

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРА З ОПОРОЮ НА ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ**

Студентки 2 курсу,
групи ВАм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.00.02
Втручання при аутизмі
Радченко Наталії Вікторівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерело

Науковий керівник: О. П. Таран
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінака: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) (ініціали, прізвище)

Допуск до захисту
Перед ЕК

_____ О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	9
1.1 Сутність поняття діалогу, його структура та процес реалізація.....	9
1.2 Проблемне поле формування діалогічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра	15
1.3 Сучасні підходи до формування навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	20
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2: ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	39
2.1 Методичні засади дослідження стану сформованості навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	39
2.1 Стан сформованості навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	47
Висновки до другого розділу.....	52
РОЗДІЛ 3: МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА З ОПОРОЮ НА ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ	55
3.1 Організація процесу формування навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	55

3.2 Зміст методики формування навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	60
Висновки до третього розділу.....	74
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78
ДОДАТКИ.....	94

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження формування навичок ведення діалогу у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) важко переоцінити. Навички комунікації є ключовими для соціального розвитку дитини та її успішної інтеграції в суспільство. Зважаючи на те, що діти з РАС часто мають суттєві труднощі та дефіцити в соціальній взаємодії та комунікації, розвиток цих навичок стає одним із першочергових запитів від батьків. В умовах залучення до освітнього середовища, в контексті формування продуктивної комунікації для дітей молодшого шкільного віку з РАС постає важливим завданням саме формування навички ведення діалогу. Розуміння та здатність вести діалог відіграють важливу роль у соціалізації.

Проблеми мовленнєво-комунікативного розвитку дітей з РАС – одна з найпоширеніших тем, що досліджувалася низкою вчених (Н. Базима, С. Конопляста, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, Monica E. Carr, R. Ekstein, H. Tager-Flusberg). Так, психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом розглядала О. Таран. Проблеми розвитку мовлення та комунікації у дітей з РАС висвітлювали у своїх дослідженнях Н. Базима, В. Вітюк, В. Ворох, Т. Коломоєць, С. Конопляста, Т. Куценко, Л. Луканьова.

Безпосередньо проблеми діалогічного мовлення, як важливого аспекту мовленнєво-комунікативного розвитку дітей з аутизмом, досліджувала О. Лагеза. Нею визначено, що у дітей дошкільного віку з РАС наявний низький рівень сформованості психологічних передумов діалогічного мовлення, тобто більшість дітей виявляють низьку зацікавленості у взаємодії та діалозі з іншими дітьми, а встановлюють базовий контакт з дорослими, здебільшого для задоволення своїх першочергових потреб. При цьому діти з аутизмом краще реагують на спроби дорослих (ніж однолітків) пограти з ними, а наслідують переважно однолітків.

Таким чином, формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку є актуальним та потребує пошуку ефективних підходів. Одним з ефективних підходів до супроводу розвитку дітей з РАС є прикладний аналіз поведінки. Так, С. М. Ганевич, Г. Ільїна, Т. Скрипник наголошують, що прикладний аналіз поведінки спрямований на навчання адаптивним навичкам, які допомагають учням з аутизмом успішно функціонувати в різних ситуаціях. Це може охоплювати роботу з навичками самообслуговування, спілкування та саморегуляції. Отже, наше дослідження має потенціал пошуку нових способів застосування прикладного аналізу поведінки щодо формування навичок ведення діалогу у дітей з аутизмом, що є важливою основою успішності у навчанні та соціалізації в цілому.

Мета дослідження: теоретично та емпірично дослідити особливості ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра, а також запропонувати шляхи його оптимізації з опорою на прикладний аналіз поведінки.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичні аналіз наукових джерел з проблеми формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.
2. Визначити стан сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.
3. Розробити методику формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра з опорою на прикладний аналіз поведінки.

Об'єкт дослідження – навички ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження – методика формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра з опорою на

прикладний аналіз поведінки.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Дослідження проблеми мовленнєво-комунікативного розвитку дітей з РАС розглядали Н. Базима, Т. Вісковатова, С. Конопляста, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, Е. Carr, R. Ekstein, Н. Tager-Flusberg. Зокрема, в наукових дослідженнях описуються такі методи і підходи формування діалогу у дітей з РАС: загальнодидактичні методи (Т. Коломоєць), розвиток діалогу засобами цифрових технологій (Є. Коломієць, О. Савенко), розвиток діалогу засобами сенсорної інтеграції (А. Василевська, Т. Кострицька, Н. Лопатинська, Т. Скрипник,), розвиток діалогу засобами казки (Ф. Попович), засобами ігрових технологій (К. Сінько). Багато інших робіт присвячено особливостям мовлення у дітей з РАС. Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом розглядала у своїх роботах О. Таран. Проблему розвитку мовлення у дітей з РАС також висвітлювали у своїх дослідженнях такі науковці, як Н. Базима, В. Вітюк, В. Ворох, О. Коломійченко, Т. Коломоєць, С. Конопляста, Т. Куценко І. Логвінова, Л. Луканьова, О. Стахова Л. Трофименко В. Тарасун, Г. Хворова, та ін. Цікаве дослідження провела А. Богуш, яка описала роль сім'ї у розвитку навичок мовлення та діалогу у дітей з РАС.

Для вирішення поданих завдань і досягнення мети роботи були застосовані такі **методи наукового дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури з теми дослідження;

- *емпіричні*: розроблення та впровадження авторської анкети (експертного оцінювання) для батьків задля визначення стану сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра;

- *методи аналізу та обробки даних*: кількісна та якісна обробка результатів дослідження задля інтерпретації, узагальнень" та висновків.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі центру «СЕНС» Черкаси-Київ. У констатувальному дослідженні взяло участь 33 батьків дітей молодшого шкільного віку (7-12 років) з розладами аутистичного спектра.

Елементи наукової новизни полягають у поглибленні та систематизації наукових підходів до діалогічного мовлення як комплексного феномену, що інтегрує лінгвістичні, психолого-педагогічні та поведінкові аспекти комунікації та має вирішальне значення для соціалізації; а також у теоретичному обґрунтуванні можливостей прикладного аналізу поведінки як ефективної методологічної основи формування навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Практична значущість роботи. Запропоновано авторську анкету, експертне оцінювання батьками, рівня сформованості навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Анкета дозволяє оцінити рівень сформованості базових навичок ведення діалогу, визначити, у яких ситуаціях дитина демонструє труднощі ініціації, підтримання або завершення комунікативної взаємодії з дорослими та однолітками. Розроблена методика формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС з опорою на прикладний аналіз поведінки, що містить п'ять модулів: мотиваційна підготовка, ініціація діалогу, підтримання теми, рольова гра з героями мультфільмів та казок, узагальнення і перенесення. Впровадження індивідуальних програм розвитку діалогічного мовлення з опорою на АВА-технології, що можуть бути застосовані у практиці спеціалістів та батьків з метою покращення функціональної комунікації та підвищення ефективності соціальної інтеграції дітей з аутизмом.

Апробація результатів дослідження. Апробація здійснювалася протягом вересня 2025 року в ході реалізації констатувального експерименту на базі дитячого реабілітаційного центру СЕНС міста Черкас (довідка про

впровадження). Основні положення та результати проведеного дослідження представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025 р.). А також презентовано на міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11.11.2025).

У співавторстві з науковим керівником *опубліковано тези*: Радченко Н., Таран О. Стан сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С.179-181.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 2 додатків (на 6 сторінках), списку використаних джерел (130 найменувань, з них 83 – іноземними мовами). Повний обсяг роботи становить 98 сторінок, основного тексту – 77 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1 Сутність поняття діалогу, його структура та процес реалізації

Діалог – це базова форма людського спілкування та основний спосіб комунікації, через який реалізується обмін інформацією, встановлюється взаєморозуміння, відбувається спільне ухвалення рішень і творення смислу [1].

Відтак, перш ніж перейти до аналізу проблеми діалогічного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, важливо глибше розглянути сутність комунікативної діяльності. Це включає визначення і тлумачення поняття «діалог», «діалогічне мовлення», його взаємозв'язок із поняттям «спілкування», «комунікація» та обґрунтованість застосування цих термінів як синонімів [2]. Крім того, необхідно дослідити комунікативну діяльність як важливий феномен розвитку особистості у соціальному середовищі, звернути увагу на структуру діалогу, його особливості, роль діалогу, процес реалізації навички ведення діалогу.

Визначення сутності діалогу розглядається у різних теоретичних підходах.

Так, представники філософських та гуманістичних концепцій (М. Бубер, М. Бахтін) трактують діалог як протиставлення «Я–Воно» (I–It) та «Я–Ти» (I–Thou), а «справжній» діалог визначається як етична зустріч, у якій інший визнається як суб'єкт, а не об'єкт [3; 4].

У історичній ретроспективі саме поняття «діалогізм» виходить з уявлення про мову й слово як народжені у відповіді, взаємності голосів (поліфонія, гетероглосія); а діалог визначається не лише як спілкування між індивідами, а й соціально-лінгвістична структура смислу [5; 6; 7].

У лінгвістиці діалог трактують як спосіб мовленнєвої взаємодії, яка передбачає двосторонній обмін висловлюваннями між партнерами, де кожна сторона має рівні права у визначенні змісту та форми комунікації. Він є складною комунікативною дією, що вимагає від учасників уміння не лише висловлювати власні думки, а й чути та розуміти іншу сторону [8; 9; 10].

Представники комунікаційних та організаційних моделей (Білл Айзакс та ін.) виділяють способи говоріння (діалог проти дискусії) і процесні фази, які сприяють колективному мисленню [2].

Публічні/громадські моделі діалогу (deliberative/dialogue processes) підкреслюють важливість структури, правил і фасилітації для досягнення розуміння і спільних рішень [1, 11].

Українські науковці також досліджували феномен діалогу – зокрема його структуру, комунікативну природу, взаємодію «суб'єкт–суб'єкт» та культурні аспекти.

Так, А. Богуш визначає діалог як форму мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями. Відтак, діалог є чергуванням слухання та промовляння здебільшого невеличких, неповних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники. А діалогічне мовлення являє собою процес взаємодії двох або більше учасників спілкування, де в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець [12].

М. Федюк зазначає, що діалог базується на принципах діалогічної взаємодії: насамперед це передача думок та їхнє сприйняття, а також реакція на ці думки, що виражається через формування мовленнєвих дій. Основні риси діалогу включають прагнення до мовної взаємодії, зосередженість на меті спілкування і дотримання правил мовної етики [13].

І. Омельченко обґрунтовує розуміння діалогу як форми спілкування суб'єкта з «Іншим», де Інший сприймається як особистість, а не об'єкт; також дослідницею було окреслено зовнішній й внутрішній діалог та перехід до нового

сміслового поля, де це є не просто обміном, а трансформацією проблеми як особистісної [14].

В. Бучмою розглядається суб'єкт–суб'єктна взаємодія в контексті педагогічного процесу. Основна думка полягає в тому, що діалогічна взаємодія, яка будується на рівності, взаємоповазі, емоційному контакті, стимулює гуманізацію педагогічного процесу й розвиток комунікативної культури, сприяє соціалізації учнів та їх успішному навчанню [15].

Т. Рудаковою аналізуються типи діалогу (наприклад, діалог-розпитування), підкреслюється взаємна участь, чіткий розподіл ролей, створення комунікативних ситуацій, наближених до реального життя [16].

О. Назаренко та О. Занько досліджували діалогічну природу українського мас-медійного дискурсу та діалог як форму текстового спілкування, що репрезентує комунікативну взаємодію двох комунікантів і вимагає від учасників спілкування дотримання певних умов. Було визначено, що діалогічність тексту ширша за поняття діалогу, ця категорія виражається незалежно від характеру мовлення, є репрезентацією внутрішньої сутності тексту як процесу та результату комунікативної взаємодії [17].

Структуру діалогу можна описати як набір взаємопов'язаних компонентів:

1. Учасники – індивіди або групи, їхні ролі й статуси (рівність/нерівність) у взаємодії. Зазвичай ролі розподіляються наступним чином: а) особа, яка говорить (суб'єкт, що передає інформацію); б) особа, яка слухає (суб'єкт, що сприймає і інтерпретує інформацію) [4; 5].

2. Тема – питання, проблема або ідея, навколо якої обертається комунікація. Тема є основним об'єктом обміну інформацією в діалозі і визначає напрямок комунікації [7].

3. Мета/завдання – пізнання, вирішення проблеми, прийняття рішення, емоційна підтримка тощо [1].

4. Комунікаційна ситуація/контекст – соціальний, культурний, часовий, інституційний та технічний фон взаємодії. Контекст може впливати на зміст діалогу, на вибір теми та способи вираження думок учасників [18].

5. Формалізація правил – часові рамки, регламентація виступів, норми поведінки (наприклад, фасилітація) [1].

6. Процедурні механізми – черговість мовлення, зворотний зв'язок, встановлення спільного «поля знань» (grounding) [4].

7. Повідомлення – мовні одиниці, що виражають думки, почуття або інформацію одного з учасників діалогу [5].

8. Активність і взаємодія учасників – здатність кожного учасника висловлювати свої думки, ставити запитання, реагувати на відповідь, узгоджувати свої позиції з іншими, що визначає розвиток діалогу, його напрямок. Також важливу роль у процесі діалогу відіграє невербальна комунікація (жести, міміка, інтонація тощо) [7].

9. Медіа й модальності – усний, письмовий, візуальний супровід. Слід зазначити, що сучасні діалоги часто мульти-модальні (онлайн-платформи, чати тощо) [4].

10. Результат/продукт – нові знання, рішення, емоційні зміни, спільні висновки, соціальні угоди [11].

Дані компоненти можуть не бути присутніми у повному обсязі, але кожен із наявних компонентів взаємодіє з іншими: наприклад, мета впливає на формалізацію правил, а контекст визначає можливі медіа [18].

Варто зазначити, що у процесі спілкування ролі мовця та слухача нерозривно пов'язані між собою. Кожна людина, яка говорить, так чи інакше бере на себе відповідальність за донесення інформації, зокрема, підлаштовує свої висловлювання до слухача, водночас слухач активно бере участь у комунікації. Сприймаючи і осмислюючи зміст повідомлення, він одночасно займає активну позицію, реагуючи на інформацію: сигналізує про розуміння або потребу

уточнення; погоджується з почутим або заперечує, доповнює, застосовує чи готується до дії. Така реакція формується протягом усього процесу слухання та розуміння [8].

З огляду на це, структура діалогу як процесу зазвичай містить наступні складові:

1. Комуникативна установка – намір та прагнення учасників до спілкування.
2. Реплікація – взаємний обмін висловлюваннями.
3. Зворотний зв'язок – реакція співрозмовників на отриману інформацію.

Реалізація діалогу також має певні фази. Дослідники виділяють наступні:

Фаза 0 – Підготовка: визначення мети, залучення відповідних учасників, вибір формату й правил, логістика (час/місце/платформа) [1; 2].

Фаза 1 – Ініціація (відкриття): ознайомлення, встановлення правил, «установка на слухання», короткі вправи на знайомство і створення безпечного простору [2].

Фаза 2 – Дослідження (експлорація): углиблення теми: висловлення позицій, запитань, спільне з'ясування проблем. Тут важливе активне слухання, перефразування та уточнення [2; 19].

Фаза 3 – Інтеграція (синтез): спільне узагальнення почутої інформації, пошук спільних точок, випрацювання пропозицій або рішень. Використовуються фасилітовані техніки (підсумовування, картування думок) [2; 11].

Фаза 4 – Закриття й застосування результатів: фіксація домовленостей, планів дій, зворотний зв'язок щодо процесу; моніторинг дотримання домовленостей [11].

Реалізація діалогу передбачає наявність навичок діалогічного мовлення, серед яких:

- Уміння слухати співрозмовника.

- Формулювання зрозумілих та логічних висловлювань.
- Використання невербальних засобів комунікації (жестів, міміки, інтонації).
- Підтримка та ініціювання діалогу.

До передумов успішного діалогу також належать мовленнєва компетенція, егалітарність (рівність можливостей висловитись), соціальний досвід, емоційна та когнітивна зрілість (зокрема, втримання від негайного опротестування і відкритість до іншої думки, активне слухання і реконструкція чужої позиції), а також мотиваційна готовність до взаємодії [1; 2; 4; 18].

Застосування діалогу, як однієї з основних форм мовленнєвої діяльності людини, що забезпечує взаємодію між співрозмовниками, є дуже широким. Так, діалог використовується в освітньому процесі (для соціалізації, розвитку критичного мислення, співпраці, формування аргументації) [20], у терапії та консультуванні (як метод емпатійної взаємодії у будь-якому напрямку психотерапії) [4], для врегулювання конфліктів та громадського залучення (фасилітовані діалоги для пошуку консенсусу) [1; 11], у використанні штучного інтелекту і діалогових систем (моделювання структури й механіки діалогу для інтерфейсів «людина – машина») [21] тощо.

Підсумовуючи, можна зазначити, що діалог є багатовимірним феноменом, який поєднує у собі філософські, лінгвістичні, психологічні, педагогічні та комунікаційні аспекти. Він постає не лише як спосіб обміну інформацією, а як процес взаємодії, співтворення смислу та формування соціальних відносин. Розгляд різних наукових підходів дозволяє окреслити діалог як динамічну систему, що має власну структуру, етапи реалізації та комплекс умов для ефективного функціонування. Важливою складовою діалогу є поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації, а також дотримання принципів рівності, взаємоповаги та активного слухання. Завдяки цьому діалог стає універсальним інструментом розвитку особистості, навчання, соціалізації,

врегулювання конфліктів і створення спільних рішень, що зумовлює його ключове значення у сучасному суспільстві.

1.2 Проблемне поле формування діалогічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра

Діалогічне мовлення є вкрай важливою формою взаємодії під час розвитку дитини. Це процес, що дозволяє дітям розвивати соціальні навички, навчатися ефективному спілкуванню, а також усвідомлювати соціальні контексти і відносини. В контексті розвитку дітей з аутизмом, діалогічне мовлення набуває особливої важливості, оскільки ці діти часто мають труднощі в соціалізації та взаємодії з іншими людьми, а також у засвоєнні норм і правил мовленнєвої поведінки [22; 23; 24].

Так, розлади аутистичного спектра (РАС) характеризуються порушеннями соціальної взаємодії, комунікації, наявністю стереотипної поведінки та шаблонних або завчених фраз [25]. Однією з ключових особливостей осіб з РАС є порушення в комунікативно-мовленнєвій сфері, оскільки саме через багатогранне спілкування дитина здобуває уявлення про навколишній і внутрішній світи, вивчає моделі взаємодії з іншими людьми, вчиться розуміти та наслідувати зміст подій, що відбуваються в її оточенні [26].

Діти з аутизмом мають специфічні особливості розвитку мовлення, які проявляються у порушеннях в усному спілкуванні, обмеженості соціальних навичок та стереотипних поведінкових реакціях. Через ці труднощі вони часто не можуть повноцінно взаємодіяти в соціальних ситуаціях, а їх здатність до ведення діалогу обмежена [25].

Такі діти часто використовують нетипові форми спілкування для вираження своїх потреб. Наприклад, прохання можуть проявлятися через дезадаптивну поведінку, таку як крик чи плач. У деяких випадках ехोलалії та вербальні аутоstimуляції використовуються не для взаємодії, а як спосіб

самозаспокоєння, що можна вважати проявом тривожності. В інших ситуаціях ця ж сама топографія може відображати комунікативний намір дитини з РАС [27].

На нашу думку, цікавим є спостереження, що монологічне мовлення складніше за діалог, тому діти стикаються з труднощами, коли втрачаються звичні для них спонукальні мотиви діяльності. В той час, як діти з аутизмом часто можуть багато говорити, вимовляти певні фрази, цілі речення, цитувати фрази з мультиків чи фільмів тощо, діалогічна взаємодія з іншими людьми супроводжується для них істотними ускладненнями [28].

Було визначено, що у дітей з аутизмом мають місце труднощі при зміні комунікативної ролі «мовця» на роль «слухача», що є наслідком проблем в інтегруванні значущої інформації [22].

Водночас, Д. Шульженко зазначає, що розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС проходить ті ж етапи, що і при типовому розвитку. Вони включають здатність висловлювати прохання (як невербально, так і вербально), ведення діалогу з урахуванням розуміння запитання та використання міміки, жестів і проксеміки як соціально відповідної реакції, а також розповідь на основі власного досвіду, що відображає навички коментування та повідомлення [29].

Т. Скрипник встановила, що у процесі навчання та виховання дітей із РАС формуються лише окремі типи висловлювань. Взаємодія під час спілкування проявляється через прохання, передачу реальної чи вигаданої інформації, збудження емоцій, а також встановлення і підтримання контакту. Проте такі реакції відзначаються своєрідністю. Наприклад, прохання часто висловлюються від третьої особи, іноді за допомогою жестів і слів, які пов'язані зі схожими ситуаціями. Передача інформації зазвичай відбувається у формі називання предметів (реальних чи вигаданих), переважно у теперішньому часі, нав'язливого повторення фраз або опису реальних чи вигаданих подій. Емоційні реакції можуть включати гучні вигуки, аутоагресію або свідоме уникнення певної діяльності. Встановлення контакту з дітьми часто здійснюється через

використання ними ехолалій. Водночас такі типи комунікації, як накази, навіювання чи переконання, для цих дітей нехарактерні [30; 31].

Великою перешкодою в оволодінні процесом ведення діалогу може стати недосконалість граматичної структури мовлення. У дітей з аутизмом переважають непоширені одноманітні речення, спостерігаються труднощі з відмінюванням слів, використанням займенників, часових форм дієслів, узгодженням прикметників та дієвідмінюванням; аграматизми та нетипові синтаксичні конструкції [30; 32; 33; 34]. Тому логопеди і поведінкові фахівці часто працюють над дефіцитом активного мовлення, розширюючи наявність в репертуарі дитини різних частин мовлення [33].

Н. Гавриловою на основі науково-теоретичного аналізу було узагальнено мовленнєві особливості дітей із РАС та основні симптоми, характерні для них. Вона зазначила, що дітям притаманна затримка мовленнєвого розвитку, внаслідок чого вербальні компоненти спілкування починають формуватися приблизно у віці 5 років. Серед ключових особливостей їхнього експресивного мовлення виділяються ехолалії, мовленнєві ритуали, стереотипність мовлення, неправильне використання особових займенників, називання себе у третій особі (наприклад, «він», «вона», «хлопчик», «дівчинка»), а також вживання неологізмів [35; 36; 37].

Крім того, діти з РАС часто мають обмежений словниковий запас. Вони недостатньо розуміють слова, що позначають емоції, це є притаманним навіть дітям із середнім або вищим рівнем інтелектуального розвитку. У їхньому особистісному мовленні ці слова використовуються неточно або зовсім відсутні. Також діти мають труднощі у розумінні фразеологізмів і понять, які стосуються людських почуттів [38].

Згідно з дослідженнями М. Шеремет та Н. Базима, серед дітей старшого дошкільного віку з аутизмом спостерігається поділ на дві нерівномірні групи. Меншу групу, що складає 36,9%, утворюють діти, які використовують мовлення

як засіб комунікації, але з певними особливостями. Вони в основному обмежуються непоширеними реченнями, фразами, словосполученнями або окремими словами. У той же час більшість дітей не здатні до використання звуконаслідувань, звукокомплексів, лепетання чи вокалізацій, або взагалі не виявляють мовленнєвої активності [39].

Було визначено, що діти з аутистичними порушеннями мають значно нижчий рівень сформованості мовленнєвої активності порівняно з їх однолітками, які не мають психофізичних порушень [40].

Окремо відзначено специфіку інтонаційно-мелодійного оформлення мовлення, яка проявляється у вигляді монотонності голосу, бідності модуляцій, неправильного розуміння та вживання логічного наголосу. А також – труднощі з розумінням невербальних сигналів та порушення прагматики мовлення: діти з РАС часто не зчитують інтонацію, міміку, жести та інші невербальні сигнали, які є важливими для розуміння контексту діалогу; можуть не розуміти соціальних правил розмови, наприклад, правил звертання, підтримання зорового контакту, правил чергування репліками та зміни теми [41; 42; 43]. Усі ці особливості суттєво впливають на якість формування навички спілкування дітей із РАС з їхніми однолітками.

Також перешкодами часто стають:

- відсутність або обмеженість ініціативи: діти з РАС можуть не відчувати внутрішньої потреби в комунікації, мати знижений інтерес до соціальної взаємодії або обмежений спектр мотивації для спілкування. Навіть коли вони хочуть щось повідомити, їм може бракувати гнучкості та спонтанності для імпровізації в розмові. Внаслідок цього, вони рідко самі починають розмову, а якщо й роблять це, то їхні запитання або висловлювання можуть бути стереотипними або не відповідати ситуації [41, 44]. Виключенням може стати «спецінтерес» дитини – вона може фіксуватися на одній або кількох темах, що її

цікавлять, не звертаючи уваги на реакцію іншої людини, і важко переключатися на інші теми [42].

- обмежена здатність розуміти, що інші люди мають власні думки, наміри та переконання. У дітей з РАС ця здатність часто порушена, що ускладнює розуміння намірів співрозмовника, прогнозування його реакцій і, як наслідок, ведення діалогу [45; 46].

- особливості обробки інформації та слабка центральна когерентність – здатність об'єднувати окремі деталі в цілісну картину. Діти з РАС часто зосереджуються на дрібних деталях, втрачаючи загальний сенс ситуації. У діалозі це може проявлятися у фіксації на окремих словах або фразях, що відволікає від основного змісту розмови. Труднощі з інтеграцією невербальних сигналів, таких як інтонація, міміка та жести, також ускладнюють розуміння емоційного та соціального контексту діалогу [47].

- сенсорні проблеми – деякі діти з РАС мають підвищену або знижену чутливість до звуків, що може ускладнювати сприйняття мовлення та зосередження на розмові. [48, 49, 50]. Також дослідниками зазначається, що сенсорна нетипова поведінка, яка включає труднощі з аудіальними стимулами, часто пов'язана з вищими показниками соціальних дефіцитів у ранньому віці, що впливає на розвиток мовлення та комунікації [51].

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що діти з аутизмом мають різноманітні мовленнєві та соціальні проблеми, які впливають на їх здатність до ведення діалогу. Основними труднощами, з якими стикаються ці діти, є наступні:

Вербальна комунікація: може бути затриманою, характеризуватися ехолалією, труднощами в розумінні та використанні мови.

Невербальна комунікація: обмежене використання жестів, міміки, зорового контакту.

Соціальна комунікація: труднощі у розумінні намірів та емоцій співрозмовника, проблеми з ініціацією та підтримкою діалогу.

Відтак, у результаті аналізу проблемного поля формування діалогічного мовлення у дітей з аутизмом можна зазначити, що формування діалогічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра є складним процесом, зумовленим поєднанням мовленнєвих, когнітивних, соціальних та сенсорних особливостей. Труднощі проявляються у всіх рівнях комунікації – від граматичної та лексичної організації мовлення до його інтонаційно-мелодійного оформлення, використання невербальних засобів і розуміння соціального контексту. Діти з РАС відчують значні бар'єри у зміні ролей у діалозі, ініціюванні та підтриманні розмови, розпізнаванні емоцій і намірів співрозмовників. Окрім цього, на їхню комунікативну компетентність суттєво впливають сенсорні труднощі та слабка здатність інтегрувати інформацію в цілісне смислове поле. Усе це свідчить про необхідність системного, міждисциплінарного підходу, який враховує не лише мовленнєві дефіцити, а й соціально-емоційний та когнітивний розвиток дитини, забезпечуючи створення спеціальних умов і застосування адаптованих методів для розвитку навичок ефективного діалогу.

1.3 Сучасні підходи до формування навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС

Основною метою системи психолого-педагогічної корекції є розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Формування діалогічного мовлення є одним із ключових напрямів, оскільки саме воно включає вміння підтримувати розмову, реагувати на слова співрозмовника та організовувати спілкування в межах соціальних норм [30; 33; 44].

Для досягнення цієї мети важливо реалізувати навчання, яке включає сім основних напрямів роботи:

1) Формування вміння висловлювати прохання та вимоги: навчання дітей визначати та чітко висловлювати свої потреби та бажання, що сприяє розвитку їх здатності до самовираження та активної взаємодії з оточенням.

2) Формування здатності реагувати соціально прийнятним чином: розвиток умінь дитини реагувати на соціальні стимули в спосіб, що відповідає соціальним нормам і очікуванням, що допомагає їй адаптуватися в соціальних ситуаціях.

3) Формування навичок і вмінь давати назви, коментувати та описувати об'єкти, людей, дії та події: розвиток здатності дитини чітко і точно висловлювати свої думки щодо навколишнього світу, що є основою для глибшого розуміння соціального контексту та розширення словникового запасу.

4) Формування уміння привертати увагу оточуючих і ставити запитання: навчання дітей активно ініціювати взаємодію, задаючи запитання та привертаючи увагу до себе, що є важливим аспектом соціальної комунікації.

5) Формування уміння виражати емоції, почуття, повідомляти про них: розвиток здатності розпізнавати та виражати свої емоції, що дозволяє дитині краще розуміти себе та взаємодіяти з іншими людьми.

6) Формування соціальної поведінки: важливість навчання дітей правил соціальної взаємодії та поведінки в різних ситуаціях, що допомагає їм адаптуватися до соціуму та будувати здорові міжособистісні відносини.

7) Формування діалогічного мовлення: розвиток навичок ведення діалогу, що включає вміння підтримувати розмову, реагувати на слова співрозмовника та організовувати комунікацію в межах соціальних норм [52].

Дані напрями реалізуються через такі підходи:

- Комунікативно-діяльнісний підхід – розвиток мовлення у процесі реального спілкування [33; 53; 54].
- Соціально-інтерактивний підхід – акцент на створенні умов для соціальної взаємодії з ровесниками та дорослими [55; 56; 57].

- Системно-феноменологічний підхід – урахування особливостей феноменології аутизму при формуванні комунікації [30; 58; 59].
- Інтегративний підхід – поєднання логопедичної, психотерапевтичної, педагогічної та арт-терапевтичної роботи [60; 61; 62].
- Мультисенсорний підхід – поєднання зорових, слухових, тактильних каналів для кращого засвоєння [63; 64; 65].

Відтак, формування діалогічного мовлення у дітей з ООП передбачає індивідуальний підхід, систематичну роботу та залучення різних фахівців (логопедів, дефектологів, психологів, поведінкових спеціалістів, сенсорних терапевтів) [66; 67].

У процесі психолого-педагогічної корекції важливо дотримуватися низки умов, що суттєво впливають на ефективність роботи.

1. Виявлення та стимулювання інтересів. Однією з основних умов є виявлення особистих інтересів та потреб дитини. Відсутність внутрішньої комунікативної мотивації у дітей з аутизмом безпосередньо пов'язана з дефіцитом їхніх комунікативних навичок. Дослідження показують, що саме формування цієї мотивації є ключовим чинником у розвитку здатності до комунікації, оскільки без реальної зацікавленості в взаємодії з іншими людьми дитина може не проявляти бажання використовувати мовлення або інші засоби комунікації [68, 69].

2. Заохочення комунікативних висловлювань. Підкріплення навіть найменших спроб комунікації значно підвищують мотивацію дитини. Такий підхід сприяє формуванню позитивного ставлення до спілкування та стимулює подальше використання мовлення і розвиток комунікативних навичок. З часом це допомагає дитині ставати більш активною у спілкуванні та адаптуватися до соціальних вимог, сприяє збільшенню кількості, а, відповідно, і якості комунікативних висловлювань [70; 71].

3. Використання природних ситуацій. Дослідження показали, що жорстко структуровані заняття не забезпечують гнучкості для розвитку комунікації в реальних життєвих ситуаціях. Навички, сформовані таким чином, можуть бути нефункціональними та ізольованими від повсякденного життя. Тому важливо включати комунікативні завдання в повсякденну діяльність дитини та використовувати метод «супроводжуючого навчання». Це допомагає переносити набуті навички в різні соціальні контексти [72; 73].

У зв'язку з цим постає необхідність зовнішнього стимулювання комунікативної активності дитини. Цього можна досягти шляхом інтеграції в процес психолого-педагогічної корекції різноманітних предметів, видів діяльності та тем розмов, які є цікавими і значущими для дитини. Включення таких елементів сприяє заохоченню до взаємодії, дозволяючи дитині активніше використовувати мовлення та інші форми комунікації. Це, у свою чергу, допомагає стимулювати розвиток внутрішньої мотивації до спілкування та зміцнює комунікативні навички [70; 73].

Також однією з умов розвитку діалогічного мовлення є використання щоденних, природних ситуацій не тільки в рамках корекційної роботи, а й вдома, під час прогулянок та у процесі виконання щоденних рутин. Дослідження попередніх років показали, що формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом є недостатньо ефективним, якщо навчальний процес обмежується виконанням жорстко структурованих вправ і завдань, а також проходить виключно в межах корекційних занять. Такий підхід не забезпечує необхідної гнучкості для розвитку комунікації в реальних життєвих ситуаціях, де важливою є здатність адаптуватися до різних контекстів і змінюваних умов, а навички, що формуються, виявляються нефункціональними і ізольованими від реальних соціальних ситуацій, що унеможливлює їх використання в повсякденному житті. Для вирішення цієї проблеми в корекційній роботі активно використовують метод «супроводжуючого навчання», який базується на використанні природних

ситуацій та епізодів для розвитку комунікативних навичок. У цьому процесі поєднуються виконання навчальних завдань та вправ із застосуванням повсякденних ситуацій, що дає можливість дитині переносити набуті навички в різні соціальні контексти. Такий підхід забезпечує більш ефективне засвоєння комунікативних навичок, оскільки вони застосовуються в реальних умовах, що наближають процес навчання до природної взаємодії з оточуючими [70; 74; 75; 76; 77].

Відтак, для досягнення кращих результатів важливо включати комунікативні завдання в повсякденну діяльність дитини, забезпечуючи природне та контекстуальне навчання [78].

Під час роботи з дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, важливо враховувати, що вони можуть швидко перевантажуватись, навіть від приємних вражень. Це може призводити до відстрочених реакцій на певні подразники, а також до прагнення стереотипізувати взаємодію під час діалогу. Це може проявлятися у повторюваних або ригідних формах поведінки, де дитина реагує не на конкретну ситуацію, а за шаблоном, що вже сформувався. Така тенденція ускладнює гнучкість комунікації та може обмежити можливості для адекватної взаємодії з оточенням [40].

Слід відзначити, що вкрай важливу роль у процесі корекційної роботи має використання підказок. Більшість дітей з аутизмом ефективно використовують підказки через наявність ехолалій – автоматичне повторення слів чи фраз, які вони чують від інших, але часто не розуміють їхнього значення. У таких випадках підказки допомагають спрямувати мовленнєву активність дитини, що дає змогу поступово формувати більш осмислену комунікацію і покращувати взаємодію з оточуючими [68; 75; 79; 80].

Таким чином, для успішного формування навичок діалогу у дітей з РАС необхідно застосовувати різноманітні сучасні методи та підходи, які стимулюють

активну комунікацію та адаптацію до соціальних вимог, забезпечуючи плавне інтегрування навичок в реальне життя.

Водночас, варто зазначити, що розвиток мовленнєвих навичок як таких у дітей з РАС без комунікативної складової не має сенсу. Адже не має значення, як багато слів і фраз знає та вимовляє дитина, якщо вона не здатна висловити ними свої справжні потреби й бажання [81].

Щоб дитина зберегла свою природну схильність до комунікації, у неї повинна сформуватися потреба в спілкуванні. Це означає, що її діяльність повинна відбуватися в природних умовах, «виникати з потреби» висловлювати свої думки, почуття, ділитися ними з оточуючими, передавати інформацію, обмінюватися ідеями, намірами, враженнями та прагненнями в контексті соціального життя [82].

Також науковці наголошують про важливість раннього втручання у дітей з РАС для формування навички діалогу у більш старшому віці. Бо саме в дитячому віці закладається фундамент для його формування. Раннє втручання стимулює, розвиває та мінімізує дезадаптивні особливості дітей з РАС та зменшує вираженість проявів протягом усього розвитку [83].

Необхідно наголосити на тому, що навіть якщо дитина засвоює певні поведінкові моделі, вона не завжди може вибрати більш ефективний спосіб досягнення мети замість менш ефективного. Одним із основних завдань корекційної роботи є розуміння дитини та її специфічних підходів до діалогу, що дає змогу пояснити деякі особливості її поведінки і передбачити можливі негативні реакції на різні стимули оточуючого середовища. Це також дозволяє спричинити необхідні реакції для залучення до спілкування та підібрати індивідуально адаптовані методи звертання та подачі інформації [62; 84; 85; 86].

На сьогоднішній день існують різні методи формування діалогічного мовлення у дітей з РАС. Вони включають:

1. Логопедичні методи:

- Ігрові логопедичні вправи – використання рольових ігор, сюжетно-рольових ситуацій, що моделюють природне спілкування [87].
- Метод моделювання діалогу – створення зразків коротких діалогів, відпрацювання реплік [88].
- Ситуативні вправи – тренування реакцій у побутових ситуаціях [89].
- Метод запитань і відповідей – формування навичок переключення з ролі слухача на мовця [90].
- Ехолалія як ресурс – перетворення повторюваних фраз у функціональні діалоги [80].

2. Психологічні та психотерапевтичні методи:

- Ігрова терапія (Play therapy) – розвиток діалогу в грі [91].
- Арт-терапія (малюнкова, лялькотерапія, драматерапія) – створення діалогів у творчій діяльності [92].
- Музикотерапія – вокальні імпровізації, спів як діалог [93].
- Анімалотерапія (іпотерапія, каністерапія, дельфінотерапія тощо) – діалог через взаємодію з тваринами [94].
- Тренінги соціальних історій (Social Stories) – спеціальні сценарії, що пояснюють соціальні ситуації та правила ведення діалогу [95; 96].
- Методика «скриптів» (scripts training) – завчання готових діалогів із подальшою генералізацією [96].

3. Технологічні методи:

- Використання відеомоделювання (video modeling) – навчання діалогу через перегляд відеозразків [97].
- Комп'ютерні програми та мобільні додатки для альтернативної і додаткової комунікації (AAC) [98].
- Використання роботів-тренажерів (наприклад, робот NAO) для відпрацювання діалогічних реакцій [99].

4. Спеціальні корекційні методики

- DHACA (Developmental, Hybrid, and Applied Communication Approach) – зосередженість на стимулюванні розвитку соціальної взаємодії та спілкування з раннього віку [100].
- АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) – розвиток функціональних мовленнєвих навичок через підкріплення та прикладний аналіз поведінки [101].
- PECS (Picture Exchange Communication System) – система обміну картками для ініціації та підтримання діалогу [102].
- TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) – структуроване навчання комунікації [103].
- DENVER model (ESDM – Early Start Denver Model) – розвиток мовлення через ігрову взаємодію [104].
- Floortime (DIR model) – стимуляція спілкування через приєднання дорослого до гри дитини [105].
- SCERTS model (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support) – розвиток діалогу через соціальну взаємодію та емоційне регулювання [62].
- Методика розвитку спільної уваги (Joint Attention Training) – як бази для діалогу [106].
- Метод візуальної підтримки – застосування карток, піктограм та схем, що допомагають дитині розуміти послідовність діалогу [107].
- Методи сенсорної інтеграції (Ayres SI) – полегшення переходу до мовленнєвого контакту через сенсорну організацію [108].

Розглянемо дані методики детальніше.

Метод DHACA (Developmental, Hybrid, and Applied Communication Approach) є комплексним підходом, спрямованим на формування комунікативних та соціальних навичок у дітей з РАС. Його ключовою особливістю є пріоритетність раннього втручання та розрахунок на довготривалу роботу.

Метод ДНАСА сприяє стимулюванню розвитку соціальної взаємодії та спілкування, покращує навички діалогу та зменшує прояви «складної» поведінки.

Цей підхід забезпечує плавне інтегрування навичок у реальне життя, оскільки вони застосовуються в природних умовах, наближаючи процес навчання до природної взаємодії з оточуючими. Так, навчання в межах ДНАСА не обмежується жорстко структурованими вправами, а включає комунікативні завдання у повсякденну діяльність дитини. Такий підхід запобігає тому, що навички можуть стати нефункціональними та ізольованими від реальних соціальних ситуацій.

Крім того, ДНАСА підкреслює важливість розуміння дитини та її специфічних підходів до діалогу. Це дозволяє пояснити особливості її поведінки, передбачити можливі негативні реакції на стимули та підібрати індивідуально адаптовані методи звернення та подачі інформації. [100,109]

Також для формування діалогічного мовлення у дітей з РАС активно застосовуються методи прикладного аналізу поведінки (АВА – applied behavior analysis). Цей підхід вважається одним із найефективніших для розвитку комунікативних навичок [101].

АВА фокусується на вивченні функції мовлення, а не лише його форми. Для розвитку діалогічного мовлення використовується підхід Verbal Behavior (VB), який розглядає мовлення як набір «вербальних оперантів» – функціональних одиниць поведінки, що контролюються різними стимулами. До них належать:

- Манди (mands): висловлювання-вимоги, що використовуються для отримання бажаного предмета або дії. Формування мандів є першим кроком до ініціації розмови.
- Такт (tacts): висловлювання-назви, що використовуються для називання об'єктів, людей, дій та подій, які дитина бачить, чує або відчуває.

→ Інтравербали (intraverbals): словесна взаємодія без візуальної підтримки, що є основою для діалогу, наприклад, відповіді на запитання.

Кожен із цих оперантів відіграє ключову роль у формуванні діалогу. Так, щоб навчити дитину підтримувати розмову, фахівці АВА використовують стратегії, що заохочують її відповідати на запитання (інтравербали), коментувати те, що відбувається (такти), і висловлювати свої потреби (манди).

У процесі корекції АВА-спеціалісти використовують низку технік:

1. Заохочення комунікативних висловлювань: навіть найменші спроби комунікації підкріплюються заохоченнями, що підвищує мотивацію дитини до спілкування.

2. Використання підказок: застосування підказок (вербальних, візуальних, фізичних) допомагає спрямувати мовленнєву активність дитини. Поступово ці підказки зменшуються, щоб мовлення стало спонтанним.

3. Урахування інтересів: робота будується на інтересах дитини, що стимулює її внутрішню мотивацію до спілкування.

4. Узагальнення (генералізація) навичок: засвоєні навички відпрацьовуються не тільки в кабінеті терапевта, а й в природних, повсякденних ситуаціях, що забезпечує їх функціональність у реальному житті [84; 1104 111].

Великої ролі у формуванні діалогічного мовлення у невербальних дітей з (РАС) відіграють альтернативні та додаткові методи комунікації (ААС). Одним із найпоширеніших методів ААС є система обміну зображеннями (PECS), яка використовує картки з піктограмами. Застосування PECS у розвитку діалогу відбувається поетапно:

- Від ініціації до діалогу. PECS починається з навчання дитини обмінювати картку з зображенням бажаного предмета на сам предмет. Це є першим кроком до ініціації комунікації. Поступово, на більш просунутих етапах, дитина навчається складати речення з карток, відповідати на запитання та коментувати події.

- Функціональність мовлення. PECS зосереджується на функціональному аспекті мовлення, що дозволяє дитині використовувати картки для висловлення своїх потреб, а не просто повторювати слова чи фрази.

- Збільшення кількості комунікативних висловлювань. Застосування PECS дозволяє дитині ставати більш активною в спілкуванні, що збільшує кількість та якість її комунікативних висловлювань.

Окрім PECS, до альтернативних методів комунікації також належать:

1. Жестові системи: використання жестів та рухів для спілкування.
2. Електронні пристрої: застосування спеціалізованих планшетів та програм, що синтезують мовлення на основі вибраних символів.

Ці методи надають дитині інструмент для вираження себе, що є важливим для формування діалогу [102; 112; 113; 114].

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) – це комплексна освітня програма, розроблена для підтримки людей з РАС та їхніх сімей. Вона базується на принципі, що аутизм – це не хвороба, яку потрібно «вилікувати», а унікальний спосіб мислення та сприйняття інформації.

Ключові принципи програми TEACCH:

→ Структуроване навчання. Програма наголошує на важливості використання візуальної підтримки та структурованого середовища для навчання. Це допомагає людям з РАС краще розуміти та прогнозувати події, зменшує тривожність і сприяє самостійності. Структуроване навчання включає:

- Фізичну структуру: чітке зонування приміщення для різних видів діяльності.
- Візуальні розклади: використання картинок або піктограм для відображення послідовності подій протягом дня.
- Робочі системи: чіткі інструкції про те, що потрібно зробити, скільки завдань виконати та куди покласти готові роботи.

- Індивідуалізація. ТЕАССН-програма розробляється індивідуально для кожної дитини, враховуючи її сильні сторони, інтереси та потреби.
- Співпраця з родиною. Батьки є ключовими партнерами у навчальному процесі. Вони отримують інструменти та знання для продовження роботи з дитиною в домашніх умовах.
- Розвиток комунікації. Програма зосереджена на функціональній комунікації, використовуючи різні методи, від вербального мовлення до візуальної підтримки.

Мета ТЕАССН – допомогти людям з аутизмом розвинути навички, необхідні для успішної участі в суспільному житті, навчання та роботи, зокрема, комунікативну. Програма була розроблена в Північній Кароліні (США) і є однією з найвідоміших у світі [30; 115; 116; 117; 118].

Модель DENVER є моделлю раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) та являє собою комплексну поведінкову терапію, розроблену для дітей віком від 1 до 4-5 років з розладами аутистичного спектра. Ця модель поєднує методики, засновані на прикладному аналізі поведінки (АВА), з принципами психології розвитку. Основна мета ESDM – допомогти дитині опанувати навички, які природно розвиваються у дітей раннього віку.

Модель Denver є особливо ефективною для розвитку діалогічного мовлення, оскільки вона зосереджена на природних, ігрових ситуаціях, а не на формальних заняттях. Ключовими аспектами є:

- Навчання в контексті гри: фахівці та батьки взаємодіють з дитиною під час гри, що стимулює її до комунікації. Так, якщо дитина тягнеться до іграшки, дорослий може прокоментувати це, запитати, що вона хоче, або назвати предмет, спонукаючи дитину до взаємного обміну.
- Спільна увага: модель наголошує на важливості розвитку спільної уваги, тобто здатності дитини та дорослого зосередитися на одному предметі або події. Це є фундаментом для діалогу.

- Імітація та підказки: терапевт заохочує дитину імітувати дії та звуки. Поступово ці імітаційні навички переходять у більш складні вербальні та невербальні форми спілкування.
- Розвиток ініціативи: ESDM акцентує увагу на формуванні у дитини ініціативи у спілкуванні, що допомагає подолати труднощі з початком розмови. Це досягається через створення ситуацій, де дитині потрібно висловити прохання або прокоментувати щось, щоб отримати бажане [57; 104; 119].

Floortime – це підхід, який є частиною моделі DIR (Developmental, Individual-difference, Relationship-based, – «розвиток, індивідуальні відмінності, взаємини»). Ця модель була розроблена Стенлі Грінспеном та Сереною Відер для роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра.

Головний принцип Floortime – це слідування за інтересами дитини. Дорослий (батько або терапевт) приєднується до гри дитини, спускаючись до її рівня (звідси й назва «Floortime» – «час на підлозі»). Це сприяє розвитку емоційного зв'язку та ініціює спілкування.

Floortime ефективний у формуванні діалогічного мовлення, оскільки він зосереджений на шести базових функціональних рівнях емоційного розвитку:

1. Спільна увага та саморегуляція: на цьому рівні дитина вчиться зосереджуватись на дорослому та регулювати свою поведінку.
2. Залучення та взаємини: дитина вчиться взаємодіяти з дорослим, усвідомлюючи його як партнера.
3. Двоспрямована комунікація: дитина починає обмінюватися з дорослим знаками, жестами та звуками. Це є першим етапом діалогу.
4. Складне вирішення проблем: дитина вчиться використовувати слова та речення для вирішення проблем у грі, що розвиває її діалогічні навички.
5. Творче використання ідей: дитина вчиться вигадувати та використовувати ідеї в грі.

6. Логічне та абстрактне мислення: дитина вчиться будувати логічні зв'язки та міркувати, що є основою для складного діалогу.

Підхід Floortime допомагає дітям розвивати ініціативу, що є ключовим для діалогу, оскільки дорослий не нав'язує свою ідею гри, а відповідає на ініціативу дитини, розширюючи її [59; 120; 121; 122].

Ще однією моделлю є модель SCERTS, комплексна педагогічна система для дітей з РАС, назва якої розшифровується як Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Supports (Соціальна комунікація, Емоційна регуляція та Транзакційна підтримка).

Основні компоненти моделі SCERTS:

- Соціальна комунікація (Social Communication): цей компонент фокусується на розвитку здатності дитини спілкуватися та взаємодіяти з оточенням. Модель SCERTS наголошує, що комунікація – це не лише слова, а й жести, вирази обличчя та інші форми обміну інформацією.

- Емоційна регуляція (Emotional Regulation): цей компонент моделі спрямований на те, щоб навчити дитину керувати своїми емоціями та поведінкою. Це допомагає дітям з РАС ефективніше справлятися зі стресом та сенсорним перевантаженням, що, своєю чергою, сприяє їх готовності до спілкування.

- Транзакційна підтримка (Transactional Supports): цей компонент означає підтримку, яку надають дитині її соціальні партнери (батьки, вчителі, терапевти) та навколишнє середовище. Така підтримка є динамічною та адаптується до потреб дитини. Вона включає:

- Міждисциплінарну взаємодію: залучення різних фахівців (логопедів, дефектологів, психологів), що забезпечує комплексний підхід до корекційної роботи.

- Систематичну роботу: послідовне та регулярне застосування методів навчання.

- Індивідуальний підхід: розробку плану втручання, що відповідає унікальним потребам та інтересам дитини [30; 54; 62; 123].

Методика розвитку спільної уваги (Joint Attention Training).

Спільна увага – це здатність двох або більше людей зосереджуватися на одному предметі або події. Вона є фундаментальною для розвитку комунікації та соціальних навичок, включаючи діалогічне мовлення. Для дітей з розладами аутистичного спектра, які мають труднощі з ініціацією та підтримкою спільної уваги, її формування є критично важливим.

Методика розвитку спільної уваги зосереджена на навчанні дитини:

- Ініціювати спільну увагу: вказувати пальцем, дивитися в очі дорослому, щоб привернути його увагу до цікавого предмета.
- Реагувати на спільну увагу: дивитися на предмет, на який вказує дорослий, або реагувати на його коментарі.

Ці навички є базовими для діалогу, оскільки вони дозволяють дитині та її співрозмовнику розділити спільний досвід та створити основу для обміну інформацією. Вважається, що без спільної уваги діалог неможливий, оскільки учасники розмови не мають спільного предмету обговорення [124, 125, 126].

Метод візуальної підтримки є ефективним інструментом для розвитку комунікативних навичок, зокрема діалогічного мовлення, у дітей з розладами аутистичного спектра. Він базується на використанні карток, піктограм та схем для надання візуальних підказок, що допомагають дитині розуміти та відтворювати послідовність діалогу.

Візуальна підтримка використовує сильні сторони осіб з РАС, а саме – їхню схильність до візуального сприйняття інформації, що зазвичай є значно легшим для них, ніж аудіальне. Цей метод допомагає:

- Надати структуру: візуальні розклади та соціальні історії (короткі розповіді, що описують соціальні ситуації) допомагають дитині розуміти, що має

відбуватися у розмові: хто говорить, коли наступає її черга, як правильно реагувати.

→ Зменшити тривожність: передбачуваність, яку забезпечує візуальна підтримка, знижує рівень тривоги, що дозволяє дитині краще зосередитись на комунікативному завданні.

→ Розвинути навички діалогу: піктограми можуть використовуватися для ілюстрації етапів діалогу (наприклад, «Я говорю», «Ти говориш», «Задаю питання», «Відповідаю»), що полегшує його розуміння та відтворення.

Цей метод також використовується для формування прагматичних навичок мовлення, таких як ініціація розмови, підтримання теми та завершення діалогу [30, 44, 112, 127, 128].

Методи сенсорної інтеграції (Ayres SI) є ключовими для полегшення переходу до мовленнєвого контакту, особливо у дітей з РАС, які мають сенсорні проблеми. Основна ідея полягає в тому, що мозок повинен ефективно організовувати інформацію, отриману від органів чуття, для успішної взаємодії з навколишнім світом.

Проблеми з сенсорною обробкою, такі як гіпер- (підвищена) або гіпочутливість (знижена) до певних стимулів (звуків, дотиків, світла тощо), можуть викликати у дитини дискомфорт, тривогу та стрес. Це, своєю чергою, перешкоджає її здатності до спілкування та зосередження на діалозі.

Терапія сенсорної інтеграції, розроблена Джин Айрес, спрямована на:

→ Сенсорну організацію: допомагає мозку дитини ефективно обробляти та реагувати на сенсорні стимули. Це досягається через цілеспрямовані ігрові заняття, які включають рухи, дотики, балансування та інші дії, що активізують сенсорні системи.

→ Зменшення сенсорного перевантаження: коли сенсорна система дитини стає більш організованою, рівень тривоги дитини знижується, що

дозволяє їй бути більш відкритою до соціальної взаємодії та мовленнєвого контакту.

→ Підтримка мовлення: сенсорна інтеграція є основою для багатьох вищих когнітивних функцій, включаючи мовлення. Коли дитина почувається безпечно і комфортно у своєму тілі, вона більш охоче вступає в комунікацію [60, 63; 65; 129; 130].

Проведений аналіз сучасних підходів і методик формування діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з РАС засвідчує, що ефективна психолого-педагогічна корекція має ґрунтуватися на поєднанні різних теоретичних концепцій та практичних стратегій, які враховують індивідуальні особливості розвитку, сенсорні потреби та рівень комунікативної мотивації дитини. Комплексність та міждисциплінарність підходів забезпечують не лише розвиток окремих мовленнєвих навичок, а й їхню функціональність у реальних соціальних ситуаціях. Особливої значущості набувають принципи раннього втручання, контекстуального навчання, використання природних ситуацій та альтернативних засобів комунікації, що сприяють формуванню стійкої потреби у спілкуванні. Таким чином, формування діалогічного мовлення у дітей з РАС є багаторівневим і динамічним процесом, який вимагає гнучкості, послідовності та орієнтації на реальне життя, забезпечуючи інтеграцію здобутих навичок у широкий соціальний контекст.

Висновки до першого розділу

Діалогічне мовлення є провідним засобом соціальної взаємодії та розвитку особистості, що забезпечує не лише обмін інформацією, а й формування емоційно-ціннісної сфери, здатності до співпраці та взаєморозуміння. У дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) процес формування діалогу ускладнюється системними порушеннями комунікативної діяльності, які

охоплюють як вербальну, так і невербальну сферу, соціально-прагматичні аспекти спілкування, а також когнітивно-сенсорні особливості. Характерними є затримка мовленнєвого розвитку, обмежений словниковий запас, ехोलалії, стереотипність та труднощі з розумінням контекстуальних і емоційно забарвлених висловлювань. У невербальній сфері спостерігається недостатнє використання міміки, жестів та інтонацій, а в соціальній взаємодії – низька ініціативність, труднощі підтримання контакту та дотримання правил діалогу.

Формування діалогічного мовлення у таких дітей потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, що включає поєднання логопедичних, психолого-педагогічних, поведінкових, арттерапевтичних і сенсорних методів. Важливими умовами є індивідуальний підхід та врахування специфіки сенсорного і когнітивного розвитку дітей з РАС; створення стимулюючого середовища, використання природного підкріплення, безперервність та послідовність у засвоєнні навичок, а також опора на внутрішню мотивацію дитини. Особливе значення має раннє втручання, адже дошкільний і молодший шкільний вік є чутливими періодами для становлення базових комунікативних компетентностей.

Сучасні підходи акцентують на необхідності розвитку як вербальних, так і невербальних засобів комунікації, підтримки ініціативності та мотивації до діалогу, розвиток функціональної комунікації, розширення словникового запасу та навчання емоційній регуляції. До ефективних стратегій належать: методи прикладного аналізу поведінки (ABA/VB), які дозволяють розгортати мовлення через тренування мандів, тактів та інтравербалів; системи альтернативної та додаткової комунікації (PECS, AAC), що відкривають шлях до ініціації діалогу у невербальних дітей; структуроване навчання (TEACCH, візуальна підтримка), яке створює зрозумілий контекст взаємодії; натуралістичні методики (ESDM, DIR/Floortime), що базуються на грі та спільній увазі; інтегровані моделі (SCERTS), які поєднують соціальну комунікацію з емоційною регуляцією; а

також сенсорна інтеграція, що знижує тривожність та підвищує готовність до мовленнєвого контакту.

Відтак, діалог у дітей з РАС розглядається як складний багатокомпонентний процес, що вимагає розвитку мовленнєвих, соціально-емоційних, когнітивних і сенсорних умінь. Ефективність його формування забезпечується системністю, безперервністю, індивідуалізацією та інтеграцією різних методів і технологій. Такий підхід дозволяє трансформувати окремі вправи у стійкі комунікативні стратегії, релевантні реальному життю дитини, та створює підґрунтя для її успішної соціалізації й особистісного розвитку.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

2.1. Методичні засади дослідження стану сформованості навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Н. Гаврилова у своїй статті «Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з РАС (початковий етап)» наголошує, що згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, розлади аутистичного спектра зустрічаються в однієї дитини зі 160. Проте інші наукові джерела наводять ще більш тривожні статистичні дані – кожна 88-ма дитина має ті чи інші прояви аутизму. Така розбіжність у показниках пояснюється відмінностями у методиках обстеження, рівнем доступності діагностики в різних країнах, а також різною інтерпретацією спектра розладів.

Клінічні прояви аутизму надзвичайно різноманітні й не зводяться до єдиного універсального набору симптомів. У кожної дитини вони формуються індивідуально – залежно від особливостей нейропсихологічного розвитку, рівня інтелектуального функціонування, а також соціального оточення та досвіду взаємодії. Незважаючи на це, дослідники виокремлюють одну з найпоширеніших та найбільш характерних ознак – порушення у сфері мовлення і комунікації, зокрема труднощі у формуванні навичок діалогічного мовлення. Саме ці труднощі створюють бар'єри для соціальної інтеграції дітей з РАС та значно впливають на їхню готовність до шкільного навчання. Водночас загальним проявом є порушення мовленнєвих здібностей, зокрема труднощі у навичках веденні діалогу.

Для діагностики стану розвитку комунікативних навичок дітей з РАС в спеціальній психолого-педагогічній літературі запропоновані кілька методик:

діагностика рівня розвитку навички спілкування (Н. Гаврилова, О. Гаврилов О. Константинов,), яка дозволяє оцінити як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії дитини, виявити, чи здатна вона ініціювати контакт, підтримувати його, реагувати на мовлення співрозмовника. Цінність методики полягає у можливості визначення “сильних” і “слабких” сторін розвитку комунікації для подальшої побудови корекційної програми; дослідження рівнів мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку (Т. Соловова). Вона дозволяє простежити послідовність становлення мовлення – від елементарних форм комунікації до більш складних діалогічних конструкцій. У контексті дітей з РАС ця методика є важливою, оскільки дає змогу оцінити ступінь сформованості мовленнєвих операцій, необхідних для діалогу: уміння ставити запитання, відповідати, використовувати звертання, підтримувати бесіду. Профіль (FCPR - Functional Communication Profile Revised) – який використовується для визначення функціональних можливостей дитини у сфері спілкування. Дослідження охоплює різні засоби комунікації: усне мовлення, жести, символи, а також альтернативні та додаткові засоби (картки, піктограми, комунікативні пристрої). Профіль дозволяє зрозуміти не лише рівень розвитку діалогічних навичок, але й ступінь самостійності дитини, що особливо важливо для розробки індивідуальних корекційних програм (Г. Гончар).

Окремо варто розглянути методику С. Rowland «Матриця спілкування», яка описує сім рівнів розвитку комунікації – від ненавмисної поведінки до використання абстрактних символів та повноцінної мови. Перевага цього інструмента полягає у тому, що він дозволяє простежити поступовий перехід дитини від примітивних форм взаємодії (міміка, вокалізації, жести) до свідомого використання мовленнєвих засобів. «Матриця спілкування» є універсальною, адже підходить як для дітей з тяжкими формами РАС, так і для тих, у кого збережені окремі мовленнєві навички, проте вони не використовуються у діалозі.

На основі вивчення науково-методичної літератури (А. Богуш [1], А. Гончаренко [3], М. Листопад [7], І. Мартиненко [9], О. Максимова [8] та інші) були визначені такі критерії для оцінки рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку:

Емоційно-ціннісний критерій – визначає здатність дитини виражати власні емоції та розпізнавати емоції інших людей, що є базовою умовою для побудови діалогу.

Комунікативний критерій – відображає рівень сформованості мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування, уміння вступати у контакт, ініціювати та підтримувати діалог.

Соціально-когнітивний критерій – оцінює здатність дитини розуміти соціальні норми та правила комунікації, що забезпечує адекватність діалогічної взаємодії.

Для вивчення стану розвитку навичок діалогу у дітей з РСА раннього віку традиційно застосовують методику “Оцінки соціально-комунікативних навиків у дітей з аутизмом” (Quill K., Bracken K., Fair M., Fiore J., 2002). Ця модель включає чотири напрямки обстеження: 1) особливостей комунікативних навиків; 2) рівня сформованості базових комунікативних навиків; 3) рівня сформованості соціоемоційних навиків; 4) рівня сформованості діалогічних навиків. Таким чином, дослідження дозволяє побачити як сильні сторони дитини, так і проблемні аспекти, що заважають успішному включенню у спільну діяльність з ровесниками.

На думку Н. Кривохатько, особливої уваги заслуговує застосування поведінкових методів для формування комунікативних навичок у дітей з РАС. Саме принципи прикладного аналізу поведінки (АВА) визнані найбільш ефективними для розвитку діалогічного мовлення, оскільки вони ґрунтуються на систематичному підкріпленні, поетапному формуванні поведінкових реакцій та активному залученні дитини до практичних ситуацій спілкування.

Проаналізувавши наукову літературу ми дійшли висновку, що більшість методик діагностики навичок діалогу у дітей з РАС стосується переважно дітей раннього дошкільного віку, рідше для дітей старшого дошкільного віку. Це якраз той вік, коли їх нейротипові однолітки володіють достатнім багажем комунікативних навичок. Ідучи до школи навички ведення діалогу є одним із компонентів, який визначає готовність дитини до навчання. Враховуючи особливості дітей з РАС, описані вище, зазначимо, що діти молодшого шкільного віку з РАС мають складнощі у спілкуванні, комунікації і, відповідно, навички ведення діалогу.

Актуальність нашого дослідження ґрунтується на необхідності підтримки дітей з розладами аутистичного спектра у розвитку життєво важливих навичок, зокрема, навички комунікації. Розуміння та здатність вести діалог відіграють важливу роль у соціалізації, інтеграції та академічному успіху дітей. Наше дослідження має потенціал покращити підходи до навчання дітей з РАС, що призведе до кращих результатів у їхньому навчанні та житті в цілому.

Відповідно до мети та завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, які забезпечили його всебічність та достовірність результатів.

1. Теоретичні методи:

Здійснено аналіз, синтез та узагальнення науково-педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблеми розвитку діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Це дало можливість визначити понятійно-категоріальний апарат дослідження, уточнити сутність базових понять «діалог», «навички ведення діалогу», а також з'ясувати стан наукової розробленості проблеми у сучасній науці.

2. Емпіричні методи:

- Анкетування батьків дітей молодшого шкільного віку (7–12 років) з метою виявлення рівня сформованості та особливостей прояву навичок ведення діалогу у дітей у різних побутових і навчальних ситуаціях.

- *Констатувальний* – визначення вихідного рівня сформованості навичок ведення діалогу у дітей (експертне оцінювання).

3. Методи кількісного та якісного аналізу результатів:

Кількісна обробка. Отримані результати були опрацьовані методами кількісного аналізу (узагальнення відповідей анкетування, підрахунок відсоткових показників).

Застосування зазначеного комплексу методів забезпечило цілісність дослідження та дало змогу отримати достовірні дані щодо рівня сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку.

Вибірка досліджуваних.

Експериментальна робота з формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) здійснювалася на базі центру розвитку «СЕНС».

Емпіричне дослідження, проведене у формі анкетування батьків і містило 28 запитань. Воно дало змогу встановити реальний стан сформованості навичок ведення діалогу дітей молодшого шкільного віку з РАС (див. Додаток А).

З метою діагностики рівня сформованості навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра було розроблено авторську анкету. Авторська анкета була створена з метою виявлення особливостей комунікативної поведінки дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) у різних соціальних контекстах. Вона дозволяє оцінити рівень сформованості базових навичок ведення діалогу, визначити, у яких ситуаціях дитина демонструє труднощі ініціації, підтримання або завершення комунікативної взаємодії.

Анкета спрямована не лише на фіксацію наявності чи відсутності мовленнєвої реакції, а й на аналіз функціонального використання мовлення - здатності дитини використовувати мову для соціальної взаємодії, досягнення мети, встановлення контакту з дорослими та однолітками.

Анкета складається з 28 запитань, згрупованих за чотирма тематичними блоками, що відображають основні середовища соціальної взаємодії дитини:

Шкільне середовище (8 запитань) Цей блок спрямований на виявлення особливостей мовленнєвої активності дитини у навчальному контексті:

- здатність вітатися, реагувати на звернення вчителя;
- уміння ставити запитання, висловлювати думку;
- готовність ініціювати звернення по допомогу;
- адекватність реакції на конфліктні ситуації або ініціативу однолітків.

Оцінюються як ініціація діалогу, так і реагування в умовах формального (урок) та неформального (перерва, спілкування) спілкування.

Майданчик / прогулянка (9 запитань)

Найбільший блок анкети, оскільки саме в ігрових ситуаціях спостерігається природне спілкування дітей.

Питання охоплюють такі аспекти:

- уміння ініціювати контакт з однолітками (запрошення до гри, звернення);
- реагування на запрошення інших дітей;
- словесне вираження емоцій, незгоди або прохань;
- розуміння правил гри, прийняття вербальних інструкцій;
- соціально прийнятна реакція на образливі або конфліктні ситуації.

Таким чином, цей блок дозволяє оцінити вміння підтримувати діалог у динамічному соціальному контексті, регулювати власну поведінку через мовлення та демонструвати адекватну емоційну реакцію.

Загальні ситуації вдома (7 запитань).

Мета цього блоку – з'ясувати, як дитина використовує мовлення у знайомому середовищі. Визначається:

- частота ініціації розмови з членами сім'ї;
- здатність формулювати прохання та відповідати на них;
- вміння підтримувати розмову, змінювати тему, реагувати на перебивання;
- розуміння жартів, метафор, емоційного підтексту.

Саме в домашньому середовищі мовлення часто проявляється найбільш природно, тому відповіді батьків мають високу діагностичну цінність.

Загальні соціальні ситуації (4 запитання).

Цей блок містить запитання, що стосуються взаємодії дитини з незнайомими людьми або у нових ситуаціях (музей, лікарня, транспорт тощо).

Перевіряється здатність дитини:

- звертатися з елементарними запитами до дорослих;
- відповідати на запитання незнайомих осіб;
- повідомляти про проблему чи небезпеку;
- використовувати мовлення для орієнтації в соціумі (назвати своє ім'я, повідомити про тривогу, попросити допомогу).

Ці показники відображають рівень соціальної компетентності та адаптаційні мовленнєві стратегії.

Питання сформульовані у зрозумілій для батьків формі, з урахуванням природних щоденних ситуацій.

Для підвищення валідності відповіді пропонуються не лише прямі запитання («Чи вітається дитина з однокласниками?»), а й сценарні описи ситуацій, які спонукають батьків згадати конкретну поведінку дитини («Уявіть, що ваша дитина сидить сама за партою, і до неї підходить інша дитина...»).

Такий підхід забезпечує контекстну достовірність оцінки та дозволяє досліднику отримати інформацію про комунікативні реакції дитини у різних життєвих умовах.

Підібрано запитання хоч і спрямовані на виявлення особливостей комунікативної поведінки у різних середовищах: удома, у школі, на дитячому майданчику, а також у ситуаціях взаємодії з незнайомими людьми, проте основна увага приділялася визначенню рівня розвитку таких показників, як:

- ініціації діалогу (звернення, прохання, початок розмови) здатність дитини самостійно почати спілкування, висловити прохання, задати запитання чи запропонувати взаємодію;
- реагування на звернення (відповідь, згода, заперечення) адекватність та своєчасність відповіді на запитання чи звернення інших;
- підтримання діалогу та розуміння контексту уміння продовжувати розмову, дотримуючись теми, розуміти контекст, користуватися мовленнєвими та невербальними засобами підтримки комунікації.

У дослідженні брали участь діти віком від 7 до 12 років, які мають діагноз розлади аутистичного спектра (РАС) та навчаються за інклюзивною формою у закладах загальної середньої освіти. Всього у вибірці взяли участь 33 батьки дітей з РАС (експертне оцінювання), які відповіли на анкету щодо рівня сформованості навичок ведення діалогу у їхніх дітей.

Відповіді оцінювалися якісно, з подальшим кількісним аналізом рівня сформованості навичок ведення діалогу за кожним із трьох показників.

Тривалість експериментальної роботи становила 3 місяці. Протягом цього періоду було проведено анкетування батьків, та отримання результатів анкетування яке дало нам змогу зробити висновки про стан сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

До початку аналізу ми встановили наступні параметри для визначення рівня сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС:

- 1 бал - навичка не сформована;
- 2 бали - низький рівень сформованості;

3 бали -середній рівень сформованості;

4 бали достатній рівень сформованості;

5 балів -високий рівень сформованості.

Отже, анкета має практичну спрямованість і може бути використана педагогами, логопедами, психологами для:

первинного визначення рівня комунікативних умінь дитини з РАС;

планування індивідуальної корекційно-розвивальної роботи;

моніторингу динаміки розвитку діалогічного мовлення в процесі навчання.

Питання підібрані з урахуванням типових соціальних сценаріїв, що робить інструмент зручним для практичного застосування в інклюзивному освітньому середовищі.

2.1. Стан сформованості навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

З метою виявлення рівня сформованості навичок ведення діалогу було проведено анкетування батьків дітей з РАС. Контингент учасників дослідження характеризується наявністю мовленнєвих та комунікативних труднощів, що проявляються у ініціюванні та підтриманні діалогу, розумінні реплік співрозмовника, дотриманні правил комунікативної взаємодії. Про це свідчать отримані результати.

Отримані дані анкетування дозволяють простежити не лише кількісні, а й якісні особливості розвитку діалогічного мовлення у дітей з РАС. Батьки зазначали, що у більшості дітей мовленнєва активність зростає, коли ситуація є для них знайомою і передбачуваною. Наприклад, у шкільному середовищі діти частіше вітаються або відповідають на запитання вчителя, якщо це відбувається за звичним сценарієм уроку. Водночас у непередбачуваних ситуаціях (наприклад, запитання 11 та 12, що стосуються реакції на гру або необхідності домовлятися) спостерігається зниження рівня впевненості та мовленнєвої активності.

Приклади відповідей батьків демонструють, що діти часто обмежуються короткими репліками або невербальними реакціями. Деякі батьки зазначали, що дитина «відповідає лише, коли знає, що від неї хочуть почути» або «мовчить, якщо не впевнена у правильності відповіді». Це свідчить про труднощі з гнучким використанням мовлення та страх зробити помилку у соціальній взаємодії.

Максимальний середній показник – 3,93 бала (питання 24 і 27), що вказує на відносно кращу здатність дітей підтримувати діалог у знайомих, часто повторюваних ситуаціях та реагувати на звернення.

Високі показники за запитаннями 24 і 27 (3,93 бала) підтверджують, що вдома, у звичних умовах, діти значно активніші. Тут вони проявляють ініціативу у розмовах, охочіше розповідають про власні дії, розуміють, коли їх слухають або перебивають. Це може бути наслідком безпечного емоційного середовища, де дитина почувається прийнятою.

Мінімальні результати спостерігаються за показниками 1,72 бала - запитання 15, 1,78 -запитання 14, 1,8 -запитання 8, що свідчить про значні труднощі у ініціації діалогу та труднощі у складніших, непередбачуваних комунікативних ситуаціях (наприклад відповісти на образі інших).

Найнижчі середні значення спостерігаються у запитаннях, які передбачають самотійну комунікацію з незнайомими людьми або необхідність захистити себе вербально (наприклад, відповісти на образі, запитати про товар, звернутися по допомогу). Батьки зазначали, що дитина часто уникає таких ситуацій або реагує невербально. Це може свідчити про дефіцит навичок соціальної ініціації та низьку впевненість у власних мовленнєвих можливостях.

Аналіз окремих ситуацій також показав певні закономірності. У шкільному контексті більшість дітей (приблизно 60%) здатні відповісти на просте запитання вчителя, але лише 20–25% можуть самотійно поставити запитання або попросити допомоги. У побутових умовах («магазин», «майданчик») частіше

проявляється вибірковість комунікації – дитина звертається лише до знайомих осіб або в певному емоційному стані.

Батьки, діти яких відвідують заняття з логопедом або АВА-терапевтом, частіше повідомляли про покращення у сфері реакції на звернення та використання ввічливих формул («дякую», «будь ласка»). Це підтверджує ефективність структурованих методик, спрямованих на формування функціональної комунікації.

Загалом отримані результати дають змогу виділити три типові профілі дітей: пасивні комуніканти, які переважно відповідають лише на прямі запитання; умовно-активні - здатні ініціювати короткий діалог у знайомій ситуації; частково автономні, які можуть підтримувати розмову та змінювати тему залежно від контексту. Таке групування допомагає планувати індивідуалізовані корекційно-розвивальні стратегії.

Отже, якісний аналіз підтверджує кількісні результати: рівень сформованості навичок діалогу у більшості дітей з РАС перебуває на етапі становлення. Особливу увагу в подальшій роботі слід приділити розвитку гнучкості мовлення, умінню реагувати на непередбачувані ситуації та підвищенню мотивації до мовленнєвої взаємодії.

Середні значення відповідей по кожному питанню коливаються від 1,72 до 3,93 (нижній рядок таблиці Додаток Б).

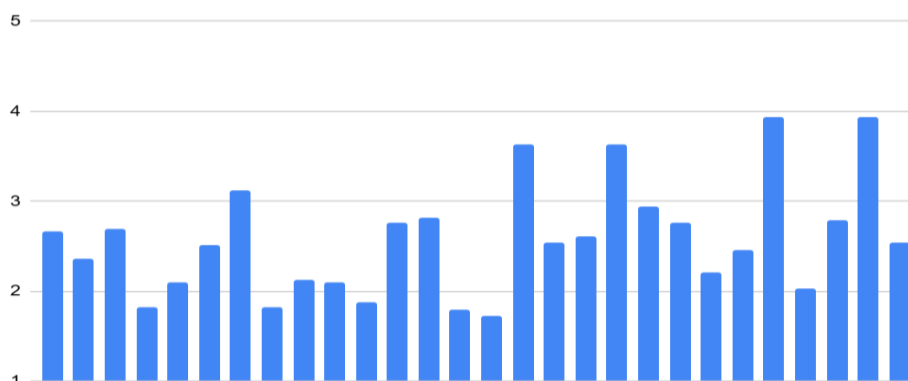


Рис. 2.1. Середні значення відповідей по кожному питанню

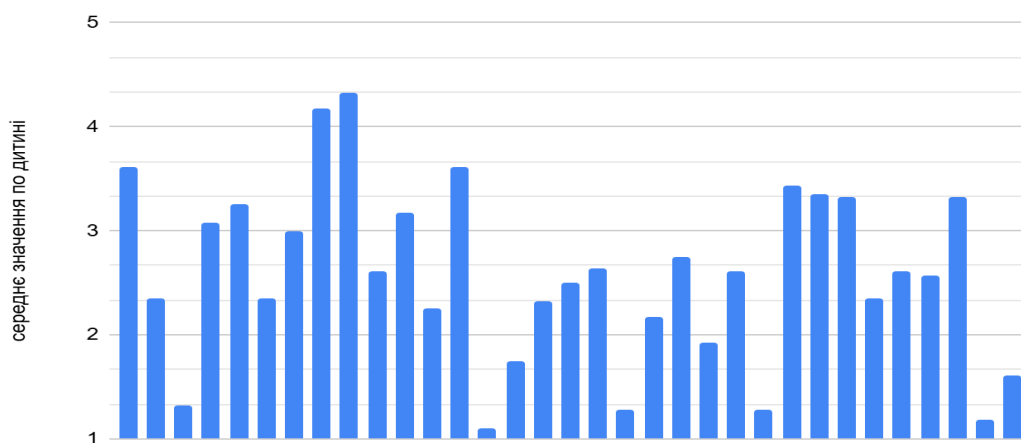


Рис. 2.2. Рівень сформованості навичок ведення діалогу по кожній дитині

Так, середні значення відповідей по кожній дитині коливаються від 1,1 до 4,3. Загальне середнє по всіх показниках становить 2,58 бала.

Розподіл рівнів сформованості умовно за п'ятьма рівнями, що подано на діаграмі (Рис. 2.3).

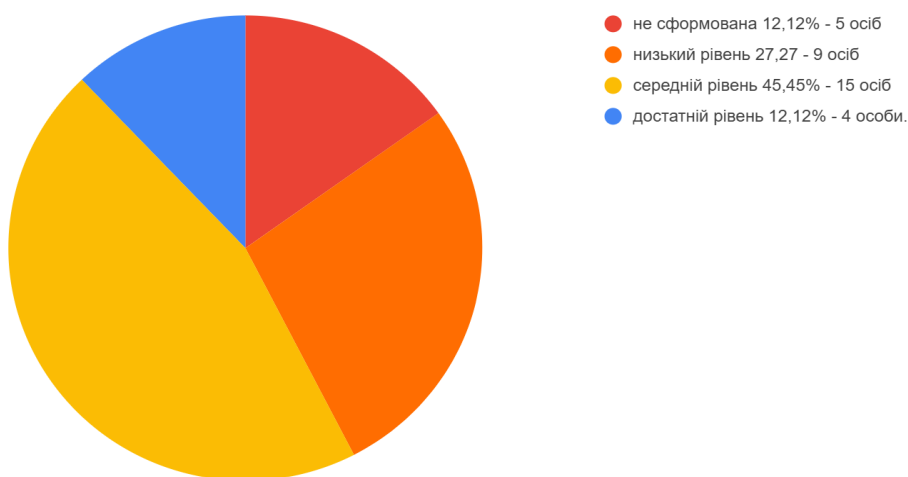


Рис.2.3. Розподіл рівнів сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

У результаті проведеного анкетування (експертного оцінювання) та підрахунку середніх показників сформованості навичок ведення діалогу щодо 33 дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра було отримано такі результати:

5 дітей (15,15%) продемонстрували не сформовані навички діалогічного мовлення (0-1,49). Це свідчить про значні труднощі у започаткуванні, реагуванні та підтриманні діалогу.

9 дітей (27,27%) мають низький рівень сформованості навичок (1,5-2,49 бали). У них спостерігаються окремі прояви діалогічної взаємодії, однак комунікація переважно потребує підтримки з боку дорослого.

15 дітей (45,45%) перебувають на середньому рівні (2,5-3,49 бали). Такі діти частково володіють уміннями вести діалог, можуть відповідати на звернення та ініціювати прості висловлювання, але ще відчувають труднощі у розумінні контексту й гнучкому підтриманні бесіди.

4 дитини (12,12%) досягли достатнього рівня (3,5-4,49 бали). Вони здатні ініціювати та підтримувати спілкування в різних ситуаціях, адекватно реагують на звернення однолітків та дорослих.

Жодна дитина не продемонструвала високого рівня сформованості навичок ведення діалогу (4,5-5 балів), що вказує на необхідність подальшої цілеспрямованої роботи з розвитку діалогічного мовлення.

Таким чином, загальна кількість дітей, що перебувають на середньому рівні складає 45%, низький рівень і нижче складає майже 40% досліджуваних, що підтверджує потребу у спеціально організованих методиках формування діалогічних умінь, спрямованих як на ініціювання, так і на підтримання та розуміння контексту діалогу.

Одержані дані свідчить, про те, що діти молодшого шкільного віку з РАС загалом справляються з діалогічними ситуаціями на середньому та нижче середнього рівні, тобто потребують систематичної допомоги дорослого.

Якісний аналіз результатів

1. Сильні сторони

Діти здатні розпочати діалог у знайомій ситуації, якщо мають попередній досвід або підтримку дорослого.

Спостерігається більш впевнена поведінка у стереотипних, прогнозованих контекстах (школа, магазин, родина).

Частина батьків відзначає позитивні результати логопедичної чи АВА-терапії, що підтверджує ефективність спеціалізованої допомоги.

2. Слабкі сторони

Труднощі з підтримкою діалогу протягом кількох реплік (відповіді односкладові, відсутнє вміння ставити зустрічні запитання).

Складність у відповіді на несподівані або абстрактні питання (середні показники < 2 балів).

Недостатнє розуміння невербальних сигналів, інтонації, підтексту, що обмежує розвиток природної комунікації.

3. Загальні тенденції

Навички ведення діалогу перебувають на етапі становлення: більшість дітей виконують окремі комунікативні дії, але не завжди інтегрують їх у повноцінний діалог.

Чітко видно залежність від зовнішньої підтримки дорослого або терапевта.

Найбільш перспективним напрямом розвитку є формування стратегії ініціювання та підтримки діалогу у природних ситуаціях.

Висновки до другого розділу

У ході дослідження стану сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра було з'ясовано, що дана категорія дітей характеризується неоднорідністю мовленнєвого розвитку та наявністю специфічних труднощів у сфері комунікації. Отримані результати засвідчили, що більшість дітей володіють лише окремими елементами діалогічного мовлення, які не завжди інтегруються у цілісну систему мовленнєвої взаємодії.

Проведене анкетування батьків дало змогу виявити загальну тенденцію до недостатньої сформованості базових компонентів діалогу - ініціації спілкування, реагування на звернення та підтримання діалогу. Діти молодшого шкільного віку з РАС у вибірці мають переважно низький та середній рівень сформованості діалогічних умінь. Високого рівня не зафіксовано, хоча окремі діти демонструють кращі результати у знайомих ситуаціях. Найбільші труднощі стосуються підтримки діалогу та гнучкого реагування на нові комунікативні умови. Це свідчить про обмежену здатність дітей ефективно взаємодіяти у соціально-комунікативних ситуаціях без допомоги дорослого.

Також у процесі дослідження було виявлено, що діти молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра мають низку типових труднощів у веденні діалогу, які проявляються на різних рівнях мовленнєвої та соціальної діяльності. До основних з них належать:

1. Недостатня ініціативність у спілкуванні. Діти рідко самотійно розпочинають діалог, очікують стимулу або звернення з боку дорослого, уникають контактів з однолітками.

2. Складнощі у реагуванні на звернення. Часто не розпізнають, що до них звертаються, або реагують із запізненням; відповіді бувають односкладовими, без розвитку теми.

3. Порухення послідовності й логічності висловлювань. Діти мають труднощі з побудовою зв'язного мовлення, пропускають суттєві елементи репліки, губляться у черговості висловлювань.

4. Обмежений словниковий запас та труднощі у доборі мовних засобів. Часто використовуються стереотипні фрази, ехолалії, фрагменти знайомих мультфільмів або вислови з оточення.

5. Слабке розуміння контексту діалогу. Дитина не завжди усвідомлює тему розмови, зміст запитання чи коментаря співрозмовника, через що відповіді бувають неадекватними або формальними.

6. Недостатній розвиток навичок підтримання діалогу. Відсутність уміння ставити зустрічні запитання, продовжувати тему, користуватися мовними формулами вітання, прощання, згоди, відмови тощо.

7. Залежність від дорослого у процесі спілкування. Підтримка діалогу часто можлива лише за умови постійної стимуляції або підказки; самостійність у мовленнєвих діях низька.

8. Недостатнє розуміння соціальних норм комунікації. Спостерігаються труднощі у дотриманні черговості реплік, адекватності інтонації, розумінні невербальних сигналів партнера.

Отримані результати підтверджують необхідність розроблення та апробації програми формування діалогічних умінь із застосуванням принципів методу прикладного аналізу поведінки (АВА).

Експериментальна база та умови дослідження дозволили отримати об'єктивні дані, які стали підґрунтям для подальшої розробки та апробації методики формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА З ОПОРОЮ НА ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ

3.1. Методичні засади розроблення програми

Мета програми: формування та розвиток ініціації діалогу, підтримання розмови та відповідної комунікативної поведінки у дітей з РАС віком 7–12 років у природних соціальних ситуаціях (школа, майданчик, побут).

Методологічна основа програми ґрунтується на сучасних науково обґрунтованих підходах до розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Вихідним положенням стала ідея про те, що формування навичок діалогу можливе лише у процесі систематичної, послідовної та індивідуалізованої роботи, яка враховує особливості когнітивного й соціального розвитку дитини.

Ключовим підходом виступає прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), який довів свою ефективність у розвитку комунікації та соціальної взаємодії дітей із РАС. Основна ідея цього підходу полягає у поетапному формуванні нових поведінкових реакцій через створення сприятливих умов та використання позитивного підкріплення. Згідно з принципами АВА, будь-яку складну навичку (зокрема діалогічну взаємодію) можна розкласти на простіші елементи, послідовно їх відпрацьовувати і поступово інтегрувати у єдиний поведінковий ланцюг.

Прикладний аналіз поведінки (АВА) є науково обґрунтованим напрямом, що базується на принципах оперантного навчання, сформульованих Б. Ф. Скіннером. Його сутність полягає у систематичному спостереженні, аналізі та модифікації поведінки шляхом контролю над стимулами, реакціями та

наслідками. У контексті розвитку комунікативних умінь АВА розглядає мовлення як поведінку, яку можна формувати, зміцнювати та узагальнювати через послідовне підкріплення.

Одним із базових понять у поведінковому підході є поняття «функціональна поведінка». Це означає, що будь-яка дія дитини має певну мету: отримати увагу, доступ до бажаного предмета, уникнути небажаної ситуації або самостимулюватися. Завдання педагога - визначити функцію поведінки та замінити неефективну або небажану реакцію на соціально прийнятну. Наприклад, замість крику дитину навчають вербально просити допомоги або називати свій емоційний стан.

У програмі формування навичок діалогу ці принципи реалізуються через систему підкріплень. Позитивне підкріплення (похвала, жетони, улюблена діяльність) використовується для закріплення бажаних мовленнєвих реакцій. Поступово зовнішнє підкріплення замінюється на природне соціальне схвалення (усмішка, підтримка, позитивна реакція співрозмовника), що сприяє внутрішній мотивації до спілкування.

Важливою складовою АВА є дискретне навчання (Discrete Trial Teaching, DTT), яке дозволяє систематично відпрацьовувати окремі елементи діалогу: звернення, реакцію, підтримання теми, використання ввічливих формул. Кожен елемент відпрацьовується через багаторазове повторення у чітко структурованих коротких сесіях. Наприклад, педагог задає стимул («Привітайся»), дитина виконує дію («Привіт»), після чого отримує підкріплення.

Однак для забезпечення перенесення навичок у реальні умови програма поєднує DTT із навчанням у природному середовищі (Natural Environment Teaching, NET). У цьому випадку мовленнєві реакції формуються у звичних контекстах - під час гри, спільної діяльності, побутових ситуацій. Це дає змогу дитині узагальнювати навички та використовувати їх спонтанно, без зовнішнього контролю.

Суттєве значення має також система підказок (prompting). Підказки можуть бути вербальними, жестовими, фізичними або візуальними. Вони допомагають дитині виконати завдання на початкових етапах, але поступово зменшуються за інтенсивністю (fading), щоб сформувати самостійність. Наприклад, спочатку педагог може фізично спрямовувати руку дитини для вітання, потім лише нагадувати словесно, а згодом очікувати спонтанного «Привіт!».

Крім того, поведінковий підхід активно використовує аналіз попередників і наслідків поведінки (АВС-аналіз). Цей підхід дозволяє педагогові визначити, які умови провокують або підтримують певну комунікативну поведінку. Наприклад, якщо дитина не реагує на запитання вчителя, фахівець з'ясовує, чи розуміє вона інструкцію, чи ситуація викликає тривогу, і відповідно коригує середовище або підкріплення.

У розвитку навичок діалогу особливе значення має поняття “ланцюгів поведінки” (chaining). Це метод, який передбачає навчання складної послідовності дій шляхом послідовного додавання елементів: спочатку дитина вчиться починати діалог, потім - відповідати, задавати зустрічні запитання, підтримувати тему, висловлювати емоційні реакції. Таким чином формується цілісний цикл соціальної взаємодії.

Застосування поведінкових методів також передбачає використання графічних підкріплень (жетонні системи, таблиці прогресу), що допомагають дитині бачити власні досягнення та отримувати передбачуваний результат за успіх. Це особливо ефективно для дітей з РАС, які потребують чіткої структури та наочності.

У межах запропонованої програми поведінковий підхід поєднується з принципами емоційно орієнтованої педагогіки, що дозволяє уникнути механічного засвоєння та забезпечує розвиток живого, осмисленого спілкування.

Дитина навчається не лише правильно реагувати, а й розуміти, «чому» певна комунікативна дія є доречною, як вона впливає на співрозмовника.

Таким чином, поведінковий підхід у програмі виконує роль «каркасу», на якому вибудовується навчальний процес. Його сила полягає у передбачуваності, структурованості та можливості чітко вимірювати прогрес. Разом із використанням природного середовища, соціальних історій і візуальної підтримки це створює оптимальні умови для формування стабільних навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

У межах розроблення програми були враховані такі *принципи навчання*:

- позитивне підкріплення як основний спосіб закріплення бажаної поведінки;
- розкладання навичок на ланцюги, що дозволяє дитині опановувати діалог поступово - від елементарної ініціації контакту до підтримання складніших розмовних ситуацій;
- моделювання зразка (modeling), коли педагог чи батьки демонструють потрібний спосіб поведінки;
- система підказок, що допомагають дитині у процесі навчання, а згодом поступово знімаються для забезпечення самостійності;
- навчання у природному середовищі (Natural Environment Teaching, NET), яке передбачає закріплення навичок не лише у спеціально організованому навчальному просторі, а й у повсякденних соціальних контекстах: у школі, вдома, на ігровому майданчику, у магазині.

Особлива увага приділялася використанню візуальної підтримки. Візуальні підказки, піктограми, комунікативні картки, розклади та інші наочні засоби допомагають дітям з РАС краще орієнтуватися у ситуаціях спілкування, полегшують розуміння соціальних правил та структурують діалогічну взаємодію.

Важливою методичною складовою є також соціальні історії та сценарії комунікації, які описують типові ситуації спілкування (наприклад, звернення до

вчителя, прохання про допомогу, гра з ровесниками) у доступній для дитини формі. Такі історії сприяють формуванню очікуваної поведінки та зниженню рівня тривожності під час взаємодії з іншими.

У процесі роботи дотримано принципів індивідуалізації навчання, що означає врахування інтересів, рівня розвитку та потреб кожної дитини. Крім того, у програмі застосовувалося поступове ускладнення ситуацій: від тренування базових навичок (зоровий контакт, прості репліки-звернення) до формування здатності підтримувати діалог у нових, непередбачуваних соціальних контекстах.

Таким чином, методична основа програми поєднує науково обґрунтовані принципи АВА-терапії, сучасні технології навчання у природному середовищі та засоби візуальної підтримки, що у комплексі забезпечує ефективне формування діалогічних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Цільова група:

Діти з РАС молодшого шкільного віку (7–12 років).

Діти з РАС з достатнім або частково сформованим мовленням.

Діти з РАС з розумінням інструкцій на рівні простих фраз.

Основні завдання програми:

1. Сформувати вміння ініціювати розмову (з однолітками та дорослими);
2. Підвищити здатність підтримувати діалог через відповідні репліки;
3. Розвивати адаптивну реакцію в ситуаціях соціальної взаємодії (відмова, прохання, подяка, вибачення);
4. Формувати емоційно відповідну комунікацію (жести, міміка, інтонація);
5. Стимулювати використання мовлення в природних умовах (магазин, школа, майданчик).

Принципи побудови програми:

Індивідуальність: адаптація завдань до рівня дитини.

Поступовість: від простого до складного (від ініціації до складного діалогу).

Системність: навчання навичок у різних контекстах.

Натуральність: перенесення навичок у природне середовище.

Регулярність: щоденні або щотижневі сесії з батьками та педагогами.

Форми роботи:

Індивідуальні АВА-сесії (30–40 хвилин);

Робота в малих групах (соціальні сценарії, рольові ігри);

Спільна робота з батьками (домашні вправи, тренінги);

Інтеграція у шкільне середовище (спостереження, включення педагогів).

3.2. Зміст методики формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС

Методика формування навичок ведення діалогу базується на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА), що довели свою ефективність у втручаннях з дітьми з РАС (Lovaas, 1987; Cooper et al., 2007). Зміст програми спрямований на систематичне навчання діалогічних навичок через розкладання поведінкових патернів на дрібні одиниці (discrete skills), їх тренування в контрольованих умовах, а згодом - перенесення у природні соціальні контексти (Natural Environment Teaching - NET).

Зміст методики побудований за принципом **модульного підходу**, де кожен модуль - це окрема навичка або група навичок ведення діалогу.

Модуль 1. Мотиваційна підготовка та встановлення комунікативного контакту.

Мета модуля – створити сприятливі умови для включення дитини з РАС у навчальний процес, встановити позитивний контакт з педагогом або терапевтом,

а також визначити індивідуальні мотиваційні стимули, які сприятимуть формуванню комунікативної поведінки.

У рамках цього модуля застосовуються основні принципи прикладного аналізу поведінки (АВА), що дозволяють поступово формувати навички взаємодії через систематичне підкріплення бажаної поведінки. Зокрема, використовується як позитивне підкріплення, так і, за необхідності, негативне підкріплення (Skinner, 1953), що допомагає дитині усвідомлювати зв'язок між дією та її наслідком.

Одним із перших етапів є встановлення базових інструкцій: «Спільна увага», «Чекай» протоколи формування навички див. Додаток 2, 3. Ці інструкції спрямовані на формування початкового рівня уваги та готовності дитини до взаємодії, що є фундаментом для подальшого розвитку діалогічних навичок.

Додатково проводиться ранній тренінг запитів (mands) за Скіннером, який передбачає навчання дитини висловлювати свої потреби та бажання вербально або невербально. Важливою складовою є також визначення мотиваційних стимулів (Motivating Operations, MOs), які дозволяють адаптувати завдання під поточний рівень зацікавленості дитини, підвищуючи ефективність навчання.

Для систематизації та оцінювання досягнень дитини застосовуються перевірені інструменти, такі як VB-MAPP (Sundberg & Partington, 1998), що дозволяє оцінити рівень вербальної поведінки та визначити зони для подальшого розвитку, а також Pivotal Response Training (PRT) (Koegel et al., 2009), який спрямований на розвиток ключових навичок, що впливають на широку комунікативну поведінку дитини.

Таким чином, Модуль 1 поєднує науково обґрунтовані методи мотиваційного навчання, ранньої підготовки до спілкування та формування базових запитів, створюючи основу для успішного розвитку подальших діалогічних навичок.

Етапи формування СУ.

Етап 1. Обумовлення посмішки і кивка головою як заохочення.

1. Дитина навпроти дорослого.
2. Тарілочка з печивом на відстані.
3. Дитина подивилася на дорослого, одночасно з кивком і посмішкою дорослий **негайно** прибирає руки і дитина отримує бажане.
4. Зменшуємо відстань.
5. Робимо часову затримку в часі.
6. Переходимо на жетони за погляд в очі. 10 (5,3) жетонів= печиво.

Етап 2. Формування навички слідувати за поглядом іншого.

1. Перед дитиною 2 НЕ мотиваційних стимула.
2. Дорослий дивиться на один з предметів.
3. Дитина дає цей предмет отримує жетон.
4. 10 жетонів=печиво.
5. Додаємо третій предмет, четвертий.
6. переходимо на МОТИВАЦІЙНІ стимули.

Етап 3. Формування соціального співвіднесення за столом.

1. Печиво лежить на двох тарілочках перед дитиною.
2. Показуємо пальчиком на певну тарілочку з печивом (за необхідністю надаємо фізичну підказку дитині).
3. Дитина дивиться на дорослого, дорослий посміхається, киває головою «ТАК», дитина бере печиво (схож на Етап І).
4. Збільшуємо кількість тарілочок до 3, 4, 5, 6.
5. Робимо часові затримки до 5 сек.
6. Теж саме з Не мотиваційними стимулами (виконання завдання за схемою, яка відсутня в полі зору дитини).

Протокол формування навички «Чекай» у дітей з РАС.

1. Визначення мотивації – обрати стимул, який є бажаним для дитини (іграшка, смаколик, улюблена активність).
2. Пояснення інструкції – дати коротку чітку команду: «Чекай».
3. Мінімальна затримка – на початку просити дитину почекати 1–2 секунди перед отриманням бажаного.
4. Поступове збільшення часу – збільшувати інтервали очікування (3–5–10 сек і далі), залежно від успіхів дитини.
5. Використання підказок – невербальні (жест «стоп» рукою, картка з написом «Чекай»), вербальні (нагадування).
6. Підкріплення – після успішного очікування дитина отримує бажаний предмет чи активність.
7. Згасання підказок – поступово прибирати допоміжні сигнали, залишаючи лише інструкцію «Чекай».
8. Генералізація – переносити навичку у різні контексти (дім, школа, майданчик, магазин), з різними людьми та предметами.

Важливо: тривалість очікування збільшується поступово, щоб уникнути фрустрації.

Модуль 2. Ініціація діалогу.

Мета модуля - навчити дитину самостійно ініціювати спілкування в різних контекстах. Сформувати в дитини здатність самостійно розпочинати комунікацію з однолітками або дорослими в різних соціальних контекстах (гру, навчання, побут), використовуючи мовлення, жести або інші комунікативні засоби.

Навчання привітання/прощання (використання зорового контакту, привернення уваги, називання по імені).

Формування навичок ставити дорослому прості запитання

Використання підказок (вербальних, жестових, візуальних).

Навчання відповідати на прості питання: «Хто це?», «Що це?».

Навчання задавати дорослому прості питання: «Хто це?», «Що це?».

Алгоритм навчання:

Крок 1. Дорослий показує картинку з котиком.

Питає: «Хто це?»

Дитина відповідає «Кіт» → похвала.

Крок 2. Дорослий бере іншу карточку з собакою.

Питає: «Хто це?»

Дитина відповідає «Собака» → похвала.

Крок 3. Дорослий показує картинку з котиком.

Питає: «Хто це?»

Дитина відповідає «Кіт» → похвала.

Крок 4. Дорослий каже: «А тепер твоя черга». Дорослий пропонує дитині спитати у дорослого «Що це?, або Хто це?». Надає вокальну підказку «Скажи: хто це?», дитина каже «Хто це?», дорослий каже «собака», дитина отримує заохочення.

Крок 5. Дорослий дає дитині іншу карточку, надає вокальну підказку «Скажи: хто це?», дитина каже «Хто це?», дорослий каже «мавпа», дитина отримує заохочення.

Крок 6. Дорослий дає карточку, робить **часову затримку** перед вокальною підказкою **3 секунди**, якщо дитина не спитала, дорослий надає вокальну підказку «Скажи: хто це?», дитина каже «Хто це?», дорослий каже «мавпа», дитина отримує заохочення.

Крок 7. Дорослий дає карточку, робить часову затримку перед вокальною підказкою **5 секунд**, якщо дитина не спитала, дорослий надає вокальну підказку «Скажи: хто це?», дитина каже «Хто це?», дорослий каже «мавпа», дитина отримує заохочення.

Крок 8. Зменшуємо підказку з вокальної на візуальну. Дорослий дає дитині карточку з твариною, піднімає картку на якій написано «Хто це?», дитина читає «Хто це?», дорослий каже «мавпа», дитина отримує заохочення.

Крок 9. Дорослий дає карточку з твариною, робить часову затримку 3 секунди, якщо дитина не спитала, дорослий піднімає картку на якій написано «Хто це?», дитина читає «Хто це?», дорослий каже «мавпа», дитина отримує заохочення.

Крок 10. Прибирання будь яких підказок. Дорослий дає карточку з твариною, дитина питає «Хто це?», дорослий каже «мавпа», дитина отримує заохочення.

Перехід на кожний наступний крок відбувається коли дитина досягла успіху у 80% спроб. Якщо на наступному кроці дитина не успішна 5 разів підряд, повертаємося на попередній крок.

Якщо дитина НЕ вміє читати, після кроку 7 збільшуємо часову затримку на 1 секунду перед вокальною підказкою.

Модуль 3. Підтримання теми діалогу.

Використання підказок (вербальних, жестових, візуальних).

Крок 1. Дорослий кладе стопку картинок посеред столу і пропонує по черзі брати її. Дорослий задає «тему».

Дорослий бере картку і каже: «У мене телефон».

Дитина бере наступну картку і каже «У мене машина» отримує заохочення у вигляді жетону.

Так відбувається ціла сесія (сесія 10 жетонів).

Крок 2. Дорослий кладе стопку картинок посеред столу і пропонує по черзі брати її. Дорослий задає «тему».

Дорослий бере картку і каже: «У мене **червний** телефон».

Дитина бере наступну картку і каже «У мене **синя** машина» отримує заохочення у вигляді жетону.

Так відбувається ціла сесія (сесія 10 жетонів).

Крок 3. Дорослий кладе стопку картинок посеред столу і пропонує по черзі брати її. Дорослий задає «тему».

Дорослий бере картку і каже: «Телефон **щоб** дзвонити».

Дитина бере наступну картку і каже «Машина **щоб** їхати» отримує заохочення у вигляді жетону.

Так відбувається ціла сесія (сесія 10 жетонів).

Крок 4. На цьому кроці дорослий може задавати різні «теми» за функцією, формою, називання, в залежності від рівня сформованості мовлення у дитини. Наприклад «у мене яблуко, воно солодке», а у дитини «у мене лимон, він кислий». «Потяг швидкий», «Равлик повільний», тощо.

Крок 5. Перед дорослим лежить одна з картинок- потяг, перед дитиною - шорти.

Дорослий: у мене потяг.

Дитина: у мене шорти - заохочення.

Дорослий: потяг, щоб їхати.

Дитина: шорти, щоб одягати- заохочення.

Дорослий: Потяг важкий

Дитина: Шорти легенькі -заохочення.

Крок 6. Використання сюжетний картинок.

Перед дорослим лежить сюжетна картинка, і перед дитиною лежить картинка.

Дорослий задає «тему», дитина уважно слухає і говорить теж саме тільки про свою картинку.

ДОРΟΣЛИЙ	ДИТИНА
----------	--------

	
-У мене хлопчик.	-У мене дівчинка. заохочення.
-Хлопчик стоїть.	-Дівчинка сидить. заохочення.
-Хлопчик ловить рибу.	-Дівчинка збирає полуницю. заохочення.
-У хлопчика помаранчева футболка і сині шорти.	-У дівчинки рожева майка і сині штани. заохочення.
-У хлопчика коричневе волосся.	-У дівчинки жовте волосся. заохочення.
...	...

На цьому кроці дорослий може надавати жесту підказку, вказуючи пальцем про що саме зараз має сказати дитина. Зменшення підказки відбувається за допомогою збільшення часової затримки як в попередній вправі.

Крок 7.

На даному кроці дитина має зрозуміти про що мова подивитися навколо і продовжити розмову на задану дорослим тему.

Дорослий: Мене звати Наташа.

Дитина: Мене звати Саша -заохочення.

Дорослий: Мені 40 років

Дитина: Мені 8 років -заохочення.

Дорослий: У мене біла футболка.

Дитина: У мене зелена футболка -заохочення.

Дорослий: У мене довге волосся.

Дитина: У мене коротке волосся-заохочення.

Дорослий: Я сиджу на синьому стільці.

Дитина: Я сиджу на червоному стільці -заохочення.

Крок 8. Схожий на попередній, але тут необхідно буде взяти інтерв'ю у батьків, щоб сформувавши діалог в залежності від уподобань дитини.

Дорослий: Я люблю апельсинове морозиво.

Дитина: Я люблю шоколадне морозиво -заохочення.

Дорослий: Мій улюблений мультик Мавка.

Дитина: Мій улюблений мультик Лунтік -заохочення.

Дорослий: Я приїхала на автобусі.

Дитина: Я приїхав на машині-заохочення.

Перехід на кожний наступний крок відбувається коли дитина досягла успіху у 80% спроб. Якщо на наступному кроці дитина не успішна 5 разів підряд або потребує забагато вокальних підказок, повертаємося на попередній крок.

Модуль 4. Формування навичок ведення діалогу за допомогою рольової гри дорослого і дитини.

Мета модуля сформувати у дитини молодшого шкільного віку з РАС уміння підтримувати діалог у контексті рольової гри, ставити прості запитання дорослому та відповідати на них у ситуації взаємодії.

Основна ідея: Дорослий і дитина беруть участь у простих рольових іграх («магазин», «школа», «зоопарк»), де закріплюється вміння ставити й відповідати

на різні запитання. Використовуються підказки (жестові, вербальні, візуальні) та поступове їх зменшення.

Алгоритм навчання:

“У магазині”

Крок 1. Демонстрація ролі дорослим.

Дорослий бере іграшкову касу й продукти.

Каже: «Я продавець. Це яблуко. Хто хоче купити яблуко?»

Потім сам від імені покупця відповідає: «Я! Що це?»

Дорослий від імені продавця: «Це яблуко».

Потім сам від імені покупця відповідає: «Скільки це коштує?»

Дорослий від імені продавця: «5 гривень».

Дитина спостерігає → отримує похвалу за увагу.

Крок 2. Залучення дитини до діалогу з підказкою.

Дорослий каже: «Тепер ти покупець. Спитай у мене: “Що це?”» (вербальна підказка).

Дитина: «Що це?»

Дорослий: «Це яблуко»

Дитина: «Скільки це коштує?»

Дорослий: «5 гривень». → похвала, жетон, смайлик чи інше підкріплення.

Крок 3. Повторення з новим предметом.

Дорослий бере інший предмет (іграшковий банан).

Підказує: «Спитай у мене: що це?»

Дитина: «Що це?»

Дорослий: «Це банан»

Дитина: «Скільки це коштує?»

Дорослий: «7 гривень». → похвала.

Крок 4. Поступове зниження підказок.

Дорослий бере предмет, робить паузу 3 секунди.

Якщо дитина не ставить запитання, надає вербальну підказку, або карточку, на якій написано «що це?» (якщо дитина вміє читати, якщо ні, то вербальна підказка).

Дитина питає, дорослий відповідає → похвала.

Потім дорослий чекає щоб дитина запитала “Скільки це коштує?”, робить паузу 3 секунди, і надає вокальну підказку, або карточку з відповідним написом.

Умова переходу на кожен наступний крок - три підряд успішні проби.

Використання рольової гри «Зоопарк».

Дорослий бере фігурки різних тварин.

Каже: «Запитай у мене: Де я?»

Дитина: «Де я?»

Дорослий: «У зоопарку» → похвала

Потім дитині дають роль «працівника», дорослий питає: «Де я?»

Дитина відповідає: «У зоопарку» → підкріплення.

Використання рольової гри «Школа».

Дорослий: «Я вчитель. Ось зошит. Запитай у мене: що це?»

Дитина: «Що це?»

Дорослий: «Це зошит»

Дорослий: «Запитай у мене: для чого?»

Дитина: «Для чого це?»

Дорослий: «Щоб писати»

Потім дорослий бере ножиці і каже: «Запитай у мене: що це?»

Дитина: «Що це?»

Дорослий: «Це ножиці».

Дорослий: «Запитай у мене: для чого?»

Дитина: «Для чого це?»

Дорослий: «щоб вирізати»

Потім повторюється процедура із часовою затримкою, для зменшення підказок від дорослого.

Потім ролі змінюються: дитина вчитель, дорослий учень.

Дорослий питає: «Що це?» → дитина відповідає «Зошит».

Дорослий питає: «Для чого?» → дитина відповідає «щоб вирізати»

Закріплення у вільній грі.

Дорослий пропонує дитині самій вибрати сюжет гри («магазин», «школа», «зоопарк», «лікарня»).

У процесі гри дитина має поставити дорослому мінімум 3 запитання («Що це?», «Хто це?», «Де я?», «Для чого?»).

За кожен успішний спробу дитина отримує похвалу й символічне підкріплення.

Модуль 5. Формування навичок діалогу через рольову гру з героями мультфільмів та казок.

Мета модуля - розвивати навички підтримки діалогу в дітей молодшого шкільного віку з РАС за допомогою рольової гри. Формувати вміння ставити прості запитання і відповідати на них у контексті уявної ситуації.

Основна ідея:

Дитина й дорослий обирають улюблених героїв мультфільмів або казок (іграшки-фігурки, маски, ляльки). Вони «говорять» від імені своїх персонажів. Дорослий моделює прості запитання та відповіді, поступово спонукаючи дитину самостійно ініціювати запитання та підтримувати діалог.

Алгоритм навчання:

Крок 1. Дорослий ставить запитання дитині (з підказкою).

Дорослий бере героя (наприклад, Лунтік) і звертається до героя дитини:

«Привіт, я Лунтік. Хто ти?»

Потім надає підказку дитині «Скажи: Я Кузя»

Дитина повторює «Я - Кузя» отримує похвалу (заохочення).

Крок 2. Дитина відповідає на нові запитання.

Дорослий (Лунтік): «Що ти любиш їсти?»

Дитина (Кузя): «Я люблю мед» (з підказкою).

Дорослий дає підказку «Спитай: «А що ти любиш їсти?»

Дитина (Кузя): «А що ти любиш їсти?»

Дорослий (Лунтік): «Я люблю кашу». (дитина отримує похвалу за запитання).

Крок 3. Дитина відповідає на нові запитання без підказки дорослого.

Дорослий (Лунтік): «Хто двій друг?»

Дитина (Кузя): «Мій друг Баба Капа».

Дорослий дає підказку «Спитай: «А хто твій друг?»

Дитина (Кузя): «А хто твій друг?»

Дорослий (Лунтік): «Мій друг Кузя».

Крок 4. Дитина ставить запитання без підказки дорослого.

Дорослий (Лунтік): «Де ти живеш?»

Дитина (Кузя): «Я живу на поляні». «А ти де живеш?»

Дорослий (Лунтік): «Я живу у лісі».

Критерії переходу:

Дитина самостійно формулює запитання чи відповідь у 80% спроб.

Якщо не виходить 5 разів підряд → повернення на попередній крок із підказкою.

Модуль 6. Розширення та узагальнення.

Мета модуля - перенести сформовані навички в природні ситуації (школа, магазин, майданчик).

Гра з реальними предметами (іграшки, книжки, покупки).

Взаємодія з однолітками (організація парної/групової взаємодії).

Домашні завдання для батьків: фіксація діалогів у щоденнику.

Загальна тривалість програми: **12 тижнів**

Заняття: **2–3 рази на тиждень**, тривалістю **40-50 хв.**

Домашні завдання + включення у шкільну/ігрову взаємодію

Очікувані результати:

Збільшення частоти ініціації діалогу;

Підвищення тривалості та адекватності діалогів;

Генералізація навичок у нових середовищах;

Підвищення впевненості та соціального комфорту.

Використання групових ігор («Запитай у друга», «Скажи комплімент» рольова гра «У магазині»).

Залучення батьків: домашні діалоги за заданим сценарієм.

Методи та техніки АВА.

Prompting (підказки) - фізичні, вербальні (вокальні), візуальні, жестові.

Shaping (формування поведінки) - підкріплення за кожен крок до правильної відповіді.

Chaining (ланцюжки) розбиття діалогу на окремі кроки (привітання → питання → відповідь → завершення).

Reinforcement (підкріплення) - позитивне підкріплення кожної успішної спроби.

Generalization (узагальнення) - зміна співрозмовників, ситуацій, тем.

Очікувані результати.

Діти з низьким рівнем - оволодівають базовими навичками запиту, привітання, відповіді на запитання, прохання.

Діти із середнім рівнем - навчаться ініціювати діалог, підтримувати просту розмову 3-4 репліки.

Покращення соціальної взаємодії, підвищення мовленнєвої активності, зростання комунікативної мотивації.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі магістерської роботи було здійснено науково-методичне обґрунтування та практичну розробку методики формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра з опорою на принципи прикладного аналізу поведінки.

Визначено методичні засади створення програми, що ґрунтуються на: врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей з РАС; поступовості та системності навчання; використанні позитивного підкріплення та системи підказок із поступовим їх згортанням; забезпеченні мотиваційної залученості дитини до комунікативної діяльності; орієнтації на практичну значущість та узагальнення набутих навичок у повсякденному житті. Запропонована нами методика формування навичок діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС реалізується через п'ять взаємопов'язаних модулів:

1. Мотиваційна підготовка та встановлення комунікативного контакту – створення умов для позитивної взаємодії та зацікавлення у спілкуванні.
2. Ініціація діалогу – навчання дитини починати розмову та використовувати прості вербальні конструкції.
3. Підтримання теми діалогу – формування навичок ставити запитання, відповідати та утримувати тему спілкування.
4. Формування навичок діалогу через рольову гру з героями мультфільмів та казок – розвиток умінь спілкуватися в ігрових, емоційно значущих ситуаціях.
5. Розширення та узагальнення – перенесення сформованих комунікативних умінь у різні життєві ситуації, включення їх у повсякденну практику дитини.

Таким чином, розроблена методика є системною програмою поетапного формування діалогічного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з РАС, спрямованою на забезпечення їхньої комунікативної компетентності, соціальної взаємодії та успішної інтеграції у навчальне середовище.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що проблема розвитку діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра є однією з актуальних у сучасній психології та педагогіці. Діалог виступає не лише засобом спілкування, а й важливим чинником когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини. У результаті аналізу науково-психологічної та педагогічної літератури з проблеми формування діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра з'ясовано, що розвиток навичок діалогу є одним із ключових чинників соціалізації дитини та її успішної інтеграції в освітнє середовище. Особлива увага приділяється застосуванню методів прикладного аналізу поведінки, які забезпечують системність, поетапність, індивідуалізацію навчання та створюють умови для закріплення сформованих умінь у повсякденній комунікації.

Констатувальний етап дослідження показав, проведений у формі авторського анкетування (експертного оцінювання) батьків (28 запитань, вибірка – 33 особи), дало змогу встановити реальний стан сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС. Отримані результати засвідчили, що майже сорок відсотків дітей з огляду оцінки батьків мають низький рівень розвитку навичок ведення діалогу: вони рідко ініціюють спілкування, відповідають короткими репліками, не підтримують та не завершують діалог. Більшість дітей продемонструвала середній рівень, а випадки достатнього рівня були поодинокими. Тоді як осіб з високим рівнем ведення діалогу в нашому дослідженні не виявилось. Це підтверджує актуальність пошуку ефективних шляхів оптимізації процесу формування навичок діалогічного мовлення. Разом з тим виявлено потенційні можливості для

розвитку цих умінь за умови цілеспрямованого педагогічного впливу та застосування методик, що базуються на АВА-технологіях.

На основі отриманих результатів була розроблена методика формування навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС, яка включає п'ять модулів: мотиваційна підготовка, ініціація діалогу, підтримання теми, рольова гра з героями мультфільмів та казок, узагальнення і перенесення. Методику спрямовано на підвищення рівня сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з РАС, активізацію комунікативної поведінки дітей та забезпечення умов для більш успішної соціальної взаємодії й інтеграції у навчальне середовище. Запропонована методика має підвищити рівень комунікативної активності, розширити репертуар діалогічних умінь, покращити навички ініціації та підтримки діалогу в умовах навчання та гри.

Таким чином, результати дослідження довели необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи для дітей молодшого шкільного віку з РАС, яка базується на принципах АВА та враховує індивідуальні особливості дітей. Запропонована програма може бути використана в освітньо-корекційній практиці педагогів, психологів і логопедів, що працюють з дітьми з аутизмом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ellinor L., Gerard G. Dialogue: Rediscover the transforming power of conversation. New York : John Wiley & Sons, 1998. 416 p.
2. Isaacs W. Ways of talking together. The process of dialogue. In: Senge P. M. et al. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York : Currency Doubleday, 1994. P. 217–233.
3. Zank M., Braiterman Z. Martin Buber. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA : Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2023.
4. Kent M. Principles of dialogue and the history of dialogic theory in public relations / Botan C.H., Hazleton V., editors. In: *Public relations theory II*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 279–298.
5. Bakhtin M. M. The dialogic imagination: four essays / Holquist M., Emerson C., transl. Austin : University of Texas Press, 1981. 444 p.
6. Schein E. H. On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*. 1993. Vol. 22, № 2. P. 40–51.
7. Schein E. H. The process of dialogue: creating effective communication. *The Systems Thinker*. 1994. Vol. 5, № 55. P. 1–4
8. Clark H. H, Wilkes-Gibbs D. Referring as a collaborative process. *Cognition*. 1986. Vol. 22 № 1. P. 1–39. DOI: [10.1016/0010-0277\(86\)90010-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90010-7).
9. Linell P. Language in real life: An introduction to dialogical perspectives on language, thinking and communication. Linköping: Linköping University Electronic Press; 2022. 488 p. (Studies in Language and Culture; 35). DOI: [10.3384/9789179290948](https://doi.org/10.3384/9789179290948).
10. Couper-Kuhlen E., Selting M. Prosody in conversation: interactional studies. New York : Cambridge University Press, 1996. 471 p.

11. Isaacs W. N. The process and potential of dialogue in social change. *Educational Technology*. 1996. Vol. 36, № 1. P. 20–30.
12. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
13. Федюк М. А. Роль сюжетно-рольових ігор у розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. У: *Матеріали секції «Дошкільна педагогіка»*. Чернівці, 2023. С. 36–39.
14. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 28. С. 375–384.
15. Бучма В. В. Діалогічна взаємодія як складова педагогіки партнерства в концепції Нової української школи. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2019. № 23. С. 1–8.
16. Рудакова Т. М. Особливості використання діалогу-розпитування на заняттях з української мови як іноземної. *Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф.* 2021. DOI: [10.33245/20-05-2021-67-70](https://doi.org/10.33245/20-05-2021-67-70).
17. Назаренко О. М., Занько О. В. Діалог і категорія діалогічності в українському мас-медійному дискурсі. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2022. № 98. С. 149–158.
18. Peters M. A., Besley T. Models of dialogue. *Educational Philosophy and Theory*. 2019. Vol. 53, № 3. P. 1–8. DOI: [10.1080/00131857.2019.1684801](https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1684801).
19. Allwood J. The structure of dialog. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*. 1976. Vol. 32. P. 1–23.
20. Alexander R. J. Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. York : Dialogos, 2006. 228 p.
21. Fernández R. Dialogue. In: Mitkov R., editor. *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2014. P. 382–399.

22. Скрипник Т. В., Лозова О. М. Формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра. *Psycholinguistics*. 2020. № 27(1). С. 237–261. DOI: [10.31470/2309-1797-2020-27-1-237-261](https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-237-261).
23. Fleury V. P., Graul M. Dialogic reading effect on communicative initiations and responses for children with autism: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2023. DOI: [10.1007/s40489-023-00395-1](https://doi.org/10.1007/s40489-023-00395-1)
24. Pickering M. J., McLean J. F., Gambi C. Dialogic priming and dynamic resonance in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 53, № 6. P. 2458–2474. DOI: [10.1007/s10803-022-05505-2](https://doi.org/10.1007/s10803-022-05505-2).
25. Вишньовський В., Козак М. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. *Соціально-економічні проблеми і держава*. 2021. № 2(25). С. 202–209. DOI: [10.33108/sepd2022.02.202](https://doi.org/10.33108/sepd2022.02.202).
26. Скрипник Т., Лопатинська Н., Кострицька Т., Василевська А. 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*. 2022. № 13. С. 152–160. DOI: [10.30970/PS.2022.13.19](https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.19).
27. Watson L. R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. New York: Irvington Publishers; 1989. 224 p.
28. Малахова А, Колєсник В. Значення спільної діяльності для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Проблеми педагогічної освіти : зб. наук. праць*. 2023. № 79. С. 219.
29. Шульженко Д. Особливості формування комунікативних навичок у дітей з РАС. Київ : На Урок, 2022.
30. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ : Фенікс, 2010.
31. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 /

Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. Київ, 2010.

32. Белова О. В., Дмитрієва І. В., та ін. порушення мовленнєвих механізмів у дітей з аутизмом. *Здоров'я дитини*. 2025. Т. 20, № 6. DOI: [10.22141/2224-0551.20.6.2025.1904](https://doi.org/10.22141/2224-0551.20.6.2025.1904)
33. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення в дітей із розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 (Педагогіка і психологія)*. 2021. DOI: [10.31392/NPU-nc.series5.2021.81.06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.81.06).
34. Eigsti I. M., de Viller J., Kab M., et al. Language and autism: A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2011. Vol. 41, № 1. P. 5–34. DOI: [10.1007/s10803-010-1035-7](https://doi.org/10.1007/s10803-010-1035-7).
35. Гаврилова Н. С. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектра аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. Вип. 17. С. 54–75.
36. Prizant B. M., Duchan J. F. The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1981. Vol. 46, No. 3. P. 241–249. DOI: [10.1044/jshd.4603.241](https://doi.org/10.1044/jshd.4603.241).
37. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943. Vol. 2. P. 217–250.
38. Uljarevic M., Hamilton A. Recognition of emotions in autism: a formal meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012. Vol. 43, № 7. P. 1517–1526. DOI: [10.1007/s10803-012-1695-5](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1695-5).
39. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. № 34. С. 112–119.

40. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2015. *Корекційна педагогіка і психологія*. Вип. 15. С. 369–378.
41. Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C. Language and communication in autism. In: Volkmar F. R., Paul R., Klin A., Cohen D., eds. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3rd ed. New York : Wiley, 2005. P. 335–364.
42. Wetherby A., Prizant B. M., Hutchinson T. A. Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 1998. Vol. 7, № 2. P. 79–91. DOI: [10.1044/1058-0360.0702.79](https://doi.org/10.1044/1058-0360.0702.79).
43. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5). DC : American Psychiatric Publishing, 2013. 947 p. DOI: [10.1176/appi.books.9780890425596](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596).
44. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012.
45. Baron-Cohen S. Mindblindness: an essay on autism and theory of mind. Cambridge (MA) : MIT Press, 1995. 198 p. DOI: [10.7551/mitpress/4635.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/4635.001.0001).
46. Frith U. Autism: explaining the enigma. 2nd ed. Malden (MA) : Blackwell Pub., 2003. 249 p.
47. Happé F. Parts and wholes, meanings and minds: central coherence and its relation to theory of mind. In: Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D., eds. *Understanding other minds: perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2000. P. 203–221.

48. Bogdashina O. Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: different sensory experiences, different worlds. London : Jessica Kingsley Publishers, 2003. 256 p.
49. Ashburner J., Ziviani J., Rodger S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*. 2008. Vol. 62, № 5. P. 564–573. DOI: [10.5014/ajot.62.5.564](https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564).
50. Tavassoli T., Miller L. J., Schoen S. A., Brout J., Sullivan J., Baron-Cohen S. Sensory reactivity, empathizing and systemizing in autism spectrum conditions and sensory processing disorder. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2018. Vol. 29. P. 72–77. DOI: [10.1016/j.dcn.2017.05.005](https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.05.005).
51. Ben-Sasson A., Hen L., Senecky Y., et al. Abnormal sensory responsiveness in young children with autism spectrum disorders: findings from the Infant Toddler Sensory Profile. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2009. Vol. 50, № 3. P. 321–329.
52. Ткач О. М. Особливості формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *AQCE*. 2018. № 11. С. 282–290.
53. Супрун Г., Лебедева Г. Шляхи формування соціально-комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Modern research in world science : Proceedings of the 9th International scientific and practical conference*. Lviv. 2022. P. 963–968.
54. Prizant B. M., Wetherby A. M., Rubin E., Laurent A. C. The SCERTS Model: a transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*. 2003. Vol. 16, No. 4. P. 296–316.
55. Канішевська Л. М. Розвиток комунікативних навичок у дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання. *Освіта і наука*. 2019. № 2(12). С. 56–61.

56. Луканьова О. В. Розвиток навичок комунікації та мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. *Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2021. № 1(20). С. 115–120.
57. Rogers SJ, Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York : Guilford Press, 2010. 297 p.
58. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Рівне : 2016. 141 с.
59. Greenspan S. I., Wieder S. Engaging Autism: using the DIR/Floortime approach to help children relate, communicate, and think. Cambridge (MA) : Da Capo Press, 2006. 312 p.
60. Торба В. В. Сенсорна інтеграція як метод корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей з РСА. КДПУ. Кривий Ріг, 2024.
61. Маруніч О. І. Інтегративний підхід у корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Спеціальна освіта*. 2019. № 2 (45). С. 78–84.
62. Prizant B. M., Wetherby A. M., Rubin E., et al. The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2006. 2 т.
63. Айрес Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки; 2024.
64. Ферт О. Г. Диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / ЛНУ ім. І. Франка. Київ, 2020.
65. Lane S. J., Mailloux Z., May-Benson T. A., et al. Sensory integration: a foundational framework for understanding and promoting children's participation. *American Journal of Occupational Therapy*. 2019. Vol. 73, No. 2.

66. Серебрянська О. С. Розвиток навичок діалогічної взаємодії у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : кваліфікаційна робота. ЧНУ ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2024.
67. Вавіна А. П. Технології формування комунікативної компетенції у дітей з ООП. *Педагогічні науки*. 2020. Т. 4, № 1. С. 15–22.
68. Koegel R. L., Koegel L. K. Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, and Academic Development. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2006.
69. Koegel L. K., Singh A. K., Koegel R. L. Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40, № 9. P. 1055–1062.
70. Koegel R. L., O'Dell M. C., Dunlap G. A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1988. Vol. 18, № 2. P. 241–255.
71. Schreibman L. The science and fiction of autism. Cambridge (MA) : Harvard University Press, 2015. 384 p.
72. Koegel L. K., Koegel R. L., Carter C. M. Pivotal Response Training in the Schoolroom. In: Dunlap G., Strain P. S., Koegel R. L., editors. Behavioral Intervention for Young Children with Autism. *A Transactional Developmental Perspective*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 1999. P. 209–224.
73. Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C., et al. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45(8). P. 2411–2428. DOI: [10.1007/s10803-015-2407-8](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8).
74. Koegel R. L., Koegel L. K., McNeerney E. K. Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2001. Vol. 30(1). P. 19–32. DOI: [10.1207/S15374424JCCP3001_4](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_4).

75. Ingersoll B., Schreibman L. Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006. Vol. 36(4). P. 487–505. DOI: [10.1007/s10803-006-0089-y](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y).
76. Lovaas I. O. Teaching Developmentally Disabled Children: The ME Book. Austin, TX : Pro-Ed, 1981. 320 p.
77. Koegel L. K., Koegel R. L., Carter C. Promoting independence and self-management in children with autism. *Behavior Modification*. 1999. Vol. 23, № 2. P. 331–343.
78. Нікольська В. М., Бортньова Д. А. Особливості формування комунікативної компетенції в молодших школярів з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 25. С. 89–95.
79. Schreibman L., Koegel R. L. Training for parents of children with autism: pivotal responses, generalization, and individualization of interventions. In: Hibbs E. D., Jensen P. S., eds. *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice*. 2nd ed. Washington, DC : American Psychological Association, 2005. P. 605–631.
80. Koegel R. L., Egel A. L., Koegel L. K. Echolalia as a functional communicative response in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1987. Vol. 20, № 2. P. 211–217.
81. Козак М. Формування комунікативних умінь у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації : кваліфікаційна робота. ТНТУ ім. І. Пулюя. Тернопіль, 2021.
82. Грейліх О. О. Особливості комунікативної спрямованості навчання мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Серія І, Вип. 54. С. 85–90.

83. Platts G. The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of children with autism. Tallahassee: The Florida State University, 2011. 139 p.
84. Cooper J. O., Heron T. E., Heward W. L. Applied Behavior Analysis. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, 2007. 894 p.
85. Horner R. H., Carr E. G., Strain P. S., Todd A. W., Reed H. V. Problem behavior and autism: the search for the function of the behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2002. Vol. 32, № 1. P. 5–19.
86. Hanley G. P., Iwata B. A., McCord B. E. Functional analysis of problem behavior: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2003. Vol. 36, № 2. P. 147–185. DOI: [10.1901/jaba.2003.36-147](https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147)
87. Тімченко О. В. Логопедична робота з дітьми з аутизмом: методичні рекомендації. Харків : Основа; 2018.
88. Шульженко Д. І. Соціалізація дітей з РАС у процесі навчання діалогічного мовлення. *Інклюзивна освіта*. 2021. № 3. С. 94–103.
89. Мількова-Толкачова Ю. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивної освіти : кваліфікаційна робота. ЗНУ. Запоріжжя, 2021.
90. Пархомчук С. О. Формування комунікативних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектра : кваліфікаційна робота. КПНУ ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2021.
91. Ходанович Є. М. Психолого-педагогічні умови формування комунікативної та соціальної компетентності дітей з розладами аутистичного спектра : дисертація. ДУ «КПІ ім. І. Сікорського». Київ, 2024.
92. Вовк О. А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота*. 2020. № 3. С. 22–24.
93. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими потребами. *Теорія та методика навчання та*

- виховання: збірник наукових праць. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2008. Вип. 21. С. 55–61.
94. Сивик Г. Є. Анімалотерапія у роботі з дітьми з розладами спектра аутизму. *Збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23, ч. 3. С. 287–295.
 95. Gray C. Social Stories 10.0: The New Defining Criteria. *Jenison Autism Journal*. 2010. Vol. 22, № 4. P. 2–21.
 96. Нестерук С. В. Використання соціальних історій у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з РАС. *Особлива дитина: освіта, корекція, реабілітація*. 2021. № 1. С. 112–119.
 97. Bellini S., Akullian J. A review of video modeling to teach social skills to children with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73, № 2. P. 161–183.
 98. Kagohara D. M., Sigafos J., Achmadi D., et al. Effects of an iPad®-based video prompting and fading app on the acquisition of academic skills by children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. Vol. 6, № 3. P. 1075–1083.
 99. Scassellati B., Admoni H., Matarić M. Robots for autism therapy. *Annual Review of Biomedical Engineering*. 2018. Vol. 20. P. 231–257.
 100. Silva B. B. L., Xavier I. A. L. N., Lima R. A. S. C., et al. Analysis of scores in the Childhood Autism Rating Scale of children with Autism Spectrum Disorder before and after intervention with the method – Development of Communication Skills in Autism. *Revista CEFAC*. 2024. Vol. 26, № 5. e1624. DOI: [10.1590/1982-0216/20242651624](https://doi.org/10.1590/1982-0216/20242651624).
 101. Kearney A. J. Understanding Applied Behavior Analysis. 2nd ed. London : Jessica Kingsley, 2015. 240 p.
 102. Bondy A. S., Frost L. A. The picture exchange communication system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 1994. Vol. 9, No. 1. P. 1–19. DOI: [10.1177/108835769400900301](https://doi.org/10.1177/108835769400900301)

103. Schopler E., Mesibov G. B., Hearsey K. Structured Teaching in the TEACCH System. Learning and Cognition in Autism. Boston : Springer, 1995. P. 243–268.
104. Dawson G, Rogers S, Munson J, et al. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 2009. Vol. 125, No. 1. P. e17–e23.
105. Greenspan S. I., Wieder S. The DIR/Floortime Approach. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 2006. 324 p.
106. Скрипник Т. В., Ганевіч С. М., Ільїна Г. О. Моделювання програми становлення адаптивних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на метод «Прикладний аналіз поведінки». *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. Вип. 1 (19). С. 746–756.
107. Скрипник Т. В., Беляк С. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. Вип. 1. С. 70–75.
108. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 49. С. 152–176. DOI: [10.32626/2227-6246.2020-49.152-176](https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.152-176).
109. Steiner A.M., Koegel L.K., Koegel R.L., Ence W.A. Issues and theoretical constructs regarding parent education for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012. Vol. 42, № 6. P. 1218–1227. DOI: [10.1007/s10803-011-1194-0](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1194-0).
110. Barbera M.L. The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers; 2007.
111. Montaña-Fidalgo M., Martínez-Sánchez H., Froján-Parga M. X., Calero-Elvira A. The role of verbal behavior in the analysis of the therapeutic process. *Conductual, International Journal of Interbehaviorism and Behavior Analysis*. 2013. Vol. 1, № 2. P. 62–72.

112. Bondy A. S., Frost L. A. The PECS Training Manual. The Picture Exchange Communication System. Newark, DE : Pyramid Educational Consultants, 1994.
113. The role of Picture Exchange Communication Systems in ABA therapy for autism. Building Blocks Therapy. URL: <https://www.buildingblockstherapy.org/blog/the-role-of-picture-exchange-communication-systems-in-aba-therapy-for-autism> (date of access: 05.10.2025).
114. Schwartz I. S., Garfinkle A. N., Bauer J. The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1998. Vol. 18, № 3. P. 144–159. DOI: [10.1177/027112149801800305](https://doi.org/10.1177/027112149801800305).
115. Смаль Б. В. Особливості корекційної роботи з дітьми з РАС : вебінар. Всеосвіта. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SbJcMwf0NrE> (дата звернення: 01.12.2025).
116. Schopler E., Reichler R. J. Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. Vol. 1: Psychoeducational Profile. Baltimore : University Park Press; 1979.
117. Mesibov G. B., Shea V., Schopler E. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York : Springer Science & Business Media, 2005. 211 p.
118. Panerai S., Zingale M., Trubia G., et al. Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2009. Vol. 39, № 6. P. 874–882. DOI: [10.1007/s10803-009-0696-5](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0696-5).
119. Estes A., Munson J., Rogers S.J., Greenson J., Winter J., Dawson G. Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2015. Vol. 54, № 7. P. 580–587. DOI: [10.1016/j.jaac.2015.04.005](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.04.005).

120. Greenspan S.I., Wieder S. The child with special needs: encouraging intellectual and emotional growth. New York: Da Capo Lifelong Books; 1998. 512 p.
121. Pajareya K., Nopmaneejumrulers K. A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism*. 2011. Vol. 15, № 5. P. 563–577. DOI: [10.1177/1362361310386502](https://doi.org/10.1177/1362361310386502).
122. Solomon R., Necheles J., Ferch C., Bruckman D. Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*. 2007. Vol. 11, № 3. P. 205–224. DOI: [10.1177/1362361307076842](https://doi.org/10.1177/1362361307076842).
123. Prizant B. M., Wetherby A. M. Using the SCERTS Model to guide family-centered practice. In: Wetherby A. M., Prizant B. M., eds. *Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2001. P. 289–318..
124. Mundy P., Crowson M. Joint attention and early social communication. *Journal of Speech and Hearing Research*. 1997. Vol. 40, № 2. P. 570–580.
125. Jones EJ, Carr EG, Mundy P. Joint attention: A developmental-behavioral perspective. In: Tager-Flusberg H, editor. *Language and Communication in Autism*. New York: Wiley; 2005. p. 45–66.
126. Ingersoll B., Schreibman L. Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006. Vol. 36(4). P. 487–505. DOI: [10.1007/s10803-006-0089-y](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y).
127. Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2003. Vol. 34, № 3. P. 203–216. DOI: [10.1044/0161-1461\(2003/017\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/017)).

128. Gray C. The new social story book. Arlington (TX): Future Horizons, 2015. 335 p.
129. Шульженко Л. П., Коваленко О. М. Теоретичні аспекти сенсорної інтеграції. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2018. № 2 (92). С. 142–148.
130. Case-Smith J., Weaver L. L., Fristad M. A. A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*. 2015. Vol. 19, № 2. P. 133–148. DOI: [10.1177/1362361313517762](https://doi.org/10.1177/1362361313517762).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета діагностики рівня сформованості навичок ведення діалогу у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Інструкція: Оцініть, наскільки добре ваша дитина справляється з кожною з описаних ситуацій. Використовуйте шкалу від 1 до 5, де:

1 – зовсім не може / не розуміє ситуації,

5 – чудово впорається / проявляє діалогічні навички впевнено і самостійно.

Вкажіть вік дитини.

7 років

8 років

9 років

10 років

11 років

12 років

Інше _____

	Розділ У школі (8 питань)	
1	Ваша дитина завжди вітається з однокласниками або вчителем, коли приходить до школи без підказки дорослого.	1 2 3 4 5
2	Ваша дитина самостійно просить допомоги у вчителя, коли не розуміє завдання.	1 2 3 4 5
3	Ваша дитина відповідає на запитання вчителя під час уроку.	1 2 3 4 5
4	Ваша дитина вміє висловити свою думку або бажання під час обговорення в класі.	1 2 3 4 5
5	Ваша дитина може вибачитися перед однокласником після конфлікту.	1 2 3 4 5

6	Коли Ваша дитина сидить сама за партою, і до неї підходить інша дитина з бажанням поспілкуватися. Наскільки добре Ваша дитина реагує на ініціативу однолітка - відповідає, підтримує розмову, не уникає контакту?	1 2 3 4 5
7	Ваша дитина у шкільній їдальні може сказати, що саме вона хоче купити (назвати товар).	1 2 3 4 5
8	Чи здатна дитина запитати у вас або у вчителя, або у продавця: «Скільки це коштує?»?	1 2 3 4 5
	Розділ НА ПРОГУЛЯНЦІ (9 питань)	
9	Ваша дитина може підійти до іншої дитини і запропонувати пограти разом.	1 2 3 4 5
10	Ваша дитина може підтримати розмову з дитиною під час гри.	1 2 3 4 5
11	Ваша дитина може висловити незадоволення або попросити про зміну правил гри словами (а не криком/жестами).	1 2 3 4 5
12	Ваша дитина може попросити іншу дитину дати іграшку або поділитися чимось	1 2 3 4 5
13	Ваша дитина реагує на словесні запрошення інших дітей до гри (приєднується, відповідає).	1 2 3 4 5
14	Наскільки добре ваша дитина вміє ініціювати звернення до інших дітей з проханням долучитися до гри?	1 2 3 4 5
15	Наскільки добре Ваша дитина вміє словесно відповісти на образи інших дітей або звернутися за підтримкою до дорослого?	1 2 3 4 5
16	Наскільки впевнено ваша дитина відповідає на прості запитання однолітків? "Як тебе звати?" або "Скільки тобі років?"	1 2 3 4 5

17	Наскільки добре ваша дитина розуміє словесні інструкції однолітків і включається в діалог щодо правил простої гри? (наприклад, "хованки").	1 2 3 4 5
	Розділ ВДОМА (7 питань)	
18	Ваша дитина <u>ініціює</u> розмову з членами родини (наприклад, розповідає про свій день).	1 2 3 4 5
19	Чи звертається дитина із проханням, формулюючи його словами («Можна мені...», «Дай, будь ласка...»)?	1 2 3 4 5
20	Ваша дитина підтримує діалог з дорослими (відповідає на запитання, ставить свої).	1 2 3 4 5
21	Ваша дитина розуміє, коли її слухають/перебивають, і відповідно реагує.	1 2 3 4 5
22	Ваша дитина може змінювати тему розмови відповідно до контексту (наприклад, після запитання, або зміни теми дорослим).	1 2 3 4 5
23	Ваша дитина розуміє прості жарти, метафори або емоційний тон під час розмови	1 2 3 4 5
24	Чи підтримує дитина побутовий діалог (наприклад: «Що будемо їсти?» — «Я хочу суп»)?	1 2 3 4 5
	Розділ ЗАГАЛЬНИХ ЗАПИТАНЬ (4)	
25	Якщо ви заходите в нове місце (наприклад, музей, бібліотека, лікарня), чи здатна дитина поставити запитання працівнику («Де туалет?», «А що це?»)?	1 2 3 4 5
26	Чи може дитина відповідати на запитання незнайомих дорослих (у межах безпечної ситуації)?	1 2 3 4 5
27	Чи здатна дитина повідомити своє ім'я та прізвище, якщо її про це запитують?	1 2 3 4 5
28	Якщо до Вашої дитини звертається незнайома особа з	1 2 3 4 5

	питанням, чи здатна вона коротко відповісти по суті?	
--	--	--

Окресліть які найбільші труднощі у веденні діалогу Ви спостерігаєте у вашої дитини.

- Ініціювання діалогу (звернення з проханням)
- Відповіді на запитання
- Підтримка діалогу
- Розуміння контексту діалогу
- Інше _____

ДОДАТОК Б

Зведена таблиця результатів дослідження

10 років	3	4	4	4	3	3	5	4	3	4	2	4	3	3	3	4	3	4	4	5	4	4	2	3	4	3	3,607142857			
10 років	2	2	2	1	1	2	4	2	1	2	1	2	3	2	3	4	1	1	3	2	4	2	2	3	3	5	3	2,357142857		
10 років	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1,321428571			
9 років	5	3	4	3	5	2	4	1	1	3	2	2	2	2	2	4	2	4	5	4	3	3	4	5	2	3	5	2	3,071428571	
9 років	5	1	3	1	1	2	5	3	5	2	1	2	5	5	1	5	2	3	5	5	3	3	5	2	5	5	1	3,25		
7 років	2	2	2	1	3	2	1	1	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	3	2	3	2	3	4	2	3	4	2	2,357142857	
11 років	3	3	4	2	2	2	4	3	1	1	1	1	1	1	1	3	5	4	1	5	4	3	3	4	5	5	3	3	5	3
10 років	4	5	5	2	5	5	3	3	4	3	4	5	5	3	2	5	4	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	4	4,178571429	
9 років	5	5	3	3	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	3	5	4	3	3	4	5	3	5	5	4	4,321428571	
8 років	2	2	3	2	1	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	5	3	2	4	2	4	3	1	5	2	2	5	3	2,607142857	
7 років	3	4	4	3	2	4	4	2	4	2	4	2	4	3	1	4	3	4	5	3	3	3	3	5	2	2	5	4	3,178571429	
7 років	2	4	5	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	3	3	4	3	2	2	2	3	1	2	2	1	2,25	
7 років	2	2	2	1	2	4	3	3	5	4	4	4	5	4	2	5	4	5	5	5	5	3	4	5	3	3	3	3	3,607142857	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1,107142857	
8 років	2	1	2	1	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	2	1	2	4	3	2	1	2	4	1	3	1	1	1,75	
12	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	4	1	3	4	2	2	2,321428571	
9 років	3	3	3	1	2	3	4	1	1	1	1	1	1	3	1	5	3	3	5	4	4	1	1	5	1	3	4	2	2,5	
8 років	3	1	3	2	3	2	3	1	3	3	2	3	3	1	1	5	4	4	2	3	3	1	4	4	1	4	3	2	2,642857143	
8 років	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	5	1	1	1,285714286	
8 років	1	2	2	1	1	2	5	1	1	1	1	1	2	2	1	3	2	1	5	3	3	2	1	5	1	3	5	3	2,178571429	
9 років	4	3	3	2	1	3	3	1	2	3	1	4	3	1	2	4	3	4	3	3	2	3	1	4	3	4	4	4	2,75	
10 років	3	1	1	1	1	4	1	1	3	1	2	2	3	2	1	3	2	1	3	2	2	1	2	4	1	1	3	2	1,928571429	
8 років	3	3	3	2	3	2	2	1	3	2	2	4	3	2	1	3	2	1	5	3	3	1	2	5	2	3	5	2	2,607142857	
10 років	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1,285714286	
7 років	5	3	3	3	2	5	4	3	5	3	2	5	4	3	2	4	2	3	5	3	2	3	3	5	4	3	4	3	3,428571429	
11 років	4	1	4	3	1	2	5	3	1	4	2	5	4	1	1	5	5	3	5	4	1	3	4	5	3	5	5	5	3,357142857	
8 років	3	5	3	1	5	3	5	1	2	1	2	4	4	1	1	3	2	3	5	4	3	3	5	5	5	5	4	4	3,321428571	
7 років	3	1	2	1	3	4	3	2	4	3	2	4	4	2	2	4	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2,357142857	
11 років	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	4	3	3	2	2	3	2	3	4	3	4	3	2,607142857
11 років	3	2	3	1	5	4	3	1	1	2	1	2	1	3	2	4	4	3	4	1	1	2	2	4	3	2	4	1	2,571428571	
8 років	2	3	3	4	1	3	4	1	1	2	3	5	4	2	1	5	4	5	5	4	3	5	2	5	1	5	5	5	3,321428571	
8 років	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1,178571429	
8 років	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	4	2	1	3	2	1	1	1	3	1	2	5	1	1,607142857	
	2,666	2,363	2,696	1,818	2,090	2,515	3,121	1,818	2,121	2,090	1,878	2,757	2,818	1,787	1,727	3,636	2,545	2,606	3,636	2,999	2,757	2,212	2,454	3,393	2,787	3,939	2,545	2,582251082		