

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ
ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

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
Ковалевської Маріанни Олександрівни

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 _____

Допуск до захисту
Перед ЕК

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

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО.....	10
1.1 Теоретичний аналіз особливостей розвитку когнітивної сфери у дітей з розладами аутистичного спектра	10
1.2 Особливості ігрової діяльності та її вплив на розвиток когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра	21
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	34
2.1 Методологічні основи діагностики стану сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра	34
2.2 Стан сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра	39
Висновки до другого розділу.....	58

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ «ІГРОКВЕСТ» ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	60
3.1. Методологічні засади розроблення програми «Ігроквест для спектра» для розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра	60
3.2. Програма «Ігроквест» для розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра	66
3.3 Аналіз впровадження методики ігрової терапії у вигляді квестів «Ігроквест».....	75
Висновки до третього розділу.....	82
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах реформування освітньої системи України та впровадження інклюзивної освіти актуальним є питання підготовки педагогів до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра, а також розробка спеціальних методик і програм. Дослідження ефективності ігрових засобів для розвитку когнітивної сфери дітей з аутизмом здатне забезпечити фахівців спеціальної освіти новими інструментами для успішної реалізації інклюзивного навчання. Таким чином, актуальність даного дослідження визначається соціальним запитом на ефективні підходи до розвитку дітей з аутизмом, необхідністю наукового обґрунтування ролі ігрової діяльності у розвитку їхньої когнітивної сфери та впровадження цих підходів у педагогічну практику.

Вивчення когнітивної сфери дітей з аутизмом є досить актуальною проблематикою серед науковців. Особливості інтелектуального розвитку, нерівномірності становлення когнітивних функцій вивчали К. Островська, Д. Шульженко; цілісність та ресурси психічної організації розкривають роботи Т. Скрипник. Питань активізації пізнавальних психічних процесів у дітей з аутизмом торкалася Х. Качмарик. Труднощі моторного розвитку дітей з аутизмом в структурі пізнавальної діяльності досліджувала К. Дубовик.

Вивчення впливу ігрової діяльності на розвиток когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра привертало увагу як українських, так і зарубіжних дослідників. Українська дослідниця Г. Сивик розглядала питання ігрової діяльності як важливий компонент когнітивного розвитку дітей з аутизмом. Зарубіжний дослідник S. Greenspan розробив модель DIR/Floortime, що активно використовує ігрову діяльність для когнітивного та емоційного розвитку дітей з аутизмом. S. Baron-Cohen, відомий своїми дослідженнями теорії розуму у дітей з аутизмом, доводить що ігрові практики можуть сприяти розвитку

емпатії та когнітивного розуміння. Т. Delaney, американський фахівець у сфері взаємодії з дітьми з аутизмом, вивчає вплив структурованих ігор на становлення комунікативних, соціальних та когнітивних навичок у дітей з РАС.

Розвиток когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами ігрової діяльності обумовлений низкою сучасних викликів у галузі освіти та корекційної педагогіки. Ігрова діяльність є природним та ефективним методом розвитку когнітивних функцій у дітей дошкільного віку. Старший дошкільний вік є критичними періодами для формування базових когнітивних процесів таких як увага, пам'ять, мислення, сприйняття, мовлення що закладають основу для навчання в школі дітей з аутизмом. Тоді як молодший дошкільний вік є важливим для подальшого розвитку когнітивних здібностей у дітей з аутизмом в умовах навчальної діяльності. У дітей з аутизмом когнітивна сфера має специфічні труднощі становлення та реалізації в навчальній діяльності, що потребує пошуку особливих підходів до її розвитку, зокрема засобами ігрової діяльності.

Мета дослідження: теоретично дослідити та експериментально підтвердити ефективність використання розробленого комплексу ігрових завдань у вигляді квестів як засобу впливу на розвиток когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Теоретично проаналізувати особливості розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.
2. Визначити стан сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.
3. Розробити та експериментально перевірити ефективність програми «Ігроквест» для розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Об'єкт дослідження – когнітивна сфера дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

Предмет дослідження – комплекс ігрових завдань-квестів для розвитку когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

Теоретико-методологічну основу дослідження становить система наукових підходів і концепцій, що забезпечують комплексне вивчення когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра та обґрунтовують ефективність ігрової діяльності як засобу її розвитку. Методологічну базу формує системний підхід, який дозволяє розглядати когнітивну сферу як цілісну структуру, що включає взаємопов'язані процеси уваги, пам'яті, мислення, сприймання та мовлення. У межах цього підходу розвиток пізнавальних функцій у дітей з аутизмом визначається як динамічний процес, залежний від індивідуальних особливостей та умов навчання. Теоретичною опорою дослідження є когнітивний підхід, який дозволяє пояснити особливості пізнавальної діяльності дітей з аутизмом, нерівномірність розвитку когнітивних функцій, труднощі сенсорної інтеграції та когнітивної гнучкості. Погляди зарубіжних дослідників (S. Baron-Cohen, T. Delaney, S. Greenspan,) поглиблюють розуміння ролі ігрових моделей, структурованих завдань та емоційно-орієнтованих методик у розвитку пізнавальних процесів у дітей з РАС. Підґрунтям роботи є також положення спеціальної психології та корекційної педагогіки щодо особливостей когнітивного розвитку дітей з аутизмом (І. Недозим, К. Островська, Т. Скрипник, О. Таран). У цих дослідженнях наголошується на необхідності індивідуального підходу, структурування середовища та використання ігрових засобів як способу стимуляції пізнавальної активності. Застосування зазначених підходів забезпечило наукове

обґрунтування структури дослідження, розроблення ігрової програми та аналіз ефективності застосованих корекційно-розвивальних засобів.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємоузгоджених **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури з теми дослідження;
- *емпіричні*: діагностична методика стану сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом;
- *методи математично-статистичні*: кількісний та якісний аналіз, обрахування середніх арифметичних та t-критерію Стьюдента, інтерпретація та систематизація результатів дослідження; формулювання висновків.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Комунального закладу «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 34 «Незабудка» Кам'янської міської ради – заклад дошкільної освіти з інклюзивними групами та Комунального закладу «Гімназія № 21» Кам'янської міської ради – заклад загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Вибірку склали 6 дітей, 3 старшого дошкільного віку та 3 молодшого шкільного віку, загалом діти від 6 до 9 років з аутистичними порушеннями.

Елементи наукової новизни. Поглиблено поняття особливостей когнітивної сфери, окреслено показники діагностики рівня сформованості когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра. Здійснено адаптацію діагностичної методики Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, Л. Борщевська, А. Обухівська «Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників» з урахуванням специфіки досліджуваної групи (труднощі вербального мовлення) структурування методичних матеріалів, розробка чекліста та системи оцінювання. Розроблено програму розвитку когнітивної сфери «Ігроквест», яка містить 12 занять-квестів,

що включені в 5 модулів: «Я і моє тіло», «Я і предметний світ», «Я і час», «Я і природа», «Я серед людей» та кожне заняття-квест має чітку структуру: привітання, вступ у сюжет, 5 завдань-станцій, релаксаційна пауза, рефлексія, прощання.

Практичне значення дослідження. Запропонована та апробована нами методика дослідження рівня сформованості когнітивної сфери, що реалізується у вигляді заповнення чекліста, продемонструвала можливість здійснення комплексного та об'єктивного оцінювання рівня сформованості когнітивної сфери у дітей з аутизмом. Розроблена нами програма ігрової терапії «Ігроквест» для розвитку когнітивних сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом може бути використана при наданні корекційно-розвиткових послуг у інклюзивно-ресурсних центрах, дошкільних закладах освіти з інклюзивними групами, а також у загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання.

Апробація результатів дослідження. Апробація здійснювалась протягом вересня 2025 року у ході емпіричного дослідження на базі Комунального закладу «Гімназія № 21» Кам'янської міської ради (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.). 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:

Ковалевська М., Таран О. Розвиток когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом засобами ігрової діяльності. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та*

зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С.230-232.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, трьох додатків (45 сторінок), списку використаних джерел (63 найменування, з них 21 – іноземними мовами). Повний обсяг роботи становить 138 сторінок, основного тексту – 84 сторінки. Робота містить 18 таблиць і 12 рисунків на сторінках основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1. Теоретичний аналіз особливостей розвитку когнітивної сфери у дітей з розладами аутистичного спектра

На сьогоднішній день у сфері освіти відкриваються нові перспективи, які пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами. Спостерігаються зміни, що обумовлені реформою «Нова українська школа», яка запроваджена МОН України і схвально оцінена українським суспільством та європейськими партнерами.

Проблема розладів аутистичного спектра (РАС) залишається однією з найактуальніших у контексті розвитку інклюзивної освіти. Спостерігається зростання кількості дітей, які потребують спеціалізованої підтримки, що вимагає перегляду традиційних підходів і впровадження науково-обґрунтованих корекційних стратегій [28].

Досвід вивчення аутизму акумулюється у працях таких зарубіжних науковців та практиків, як М. Barber, В. Skinner, Л. Nuriyeva, Р. Schramm, Е. Schopler, Р. Jakobson, В. Winchura, а також українських: Н.Базима, А.Душка, І.Недозим, К. Островська, Л.Прохоренко, О.Романчук, Т.Скрипник, Г.Супрун, О.Таран, Д. Шульженко та інші.

Варто зазначити, що на думку сучасних дослідників О. Бабяк, Н. Батишевої, І. Недозим, Л. Прохоренко найчисленнішу групу серед дітей з особливими освітніми потребами становлять діти з порушеннями когнітивного розвитку: із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра,

гіперактивності із дефіцитом уваги, легкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Труднощі, з якими зустрічаються діти з порушеннями когнітивного розвитку можна подолати засобами спеціально організованого навчання, що передбачає корекційно-розвивальне спрямування, спеціальні методи і способи вирішення розвивальних і освітніх завдань [26, с. 5].

Як зазначалося раніше, до категорії дітей з порушеннями когнітивного розвитку, відносяться й діти з розладами аутистичного спектра. Саме розлади аутистичного спектра є одними із найскладніших розладів у дітей, які всебічно досліджується як міждисциплінарна проблема психіатрії, психології, педагогіки [29]. Оскільки працівників освітніх закладів цікавлять реальні шляхи допомоги дитині з РАС в адаптації до групи однолітків, забезпеченні умов для формування її життєвих компетенцій.

На думку В. Синьова, Д. Шульженко ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від готовності педагогічного колективу та наявності спеціальних адаптованих програм навчання та розвитку [30].

Вагомий внесок у розроблення ефективних програм розвитку дітей з аутизмом зроблено Т. Скрипник, яка пропонує цілісні інструменти для корекційно-розвивальної роботи, що адаптовані до можливостей та потреб дитини [34].

Сучасні дослідження показують, що діти з РАС по-особливому сприймають оточуюче середовище, в них спостерігаються труднощі в організації та застосуванні вербальної та невербальної інформації. Саме тому, ознайомлення фахівців з загальними принципами організації роботи з такими дітьми дозволить більш ефективно розвивати їхню пізнавальну активність, допитливість, орієнтування в зовнішньому середовищі, сприятиме гармонізації взаємин з однолітками [10].

Розглянемо особливості когнітивної сфери та когнітивних процесів у дітей з РАС. На думку, сучасної дослідниці Л. Прохоренко, «когнітивними» називають психічні процеси щодо логічної й осмисленої послідовності дій з переробки отриманої інформації.

Можна сказати, що когнітивні процеси виконують функцію раціонального пізнання. До них належить: сприймання — процес сприймання інформації з оточуючого світу через органи чуття (сприймання відіграє ключову роль у формуванні образу про навколишнє середовище та відображенні його у свідомості); увага — здатність концентруватися на конкретних стимулах або завданнях (увага впливає на відбір і обробку інформації, а також на пам'ять та вирішення завдання); пам'ять — ключова складова когнітивної сфери, функціонування якої забезпечує людині збереження, утримання та відтворення інформації (пам'ять може бути короткочасною або довготривалою й допомагає дитині навчатися та адаптуватися до навколишнього середовища); мислення — охоплює процеси аналізу, синтезу, оцінки та рішення проблеми (цей психічний процес дає змогу дитині розв'язувати проблеми та робити висновки); мовлення — є ключовим елементом когнітивного розвитку людини, оскільки засобами мовлення дитина висловлює свої думки, отримує інформацію та спілкується з іншими (сприяє розвитку когнітивних функцій, таких як логічне мислення та планування); уява — здатність створювати образи та концепції у свідомості (уява відіграє важливу роль у творчості, розв'язанні творчих завдань та розвитку інтуїтивного мислення) [25, с. 6].

Всі ці процеси відіграють важливу роль у когнітивному становленні дитини, їх розвиток впливає на здатність сприймати, розуміти, обробляти та використовувати інформацію з оточуючого світу. В сукупності, ці психічні процеси взаємодіють і забезпечують когнітивну сферу, допомагаючи дитині адаптуватися до світу, розвивати навички та вирішувати різноманітні завдання.

Діти з РАС можуть мати порушення когнітивного розвитку, що призводить до негативного впливу на якість життєдіяльності особистості.

У більшості дослідників є консенсус, що РАС – це насамперед нейророзвитковий розлад, пов'язаний з генетичними чинниками, атиповою організацією мозкових мереж, дисбалансом збудження та гальмування в корі головного мозку. Це призводить до іншого стилю переробки інформації, який описують кілька ключових когнітивних теорій. Теорія слабкої центральної когерентності, коли дитина краще бачить «фрагменти», деталі, ніж «цілісну картину», їй важко інтегрувати інформацію в зв'язну структуру. Порушення виконавчих функцій простежуються у труднощах гальмування, робочої пам'яті, планування, когнітивної гнучкості. Згідно теорії розуму спостерігаються порушення, що впливають на соціальне пізнання і використання мовлення. Саме поєднання всіх цих механізмів і дає характерні труднощі у сприйманні, увазі, мисленні та мовленні. Але варто зазначити, що профіль є дуже гетерогенним, тобто не всі діти з РАС мають однакові труднощі [55].

Варто більш детально розглянути особливості функціонування когнітивних процесів у дітей з РАС.

Однією з фундаментальних передумов когнітивних труднощів є порушення сенсорної обробки та інтеграції стимулів. У дітей із РАС спостерігається як гіпер та гіпочутливість до звуків, світла, дотику, запахів, так і труднощі фільтрації стимулів [49].

Порушена сенсорна фільтрація та селекція, мозок не завжди може «відфільтрувати» другорядні стимули. Дитина з РАС може одночасно чути всі звуки в класі й не виділяти голос вчителя або надмірно реагувати на шум, яскраве світло тощо. Варто зазначити, що також спостерігається складність інтеграції інформації з різних аналізаторів. Існують дані, що при РАС порушена мультимодальна інтеграція, тобто «склеювання» зорових, слухових, тактильних

сигналів в єдиний образ. Це і ускладнює розуміння міміки, тону голосу, ситуації, сприймання складних зорових сцен (клас, ігровий майданчик) [56].

Також відмічається, що діти з РАС мають слабку центральну когерентність у сприйманні. Дитина може «залипати» на деталях й їй важко побачити «цілу картину» ситуації. Враховуючи це, як наслідок для когнітивної діяльності, сприймання стає фрагментарним, перевантаженим або навпаки відбувається уникнення стимулів. Саме це одразу впливає на увагу, мислення й мовлення [55].

Діти з РАС надають перевагу різноманітним предметам, а обличчя людини викликає пересичення і бажання уникнути контакту, а також характерне порушення орієнтації у просторі, спотворення цілісної картини реального предметного світу. «Для них важливий не предмет в цілому, а окремі його сенсорні якості: звуки, форма і фактура предметів, їх колір» [24].

Як зазначає Н. Виспінська, навіть у структурованих умовах навчання учні з аутизмом потребують спеціально організованих методичних прийомів, що сприяють розвитку навичок аналізу, порівняння та інтерпретації інформації [6].

Недостатність психічного тону в поєднанні з підвищеною сенсорною та емоційною вразливістю у дітей з РАС зумовлює низький рівень розвитку уваги, зокрема пониження процесів її активації, здатності до переключення, концентрації [10].

Увага у дітей з РАС порушена не тільки кількісно («неуважний»), а й якісно в тих компонентах, які важливі для навчання. Дослідження показують, що в дітей з РАС є труднощі з переключенням уваги, розподілом уваги та гнучким перефокусуванням при зміні завдання. Уже в дошкільному віці спостерігається дефіцит спільної уваги. Дітям з РАС важко стежити за поглядом дорослого, розподіляти увагу до предмета, а також використовувати вказівні жести. Це призводить до подальших труднощів в мовленні та соціальному пізнанні. Як наслідок дитина з РАС ніби «застрягає» на одному способі дії, їй важко розпочати

нову задачу, довести її до кінця, змінити стратегію. Далі, виконавчі функції, такі як робоча пам'ять, когнітивна гнучкість, планування, часто являються ослабленими. Комплексна взаємодія сенсорної нестабільності, дефіциту уваги і виконавчих функцій призводить до того, що діти з РАС мають труднощі з початком і завершенням завдання, переключенням між видами діяльності та утриманням уваги на соціально чи навчально значущому стимулі в присутності інших подразників.

На думку сучасної дослідниці Т. Скрипник, відсутність активної уваги та стійкого зорового контакту зумовлює те, що зосередити дитину з аутизмом на новому предметі досить складно. Науковиця відзначає, що дітям з РАС характерна соціальна неувважність, відсутність розділеної уваги, що ускладнює їх залучення до загальної гри та взаємодії з однолітками. Також Т. Скрипник наголошує, що у поле уваги дитини потрапляють тільки ті предмети і явища, які є привабливими для неї. Описується також факт того, що яскраві звукові чи слухові подразнення від певних предметів «зачаровують» дітей з РАС, тому використання таких предметів чи дій буде ефективним при роботі з розвитком концентрації їхньої уваги [33].

Фахівцям необхідно звертати увагу на те, що внаслідок надмірної деталізації та невміння «відсортовувати» другорядну інформацію, дитина з РАС швидко психічно перенасичується. Тому найбільшої стійкості уваги можна досягти у звичному для неї середовищі, з мінімізацією подразників та залученні до дій, вправ, які цікаві, але на яких дитина не зациклюється [33].

Сучасні дослідження констатують факт того, що уява дітей з РАС якщо і не знижена, то «дивна» і має характер патологічного фантазування. У їхніх фантазіях переплітаються почуті казки, кінофільми, історії, вигадані та реальні події. Цей пізнавальний психічний процес має певні патологічні особливості у дітей з РАС. Як наслідок цього ігрова діяльність таких дітей досить одноманітна

з програванням одного і того ж сюжету, малюнку, маніпуляції з предметом тощо [10].

Слід зазначити, що діти з аутизмом можуть запам'ятовувати велику кількість інформації, проте їм властива вибіркковість процесу пам'яті, схильність запам'ятовувати лише афективно значущі події. Високу продуктивність зорової та слухової пам'яті у дітей з РАС науковці розглядають як «острівкові здібності» таких дітей [19, с. 124].

На думку української дослідниці Г. Сивик у дітей з РАС інформація входить у свідомість цілими блоками, зберігається, не переробляючись, і застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому була сприйнята. Діти можуть знову і знову повторювати одні й ті ж звуки, слова або без кінця ставити одне і те ж питання. Вони добре запам'ятовують, а потім одноманітно повторюють різні рухи, ігрові дії, звуки, цілі оповідання, прагнуть до отримання звичних відчуттів, що надходять через всі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх, шкіру [27, с. 342].

Мислення у дітей з РАС характеризується особливим профілем. Спостерігається тенденція до орієнтації на деталі, як прояв слабкої центральної когерентності, дефіцити гнучкості мислення. Коли дитина може «застрягати» на звичних схемах та мати труднощі з адаптацією до нових правил. Сучасні дослідження підтверджують, що когнітивна гнучкість, одна з найвразливіших ланок при РАС. Дітям складно змінити правило, перейти до нового способу розв'язання, відійти від звичного шаблону. Це пов'язують з дисфункцією префронтальних відділів мозку, порушенням мереж виконавчих функцій [64].

Саме це проявляється у труднощах розв'язання нестандартних задач, «буквальне» мислення, залежність від конкретних прикладів, сильна тривога при зміні правил, розкладу, умов.

При РАС спостерігається порушення соціально-когнітивного компонента. Порушення теорії розуму, тобто розуміння намірів, думок, емоцій інших впливає

на інтерпретацію соціальних ситуацій, здатність прогнозувати реакції інших, розуміння непрямих значень (сарказм, натяк, жарт). У підсумку, мислення дитини з РАС може бути досить розвинуте за лексичним чи фактологічним рівнем, але водночас спостерігається обмеження в здатності «зв'язати» інформацію в більшу систему, зробити висновок, адаптуватись до соціального компоненту.

Варто зазначити, особливість процесу мислення зумовлює значні труднощі у символізації інформації, розумінні причинно-наслідкових зв'язків між предметами та явищами оточуючого світу, а відтак і у цілісному сприйнятті дійсності, формуванні довільної саморегуляції поведінки. Розвиток мислення пов'язаний з подоланням величезних труднощів довільного навчання. Порушення здатності до узагальнення та абстрагування зумовлює низьку здатність таких дітей розуміти розвиток ситуації в часі, розмежовувати в послідовності подій причини і наслідки, а відтак цілеспрямовано вирішувати життєві задачі. Це також проявляється труднощами при переказі учбового матеріалу, при виконанні завдань, пов'язаних з сюжетними картинками, складнощами розуміння логіки іншої людини, її уявлень та намірів. В стереотипних ситуаціях діти з РАС можуть узагальнювати, але важко пристосовуються до середовища та оточення, що змінюється [24].

Дослідження вказують, що при РАС є велика варіативність мовленнєвих профілів, від немовленнєвих дітей до дітей з багатим словником, але з серйозними прагматичними порушеннями [62]. Спостерігається різноманітні порушення мовленнєвого розвитку, такі як повторення почутих слів та фраз, слова-штампи, фрази-штампи. Таким дітям важко розуміти підтекст твору, переносне значення слів, метафори сприймають буквально [21]. У частини дітей проявляються порушення граматичної будови, спрощення конструкцій, аграматизми, труднощі з розумінням складних інструкцій [62]. Це пов'язують з

загальними когнітивними труднощами (робоча пам'ять, фонологічна обробка), атиповим сенсорним і соціальним досвідом, тобто чим менше епізодів спільної уваги тим менше «живої» мовленнєвої взаємодії.

Для дітей з РАС характерна пізня поява та неправильне використання особових займенників, відсутність у мовленні звертання, порушення мелодики мовлення. Та незалежно від рівня розвитку мовлення, перш за все страждає можливість використання його з метою спілкування [1]. Проблематика мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом постійно привертає увагу дослідників, які підкреслюють ефективність спеціально адаптованих дидактичних засобів та мультимедійних ресурсів у подоланні комунікативних бар'єрів [12].

Саме використання мовлення у спілкуванні (прагматика) є найбільш стабільним дефіцитом при РАС. Як зазначалось раніше, спостерігаються труднощі підтримувати діалог, розуміти підтекст, гумор, іронію, складність адаптувати стиль мовлення до співрозмовника, а також присутнє буквальне розуміння фраз.

Слід зазначити також про типові особливості для РАС, що проявляються у монотонності або «співучості» інтонації, порушеннях ритму, наголосу, «роботизованості» мовлення, педантичності або надто формальному стилі. Ці особливості часто пов'язують з порушенням сенсорної обробки звуку, специфічним навчанням мовленню у вигляді запам'ятовування готових фраз, прагматичних навичок.

Важливо відзначити, що для більшості таких дітей характерна не тільки підвищена вразливість, а й тенденція уникати неприємних вражень формувати жорстку негативну вибірковість у контактах з людьми, створювати цілу систему страхів, заборон, усіляких обмежень. Зазначенні чинники перешкоджають розвитку активної взаємодії із середовищем і створюють передумови для посилення самозахисту [1].

Науковиця Т. Скрипник, аналізуючи численні психолого-педагогічні дослідження, виділила такі особливості розвитку пізнавальної сфери дітей з аутизмом: фрагментарність перцептивної обробки інформації, внаслідок чого порушена цілісність відображення картини світу у свідомості дитини; достатньо розвинена механічна зорова та соціативна пам'ять; обмежена спроможність інтерпретувати сприйняту інформацію та розуміти її зміст; негнучкість процесу мислення як неадекватне розуміння того, що відбувається навколо; загальне порушення цілеспрямованого комунікативного та експресивного процесу мовлення як своєрідність, відставання, відсутність, стереотипії мови тощо; затримка формування феномену «Я», самосвідомості загалом [33].

Таким чином, труднощі когнітивної діяльності при РАС – це зовсім не «лінощі» або «неслухняність», а наслідок атипового сенсорного сприймання, порушення уваги та виконавчих функцій, слабкої центральної когерентності, а також порушення теорії розуму та прагматичної мови.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що першопричиною проблем у когнітивній сфері є насамперед дисфункція процесів сенсорики, а відтак фрагментарність та одноплановість сприйняття дійсності, специфічні труднощі переробки та організації інформації, недостатність цілісного осмислення дійсності, порушення формування картини світу дитини з аутизмом. Дефіцитарність активної цілеспрямованої уваги, пересиченість, виснажуваність дитини, труднощі символізації, негнучкість, слабкість узагальнення процесу мислення є основним осередком когнітивних порушень психічного розвитку при аутизмі. Такі особливості організації пізнавальних процесів виявляються на всіх рівнях недосконалої організації цілеспрямованої та довільної дії, поведінки загалом, зумовлюють труднощі в розумінні логіки іншої людини, її намірів, думок, а відтак утруднюють комунікацію, соціальний розвиток, організацію активної взаємодії дитини з середовищем загалом. Таким чином, когнітивний

аспект на рівні з мовленнєвим, є важливими показниками для прогнозування загального розвитку дитини з розладами аутистичного спектра, а особливий «когнітивний стиль» є стійкою специфічною характеристикою, що зберігається і у дорослому житті людини з аутизмом.

Треба підкреслити, що розвиток дітей з РАС потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу, який охоплює як корекційну роботу, так і впровадження інноваційних технологій [11]. Комплексний психолого-педагогічний супровід, який передбачає поєднання когнітивного, соціального та емоційного розвитку, показує найбільшу ефективність. Дослідження Л. Анісімової, В. Бочелюка та М. Панова підтверджують, що розвиток пізнавальної сфери у дітей з РАС значно покращується за умов системного впливу, який включає сенсомоторні вправи, ігротерапію та індивідуалізовані корекційні програми [5].

Загалом, сучасні підходи до корекції та розвитку когнітивної сфери базуються на принципах міжвідомчої співпраці та індивідуального підходу. Вітчизняні дослідники В. Бочелюк, М. Панов, А. Турубарова наголошують, що ефективні програми психокорекції мають враховувати нейропсихологічні особливості розвитку дитини та орієнтуватися на формування гнучких стратегій пізнання, які дозволяють долати ригідність мислення й розширювати можливості для навчальної та ігрової діяльності [4].

Напрямок сучасних досліджень, пов'язаний з нейрофізіологічними основами когнітивного розвитку дітей з особливими потребами, дозволяє глибше зрозуміти причини труднощів у засвоєнні інформації та визначити найбільш результативні корекційні підходи [14].

Відмінності когнітивної поведінки дітей з РАС від нормотипової дитини особливо чітко простежуються в процесі гри.

1.2. Особливості ігрової діяльності та її вплив на розвиток когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра.

Гра є природною формою активності дитини та основним способом поступового пізнання навколишнього світу та власних можливостей. У цьому виді діяльності поєднуються всі ключові напрями розвитку – інтелектуальний, соціальний та емоційний. Наукові джерела відзначають, що саме ігровий контекст створює найкращі умови для формування в дітей раннього віку початкових мовленнєвих та комунікативних умінь, а також стимулює розвиток уяви, здатності до планування й розв’язання проблемних ситуацій. Крім того, соціальний прогрес у дитинстві значною мірою відбувається завдяки ігровій взаємодії, оскільки гра моделює різні життєві ситуації та поступово готує дитину до виконання майбутніх ролей. Також із грою тісно пов’язаний емоційний розвиток: під час ігрової діяльності дитина вчиться розуміти власні переживання, усвідомлювати емоційні стани, звертатись по допомогу. Усе це свідчить про важливість створення широких можливостей для ігрової діяльності, бо вона є критично необхідною для гармонійного розвитку кожної дитини. В той же час діти з РАС часто мають труднощі у сфері соціальної взаємодії, що значно обмежує їх участь у грі разом з однолітками [47].

Розвиток гри традиційно розглядається як поступовий перехід через кілька взаємопов’язаних етапів, кожен з яких має власні можливості та характерні прояви. У дітей з аутизмом ці етапи також наявні, проте відбуваються зі значними відмінностями порівняно з дітьми з типовим розвитком.

На етапі простої маніпулятивної діяльності, який у нормі супроводжується різноманітними діями з предметами, у дітей з РАС переважає одноманітність. Їхня гра часто зводиться до багаторазового повторення однакових рухів: наприклад, безперервного катання іграшкового потяга по колу чи крутіння коліс

машинки. Такі дії мають стереотипний характер і не трансформуються у складніші ігрові форми.

Під час комбінаційної гри дитина з нормотиповим розвитком уже здатна поєднувати предмети відповідно до їх можливих функціональних зв'язків. Діти з РАС, навпаки, як правило багаторазово відтворюють одну й ту саму комбінацію предметів, не усвідомлюючи її змісту. Подібна повторюваність пов'язана з порушеннями у пізнавальній сфері та специфічним способом сприймання зовнішнього світу.

Формування функціональної гри у здорової дитини проявляється у використанні предметів відповідно до їх призначення – вона імітує процеси годування, зачісування, а згодом моделює побутові ситуації у грі з мініатюрними іграшками. Це свідчить про появу осмисленої, впорядкованої діяльності. У дітей з аутизмом на цьому етапі частіше спостерігаються дії, які не відповідають загальноприйнятим функціям предметів: вони можуть вибудовувати меблі в лінію або створювати башти з об'єктів, які не передбачені для таких конструкцій. Хоча частина дітей з РАС здатна опанувати елементи функціональної гри, їхні дії переважно мають буквальный характер і є механічним відтворенням побачених раніше образів.

Перехід до символічної гри, у межах якої дитина починає оперувати уявними заміщеннями та образами, є одним із найскладніших аспектів розвитку дітей з аутизмом. Якщо діти з типовим розвитком легко включаються в ігри «ніби», уявляють себе різними персонажами, то діти з РАС часто не приймають ігрову умовність. У деяких випадках вони жорстко закріплюють за певними об'єктами одну-єдину функцію, відмовляючись змінювати її навіть у новому ігровому контексті. Наприклад, дитина може використовувати палички тільки як частину стереотипної гри, впираючи їх у подушки дивана, і не погоджуватися застосовувати їх для створення умовного чупа-чупса з пластиліну. У інших

випадках поведінка може бути прямо протилежною: дитина використовує предмети зовсім не за призначенням, виходячи виключно з власної логіки, як-от наклеювання пластирю на стіну замість того, щоб «лікувати» іграшкову ляльку. Подібні труднощі часто продовжують впливати на розвиток дитини протягом тривалого часу [23].

Таким чином, особливості розвитку ігрової діяльності у дітей з аутизмом зумовлені комплексом порушень, які охоплюють як когнітивну й сенсорну сфери, так і соціально-емоційний розвиток. Відхилення на кожному з етапів гри формують специфічний профіль ігрової поведінки, який вирізняється вузькістю інтересів, обмеженістю варіантів дій, труднощами у моделюванні ситуацій та недостатнім використанням символізації [44].

Ігрова діяльність, особливо у взаємодії з ровесниками, передбачає наявність у дитини широкого спектра навичок – когнітивних, психомоторних і соціально-комунікативних. Саме тому труднощі, які виникають у грі, належать до характерних ознак розладів аутистичного спектра.

Попри значну кількість досліджень, присвячених опису ігрових особливостей дітей з РАС, у науковому середовищі досі зберігаються суперечності, що до реального обсягу їхніх ігрових можливостей. На перший погляд ці діти можуть здаватися менш зацікавленими у грі, ніж їхні нейротипові однолітки, оскільки вони частіше демонструють повторювані маніпуляції з предметами та мають вузький діапазон ігрових інтересів [46]. Ігри таких дітей нерідко мають ригідний, циклічний характер: вони можуть надзвичайно зосереджуватися на окремих предметах або специфічних темах, що інколи справляє враження «занурення» у власний інтерес [63].

Подібна поведінка зумовлена комплексом труднощів, які взаємодіють і підсилюють одна одну. Одним із найпоширеніших компонентів є сенсорні порушення, що часто супроводжують РАС. Нестабільність сенсорної інтеграції

суттєво впливає на участь у грі, адже діти по-різному реагують на сенсорні стимули [52]. Гіперчутливість до звуків, світла, запахів чи дотикових відчуттів, яку також описують як сенсорну захищеність, пов'язана з надмірно низьким порогом чутливості й може проявлятися уникненням певних видів діяльності або небажанням взаємодіяти з конкретними матеріалами. Протилежною за проявами є сенсорна гіпочутливість або сенсорний пошук, коли дитина потребує більш інтенсивної стимуляції. У таких випадках можливе зниження соціальної взаємодії, поява надлишкових рухових дій або повторюваних маніпуляцій, спрямованих на саморегуляцію. Через це дитина може швидко втрачати увагу, переходити від одного предмета до іншого й не здатна підтримувати цілісну ігрову ситуацію [58].

Крім сенсорних порушень, значну роль відіграють труднощі моторної координації, які у багатьох дітей з РАС подібні до проявів, характерних для порушень розвитку координації. Недостатня узгодженість рухів, труднощі у підтриманні рівноваги, слабка зорово-моторна координація та труднощі у плануванні послідовних рухових дій значною мірою обмежують можливість брати участь у різних видах гри. Такі діти нерідко уникають активних ігор, розташованих на дитячих майданчиках, або не наважуються приєднатися до рухливих чи соціальних ігрових форм. Результати численних досліджень демонструють, що дошкільники з порушеннями координації мають нижчий ігровий вік і беруть участь у значно меншій кількості ігрових діяльностей, ніж їхні нейротипові ровесники. Схожа тенденція спостерігається і серед школярів: вони уникають колективних ігор, що може посилювати соціальну ізоляцію.

Важливою перешкодою для повноцінної ігрової активності є труднощі у формуванні спільної уваги, імітації та соціальної уяви. Ці навички є базовими для розгортання символічної, уявної та сюжетної гри, яка передбачає здатність дитини інтерпретувати дії іншої людини, співвідносити їх з власними намірами,

а також створювати та підтримувати умовну ситуацію. Порушення соціальної взаємодії – ключова ознака РАС – має прямий негативний вплив на якість соціальної гри. Зниження частоти ігрових контактів із ровесниками безпосередньо пов'язане зі специфікою когнітивного та емоційного розвитку дітей з аутизмом. Додатковим чинником є порушення вербальної та невербальної комунікації, які ускладнюють взаєморозуміння та перешкоджають здатності ініціювати гру або підтримувати її в спільному темпі. Усе це зменшує можливості дітей з РАС включатися у взаємодію з іншими та обмежує їхній доступ до природних форм навчання, які відбуваються через гру.

У наукових поясненнях особливостей ігрової поведінки дітей з РАС важливе місце займає теорія порушення «мислення про мислення» (теорії мислення). Вона застосовується для розуміння того, чому дітям з аутизмом складно брати участь у символічних, сюжетних чи уявних іграх, зокрема таких, як «гра в ляльки», «чаювання» або навіть «хованки». У цих ігрових ситуаціях дитині необхідно уявити себе в іншій ролі, передбачити можливу поведінку партнера або інтерпретувати наміри іншої людини – тобто використовувати уявні репрезентації, що входять за межі буквального сприйняття. Труднощі з формуванням таких репрезентацій пов'язують із неповною сформованістю теорії мислення [43].

Ще одним важливим пояснювальним підходом є гіпотеза про порушення виконавчих функцій. Ця теорія наголошує, що дітям з РАС може бути складно планувати послідовні дії, необхідні для побудови змістовної гри, підтримувати увагу, змінювати правила гри або пригнічувати імпульсивні реакції, коли потрібно діяти по черзі. Усі ці процеси є критично важливими для організації гри, особливо соціальної [51].

Попри це, дослідники підкреслюють необхідність уникати узагальнень: діти з РАС мають дуже різні прояви, і неможливо стверджувати, що порушення

символічної гри або виконавчих функцій характерні абсолютно для всіх дітей з РАС. Гетерогенність симптоматики означає, що специфіка ігрових труднощів варіюється в залежності від індивідуального профілю розвитку.

Оволодіння базовими навичками гри для дитини з аутизмом потребує цілеспрямованої підтримки. На початкових етапах доцільно приділяти більшу увагу індивідуальній діяльності, яка дозволяє дитині сформувати елементарні ігрові дії без додаткового навантаження, пов'язаного з необхідністю реагувати на партнера. Лише після цього можливий поступовий перехід до формування навичок соціального пізнання і спільної гри.

У практиці корекційної роботи існує широкий спектр методів, спрямованих на розвиток ігрової компетентності дітей з РАС. Хоча такі діти часто потребують чітко структурованого середовища та зовнішніх підказок для формування гри, надмірна контрольованість ситуації може стати бар'єром для узагальнення навичок. Саме тому деякі методи, зокрема прикладний поведінковий аналіз (АВА), попри ефективність у формуванні окремих дій, можуть обмежувати перенесення навичок у природні контексти. Натомість інші підходи, такі як тренінг ключових реакцій (PRT), програма TEACCH або Денверська модель раннього втручання, поєднують структурованість із максимально природним середовищем. Вони стимулюють ініціативу дитини, сприяють появі самостійних ігрових дій та полегшують перенесення набутих навичок у повсякденне життя. Ці методи вважаються особливо результативними, оскільки використовують сильні сторони дитини і надають пріоритет внутрішній мотивації – емоційному інтересу та залученості, а не зовнішньому підкріпленню.

Важливим є те, що у багатьох дітей з РАС сильні сторони, які часто вважаються лише особливостями розладу (наприклад, уважність до деталей, прив'язаність до певних тем чи предметів), можуть стати опорою в ігровому процесі. Використання таких індивідуальних переваг дозволяє підвищити

залученість дитини, встановити позитивну мотивацію до взаємодії та удосконалити її ігрові навички.

Гра в колективі вимагає від дитини сформованості багатьох умінь, передусім соціальних. Саме завдяки взаємодії у грі діти з аутизмом отримують можливість опановувати навички соціального спілкування. Тому терапевтичне та освітнє середовище, у якому відбувається гра, має бути організоване так, щоб забезпечувати тривале та поступове навчання соціальній поведінці. Перш ніж дитина з РАС зможе адекватно виражати власні емоції в буденних ситуаціях, вона повинна навчитися розуміти їхню природу, визначати відмінності між емоційними станами та усвідомлювати їх значення. Саме тому у роботі з такими дітьми важливим етапом є тренування розпізнавання емоцій та формування елементів теорії мислення ще до того, як фахівець переходить до вдосконалення власне ігрової поведінки [60].

Результати досліджень, спрямованих на вивчення ігрових уподобань дітей з РАС, свідчать що їхній ігровий репертуар здебільшого залишається досить звуженим. Визначити, які саме види гри подобаються дитині з порушеннями розвитку, може бути складно, особливо у випадках, коли вона не використовує мовлення послідовно або має недостатньо сформовані когнітивні навички, необхідні для усвідомлення власних інтересів.

Попри це, у грі дітей з РАС виявляються характерні закономірності: вони нерідко виконують повторювані, стереотипні дії з предметами, що не передбачають символічного змісту чи уявних сценаріїв. Такі дії часто зосереджені на сенсорних властивостях об'єктів або ґрунтуються на буквальному, фізичному розумінні навколишнього світу. Деякі дослідники пропонують розглядати цю поведінку не лише як обмеження, а як прояв особливого типу «серйозної гри» – діяльності, яка відображає інтенсивний інтерес дитини та її внутрішню мотивацію до дослідження [57]. Якщо змінити

фокус сприйняття, стає очевидно, що така гра не обов'язково свідчить про дефіцит, а може розглядатися як альтернативний спосіб пізнання та взаємодії зі світом.

Для багатьох дітей з аутизмом дії, що на перший погляд здаються надмірно простими чи незвичними – наприклад, багаторазове постукування лялькою або пересипання піску з однієї ємності в іншу, – насправді є діяльністю, яка потребує концентрації, точності та структури. Вони можуть бути як формою гри, так і специфічним різновидом самозаглибленої зайнятості, що приносить дитині задоволення або виконує функцію саморегуляції.

У таких випадках провести чітку межу між повторюваною, але цілеспрямованою активністю та не усвідомленою, автоматичною поведінкою надзвичайно складно. Ситуація ускладнюється, коли дорослі додають у гру додаткові сенсорні стимули, намагаючись підвищити зацікавленість дитини. Різноманітні звукові та світлові ефекти чи надмірно сенсорні матеріали здатні посилювати повторюваність дій, доводячи її до рівня сенсорного захоплення та самостимуляції. У таких випадках поведінка може втратити ознаки навмисної, змістовної гри та набути характеру автоматичної активності, що, у свою чергу, здатне обмежувати взаємодію дитини з іншими та навіть спричиняти соціальну ізоляцію [48].

Разом із тим для дітей з РАС, які мають вузькі й стійкі інтереси, сама гра може стати шансом для отримання позитивного емоційного досвіду, вступу в контакт з іншими дітьми або участі у спільній діяльності з однолітками, що поділяють подібні захоплення – наприклад, у грі з іграшковими поїздами чи іншим транспортом. Таким чином, навіть обмежені ігрові інтереси можуть бути ресурсом для соціального включення.

Діти з РАС нерідко відчують труднощі у сфері дозвілля. Періоди «вільного» часу часто стають для них джерелом напруження, оскільки

відсутність чіткої структури та визначення правил лишає дитину без розуміння, чим саме зайнятися. У сучасній науковій літературі дедалі частіше з'являються дослідження й відповідні програми втручання, які спрямовані на формування у дітей навичок самостійного організовування дозвілля та вибору занять, що дозволяє підтримувати їхню зайнятість у неструктурованих ситуаціях [45].

Багато базових умінь необхідних для якісного дозвілля, можуть бути у таких дітей недостатньо сформованими. Дитині потрібно вміти обирати з кількох видів активностей, ініціювати гру з вибраними предметами та підтримувати її. Саме тому важливо надавати дітям з РАС інструменти, які допомагають структурувати дозвілля та зменшують невизначеність у вільний час. Оскільки «дозвілля за вибором» не завжди приносить їм задоволення варто пропонувати ті види діяльності, які вони зазвичай обирають спонтанно й які викликають позитивні емоції наприклад різні сенсорні ігри.

Дослідження свідчать, що ігрова діяльність дітей з РАС має низку суттєвих відмінностей порівняно з грою їхніх нейротипових ровесників. За допомогою детальних спостережень можна помітити, що значна частина ігрових проявів у дітей з РАС зберігається краще, ніж це зазвичай припускають [61].

Соціокультурні чинники відіграють визначальну роль у тому, які види діяльності людина здатна опановувати, зокрема й у сфері гри [54]. У цьому контексті діти з аутизмом можуть долучатися до ігор, які є для них значущими, однак не збігаються з традиційними соціальними нормами. Саме тому наукові праці, присвячені грі дітей з аутизмом, часто описують явища «ненормативної поведінки» або «нездатності брати участь у діяльності, яка вважається типовою» [59].

Коли діти з РАС взаємодіють у групах однолітків, їхня гра зазвичай демонструє риси, пов'язані з ключовими симптомами розладу. Вона ускладнюється стійкими труднощами у сфері соціальної комунікації:

недостатнім розвитком спільної уваги, зниженою здатністю до імітації, обмеженою соціальною чутливістю. Діти часто не реагують адекватно на спроби ровесників долучити їх до гри, а їхнє використання невербальних засобів комунікації та прагматичних мовленнєвих навичок є обмеженим. Це створює труднощі у висловлюванні запитів, в обміні інформацією чи демонстрації емоцій, що робить їхню участь у соціальних іграх нестабільною й фрагментарною [48].

Навіть коли дитина з РАС щиро зацікавлена у грі, її поведінка часто здається «дивною» або незрозумілою для дітей з типовим розвитком. Атипові способи спілкування та реакції можуть сприйматися ровесниками як небажані, що нерідко призводить до негативної реакції групи. У ситуації взаємного уникнення діти з аутизмом потрапляють у зону високого ризику соціальної ізоляції або самотійно відходять від спілкування. Таким чином, дистанціювання дітей за РАС від групи часто формується не лише їхніми внутрішніми труднощами, а й реакцією однолітків на їхню поведінку [61].

Доведено, що спільне дозвілля з ровесниками – як у приміщенні, так і на відкритому повітрі – створює найсприятливіші умови для взаємодії дітей з навколишнім середовищем і забезпечує найвищу ймовірність їхньої активної участі [57]. Гра виступає ключовим чинником формування дружніх стосунків і розвитку соціальних зв'язків. Водночас діти з аутизмом значно більше часу проводять у структурованих, контрольованих формах діяльності під керівництвом дорослих, ніж у природній грі зі своїми ровесниками. Така диспропорція створює суттєві психосоціальні обмеження, зокрема труднощі з налагодженням дружніх стосунків і пошуком партнерів для гри [60].

Дослідження демонструють, що діти з високофункціональним аутизмом мають інше розуміння дружби, ніж нейротипові однолітки або діти з іншими типами порушень. Вони мають меншу кількість друзів, а їхні соціальні контакти частіше обмежуються ровесниками, які також мають розлади. Окрім того, такі

діти повідомляють про нижчий рівень емоційної близькості та якості дружніх стосунків [53].

Попри наявні дані, питання участі дітей з РАС у грі все ще недостатньо вивчене. Значні труднощі у сенсомоторному, когнітивному та соціально-емоційному розвитку можуть істотно обмежувати їхню здатність брати участь у грі, особливо у взаємодії з іншими. Систематичне дослідження їхніх ігрових переваг, а також створення ефективних методів розвитку ігрових умінь залишаються рідкісним напрямом у корекційній практиці. Часто фахівці, стикаючись із вираженими поведінковими проблемами або відсутністю мовлення, розглядають гру як вторинний аспект розвитку, повертаючись до неї саме після подолання основних труднощів [63].

Проте саме гра в межах корекційної роботи може відкривати дітям доступ до позитивних емоційних переживань і підсилювати їхню мотивацію до соціальної взаємодії [9]. Забезпечення ігрових можливостей, продумане включення гри в терапевтичні та освітні стратегії мають стати одним із пріоритетів для педагогів, корекційних педагогів та батьків. Формат квестів та ігрових сюжетів є перспективним інструментом розвитку когнітивної та соціальної сфер дітей з РАС. З огляду на це, у рамках нашого дослідження корекційний компонент організовано у форматі занять-квестів з включенням ігрових елементів, що сприятиме поступовому переходу до більш високого рівня самостійності та залученості в ігрову діяльність.

Варто підкреслити, що продумана й цілеспрямовано організована ігрова діяльність має потужний корекційний потенціал. У процесі такої гри активізуються різні аспекти психічної діяльності дитини, покращується її загальний емоційний стан, з'являється почуття впевненості у власних можливостях та здатності діяти самостійно. Ігрове середовище створює умови, сприятливі для подолання недоліків мовлення, розвитку мовленнєвих процесів і

моторики, а також допомагає поступово зменшувати прояви замкненості та ізолюваності [2].

Висновок до першого розділу

В результаті опрацювання наукових джерел та структурування отриманої інформації можемо зробити висновок, що розвиток когнітивної сфери дітей з РАС має свої особливості, пов'язані з функціонуванням їх нервової системи. У дітей спостерігаються порушення сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви та мовлення, а саме це в подальшому впливає на їх соціальну взаємодію та комунікативну діяльність. Для дітей з РАС характерне «тунельне» бачення, що ускладнює формування цілісної картини світу, а також нестійкість уваги та її швидке виснажування, труднощі переключення, що призводить до зниженої здатності зосереджуватися на навчальних завданнях. Слід зазначити, що пам'ять у дітей з РАС в більшій мірі механічна та має високу продуктивність у зоровій та слуховій модальностях, але інформація засвоюється без узагальнення та глибокого осмислення. Мислення характеризується труднощами символізації, негнучкістю та низьким рівнем узагальнення та абстрагування. Особливості уяви проявляться в обмеженості фантазії, повторюваності дій та малюнків, стереотипності сюжетів гри. Мовлення дітей з РАС не має інтонаційної виразності, спостерігаються труднощі розуміння підтексту та переносних значень.

Проведений аналіз джерел дозволив зробити висновок, що через гру можливе формування та вдосконалення пізнавальних процесів – сприймання, мислення, уваги, пам'яті, уяви та мовлення. Ігрова діяльність сприяє становленню соціальних взаємин, формуванню комунікативних вмінь, внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності та емоційної регуляції. Однак у дітей з РАС вона має специфічні особливості. Гра таких дітей відрізняється

стереотипністю, обмеженістю та зосереджена на сенсорних властивостях предметів.

Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що на розвиток когнітивної сфери дітей з РАС позитивно впливає впровадження ігрових методик навчання та спеціально розроблених програм, а також використання ефективних методів втручання: методу прикладного аналізу поведінки (АВА), програми ТЕАССН, Денверської моделі раннього втручання (ESDM). Ці методики передбачають створення структурованого простору, що є емоційно безпечним для дітей. Вони спрямовані на стимулювання спільної уваги, імітації та емоційної відповіді. Таким чином, ігрова діяльність може стати ефективним засобом розвитку когнітивної, комунікативної та соціально-емоційної сфер дітей з РАС шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу. Впровадження елементів гри у корекційно-розвивальний процес позитивно впливає на розвиток навичок саморегуляції, розширенню пізнавальної активності, підвищенню рівня самостійності та соціальної інтеграції дітей з РАС.

РОЗДІЛ 2

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

2.1. Методологічні основи діагностики стану сформованості когнітивної сфери в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Для здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводу дитини з розладами аутистичного спектра необхідно вивчити її психологічні особливості.

Дослідження проводилось на базі Комунального закладу «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 34 «Незабудка» Кам'янської міської ради – заклад дошкільної освіти з інклюзивними групами та Комунального закладу «Гімназія № 21» Кам'янської міської ради – заклад загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Ці заклади забезпечені спеціальним обладнанням та середовищем для взаємодії дітей з фахівцями з метою створення комфортних умов для проведення корекційно-розвиткових занять. Для вивчення когнітивних особливостей дітей з розладами аутистичного спектра була використана адаптована «Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників» Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, Л. Борщевська, А. Обухівська. Ця методика дає змогу виявити рівень сформованості пізнавальних процесів та побудувати оптимальну корекційну траєкторію [36].

До реалізації дослідження було залучено 6 дітей, 3 старшого дошкільного віку та 3 молодшого шкільного віку, загалом діти від 6 до 9 років з РАС. В контексті даного експериментального дослідження діагностика сформованості когнітивних процесів молодших школярів і старших дошкільників проводилась

двічі. Проведений початковий зріз до початку формувального експерименту та повторний (контрольний) зріз після проведення експерименту. Саме така модель проведення діагностування дає можливість зафіксувати зміни, які відбулися під час формувального експерименту.

Основна мета дослідження – детально дослідити результати використання розробленого комплексу ігрових завдань у вигляді квестів, як засобу впливу на розвиток когнітивної сфери в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

Здійснено адаптацію діагностичної методики Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, Л. Борщевська, А. Обухівська «Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників» з урахуванням специфіки досліджуваної групи (використання переважно невербального матеріалу). Процес діагностичного дослідження передбачав виконання 10 завдань з використанням стимульного матеріалу, а також заповнення чекліста, який призначений для експертного оцінювання рівня розвитку когнітивної сфери у дітей з аутизмом.

За критерій розумового розвитку прийнять здатність до навчання. Під здатністю до навчання розуміються індивідуально-психологічні особливості особи, які зумовлюють успішність навчальної діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу.

Використання цієї методики в нашому дослідженні дозволяє визначити рівень сформованості когнітивних функцій у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом до та після проведення формувального експерименту, що сприяє глибокому розумінню впливу комплексу ігрових завдань «Ігроквест для спектра» на розвиток когнітивної сфери досліджуваних дітей.

Порівняльний аналіз рівня сформованості когнітивної сфери до та після впровадження комплексу ігрових завдань у вигляді квестів дасть можливість

оцінити результати впливу цього комплексу на розвиток когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра в короткотривалій терапії.

Для визначення рівня сформованості когнітивної сфери у дітей з РАС використовували наступні діагностичні завдання, які визначені як важливі для оцінки розумових здібностей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом. Процедура проведення представлені у Додатку А.

Узагальнену характеристику завдань та досліджуваних когнітивних функцій подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Завдання для дослідження когнітивних функцій дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом

Назва завдання	Зміст завдання	Когнітивні функції, що досліджуються
Завдання № 1 «Панель»	Заповнення кількох різних за формою заглиблень у дошці відповідними фігурками, які треба скласти з двох частинок.	Увага (стійкість), зорово-моторна координація, аналітико-синтетичне мислення.
Завдання № 2 «Будиночок»	Складання будиночка з чотирьох деталей - двох квадратиків та двох прямокутних трикутників.	Просторове й конструктивне мислення, уява, аналіз і синтез.
Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Утворення пар предметів за функціональними ознаками.	Логічне мислення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формування понять.
Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Утворення пар предметів за родовими ознаками.	Узагальнення, класифікація, формування понять, логічне мислення
Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Об'єднання трьох предметів, що мають загальну суттєву ознаку, і виключення четвертого предмету як такого, що не має цієї ознаки.	Аналіз, виділення суттєвих ознак, узагальнення, логічне мислення
Завдання № 6 «Гра – праця»	Класифікація множини зображень об'єктів, створюється дві групи об'єктів, кожна з якої має підставу для об'єднання.	Логічне мислення, класифікація, формування понять, гнучкість мислення

Продовження таблиці 2.1.

Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Встановлення порядку чергування між знаками тире-крапка.	Увага (концентрація), пам'ять (короткочасна), знаходження закономірностей, логічне мислення.
Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Трикратне групування одних і тих самих фігур, які мають три ознаки.	Аналіз, узагальнення, логічне мислення, гнучкість мислення, увага (переключення), пам'ять.
Завдання № 9 «Нісенітниця»	Помітити нісенітницю в зображеній ситуації.	Критичне мислення, увага (концентрація), образна пам'ять, творча уява.
Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	Пояснити вчинки персонажа та дати їм оцінку, розкривши таким чином моральну колізію, яка не дається безпосередньо в тексті, а впливає з підтексту.	Мовлення, логічне мислення, уява, морально-ціннісні орієнтації, емпатія, критичне мислення.

Матриця діагностики когнітивних функцій представлена у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Матриця діагностики когнітивних процесів

Сприймання	✓	✓					✓	✓	✓	
Мислення	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Увага	✓	✓					✓	✓	✓	
Пам'ять	✓	✓					✓	✓	✓	
Уява		✓							✓	✓
Мовлення			✓	✓		✓			✓	✓
	№ 1 «Панель»	№ 2 «Будиночок»	№ 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	№ 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	№ 5 «Четвертий зайвий»	№ 6 «Гра – праця»	№ 7 «Встановлення системи у заданому ряді знаків»	№ 8 «Класифікація геометричних фігур»	№ 9 «Нісенітниця»	№ 10 «Встановлення змісту оповідання з підтекстом»

Результати діагностики вносились в чекліст, представлений у Додатку Б, який включає перелік всіх завдань, бальну оцінку параметрів рівня виконання завдань та середній бал, який показує узагальнений рівень розвитку когнітивної сфери кожної досліджуваної дитини з аутизмом.

Процедура заповнення чекліста: кожне завдання оцінювалось бальною оцінкою, яка відображає якість і спосіб виконання. Бальна оцінка визначається наступним чином: 0 – найнижчий рівень, 1 – низький рівень, 2 – нижче середнього, 3 – середній рівень, 4 – достатній рівень, 5 – високий рівень. Для систематизації результатів діагностування всі бальні оцінки вносились у таблицю 2.3.

Таблиця 2.3.

Оцінка якості виконання діагностичних завдань дітей з аутизмом

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високий										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	

0 – Дитина відмовляється від виконання завдання.

1 – Дитина з допомогою дорослого не може виконати завдання, навіть після надання можливості повторного виконання та демонструє відсутність ознак навчуваності.

2 – Дитина виконує завдання спільно з дорослим, який постійно контролює дії дитини, вказує на помилки, ставить навідні запитання та інше.

3 – Дитина виконує завдання після демонстрації зразка способу дії.

4 – Дитина виконує завдання з раціональними спробами і помилками, які самостійно або з незначною допомогою виправляє, дії пояснює.

5 – Дитина самостійно правильно виконує завдання на рівні зорового співвіднесення ознак предметів, пояснення виконих дій.

Основними критеріями оцінювання якості виконання діагностичних завдань є самостійність виконання, продуктивність використання допомоги дорослого. Узагальнену систему оцінювання подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери в дітей з утизмом

Бали	Рівень
0 – 0,9	Найнижчий
1 – 1,9	Низький
2 – 2,9	Нижче середнього
3 – 3,9	Середній
4 – 4,9	Достатній
5 – 5,9	Високий

Загальний рівень визначається у ході обрахунку середніх арифметичних оцінок, визначених у процесі діагностування рівня сформованості когнітивних функцій кожної досліджуваної дитини.

2.2. Стан сформованості когнітивної сфери досліджуваних дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Представимо результати діагностики, яка проводилась на базі Комунального закладу «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 34 «Незабудка» Кам'янської міської ради – заклад дошкільної освіти з інклюзивними групами та Комунального закладу «Гімназія № 21» Кам'янської

міської ради – заклад загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, із залученням трьох дітей старшого дошкільного віку та трьох дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Основною метою діагностики було оцінити стан розвитку когнітивної сфери вікової групи дітей від 6 до 9 років з використанням «Методики діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників» Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, Л. Борщевська, А. Обухівська.

З метою отримання цілісної картини індивідуальних особливостей дитини доцільно сформувати індивідуальний профіль розвитку кожної дитини, який представлений у таблицях 2.5-2.10. Саме він висвітлить не тільки труднощі дитини, а й її сильні сторони, що стануть опорою для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Таблиця 2.5.

Індивідуальний профіль розвитку Лева (хлопчик, 6 років 9 місяців)

Параметр	Опис спостереження	Сильні сторони	Труднощі/ потреби
Загальні відомості	Виховується у сім'ї з мамою і бабусею	Має добрий емоційний контакт із рідними.	Складно адаптується до нових дорослих.
Мовлення та комунікація	Невербальна комунікація (жести, міміка, погляд). Розуміє прості інструкції.	Виконує прохання у знайомих ситуаціях.	Не підтримує і не ініціює комунікацію.
Емоційно-вольова сфера	Радіє знайомим. Часто збуджується при змінах розкладу.	Любить музику.	Важко заспокоюється без допомоги дорослого.
Соціальний розвиток	З дорослими комунікує охочіше, до однолітків байдужий	Може чекати своєї черги в грі з дорослим.	Уникає спільних ігор з дітьми.
Поведінкові особливості	Має рухові стереотипи (бігає по колу і махає руками). Чутливий до гучних звуків.	Добре почувається у тихій атмосфері.	Реагує криком на різні звуки.
Моторика	Бігає, стрибає, катається на велосипеді. Дрібна моторика недостатньо розвинена.	Любить рухливі ігри на подвір'ї	Важко тримає олівець, не вирізає ножицями.

Продовження таблиці 2.5.

Самообслуговування	Їсть самостійно ложкою. Одягається з допомогою.	Самостійно миє руки. Самостійно ходить до туалету.	Потребує допомоги у застібанні гудзиків, зав'язуванні шнурків.
Особливі інтереси	Дивиться мультфільми з машинами.	Зосереджений на улюбленій темі машин.	Важко переключається на інші заняття.

Таблиця 2.6.

Індивідуальний профіль розвитку Артема (хлопчик, 6 років 1 місяць)

Параметр	Опис спостереження	Сильні сторони	Труднощі/ потреби
Загальні відомості	Виховується у повній сім'ї з мамою, татом та старшим братом.	Має добрий емоційний контакт із мамою.	Складно адаптується до нових дорослих, не відчуває загрози у небезпесних ситуаціях.
Мовлення та комунікація	Хлопчик маломовленнєвий. Розуміє прості інструкції.	Виконує прохання у знайомих ситуаціях.	Не підтримує і не ініціює комунікацію.
Емоційно-вольова сфера	Радіє знайомим. Збуджується при незначній перевтомі.	Виявляє позитивні емоції у знайомому середовищі.	Може заспокоїти лише мама.
Соціальний розвиток	З дорослими комунікує через маму, брата уникає, любить гратися сам.	Почувається комфортно у тихому середовищі.	Уникає спільних ігор з дітьми, байдужий до комунікації з ними.
Поведінкові особливості	Має рухові стеротипії (махання руками). Чутливий до яскравого світла.	Добре почувається у тихій атмосфері.	Реагує криком на яскраве світло, неприємні запахи.
Моторика	Бігає, стрибає, лазить, катається на самокаті.	Активний, любить рухливі ігри на подвір'ї	Важко виконує завдання на дрібну моторику: нанизувати намистини, зав'язувати шнурівку.
Самообслуговування	Дитина самостійно їсть ложкою, користується туалетом, миє руки. Одягається частково самостійно (простий одяг). Потребує підтримки у складних діях.	Виконує знайомі дії за сталою послідовністю (миття рук, їжа). Має сформовані базові навички охайності.	Потребує допомоги у застібанні гудзиків, блискавки, зав'язуванні шнурків. Важко переключається на нові алгоритми дій. Може уникати самообслуговування при стресі чи змінах у розпорядку.

Продовження таблиці 2.6.

Особливі інтереси	Дуже любить машинки, часто виставляє їх у рядок.	Може довго зосереджуватися на улюбленій діяльності.	Важко переключається на інші заняття, інтереси обмежені вузьким колом тем.
-------------------	--	---	--

Таблиця 2.7.

Індивідуальний профіль розвитку Кирила (хлопчик, 7 років 2 місяць)

Параметр	Опис спостереження	Сильні сторони	Труднощі/ потреби
Загальні відомості	Проживає з мамою.	Має стабільний емоційний контакт з мамою.	Вразливий до змін, може проявляти надмірну тривожність.
Мовлення та комунікація	Мовленнєвий, але не ініціює спілкування.	Може відповідати на запитання, використовує мову для потреб.	Не розпочинає діалог, не підтримує соціальну комунікацію повною мірою.
Емоційно-вольова сфера	У тривожних ситуаціях голосно кричить, махає ногами. Не розуміє емоцій інших (на плач близької людини може реагувати сміхом)	Виявляє емоційну зацікавленість у знайомих видах діяльності.	Потребує навчання розпізнанню емоцій та способів самозаспокоєння.
Соціальний розвиток	Спостерігає за дітьми, але не вступає з ними в контакт.	Проявляє інтерес до ровесників на рівні спостереження.	Уникає активної взаємодії, не грає у спільні ігри.
Поведінкові особливості	Бігає, обертається навколо себе, кидає предмети.	Здатний зосередитись на улюблених заняттях (нанизування, пазли, музика)	Гіперактивність, імпульсивність, потребує розвитку навичок самоконтролю.
Моторика	Добре нанизує намистини, але важко застібає дрібні гудзики.	Розвинена навичка нанизування намистин.	Потребує тренування тонкої моторики, особливо дій із дрібними предметами.
Самообслуговування	Самостійно ходить до туалету, сам одягається, користується столовими приборами.	Достатньо самостійний у побутових діях.	Потребує допомоги з дрібними гудзиками, інколи діє механічно без розуміння послідовності.
Особливі інтереси	Любить гітару, музику, звуки інструментів.	Може довго займатись музичною діяльністю.	Потребує спрямування інтересів у структуровану діяльність (музичні ігри, вправи)

Таблиця 2.8.

Індивідуальний профіль розвитку Віри (дівчинка, 8 років 1 місяць)

Параметр	Опис спостереження	Сильні сторони	Труднощі/ потреби
Загальні відомості	Дівчинка проживає у повній родині, має трьох сестер.		Швидко втрачає інтерес, легко відволікається, потребує постійного контролю.
Мовлення та комунікація	Мовлення конкретне, просте. Розуміє прості вербальні інструкції.	Використовує мову для виконання завдань.	Має труднощі з розумінням складних інструкцій, узагальненням і вербальним поясненням причинно-наслідкових зв'язків.
Емоційно-вольова сфера	Виявляє позитивні емоції у знайомих ситуаціях. Проявляє інтерес при додатковій стимуляції.	Реагує на похвалу та позитивне підкріплення.	Швидко втрачає інтерес, емоційно нестійка у складних завданнях. Потребує додаткової мотивації.
Соціальний розвиток	Може брати участь у простих іграх з однолітками за підтримки дорослого	Приймає участь у спільній діяльності за підтримки дорослого.	Обмежена ініціатива у взаємодії з однолітками. Потребує навчання правилам спільної діяльності.
Поведінкові особливості	При втомі чи перевантаженні може різко схоплюватися, битися, відмовлятися від виконання завдань. На гучні та різкі звуки реагує закриванням вух і криком. У спокійному стані виконує завдання з інтересом.	За умов спокійної атмосфери проявляє старанність.	Важко переносить шум і хаотичні ситуації, потребує тиші й організованого середовища. Необхідна система зниження сенсорного перевантаження.
Моторика	Складає пазли, малює, користується побутовими предметами.	Виконує дії з предметами, що її цікавлять, охоче займається ручною діяльністю.	Недостатньо точна координація рухів, швидко втомлюється при письмі, потребує вправ на розвиток дрібної моторики та просторової орієнтації.
Самообслуговування	Самостійно ходить до туалету, сама одягається, користується столовими приборами.	Достатньо самостійна у побутових діях.	Потребує допомоги з зав'язування шнурівків.

Продовження таблиці 2.8.

Особливі інтереси	Цікавиться доглядом за домашніми тваринами, любить брати участь у приготуванні їжі, звертає увагу на гарний посуд. Подобається складати пазли й малювати.	Інтерес до реальних і практичних занять, схильність до творчості.	Інтереси нестійкі, можуть змінюватися залежно від настрою; потребує стимуляції та організації діяльності через улюблені теми.
-------------------	---	---	---

Таблиця 2.9.

Індивідуальний профіль розвитку Роберта (хлопчик, 8 років 10 місяців)

Параметр	Опис спостереження	Сильні сторони	Труднощі/ потреби
Загальні відомості	Проживає з мамою, внутрішньо переміщена родина. Має інтерес до техніки, особливо до спортивних машин.	Добре зосереджується на знайомих діях, охоче виконує завдання, які йому подобаються.	Вразливий до змін, у нових чи тривожних ситуаціях швидко втрачає контроль.
Мовлення та комунікація	Використовує мовлення для висловлення потреб, може називати предмети та коментувати дії. Не ініціює спілкування, але цікавиться іншими дітьми.	Має словниковий запас для побутових ситуацій.	Потребує розвитку діалогічного мовлення, навчання вираженню емоцій та бажань словами.
Емоційно-вольова сфера	У знайомих умовах спокійний і зосереджений. У тривожних ситуаціях може кричати, махати ногами, уникати контакту.	Радіє знайомим заняттям (пазли, перегляд книжок чи ілюстрацій із машинами).	Потребує формування навичок саморегуляції, розвитку розуміння власних і чужих емоцій.
Соціальний розвиток	Спостерігає за дітьми, але сам не ініціює взаємодії. Може брати участь у колективних іграх за підтримки дорослого.	Має інтерес до перебування поруч із дітьми.	Потребує навчання навичкам соціальної взаємодії та спільної гри.
Поведінкові особливості	У стресових або шумних ситуаціях може кричати, кидати предмети, вертітися. При сильному перевантаженні — відмовляється від діяльності.	У спокійному середовищі захоплено виконує улюблені завдання.	Важко переносить шум, різкі звуки, зміни в режимі. Потребує сенсорної підтримки та чіткої структури занять.
Моторика	Добре нанизує намистини, складає пазли, може механічно зав'язати шнурки. Має труднощі з дрібними застібками (гудзики).	Розвинені навички дрібної моторики у знайомих вправах.	Швидко втомлюється при письмі, потребує вправ на розвиток дрібної моторики та координації.

Продовження таблиці 2.9.

Самообслу- говування	Самостійно користується туалетом, одягається, вживає їжу. Труднощі виникають із гудзиками.	Достатньо самостійний у базових діях.	Потребує допомоги в складних діях, що вимагають точності та уважності.
Особливі інтереси	Має виражену зацікавленість спортивними машинами: любить розглядати ілюстрації, гратися іграшковими машинками, відтворювати звуки руху авто. Із задоволенням складає пазли та конструкції із зображенням машин.	Інтерес до техніки можна використовувати як мотивацію в навчанні та корекційній роботі.	Схильний до тривалого занурення в улюблену тему, потребує спрямування інтересів у більш різноманітну діяльність.

Таблиця 2.10.

Індивідуальний профіль розвитку Євгена (хлопчик, 8 років 11 місяців)

Параметр	Опис спостереження	Сильні сторони	Труднощі/ потреби
Загальні відомості	Проживає в повній сім'ї, потребує постійної підтримки дорослого у навчанні та побуті.	Охоче долучається до знайомої діяльності.	Важко адаптується у нових ситуаціях, губиться без підказки, потребує структурованого середовища.
Мовлення та комунікація	Маломовленнєвий: використовує окремі слова, короткі фрази для позначення потреб («дай», «хочу», «ще»). Розуміє прості інструкції («сідай», «йди сюди»). Потребує підказок для ініціації комунікації.	Має базовий словниковий запас, реагує на інструкції, може використовувати слова для вираження потреб.	Потребує розвитку мовленнєвої активності, розширення словникового запасу, використання альтернативних засобів комунікації (картки, піктограми) для підтримки.
Емоційно- вольова сфера	У знайомих умовах спокійний. При втомі чи перевантаженні може кричати, проявляти імпульсивність.	Радіє знайомим видам діяльності, реагує на похвалу.	Потребує навчання навичок саморегуляції, передбачуваного режиму та сенсорних перерв.
Соціальний розвиток	Прагне бути поруч із дітьми, однак контакти нетривалі, переважає взаємодія з дорослим.	Має інтерес до соціального оточення.	Потребує розвитку навичок спільної гри, навчання елементарних правил взаємодії.

Продовження таблиці 2.10.

Поведінкові особливості	При шумі чи перевантаженні може закривати вуха, кричати. Іноді різко реагує, може відштовхнути чи вдарити.	У трюктуруваному середовищі може працювати спокійно та зосереджено.	Потребує сенсорного захисту, зорових правил поведінки, візуалізації «що робити» у складних ситуаціях.
Моторика	Складання пазлів, малювання простих предметів, сортування та конструювання доступні. Дрібна моторика ще недостатньо розвинена.	Уміє концентруватися на завданнях із маніпулятивними предметами.	Потребує вправ на розвиток графомоторики, дрібної моторики та координації рухів.
Самообслуговування	Виконує частину побутових дій (умивання, користування ложкою) з підказкою дорослого.	Наслідую дії дорослого, поступово формує навички.	Потребує навчання послідовності самообслуговування, закріплення гігієнічних навичок.
Особливі інтереси	Цікавиться спортивними машинами, іграми з конструктором, пазлами, малюванням.	Інтереси можна використовувати як мотивацію в навчанні та комунікації.	Потребує допомоги у перенесенні інтересів на навчальні завдання.

Діагностичне дослідження відбувалося шляхом проведення індивідуальної діагностики кожної дитини з подальшим внесенням отриманих результатів у розроблений нами чекліст (Додаток Б). Узагальнені дані з індивідуальних чеклістів трьох дітей старшого дошкільного віку з аутизмом представлені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

**Результати діагностики рівня сформованості когнітивної сфери у дітей
старшого дошкільного віку з аутизмом**

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високий										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	
Лев	3	1	3	2	1	2	2	2	0	0	1,6
Артем	4	2	3	4	1	2	2	2	1	1	2,2
Кирило	4	3	4	4	3	3	2	3	2	1	2,9

Для унаочнення результати виконання діагностичного дослідження також подано у вигляді діаграми Рис. 2.1.



Рис.2.1. Результати виконання діагностичного дослідження дітьми старшого дошкільного віку з аутизмом

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей старшого дошкільного віку з аутизмом подано у вигляді діаграми Рис. 2.2.

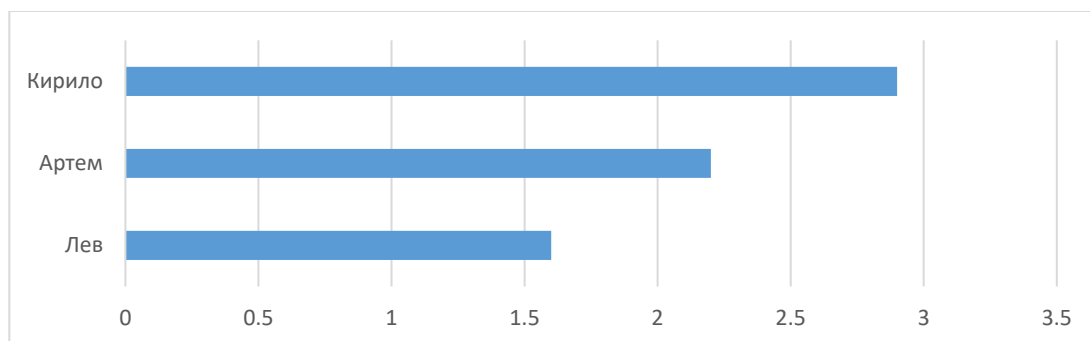


Рис.2.2. Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом

Узагальнені дані з індивідуальних чеклістів трьох дітей молодшого шкільного віку з аутизмом представлені в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Результати визначення рівня сформованості когнітивної сфери у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високий										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	
Віра	3	2	4	3	2	3	4	4	2	1	2,8
Роберт	3	2	3	3	2	2	3	2	2	1	2,3
Євген	2	1	2	2	1	1	2	1	0	0	1,2

Для унаочнення результати дослідження також подано у вигляді діаграми

Рис. 2.3.

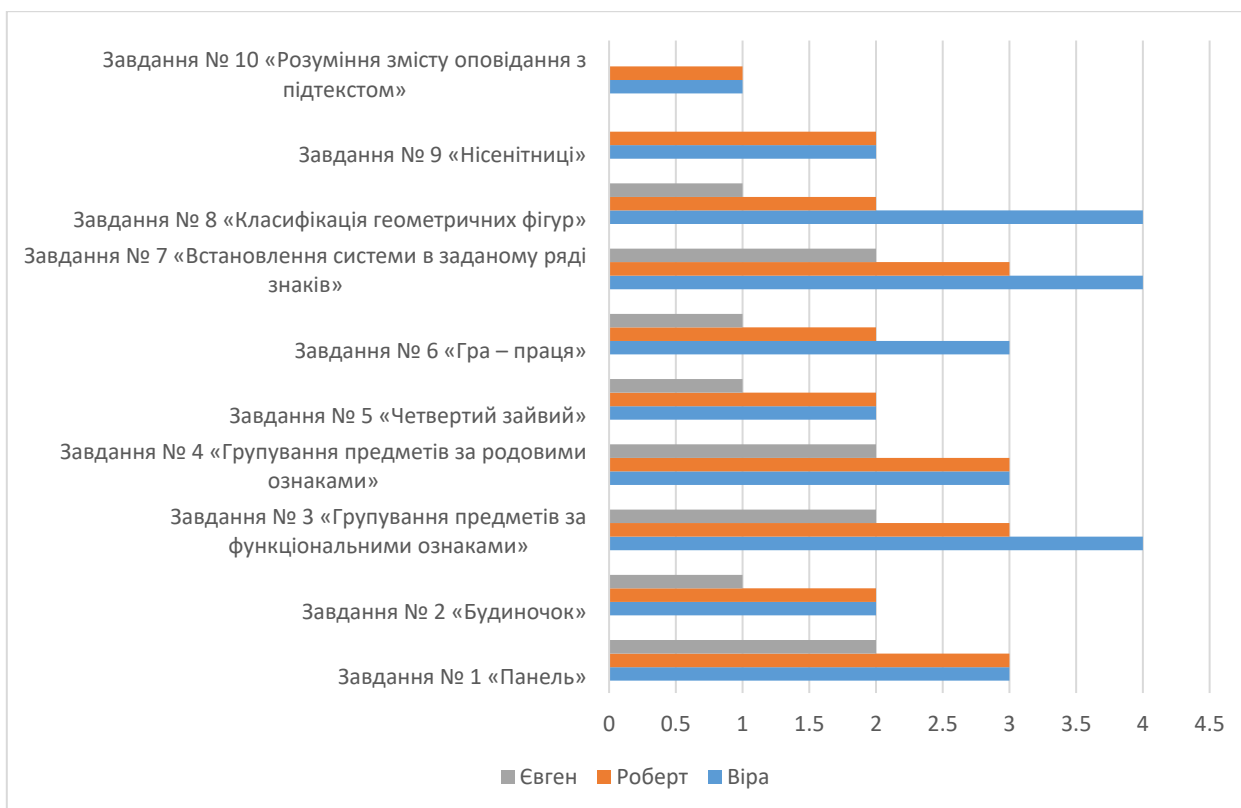


Рис.2.3. Результати виконання діагностичного дослідження дітьми молодшого шкільного віку з аутизмом

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку з аутизмом подано у вигляді діаграми Рис. 2.4.

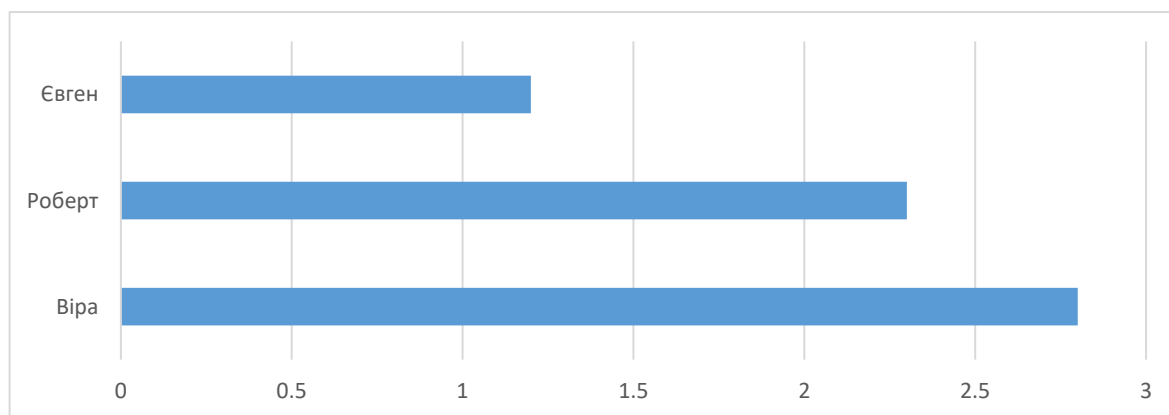


Рис.2.4. Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Загальні дані по досліджуваним дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку зведені в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

**Результати визначення рівня сформованості когнітивної сфери
досліджуваних дітей**

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високий										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	
Лев	3	1	3	2	1	2	2	2	0	0	1,6
Артем	4	2	3	4	1	2	2	2	1	1	2,2
Кирило	4	3	4	4	3	3	2	3	2	1	2,9
Віра	3	2	4	3	2	3	4	4	2	1	2,8
Роберт	3	2	3	3	2	2	3	2	2	1	2,3
Євген	2	1	2	2	1	1	2	1	0	0	1,2

Для унаочнення результати виконання діагностичного дослідження також подано у вигляді діаграми Рис. 2.5.

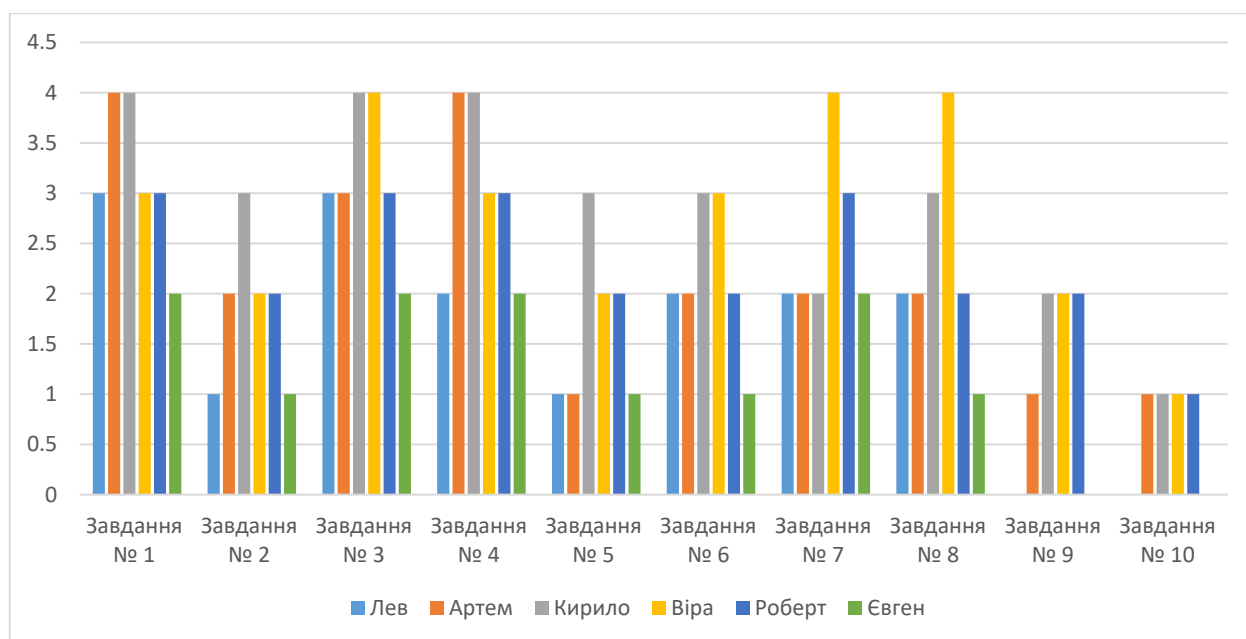


Рис.2.5. Результати виконання діагностичного дослідження

Варто розглянути виконання кожного завдання.

Завдання 1. «Панель»

При виконання цього завдання нами були отримані наступні результати: 33% дітей виконали завдання на достатній рівень (4 бали), діти змогли виконати завдання самостійно правильно з раціональними спробами і помилками. На середній рівень (3 бали) виконало 50% дітей, які справились з завданням лише після демонстрації зразка способу дії. 17% дітей показали рівень нижче середнього (2 бали), виконання завдання відбувалось спільно з фахівцем, який постійно контролював дії дитини.

Отримані результати показують, що лише третина дітей має достатній рівень сформованості просторового аналізу та синтезу, тобто вони здатні самостійно співвіднести частини з цілим. Половина дітей потребувала демонстрації зразка виконання, що підкреслює їх труднощі у можливості самостійно вибрати спосіб дії. А частина дітей змогла виконати завдання лише з допомогою фахівця – це свідчить про недостатній розвиток зорово-моторної координації та просторового мислення.

Завдання 2. «Будиночок»

При виконання цього завдання нами були отримані наступні результати: 17% дітей виконали завдання на середній рівень (3 бали) діти змогли виконати завдання шляхом сприймання розкресленого зразка. На рівень нижче середнього (2 бали) виконало 50% дітей, які виконали завдання лише після примірювання до розкресленого зразка спільно з фахівцем, який контролював дії дітей, ставив навідні запитання. 33% дітей показали низький рівень, діти виконували завдання спільно з фахівцем, який постійно контролював дії дитини та навіть після надання можливості повторного виконання діти не справились з завданням.

Результати діагностичного дослідження вказують на труднощі у дітей з відтворенням зразка. Лише невелика частина досліджуваних дітей виконала завдання на середньому рівні. Водночас більшість дітей потребували контролю і допомоги фахівця. Третина дітей не змогла виконати завдання навіть після надання можливості повторної спроби виконання, що підкреслює несформованість навичок просторового конструювання, низький рівень самостійності та труднощі з орієнтацією у зразку.

Завдання 3. Групування предметів за функціональними ознаками

При виконання цього завдання нами були отримані наступні результати: 33% дітей виконали завдання на достатній рівень (4 бали) діти змогли виконати завдання самостійно правильно з незначними помилками, які самі помічали і виправляли, пояснювали свої дії. На середній рівень (3 бали) виконало 50% дітей, які справились з виконанням завдання лише після демонстрації зразка способу дії із самостійним поясненням дій. 17% дітей показали рівень нижче середнього (2 бали), виконання завдання відбувалось спільно з фахівцем, який постійно контролював дії дитини.

Третина дітей самостійно та правильно виконала завдання, що говорить про сформованість уміння встановлювати функціональні зв'язки. Половина

досліджуваних дітей не змогла одразу виконати завдання, а вдалося лише після демонстрації способу дій – це підкреслює недостатність самостійності у класифікації предметів. Частина дітей потребувала постійного контролю з боку фахівця, що вказує на несформованість уміння робити узагальнення за функціональними ознаками.

Завдання 4. Групування предметів за родовими ознаками

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 33% дітей виконали завдання на достатній рівень (4 бали) діти змогли виконати завдання самостійно правильно з незначними помилками, які самі помічали і виправляли, пояснювали свої дії. На середній рівень (3 бали) також виконало 33% дітей, які справились з виконанням завдання лише після демонстрації зразка способу дії із самостійним поясненням дій. 33% дітей показали рівень нижче середнього (2 бали), виконання завдання відбувалось спільно з фахівцем, який постійно контролював дії дитини.

Розподілення отриманих результатів діагностичного дослідження підкреслює різний рівень розвитку узагальнення за категоріями. Лише третина досліджуваних дітей змогла виконати завдання, інші діти потребували підтримки фахівця – це підкреслює наявність труднощів у побудові логічних зв'язків та труднощі у розумінні родових категорій. А саме це є фундаментом для подальшого засвоєння навчального матеріалу.

Завдання 5. «Четвертий-зайвий»

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 17% дітей виконали завдання на середній рівень (3 бали) діти змогли виконати правильне групування першого набору після другого, без обґрунтування власного. На рівень нижче середнього (2 бали) виконало 33% дітей, які змогли завдання лише спільно з фахівцем, який постійно ставив навідні запитання, підводив до правильного вибору. 50% дітей показали низький рівень (1 бал), діти

з допомогою фахівця, численних навідних питань не справились з завданням, при наданні можливості повторного виконання не змогли зробити виконати правильне групування.

При виконанні цього завдання спостерігались значні труднощі. Половина дітей показала низький рівень та не змогла справитись з виконанням завдання навіть із допомогою фахівця. Це говорить про значні труднощі у встановленні суттєвих відмінностей та труднощі у обґрунтуванні свого вибору. У досліджуваних дітей спостерігались складнощі з абстрагуванням та виокремленням ознаки.

Завдання 6. «Гра - праця»

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 33% дітей виконали завдання на середній рівень (3 бали) діти змогли виконати завдання правильно після визначення зображених дій. На рівень нижче середнього (2 бали) виконало 50% дітей, які змогли виконати завдання лише після повідомлення фахівцем ознак групування. 17% дітей показали низький рівень (1 бал), діти з допомогою фахівця, численних навідних питань, повідомлення фахівцем ознак групування не справились з завданням.

Отримані результати свідчать про середній рівень сформованості у третини дітей. Половина досліджуваних дітей змогла виконати завдання лише після пояснення ознак групування, інші діти не змогли впоратись з завданням навіть з підтримкою фахівця, що вказує на несформованість розуміння соціально-побутових дій, а також відсутність вміння класифікувати їх за змістом.

Завдання 7. Встановлення системи в заданому ряді знаків

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 17% дітей виконали завдання на достатній рівень (4 бали), діти змогли виконати завдання правильно самостійно, але не змогли пояснити систему. На середній рівень (3 бали) виконало також 17% дітей, які змогли виконати завдання після

сприймання розгорнутої системи без пояснення різниці в системах. 66% дітей показали рівень нижче середнього (2 бал), діти з допомогою фахівця, навідних питань, сприймання розгорнутої системи, з поясненням різниці в системі не справились з завданням.

У більшості дітей спостерігались труднощі у розумінні завдання. Дві третини не змогли встановити систему навіть після підказок. Лише незначна частина виконала завдання, але не змогла пояснити. Це свідчить про низький рівень розвитку логічного мислення, труднощі у розумінні послідовностей і правил.

Завдання 8. Класифікація геометричних фігур (трикратне групування одних і тих же фігур, які мають три ознаки: колір, форму і величину)

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 16,6% дітей виконали завдання на достатній рівень (4 бали) діти змогли виконати завдання правильно після порівняння схожих між собою фігур з поясненням. На середній рівень (3 бали) також виконало 16,6% дітей, які справились з виконанням завдання за зразком із словесним звітом, 50% дітей справились з завданням на рівень нижче середнього (2 бала) за зразком без словесного пояснення. 16,6% дітей показали низький рівень (1 бал), виконання завдання відбувалось спільно з фахівцем, який постійно контролював дії дитини та повідомив ознаки групування.

Отримані нами результати засвідчують, що лише незначна кількість дітей змогла виконати завдання на достатньому рівні. Більшість дітей орієнтувалися на зразок і не могли пояснити свої дії. Це підкреслює обмежений розвиток умінь виділяти одразу декілька ознак та здійснювати складне групування.

Завдання 9. «Нісенітниці»

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 50% дітей виконали завдання на рівень нижче середнього (2 бали), діти виконували завдання спільно з фахівцем, який постійно контролював дії дитини,

вказував на помилки, ставив навідні запитання. На низький рівень (1 бал) виконало 17% дітей, які навіть з допомогою фахівця не змогли виконати завдання, навіть після надання можливості повторного виконання діти не змогли виконати завдання. 33% дітей показали найнижчий рівень (0 балів), дітям завдання видалось дуже складним і вони відмовились від виконання завдання.

При виконанні цього завдання спостерігались значні труднощі. Половина дітей виконала завдання на рівень нижче середнього, третина дітей не змогла виконати завдання в силу індивідуальних особливостей та відмовились від виконання, враховуючи різні підходи стимуляції та мотивування до виконання завдання.

Завдання 10. «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»

При виконанні цього завдання нами були отримані наступні результати: 60% дітей виконали завдання на низький рівень (1 бал), діти не змогли зрозуміти зображеної ситуації. 40% дітей показали найнижчий рівень (0 бал), дітям завдання виявилось занадто складним та вони відмовились від його виконання.

При виконання цього завдання діти показали найнижчі результати, оскільки, більшість досліджуваних дітей не змогла зрозуміти зміст прихованої ситуації, а інша частина дітей в силу значних труднощів у сфері логічного мислення, розуміння підтексту, здатності робити висновки та усвідомлювати приховані смисли не змогли справитись з завданням і відмовились від його виконання.

Отримані результати показують різний рівень сформованості когнітивної сфери дітей. Простежується тенденція, в якій діти краще виконують завдання на елементарні просторові операції та простіші класифікації, але демонструють значні труднощі у виконанні завдань, що вимагають логічного мислення, абстрагування, узагальнення та розуміння підтексту. Саме це підкреслює необхідність системної корекційно-розвивальної роботи, яка направлена на

формування навичок аналізу, узагальнення, розвиток логічного мислення та вміння працювати за зразком і без нього.

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери кожної досліджуваної дитини визначений відповідно середньоарифметичних показників виконання завдань, представлених в таблиці 2.4 та висвітлений у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

**Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери
у досліджуваних дітей з розладами аутистичного спектра**

Ім'я	Бал	Рівень
Лев	1,6	Низький
Артем	2,2	Нижче середнього
Кирило	2,9	Нижче середнього
Віра	2,8	Нижче середнього
Роберт	2,3	Нижче середнього
Євген	1,2	Низький

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей подано для наглядності у вигляді діаграми Рис. 2.6.

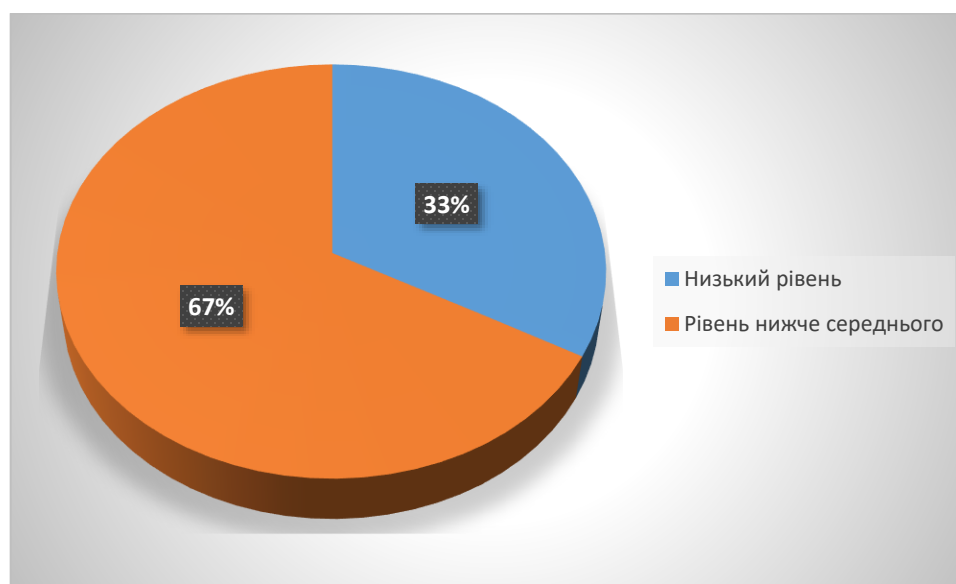


Рис.2.6. Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей

Аналізуючи отримані результати хочемо підкреслити важливість індивідуального підходу в роботі з дітьми з аутизмом, оскільки рівень та особливості когнітивної сфери можуть варіюватися. Сильні сторони досліджуваних дітей можуть бути використані як опора для розвитку та підкріплення позитивних змін. Розуміння цих особливостей може допомогти фахівцям більш ефективно надавати корекційно-розвивальні послуги, а також вибрати найбільш ефективні методики для подальшого розвитку когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра.

В загальному контексті середній бал у досліджуваних дітей варіюється від показника 1,2 до 2,9, що вказує на низький і нижче середнього рівні сформованості когнітивної сфери. Це відображає загальні особливості когнітивної сфери досліджуваних нами дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з РАС.

Висновок до другого розділу

Проведене діагностичне дослідження стану сформованості когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом дало нам можливість виявити особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з РАС і визначити рівень сформованості.

Згідно з отриманими результатами, середній бал показників розвитку когнітивної сфери говорить про низький і нижче середнього рівні сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей. Це підкреслює нерівномірність функціонування пізнавальних процесів, які характеризуються зниженим рівнем довільності та цілеспрямованості.

У дітей з РАС спостерігається недостатня сформованість процесів сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення та мовлення, що показують

результати окремих діагностичних завдань. Найбільші труднощі спостерігаються у розвитку логічного мислення, довільної уваги та мовленнєвої діяльності. На противагу цьому зорове сприймання та механічна пам'ять виявилися відносно збереженими. Саме цей розподіл і підтверджує наявність фрагментарного та вибіркового характеру когнітивного розвитку, притаманного дітям з РАС.

Отримані під час емпіричного дослідження дані пов'язуються з теоретичними висновками про системний характер когнітивних порушень при аутизмі. Виявлений низький та нижче середнього рівень сформованості когнітивної сфери досліджуваних дітей підкреслює необхідність системного і цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток пізнавальної сфери, мовленнєвих та комунікативних вмінь, гнучкості мислення, а також формування саморегуляції та довільності як основних передумов соціальної адаптації.

РОЗДІЛ 3

РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ «ІГРОКВЕСТ» ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

3.1 Методологічні засади розроблення програми «Ігроквест» для розвитку когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Створення спеціалізованого комплексу занять для розвитку когнітивної сфери дітей з РАС вимагає опори на ряд методологічних засад, які поєднують у собі філософські, психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні та технологічні підходи.

У фокусі програми перебуває дитина, як активний суб'єкт пізнання, а не як пасивний отримувач знань. Основою програми є гуманістична педагогіка (К. Роджерс, А. Маслоу), яка наголошує на важливості унікального досвіду, права на вибір і позитивну підтримку дитини. Програма орієнтована на створення безпечного й мотивуючого середовища, де гра сприймається як природний спосіб пізнання та розвитку.

Розроблений комплекс завдань спирається на фундаментальні положення сучасної психології та педагогіки, що розкривають закономірності когнітивного розвитку дітей і визначають оптимальні шляхи його підтримки в освітньо-корекційному процесі.

Методологічна база програми ґрунтується на поєднанні культурно-історичного, діяльнісного та ігрового підходів, а також на принципах урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей з аутизмом. Такий

міждисциплінарний підхід дозволяє врахувати як універсальні закономірності дитячого розвитку, так і специфіку когнітивних профілів дітей із РАС.

В основі програми лежать ідеї культурно-історичної теорії розвитку. Провідним положенням цієї теорії є теза про те, що становлення вищих психічних функцій відбувається в процесі соціальної взаємодії, а розвиток здійснюється у зоні найближчого розвитку дитини. Саме квест, як ігрова форма організації діяльності, створює умови для навчання у співпраці з дорослими та ровесниками, коли нові знання та вміння дитина набуває спочатку під керівництвом і за підтримки, а згодом – самостійно.

Цінною ознакою програми є використання ідей діяльнісного підходу Дж. Дьюї, згідно з якими пізнання відбувається в процесі активної взаємодії з довкіллям. Отож, для розвитку когнітивної сфери дитині необхідно діяти, експериментувати та взаємодіяти з предметами. У межах квесту цей підхід реалізується через практичні завдання, які потребують дій з предметами, матеріалами та умовними позначеннями, що додатково стимулює розвиток сприймання, уваги, пам'яті та мислення.

Важливим є дотримання у програмі принципу розвитку через гру, який доведений у працях Ж. Піаже, бо гра є провідною діяльністю старшого дошкільного віку й залишається дієвим інструментом пізнавальної активності молодшого школяра. Квест, як особлива форма гри створює умови для занурення дитини в сюжет, що підвищує її пізнавальний інтерес і дозволяє здійснювати пізнавальні дії у природний спосіб.

Ще одним методологічним орієнтиром нашої програми є принцип урахування індивідуальних особливостей розвитку, закладений у працях М. Монтесорі та підтриманий сучасними українськими дослідниками інклюзивної освіти Т. Скрипник та Н. Софій.

Варто зазначити, що для дітей з аутизмом властива нерівномірність у розвитку когнітивних процесів. У них може поєднуватися добре збережена зорова пам'ять, але знижена довільна увага чи труднощі в абстрактному мисленні. Тому завдання квестів створені за принципом поступового ускладнення та передбачають варіативність виконання, що сприяє індивідуалізації освітнього маршруту й підвищує ефективність корекційної роботи.

Отже, методологічні засади програми «Ігроквест для спектра» відображають інтеграцію провідних світових і українських наукових ідей. Вони дозволяють створити інноваційну ігрову модель розвитку когнітивної сфери дітей з аутизмом, яка поєднує наукову обґрунтованість із практичною ефективністю.

Розроблена нами програма «Ігроквест» складається із серії корекційно-розвиткових занять у вигляді квестів.

З метою застосування сучасного системного підходу в корекційно-розвитковій роботі в основу нашої програми були покладені рекомендовані МОіН України програми:

- «Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» [13];
- Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Розвиток когнітивної сфери» для 1 - 4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти [13]
- Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів» для 1 - 4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти» (автор Т. Жук).

При створенні комплексу ігрових занять для програми «Ігроквест» ми дотримувались ключових положень корекційної освіти.

Створена програма ґрунтується на розумінні, що когнітивна сфера дітей з РАС формується з особливостями й потребує спеціальної підтримки в зоні найближчого розвитку, а розвиток когнітивних функцій відбувається через активну практичну діяльність дитини. Ігрові та сюжетні форми завдань-квестів роблять процес навчання захоплюючим, мотивуючим і більш доступним.

Метою нашої програми є розвиток когнітивної сфери дітей з аутизмом завдяки інтеграції ігрових та квестових технологій, і формування пізнавальної активності та сенсорного досвіду в умовах структурованого корекційно-розвиткового середовища. Програма направлена на комплексний розвиток когнітивних процесів: сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, мовлення, а також на розвиток емоційної сфери. Програма інтегрує досягнення психології, педагогіки та логопедії, що впливає на розвиток дитини.

Завданнями програми є:

- формування уявлень про навколишній світ, власне тіло та його функції;
- розвиток пізнавальних процесів: зорового та слухового сприймання, зосередження, уяви, довільної та мимовільної пам'яті, логічного мислення;
- формування навчальної поведінки: виконання інструкцій, дотримання послідовності дій, доведення завдання до кінця;
- розвиток комунікативних умінь: використання слів, жестів, карток PECS, міміки;
- розвиток емоційно-вольової сфери через успішне подолання ігрових викликів.

Опорними принципами програми є:

- індивідуальний підхід;
- візуальна опора;
- доступність і посиленість;
- структурованість і передбачуваність;
- мотивація;

- полісенсорність;
- рефлексія.

Індивідуальний підхід передбачає адаптацію завдань до мовленнєвого та когнітивного рівня дитини. В якості візуальних опор використовуємо картки, ілюстрації, візуальний розклад. Поступове ускладнення й варіативність роблять завдання більш доступними та посильними. Чіткий початок, повторювані етапи та завершення занять рефлексією створюють передбачуваність. Захоплюючий сюжет, цікаві персонажі та бажана нагорода підсилюють мотивацію до учіння. Залучення зору, слуху, дотику та руху створює необхідну мультисенсорність. Підсумок заняття, отримання бажаних нагород покращує емоційний стан дитини та налаштовує на повторення та закріплення нового матеріалу вдома з допомогою чеклістів для батьків.

Програма реалізується у вигляді серії ігрових квестів (12 занять), які мають наскрізний сюжет (пошук скарбу, допомога герою, подорож у тіло людини, мандрівка у світ природи тощо), включають привітання, містять 5 завдань-станцій, релаксаційну паузу, рефлексію та прощання. Тривалість заняття 20 – 25 хвилин.

Завдання квестів направлені на розвиток сприймання (розпізнавання кольорів, форм, образів); уваги (пошук однакових властивостей та відмінностей); пам'яті (повторення рядів, картки-меморі); мислення (класифікація, логічні ланцюжки); уяви (перевтілення); творчих здібностей; загальної та дрібної моторики; ігор та вправ на зняття м'язового та емоційного напруження.

Програма складається з серії квестів з двома рівнями складності та сталою структурою:

- привітання;
- вступ у сюжет;
- виконання 5 завдань-станцій;

- релаксаційна пауза;
- рефлексія;
- прощання.

Програма поділена на 5 модулів:

1. «Я і моє тіло»
2. «Я і предметний світ»
3. «Я і час»
4. «Я і природа»
5. «Я серед людей»

Наші очікування від використання програми «Ігроквест» - це розширення знань про власне тіло, органи чуття, розрізнення кольору, форми, величини предметів та вміння класифікувати їх за певними ознаками, вміння вибудовувати послідовність дій, розрізняти події «раніше – потім», знати частини доби, поглиблення знань про рослинний та тваринний світ, природні явища, соціальні ролі людей та правила взаємодії між ними. Все це буде сприяти покращенню показників когнітивної сфери, зростанню рівня самостійності при виконанні завдань, розвитку мовленнєвих чи альтернативних комунікативних навичок, підвищенню навчальної мотивації та стійкості до переходів.

Програма може бути використана вчителями-дефектологами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти, в корекційних центрах, а також батьками для додаткової домашньої практики. Вона поєднує корекційно-розвитковий вплив із ігровою мотивацією, що створює умови для ефективного розвитку когнітивної сфери дітей з розладами аутистичного спектра.

3.2. Програма «Ігроквест» для розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Розробка програми для розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом стає особливо актуальною в контексті дослідження, проведеного в комунальному закладі «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 34 «Незабудка» Кам'янської міської ради та комунальному закладі «Гімназія № 21» Кам'янської міської ради. В цих закладах створено всі необхідні умови для впровадження програми ігрової терапії в вигляді занять-квестів на корекційно-розважальних заняттях.

Розробка програми базується на даних отриманих з допомогою проведення вихідного діагностичного дослідження рівня сформованості когнітивної сфери трьох дітей старшого дошкільного та трьох дітей молодшого шкільного віку з РАС. Отримані дані виявилися корисними для розуміння особливостей розвитку когнітивної сфери у цих вікових категоріях. Дані збиралися за допомогою спеціально розробленого чекліста. Ці параметри виявилися ключовими для розуміння специфіки когнітивної сфери для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

На основі цих результатів необхідно розробити ефективну програму, яка буде спрямована на розвиток когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

Розробка програми буде ґрунтуватися на методах з науково доведеною ефективністю, таких як «Структурованість навчання», «Візуальна спрямованість», а також «Метод втручання з боку батьків», які вже показали свою ефективність в роботі з дітьми з РАС.

Така програма може містити різноманітні методики – від використання візуальних підказок, спеціальних матеріалів для стимулювання розвитку когнітивної сфери, а також практику взаємодії з батьками та дорослими в контрольованих умовах.

З урахуванням цих методик, програма включає ряд модулів, кожен з яких буде зосереджений на окремому аспекті розвитку когнітивних процесів, з можливістю індивідуальної адаптації до потреб конкретної дитини з урахуванням вербальних можливостей дитини. Крім того, періодична оцінка і корекція програми будуть забезпечувати її адаптивність та ефективність у довгостроковій перспективі.

З огляду на значущість отриманих даних, необхідно виділити декілька ключових аспектів для розробки спеціалізованої програми, спрямованої на розвиток когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. У цьому контексті ключовими аспектами є:

Індивідуалізація підходу. Оскільки діти з РАС можуть мати різні можливості до вербальної комунікації, програма повинна бути адаптованою до індивідуальних потреб кожної дитини в залежності від вербальних можливостей дитини.

Залучення батьків. Важливо розробити методику, що дозволить не лише фахівцям, а й батькам та іншим дорослим ефективно взаємодіяти з дитиною, закріплюючи вправи в домашньому середовищі.

Моніторинг та оцінка. Після впровадження програми необхідно систематично збирати дані для аналізу її ефективності з метою подальшого її удосконалення.

Основною метою програми є розвиток та корекція когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом, сприяння

гармонійному розвитку пізнавальних процесів, формування навичок самоконтролю та емоційної стабільності.

Програма спрямована на розвиток основних когнітивних функцій, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, логічне мислення; покращення уваги та пам'яті; розвиток мовленнєвих здібностей – це і розширення словникового запасу та розуміння текстової інформації; розвиток дрібної моторики та формування предметно-практичної діяльності.

Заняття I Розділу I «Я і моє тіло» розробленої нами програми «Ігроквест» наведено нижче. Розділ I та Розділ II Програми «Ігроквест» в повному обсязі представлені у ДОДАТКУ В.

РОЗДІЛ I

«Я І МОЄ ТІЛО»

Заняття 1. «Чарівна подорож до Королівства Чистоти»

Категорія: дитина з аутизмом із труднощами вербальної комунікації

Мета: розвивати сприймання, увагу, пам'ять, аналітичне мислення, уяву, розрізняти частини тіла, вміння співвідносити частину й ціле, класифікувати предмети, формувати навички догляду за тілом та розвивати вміння зорово-просторової орієнтації.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, встановити емоційний контакт.

«У чарівному Королівстві Чистоти зник ключ від замку. Його може знайти лише той, хто вміє бути охайним і дбати про чистоту. Вирушаємо на пошуки разом!»

Фахівець показує малюнок із «Чарівним замком» та ключиком, разом із дитиною відкривають дверцята до Королівства Чистоти.

Станція 1: «Допоможи ляльці»

Обладнання: лялька, малюнки із зображенням голови, очей, носа, рота, вух, рук, ніг.

Мета: розвиток сприймання та впізнавання частин тіла, формування базових понять про себе.

Завдання:

- Дитина за вказівкою і з підказкою фахівця показує частини тіла на ляльці.
- Дитина зіставляє картку з відповідною частиною тіла на ляльці.

Станція 2: «Що загубилось?»

Обладнання: картинка-силует обличчя людини з порожніми місцями для очей, носа, рота, вух, окремі елементи.

Мета: розвиток уваги та вміння співвідносити частину й ціле.

Завдання:

- Покласти у потрібне місце очі, ніс, рот, вуха.
- Порівняти з готовим шаблоном обличчя.

Станція 3: «Чарівні предмети чистоти»

Обладнання: справжні предмети гігієни (мило, зубна щітка, грибінець, рушник) та їх зображення.

Мета: розвиток пам'яті та аналітичного мислення, розуміння функцій предметів, формування навичок догляду за тілом.

Завдання:

- Знайти однакові пари предмет – зображення.
- За підказкою фахівця використати предмет (розчесати ляльку, витерти рушником руки).

Станція 4: «Лабіринт в Країну Чистоти»

Обладнання: настільний лабіринт із зображеннями предметів гігієни (правильні та «зайві» - іграшки, книжки)

Мета: розвиток мислення, зорово-просторової орієнтації, класифікації предметів.

Завдання:

- Провести фішку по лабіринту тільки до предметів гігієни.

Станція 5: «Бульбашки чистоти» (рухова й уявна гра)

Обладнання: мильні бульбашки.

Мета: розвиток уяви, рухової координації, закріплення знань про гігієну.

Завдання:

- Дитина ловить бульбашки й «змиває» уявний бруд із частин тіла (педагог керує: «мий руки», «мий обличчя»).

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'який рушник.

Мета: зниження напруги, формування відчуття безпеки.

Завдання:

- Дитина лягає на килимок на живіт, фахівець накриває дитину м'яким рушником, гладить по спині.

Рефлексія

Обладнання: смайлики.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Обери той смайлик, який відповідає твоєму настрою.

Прощання

Разом закривають дверцята замку, фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Королівства Чистоти.

Заняття 1. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Показуємо частини тіла

- «Де голова?», «Де руки?», «Де очі?» - дитина показує жестом (можна використовувати ляльку чи картки)

2. Вибір засобів гігієни

- Покладіть перед дитиною 2-3 предмети (мило, рушник, щітка).
- Попросіть: «Дай мило» - дитина вибирає правильний предмет.

3. Формуємо дію через наслідування

- Миття рук: дорослий робить – дитина повторює за ним.
- Використовуйте коротку інструкцію з жестом (намилити, змити, витерти)

4. Гра «Що з'явилося?»

- Розкладіть кілька предметів, дайте уважно роздивитись, потім додайте ще один предмет. Запитайте: «Що з'явилося нове?»

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.

Заняття 1. «Чарівна подорож до Королівства Чистоти»

Категорія: дитина з аутизмом здатна до вербальної комунікації

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець вітається : «Привіт, я ____», «А ти хто?» (фахівець допомагає дитині назвати своє ім'я).

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, активізувати мовлення.

«У чарівному Королівстві Чистоти зник ключ від замку. Його може знайти лише той, хто вміє бути охайним і дбати про чистоту. Вирушаємо на пошуки разом!»

Фахівець показує малюнок із «Чарівним замком» та ключиком й каже: «Давай скажемо: Відкрийся, замочку!» - дитина повторює фразу.

Станція 1: «Допоможи ляльці»

Обладнання: лялька, малюнки із зображенням голови, очей, носа, рота, вух, рук, ніг.

Мета: розвиток мовленнєвої активності, засвоєння назв частин тіла та їх функцій.

Завдання:

- Показати на собі й на ляльці частини тіла, називати їх уголосб «Це – рука», «Це – ніс».
- Відповісти на запитання фахівця: «Чим ми бачимо?», «Чим ми чуємо?»

Станція 2: «Що загубилось?»

Обладнання: картинка-силует обличчя людини з порожніми місцями для очей, носа, рота, вух, окремі елементи.

Мета: розвиток уваги, формування простих описових речень.

Завдання:

- Покласти у потрібне місце очі, ніс, рот, вуха.
- Коментувати: «Тут очі», «Тут рот», «Тут ніс»
- Фахівець ставить запитання: «Де ніс?», «Де вуха?»

Станція 3: «Чарівні предмети чистоти»

Обладнання: справжні предмети гігієни (мило, зубна щітка, грибінець, рушник) та їх зображення.

Мета: розвиток активного словника зв'язку «предмет – функція».

Завдання:

- Співвіднести предмет із зображенням.
- Назвати кожний предмет: «Це мило», «Це рушник».
- Відповісти на запитання: «Що робимо щіткою?», «Для чого мило?» (короткі відповіді: чистимо зуби, миємо руки).

Станція 4: «Лабіринт в Країну Чистоти»

Обладнання: настільний лабіринт із зображеннями предметів гігієни (правильні та «зайві» - іграшки, книжки).

Мета: розвиток мислення, уміння класифікувати предмети за призначенням.

Завдання:

- Провести фішку по лабіринту називаючи предмети: «Це щітка – так», «Це м'яч – ні».
- Педагог просить дитину пояснити: «Чому м'яч не потрібний?» (дитина відповідає короткою фразою: «Не для гігієни»)

Станція 5: «Бульбашки чистоти» (рухова й уявна гра)

Обладнання: мильні бульбашки.

Мета: розвиток уяви, формування фразового мовлення, закріплення знань про гігієну.

Завдання:

- Дитина ловить бульбашки, «миє» частину тіла й називає її: «Мию руки», «Мию обличчя»).
- Фахівець пропонує відповісти на запитання: «Брудні руки – це добре, чи погано?».

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'який рушник.

Мета: зниження напруги, розвиток емоційної виразності через слова.

Завдання:

- Дитина лягає на килимок на живіт, фахівець накриває дитину м'яким рушником і тихо каже: «Теплий рушничок гріє». Дитина повторює останнє слово: «Гріє».
- Фахівець запитує «Тепло й затишно?». Дитина повторює останнє слово: «Затишно».

Рефлексія

Обладнання: смайлики.

Мета: розвиток емоційного самосвідомості, уміння висловлювати свій стан.

Завдання:

- Дитина вибирає смайлик і проговорює: «Я веселий».

Прощання

- Разом закривають дверцята замку і повторює за фахівцем: «Замочок зачиняйся».
- Прощання жестом і словом «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Королівства Чистоти.

Заняття 1. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Називаємо частини тіла

- Дитина каже «Це очі. Очима я бачу», «Це вуха. Вухами я слухаю». Можна дати завдання: покажи і назви.

2. Обговорюємо предмети гігієни

- Показати мило, рушник, гребінець. Запитати: «Що це? Для чого воно?». Дитина відповідає: «Милом миють руки», «Рушником витирають».

3. Формуємо послідовність дій словами

- Дитина говорить вголос: «Спочатку намілюю, потім змиваю, потім витираю»
- Поступово робить самостійно

4. Гра «Опиши предмет»

- Взяти, наприклад, рушник й попросити описати його: «Він сірий, м'який, чистий»

5. Гра «Що зникло?»

- Розкладіть кілька предметів гігієни, потім один сховайте. Дитина повинна назвати предмет який зник.

Заохочення: словесне підкріплення, смайлики, жетони чи наліпки «Чистюля дня».

3.3. Аналіз впровадження методики ігрової терапії у вигляді квестів «Ігроквест»

На етапі формувального етапу дослідження нами було проведено повторне діагностичне дослідження, що відбувалося шляхом проведення індивідуальної діагностики кожної дитини з подальшим внесенням отриманих результатів у розроблений нами чекліст (Додаток Б). Узагальнені дані з індивідуальних чеклістів трьох дітей старшого дошкільного віку з аутизмом представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Результати діагностики рівня сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом на формувальному етапі

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високи										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з	
Лев	3	2	3	3	1	2	2	3	0	0	1,9
Артем	4	2	4	4	2	2	3	3	1	1	2,9
Кирило	4	4	5	4	4	4	4	4	2	1	3,6

Для унаочнення результати виконання діагностичного дослідження також подано у вигляді діаграми Рис. 3.1.

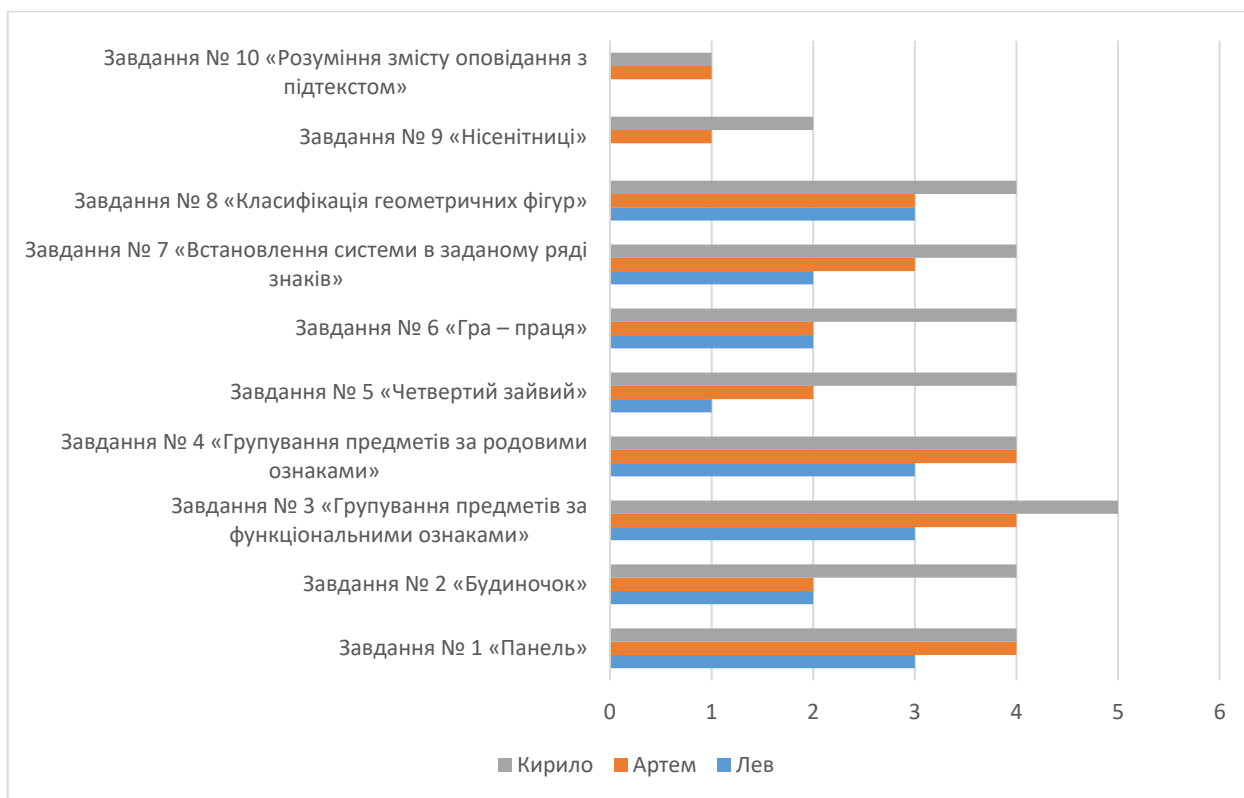


Рис. 3.1. Результати виконання повторного діагностичного дослідження на формувальному етапі дітьми старшого дошкільного віку з аутизмом

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей старшого дошкільного віку з аутизмом на формувальному етапі дослідження подано у вигляді діаграми Рис. 3.2.

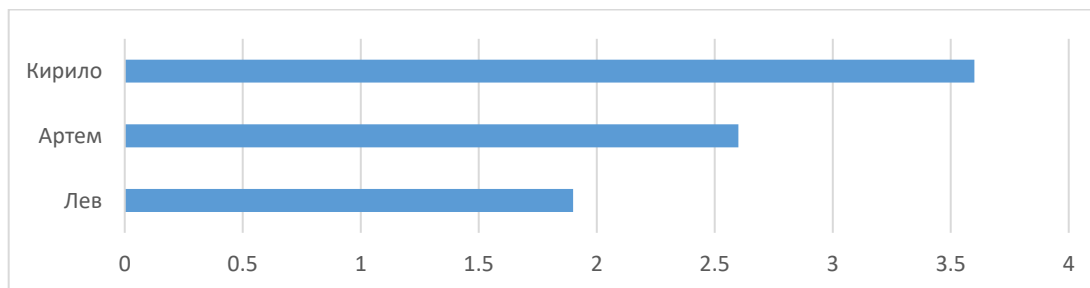


Рис. 3.2. Загальний стан сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом на формувальному етапі дослідження

Узагальнені дані з індивідуальних чеклістів трьох дітей молодшого шкільного віку з аутизмом представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати визначення рівня сформованості когнітивної сфери у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом на формувальному етапі

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високий										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	
Віра	4	2	4	4	3	4	4	4	4	1	3,4
Роберт	3	3	4	3	3	3	4	2	2	1	2,8
Євген	2	1	3	2	1	1	2	1	0	0	1,3

Для унаочнення результати дослідження також подано у вигляді діаграми

Рис. 3.3.

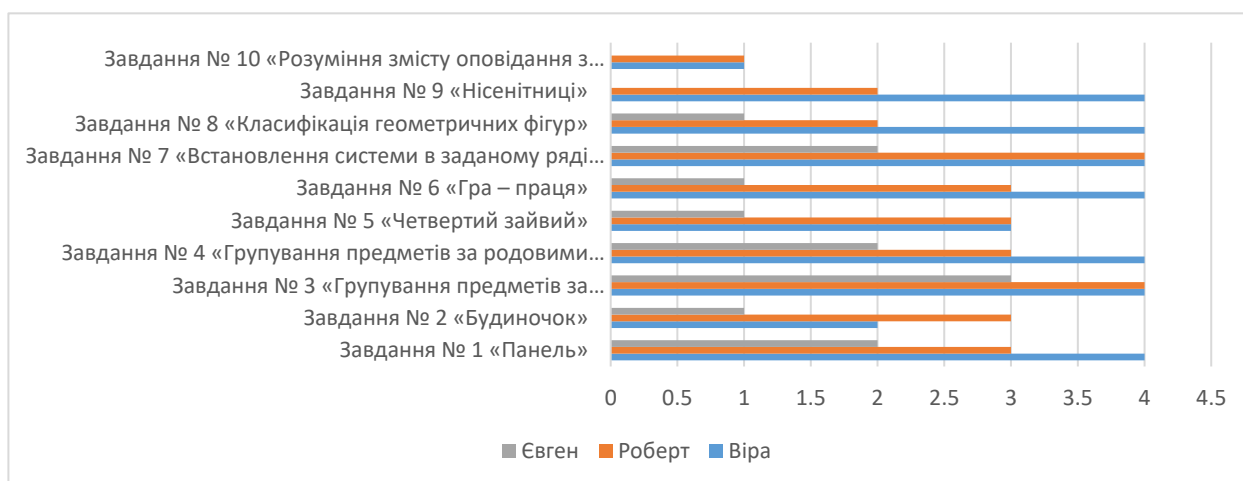


Рис. 3.3. Результати виконання діагностичного дослідження дітьми молодшого шкільного віку з аутизмом

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку з аутизмом подано у вигляді діаграми Рис. 3.4.

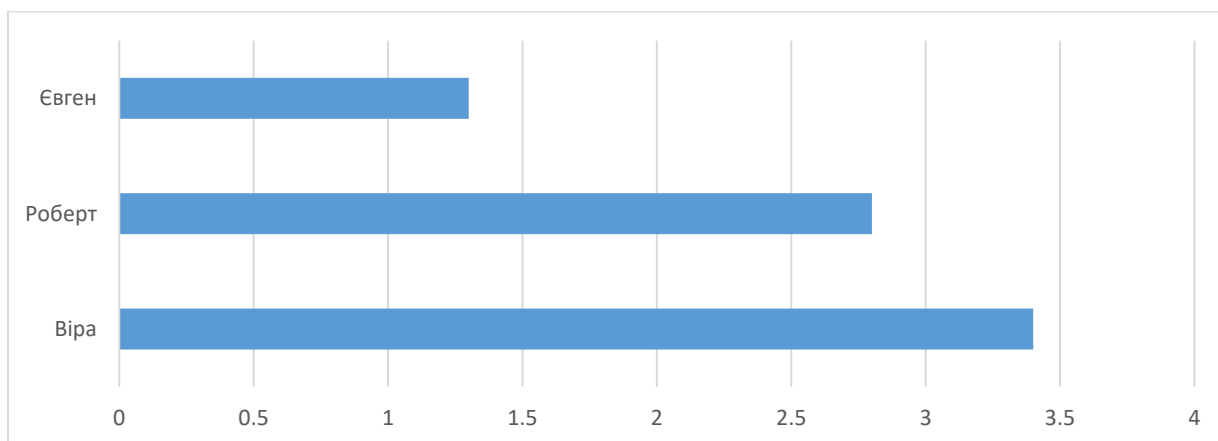


Рис. 3.4. Загальний стан сформованості когнітивної сфери у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом на формувальному етапі

Рівень стану сформованості когнітивної сфери кожної досліджуваної дитини визначений відповідно показників, представлених в таблиці 2.4 та висвітлений у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей з розладами аутистичного спектра на формувальному етапі

Ім'я	Бал	Рівень
Лев	1,9	Низький
Артем	2,6	Нижче середнього
Кирило	3,6	Середній
Віра	3,4	Середній
Роберт	2,8	Нижче середнього
Євген	1,3	Низький

Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей подано для наглядності у вигляді діаграми Рис. 3.5.

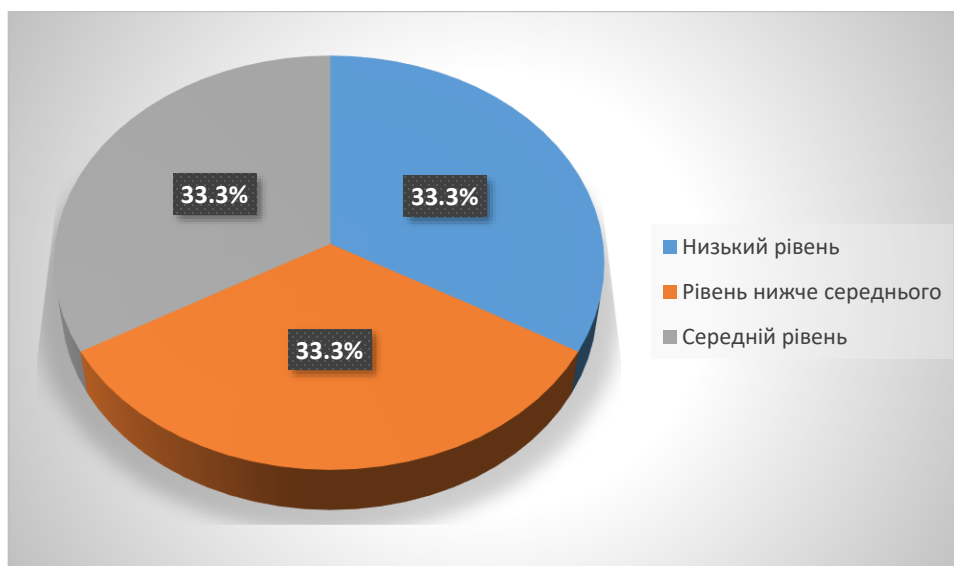


Рис. 3.5. Загальний рівень стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей на формувальному етапі дослідження

Динаміка росту рівня сформованості когнітивної сфери кожної досліджуваної дитини висвітлена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Динаміка росту стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей з розладами аутистичного спектра

Ім'я	Середній бал (констатувальний етап)	Середній бал (формувальний етап)	Динаміка росту
Лев	1,6	1,9	0,3
Артем	2,2	2,6	0,4
Кирило	2,9	3,6	0,7
Віра	2,8	3,4	0,6
Роберт	2,3	2,8	0,5
Євген	1,2	1,3	0,1

Для унаочнення динаміки росту сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей з розладами аутистичного спектра результати також подано у вигляді діаграми Рис. 3.6.

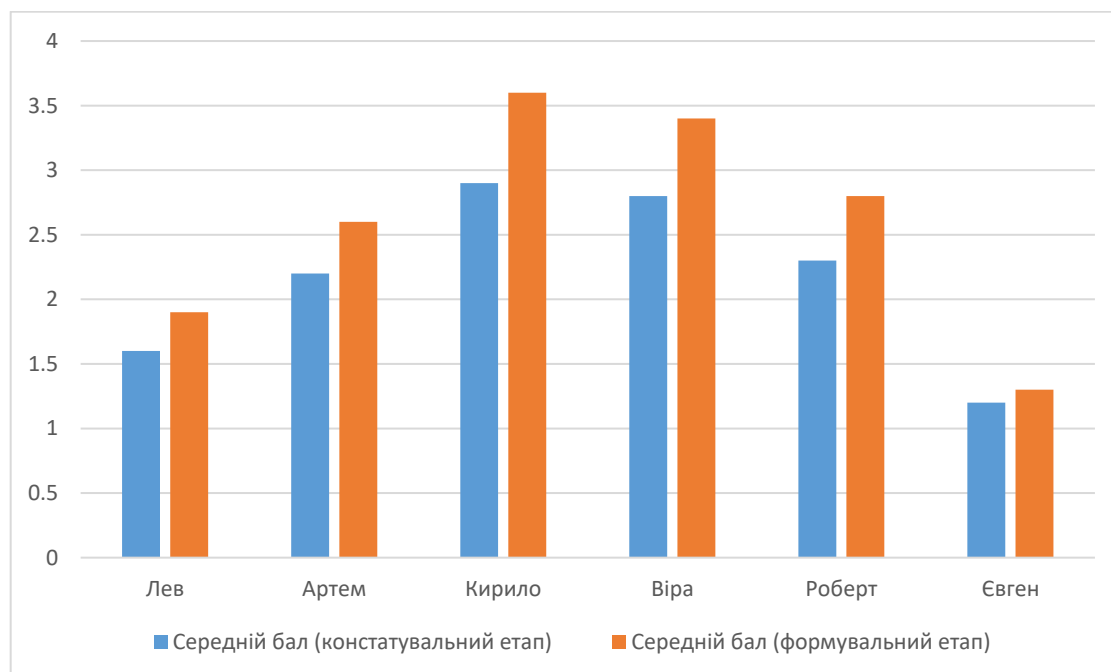


Рис. 3.6. Динаміка росту стану сформованості когнітивної сфери у досліджуваних дітей з розладами аутистичного спектра

В результаті формувального експерименту, вдалося виявити, що усі діти, що брали участь у дослідженні, показали позитивну динаміку розвитку когнітивної сфери після впровадження програми «Ігроквест». Ефективність доведено за допомогою математично-статистичної обробки, обрахування за t-критерієм Стюдента, де виявлено $t=4,9$ при високому рівні достовірності $p \leq 0,001$. Це говорить про ефективність використання вибраної методики ігрової терапії у вигляді квестів в корекційній роботі.

На констатувальному етапі дослідження середні показники рівня розвитку когнітивної сфери дітей коливалися від 1,2 бала (Євген) до 2,9 бала (Кирило), що підкреслює нерівномірність рівня сформованості когнітивних процесів у вибірці досліджуваних дітей. Після використання в корекційно-розвивальній роботі

розробленої нами програми, показники зросли: від 1,3 бала (Євген) до 3,6 бала (Кирило). Найбільший приріст спостерігався у Кирила (+0,7) та у Віри (+0,6), який показав їхні високі потенційні можливості до розвитку в умовах правильно підбраного корекційного впливу. Менше зростання простежується у Роберта (+0,5) та Артема (+0,4). Найнижчі темпи зростання показали Лев (+0,3) та Євген (+0,1), що зумовлено індивідуальними особливостями психічного розвитку цих дітей.

Варто звернути увагу на виявлену особливість отриманих результатів. Діти, які на констатувальному етапі дослідження мали найнижчі показники сформованості когнітивної сфери (Євген -1,2 бала та Лев - 1,6 бала), у процесі формувального етапу показали й найнижчі темпи зростання (відповідно +0,1 та +0,3 бала). Це говорить про те, що за умови низького початкового рівня когнітивного розвитку ефективність корекційно-розвивальних заходів проявляється повільніше й потребує більше часу для досягнення кращих результатів.

Ймовірно, що такі діти мають більш виражені труднощі у засвоєнні нового матеріалу та потребують більшої кількості повторень, додаткової підтримки та індивідуально підібраних методів навчання. Але навіть незначний прогрес має неабияке значення, бо відображає поступове підвищення їх когнітивних можливостей та говорить про потенціал для подальшого розвитку у разі систематичної та цілеспрямованої корекційної діяльності.

Отже, середній рівень розвитку когнітивної сфери досліджуваних дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра на формувальному етапі зріс порівняно з констатувальним. Це свідчить про ефективність застосованої методики ігрової терапії у вигляді квестів, яка створює умови для позитивних змін у пізнавальній діяльності дітей з аутизмом. В той же час результати підкреслюють необхідність індивідуалізованого підходу,

тому що динаміка розвитку значно різниться і залежить від особливостей психічного розвитку дитини.

Висновок до третього розділу

Нами обґрунтовано та запропоновано програма «Ігроквест» для розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Методологічні засади програми «Ігроквест для спектра» відображають інтеграцію провідних світових і українських наукових ідей. Вони дозволяють створити інноваційну ігрову модель розвитку когнітивної сфери дітей з аутизмом, яка поєднує наукову обґрунтованість із практичною ефективністю. Запропоновано 12 занять, завдання квестів створені за принципом поступового ускладнення та передбачають варіативність виконання, що сприяє індивідуалізації освітнього маршруту й підвищує ефективність корекційної роботи.

Впровадження запропонованої програми «Ігроквест» довело її ефективність, що підтверджено статистично. Після проведення формувального експерименту, виявлено, позитивну динаміку розвитку когнітивної сфери у дітей з аутизмом, що підтверджує ефективність використання вибраної методики ігрової терапії у вигляді квестів в корекційно-розвитковій роботі.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу наукових джерел про розвиток пізнавальної сфери дітей з особливими освітніми потребами встановлено, що когнітивна сфера дітей з аутизмом характеризується нерівномірністю розвитку її основних компонентів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви та мовлення). У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток цих когнітивних процесів, але варто зазначити, що у дітей з РАС цей розвиток уповільнений та має особливі труднощі, пов'язані з порушенням сенсорної інтеграції, соціальної взаємодії та комунікації. Саме ігрова діяльність, як провідний вид діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, має потенціал для стимулювання когнітивного розвитку, оскільки сприяє мотиваційному залученню дитини, формує умови для активізації пізнавальної активності та сприяє узагальненню й закріпленню нових знань.

Результати констатувального етапу дослідження дозволили визначити реальний стан рівня сформованості когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом. Результати показали низький та нижче середнього рівні розвитку пізнавальних процесів, що пов'язано з нестійкістю уваги, фрагментарністю сприймання, обмеженим обсягом пам'яті, перевагу наочно-дійового та конкретного мислення, а також труднощі у вербалізації власних дій. Отримані результати підтвердили доцільність розроблення спеціальних ігрових завдань-квестів, направлених на розвиток когнітивної сфери дітей з РАС.

На формувальному етапі дослідження було створено та апробовано комплекси ігрових завдань-квестів, в яких враховані індивідуальні вербальні можливості досліджуваних дітей. Експериментальні дані статистично підтвердили ефективність розробленого комплексу, так як встановлено

позитивну динаміку росту рівня когнітивних процесів. Використання розроблених матеріалів допоможе фахівцям підвищити ефективність корекційно-розвивальної роботи та сприятиме покращенню когнітивних можливостей дітей з РАС.

Ігрові завдання-квести сприяють формуванню пізнавального інтересу, підвищують рівень навчальної мотивації та сприяють розвитку комунікативних умінь. Отримані результати дослідження ефективності використання ігрових методів у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами відкривають можливості для подальших наукових досліджень у напрямку впровадження ігрових технологій у практику спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Видавництво Ранок. 2018. 144 с.
2. Бондар В. І., Бойчук Ю. Д., Золотоверх В. В., Висоцька А. М. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти : *хрестоматія* за : у 2 т. / за ред. В. І. Бондаря, Ю. Д. Бойчука. Харків : Стиль-Издат, 2023. Т. 1. 284 с.
3. Бочелюк В.Й., Панов М.С. Психокорекція розладів аутистичного спектра: історичний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2021. №3(56), т. 2. С. 122 –135.
4. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А. В. Психокорекція аутизму в Україні. *Перспективи та інновації науки*. 2021. №4(4), т. 2. С. 318–329.
5. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Анісімова Л. Теоретичні засади комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*. 2022. №2(7), С. 800 –810.
6. Виспінська Н. Формування критичного мислення в дітей із РАС на уроках іноземної мови. *Молодий вчений*. 2021. № 5. С. 45–49.
7. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: навч.-метод. посіб. Кропивницький : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2016. 84 с.
8. Гаяш О. В., Кляп М.І. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 13. С. 37–47.

9. Дробіт Л. Р. Особливості мотивації учіння дітей з розладами аутистичного спектру : дис. д-ра філос. (053 Психологія). Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2021. 315 с.
10. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму : метод. рекомендації. Одеса : Астропрінт, 2013. 45 с.
11. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : Мадрид, 2018. 110 с.
12. Коломоець Т., Ворох В. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8(102). С. 27–40.
13. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ : Гнозис, 2013. 200 с.
14. Матвєєва Н. О., Романишин Р. Я. Нейрофізіологічні механізми когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічний аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. №216. С. 52-57.
15. Недозим І. В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : дис. канд. психол. наук: 19.00.08 «Спеціальна психологія». Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. 210 с.
16. Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2020. 96 с.
17. Олексюк В. Р. Моделі психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами спектру аутизму. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 2(10)/2. С. 97–99.
18. Олексюк В. Р. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Психологія і особистість*. 2022. № 1. С. 100–108.

- 19.Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Психологічний часопис*. 2022. № 1. С. 124–129.
- 20.Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2020. 292 с.
- 21.Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
- 22.Островська К. О., Островський І. П., Лобода В. В. Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 42. С. 133–151.
- 23.Островська К. О., Островський І. П., Сайко Х. Я. Особливості поведінки дітей з аутизмом у грі з ровесниками. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 240–251.
- 24.Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія: навчальний посібник. Полтава: АСМІ, 2015. 389 с.
- 25.Прохоренко Л. І. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери) (для 1–4 класів): навч. прогн. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Генеза», 2025. 91 с.
- 26.Прохоренко Л. І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. 2020. 435 с.
- 27.Сивик Г. Є. Особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку із розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ ім.*

- М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 342–346.*
28. Сильченко В. Дитячий аутизм – проблема сучасності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія».* 2020. № 39. С. 90–97.
 29. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць.* 2016. Вип. 32. ч. 2. С. 125–129.
 30. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 9(2). С. 190–205.
 31. Скрипник Т. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : науково-методичний посібник. Київ : Імекс-Лтд, 2013. 54 с.
 32. Скрипник Т. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності : навчально-наочний посібник. Київ : Гнозис, 2014. 26 с.
 33. Скрипник Т. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с.
 34. Скрипник Т. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2017. Вип. 9. С. 215–223.
 35. Скрипник Т.В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. – Київський університет імені Б. Грінченка. 2018. 208 с.
 36. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів

- та старших дошкільників. Київ : Інститут дефектології АПН України, 1998. 145.
- 37.Стаднік С. М. Сучасна концепція когнітивного резерву. *Неврологія, психіатрія, психотерапія*. 2024. № 1(68). URL: <https://health-ua.com/neurology/mizdisciplinarniproblemi/77324-suchasna-kontseptcyakognitivnogo-rezervu>
 - 38.Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів / за ред. О. В. Чеботарьової. Київ : ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 664 с.
 - 39.Трикоз С. В. Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Ранок; Кенгуру, 2019. 32 с.
 - 40.Хаустов А. Практичні рекомендації щодо формування навичок соціальної гри у дітей з розладами аутистичного спектра. *Практика управління ДООУ*. 2013. № 1. С. 41.
 - 41.Яковлева С. Особливості психічної організації дітей з аутизмом в процесі інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2021. Вип. 1(13). С. 447–455.
 - 42.Ярмола Н., Коваль-Бардаш Л., Компанець Н., Квітка Н., Лапін А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник. Київ : ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
 43. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*. 1985. Vol. 21, № 1. P. 37–46.
 44. Benson J., Nicka M., Stern P. How does a child with sensory processing problems play. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. 2006. Vol. 4, № 4. URL: <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol4num4/benson.pdf>

- 45.Chan, J. M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C., & Davis, T. A Picture-Based Activity Schedule Intervention to Teach Adults with Mild Intellectual Disability to Use an iPad During a Leisure Activity. *Journal of Behavioral Education*. 2014. Vol. 23, № 2. P. 247-257.
- 46.Grossard, C., Grynszpan, O. Entraînement des compétences assistées par les technologies numériques dans l'autisme : une revue. *Enfance*. 2015. № 1. P. 67-85.
- 47.Holmes E., Willoughby T. Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2005. Vol. 30, № 3. P. 156–164. DOI: 10.1080/13668250500204034.
- 48.Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. Vol. 53, № 4. P. 431–439.
- 49.Marco E.J., Hinkley L. B. N., Hill S. S., Nagarajan S. S. Sensory Processing in Autism: A Review of Neurophysiologic Findings. *Pediatric Research*. 2011.Vol. 69, no.5(Pt 2). P. 48–54.
- 50.Miller Kuhaneck, H. M., Spitzer, S. L., & Miller, E. Activity Analysis, Creativity And Playfulness In Pediatric Occupational Therapy: Making Play Just Right. Mississauga : Jones & Bartlett Publishers, 2010.
- 51.Ozonoff S., Pennington B. F., Rogers S. J. Executive function deficits in high-functioning autistic individuals. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1991. Vol. 32, № 7. P. 1081–1105.
- 52.Pellicano E., Burr D. When the world becomes ‘too real’: a Bayesian explanation of autistic perception. *Trends in Cognitive Sciences*. 2012. Vol. 16, № 10. P.504 - 510.

53. Petrina, N., Carter, M., Stephenson, J. The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2014. –Vol. 8, № 2. P. 111–126.
54. Pierce, D. Untangling occupation and activity. *American Journal of Occupational Therapy*. 2001. Vol. 55. P. 138–146.
55. Posar A., Visconti. What Underlies Autism Spectrum Disorder? *Turkish Archives of Pediatrics*. 2022. DOI: 10.5152/TurkArchPediater.2022.22035.
56. Robertson C. E., Baron-Cohen S. Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*. 2017. Vol. 18. P. 671–684.
57. Schuler A. L. Beyond echoplaylia: Promoting language in children with autism. *Autism: International Journal of Research and Practice*. 2003. Vol. 7. P. 455–466.
58. Shane H. C., Albert, P. D. Electronic screen media for persons with autism spectrum disorders: Results of a survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. Vol. 38, № 2. P. 1499–1508.
59. Spitzer S. L. (2003). With and Without Words: Exploring Occupation in Relation to Young Children with Autism. *Journal of Occupational Science*. 2003. Vol. 10, № 2. P. 67–79.
60. Theodorou F., Nind, M. Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010. Vol. 10, № 2. P. 99–106.
61. Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., Robarts, J. Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet their Needs. London : Jessica Kingsley, 1998.
62. Vogindroukas I., Stankova M., Chelas E. Proedrou A. Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2022. Vol. 18. P. 2367–2377.

63. Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M. Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. *American Journal of Play*. 2012. Vol. 5, № 1. P. 55–80.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Завдання 1. «Панель»

Зміст завдання: заповнення кількох різних за формою заглиблень у дошці відповідними фігурами, які треба скласти з двох частин.

Стимульний матеріал: дошка з кількома заглибленнями певної форми і набір фігур такої самої форми, що розпилені навпіл.

Хід дослідження: дитині демонструється дошка, що заповнена фігурами, дитина роздивляється, після чого фігурки висипають на стіл, дитина одержує дошку із завданням заповнити її фігурками.

Інструкція: «Подивись, як лежать фігурки, а тепер розклади так само, як було».

Допомога:

а) експериментатор пропонує дитині порівняти частини фігурки з формою заглиблення (дорослий пальчиком дитини обводить край фігури та контур відповідного заглиблення в дошці);

б) експериментатор сам заповнює одне чи два заглиблення, звертаючи увагу дитини на схожість заглиблення і частин фігури;

в) експериментатор бере одну частинку фігури, показує її дитині, закладає в заглиблення, пропонує знайти другу частину і покласти її на місце.

Завдання 2. «Будиночок»

Зміст завдання: складання будиночка з чотирьох деталей - двох квадратів та двох трикутників.

Стимульний матеріал: вирізані з картону дві фігури будиночка, одна з них розкреслена на відповідні складові частини (2 квадрати, що являють собою стіни будиночка, і два трикутники - дах) та набір деталей.

Хід дослідження: дитині пропонують подивитись на зразок «Будиночок» (нерозкреслена фігура) і скласти такий самий із деталей, що лежать поруч.

Інструкція: «Подивись на будиночок і склади такий самий з деталей, що лежать поруч».

Допомога:

а) вказівка на помилку з рекомендацією приміряти деталь до будиночка: «Ти зробив невірно, візьми приміряй кожен деталь до будиночка» (дитині показують на невідповідність між фігурою, яку вона побудувала, і зразком);

б) демонстрація зразка «Будиночка» розкресленого за складовими частинами. Дитині пропонується розглянути зразок і скласти такий самий;

в) спільне виконання - експериментатор накладає одну деталь на відповідну частину розкресленого будиночка і пропонує дитині далі діяти самостійно. Після цього дитині пропонується скласти самостійно будиночок поруч із зразком.

Завдання 3. Групування предметів за функціональними ознаками

Зміст завдання: утворення пар предметів за функціональними ознаками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено 8 окремих зображених предметів і 8 окремих додаткових карток, на кожній з яких зображено один предмет, що функціонально пов'язаний з одним із предметів, зображених на основній картці.

Хід дослідження: дитині демонструються всі картки з пропозицією добре роздивитись малюнки. Картки розкладаються так, щоб зображені предмети знаходилися тільки у правильному положенні по відношенню до дитини. Перед дитиною кладеться основна картка так, щоб під нею залишилося місце для викладання додаткових, і окремі малюнки. Досліджуваному пояснюють, що окремі картки треба підкласти до основної. У випадках, коли дитина не розуміє змісту завдання, експериментатор сам викладає першу пару зображень і пропонує продовжити роботу самостійно. У випадках, коли це не допомагає, надають допомогу. Після завершення роботи дитину стимулюють пояснити словом, жестами, ескізом власні дії.

Інструкція для дітей, які володіють мовою: «Роздивись малюнки, назви, що тут намальовано. До кожного предмета, що намальований на великій картці підходить один з тих, що намальовані на маленьких картках. Знайди ці підходящі предмети і поєднай їх: підкладай предмети, що намальовані на маленьких картках, під ті, що намальовані на великих».

Після виконання пропонується пояснити свої дії: «Поясни, чому ти розклад малюнки саме так». При цьому запитується про кожну пару окремо.

Для дітей, що не розмовляють, або мають погану мову, інструкція залишається така сама, але їм не пропонується назвати предмети і пояснювати виконані дії.

Допомога:

а) експериментатор сам утворює одну пару предметів і пропонує дитині далі діяти самостійно;

б) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і запитує, до якого він підходить на основній картці;

в) експериментатор утворює пару предметів і демонструє ескіз дії для пояснення принципу об'єднання предметів.

Завдання 4. Групування предметів за родовими ознаками

Зміст завдання: утворення пар предметів за родовими ознаками. Це завдання відрізняється від попереднього іншим набором предметів, які треба згрупувати в пари за родовими ознаками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено 8 предметів і 8 окремих додаткових карток із зображенням одного предмета, який пов'язаний з одним із предметів, зображених на основній картці за родовою ознакою.

Хід дослідження: дитині демонструються всі картки з пропозицією добре роздивитися малюнки. Картки розкладаються так, щоб зображені предмети знаходилися тільки в правильному положенні по відношенню до дитини.

Основна картка кладеться так, щоб під нею залишилося місце для викладання додаткових. Далі дитина одержує інструкцію. Якщо вона певний час не приступає до виконання, інструкція повторюється. У випадках, коли це не допомагає, дитині надається допомога.

Інструкція: «Назви предмети, що тут намальовані до кожного предмета, що намальований на великій картці, підходить один з предметів, що намальований на маленьких. Знайди ці пари і поклади їх поруч: під велику картку клади маленькі».

Допомога:

а) експериментатор сам викладає одну пару, але не пояснює принципу поєднання;

б) експериментатор сам викладає дві пари і пояснює принцип їх поєднання;

в) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і запитує, до якого він підходить на основній картці.

Завдання 5. «Четвертий-зайвий»

Зміст завдання: об'єднання трьох предметів, що мають загальну суттєву ознаку, і виключення четвертого предмета як такого, що не має цієї ознаки.

Стимульний матеріал: два набори з чотирьох зображень. Перший включає зображення жовтого лимона, зеленого огірка, винограду та зеленого відра. Другий - зображення зайця, вівці, кози та капусти.

Хід дослідження: дитині пропонується перший набір. Якщо вона його виконала і пояснила свої дії їй виставляється оцінка і пропонується другий набір. В разі труднощів навідними запитаннями домагаються його виконання. Після цього повертаються до першого. Успішне його виконання свідчить про здатність дитини використовувати набутий досвід.

Інструкція: «Серед цих чотирьох зображень три підходять один до одного, вони мають щось спільне, схоже, а один не підходить до них, він цього спільного

не має. Знайди цей один предмет, відклади його і скажи, що спільного в трьох, які ти поєднав»

Завдання 6. «Гра - праця»

Зміст завдання: класифікація множини зображень об'єктів на дві групи, кожна з якої має підставу для об'єднання.

Стимульний матеріал: десять карток, на яких зображені діти. На п'яти з них зображено дітей, які бавляться, на інших - працюють. Дві смужки білого картону.

Хід дослідження: Перед дитиною викладаються дві смужки картону, між ними розкладаються малюнки так, щоб кожний лежав у правильному положенні відносно до дитини. Пояснюють, що всі малюнки треба розкласти на смужки, але так, щоб на кожній були малюнки чимось схожі. Якщо дитина виконує завдання неправильно, їй надається допомога (від мінімальної до максимальної). Після виконання завдання досліджуваному пропонують пояснити власні дії (мовою, жестами).

Малюнки дитина розміщує у вертикальну колонку, щоб було видно кожену групу.

Інструкція: «Роздивись добре малюнки, їх треба поділити на дві групи так, щоб в кожній діти, що намальовані, чимось однакові. Коли розкладеш, поясни, чому зробив саме так».

Допомога:

а) зразок виконання: експериментатор сам кладе по одному малюнку на смужку, далі дитина діє самостійно;

б) виділення необхідних для класифікації ознак: експериментатор викладає на смужки по два малюнка, далі дитина діє самостійно;

в) виділення необхідних для класифікації ознак: експериментатор пропонує дитині пояснити (мовою, жестами, ескізом дії) зміст малюнків. Після чого досліджуваному пропонують розкласти малюнки на дві групи;

г) повідомлення ознак групування: дитині пояснюють, що на одних малюнках діти виконують роботу, на інших - граються, далі пропонують самостійно розділити всі зображення на дві групи.

Завдання 7. Встановлення системи в заданому ряді знаків

Зміст завдання: встановлення порядку чергування між знаками тире - крапка.

Стимульний матеріал: чотири смужки. На одній зображена повна система знаків, де чергується тире - крапка, на другій також подана повна система знаків, але чергування змінене, а саме: тире - тире - крапка. На третій смужці подано лише початок ряду у вигляді одного тире і однієї крапки, на четвертій зображено початок іншого чергування: тире - тире - крапка. Крім цього, додаються картки із зображенням крапок і тире.

Хід дослідження: дитині пропонується смужка, на якій зображено порядок ряду у вигляді тире – крапки та картки з зображенням цих знаків. Якщо завдання виконано правильно, пропонується смужка, де подано початок чергування двох тире і крапки. Якщо дитина правильно виконала і цю частину завдання, їй пропонується пояснити, чим відрізняються ряди, що вона викладала.

У випадках, коли дитина не розуміє системи, яка подається лише двома знаками, їй пропонується розгорнутий варіант.

Інструкція: «На смужці намальовані значки в певному порядку, поклади в такому ж порядку картки».

Допомога:

а) експериментатор вказує на перший та другий знаки на смужці і пропонує дитині знайти такі самі знаки на окремих картках і підкласти їх;

б) експериментатор викладає наступний за порядком чергування знак, зображений на окремій картці і пропонує дитині продовжити ряд самостійно;

в) експериментатор пропонує дитині виконати завдання за повним варіантом (смужка з повним зображенням системи знаків в ряду).

Завдання 8. Класифікація геометричних фігур (трикратне групування одних і тих же фігур, які мають три ознаки: колір, форму і величину)

Зміст завдання: дітям необхідно самостійно тричі змінювати суттєву ознаку для групування фігур, відволікаючись від двох несуттєвих.

Стимульний матеріал: вісім фігур, що розрізняються за кольором (два кольори), за формою (дві форми), за величиною (більші менші). А саме: два великих квадрати, один червоний, другий синій; два маленьких квадрати (червоний і синій); два великих трикутники (червоний і синій) та два маленьких трикутники (червоний і синій). Смужки картону: червона та синя, дві білого кольору, дві з намальованими зверху фігурами трикутника і квадрата; дві смужки білого кольору, різні за розмірами: одна довга й широка, друга - коротка й вузька.

Хід дослідження: перед дитиною розкладаються всі фігури, пропонують роздивитися їх і розкласти на дві купки так, щоб в кожній були чимось між собою схожі. В разі успішного поділу дитина заохочується схвальною оцінкою, далі їй пропонують пояснити, чим фігури схожі, і поділити інакше, наприклад, якщо дитина каже: «Тут червоні, а тут – сині», їй говорять: «Правильно, ти поділила за кольором, а тепер поділи так, щоб фігури були однакові вже не за кольором, а чимось другим». Після правильного поділу дитину заохочують схвальною оцінкою і пропонують поділити втретє. У всіх випадках, коли дитина неспроможна знайти принцип групування фігур, їй надається допомога.

Інструкція: «Подивись на фігури, їх треба поділити на дві групи трьома способами, але так, щоб кожного разу в кожній групі фігури були чимось схожі між собою».

Допомога: а) експериментатор викладає по одній фігурі на кожному смужку картону. Для стимулювання групування фігур за кольором - великий червоний і

великий синій трикутники; за формою великий червоний трикутник і великий червоний квадрат: за величиною червоний великий трикутник і червоний маленький трикутник.

б) зразок виконання: експериментатор сам кладе по дві фігури на кожну смужку. Для групування **за кольором** великий червоний трикутник і маленький червоний квадрат на одну смужку, а на другу - великий синій трикутник і маленький синій квадрат; **за формою** - великий червоний трикутник і маленький синій трикутник на одній смужці, а на другій - великий квадрат і маленький синій квадрат. Для групування **за величиною** - на одній смужці великий червоний квадрат і великий синій трикутник. Таке поєднання фігур є оптимальним і дає змогу дитині самостійно виділити необхідну ознаку для групування;

в) виділення ознаки для групування експериментатором. За кольором - перед дитиною викладають червону та синю смужки і пропонують розкласти на них всі фігури. За формою - дитині пропонують смужки із контурним зображенням трикутника та квадрата і заохочують розкладати на них всі фігури. За величиною - дитині показують смужки білого картону різного розміру і пропонують здійснити розподіл фігур;

г) виділення ознаки групування і демонстрація способу виконання завдання. Для цього використовуються вищезгадані смужки з яскраво вираженою ознакою для групування, на якій експериментатор викладає по одній геометричній фігурі (відповідно допомозі).

Завдання 9. «Нісенітниці»

Зміст завдання: помітити нісенітниці в зображеній ситуації.

Стимульний матеріал: три окремих малюнка, на яких зображені несумісні в реальності явища та безглузді дії: 1) снігова баба, що стоїть серед квітучих соняшників; 2) риби в пташиних гніздах на деревах; 3) водолаз, який поливає рослини на дні водойми.

Хід дослідження: дитині пропонується перший малюнок з пропозицією сказати, що намальовано; чи буває так, як намальовано. Незалежно від того, правильно дитина відповіла чи ні, їй пропонується другий малюнок з таким запитанням і третій.

Інструкція: «Подивись на малюнок, скажи, що на ньому намальовано і поясни, буває так в житті чи не буває».

Допомога:

а) навідні запитання, які звертають увагу дітей на несумісність зображених явищ, наприклад, в яку пору року ліплять снігову бабу, а коли цвіте соняшник? Де живуть риби, хто будує гнізда на деревах?

Завдання 10. «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»

Зміст завдання: пояснити вчинки персонажа та дати їм оцінку, розкривши таким чином моральну колізію, яка не дається безпосередньо в тексті, а впливає з підтексту.

Стимульний матеріал: оповідання К. Д. Ушинського «Ліки»: У дівчинки Тані захворіла мама і лікар дав їй гірких ліків. Дівчинка бачить, що мама п'є ліки з труднощами, та й каже: «Мамо, давай я за тебе вип'ю»

Хід дослідження: дитині читається (чи дослівно розповідається) оповідання. Після прослухування дитиною тексту експериментатор ставить їй ряд послідовних запитань: 1) Чи правильно вчинила дівчинка?; 2) Чому правильно (неправильно) вона вчинила?; 3) Чи хорошою дівчинкою була Таня? Чому?

Інструкція: «Зараз я тобі розповім оповідання. Слухай уважно, а потім відповіси на мої запитання».

Допомога: експериментатор повторно читає оповідання, інтонаційно підкреслюючи «п'є ліки з труднощами».

ДОДАТОК Б

Оцінка якості виконання діагностичних завдань

дітей з аутизмом

Ім'я дитини	Система оцінювання: 0 – найнижчий, 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – достатній, 5- високий										Загальний рівень
	Завдання № 1 «Панель»	Завдання № 2 «Будиночок»	Завдання № 3 «Групування предметів за функціональними ознаками»	Завдання № 4 «Групування предметів за родовими ознаками»	Завдання № 5 «Четвертий зайвий»	Завдання № 6 «Гра – праця»	Завдання № 7 «Встановлення системи в заданому ряді знаків»	Завдання № 8 «Класифікація геометричних фігур»	Завдання № 9 «Нісенітниця»	Завдання № 10 «Розуміння змісту оповідання з підтекстом»	

0 – Дитина відмовляється від виконання завдання.

1 – Дитина з допомогою дорослого не може виконати завдання, навіть після надання можливості повторного виконання та демонструє відсутність ознак навчуваності.

2 – Дитина виконує завдання спільно з дорослим, який постійно контролює дії дитини, вказує на помилки, ставить навідні запитання та інше.

3 – Дитина виконує завдання після демонстрації зразка способу дії.

4 – Дитина виконує завдання з раціональними спробами і помилками, які самостійно або з незначною допомогою виправляє, дії пояснює.

5 – Дитина самостійно правильно виконує завдання на рівні зорового співвіднесення ознак предметів, пояснення виконаних дій.

ДОДАТОК В

Програма «Ігроквест»: програма для розвитку когнітивної сфери дітей старшого дошкільного та молодшого дошкільного віку з аутизмом»

Основна мета: підвищити рівень розвитку когнітивної сфери у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом.

РОЗДІЛ І

«Я І МОЄ ТІЛО»

Заняття 1. «Чарівна подорож до Королівства Чистоти»

Категорія: дитина з аутизмом із труднощами вербальної комунікації

Мета: розвивати сприймання, увагу, пам'ять, аналітичне мислення, уяву, розрізняти частини тіла, вміння співвідносити частину й ціле, класифікувати предмети, формувати навички догляду за тілом та розвивати вміння зорово-просторової орієнтації.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, встановити емоційний контакт.

«У чарівному Королівстві Чистоти зник ключ від замку. Його може знайти лише той, хто вміє бути охайним і дбати про чистоту. Вирушаємо на пошуки разом!»

Фахівець показує малюнок із «Чарівним замком» та ключиком, разом із дитиною відкривають дверцята до Королівства Чистоти.

Станція 1: «Допоможи ляльці»

Обладнання: лялька, малюнки із зображенням голови, очей, носа, рота, вух, рук, ніг.

Мета: розвиток сприймання та впізнавання частин тіла, формування базових понять про себе.

Завдання:

- Дитина за вказівкою і з підказкою фахівця показує частини тіла на ляльці.
- Дитина зіставляє картку з відповідною частиною тіла на ляльці.

Станція 2: «Що загубилось?»

Обладнання: картинка-силует обличчя людини з порожніми місцями для очей, носа, рота, вух, окремі елементи.

Мета: розвиток уваги та вміння співвідносити частину й ціле.

Завдання:

- Покласти у потрібне місце очі, ніс, рот, вуха.
- Порівняти з готовим шаблоном обличчя.

Станція 3: «Чарівні предмети чистоти»

Обладнання: справжні предмети гігієни (мило, зубна щітка, грибінець, рушник) та їх зображення.

Мета: розвиток пам'яті та аналітичного мислення, розуміння функцій предметів, формування навичок догляду за тілом.

Завдання:

- Знайти однакові пари предмет – зображення.
- За підказкою фахівця використати предмет (розчесати ляльку, витерти рушником руки).

Станція 4: «Лабіринт в Країну Чистоти»

Обладнання: настільний лабіринт із зображеннями предметів гігієни (правильні та «зайві» - іграшки, книжки)

Мета: розвиток мислення, зорово-просторової орієнтації, класифікації предметів.

Завдання:

- Провести фішку по лабіринту тільки до предметів гігієни.

Станція 5: «Бульбашки чистоти» (рухова й уявна гра)

Обладнання: мильні бульбашки.

Мета: розвиток уяви, рухової координації, закріплення знань про гігієну.

Завдання:

- Дитина ловить бульбашки й «змиває» уявний бруд із частин тіла (педагог керує: «мий руки», «мий обличчя»).

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'який рушник.

Мета: зниження напруги, формування відчуття безпеки.

Завдання:

- Дитина лягає на килимок на живіт, фахівець накриває дитину м'яким рушником, гладить по спині.

Рефлексія

Обладнання: смайлики.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Обери той смайлик, який відповідає твоєму настрою.

Прощання

Разом закривають дверцята замку, фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Королівства Чистоти.

Заняття 1. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Показуємо частини тіла

- «Де голова?», «Де руки?», «Де очі?» - дитина показує жестом (можна використовувати ляльку чи картки)

2. Вибір засобів гігієни

- Покладіть перед дитиною 2-3 предмети (мило, рушник, щітка).

- Попросіть: «Дай мило» - дитина вибирає правильний предмет.

3. Формуємо дію через наслідування

- Миття рук: дорослий робить – дитина повторює за ним.
- Використовуйте коротку інструкцію з жестом (намилити, змити, витерти)

4. Гра «Що з'явилося?»

- Розкладіть кілька предметів, дайте уважно роздивитись, потім додайте ще один предмет. Запитайте: «Що з'явилося нове?»

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.

Заняття 1. «Чарівна подорож до Королівства Чистоти»

Категорія: дитина з аутизмом здатна до вербальної комунікації

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець вітається : «Привіт, я ____», «А ти хто?» (фахівець допомагає дитині назвати своє ім'я).

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, активізувати мовлення.

«У чарівному Королівстві Чистоти зник ключ від замку. Його може знайти лише той, хто вміє бути охайним і дбати про чистоту. Вирушаємо на пошуки разом!»

Фахівець показує малюнок із «Чарівним замком» та ключиком й каже: «Давай скажемо: Відкрийся, замочку!» - дитина повторює фразу.

Станція 1: «Допоможи ляльці»

Обладнання: лялька, малюнки із зображенням голови, очей, носа, рота, вух, рук, ніг.

Мета: розвиток мовленнєвої активності, засвоєння назв частин тіла та їх функцій.

Завдання:

- Показати на собі й на ляльці частини тіла, називати їх уголосб «Це – рука», «Це – ніс».
- Відповісти на запитання фахівця: «Чим ми бачимо?», «Чим ми чуємо?»

Станція 2: «Що загубилось?»

Обладнання: картинка-силует обличчя людини з порожніми місцями для очей, носа, рота, вух, окремі елементи.

Мета: розвиток уваги, формування простих описових речень.

Завдання:

- Покласти у потрібне місце очі, ніс, рот, вуха.
- Коментувати: «Тут очі», «Тут рот», «Тут ніс»
- Фахівець ставить запитання: «Де ніс?», «Де вуха?»

Станція 3: «Чарівні предмети чистоти»

Обладнання: справжні предмети гігієни (мило, зубна щітка, грибінець, рушник) та їх зображення.

Мета: розвиток активного словника зв'язку «предмет – функція».

Завдання:

- Співвіднести предмет із зображенням.
- Назвати кожний предмет: «Це мило», «Це рушник».
- Відповісти на запитання: «Що робимо щіткою?», «Для чого мило?» (короткі відповіді: чистимо зуби, миємо руки).

Станція 4: «Лабіринт в Країну Чистоти»

Обладнання: настільний лабіринт із зображеннями предметів гігієни (правильні та «зайві» - іграшки, книжки).

Мета: розвиток мислення, уміння класифікувати предмети за призначенням.

Завдання:

- Провести фішку по лабіринту називаючи предмети: «Це щітка – так», «Це м'яч – ні».

- Педагог просить дитину пояснити: «Чому м'яч не потрібний?» (дитина відповідає короткою фразою: «Не для гігієни»)

Станція 5: «Бульбашки чистоти» (рухова й уявна гра)

Обладнання: мильні бульбашки.

Мета: розвиток уяви, формування фразового мовлення, закріплення знань про гігієну.

Завдання:

- Дитина ловить бульбашки, «миє» частину тіла й називає її: «Мию руки», «Мию обличчя»).
- Фахівець пропонує відповісти на запитання: «Брудні руки – це добре, чи погано?».

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'який рушник.

Мета: зниження напруги, розвиток емоційної виразності через слова.

Завдання:

- Дитина лягає на килимок на живіт, фахівець накриває дитину м'яким рушником і тихо каже: «Теплий рушничок гріє». Дитина повторює останнє слово: «Гріє».
- Фахівець запитує «Тепло й затишно?». Дитина повторює останнє слово: «Затишно».

Рефлексія

Обладнання: смайлики.

Мета: розвиток емоційного самосвідомості, уміння висловлювати свій стан.

Завдання:

- Дитина вибирає смайлик і проговорює: «Я веселий».

Прощання

- Разом закривають дверцята замку і повторює за фахівцем: «Замочок зачиняйся».
- Прощання жестом і словом «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Королівства Чистоти.

Заняття 1. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Називаємо частини тіла

- Дитина каже «Це очі. Очима я бачу», «Це вуха. Вухами я слухаю». Можна дати завдання: покажи і назви.

2. Обговорюємо предмети гігієни

- Показати мило, рушник, гребінець. Запитати: «Що це? Для чого воно?». Дитина відповідає: «Милом миють руки», «Рушником витирають».

3. Формуємо послідовність дій словами

- Дитина говорить вголос: «Спочатку намилюю, потім змиваю, потім витираю»
- Поступово робить самостійно

4. Гра «Опиши предмет»

- Взяти, наприклад, рушник й попросити описати його: «Він сірий, м'який, чистий»

5. Гра «Що зникло?»

- Розкладіть кілька предметів гігієни, потім один сховайте. Дитина повинна назвати предмет який зник.

Заохочення: словесне підкріплення, смайлики, жетони чи наліпки «Чистюля дня».

Заняття 2. «Таємниці мого тіла»

Категорія: дитина з аутизмом із труднощами вербальної комунікації

Мета: розширити уявлення про частини тіла людини та її обличчя; закріпити знання про органи чуття; розшири уявлення про предмети гігієни та їх використання.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, встановити емоційний контакт.

«Сьогодні до нас завітав маленький Тілесик. Він живе в чарівній Країні Тіла. Тут кожна частинка виконує свою роботу. Трапилася біда, Тілесик усе переплутав, він забув чим ми чуємо і чим відчуваємо запахи, на пам'ятає де його лікті, коліна і щічки. Не хвилюйся Тілесіку ми тобі допоможемо»

Фахівець разом із дитиною відкриває ключиком дверцята до Країни Тіла, за якими зображений малюнок тіла.

Станція 1: «Знайди і покажи»

Обладнання: картки із зображенням частин тіла (рука, лікоть, долоня, нога, коліно, ступня) і обличчя (щоки, губи, підборіддя); лялька; дзеркало.

Мета: закріплення уявлень про частини тіла і обличчя формування просторового співвіднесення «зображення – власне тіло».

Завдання:

- Фахівець показує картку - дитина знаходить відповідну частину тіла у ляльки і у себе.
- Гра «Подивись у дзеркало та торкнись очей, носа, вух, щік, губ, підборіддя».

Станція 2: «Чарівні дотики»

Обладнання: мішечок з предметами (губка, м'ячик, щітка, м'яка рукавичка).

Мета: стимуляція органів чуття, розвиток тактильного сприймання, формування відчуття власного тіла.

Завдання:

- Знайди в мішечку м'яку рукавичку, дістань її, одягни на руку .
- Фахівець називає «Погладь руку», «Стисни кулачок», «Торкнися ліктя», «Погладь вушко», «Потри щічку», «Торкнися підборіддя».

Станція 3: «Хто де живе?»

Обладнання: картки із зображенням органів чуття (рот, ніс, очі, вуха, руки) та відповідних предметів (ложка, квітка, окуляри, навушники, м'ячик-їжачок.

Мета: закріплення знань про функції органів чуття, розвиток логічного мислення.

Завдання:

- Фахівець говорить : «З'єднай картинки, що для чого?» (окуляри – очі, навушники – вуха, квітка – ніс, ложка – рот, м'яч – рука).

Станція 4: «Гігієнічні секрети»

Обладнання: набір справжніх чи іграшкових предметів гігієни (зубна щітка, гребінець, мило, рушник); картки із зображенням зубів, волосся, рук, обличчя)

Мета: закріплення уявлення про предмети гігієни та частини тіла.

Завдання:

- Гра «Знайди доброго друга» (для зубів, для волосся, для рук, для обличчя.
- Коротка розповідь про важливість гігієнічних навичок для здоров'я дитини.

Станція 5: «Рухаємось разом»

Обладнання: картками із рухами (присісти, підняти руку, поплескати в долоні).

Мета: розвиток наслідувальної діяльності, закріплення назв частин тіла через рух.

Завдання:

- Фахівець картку – дитина виконує рух.
- Спільна гра «Повтори за мною» (імітація рухів метелика, зайчика, ведмедя, жабки)

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'яка іграшка.

Мета: знизити рівень тривожності, підтримати позитивний емоційний стан.

Завдання:

- «Дихаємо животиком», дитина лягає на килимок, на живіт кладемо м'яку іграшку, гойдаємо іграшку на животу в процесі дихання.

Рефлексія

Обладнання: плакат із зображенням тіла, картки зображення частин тіла, фішки .

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Сьогодні ми знайшли багато таємниць тіла: лікті, коліна, щоки, губи підборіддя.

Прощання

Разом закривають дверцята замку, фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Країни Тіла.

Заняття 2. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Показуємо частини тіла

- Доторкнись до щоки, підборіддя.
- Покажи лікоть, коліно, долоню.

2. Дзеркальні ігри

- Перед дзеркалом виконати вправи: «Витягни губи у трубочку», «Надуй щічки».

3. Гра з картками

- Дитина вибирає картку з малюнком частини тіла і показує цю частину на собі.

4. Органи чуття

- Показуйте дитині прості дії: «Вуха – слухають», «Очі – дивляться», «Рот – смакує» (використовуємо предмети: дзвоник, квітка, яблуко)

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.

Заняття 2. «Таємниці мого тіла – говоримо і діємо»

Категорія: дитина з аутизмом здатна до вербальної комунікації

Мета: розширити й уточнити уявлення про частини тіла й обличчя (лікоть, долоня, коліно, щоки, губи, підборіддя); активізувати словниковий запас; закріпити знання про предмети гігієни та органи чуття через вербальні завдання; вдосконалювати комунікативні вміння (відповіді, діалог, опис)

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець вітається: «Привіт, я ____», «А ти хто?» (дитина назвати своє ім'я).

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, активізувати мовлення.

«Сьогодні до нас завітав маленький Тілесик. Він живе в чарівній Країні Тіла. Тут кожна частинка виконує свою роботу. Трапилася біда, Тілесик усе переплутав, він забув чим ми чуємо і чим відчуваємо запахи, не пам'ятає де його лікті, коліна і щічки. Не хвилюйся Тілесику ми тобі допоможемо. Сьогодні ми будемо досліджувати тіло. Хто знайде всі таємниці отримає ключик від Країни Тіла»

Фахівець разом із дитиною відкриває ключиком дверцята до Країни Тіла, за якими зображений малюнок тіла та промовляє «Відкрийся, відкрийся, відкрийся!» - дитина повторює фразу .

Станція 1: «Назви і покажи»

Обладнання: картки із зображенням частин тіла (рука, лікоть, долоня, нога, коліно, ступня) і обличчя (щоки, губи, підборіддя); лялька; дзеркало.

Мета: розвиток активного мовлення, зорового сприймання, тренування в словесному позначенні частин тіла.

Завдання:

- Фахівець показує картку, дитина називає частину тіла й показує на собі.
«Це – коліно», «Це – лікоть».
- Відповісти на запитання фахівця: «Де твої щоки?», «Де твої губи?»

Станція 2: «Відчуй і скажи»

Обладнання: мішечок з предметами (морський камінчик, губка для посуду, м'ячик-їжачок, м'яка іграшка).

Мета: розвиток тактильного сприймання, побудова коротких речень, збагачення словника прикметників.

Завдання:

- Pozнайомся з цими предметами: «М'ячик-їжачок – колючий, іграшка – м'яка, камінчик – гладенький, губка для посуду – шорстка».
- Склади їх у мішечок. Попробуй його ззовні. Дістань гладенький камінчик і затисни у долоні. Колючий м'ячик покатай по нозі. М'яку іграшку приклади до щоки. Губкою проведи по руці.

Станція 3: «Органи чуття»

Обладнання: картки з зображенням предметів та органів чуття (дзвоник – вуха, книжка – очі, духмяне мило – ніс, цукерка – рот, іграшка – руки).

Мета: встановлення зв'язку: орган – дія – предмет, формування простих фраз, розвиток логічного мислення.

Завдання:

- Дитина відповідає на питання: «Чим ми чуємо дзвоник?», «Чим ми бачимо ці предмети?», «Погладь іграшку?», «Яка вона?», «Яка цукерка?».

Станція 4: «Магазин засобів гігієни»

Обладнання: справжні або іграшкові предмети гігієни (мило, зубна щітка, гребінець, рушник).

Мета: закріплення знань про предмети гігієни, розвиток діалогічного мовлення.

Завдання:

- «Що ти хочеш купити в магазині? – «Я хочу мило», «Для чого потрібне мило?»».

Станція 5: «Тіло танцює»

Обладнання: картки із зображенням рухів (плеснути в долоні, зігнути коліно, підняти руку), спокійна музика.

Мета: закріплення назв частин тіла через рух, розвиток моторики, наслідувальної діяльності.

Завдання:

- Фахівець показує картку – дитина виконує рух.
- Спільний танець: фахівець виконує рухи під музику, дитина повторює.

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'яка іграшка.

Мета: знизити рівень тривожності, підтримати позитивний емоційний стан.

Завдання:

- «Дихаємо животиком», дитина лягає на килимок, на живіт кладемо м'яку іграшку, гойдаємо іграшку на животику в процесі дихання.
Вдих носиком – іграшка піднімається, видих ротиком – опускається.

Рефлексія

Обладнання: плакат із зображенням тіла.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Фахівець запитує: «Які частини тіла ми називали і показували?», «Чим ми бачимо?», «Для чого потрібне мило?».

- Фахівець узагальнює: «Ти справжній дослідник/дослідниця тіла». Дитина отримує ключик від Країни Тіла.

Прощання

- Разом закривають дверцята і дитина повторює за фахівцем: «Країна Тіла зачиняйся».
- Прощання жестом і словом «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Країни Тіла.

Заняття 2. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Називаємо і показуємо частини тіла

- Просіть дитину назвати вивчені частини тіла і показати їх.

2. Дзеркальні вправи

- Запитуйте: «Що ти бачиш?», «Де твої щоки?», «Де твої вуха?», «Де твій ніс?».

3. Органи чуття

- Ставте запитання: «Чим ми нюхаємо?», «Чим ми бачимо?».

4. Організуйте гру «Магазин гігієни»

- Дитина «купує» предмети і пояснює для чого. «Я беру щітку – щітка для зубів»

5. Гра «Рух і слово»

- Виконуйте рухи і коментуйте «Я плескаю в долоні», «Я присів».
- Дитина вигадує власний рух і говорить, що вона робить.

Заохочення: словесне підкріплення, смайлики, жетони.

РОЗДІЛ II

«Я І ПРЕДМЕТНИЙ СВІТ»

Заняття 3. «Мандрівка в Країну Одягу»

Категорія: дитина з аутизмом із труднощами вербальної комунікації

Мета: формування уявлень про предмети одягу та взуття, розвиток когнітивної сфери через ігрову діяльність.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, встановити емоційний контакт.

«Сьогодні ми вирушаємо в мандрівку до Країни Одягу. Допоможеш зібрати речі?»

Фахівець разом із дитиною відкриває ключиком дверцята до Країни Одягу, за якими зображена шафа з одягом.

Станція 1: «Знайди свою річ»

Обладнання: справжні предмети одягу (2-3 дитячі, 2-3 для дорослих), кошик.

Мета: формування навички розрізнення за величиною, розвиток сприймання та концентрації уваги, ознайомлення з категорією «свій- чужий».

Завдання:

- Серед різного одягу дитина знаходить свій «дитячий». Фахівець може підказати: «Мій одяг великий, твій одяг маленький».

Станція 2: «Збери комплект»

Обладнання: картки з зображенням одягу для певного сезону (зима, літо, осінь).

Мета: розширити уявлення про призначення предметів одягу, навчати співвідносити ситуацію та дію, розвивати логічне мислення та уяву.

Завдання:

- Дитина вибирає, що вдягнути для певного сезону. Наприклад, на вулиці спекотно – «Що вдягнемо?», «А коли на вулиці сніг – що дягаємо?»

Станція 3: «Знайди пару»

Обладнання: перемішане справжнє або іграшкове взуття.

Мета: формувати вміння співвідносити парні предмети, розвиток уваги та зорового сприймання.

Завдання:

- Фахівець говорить : «Знайди і склади пари взуття однакового виду.

Станція 4: «Гігієнічні секрети»

Обладнання: лялька та елементи одягу та взуття (шапка, шарф, шорти, светр, чобітки тощо)

Мета: формувати уявлення про послідовність дій, розвиток слухового сприймання, пам'яті та мислення.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Одягни ляльку в правильній послідовності за вказівкою».

Станція 5: «Частини та ціле»

Обладнання: пазли з частинами одягу (рукав, комір, капюшон).

Мета: формування навичок співвіднесення цілого і частини, розвиток уяви, логічного мислення, просторового сприймання.

Завдання:

- Фахівець просить скласти предмет одягу з окремих частин (наприклад, куртку тощо).

Релаксаційна пауза

Обладнання: м'який килимок, подушечка для релаксації.

Мета: формування навички самозаспокоєння, зняття емоційного напруження.

Завдання:

- Дитина сідає на подушечку, слухає спокійно музику та обгортає себе руками.

Рефлексія

Обладнання: картки зі смайликами.

Мета: формування емоційної саморефлексії.

Завдання:

- Дитині пропонується обрати смайлик «Було цікаво», «Було спокійно», «Було складно». Фахівець підбадьорює: «Ти чудово справився зі всіма завданнями».

Прощання

Разом закривають дверцята Країни Одягу, фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Країни Одягу.

Заняття 3. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Спільна гра «Доторкнись і покажи»

- Просіть дитину показати різні предмети одягу (штани, футболка, куртка, шапка тощо).

2. Одягни ляльку

- Разом з дитиною «Одягайте» ляльку або улюблену м'яку іграшку.

3. Знайди пару

- Покладіть на стіл 2-3 пари шкарпеток або рукавичок різного кольору. Покажіть один предмет і поросіть знайти пару.

4. Сортуюмо за кольором

- Кілька предметів одягу різних кольорів і кольорові кошики або коробки. Поклади червоні речі – червону коробку, а зелені – в зелену.

5. Гра «Що зникло?»

- Покласти 3-4 предмети одягу перед дитиною, дайте уважно роздивитися, попросіть повернутися спиною. Приберіть один предмет і спитайте: «Що зникло?»

Заохочення: словесне підкріплення, смайлики, жетони.

Заняття 3. «Мандрівка в Країну Одягу»

Категорія: дитина з аутизмом здатна до вербальної комунікації

Мета: розширити й уточнити уявлення про частини тіла й обличчя (лікоть, долоня, коліно, щоки, губи, підборіддя); активізувати словниковий запас; закріпити знання про предмети гігієни та органи чуття через вербальні завдання; вдосконалювати комунікативні вміння (відповіді, діалог, опис)

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець вітається: «Привіт, я ____», «А ти хто?» (дитина назвати своє ім'я).

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на заняття, активізувати мовлення.
«Сьогодні до нас завітав маленький Тілесик. Він живе в чарівній Країні Тіла. Тут кожна частинка виконує свою роботу. Трапилася біда, Тілесик усе переплутав, він забув чим ми чуємо і чим відчуваємо запахи, не пам'ятає де його лікті, коліна і щічки. Не хвилюйся Тілесику ми тобі допоможемо. Сьогодні ми будемо досліджувати тіло. Хто знайде всі таємниці отримає ключик від Країни Тіла»

Фахівець разом із дитиною відкриває ключиком дверцята до Країни Тіла, за якими зображений малюнок тіла та промовляє «Відкрийся, відкрийся, відкрийся!» - дитина повторює фразу .

Станція 1: «Назви і покажи»

Обладнання: картки із зображенням частин тіла (рука, лікоть, долоня, нога, коліно, ступня) і обличчя (щоки, губи, підборіддя); лялька; дзеркало.

Мета: розвиток активного мовлення, зорового сприймання, тренування в словесному позначенні частин тіла.

Завдання:

- Фахівець показує картку, дитина називає частину тіла й показує на собі.
«Це – коліно», «Це – лікоть».
- Відповісти на запитання фахівця: «Де твої щоки?», «Де твої губи?»

Станція 2: «Відчуй і скажи»

Обладнання: мішечок з предметами (морський камінчик, губка для посуду, м'ячик-їжачок, м'яка іграшка).

Мета: розвиток тактильного сприймання, побудова коротких речень, збагачення словника прикметників.

Завдання:

- Pozнайомся з цими предметами: «М'ячик-їжачок – колючий, іграшка – м'яка, камінчик – гладенький, губка для посуду – шорстка».
- Склади їх у мішечок. Попробуй його ззовні. Дістань гладенький камінчик і затисни у долоні. Колючий м'ячик покатай по нозі. М'яку іграшку приклади до щоки. Губкою проведи по руці.

Станція 3: «Органи чуття»

Обладнання: картки з зображенням предметів та органів чуття (дзвоник – вуха, книжка – очі, духмяне мило – ніс, цукерка – рот, іграшка – руки).

Мета: встановлення зв'язку: орган – дія – предмет, формування простих фраз, розвиток логічного мислення.

Завдання:

- Дитина відповідає на питання: «Чим ми чуємо дзвоник?», «Чим ми бачимо ці предмети?», «Погладь іграшку?», «Яка вона?», «Яка цукерка?».

Станція 4: «Магазин засобів гігієни»

Обладнання: справжні або іграшкові предмети гігієни (мило, зубна щітка, гребінець, рушник).

Мета: закріплення знань про предмети гігієни, розвиток діалогічного мовлення.

Завдання:

- «Що ти хочеш купити в магазині? – «Я хочу мило», «Для чого потрібне мило?»».

Станція 5: «Тіло танцює»

Обладнання: картки із зображенням рухів (плеснути в долоні, зігнути коліно, підняти руку), спокійна музика.

Мета: закріплення назв частин тіла через рух, розвиток моторики, наслідувальної діяльності.

Завдання:

- Фахівець показує картку – дитина виконує рух.
- Спільний танець: фахівець виконує рухи під музику, дитина повторює.

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, м'яка іграшка.

Мета: знизити рівень тривожності, підтримати позитивний емоційний стан.

Завдання:

- «Дихаємо животиком», дитина лягає на килимок, на живіт кладемо м'яку іграшку, гойдаємо іграшку на животик у процесі дихання.
Вдих носиком – іграшка піднімається, видих ротиком – опускається.

Рефлексія

Обладнання: плакат із зображенням тіла.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Фахівець запитує: «Які частини тіла ми називали і показували?», «Чим ми бачимо?», «Для чого потрібне мило?».
- Фахівець узагальнює: «Ти справжній дослідник/дослідниця тіла». Дитина отримує ключик від Країни Тіла.

Прощання

- Разом закривають дверцята і дитина повторює за фахівцем: «Країна Тіла зачиняйся».
- Прощання жестом і словом «Бувай».



Дитина обмінює жетони на чарівний ключик від Країни Тіла.

Заняття 2. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Називаємо і показуємо частини тіла

- Просіть дитину назвати вивчені частини тіла і показати їх.

2. Дзеркальні вправи

- Запитуйте: «Що ти бачиш?», «Де твої щоки?», «Де твої вуха?», «Де твій ніс?».

3. Органи чуття

- Ставте запитання: «Чим ми нюхаємо?», «Чим ми бачимо?».

4. Організуйте гру «Магазин гігієни»

- Дитина «купує» предмети і пояснює для чого. «Я беру щітку – щітка для зубів»

5. Гра «Рух і слово»

- Виконуйте рухи і коментуйте «Я плескаю в долоні», «Я присів».
- Дитина вигадує власний рух і говорить, що вона робить.

Заохочення: словесне підкріплення, смайлики, жетони.

Заняття 4. «Подорож до Країни Охайності»

Категорія: дитина з аутизмом із труднощами вербальної комунікації

Мета: розвиток когнітивних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, збагачення уявлень про види одягу та взуття, їх призначення (літній, зимовий період), формувати вміння впізнавати, порівнювати, групувати предмети одягу, формування уявлень про охайність і догляд за одягом.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: створити позитивний настрій, забезпечити включення у спільну діяльність.

«У Країні Охайності зник порядок – речі розбіглися по всіх кімнатах! Щоб повернути лад і чистоту, нам треба допомогти речам знайти свої місця!»

Фахівець показує малюнок з «Країною Охайності» та ключиком, разом із дитиною відкривають дверцята до Країни Охайності.

Станція 1: «Шафа з речами»

Обладнання: картки (шапка, штани, кофта, взуття, посуд, іграшки), кошик для одягу і взуття.

Мета: формувати вміння впізнавати та групувати предмети одягу.

Завдання:

- Фахівець говорить: « Вибери із цих речей одяг і поклади у білий кошик».
- Фахівець говорить: « Вибери із цих речей взуття і поклади у чорний кошик».

Станція 2: «Холодно чи тепло»

Обладнання: картинки із зображенням літніх та зимових речей.

Мета: навчити розрізняти сезонне призначення одягу.

Завдання:

- Фахівець пропонує дві коробки з символами «Сонце» (літо), «Сніжинка» (зима). Треба розкласти предмети одягу до відповідної пори року.

Станція 3: «Допоможи ляльці одягнутися»

Обладнання: лялька з магнітними елементами одягу.

Мета: навчання самообслуговування через гру.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Надворі спекотно. Лялька йде гуляти, допоможемо їй одягнутись!».
- Фахівець говорить: «Надворі холодно. Що одягнути ляльці?».
- «Якщо надворі холодно, вибери, що одягнеш ти: шапку чи кепку?»

Станція 4: «Знайди пару»

Обладнання: пари рукавичок, шкарпеток, взуття різних кольорів.

Мета: розвиток зорової уваги і пам'яті.

Завдання:

- Знайди і поєднай пари однакових предметів. Фахівець коментує: «Дві однакові рукавички – пара!», «Дві однакові шкарпетки – пара!»

Станція 5: «Чистюля»

Обладнання: атрибути догляду за одягом (іграшкова праска, щітка, губка, прищіпки).

Мета: усвідомлення необхідності догляду за речами, формування навичок охайності.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Одяг треба чистити, прати, сушити, прасувати».
- Дитина імітує дії за фахівцем: чистить одяг, пере, розвішує та прасує.

Релаксаційна пауза

Обладнання: ковдра.

Мета: розвиток усвідомлення тіла, зниження емоційної напруги, формування відчуття безпеки.

Завдання:

- Дитина з допомогою фахівця загортається у ковдру, фахівець говорить: «Тепло, затишно, безпечно». Можливий супровід спокійною музикою.

Рефлексія

Обладнання: тепломір настрою.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Покажи на тепломірі, який у тебе сьогодні настрій.

Прощання

Разом закривають дверцята замку Країни Охайності , фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони успіху на чарівний ключик від Країни Охайності.

Заняття 4. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Покажи свій одяг

- «Покажи штани, футболку, шкарпетки».
- «Одягни ляльку чи ведмедика». Дитина з допомогою батьків одягає та знімає речі.

2. Підбери пару

- Показати одну шкарпетку, а дитина шукає другу сама.
- Дитина складає одяг у дві коробки: «літній» - «зимовий».

3. Гра «Що з'явилося?»

- Розкладіть кілька предметів одягу, дайте уважно роздивитись, потім додайте ще один предмет. Запитайте: «Що з'явилося нове?»

4. Чистимо одяг

- Разом з дитиною доглядайте за одягом.

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.

Заняття 4. «Тасмниця Країни Охайності»

Категорія: дитина з аутизмом здатна до вербальної комунікації

Мета: розвиток когнітивних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви та мовлення, розширення уявлень про види одягу та взуття, їх частини та сезпнне призначення (літній, зимовий період), формувати вміння порівнювати, класифікувати предмети одягу, закріпити знання про догляд за одягом, виховувати охайність та самостійність.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець вітається: «Привіт, я ____», «А ти хто?» (дитина назвати своє ім'я).

Вступ у сюжет

Мета: налаштувати дитину на спільну роботу, стимулювати мовленнєву активність.

«У Країні Охайності зникл порядок – речі розбіглися по всіх кімнатах! Щоб повернути лад і чистоту, нам треба допомогти речам знайти свої місця!»

Фахівець показує малюнок з замком у «Країні Охайності» та ключиком, разом із дитиною відкривають дверцята до Країни Охайності.

Станція 1: «Знайди зайвий предмет»

Обладнання: картки з різними предметами у складі яких є предмети одягу та взуття.

Мета: навчити виділяти зайвий об'єкт, пояснювати свій вибір.

Завдання:

- Фахівець викладає 4 картки (3 з предметами одягу і 1 іншої категорії) та запитує: «Що тут зайве? Чому?». Дитина показує на зайвий предмет і пояснює. Наприклад, «Ложка не одяг».

- Фахівець викладає 4 картки (3 карти взуття і 1 картка іншої категорії) та запитує: «Що тут зайве? Чому?».
- Фахівець викладає 4 картки (3 карти взуття і 1 картка взуття) та запитує: «Що тут зайве? Чому?».

Станція 2: «Одягни за погодою»

Обладнання: лялька з магнітними елементами одягу, картки з піктограмами «Природні явища. Пори року».

Мета: вчити підбирати одяг відповідно до сезону та погодних умов.

Завдання:

- Фахівець показує картку з погодою і говорить: «На вулиці сніг. Що вдягнемо?». Дитина вибирає необхідні предмети одягу і коментує: «Я вдягну чоботи, куртку, шапку».

Станція 3: «Склади одяг із частин»

Обладнання: розрізні картинки (штани - пояс, штанини; куртка – рукави, комір).

Мета: навчати об'єднувати в ціле частини предмета.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Об'єднай частини одягу в цілий предмет». Дитина вибирає потрібні елементи та об'єднує в ціле.

Станція 4: «Хто що вдягнув?»

Обладнання: картинки з персонажами (дівчинка, хлопчик, лікар, пожежник, поліцейський).

Мета: розвиток зв'язного мовлення та вербальної пам'яті.

Завдання:

- Фахівець показує картинку з персонажем на 5 секунд, налаштовує на запам'ятовування. Потім прибирає картинку і запитує, що було на дівчинці (хлопчику, лікарю, пожежнику). Дитина перелічує предмети одягу, які запам'ятала.

Станція 5: «Пральна кімната»

Обладнання: предметні картинки або іграшкові моделі (щітка, пральна машинка, мотузка, прищіпки, праска).

Мета: навчати відтворювати послідовність дій догляду за одягом, формувати навички охайності.

Завдання:

- Фахівець викладає правильну послідовність процесу догляду за одягом: «Чистити – прати – сушити – прасувати – складати».
- Фахівець змінює порядок карток, дитина самостійно відновлює правильний порядок, коментуючи свої дії.

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, подушка.

Мета: зняття напруження, нормалізація дихання.

Завдання:

- Дитина лягає або сідає зручно. Фахівець говорить: «Уяви, що ми лежимо на м'якій хмаринці, вдихаємо, видихаємо, повітря пахне свіжістю».

Рефлексія

Обладнання: термомір настрою.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- «Покажи на термомірі, який у тебе сьогодні настрій. На якій станції було найцікавіше?»

Прощання

Разом закривають дверцята замку Країни Охайності, фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони успіху на чарівний ключик від Країни Охайності.

Заняття 4. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Назви й опиши

- Показати предмет одягу, попросити описати колір, коли вдягаємо тощо.

2. Гра «Що зайве?»

- Викласти 4 предмети (3 одяг чи взуття, а 1 інша категорія). Дитина знаходить зайве і пояснює.

3. Одягнись за погодою

- «На вулиці дощ. Що ти вдягнеш?». Дитина самостійно або з допомогою дорослого добирає речі.

4. Знайди пару

- Дитина шукає пару черевiku, шкарпетці, рукавичці.

4. Доглядаємо за одягом

- Разом прибирати речі, чистити взуття, складати чистий одяг.

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.

Заняття 5. «Подорож до Кухонного Королівства»

Категорія: дитина з аутизмом із труднощами вербальної комунікації

Мета: розвиток когнітивних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, збагачення уявлень про предмети посуду, їх колір, форму, розмір та функціональне призначення.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: створити позитивний настрій, забезпечити включення у спільну діяльність.

«Принцеса Крапелька загубила свій чарівний сервіз у п'яти кімнатах замку.

Виконаємо завдання і допоможемо принцесі зібрати всі частини сервізу!»

Фахівець показує малюнок з зображення «Кухонного Королівства» та ключиком, разом із дитиною відкривають дверцята до нього.

Станція 1: «Кімната форм»

Обладнання: картки з посудом різної форми (круглі тарілки, овальні та квадратні).

Мета: розвивати вміння розрізняти форму предметів, зорове сприймання та дрібну моторику.

Завдання:

- Фахівець розкладає перед дитиною картки з посудом різної форми та говорить: « Розподілити посуд за формою: круглі, овальні та квадратні тарілки».
- Фахівець говорить: «Обведи пальчиком контур посуду».

Станція 2: «Кольоровий буфет»

Обладнання: предмети або картки із зображенням посуду різних кольорів.

Мета: формувати вміння розрізняти кольори, розвивати зорову пам'ять та увагу.

Завдання:

- Фахівець пропонує розсортувати предмети посуду у кошики відповідного кольору.

Станція 3: «Велике і маленьке»

Обладнання: реальні предмети посуду різного розміру або парні картки.

Мета: розвивати поняття величини та зорового порівняння та логічне мислення.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Знайди дві чашки (ложки, тарілки, виделки) однакові за кольором, але різних за розміром. Більшу чашку (ложку, тарілку, виделку) поклади в більший кошик, меншу - в менший».

Станція 4: «Що для чого?»

Обладнання: картки із зображенням страв (суп, каша, чай) та предметів посуду.

Мета: формувати розуміння функціональних зв'язків між предметами, розвивати логічне мислення та здатність узагальнювати.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Вибери з якого посуду їмо суп, кашу, п'ємо чай? (суп, борщ – миска; каша, пюре – тарілка; чай, какао – чашка).

Станція 5: «Запам'ятай і покажи»

Обладнання: 4 – 5 предметів іграшкового посуду або їх картинки, серветка.

Мета: розвивати зорову пам'ять, увагу.

Завдання:

- Фахівець розкладає на столі предмети іграшкового посуду та говорить: «Подивись і запам'ятай ці предмети». Просить заплющити очі та додає ще один предмет. Запитує: «Що з'явилося?»

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, ємність з різнокольоровими кульками орбізами, спокійна музика.

Мета: зняти напруження, переключити увагу, відновити емоційний баланс.

Завдання:

- Фахівець просить дитину сісти на килимок та занурити руки в ємність з кульками орбіз. Перекласти кульки з однієї ємності в іншу.

Рефлексія

Обладнання: термомір настрою.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Покажи на термомірі, який у тебе сьогодні настрій.

Прощання

Разом закривають дверцята замку «Кухонного Королівства», фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони успіху на чарівний ключик від «Кухонного Королівства».

Заняття 5. Вправи на закріплення в домашньому середовищі

1. Мамин помічник/помічниця

- Дорослий показує предмети посуду та промовляє, наприклад, «Це тарілка. Покажи тарілку», «Це ложка. Дай ложку».

2. Підбери пару

- Дорослий ставить перед дитиною предмет посуду з сервізу та просить знайти таку саму.

3. Гра «Накриваємо на стіл»

- Батьки разом із дитиною запрошують у гості ведмедика (ляльку). Говорять дитині: «Ведмедик (лялька) голодний. Треба його пригостити. Постав тарілку ведмедику (ляльці), поклади серветку, дай ложку».

4. Гра «Велике – маленьке»

- Розкладіть перед дитиною столові ложки і чайні. Скажіть: «Вибери маленькі ложки»
- Поставте перед дитиною великі й маленькі тарілки. Скажіть: «Вибери великі тарілки»

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.

Заняття 5. «Подорож до Кухонного Королівства»

Категорія: дитина з аутизмом здатна до вербальної комунікації

Мета: розвиток когнітивних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, збагачення уявлень про предмети посуду, їх колір, форму, розмір та функціональне призначення.

Хід проведення заняття

Привітання

Фахівець використовує вітальний жест («Привіт» рукою) + піктограма.

Вступ у сюжет

Мета: створити позитивний настрій, забезпечити включення у спільну діяльність.

«Принцеса Крапелька загубила свій чарівний сервіз у п'яти кімнатах замку.

Виконаємо завдання і допоможемо принцесі зібрати всі частини сервізу!»

Фахівець показує малюнок з зображення «Кухонного Королівства» та ключиком, разом із дитиною відкривають дверцята до нього.

Станція 1: «Кімната форм»

Обладнання: картки з посудом різної форми (круглі тарілки, овальні та квадратні).

Мета: розвивати вміння розрізняти форму предметів, зорове сприймання та дрібну моторику.

Завдання:

- Фахівець розкладає перед дитиною картки з посудом різної форми та говорить: « Розподілити посуд за формою: круглі, овальні та квадратні тарілки».
- Фахівець говорить: «Обведи пальчиком контур посуду».

Станція 2: «Кольоровий буфет»

Обладнання: предмети або картки із зображенням посуду різних кольорів.

Мета: формувати вміння розрізняти кольори, розвивати зорову пам'ять та увагу.

Завдання:

- Фахівець пропонує розсортувати предмети посуду у кошики відповідного кольору.

Станція 3: «Велике і маленьке»

Обладнання: реальні предмети посуду різного розміру або парні картки.

Мета: розвивати поняття величини та зорового порівняння та логічне мислення.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Знайди дві чашки (ложки, тарілки, виделки) однакові за кольором, але різних за розміром. Більшу чашку (ложку, тарілку, виделку) поклади в більший кошик, меншу - в менший».

Станція 4: «Що для чого?»

Обладнання: картки із зображенням страв (суп, каша, чай) та предметів посуду.

Мета: формувати розуміння функціональних зв'язків між предметами, розвивати логічне мислення та здатність узагальнювати.

Завдання:

- Фахівець говорить: «Вибери з якого посуду їмо суп, кашу, п'ємо чай? (суп, борщ – миска; каша, пюре – тарілка; чай, какао – чашка).

Станція 5: «Запам'ятай і покажи»

Обладнання: 4 – 5 предметів іграшкового посуду або їх картинки, серветка.

Мета: розвивати зорову пам'ять, увагу.

Завдання:

- Фахівець розкладає на столі предмети іграшкового посуду та говорить: «Подивись і запам'ятай ці предмети». Просить заплющити очі та додає ще один предмет. Запитує: «Що з'явилося?»

Релаксаційна пауза

Обладнання: килимок, ємність з різнокольоровими кульками орбізами, спокійна музика.

Мета: зняти напруження, переключити увагу, відновити емоційний баланс.

Завдання:

- Фахівець просить дитину сісти на килимок та занурити руки в ємність з кульками орбіз. Перекласти кульки з однієї ємності в іншу.

Рефлексія

Обладнання: тепломір настрою.

Мета: розвиток емоційного самовираження.

Завдання:

- Покажи на термометрі, який у тебе сьогодні настрій.

Прощання

Разом закривають дверцята замку «Кухонного Королівства», фахівець махає рукою «Бувай».



Дитина обмінює жетони успіху на чарівний ключик від «Кухонного Королівства».

Заняття 5. Вправи на закріплення в домашньому середовищі**1. Мамин помічник/помічниця**

- Дорослий показує предмети посуду та промовляє, наприклад, «Це тарілка. Покажи тарілку», «Це ложка. Дай ложку».

2. Підбери пару

- Дорослий ставить перед дитиною предмет посуду з сервізу та просить знайти таку саму.

3. Гра «Накриваємо на стіл»

- Батьки разом із дитиною запрошують у гості ведмедика (ляльку). Говорять дитині: «Ведмедик (лялька) голодний. Треба його пригостити. Постав тарілку ведмедику (ляльці), поклади серветку, дай ложку».

4. Гра «Велике – маленьке»

- Розкладіть перед дитиною столові ложки і чайні. Скажіть: «Вибери маленькі ложки»
- Поставте перед дитиною великі й маленькі тарілки. Скажіть: «Вибери великі тарілки»

Заохочення: хвалимо жестом, смайликом чи наліпкою.