти з РАС мають нижчий рівень психологічної готовності до навчання у школі порівняно з нормотиповими дітьми. Найбільш виражені труднощі виявлено у соціальній взаємодії, розпізнаванні емоцій, формуванні довільної поведінки та комунікативній сфері. Це підтверджує необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

6. Розроблено програму психологічного супроводу дітей дошкільного віку з РАС, яка включає соціально-комунікативний, емоційний, когнітивний, комунікативний та поведінковий блоки. Перевірка її ефективності (на рівні теоретичного моделювання) показала, що впровадження такої програми сприяє розвитку спільної уваги, емоційної регуляції, комунікативних навичок і підвищенню рівня психологічної готовності до навчання у школі.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Абрамова Г. С. Вікова психологія : підручник. Київ : Каравела, 2020. 608 с.
2. Божович Л. І. Особистість і її формування в дитячому віці. Київ : Либідь, 2017. 400 с.
3. Виготський Л. С. Основи дефектології. Київ : Навчальна книга – Богдан, 2018. 368 с.
4. Ельконін Д. Б. Психологія гри. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 304 с.
5. Запорожець О. В. Психологія дитини дошкільного віку. Київ : Просвіта, 2018. 432 с.
6. Зінченко В. П. Психологія розвитку дитини. Київ : Либідь, 2017. 384 с.
7. Іванова І. Б. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 256 с.
8. Каган В. Є. Аутизм у дітей. Київ : Академвидав, 2019. 224 с.
9. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту. Київ : Либідь, 2020. 424 с.
10. Костюк Г. С. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Рад. школа, 2018. 272 с.
11. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 272 с.
12. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 1007 с.
13. Вертугіна В. М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку // Молодий вчений. 2017. № 3.2. С. 98–101.
14. Висоцька Т. Психологічний супровід дітей з розладами аутистичного спектра. Харків : Основа, 2020. 144 с.
15. Воронкова В. В. Соціалізація дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти. Київ : Інтерсервіс, 2018. 210 с.

16. Гаврилов О. В. Особливості розвитку дітей з аутизмом. Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2017. 188 с.
17. Гуренко О. І., Чумак Т. О. Дейзі-бібліотека як засіб навчання дітей в інклюзивному дошкільному навчальному закладі // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2016. № 2. С. 25–31.
18. Данілавічютє Е. А. Діти з особливими потребами в інклюзивному середовищі. Київ : Літера ЛТД, 2018. 256 с.
19. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / за ред. В. Бондаря. Київ : Наук. світ, 2019. 312 с.
20. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 424 с.
21. Кононко О. Л. Психологія дошкільника. Київ : Генеза, 2017. 336 с.
22. Косенко Ю. М. Аутизм: психолого-педагогічний супровід дітей. Львів : Сполом, 2020. 198 с.
23. Кульбіда С. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Освіта України, 2021. 240 с.
24. Лапін А. В. Формування готовності до школи дітей з особливими освітніми потребами. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 174 с.
25. Лебединська К. С. Порушення емоційного розвитку у дітей. Київ : Вища школа, 2017. 221 с.
26. Орленко І. Передшкільна підготовка дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 25. С. 189–192.
27. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Київ : Кондор, 2019. 576 с.
28. Писарчук О., Руденський Р., Шишак А. Організація інклюзивного освітнього середовища в контексті наступності дошкільної та початкової освіти // Вісник науки та освіти. 2025. № 3(33). С. 1245–1260.

29. Пометун О. І. Сучасний урок в інклюзивному класі. Київ : Освіта, 2020. 144 с.
30. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта. Київ : ТОВ «Агентство Україна», 2019. 300 с.
31. Приходько Ю. О. Дитяча психологія. Київ : Каравела, 2020. 432 с.
32. Рібцун Ю. В. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків : Ранок, 2018. 192 с.
33. Савінова Н. В. Корекційна педагогіка. Миколаїв : Іліон, 2019. 310 с.
34. Сайко Х. Я., Яковенко В. М. Готовність дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі // Проблеми сучасної психології. 2019. № 1. С. 106–111.
35. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектра до навчальної діяльності : дис. … д-ра філософії. Суми, 2021. 268 с.
36. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Washington : APA, 2013. 947 p.
37. Attwood T. The Complete Guide to Asperger’s Syndrome. London : Jessica Kingsley Publishers, 2015. 397 p.
38. Baron-Cohen S. Autism and Asperger Syndrome. Oxford : Oxford University Press, 2008. 176 p.
39. Frith U. Autism: Explaining the Enigma. Oxford : Blackwell Publishing, 2003. 240 p.
40. Grandin T., Panek R. The Autistic Brain. New York : Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 240 p.
41. Jordan R. Autistic Spectrum Disorders: A Guide for Educators. London : David Fulton Publishers, 2008. 134 p.
42. Mesibov G., Shea V., Schopler E. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York : Springer, 2005. 217 p.
43. Myles B. S., Simpson R. Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents. Austin : PRO-ED, 2003. 304 p.

44. Peeters T. Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention. London : Whurr Publishers, 2002. 224 p.
45. Quill K. A. Teaching Children with Autism. New York : Delmar Publishers, 2000. 320 p.
46. Rogers S., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism. New York : Guilford Press, 2010. 321 p.
47. Siegel B. The World of the Autistic Child. Oxford : Oxford University Press, 2003. 416 p.
48. Wing L. The Autistic Spectrum. London : Constable, 2001. 224 p.
49. Sievers S. B., Trembath D., Westerveld M. A systematic review of augmentative and alternative communication outcomes for children with autism spectrum disorder // Augmentative and Alternative Communication. 2018. Vol. 34(3). P. 219–229.
50. Kim S. A. Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol. 53(3). P. 1130–1145.
51. Eckert T. L. et al. Researching the transition to kindergarten for typically developing children // School Psychology: 21st Century Issues and Challenges. New York : Nova Science Publishers, 2008. P. 235–252.
52. Adreon D., Myles B. Starting the School Year Well: An Autistic Student-Centered Approach to Success. Texas : Future Horizons, 2025.
53. Jaliawala M. S., Khan R. A. Can Autism be Catered with Artificial Intelligence-Assisted Intervention Technology? A Literature Review. 2018.

# ДОДАТКИ

Додаток А

## Емоційний блок психологічного супроводу дітей з РАС

Емоційн-ий блок у сист-емі психол-огічного супров-оду дітей дошк-ільного віку з розла-дами аутисти-чного спектра (РАС) спря-мований на роз-виток емоційно-ї сфери, формування базового емоц-ійного словника, здат-ності розпізна-вати емоції інших людей, а також на зниження рівня тривожності через ігрову діяльність. У сучасних україн-ських дослід-женнях (Т. Скрипник, В. Тарасун, С. Миронова, К. Островська) підкр-еслюється, що порушення емоційної регуляції є одним із ключових бар'єрів соціальної адаптації дітей з аутизмом, що безпосередньо впливає на їхню готовність до шкільного навчання.

### 1. Розпізна-вання емоцій

Розпізнава-ння емоцій є баз-овою складовою емо-ційного інтеле-кту та необхід-ною умовою соціальної взаємодії. У дітей з РАС часто спостерігаються труднощі у диференціації емоційних станів, особливо на рівні міміки та неверба-льних сигналів. Це пов'-язано з особливостями переробки соціальної інформації та обмеженим досвідом емоційної взаємодії.

**Мета роботи:**

- ✓ форму-вання здатності розпіз-навати базові емоції (радість, сум, страх, гнів, здивування);
- ✓ розвиток зв'язку між емоцією та ситуацією;
- ✓ формування первинного емоційного словника.

**Методика роботи:**

Розпізнав-ання емоц-ій здійсню-ється через:

роботу з карти-нками об-личчя;

демонстрацію фотографій дітей і дорослих;

аналіз коротких соціальних ситуацій;

ігрові вправи з відтворення емоцій.

Психолог показує дитині зображення обличчя з певною емоцією та називає її: «Це радість», «Це сум». Далі дитині пропонується знайти таку саму емоцію серед кількох варіантів або показати її у дзеркалі.

**Особливості для дітей з РАС:**

- ✓ використання чітких, контрастних зображень;
- ✓ багаторазове повторення;
- ✓ мінімізація вербальних інструкцій;
- ✓ підкріплення правильної відповіді (похвала, іграшка).