

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

На тему:

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
Шаповал Лариси Вікторівни

Науковий керівник: Г.В. Супрун
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Кількість балів:_____Оцінка:ECTS_____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

ЗМІСТ

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ	
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ З АУТИЗМОМ	
.....	10
1.1 Теоретичне обґрунтування сутності міжособистісних стосунків в психолого педагогічній літературі.....	10
1.2 Особливості становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом.....	20
1.3 Роль методів з науково-доведеною ефективністю у формуванні міжособистісних стосунків у осіб з РАС.....	31
Висновки до першого розділу	42
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО	
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ З АУТИЗМОМ	47
2.1 Діагностичний інструментарій визначення рівня здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом.....	47
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження	51
2.3 Методичні рекомендації щодо використання методів із науково доведеною ефективністю для становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом.....	57
Висновки до другого розділу.....	74
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	87

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

PAC – розлади аутистичного спектра

ABA – Applied Behavior Analysis (прикладний аналіз поведінки)

PRT – Pivotal Response Treatment (тренінг ключових реакцій)

EMT – Enhanced Milieu Teaching (розширене середовище-орієнтоване навчання)

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (структуроване навчання TEACCH)

ААК / АДК – альтернативна та додаткова комунікація (Augmentative and Alternative Communication, AAC)

PECS – Picture Exchange Communication System (система обміну зображеннями)

PEERS – Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (програма розвитку міжособистісних навичок)

PMI – Peer-Mediated Interventions (втручання, опосередковані ровесниками)

CSC – Comic Strip Conversations («розмови у коміксах»)

MMI – Music Mediated Intervention (музично-опосередковане втручання)

SMART – Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound (критерії постановки цілей)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Здатність до формування міжособистісних стосунків є фундаментальною навичкою, яка допомагає соціалізуватись та повноцінно інтегруватися в сучасне суспільство людині. Особи з РАС стикаються зі значними труднощами в соціальній взаємодії, що включають обмеженість комунікативних навичок, труднощі у сприйнятті емоцій, низьку чутливість до соціальних сигналів. Це впливає на їхню здатність до міжособистісних стосунків та ускладнює інтеграцію у суспільство, освітнє середовище, а також негативно впливає на їхнє особисте та професійне життя. Знижена здатність до міжособистісних стосунків у осіб з аутизмом потребує цілеспрямованого формування за допомогою методів із науково доведеною ефективністю. Теоретичне вивчення та аналіз труднощів, які виникають під час усіх етапів становлення стосунків (контакт, формування емоційного зв'язку, взаємодія, поглиблення взаємин) в осіб із розладами аутистичного спектра (РАС) залишаються актуальними щодо усіх вікових категорій.

Наявність емоційних та комунікативних бар'єрів, сенсорна чутливість (недостатня та надлишкова), особливості когнітивного функціонування – усе це значно ускладнює процес взаємодії з оточуючими та розвитку міжособистісних стосунків в осіб з аутизмом.

Підлітковий вік є важливим та складним періодом фізіологічного, психічного та особистісного зростання для дітей з типовим розвитком, а для осіб, що мають аутизм може стати справжнім випробуванням. Проблемам розвитку здатності до комунікації у осіб підліткового віку з РАС присвячено низку досліджень вітчизняних науковців (К. Дубініна, М. Максимчук, Т. Скрипник та ін.). Завдяки розробкам зарубіжних дослідників (G. Rizzolatti, J. Decety, K. Keyzers, M. Jacoboni та ін.), з'ясувалося, що розуміння емоцій іншої людини в осіб з аутизмом відбувається зі значними труднощами. Така особливість є одним із чинників виникнення труднощів під час формування міжособистісних стосунків у осіб підліткового віку з розладами аутистичного спектра.

Сучасна наука пропонує низку методів із науково доведеною ефективністю для підтримки соціального розвитку осіб з аутизмом, зокрема, прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), соціальні історії, ігрову терапію, Music Mediated Intervention (MMI) та інші. Однак індивідуальні особливості кожної особи з РАС потребують адаптації цих методів до їхніх потреб, що робить дослідження важливим як з теоретичної, так і практичної точок зору.

Світовий досвід наукових розвідок щодо використання методів із науково доведеною ефективністю задля формування здатності до міжособистісних стосунків осіб різного віку з аутизмом є важливим ресурсом у цій сфері. До таких методів відносяться моделювання (Modeling), навчання за допомогою однолітків (Peer-Based Instruction and Intervention), метод «Рівний-Рівному» (Peer-to-Peer), соціальні наративи (Social Narratives, Comic Strip Conversations). Робота акцентує увагу на індивідуалізації підходів до роботи з особами з РАС, враховуючи їхні унікальні потреби та рівень розвитку.

З огляду на викладені тези, тема дослідження «Особливості становлення здатності до міжособистісних стосунків у осіб з аутизмом з опорою на методи з науково доведеною ефективністю» є актуальною в сучасних умовах.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити методичні рекомендації щодо покращення здатності до міжособистісних стосунків осіб з аутизмом підліткового віку з опорою на методи із науково доведеною ефективністю.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Провести аналіз теоретичних наукових джерел щодо особливостей здатності осіб з аутизмом формувати міжособистісні стосунки та шляхів їх формування з опорою на методи із науково доведеною ефективністю.
2. Визначити критерії оцінювання та стан сформованості здатності до формування міжособистісних стосунків в осіб підліткового віку з аутизмом.

3. Розробити методичні рекомендації щодо підвищення здатності до формування міжособистісних стосунків в осіб підліткового віку з аутизмом з опорою на методи із науково доведеною ефективністю.

Об'єктом дослідження є соціально-емоційний розвиток підлітків з аутизмом.

Предметом дослідження є методичні рекомендації щодо розвитку міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом з опорою на методи з науково доведеною ефективністю.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: взаємодоповнювальні підходи й теорії, що пояснюють становлення міжособистісних стосунків при РАС і задають логіку діагностики та втручання: культурно-історичний і контекстуально-екологічний підходи до соціального розвитку (B. Rogoff; U. Bronfenbrenner), діяльнісний підхід і концепції навчання у спільній діяльності та (Y. Engeström; J. Lave, E. Wenger; D.W. Johnson, R.T. Johnson), соціально-когнітивна теорія й теорія соціального пізнання (A. Bandura; S.T. Fiske, S.E. Taylor), теорія розуму/менталізації як пояснювальна рамка соціально-когнітивних труднощів при РАС (S. Baron-Cohen та ін.), теорія прив'язаності як емоційна основа взаємності (J. Bowlby; M. Ainsworth), компетентнісний і соціально-емоційний підхід модель доказових практик в аутизмі з акцентом на peer-mediated/peer-supported interventions та naturalistic developmental behavioral interventions (S.L. Odom; J.R. Steinbrenner, K. Hume; E.W. Carter); у комунікативному вимірі – концепція альтернативної та допоміжної комунікації (J. Light, D. McNaughton); у сенсорному – теорія сенсорної інтеграції та моделі сенсорної переробки як передумови участі у спільній діяльності (A.J. Ayres; R.C. Schaaf; W. Dunn); у площині впровадження – підходи до забезпечення фіделітету й надійності імплементації (C. Carroll та ін.). Український науково-практичний контекст забезпечено працями Т. Скрипник (структурування освітнього середовища, візуальна підтримка, АВА-орієнтовані стратегії), Г. Супрун (мультимодальна діагностика, соціально-психологічна адаптація), Н. Коніної (теорія розуму як

складова емоційного інтелекту підлітків з РАС), А. Базиленко, Н. Базими, І. Кожушної, І. Мойсеєнко, Л. Прядко, О. Таран, Х. Ткач, М. Шеремет (соціалізація молоді з ООП, профілактика проблемної поведінки, партнерські форми взаємодії школи й сім'ї), що узгоджує теоретичні засади з реаліями української спеціальної та інклюзивної освіти і визначає логіку оцінювання початкового рівня у природних умовах, постановки SMART-цілей та дизайну формувальних втручань.

Для досягнення мети дослідження будуть використані такі **методи**:

- теоретичні: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація загальної та спеціальної психолого – педагогічної літератури, узагальнення, порівняння методичних матеріалів для визначення теоретичних засад дослідження;
- емпіричні: опитування батьків (значущих дорослих, напівструктуровані інтерв'ю з підлітками з розладами аутистичного спектра з метою визначення особливостей дружніх взаємовідносин;
- математичні – процедура якісної та кількісної обробки експериментальних даних, отриманих у процесі експерименту результатів для узагальнення і систематизації висновків дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота на констатувальному та контрольно-аналітичному етапах дослідження виконувалася на базі Спеціальної школи № 7 м. Києва. Вибірку склали 5 осіб із підтвердженням РАС (12–19 років): дівчина (19), хлопець (17), хлопець (12), хлопець (13), дівчина (14).

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у подальшому розвитку уявлень про становлення міжособистісних стосунків у осіб з розладами аутистичного спектра через компонентну модель (емоційний, комунікативний, соціально-адаптивний) з чітко операціоналізованими індикаторами та рівнями; обґрунтовано та використано оцінювання у природних рутиних (опитувальники значущих дорослих, напівструктуровані

інтерв'ю з підлітками) як базової лінії для цілепокладання; шкільній адаптації та детальному описі протоколу peer-mediated intervention з підказками й фейдингом, підкріпленням і моніторингом фіделітету; створенні практичного інструментарію (чек-листи, сценарні картки взаємодії, шаблони SMART-цілей), що забезпечує перенос і відтворюваність у реальних умовах повсякденності.

Практична значущість дослідження полягає у розробці діагностичного інструментарію для оцінки здатності до міжособистісних стосунків у осіб з РАС; створенні та апробації комплексної програми розвитку соціальних навичок; підготовці методичних рекомендацій для фахівців та батьків щодо застосування ефективних методів формування здатності до міжособистісних стосунків. Результати дослідження можуть бути використані в практиці роботи інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних та інклюзивних закладів освіти, реабілітаційних центрів, а також у процесі підготовки фахівців відповідного профілю.

Апробація результатів. Апробація здійснювалась протягом вересня 2025 року у ході емпіричного дослідження на базі Спеціальної школи № 7 м. Києва (Довідка про впровадження).

Основні положення і результати 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, Україна, 06.11.2025);

- представлено у електронному збірнику наукових праць студентів Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Магістерські дослідження. Тематичний огляд та анотації магістерських робіт за освітнім рівнем «магістр» 2025 р.».

- підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Шаповал Л., Супрун Г. Впровадження методів із науково доведеною

ефективністю задля становлення здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С.196-199.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків (30 сторінок) списку використаних джерел (45 найменування, з них 16 – іноземними мовами). У тексті містяться 5 таблиць і 2 рисунки. Повний обсяг роботи – 117 сторінок, з них 80 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ З АУТИЗМОМ

1.1. Теоретичне обґрунтування сутності міжособистісних стосунків в психолого педагогічній літературі

Міжособистісні стосунки є фундаментальним аспектом людського існування, що відображає взаємозв'язки між індивідами в процесі їхньої взаємодії та комунікації. Вивчення феномену міжособистісних стосунків має багату історію в психологічній та педагогічній науці, адже саме через призму взаємодії з іншими людьми відбувається соціалізація особистості, формування її ідентичності та реалізація базових соціальних потреб.

У психолого-педагогічній літературі існує різноманіття підходів до визначення поняття «міжособистісні стосунки». Дослідники розглядають це явище з різних методологічних позицій, акцентуючи увагу на різних аспектах міжособистісної взаємодії. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька ключових підходів до розуміння сутності міжособистісних стосунків.

У широкому розумінні міжособистісні стосунки визначаються як взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно виявляються в характері та способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного в процесі спільної діяльності та спілкування. Міжособистісні стосунки являють собою систему установок, орієнтацій та очікувань членів групи стосовно один одного, які визначаються змістом і організацією спільної діяльності та цінностями, на яких ґрунтується спілкування в даній групі.

З позиції соціальної психології міжособистісні стосунки трактуються як суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємних впливів партнерів по спілкуванню. Ці стосунки включають у себе систему міжособистісних установок, орієнтацій, очікувань, що визначаються змістом спільної діяльності [17, с. 322]. Така

інтерпретація підкреслює емоційно-чуттєвий аспект міжособистісних стосунків, їх зв'язок із суб'єктивними переживаннями учасників взаємодії.

У контексті вікової психології міжособистісні стосунки розглядаються як динамічна система, що розвивається та змінюється впродовж життя людини, маючи специфічні особливості на кожному віковому етапі. Особливого значення набувають міжособистісні стосунки в підлітковому віці, який характеризується підвищеною значущістю спілкування з однолітками та переорієнтацією з дорослих на однолітків як референтну групу.

З точки зору педагогічної психології міжособистісні стосунки виступають як важливий чинник соціалізації та формування особистості в освітньому середовищі. Вони розглядаються як складна система взаємин між учасниками освітнього процесу, що впливає на ефективність навчання та виховання. При цьому підкреслюється роль педагога у формуванні та регулюванні міжособистісних стосунків у дитячому колективі [19, с. 77].

У контексті спеціальної педагогіки та психології міжособистісні стосунки розглядаються як важливий аспект соціальної адаптації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра. Г. Супрун визначає міжособистісні стосунки як «систему вибіркового зв'язків, що встановлюються між людьми у формі почуттів, суджень та звернень один до одного» [19, с. 78]. При цьому дослідниця акцентує увагу на тому, що для дітей з РАС характерні специфічні труднощі у встановленні та підтримці міжособистісних стосунків, що зумовлені особливостями їхнього психічного розвитку.

Важливим аспектом міжособистісних стосунків є їх функціональне значення для розвитку особистості. Вони забезпечують задоволення базових соціальних потреб людини: потреби у спілкуванні, у визнанні, у належності до групи, у прийнятті та схваленні. Через міжособистісні стосунки відбувається обмін інформацією, досвідом, емоціями, формуються ціннісні орієнтації та установки особистості [15, с. 125].

У контексті розвитку міжособистісних стосунків у підлітковому віці

особливого значення набуває процес формування комунікативної компетентності, яка включає в себе знання, вміння та навички ефективної взаємодії з іншими людьми. Комунікативна компетентність передбачає здатність до встановлення контакту, підтримки розмови, розуміння невербальних сигналів, вирішення конфліктних ситуацій, емпатії та співпереживання. Важливо зазначити, що формування міжособистісних стосунків починається з народження і продовжується усе подальше життя, поступово ускладнюючись і набуваючи різних форм в залежності від контексту і розвитку. З перших днів життя саме через взаємодію з близьким дорослим – насамперед із матір'ю – дитина встановлює первинні соціальні зв'язки, які стають основою для подальшого соціального розвитку. Згідно з теорією прив'язаності Дж. Боулбі, емоційний зв'язок дитини з основним піклувальником (найчастіше – матір'ю) формує базу безпеки, довіри до світу та здатності встановлювати близькі стосунки надалі. Ці перші взаємини є чуттєвими, невербальними й афективно насиченими. Вони впливають на емоційне благополуччя, здатність до емпатії, розвиток комунікативної активності [35, с. 78].

Після взаємин із батьками діти починають будувати міжособистісні зв'язки з братами та сестрами. Ці стосунки носять амбівалентний характер: у них присутні як співпраця, взаємодопомога, так і суперництво, конфлікти. Але саме тут дитина вчиться ділитися, вирішувати проблеми, розуміти іншу точку зору – тобто формуються перші навички соціального досвіду в умовах рівноправного партнерства [34, с. 28]. Наступним кроком у соціалізації дитини є встановлення взаємин з однолітками в освітньому середовищі (дитячий садок, школа). Тут дитина стикається з необхідністю дотримуватись правил, виявляти ініціативу у спілкуванні, розвивати навички кооперації, вирішення конфліктів, створення дружби. За даними А. Коваленко, освітнє середовище відіграє вирішальну роль у формуванні соціального «Я» дитини [4, с. 35-39].

Згодом дитина починає будувати спонтанні міжособистісні стосунки в середовищі поза родиною та закладом освіти – у дворі, на гуртках, у цифровому просторі. Тут значущими стають такі категорії, як дружба, взаємна підтримка, емоційна близькість, уміння виявляти і розуміти соціальні емоції. У підлітковому віці ці стосунки часто мають центральне значення для самоідентичності [34, с. 2-6].

Підсумовуючи різні підходи до визначення міжособистісних стосунків, можна сформулювати інтегративне визначення, яке враховує різні аспекти цього феномену. Міжособистісні стосунки – це система взаємозв'язків між індивідами, що ґрунтується на взаємному сприйнятті, оцінці та способах впливу, які реалізуються в процесі спільної діяльності та спілкування, і характеризуються певним емоційним забарвленням, стійкістю та вибірковістю.

Особливості міжособистісних стосунків визначаються багатьма чинниками, серед яких важливу роль відіграють індивідуально-психологічні властивості особистості, соціальний контекст взаємодії, характер спільної діяльності, культурні норми та цінності. У випадку осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра, специфіка міжособистісних стосунків зумовлюється також особливостями їхнього психофізичного розвитку, що створює додаткові бар'єри для соціальної взаємодії та вимагає спеціальних підходів до формування комунікативних навичок.

Сучасні дослідження міжособистісних стосунків характеризуються активним розвитком міждисциплінарних підходів, які інтегрують досягнення соціальної психології, педагогіки, нейронаук та спеціальної освіти. Особливого значення набуває вивчення міжособистісних стосунків у контексті нейророзмаїття, зокрема у осіб з розладами аутистичного спектра, що вимагає переосмислення традиційних підходів до розуміння соціальної взаємодії та розробки нових теоретичних моделей.

У рамках еволюційного підходу міжособистісні стосунки розглядаються як фундаментальна адаптивна функція людини, яка забезпечує виживання та відтворення виду. Цей підхід підкреслює біологічні основи соціальної поведінки та важливість міжособистісних стосунків для психічного та фізичного здоров'я індивіда. Еволюційна перспектива дозволяє зрозуміти, чому порушення міжособистісних стосунків, такі як ті, що спостерігаються при аутизмі, мають такий значний вплив на загальне функціонування особистості [5, с. 29 - 31].

Системний підхід до вивчення міжособистісних стосунків акцентує увагу на їх комплексній природі та взаємозв'язку з іншими аспектами людського функціонування. Згідно з цим підходом, міжособистісні стосунки не існують ізольовано, а є частиною складної системи взаємодій особистості з соціальним середовищем. Системний погляд особливо важливий для розуміння специфіки міжособистісних стосунків у осіб з особливими освітніми потребами, оскільки дозволяє враховувати вплив різних факторів на соціальне функціонування.

Культурно-історичний підхід, започаткований підкреслює роль культурного контексту у формуванні міжособистісних стосунків. Згідно з цим підходом, міжособистісні стосунки є культурно детермінованим феноменом, який формується через засвоєння культурних норм, цінностей та способів взаємодії. Для осіб з аутизмом, які мають труднощі з інтуїтивним засвоєнням культурних кодів, це означає необхідність цілеспрямованого навчання соціальним нормам та правилам.

Діяльнісний підхід розглядає міжособистісні стосунки як продукт спільної діяльності людей, яка визначає характер та якість їх взаємодії. Цей підхід підкреслює важливість організації спільної діяльності для формування позитивних міжособистісних стосунків. Для підлітків з аутизмом це означає необхідність створення структурованих можливостей для спільної діяльності з однолітками, яка б сприяла розвитку соціальних навичок [41, с. 395 - 410].

Комунікативний підхід фокусується на ролі комунікації у встановленні та підтримці міжособистісних стосунків. Згідно з цим підходом, якість міжособистісних стосунків значною мірою визначається ефективністю комунікативної взаємодії між партнерами. Т. Скрипник зазначає, що для осіб з аутизмом характерні специфічні труднощі комунікації, які безпосередньо впливають на їхню здатність до формування міжособистісних стосунків [10, с. 25 - 33].

Когнітивний підхід до вивчення міжособистісних стосунків акцентує увагу на ролі когнітивних процесів у соціальній взаємодії. Цей підхід підкреслює важливість соціального пізнання, включаючи здатність до розуміння психічних станів інших людей, інтерпретації соціальних сигналів, прогнозування поведінки партнерів по взаємодії. Для осіб з аутизмом когнітивні особливості, такі як порушення «теорії розуму», створюють специфічні бар'єри для міжособистісних стосунків [41, с. 21 - 26].

Емоційний підхід підкреслює роль емоцій у формуванні та підтримці міжособистісних стосунків. Емоції виступають як регулятори соціальної поведінки, сигнали про стан стосунків, засоби впливу на партнерів по взаємодії. Н. Базима відмічає, що труднощі з емоційною регуляцією та розумінням емоцій інших людей у осіб з аутизмом значно ускладнюють процес встановлення міжособистісних стосунків.

Інтерперсональний підхід розглядає міжособистісні стосунки як взаємний процес, у якому кожен учасник впливає на поведінку та емоційний стан іншого. Цей підхід підкреслює динамічну природу міжособистісних стосунків та важливість взаємності у соціальній взаємодії. Для осіб з аутизмом характерні труднощі з розумінням та забезпеченням взаємності у стосунках, що створює додаткові виклики для соціальної інтеграції [44, с. 110 - 130].

Розвитковий підхід фокусується на вікових особливостях формування міжособистісних стосунків та їх зміни протягом життя людини. Цей підхід підкреслює, що здатність до міжособистісних стосунків формується поступово, проходячи через різні стадії розвитку. Г Супрун зазначає, що для

осіб з аутизмом характерна затримка або атиповий розвиток соціальних навичок, що вимагає спеціальних корекційних підходів.

Екологічний підхід до вивчення міжособистісних стосунків акцентує увагу на ролі соціального середовища у формуванні та підтримці соціальних зв'язків. Згідно з цим підходом, міжособистісні стосунки не можуть розглядатися поза контекстом соціального оточення, яке включає сім'ю, школу, громаду, культуру. О. Ігнат'єва підкреслює важливість створення інклюзивного середовища для успішної соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

Функціональний підхід розглядає міжособистісні стосунки з точки зору тих функцій, які вони виконують для особистості та суспільства. Основними функціями міжособистісних стосунків є емоційна підтримка, інформаційний обмін, соціальна ідентифікація, регуляція поведінки, особистісний розвиток. Розуміння цих функцій важливе для розробки ефективних методів формування соціальних навичок у осіб з аутизмом [44, с. 135 - 1].

Інтегративний підхід прагне об'єднати різні теоретичні перспективи у комплексне розуміння міжособистісних стосунків. Цей підхід визнає багатофакторність та багаторівневість міжособистісних стосунків, необхідність врахування біологічних, психологічних, соціальних та культурних факторів для повного розуміння цього феномену. Л. Прядко підкреслює важливість комплексного підходу до корекційної роботи з дітьми з аутизмом, який би враховував різні аспекти їхнього розвитку.

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділяють гендерним аспектам міжособистісних стосунків. Дослідження показують, що існують певні відмінності у способах встановлення та підтримки міжособистісних стосунків між чоловіками та жінками, які пов'язані як з біологічними, так і з соціокультурними факторами. Для осіб з аутизмом гендерні особливості можуть проявлятися у різних формах соціальних труднощів та вимагають диференційованого підходу до корекції [34, с. 2 - 6].

Важливим напрямком сучасних досліджень є вивчення міжособистісних стосунків у цифрову епоху. Розвиток інформаційних технологій та соціальних мереж суттєво змінив характер міжособистісної взаємодії, створивши нові можливості та виклики для формування соціальних зв'язків. Для осіб з аутизмом цифрові технології можуть як полегшувати соціальну взаємодію (завдяки можливості структурованого спілкування), так і створювати додаткові бар'єри (через складність інтерпретації цифрової комунікації) [31, с. 1 - 6].

Нейронауковий підхід до вивчення міжособистісних стосунків базується на дослідженнях мозкових механізмів соціальної поведінки. Сучасні нейровізуалізаційні дослідження дозволяють ідентифікувати мозкові структури та нейронні мережі, які відповідають за різні аспекти соціальної взаємодії. Для розуміння аутизму особливо важливими є дослідження дзеркальних нейронів, системи менталізації, мереж соціального мозку, які показують специфічні особливості функціонування у осіб з РАС [31, с. 6 - 9].

Травма-інформований підхід розглядає вплив травматичних переживань на здатність до міжособистісних стосунків. Цей підхід підкреслює, що негативний соціальний досвід, включаючи булінг, відторгнення, непорозуміння, може суттєво вплинути на мотивацію та здатність особистості до подальших соціальних контактів. Для осіб з аутизмом, які часто стикаються з негативним соціальним досвідом, травма-інформований підхід є особливо актуальним.

Позитивний підхід до міжособистісних стосунків фокусується на сильних сторонах особистості та ресурсах для розвитку соціальних зв'язків. Замість концентрації виключно на дефіцитах та проблемах, цей підхід прагне ідентифікувати та розвивати наявні соціальні здібності та потенціал особистості. О. Чепка підкреслює важливість орієнтації на сильні сторони у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. [28, с. 210 - 219].

Індивідуально-диференційований підхід визнає унікальність кожної особистості та необхідність адаптації методів формування міжособистісних стосунків до індивідуальних особливостей. Цей підхід особливо важливий для роботи з особами з аутизмом, оскільки РАС характеризується значною гетерогенністю проявів та потребує персоналізованого підходу до корекції.

Ресурсний підхід розглядає міжособистісні стосунки як важливий ресурс для подолання життєвих труднощів та досягнення особистісних цілей. Соціальна підтримка, яка надається через міжособистісні стосунки, є критично важливою для психічного здоров'я та благополуччя особистості. Г. Супрун зазначає, що для осіб з аутизмом розвиток здатності до міжособистісних стосунків є ключовим фактором успішної соціальної адаптації та якості життя.

Компетентнісний підхід розглядає здатність до міжособистісних стосунків як комплекс знань, умінь, навичок та ставлень, які можуть бути цілеспрямовано сформовані через навчання та практику. Цей підхід підкреслює можливість розвитку соціальних компетенцій у всіх осіб, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Соціальні компетенції включають комунікативні навички, емоційний інтелект, навички співпраці, здатність до вирішення конфліктів, лідерські якості.

Культурно-чутливий підхід підкреслює важливість врахування культурного контексту при формуванні міжособистісних стосунків. Різні культури мають різні норми, цінності та очікування щодо соціальної взаємодії, що повинно враховуватися при розробці корекційних програм. Для України як багатокультурної держави це означає необхідність адаптації методів формування соціальних навичок до специфіки різних культурних груп.

Партисипативний підхід підкреслює важливість активної участі самих осіб з аутизмом у процесі розвитку їхніх соціальних навичок. Замість пасивного отримання допомоги, особи з РАС розглядаються як активні учасники корекційного процесу, які мають право голосу у визначенні цілей та методів роботи. Це відображає ідею «двостороннього емпатійного дисбалансу» (double empathy problem), де партнери вчаться орієнтуватися на

відмінні стилі спілкування. Цей підхід особливо важливий для підлітків з аутизмом, які прагнуть автономії та самовизначення [40, с. 5 - 8].

Превентивний підхід фокусується на попередженні розвитку проблем у сфері міжособистісних стосунків через раннє виявлення ризиків та своєчасне втручання. Для осіб з аутизмом це означає важливість раннього початку корекційної роботи, формування базових соціальних навичок у дошкільному віці, підготовки до переходів між різними життєвими етапами.

Життєвий підхід розглядає міжособистісні стосунки в контексті всього життєвого шляху особистості, підкреслюючи їх еволюцію та зміни відповідно до вікових завдань та життєвих обставин. Для осіб з аутизмом це означає необхідність довгострокового супроводу та адаптації підходів до формування соціальних навичок відповідно до змінюваних потреб протягом життя.

Таким чином можна зробити висновок що, дефініція міжособистісних стосунків у психолого-педагогічній літературі відображає багатоаспектність та складність цього феномену, його важливість для розвитку особистості та соціалізації індивіда. Розуміння сутності міжособистісних стосунків є теоретичним підґрунтям для розробки ефективних методів формування соціальних навичок у осіб з розладами аутистичного спектра, що є особливо актуальним у контексті інклюзивної освіти та соціальної інтеграції.

Структурний аналіз міжособистісних стосунків дозволяє виокремити кілька компонентів цього феномену. Комунікативний компонент включає здатність розпочинати, розвивати та підтримувати стосунки у тому числі і на мовленнєвому рівні. Емоційний компонент відображає емоційні реакції та переживання, що виникають у процесі спілкування, емоційну оцінку партнера та ставлення до нього. Соціальний компонент проявляється у конкретних діях, спрямованих на партнера, у способах реагування на його дії, у формах поведінки в ситуаціях взаємодії.

Але існує занепокоєння що ці знання і розуміння теорій підходів для вивчення міжособистісних стосунків так і залишаються на словах і в теорії.

Іншими словами, існує ризик, що вивчення міжособистісних стосунків не перетвориться на конкретні дії.

1.2. Особливості становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом

Підлітковий вік є критичним періодом у розвитку особистості, коли відбуваються значні зміни у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах. Особливого значення в цей період набуває сфера міжособистісних стосунків, яка стає провідною діяльністю підлітка і значною мірою визначає успішність його соціалізації та формування ідентичності. Для підлітків з розладами аутистичного спектру процес становлення міжособистісних стосунків має свою специфіку, зумовлену особливостями їхнього психічного розвитку та соціальної взаємодії.

Розлади аутистичного спектра характеризуються якісними порушеннями соціальної взаємодії, комунікації, а також обмеженими, повторюваними та стереотипними моделями поведінки, інтересів і діяльності. Ці ключові характеристики безпосередньо впливають на процес формування та розвитку міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом, створюючи специфічні бар'єри для їхньої соціальної інтеграції.

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити ряд особливостей, які характеризують процес становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом. Перша і найбільш фундаментальна особливість пов'язана з порушеннями соціальної взаємодії, які є одним з ключових діагностичних критеріїв РАС. Як зазначає Г. Супрун, для дітей з аутизмом характерні труднощі у встановленні та підтримці соціальних контактів, що проявляються у зниженій потребі у спілкуванні, труднощах ініціювання та підтримки розмови, нерозумінні соціальних норм і правил [20, с. 152].

Наступна особливість пов'язана з порушеннями комунікації, які можуть проявлятися як на вербальному, так і на невербальному рівні. За даними досліджень Н. Базими, близько 50% дітей з аутизмом не оволодівають

функціональним мовленням, а ті, хто оволодівають, часто демонструють специфічні особливості: ехолалії, стереотипне використання фраз, буквально розуміння висловлювань, труднощі підтримки діалогу [1, с. 56]. Такі особливості мовленнєвого розвитку значно ускладнюють процес комунікації з однолітками та дорослими, обмежуючи можливості встановлення міжособистісних стосунків.

Порушення когнітивного компоненту міжособистісних стосунків проявляються в особливостях розуміння та інтерпретації невербальних сигналів (міміки, жестів, інтонації), що є важливим компонентом соціальної взаємодії. Підлітки з аутизмом часто не розуміють емоційних станів інших людей, не можуть адекватно інтерпретувати їхні наміри та бажання, що призводить до непорозумінь та конфліктів у міжособистісних стосунках.

Ще одним порушенням когнітивного компоненту є труднощі розуміння психічних станів інших людей. Здатність розуміти їхні думки, почуття, наміри, бажання. Цей дефіцит, який часто називають «сліпотою розуму», значно ускладнює розуміння соціальних ситуацій, прогнозування поведінки інших людей та адекватне реагування на їхні дії. Н. Коніна зазначає, що саме порушення розвитку емоційного інтелекту є однією з ключових причин соціальних труднощів підлітків з аутизмом [6, с. 72 - 77].

Необхідно також сказати про специфічні інтереси та захоплення, які часто є обмеженими, інтенсивними та незвичними для однолітків. Такі інтереси можуть ставати бар'єром для встановлення міжособистісних стосунків, оскільки особи з аутизмом часто фокусуються виключно на своїх захопленнях, не виявляючи інтересу до тем, які цікавлять їхніх однолітків. З іншого боку, ці специфічні інтереси можуть стати основою для встановлення контактів з людьми, які поділяють подібні захоплення [20, с. 154].

Не аби яку перешкоду для встановлення міжособистісних стосунків становить сенсорна гіперчутливість, яка може проявлятися у підвищеній реакції на звуки, світло, дотики, запахи та інші сенсорні стимули. Така гіперчутливість часто призводить до уникнення ситуацій з високим рівнем

сенсорного навантаження, таких як шумні компанії, масові заходи, що обмежує можливості соціальної взаємодії [9, с. 26]. Тактильна чутливість може обмежувати фізичні форми соціального контакту, візуальна гіперчутливість може створювати труднощі з підтриманням зорового контакту. Л. Прядко підкреслює важливість врахування сенсорних потреб при організації соціальних заходів для підлітків з РАС.

Підлітки з аутизмом часто стикаються з труднощами розуміння та дотримання соціальних норм і правил, які є неписаними і часто виявляються дуже складними для опанування в силу буквального сприйняття світу особами з РАС. Це може проявлятися у формі неадекватної соціальної поведінки, порушення особистого простору інших людей, невідповідних до ситуації висловлювань, що викликає непорозуміння та відторгнення з боку оточуючих [13, с. 126]. Це часто стає причиною виникнення труднощі у формуванні дружніх стосунків, які є важливим аспектом підліткового віку. За даними досліджень Г. Супрун, більшість дітей з аутизмом відчують самотність і мають бажання мати друзів, але не володіють необхідними соціальними навичками для встановлення та підтримки дружніх стосунків [19, с. 80]. Це створює ситуацію фрустрації і може призводити до депресивних станів та соціальної ізоляції.

Особливості становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом також пов'язані з їхнім статусом у групі однолітків. Дослідження Г. Супрун показують, що особи з РАС часто займають низький соціометричний статус у класному колективі, стають об'єктами цькування та знущань, що негативно впливає на їхню самооцінку та соціальну адаптацію [17, с. 323].

Важливо зазначити, що особливості становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом не є статичними і можуть змінюватися під впливом корекційних втручань, навчання соціальним навичкам та створення сприятливого соціального середовища. Як зазначає Л. Прядко, ключовим фактором успішної соціальної інтеграції підлітків з аутизмом є раннє

виявлення порушень та початок корекційної роботи, спрямованої на розвиток соціальних та комунікативних навичок [9, с. 67].

Підлітковий вік створює додаткові виклики для осіб з аутизмом через зростання складності соціальних взаємодій, підвищення значущості дружби та романтичних стосунків, а також через фізіологічні зміни, пов'язані з пубертатним періодом. Однак цей вік також відкриває нові можливості для розвитку соціальних навичок, оскільки підлітки з аутизмом часто демонструють підвищену мотивацію до встановлення соціальних контактів [39, с. 159-167].

Важливою особливістю становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом є специфіка розвитку емпатії та просоціальної поведінки. Традиційно вважалося, що особи з РАС мають знижений рівень емпатії, однак сучасні дослідження показують більш складну картину. Підлітки з аутизмом можуть демонструвати високий рівень афективної емпатії (емоційного відгуку на страждання інших), але мати труднощі з когнітивною емпатією (розумінням того, що думають та відчувають інші люди). Г. Супрун зазначає, що ця особливість створює парадоксальну ситуацію, коли дитина з РАС може глибоко переживати біль іншої людини, але не розуміти причин цього болю або не знати, як надати підтримку. Складності з розумінням та дотриманням соціальної ієрархії та статусних відносин є причиною непорозумінь між підлітками з аутизмом та однолітками. Вони часто не розуміють неформальної структури групи, не можуть адекватно оцінити свій статус або статус інших учасників взаємодії. Це може призводити до порушення соціальних меж, неадекватної поведінки щодо авторитетних фігур, труднощів з адаптацією до різних соціальних контекстів, які вимагають різних форм поведінки.

Наступною особливістю є атипові форми прояву соціального інтересу та потреби у спілкуванні. На відміну від нейротипових підлітків, які активно шукають соціальних контактів та можуть легко ініціювати спілкування, підлітки з РАС часто демонструють пасивні форми соціального інтересу. Вони можуть спостерігати за діяльністю однолітків здалеку, не наважуючись

приєднатися, або виражати бажання мати друзів, але не робити активних кроків для встановлення контактів. Н. Базима підкреслює, що ця особливість часто призводить до неправильної інтерпретації поведінки підлітків з аутизмом як небажання спілкуватися, тоді як насправді вони потребують додаткової підтримки для реалізації своїх соціальних потреб. Специфічні труднощі з розумінням та використанням гумору у міжособистісній взаємодії додають додаткову напругу підліткам з аутизмом при намаганнях встановити контакт з однолітками. Гумор є важливим елементом спілкування підлітків, який допомагає встановлювати зв'язки, розряджати напруження, демонструвати приналежність до групи. Підлітки з аутизмом часто не розуміють жартів, іронії, сарказму, що може призводити до соціальної ізоляції та непорозумінь. Вони можуть буквально сприймати жартівливі висловлювання, не розуміти контекстуального гумору або використовувати неадекватні форми гумору в соціальних ситуаціях.

Дуже часто особам з РАС складно адаптуватися до мінливої соціальної динаміки підліткових груп. Підліткові групи характеризуються швидкими змінами у складі, інтересах, лідерських ролях, що вимагає гнучкості та адаптивності від їх учасників. Підлітки з аутизмом мають специфічні труднощі з розумінням та участю у груповій динаміці та процесах прийняття рішень. Підліткові групи часто приймають рішення через складні процеси обговорення, компромісів, неформального голосування. Особи з РАС можуть мати труднощі з розумінням цих процесів, внесенням власного вкладу у групові рішення, адаптацією до групових рішень, з якими вони не погоджуються, і навпаки прагнуть передбачуваності та стабільності, часто відчують значний стрес від таких змін і можуть мати труднощі з адаптацією до нової групової динаміки. Це може призводити до соціального відставання та втрати соціальних зв'язків. Що в свою чергу викликає атипові реакції на соціальне відторгнення та прийняття. Нейротипові підлітки зазвичай гостро реагують на соціальне відторгнення і активно прагнуть соціального прийняття. Підлітки з аутизмом можуть мати притуплені реакції на

відторгнення або, навпаки, надмірно болісно сприймати навіть незначні ознаки неприйняття. Вони також можуть не розпізнавати ознаки соціального прийняття або не адекватно реагувати на них. Дослідники зазначають, що ця особливість ускладнює процес соціального навчання, оскільки природні механізми зворотного зв'язку працюють атипово [41, с. 291-310].

Підлітковий вік характеризується активним пошуком ідентичності та місця у соціальній структурі. Підлітки з аутизмом часто мають труднощі з формуванням соціальної ідентичності через обмежений соціальний досвід, труднощі з розумінням групових норм, складності з ідентифікацією себе з певними соціальними групами. Це може призводити до почуття соціальної відчуженості, проблем з самооцінкою, труднощів з особистісним самовизначенням. Цьому сприяють також прояви соціальної тривожності та соціальних страхів. Хоча соціальна тривожність є поширеним явищем серед підлітків, у підлітків з аутизмом вона має специфічні прояви. Вони можуть відчувати тривожність не стільки через страх негативної оцінки, скільки через непередбачуваність соціальних ситуацій, складність їх інтерпретації, страх зробити помилку через нерозуміння соціальних правил. Ця тривожність може призводити до уникнення соціальних ситуацій, що подальше обмежує можливості для розвитку соціальних навичок. Підлітки з аутизмом можуть мати труднощі з розумінням того, яка дистанція є відповідною для різних типів стосунків, як поступово зближуватися з людьми, як підтримувати відповідні межі у спілкуванні. Це може проявлятися у формі надмірної близькості з малознайомими людьми або, навпаки, надмірної дистанційності з близькими людьми.

Перешкодою для адаптації є складності з розумінням та участю у соціальних ритуалах та традиціях, які є важливими для підліткових груп. Підлітки часто створюють власні традиції, ритуали, форми спілкування, які зміцнюють групову єдність. Підлітки з аутизмом можуть не розуміти значення цих ритуалів, мати труднощі з їх засвоєнням або виконанням, що може призводити до почуття виключеності з групи. Поряд з цим підлітки з аутизмом

часто намагаються демонструвати надмірну лояльність до друзів, навіть коли це шкодить їм самим, або, навпаки, мати труднощі з формуванням стійких емоційних зв'язків. Вони можуть не розуміти градацій у стосунках між знайомими, друзями, близькими друзями, що може призводити до неадекватних очікувань від стосунків. У час цифровізації це особливо помітно. Більшість нормотипових підлітків спілкуються в соціальних медіа, налагоджують стосунки, знаходять кола спільних інтересів. Але для підлітків з аутизмом соціальні медіа створюють нові виклики: з однієї сторони, технології можуть полегшувати спілкування, з іншої сторони, цифрова комунікація часто базується на тонких натяках, емоджі, сленгу, культурних посиланнях, які можуть бути незрозумілими для підлітків з РАС. Крім того, швидкий темп онлайн-спілкування може бути стресовим для тих, хто потребує більше часу для обробки соціальної інформації. Тому підлітки з аутизмом часто мають обмежені соціальні мережі і можуть не розуміти, як їх розширювати та використовувати для досягнення власних цілей [41, с. 384-415].

Важливою особливістю осіб з РАС є специфіка комунікативних навичок, які є основою для встановлення та підтримки міжособистісних стосунків. У підлітків з аутизмом часто спостерігаються труднощі в ініціюванні та підтримці розмови, розумінні невербальних сигналів (міміки, жестів, інтонації), дотриманні правил діалогу (черговості висловлювань, доречності реплік). Їхнє мовлення може бути монотонним, формальним, з відсутністю виразності. Вони часто не розуміють гумор, іронію, метафори, що значно ускладнює спілкування з однолітками [1, с. 60].

Підлітки з аутизмом часто демонструють труднощі з розумінням та інтерпретацією емоційних станів інших людей: алекситимію – труднощі з ідентифікацією та описом власних емоцій та емоцій інших людей. Це пов'язано з порушеннями «теорії розуму» – здатності розуміти, що інші люди мають власні думки, почуття, наміри, які можуть відрізнятися від власних. Таке порушення призводить до труднощів у розумінні соціальних ситуацій,

прогнозуванні реакцій інших людей, адекватному реагуванні на їхні емоційні стани [12, с. 70-75].

Особи з аутизмом часто не розуміють неписані соціальні правила, які для їхніх нейротипових однолітків є інтуїтивно зрозумілими. Це може призводити до труднощів з розумінням соціальних норм та правил, які регулюють міжособистісні стосунки, соціальні межі, та можуть призводити до неадекватної поведінки в певних соціальних ситуаціях, що викликає негативну реакцію оточуючих [21, с. 322].

Труднощі з емоційною регуляцією часто проявляються у вигляді емоційних спалахів, агресії, самоагресії або, навпаки, емоційної блокади. Ці труднощі пов'язані з особливостями обробки сенсорної інформації, підвищеною тривожністю, низькою толерантністю до фрустрації. Підлітки та особи з розладами аутистичного спектра часто не мають адекватних стратегій саморегуляції, що в стресових ситуаціях може призводити до дезадаптивної поведінки [25, с. 80-83]. Наявність стереотипних інтересів та поведінкових патернів, які можуть створювати бар'єри для міжособистісних стосунків. Підлітки з аутизмом часто мають обмежене коло інтересів, яке може бути незвичним для їхніх однолітків. Вони можуть годинами говорити про свій специфічний інтерес, не помічаючи, що співрозмовник втратив інтерес до розмови. Така поведінка часто викликає нерозуміння та відторгнення з боку однолітків [20, с. 153]. Це ускладнює формування дружніх стосунків. Незважаючи на те, що більшість підлітків з аутизмом має бажання мати друзів, вони часто не володіють необхідними соціальними навичками для встановлення та підтримки дружби. Вони можуть не розуміти взаємність та довіру як ключові компоненти дружніх стосунків, мати труднощі з емпатією та надання підтримки другу в складних ситуаціях.

Через свою соціальну наївність у них є підвищена вразливість до булінгу та соціального відторгнення. Труднощі з розумінням намірів інших людей, нетипова поведінка підлітків, труднощі з розумінням та дотриманням правил групової взаємодії часто є причиною булінгу осіб з РАС. При цьому вони

можуть не розуміти, що стали жертвами цькування, або не знати, як захистити себе та звернутися за допомогою [17, с. 325]. Підлітки з аутизмом часто не розуміють динаміку групової взаємодії, ієрархію в групі, правила спільної діяльності. Вони можуть не розуміти, коли доречно висловлювати свою думку, а коли краще промовчати, як узгоджувати свої дії з діями інших учасників групи [13, с. 130]. Що має наслідки коли особи з РАС інтегруються в шкільний колектив та інші соціальні групи. Підлітки з аутизмом часто займають низький соціометричний статус у класі, мають обмежене коло спілкування, уникають участі в групових активностях. Це може бути пов'язано як з їхніми власними труднощами соціальної взаємодії, так і з відсутністю розуміння та підтримки з боку однолітків та педагогів [17, с. 326].

Не можна не сказати про специфічне сприйняття романтичних стосунків, які набувають особливого значення в підлітковому віці. Підлітки з аутизмом можуть мати спрощене, шаблонне розуміння романтичних стосунків, базоване на стереотипах з фільмів або книг. Вони можуть не розуміти складну динаміку романтичних стосунків, мати труднощі з вираженням романтичних почуттів соціально прийнятним способом.

Підлітки з аутизмом можуть мати труднощі з розумінням власних романтичних почуттів, які є природною частиною підліткового розвитку, з інтерпретацією романтичних сигналів від інших, розумінням неписаних правил романтичних стосунків. Т. Скрипник зазначає, що ця сфера потребує особливої уваги та делікатного підходу у корекційній роботі, оскільки романтичні стосунки є важливою частиною соціального розвитку підлітків [42, с. 1-18].

Конфлікти є невід'ємною частиною міжособистісних стосунків, особливо у підлітковому віці. Підлітки з аутизмом можуть мати труднощі з розумінням причин конфліктів, оцінкою їх серйозності, вибором адекватних стратегій вирішення. Вони можуть уникати конфліктів навіть тоді, коли потрібно захистити власні інтереси, або, навпаки, реагувати надмірно емоційно на незначні непорозуміння. Зазвичай підлітки навчаються надавати

та отримувати різні форми соціальної підтримки: емоційну, інформаційну, інструментальну, оцінну. Але підлітки з аутизмом часто мають труднощі з розумінням того, яка підтримка потрібна у конкретній ситуації, як її адекватно надати або попросити. Вони можуть пропонувати практичну допомогу, коли потрібна емоційна підтримка, або не розуміти, коли інші потребують їхньої допомоги. Ці особливості проявляються також в труднощах розуміння абстрактних соціальних концепцій, таких як справедливість, рівність, громадський обов'язок, що може впливати на розвиток їхньої громадянської позиції та соціальної активності; ускладненнях з адаптацією до зміни соціальних очікувань при переході до дорослості. Підлітковий вік є перехідним періодом, коли соціальні очікування поступово змінюються від дитячих до дорослих. Підлітки з аутизмом можуть мати труднощі з розумінням цих змін, адаптацією до нових ролей та відповідальності, що може ускладнювати їхній перехід до самостійного життя [34, с. 5-6].

Але поряд з цим слід відмітити, що у багатьох осіб з аутизмом існують нестандартні прояви креативності та самовираження у соціальному контексті. Підлітки часто використовують креативні форми самовираження для встановлення зв'язків з однолітками та демонстрації своєї індивідуальності. Креативність підлітків з аутизмом проявляється часто у нестереотипних, дуже особистісних формах. Вона тісно пов'язана з їхнім способом сприймати світ, будувати сенси, взаємодіяти з іншими через невербальні, символічні або технологічні засоби. Деякі підлітки з РАС здатні створювати складні, детальні зображення, картини або скульптури з незвичним стилем, багатим символізмом. Вони можуть зосереджуватись на деталях, які інші не помічають, – це створює нові форми образотворчого мистецтва. Навіть з обмеженою вербальною мовою, підлітки можуть вигадувати захопливі історії через малюнки, символи, комікси або альтернативні форми письма (наприклад, у вигляді карт або схем) [13, с. 128].

Моделювання поведінки для нейротипових підлітків є одним із важливих завдань при формуванні особистості та міжособистісних стосунків.

Часто це формування відбувається шляхом спостереження та наслідування поведінки однолітків. Підлітки з аутизмом можуть мати труднощі з неявним соціальним навчанням і потребувати більш структурованих та експліцитних форм навчання соціальним навичкам, особливо коли це стосується розуміння їх соціальної репутації. Підлітки зазвичай дуже чутливі до свого іміджу та репутації серед однолітків. Підлітки з аутизмом можуть не розуміти, як їхня поведінка впливає на сприйняття їх іншими, або може бути недостатньо мотивованими для управління своєю репутацією, що може призводити до соціальних проблем.

О. Ігнатєва підкреслює, що розуміння всіх цих особливостей є критично важливим для розробки ефективних підходів до формування міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом. Кожна з цих особливостей може створювати специфічні виклики, але також може бути ресурсом для розвитку, якщо правильно її врахувати та використати у корекційній роботі.

Важливо зазначити, що ці особливості не є статичними і можуть змінюватися під впливом цілеспрямованого навчання, зміни соціального середовища, розвитку компенсаторних механізмів. О. Чепка наголошує на важливості створення інклюзивного середовища, яке не лише толерує ці особливості, але й активно підтримує розвиток соціальних навичок у підлітків з РАС.

Теоретичне узагальнення наукових робіт щодо особливостей становлення здатності до міжособистісних стосунків осіб підліткового віку з аутизмом дало змогу визначити такі положення.

Для осіб з аутизмом підліткового віку значущими є дружні стосунки з однолітками, міжособистісне спілкування як і для підлітків з типовим розвитком. До структури міжособистісних стосунків осіб з аутизмом підліткового віку для подальшого наукового пошуку доцільно включити емоційний, комунікативний та соціально-адаптивний компоненти.

Емоційний компонент здатності до міжособистісних стосунків осіб підліткового віку з аутизмом охоплює розуміння своїх та емоцій партнера,

уміння назвати їх, адекватне емоційне реагування відповідно до соціального контексту.

Комунікативний компонент здатності до міжособистісних стосунків осіб підліткового віку з аутизмом включає спроможність ініціювати та підтримувати діалог, ставити питання до партнера та відповідати розгорнуто на зустрічні питання.

Соціально-адаптивний компонент здатності до міжособистісних стосунків осіб підліткового віку з аутизмом залученість до групових активностей, самостійне дотримання правил, ініціювання співпраці та допомоги за потреби, гнучко реагувати на зміни видів активностей.

Таким чином, становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом характеризується рядом специфічних особливостей, які створюють значні бар'єри для їхньої соціальної інтеграції. Розуміння цих особливостей є важливим для розробки ефективних стратегій втручання, спрямованих на розвиток соціальних навичок та покращення якості міжособистісних стосунків у підлітків з РАС. При цьому ключове значення має використання методів з науково доведеною ефективністю, які враховують специфіку порушень при аутизмі та забезпечують системний підхід до формування соціальних компетенцій.

1.3. Роль методів із науково-доведеною ефективністю у формуванні здатності до міжособистісних стосунків у осіб з РАС

У сучасній спеціальній педагогіці та психології особливого значення набуває проблема вибору ефективних методів корекційного впливу, особливо коли йдеться про формування міжособистісних стосунків у осіб з розладами аутистичного спектру. Оскільки РАС характеризуються значними труднощами в соціальній взаємодії та комунікації, питання пошуку та впровадження науково обґрунтованих підходів до розвитку соціальних навичок стає особливо актуальним. В межах окресленого дослідження необхідно розглянути методи з науково доведеною ефективністю які є

дотичними до формування здатності до міжособистісних стосунків у осіб з аутизмом.

Під методами з науково-доведеною ефективністю (Evidence-Based Practice) розуміють підходи, техніки та стратегії втручання, ефективність яких підтверджена результатами наукових досліджень, що відповідають критеріям науковості, надійності та валідності. На відміну від методів, які ґрунтуються лише на клінічному досвіді або теоретичних припущеннях, методи з науково-доведеною ефективністю проходять ретельну емпіричну перевірку, включаючи рандомізовані контрольовані дослідження, квазіекспериментальні дослідження, порівняльні дослідження та інші форми наукової верифікації [40, с. 16 - 21].

Важливість використання таких методів у роботі з особами з РАС зумовлена декількома факторами. По-перше, це дозволяє уникнути неефективних або навіть потенційно шкідливих втручань, які можуть призвести до втрати дорогоцінного часу та ресурсів. По-друге, це забезпечує прогнозованість результатів корекційної роботи та можливість їх об'єктивної оцінки. По-третє, використання науково обґрунтованих методів сприяє професіоналізації допомоги особам з РАС та підвищенню довіри до спеціалістів з боку батьків та суспільства [13, с. 88 - 92].

Аналіз наукової літератури та емпіричних досліджень дозволяє виокремити кілька груп методів з науково-доведеною ефективністю, які успішно застосовуються для формування міжособистісних стосунків у осіб з РАС, зокрема у підлітковому віці.

Одним із ключових напрямів є використання поведінкових методів, заснованих на принципах прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА). Ці методи спрямовані на формування конкретних поведінкових навичок шляхом систематичного застосування підкріплення, моделювання, відтворення та інших технік зміни поведінки. У контексті формування міжособистісних стосунків поведінкові методи використовуються для розвитку базових соціальних навичок, таких як

встановлення зорового контакту, дотримання черговості у розмові, вітання, прощання, висловлення прохання тощо.

Дослідження Т. Скрипник демонструють, що планомірне впровадження поведінкових стратегій дозволяє суттєво покращити соціальну взаємодію підлітків з РАС з однолітками та дорослими. При цьому важливо забезпечити генералізацію набутих навичок, тобто їх перенесення з навчальної ситуації в реальні соціальні контексти. Для цього поведінкові втручання повинні проводитися в природних умовах і включати різноманітні соціальні сценарії [12, с. 70 - 75].

Також ефективними є методи структурованого навчання, прикладом яких є, програма TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Ця програма, розроблена Еріком Шоплером та його колегами, базується на розумінні особливостей сприйняття та обробки інформації особами з аутизмом і забезпечує структуроване, передбачуване середовище для навчання. У контексті формування міжособистісних стосунків структуроване навчання допомагає підліткам з РАС зрозуміти соціальні правила та очікування, надаючи їм візуальні підказки, розклади та чіткі інструкції [10, с. 15].

Т. Скрипник наголошує на важливості структурованого підходу до навчання соціальним навичкам, оскільки він враховує сильні сторони осіб з аутизмом (візуальне мислення, увага до деталей) і компенсує їхні труднощі (проблеми з узагальненням, розумінням абстрактних понять, виконавчими функціями) [10, с. 17]. Такий підхід дозволяє створити оптимальні умови для засвоєння соціальних правил та норм, які є основою міжособистісних стосунків.

Окремий напрям становлять методи розвитку комунікативних навичок, зокрема, альтернативної та допоміжної комунікації (АДК). Для підлітків з РАС, які мають значні мовленнєві порушення або не володіють функціональним мовленням, використання систем АДК, таких як PECS (Picture Exchange Communication System), жестова мова, комунікативні дошки,

електронні пристрої, є критично важливим для встановлення комунікації та, відповідно, міжособистісних стосунків [5, с. 12].

Н. Базима зазначає, що впровадження систем АДК повинно розпочинатися на ранніх етапах розвитку дитини з РАС і продовжуватися в підлітковому віці, з урахуванням зростаючої складності соціальних ситуацій та комунікативних потреб [1, с. 58]. При цьому важливо забезпечити прийняття та розуміння обраної системи комунікації з боку оточуючих – однолітків, педагогів, батьків.

Одним із самих вагомих методів втручання при аутизмі є метод сенсорної інтеграції, розроблений американським науковцем і ерготерапевтом Джин Айрес. Цей метод ґрунтується на розумінні взаємозв'язку між функціонуванням центральної нервової системи та обробкою сенсорної інформації. Сенсорна інтеграція – це нейропсихологічний процес, за допомогою якого мозок реєструє, організовує, інтерпретує та відповідає на подразники з навколишнього середовища. При порушеннях сенсорної інтеграції дитина може демонструвати гіперчутливість або гіпочутливість до звуків, дотиків, руху чи світла, що суттєво впливає на її поведінку, навчання, емоційний стан і соціальну взаємодію.

Основна мета методу – сприяти оптимальному розвитку здатності до інтеграції сенсорної інформації шляхом залучення дитини до спеціально підібраної діяльності в ігровому форматі. Заняття проводяться у середовищі, багатому на сенсорні стимули (гойдалки, м'ячі, текстурні матеріали, тунелі, батут тощо) й забезпечують «адаптивну відповідь» – тобто цілеспрямовану реакцію організму на сенсорний виклик. У ході терапії розвиваються не лише сенсорна обробка й моторне планування, а й знижуються прояви тривожності, зростає концентрація уваги, покращується координація рухів і соціальні реакції дитини.

Метод сенсорної інтеграції вважається доказовим підходом у сфері втручання при розладах аутистичного спектра, синдромі дефіциту уваги з гіперактивністю, затримці психомоторного розвитку. Дослідження

підтверджують його позитивний вплив на функціональну участь дитини в повсякденному житті [32, с. 1499].

Також вагомим є застосування методів формування соціальних навичок, що базуються на когнітивно-поведінкових принципах, таких як навчання соціальним історіям та соціальним скриптам. Соціальні історії, розроблені Керол Грей, представляють собою короткі розповіді, які описують соціальну ситуацію, пояснюють відповідні соціальні правила, демонструють адекватні моделі поведінки та реакції інших людей. Вони допомагають підліткам з РАС зрозуміти “неписані” соціальні правила, які регулюють міжособистісні стосунки, та навчитися відповідним формам соціальної взаємодії [14, с. 155-160].

Окремим напрямом є методи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та емпатії. Програми «Mind Reading», «Транспортер емоцій», «Teaching Children with Autism to Mind-Read» спрямовані на розвиток здатності розпізнавати та розуміти емоції інших людей, що є ключовим компонентом успішних міжособистісних стосунків. Ці програми використовують структурований підхід до навчання розпізнаванню емоцій за виразом обличчя, інтонацією, мовою тіла, а також розумінню зв'язку між емоціями, подіями та поведінкою [6, с. 72-77].

Результати досліджень показують, що систематичне навчання розпізнаванню емоцій значно покращує соціальну компетентність підлітків з РАС, їхню здатність до емпатії та розуміння перспективи іншої людини, що є фундаментальними навичками для встановлення та підтримки міжособистісних стосунків.

Інший напрям зосереджується на використанні потенціалу групової взаємодії, такі як групові тренінги соціальних навичок та однорангове навчання. Програми PEERS (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills), «Соціальний успіх», «Супервізоване ігрове навчання» забезпечують структуроване середовище для практики соціальних навичок у групі однолітків під керівництвом професіоналів. Ці програми охоплюють

широкий спектр соціальних навичок – від базових (вступ до розмови, підтримка діалогу) до складних (розв'язання конфліктів, розуміння гумору, встановлення дружніх та романтичних стосунків) [38, с. 157 - 169].

Г. Супрун зазначає, що групові форми роботи є особливо цінними для дітей з РАС, оскільки вони забезпечують природні можливості для соціальної взаємодії та отримання зворотного зв'язку від однолітків [19, с. 76 - 82]. Однак для успішності таких інтервенцій необхідно забезпечити належний рівень структурованості, передбачуваності та підтримки, а також поступовість ускладнення соціальних завдань.

Сучасні технології, такі як відеомодельювання, віртуальна реальність та комп'ютерні тренінги соціальних навичок, також довели свою ефективність у роботі з підлітками з РАС. Ці методи враховують схильність багатьох осіб з РАС до візуального сприйняття інформації та їхній інтерес до технологій. Відеомодельювання дозволяє підліткам з аутизмом спостерігати та вивчати соціально прийнятні моделі поведінки через відеозаписи, що демонструють правильне виконання соціальних навичок. Віртуальна реальність створює безпечне середовище для практики соціальних навичок без страху невдачі або відторгнення [8, с. 20].

Дослідження Т. Скрипник показують, що використання технологічних рішень значно підвищує мотивацію підлітків з РАС до навчання соціальним навичкам та забезпечує можливість багаторазового повторення та закріплення матеріалу в індивідуальному темпі [10, с. 21]. Однак важливо, щоб технологічні інтервенції супроводжувалися практикою навичок у реальних соціальних ситуаціях.

Ще одним напрямом є розвиток саморегуляції та управління емоціями, зокрема за допомогою когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), усвідомленістю та присутністю в моменті та релаксаційні техніки. Ці методи допомагають підліткам з РАС розвинути навички розпізнавання та контролю власних емоційних станів, що є критично важливим для успішних міжособистісних стосунків. КПТ, адаптована для осіб з аутизмом, фокусується на ідентифікації

дисфункціональних думок, які викликають негативні емоції та проблемну поведінку, та їх заміні на більш адаптивні когнітивні схеми [10, с. 22].

Г. Супрун наголошує на важливості розвитку емоційної регуляції у дітей з РАС, оскільки труднощі з контролем емоцій часто призводять до соціальної ізоляції та відторгнення з боку однолітків. Розвиток навичок саморегуляції дозволяє підліткам з аутизмом краще адаптуватися до соціальних ситуацій, зменшує рівень тривожності та покращує якість міжособистісних стосунків.

Т. Скрипник підкреслює важливість раннього початку корекційної роботи та її безперервності для досягнення найкращих результатів у формуванні міжособистісних стосунків [10, с. 24]. Раннє втручання дозволяє запобігти формуванню неадаптивних патернів поведінки та створює основу для більш складних соціальних навичок, які розвиваються в підлітковому віці.

Важливо зазначити, що ефективність методів формування міжособистісних стосунків у підлітків з РАС залежить від ряду факторів, серед яких ключовими є: індивідуальний підхід, який враховує особливості конкретного підлітка; комплексність втручання, що охоплює різні аспекти соціальної взаємодії; послідовність та систематичність застосування методів; залучення батьків та інших значущих дорослих до корекційного процесу; створення підтримуючого соціального середовища, яке сприяє практиці та закріпленню соціальних навичок [13, с. 98 - 103].

О. Ігнатська зазначає, що важливим аспектом успішного формування міжособистісних стосунків у дітей з РАС є реалізація педагогіки партнерства, яка передбачає співпрацю між педагогами, батьками, підлітками з РАС та їхніми нейротиповими однолітками [9, с. 69]. Така співпраця створює сприятливе середовище для соціалізації та інтеграції підлітків з аутизмом, забезпечує єдність вимог та послідовність у застосуванні корекційних стратегій.

Л. Прядко наголошує на необхідності адаптації методів формування міжособистісних стосунків до вікових та індивідуальних особливостей підлітків з РАС [9, с. 68]. У підлітковому віці особливого значення набувають

методи, спрямовані на розвиток самостійності, самовизначення та соціальної ідентичності, які є важливими аспектами цього вікового періоду.

О. Чепка підкреслює важливість психолого-педагогічного супроводу підлітків з РАС в інклюзивному освітньому середовищі [28, с. 210]. Такий супровід повинен включати не лише індивідуальну роботу з підлітком з аутизмом, але й роботу з класним колективом, спрямовану на формування толерантного ставлення до особливостей дитини з РАС та створення сприятливого соціально-психологічного клімату.

Таким чином, методи з науково-доведеною ефективністю відіграють ключову роль у формуванні міжособистісних стосунків у підлітків з РАС. Вони забезпечують системний, цілеспрямований підхід до розвитку соціальних навичок, враховують специфіку порушень при аутизмі та дозволяють досягти значних результатів у соціальній адаптації та інтеграції. Важливим аспектом використання цих методів є їх адаптація до індивідуальних особливостей підлітка, його інтересів, сильних сторін та потреб, а також врахування культурного, соціального та освітнього контексту.

Майбутні дослідження в галузі формування міжособистісних стосунків у підлітків з РАС повинні бути спрямовані на розробку культурно-адаптованих програм втручання, вивчення довгострокових ефектів різних методів корекції, розробку ефективних стратегій підтримки в період переходу до дорослого життя, а також на пошук нових технологічних рішень, які можуть підвищити ефективність традиційних методів навчання соціальним навичкам. Особливу увагу слід приділити дослідженню ефективності інклюзивних практик та розробці методів, які сприяють природній соціальній інтеграції підлітків з РАС в середовище нейротипових однолітків.

Окремою групою методів з науково-доведеною ефективністю є група, яка включає натуралістичні поведінкові інтервенції, які поєднують принципи прикладного аналізу поведінки з природними навчальними можливостями. До цієї групи належать Pivotal Response Treatment (PRT), Enhanced Milieu Teaching, Incidental Teaching та інші підходи, які використовують природні

мотиваційні стимули та контексти для навчання соціальним навичкам. Ці методи особливо ефективні для формування спонтанної комунікації та ініціювання соціальної взаємодії, оскільки навчання відбувається у природному середовищі з використанням інтересів та мотивації самого підлітка [43, с. 2416].

Інша група методів з науково-доведеною ефективністю охоплює методи розвитку виконавчих функцій, які є критично важливими для соціальної взаємодії. Виконавчі функції включають планування, робочу пам'ять, когнітивну гнучкість, інгібаторний контроль - всі ці навички необхідні для успішної соціальної поведінки. Програми тренування виконавчих функцій можуть включати комп'ютерні тренінги, настільні ігри, вправи на увагу та планування, які адаптовані для роботи з підлітками з РАС.

Принципи ефективної імплементації методів з науково-доведеною ефективністю є не менш важливими, ніж самі методи. Т Скрипник підкреслює, що успішність втручання залежить не лише від вибору правильного методу, але й від якості його впровадження. Ключовими принципами є: індивідуалізація підходу відповідно до унікальних потреб кожного підлітка; систематичність та послідовність у застосуванні методів; забезпечення відповідної інтенсивності втручання; створення можливостей для практики навичок у різних контекстах; залучення всіх значущих осіб у житті підлітка до корекційного процесу.

Фідельність імплементації, тобто те наскільки точно виконується те, що було заплановано, є критично важливим фактором успішності методів з науково-доведеною ефективністю. Фідельність означає також ступінь відповідності практичного застосування методу його оригінальному протоколу або моделі. Дослідження показують, що низька фідельність може значно знизити ефективність навіть найкращих методів. Тому важливо забезпечити належну підготовку фахівців, регулярний моніторинг якості впровадження, використання стандартизованих протоколів та чек-листів для контролю фідельності [43, с. 2425].

Культурна адаптація методів з науково-доведеною ефективністю є особливо актуальною для України як багатокультурної держави. Методи, розроблені у західних країнах, можуть потребувати адаптації до українських культурних норм, цінностей, соціальних очікувань. Г. Супрун зазначає, що ефективна адаптація повинна зберігати ключові компоненти методу, які забезпечують його ефективність, але модифікувати культурно-специфічні елементи, такі як приклади соціальних ситуацій, мовні конструкції, форми соціальної взаємодії.

Мультимодальний підхід до застосування методів передбачає інтеграцію декількох доказових практик у комплексну програму втручання. Замість використання окремих методів ізольовано, сучасні підходи прагнуть створити синергетичний ефект через поєднання різних втручань. Наприклад, програма може поєднувати соціальні історії для навчання соціальним правилам, відеомодельовання для демонстрації навичок, рольові ігри для практики та поведінкові техніки для закріплення результатів [42, с. 5 - 8].

Технологічні інновації відкривають нові можливості для впровадження методів з науково-доведеною ефективністю. Віртуальна реальність дозволяє створювати безпечні середовища для практики соціальних навичок, де підлітки можуть експериментувати з різними формами поведінки без страху негативних наслідків. Мобільні додатки можуть надавати постійну підтримку у вигляді соціальних підказок, нагадувань про стратегії подолання труднощів, можливостей для щоденної практики навичок.

Водночас, ефективність навіть найінноваційніших методів значною мірою залежить від того, як саме вони впроваджуються в практичну діяльність. Тобто, важливо не лише що саме застосовується, а й хто і як це робить. Підготовка кваліфікованих фахівців є критично важливою для ефективного впровадження методів з науково-доведеною ефективністю. Н. Базима підкреслює, що навіть найкращі методи можуть виявитися неефективними, якщо їх застосовують недостатньо підготовлені фахівці. Програми підготовки повинні включати не лише теоретичні знання про

методи, але й практичні навички їх застосування, розуміння принципів адаптації до індивідуальних потреб, навички оцінювання ефективності втручання.

Ефективна робота з підлітками з РАС вимагає координації зусиль різних фахівців: психологів, педагогів, логопедів, ерготерапевтів, лікарів, соціальних працівників. Л. Прядко зазначає, що така співпраця повинна базуватися на спільному розумінні цілей, регулярному обміні інформацією, координованому плануванні втручань.

Залучення родини до процесу втручання є критично важливим для забезпечення генералізації навичок та їх підтримки поза межами формальних навчальних ситуацій. Батьки та інші члени родини повинні бути не лише інформованими про методи роботи, але й активними учасниками корекційного процесу. Це вимагає спеціальної підготовки батьків, надання їм необхідних знань та навичок, створення системи підтримки сімей.

Програми батьківського тренінгу показують високу ефективність у покращенні результатів дітей та підлітків з РАС. Ці програми навчають батьків конкретним стратегіям підтримки розвитку соціальних навичок, методам реагування на проблемну поведінку, способам створення структурованого та підтримуючого домашнього середовища. О. Ігнатська підкреслює важливість партнерських стосунків між фахівцями та батьками, які базуються на взаємній повазі та спільних цілях.

Етичні аспекти застосування методів з доведеною ефективністю в роботі з підлітками з розладом аутистичного спектра потребують системного та чутливого підходу. Практики інтервенцій мають спиратися на базові етичні принципи – повагу до гідності та автономії особи, збереження її права на самовизначення, а також на принцип блага і непошкодження. У контексті підлітків це означає, що прагнення «нормалізувати» поведінку не може бути домінуючою метою без урахування унікальних потреб, індивідуальних особливостей та суб'єктивного досвіду підлітка; натомість пріоритет слід

віддавати розвитку навичок, що підвищують якість життя й соціальну адаптацію.

Інформована згода та участь підлітка у прийнятті рішень – ключові складові етичного підходу. Практики зобов'язані забезпечити максимально зрозумілу та доступну інформацію про цілі, методи, очікувані результати та можливі ризики втручання; за можливості слід отримувати не лише згоду законних представників, але й усвідомлену згоду або згоду-асент підлітка, з урахуванням його віку, розумових та комунікативних можливостей. Для полегшення процесу інформування можуть використовуватися адаптовані формати (візуальні матеріали, прості тексти, цифрові інструменти), що підвищують розуміння і повагу до права підлітка вирішувати про участь у програмі [33, с. 2 - 16].

Таким чином, методи з науково-доведеною ефективністю представляють собою потужний інструментарій для формування здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом. Їх успішне застосування вимагає комплексного підходу, який включає правильний вибір методів, якісну підготовку фахівців, залучення родини, створення підтримуючого середовища, постійне оцінювання та вдосконалення підходів. Розвиток цієї галузі в Україні потребує інвестицій у дослідження, підготовку кадрів, створення системи послуг, що дозволить забезпечити всім підліткам з РАС доступ до ефективної допомоги та підтримки у формуванні міжособистісних стосунків.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел щодо вивчення особливостей становлення здатності до міжособистісних стосунків у осіб з розладами аутистичного спектра засвідчив, що феномен міжособистісних стосунків має багаторівневу природу та вибудовується на перетині індивідуально-психологічних процесів, соціокультурних норм і умов середовища. У психолого-педагогічній та спеціальній літературі цей феномен

інтерпретується крізь низку підходів (соціально-психологічний, когнітивний, комунікативний, культурно-історичний, діяльнісний, екологічний, емоційний, інтерперсональний, розвитковий), що разом окреслюють структурні й функціональні параметри соціальної взаємодії. Незважаючи на відмінності термінології, автори сходяться в ключовому положенні: якість міжособистісних стосунків має значний вплив на процеси соціалізації, формування ідентичності, психологічне благополуччя та участь у житті спільноти осіб з аутизмом.

Підлітковий період вирізняється прискореною перебудовою системи стосунків і засвоєнням ролей дорослішання, тому саме взаємодія з ровесниками стає провідним контекстом розвитку. Для осіб з розладами аутистичного спектра ця сфера набуває особливої чутливості: труднощі соціальної взаємодії та комунікації, ригідність поведінки, специфіка сенсорної обробки, а також відмінності у соціальному пізнанні (насамперед у інтерпретації невербальних сигналів, розумінні неписаних правил) створюють бар'єри на кожному етапі встановлення та підтримання зв'язків. Внаслідок цього частішають ситуації соціального непорозуміння, знижується ініціативність у спілкуванні, зростає ризик самотності, булінгу та маргіналізації в учнівських колективах. Водночас підлітковий вік відкриває й «вікно можливостей»: зростає мотивація до приналежності, актуалізуються питання дружби та взаємної підтримки, що за належної педагогічної та підтримуючої організації може бути використано як ресурс розвитку.

Структурний аналіз здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з РАС дає підстави виокремити три взаємопов'язані компоненти, придатні до подальшого використання в емпіричному дослідженні:

1) Емоційний компонент – усвідомлення й називання власних емоцій та емоцій партнера, розпізнавання виразів обличчя та інтонації, відповідність емоційної реакції до ситуації, базові навички саморегуляції;

2) Комунікативний компонент – ініціювання й підтримка діалогу, постановка питань і розгорнуті відповіді, дотримання черговості реплік,

використання вербальних і невербальних засобів, доречність змісту та стилю висловлювань;

3) Соціально-адаптивний компонент – участь у спільних активностях, дотримання правил і ролей, здатність до співпраці та взаємодопомоги, гнучке переключення між видами діяльності, повага до соціальних меж.

Синтез сучасних наукових підходів дозволяє окреслити коло інтервенцій з доведеною ефективністю, релевантних формуванню зазначених компонентів. До цього кола належать поведінкові та натуралістичні моделі (стратегії на засадах АВА, Pivotal Response Treatment, Enhanced Milieu Teaching, Incidental Teaching), структуроване навчання (TEACCH), засоби альтернативної та додаткової комунікації (АДК/ААС, зокрема PECS та електронні комунікатори), групові тренінги соціальних навичок і реєг-медіації формати (зокрема PEERS), інструменти розвитку соціального пізнання (соціальні історії/скрипти, програми тренування розпізнавання емоцій, відеомодельювання, віртуальні симуляції). Для зниження соціальної тривожності, регуляції афекту та підвищення толерантності до фрустрації обґрунтованою є адаптована когнітивно-поведінкова терапія, майндфулнес-практики та тренування виконавчих функцій (увага, планування, когнітивна гнучкість).

Визначальним чинником результативності виступає не лише вибір методики, а якість її втілення. До ключових принципів належать: індивідуалізація цілей і засобів навчання з урахуванням сильних сторін та інтересів підлітка; достатня інтенсивність і тривалість; підтримка генералізації через вправлення в природних контекстах (клас, перерва, дозвілля, родинні рутини); постійний моніторинг даних і своєчасна корекція плану. Важливою умовою є відповідність практики протоколу, що забезпечується внутрішніми чек-листами, супервізією та узгодженою командною взаємодією.

Окрему вагу має партнерство з родиною як системний механізм генералізації. Модель Parent-Implemented Intervention передбачає навчання батьків використанню цільових стратегій у повсякденних рутинах (спільне

приготування їжі, покупки, дорога до школи, домашні завдання), що підсилює частоту можливостей для практики, зменшує розрив між «кабінетом» і реальним життям та сприяє формуванню автономних, стійких навичок. У шкільному середовищі логопед, фахівець зі спеціальної освіти виконує роль координатора ІПР, фасилітує командні рішення, адаптує комунікативні вимоги уроків і перерв, формує доступні для підлітка способи участі у групових справах.

Етичний вимір втручань окреслює рамки «добročинність – ненашкодження – повага до автономії». Пріоритетами виступають підвищення якості життя, суб'єктність і право підлітка на голос у визначенні цілей; інформована згода/асент із використанням зрозумілих форматів подання інформації; культурна та мовна чутливість матеріалів; відмова від практик «нормалізації будь-якою ціною» на користь розвитку функціональної участі, безпеки й самопредставлення. У вітчизняному контексті додаткового значення набувають питання культурної адаптації інструментів, доступності технологічних рішень і підготовки кадрів.

Сукупність розглянутих підходів дозволяє сформулювати теоретичне підґрунтя для емпіричної частини дослідження. По-перше, визначено змістові цілі дослідження – розвиток емоційного, комунікативного та соціально-адаптивного компонентів здатності до стосунків. По-друге, обґрунтовано принципи дизайну: багатокомпонентність, кероване планування, поєднання індивідуальних і групових форматів, інтеграція навчальних і позанавчальних контекстів, активна участь батьків та ровесників. По-третє, окреслено показники оцінювання: частота ініціацій і відповідей у діалозі; точність розпізнавання емоцій; частка успішних епізодів співпраці; дотримання правил і черговості; рівень соціальної тривожності; узагальнення навичок між середовищами. З практичної точки зору це передбачає постановку SMART-цілей в ІПР, вибір валідних інструментів спостереження, визначення періодичності моніторингу (наприклад, щомісячно для

інтенсивних програм та щоквартально – для підтримувальних), а також прозорі критерії досягнення й процедури корекції плану.

Узагальнюючи, міжособистісні труднощі підлітків з РАС мають багатофакторну природу – поєднання нейрокогнітивних відмінностей і середовищних бар'єрів, включно з обмеженими можливостями для безпечної соціальної практики. Ефективна відповідь на ці виклики – комплексний, культурно чутливий і доказово обґрунтований підхід, який синхронізує навчальні, сімейні та позашкільні контексти, поєднує індивідуальні й групові формати, а також забезпечує сталі механізми генералізації через участь батьків і ровесників. Сформульована теоретична рамка першого розділу не лише поглиблює розуміння сутності міжособистісних стосунків у підлітків з РАС, а й задає чіткі орієнтири для подальшої емпіричної перевірки: операціоналізації показників, розроблення інструментарію оцінювання, вибору інтервенцій і процедур моніторингу змін у реальних освітніх і сімейних середовищах підлітка.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ З АУТИЗМОМ

2.1. Діагностичний інструментарій визначення рівня здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом

Діагностика здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з розладами аутистичного спектра є складним і комплексним процесом, що потребує використання надійного й валідного інструментарію. Враховуючи особливості психічного розвитку та соціальної взаємодії осіб з аутизмом, традиційні методи діагностики міжособистісних стосунків часто виявляються неефективними або недостатньо інформативними. Тому існує потреба у розробці та адаптації спеціалізованих діагностичних інструментів, які б враховували специфіку порушень при аутизмі.

Метою цього етапу дослідження є визначення стану сформованості здатності осіб підліткового віку до міжособистісної взаємодії, зокрема, дружніх стосунків.

Відповідно до визначеної мети окреслені такі завдання:

- дібрати діагностичний інструментарій;
- провести емпіричне дослідження;
- провести аналіз та узагальнення результатів.

Для вирішення завдань дослідження розроблено інтерв'ю для підлітків з аутизмом «Як я дружу» (Л. Шаповал, Г. Супрун); анкета для батьків «Як дружить Ваша дитина?» (Л. Шаповал, Г. Супрун); опитувальник для батьків «Комунікація та соціалізація» (модифікація Л. Шаповал, Г. Супрун).

Діагностичний комплекс добирався відповідно до структури здатності до міжособистісних стосунків (дружби) осіб підліткового віку з аутизмом, що теоретично обґрунтовано та описано у розділі 1.2 цього дослідження. У таблиці 2.1 узагальнено представлено відповідність діагностичних

інструментів компонентам здатності до міжособистісних стосунків (дружби) осіб підліткового віку з аутизмом.

Таблиця 2.1

Структура діагностичного комплексу

Компонент	Емоційний
Діагностичний інструмент	Інтерв'ю «Як я дружу» (Л. Шаповал, Г. Супрун) Анкета для батьків «Як дружить Ваша дитина?» (Л. Шаповал, Г. Супрун)
Мета дослідження	Визначити рівень сформованості здатності розуміти свої та емоції інших, їх називати, адекватно реагувати відповідно до соціального контексту.
Компонент	Комунікативний
Діагностичний інструмент	Анкета для батьків «Як дружить Ваша дитина?» (Л. Шаповал, Г. Супрун) Опитувальник для батьків «Комунікація та соціалізація» (модифікація Л. Шаповал, Г. Супрун).
Мета дослідження	Визначити рівень сформованості умінь ініціювати та підтримувати діалог, ставити питання до партнера та відповідати розгорнуто на зустрічні питання.
Компонент	Соціально-адаптивний
Діагностичний інструмент	Анкета для батьків «Як дружить Ваша дитина?» (Л. Шаповал, Г. Супрун) Опитувальник для батьків «Комунікація та соціалізація» (модифікація Л. Шаповал, Г. Супрун).
Мета дослідження	Визначення рівня здатності доєднуватися до групових активностей, самостійно дотримуватись правил, ініціювати співпрацю та допомоги за потреби, гнучко реагувати на зміни видів активностей

Представимо опис діагностичних інструментів.

Інтерв'ю «Як я дружу» (Л. Шаповал, Г. Супрун)

Мета інтерв'ю:

1. З'ясувати, як підліток розуміє поняття «дружба».
2. Дізнатися, чи має він друзів або людей, з якими хотів би подружитися.
3. Виявити, які труднощі він може відчувати у процесі встановлення дружніх стосунків.
4. Допомогти підлітку усвідомити можливі шляхи для побудови дружби.

Основні принципи проведення інтерв'ю:

1. Забезпечити комфортні умови: розмова має проходити у знайомому та спокійному місці, без зайвих подразників.

2. Використовувати зрозумілі формулювання: питання мають бути чіткими, без абстрактних понять чи метафор.
3. Давати достатньо часу на відповідь: підлітку може бути потрібний додатковий час, щоб сформулювати думку.
4. Можливість використання альтернативних способів відповіді: відповіді можна записувати не лише усно, але й письмово, за допомогою малюнків або карток з відповідями.
5. Проявляти емпатію та підтримку: у разі труднощів допомагати підлітку зрозуміти питання, але не нав'язувати свою точку зору.

Рекомендації для інтерв'юера.

Цей алгоритм допомагає дослідити, як підліток з аутизмом розуміє дружбу, які у нього є труднощі та що може допомогти йому в налагодженні соціальних зв'язків. Але не слід чітко притримуватися даного опитувальника, тому що в процесі розмови необхідно слідувати за особою і враховувати вікові та індивідуальні особливості. Якщо підліток йде на контакт, дає відповіді, але не розлогі, доцільно пройти по розділам цього інтерв'ю (I-VI) без надмірного ставлення усіх питань. У такому випадку важливо точно записувати відповіді співбесідника.

Можна керувати процесом, але головним результатом має бути довірлива співбесіда з людиною. Отримані дані можуть бути використані для розробки індивідуальної програми підтримки соціальної адаптації підлітка. Важливо під час бесіди на початку давати достатньо часу для висловлювання дитини. Ставити навідні питання з метою уточнення, уникаючи нав'язування свого бачення і розуміння предмету бесіди. Якщо дитина не проявляє зацікавленості або поведінка демонструє напруження, роздратування, варто припинити розмову і домовитись про іншу зустріч.

Під час запису відповідей варто робити позначки:

- Чи відповідь була розлога чи однослівна.

- Надавати перевагу дослівному запису відповідей; особливо цінними можуть бути індивідуальні неологізми, авторські слова підлітка для позначення предметів, станів, подій тощо.
- Повний текст питань інтерв'ю наведено в додатку А.

Система оцінювання відповідей – якісний аналіз наданих відкритих відповідей респондентів.

Анкета для батьків «Як дружить Ваша дитина?» (Л. Шаповал, Г. Супрун).

Мета:

1. З'ясувати, як батьки розуміють соціальні можливості своєї дитини.
2. Визначити, чи має дитина друзів і які ці стосунки.
3. Виявити труднощі, з якими стикається дитина у встановленні соціальних зв'язків.

Система оцінювання:

- Відповіді на відкриті питання оцінюються якісно, за змістом;
- Відповіді на питання 3, 8, 10 відповідно: Так – 2 бали, Ні- 1 бал, Не знаю/Не обговорюємо – 0 балів

Структура анкети для батьків співвідноситься зі структурою інтерв'ю для підлітків, що дає змогу співставити ці дві позиції. Більшість питань відкриті, відповіді на які аналізуються якісно, за змістом. Враховано роль батьків як ключових партнерів у формуванні міжособистісних стосунків підлітків з РАС (Додаток Б).

Опитувальник для батьків «Комунікація та соціалізація» (модифікація Л. Шаповал, Г. Супрун).

До структури опитувальника включено два розділи «Соціальні навички та стосунки», «Комунікація», що співвідносяться з відповідними розділами Vineland Adaptive Behavior Scale- (Форма для батьків/опікунів) [20]. Із 40 питань кожного розділу оригінального опитувальника обрано 10, що найбільше відповідають завданням дослідження. Варіанти відповідей

оцінювались таким чином: Завжди або Часто – 2 бали, Іноді – 1 бал, ніколи – 0 балів. Повний текст опитувальника розміщено в додатку В.

Якісний та кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження представлено далі.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

В емпіричному етапі дослідження взяло участь 5 осіб з аутизмом підліткового віку (12-19 років), 5 батьків, 2 педагога. Вибірку склали 5 осіб: дівчина (19), хлопець (17), хлопець (12), хлопець (13), дівчина (14).

Від усіх учасників опитування було отримано згоду на аналіз результатів та їх оприлюднення в магістерському дослідженні.

Узагальнення та аналіз відповідей підлітків з аутизмом за результатами інтерв'ю представлено далі. Повні відповіді респондентів на питання інтерв'ю розміщено в додатках Д1, Д2, Д3, Д4, Д5.

Результати опитування батьків за опитувальником «Комунікація та Соціалізація», розробленим на основі розділів «Соціальні навички та стосунки», «Комунікація», що співвідносяться з відповідними розділами Vineland Adaptive Behavior Scale показали наступне.

Узагальнені результати підрахунку рівнів сформованості кожного з компонентів здатності до міжособистісних стосунків (дружби) осіб підліткового віку з аутизмом за опитуванням дорослих представлено на рисунку 2.1.

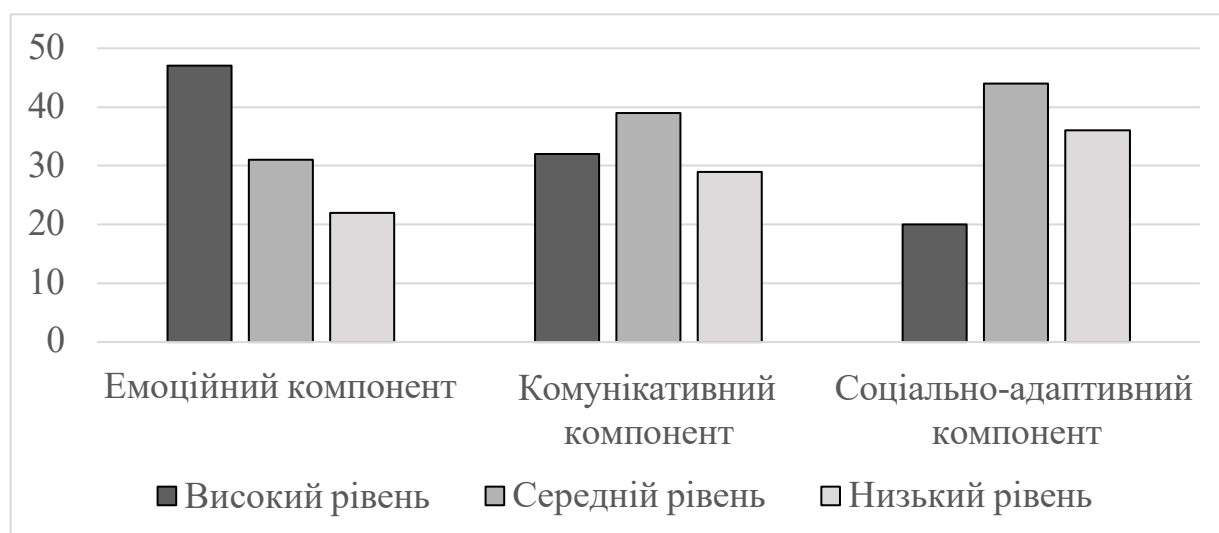


Рис. 2.1. Рівні сформованості компонентів здатності до міжособистісних стосунків (дружби) осіб підліткового віку з аутизмом за опитуваннями дорослих (у %, n=7)

Компонент «Емоційний» за оцінюваннями дорослих сформовано на низькому рівні у 22%, на середньому – у 31%, на високому – у 47% підлітків з аутизмом.

Близько половини підлітків демонструють високий рівень, а саме достатню емоційну чутливість і теплість у стосунках: упізнають базові емоції інших у знайомих ситуаціях, охоче шукають емоційний контакт із близькими, користуються мімікою та/або жестами для підтримки контакту. У цій групі батьки частіше описують те, що діти тягнуться до близьких, здатні заспокоїтися після конфлікту з мінімальними підказками та мають позитивну відповідь на чіткі соціальні правила.

Підлітки, які продемонстрували середній рівень сформованості емоційного компоненту, емоційно відгукуються, але нестабільно: «іноді» правильно читають емоції, «іноді» дивляться в очі, «іноді» діляться переживаннями з однолітками. Для них характерними є реакції, коли у знайомому середовищі – спокій, а у новому чи шумному – різкі злети напруги. Батьки й педагоги відзначають, що навички самозаспокоєння вже з'являються (дихання, усамітнення, навушники), але без зовнішньої підказки не завжди спрацьовують.

Підлітки, які продемонстрували низький рівень, важко називали власний стан і «зчитували» емоції інших, вони рідко ініціюють емоційний обмін і мало говорять про переживання. Типовою реакцією є мовчання, або різкі афекти на перевантаження (шум, зміни планів, іронія або сарказм). Зоровий контакт переважно короткий, мовлення в напрузі стає шаблонним та ехолалічним. У цій групі батьки найчастіше описують ці стани як: «або занадто сильно реагує, або зовсім вимикається».

Компонент «Комунікативний» за оцінюваннями дорослих сформовано на низькому рівні у 29%, на середньому – у 39%, на високому – у 32% підлітків з аутизмом.

Найбільша частина підлітків (середній рівень) перебуває в проміжній зоні: вони можуть підтримати короткий обмін репліками у знайомих рутинах, але швидко «випадають» без зовнішньої структури. Для них типові нерівномірні ініціації, часті паузи пошуку слів, складнощі з підтриманням теми та переходами.

Група з високою сформованістю: підтримують діалог, уміють ставити уточнювальні запитання, використовують міміку та/або жести. Водночас розмова часто обмежена до вузьких інтересів; потрібні м'які підказки, щоб зважати на партнера. Також виникають труднощі розуміння контексту висловлювання співрозмовника під час коротких розмов.

У групі підлітків з низьким рівнем сформованості комунікативного компоненту спостерігається мало спонтанних ініціацій; у напрузі мова стає ехолалічною; інструкції зчитуються буквально; бракує також стратегій завершення діалогу. Невербальні сигнали (жест, погляд) використовуються спорадично; у шумі чи великих групах з'являється уникання або «завмирання».

Компонент «Соціально-адаптивний» за оцінюваннями дорослих сформовано на низькому рівні у 36%, на середньому – у 44%, на високому – у 20% підлітків з аутизмом.

Це оцінювання відзначає, що переважна частина підлітків продемонструвала середній рівень: вони включаються у спільну діяльність за наявності зрозумілих правил, ролей і зовнішньої структури (візуальні інструкції, таймінг, підказки), але втрачають організованість у вільних або мінливих ситуаціях (перерви, групові завдання). Типові ознаки: нестабільне дотримання черги, труднощі з розподілом ролей, утруднене переключення між видами діяльності й прийняттям групових рішень без дорослого. Самоконтроль і витривалість зберігаються тоді, коли є передбачуваність і короткі, чіткі кроки.

У групі з високим рівнем сформованості підлітки загалом дотримуються соціальних правил, можуть виконувати роль у спільній справі (матеріал-менеджер, таймкіпер, спікер), вміють прийняти базові обмеження (очікування, регламент), демонструють конструктивні реакції на дрібні непорозуміння. Вразливим місцем цієї групи є генералізація: у нових контекстах або з менш знайомими ровесниками потрібні нагадування про ролі, візуальні підказки для групової роботи. У незнайомих просторах (екскурсія, спортивна подія) зростає сенсорне навантаження, що знижує якість адаптації.

У групі підлітків з низьким рівнем сформованості соціально-адаптивного компоненту спостерігаються труднощі із запуском і підтриманням спільної діяльності без прямого керівництва; висока залежність від підказок; імпульсивні входження або, навпаки, уникання; часті «зависання» у моменті конфлікту; труднощі прийняття поразки, зміни правил; фрагментарне дотримання інструкцій. У великих або шумних групах швидко наростає напруга, що проявляється відходом від взаємодії, стереотипними діями або афективними спалахами. Для цієї підгрупи дорослі частіше відзначали «краще вдома» (у чітких рутинах), ніж у шкільному середовищі.

Також було узагальнено рівень здатності до міжособистісних стосунків (дружби) осіб підліткового віку з аутизмом за опитуваннями дорослих (у %, $n=7$) показано на рисунку 2.2 (протоколи опитування дорослих (батьків і педагогів) розміщено в додатках Ж1, Ж2, Ж3).

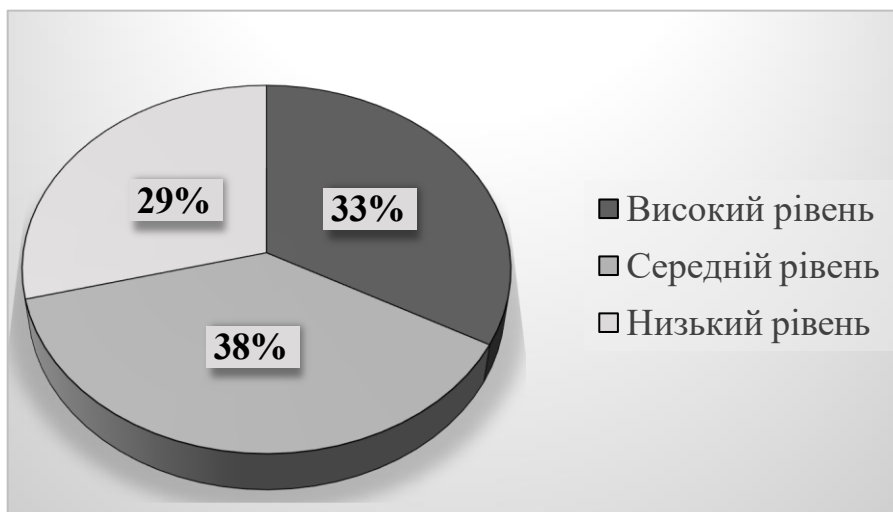


Рис. 2.2. Рівні здатності до міжособистісних стосунків (дружби) осіб підліткового віку з аутизмом за всіма компонентами за опитуваннями дорослих (у %, n=7)

На зображенні видно, що у 29% випадках дорослі оцінюють здатність на низькому рівні, у 38% – на середньому, у 33% - на високому. Відповідно до аналізу відповідей батьків, що презентовано на діаграмі, можна побачити неоднорідну картину сформованості здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом. З погляду батьків поруч із групою підлітків з високим рівнем здатності до міжособистісних стосунків існує найбільша «проміжна» частка та відчутний сегмент ризику (низький рівень). Це свідчить не про лінійну шкалу розвитку, а про різні профілі соціального функціонування, які по-різному виявляються в реальних ситуаціях.

Зі слів батьків частина підлітків прагне мати друзів і називає конкретних людей «друзями», інші підлітки трактують дружбу дуже індивідуально (інколи — як стосунки «лише зі мною»). Це поєднання мотивації та нечітких соціальних схем пояснює перевагу середнього рівня на діаграмі.

Також батьки описують реальні ініціативи (просить контакт, пише повідомлення, пропонує спільні дії), але відгук ровесників різний: від готовності долучатися — до нерозуміння й відсторонення. Там, де дорослі й

однолітки «підсвічують» правила гри (роль, черга, як почати/завершити розмову), контакт утримується краще.

Згідно аналізу відповідей батьків можна визначити якими є типові бар'єри для побудови дружніх стосунків між підлітками. Частіше за все це нерозуміння соціальних сигналів, тривожність, застрягання на специфічних інтересах і темах, труднощі з взаємодією, особливо коли необхідно виправити збій у спілкуванні: наприклад, коли не почули, не зрозуміли, сказали неточно, зійшли з теми, перебили чи помітили, що співрозмовник загубився. Як відмічають батьки та педагоги у гучних або непередбачуваних умовах з'являються реакції уникання чи «завмирання». Батьки відмічали, що часто їх діти почуваються безпечніше з набагато старшими або молодшими, ніж вони дітьми.

При відповідях батьків, щодо контексту спілкування, з'ясувалося, що там, де середовище було «токсичним» (булінг, брак дорослого посередництва), контакти руйнувалися, попри наявну мотивацію їх встановлення з боку осіб з РАС.

Такі дані засвідчують як наявність значних труднощів у формуванні міжособистісних стосунків, зокрема, дружби в підлітків з аутизмом, так і наявність у 33% високої здатності встановлювати, розвивати і підтримувати дружні стосунки з однолітками. Успішність дружби різко підвищується в передбачуваних, структурованих середовищах (чіткі правила, роль, спільне завдання, короткий таймінг) і падає у «вільних» соціальних ситуаціях (перерви, зміни групи, «відкриті» активності). Зауважимо, що оцінювання дорослих спирається на їх особистий досвід, спостереження.

Порівняльний аналіз двох опитувань засвідчив високу узгодженість між учасниками: і батьки, і підлітки описують значну варіативність сформованості здатності до стосунків та вирішальну роль зовнішньої структури (чіткі правила, ролі, передбачувані малі формати). Батьки частіше акцентують увагу на нестійкості взаємодії у шумних великих групах і потребі у візуальних підказках та явному регламенті чергування, що збігається з повідомленнями

дітей про труднощі підтримання теми під час розмови, переключення між ролями та розуміння гумору чи сарказму. Водночас підлітки виразніше декларують мотивацію до дружби, але визнають нестачу прийомів відновлення комунікації, як то: перепитування, перефразування, коректне завершення. Сукупність даних свідчить не про дефіцит потенціалу, а про залежність виконання від якості структурної організації середовища; найбільш перспективними виглядають РМІ (треновані ровесники), візуальні скрипти та цілеспрямоване відпрацювання цього репертуару та його генералізація.

2.3. Методичні рекомендації щодо використання методів із науково доведеною ефективністю для становлення міжособистісних стосунків у підлітків з аутизмом

Культурна чутливість і адаптація інтервенцій – наступний фундаментальний аспект. Культура впливає на діагностику, очікування сім'ї, соціальні норми й спрямованість поведінкових інтервенцій; тому ефективні програми повинні враховувати мовний, сімейний та культурний контекст підлітка, а також системні бар'єри доступу до послуг. Адаптація методів (наприклад, NDBI чи інших мануалізованих підходів) вимагає балансу між збереженням емпірично обґрунтованої «фіделітетності» (fidelity) та необхідною гнучкістю для культурно релевантного застосування в конкретному середовищі. Плануючи адаптацію, важливо документувати зміни, оцінювати вплив адаптацій на результати й залучати представників цільової спільноти до процесу.

На практиці це означає такі рекомендації для спеціалістів і команд супроводу:

1. Починати інтервенцію з оцінки потреб: поєднувати клінічну інформацію, бажання підлітка та сім'ї, і соціально-культурний контекст.
2. Забезпечити процес інформування: підготувати доступні матеріали для підлітка й батьків, документувати згоду/асент та права на припинення участі у будь який момент.

3. Планувати адаптації інтервенцій системно: описувати, чому і як вноситься зміна в мануал і які метрики будуть використані для оцінки ефективності після адаптації.

4. Звертати увагу на повагу до гідності й автономії підлітка: уникати примусу, ставити за мету розвиток навичок, корисних для благополуччя підлітка, а не лише «усунення» небажаної поведінки.

5. Документувати фіделітет і результати: це дозволяє зберегти прозорість, підвищити якість впровадження та сприяє науковому накопиченню знань про адаптовані практики.

Нарешті, сучасні огляди та дослідження вказують, що культурно чутливі або адаптовані інтервенції можуть демонструвати порівнянну (а інколи і кращу) ефективність порівняно з оригінальними програмами, якщо адаптації виконані системно й з урахуванням місцевого контексту. Продовження досліджень у цій сфері має зосередитися на порівнянні впливу самої адаптації й базової ефективності методів, а також на розробці практичних інструментів для оцінки фіделітету під час культурної адаптації.

Запропоновані далі методичні рекомендації адресовані двом ключовим групам впливу – вчителям і батькам – і вибудовані на доказових підходах (структуроване навчання соціальних сценаріїв, peer-mediated intervention, соціальні історії, комікс-розмови). Кожен блок рекомендацій буде подано у форматі індивідуалізованих цілей (SMART), індикаторів спостереження та прикладів щоденних практик у класі й удома, з акцентом на узгоджені ролі дорослих і на механізми перенесення навичок між контекстами «школа – дім – однолітки».

Важливими рамковими умовами впровадження є: 1) стабільність рутин і передбачуваність вимог; 2) візуальна підтримка правил і послідовностей; 3) навчання в природних умовах (naturalistic teaching) з негайним підкріпленням; (4) регулярний моніторинг динаміки за спільними критеріями та короткі цикли корекції плану. Дотримання цих умов мінімізує перевантаження, підвищує

екологічну валідність навчальних ситуацій і забезпечує реалістичне зростання показників, виявлених у нашому аналізі як цільові.

З огляду на наведене, наступний розділ містить структурований набір методичних рекомендацій для вчителів і батьків із урахуванням індивідуального профілю кожної дитини: від визначення конкретних цілей і критеріїв успіху – до покрокових сценаріїв занять, домашніх практик і механізмів взаємодії між усіма учасниками супроводу. Це забезпечить логічне продовження емпіричних висновків і створить практичну основу для формувального етапу та подальшої генералізації соціальних навичок.

Методичні рекомендації для дівчини (14 р.):

Емоційний компонент: добре розпізнає і виражає емоції, проявляє зацікавленість у спілкуванні. Може бути моделлю для рівних у групових завданнях.

Комунікативний компонент: вільно володіє мовою, ініціативна у діалозі, цікавиться новими темами (пише книгу, вивчає англійську). Потребує завдань на розвиток гнучкості у складних соціальних сценаріях.

Соціально-адаптивний компонент: навчається у школі, проявляє активність, добре інтегрується у соціум. Має високий потенціал для участі у групових формах навчання та може виступати як «пір-наставник».

1. Обґрунтування вибору методу

Сильні сторони: багатий словниковий запас, інтерес до письма та мов, здатність до рефлексії, розуміння емоцій, ініціативність у діалозі.

Слабкі сторони: труднощі у сприйнятті «поверхневих» соціальних сценаріїв (small talk), розчарування у випадку відсутності взаємності у спілкуванні, зниження мотивації до нових контактів через попередній негативний досвід.

Головна потреба: тренування соціальної гнучкості, вміння приймати «правила гри» у соціальних ситуаціях, підкріплення позитивного досвіду взаємодії.

Таблиця 2.2

Протокол впровадження Peer-Mediated Interventions (PMI)**для дівчини, 14 р.**

Етап / Мета	Завдання	Стратегія/методика	Очікувані результати	Індикатори оцінювання
Ознайомлення з методом (1 тиждень)	Знизити тривожність у соціальних ситуаціях Ознайомитися з форматом Social Stories	Читання та обговорення коротких історій («новий друг у школі», «короткі відповіді»)	Дівчина розуміє, що короткі відповіді—це соціальна норма Впізнає ключові соціальні сигнали	Відповіді на питання за історією Розпізнавання соціальних сигналів
Рольові ігри (2–3 тиждень)	Тренування простих сценаріїв взаємодії Формування навичок small talk	Інсценування знайомства, короткої розмови Використання карток із фразами	Ініціює розмову та підтримує 2-3 репліки Використовує картки самостійно	Тривалість діалогу К-ть реплік без підказки
Практика з ровесником (4–6 тиждень)	Перенесення навичок у взаємодію з піром Розвиток впевненості	Парні вправи з підготовленим ровесником Вправи на обмін інформацією та підтримку діалогу	Дівчина спілкується з ровесником 3-5 хв Використовує фрази без нагадувань	Тривалість розмови Самостійність у репліках
Альтернативні сценарії (7–8 тиждень)	Тренування реакцій на непорозуміння чи відмову	Обговорення та інсценування різних реакцій («друг не відповідає», «відмова у грі») Використання Social Stories	Пропонує 1-2 варіанти реакцій Визначає наслідки для стосунків	К-ть альтернативних відповідей Розуміння наслідків
Розширення контекстів (9–10 тиждень)	Використання навичок у нових ситуаціях Розширення тем для small talk	Комікси та рольові ігри («зустріч онлайн», «групова робота у школі») Практика у класі/онлайн	Ініціює контакт у 2 нових ситуаціях Використовує теми поза власними інтересами	К-ть спроб ініціації Варіативність тем

Продовження таблиці 2.2

Узагальнення (11–12 тиждень)	Самооцінка та закріплення результатів - Просвітницьки й компонент	Створення «щоденника дружби» (короткі нотатки + Social Stories) - Обговорення з мамою та вчителями	Тетяна описує власні дії у щоденнику Використовує навички у 3 контекстах	Заповнений щоденник Зворотний зв'язок від мами та педагогів
------------------------------------	--	---	---	--

2. Метод: Peer-Mediated Interventions (PMI), Рольові ігри

PMI передбачає, що дівчина бере участь у взаємодії з ровесником/ровесницею, який проходить попереднє інструктування. Вона може бути і в ролі «учня», і в ролі «пір-наставника», що підкреслить її сильні сторони.

Рольові ігри дозволяють моделювати різні соціальні ситуації (small talk, вирішення конфлікту, знайомство).

Social Stories допомагають структурувати складні для Тетяни соціальні сигнали та формувати позитивні очікування.

3. Технологія реалізації

Формат: індивідуальні та парні сесії з ровесником.

Етапи:

- Навчання через Social Stories (читання + обговорення коротких сценаріїв).
- Репетиція у рольовій грі (імітація знайомства, підтримання короткої розмови).
- Практика з ровесником (підготовленим фасилітатором).

Обговорення: дівчина ділиться своїми відчуттями, визначає, що вийшло, що було складно.

Принцип fade-out: поступове зменшення підказок дорослого та передача ініціативи підліткам.

4. Методичні засади

Формувальний вплив: навчання альтернативних способів реагування у соціальних сценаріях.

- Розвивальний вплив: розвиток гнучкості у спілкуванні, толерантності до відмінностей у поведінці інших.
- Корекційний вплив: зниження страху повторного відторгнення через позитивний досвід взаємодії.
- Просвітницький вплив: залучення ровесників і вчителів до створення підтримувального середовища.

5. Очікувані результати

- Дівчина бере участь у реалістичних соціальних сценаріях без втрати інтересу.
- Навчається сприймати поверхневі відповіді (small talk) як норму, не як відторгнення.
- Відчуває задоволення від взаємності, отримує досвід позитивного спілкування.
- Розширює коло соціальних контактів і підвищує впевненість у власних комунікативних уміннях.

Хлопець, 13 років

Характеристика потреб

Емоційний компонент: хлопець добре розпізнає базові емоції («радість, злість, сум, здивованість») і може їх назвати, однак має труднощі з розумінням причин емоцій інших людей («я не знаю чому він плакав»). Йому потрібна робота над розвитком емпатії та причинно-наслідкових зв'язків між подією та емоцією, а також тренування альтернативних реакцій у дружніх ситуаціях.

Комунікативний компонент : підліток є контактним, охоче вступає у бесіду, але його відповіді часто буквальні, а тематика спілкування звужена до улюблених мультфільмів і конкретних сюжетів. Він схильний «зациклюватися» на деталях. Потребує розвитку гнучкості у діалозі, тренування варіативності запитань і відповідей, а також розширення тем для розмови поза вузькими інтересами.

Соціально-адаптивний компонент: має друзів, з якими підтримує контакт (листування у Viber, спілкування під час навчання), проте уникає

онлайн-спілкування поза навчанням і обмежує контакти лише навчальним середовищем. Не усвідомлює можливості конфліктів у дружбі («ми не сваримося, бо дружба – це добро»). Потребує розвитку соціальної гнучкості, навчання вирішенню конфліктів і розширення контекстів взаємодії (групові та побутові ситуації).

1. Обґрунтування вибору методу

Сильні сторони:

- Контактний, охоче вступає у діалог.
- Має друзів і цінує їх.
- Може називати та впізнавати емоції («радість, злість, сум, здивованість»).
- Пам'ятає правила безпеки у спілкуванні з незнайомцями.
- Має стійкі інтереси (мультфільм «Сонік»), які можуть стати ресурсом для розвитку навичок.

Слабкі сторони

- Буквальне розуміння дружби (пов'язує її з допомогою батькам).
- Труднощі з розумінням причин емоцій інших («я не знаю чому він плакав»).
- Уникання онлайн-спілкування, обмеження контактів лише на навчання.
- Схильність «зациклюватися» на вузькому інтересі (мультфільм, сюжетні деталі).
- Обмежений досвід у вирішенні конфліктів (заперечує можливість сварок).

Головна потреба: розвиток розуміння соціальних ситуацій

Метод з науково доведеною ефективністю

Comic Strip Conversations (CSC, К. Грей, 1994). Чому саме CSC?

Метод спеціально розроблений для дітей і підлітків з аутизмом для розвитку розуміння соціальних ситуацій. Допомогає візуалізувати думки, почуття та наміри учасників взаємодії через малюнки та короткі підписи.

Дозволяє тренувати гнучкість у дружбі, розуміння різних точок зору, а також емпатію. Добре працює з дітьми, які мають спільні візуальні інтереси (як у випадку підлітка з мультфільмами).

Опис методики / технології CSC

- Вибір ситуації (наприклад: «друг засмутився», «хтось не хоче грати», «познайомитися у школі»).
- Малювання коміксу разом із дитиною: персонажі, «бульбашки думок» і «бульбашки реплік».
- Обговорення: що думає кожен герой, що він відчуває, чому так сталося.
- Варіація сценарію: що можна було зробити інакше (альтернативні варіанти реплік/поведінки).

Практика: відпрацювання вибраного сценарію у рольовій грі.

Методичні засади впливу

- Формувальний вплив: формування уявлень про дружбу, конфлікт, причини емоцій через візуалізацію.
- Розвивальний вплив: розвиток уміння розглядати ситуацію з різних точок зору, пошук альтернативних стратегій.
- Корекційний вплив: зниження буквальності мислення, розширення емоційного словника, робота зі стереотипними інтересами (мультфільми перетворюються на ресурс).
- Просвітницький вплив: навчання батьків і педагогів використанню CSC як щоденного інструменту («малювати діалоги» у проблемних ситуаціях).

Приклад для підлітка.

Ситуація: «Друг А. плаче, бо зламався Лего».

Комікс: зображення двох хлопців; у бульбашці думок А. – «Я засмучений, бо зламався Лего»; у бульбашці думок – «Я не знаю, чому він плаче».

Робота: дорослий допомагає домалювати можливі реакції (спитати, запропонувати допомогу, втішити).

Результат: підліток починає бачити причинно-наслідковий зв'язок між подією, емоціями і поведінкою.

Отже, для хлопця (13 р., атиповий аутизм, середній рівень) метод Comic Strip Conversations є найбільш відповідним тому, що він:

- Відповідає його сильним візуальним інтересам;
- Допомагає працювати з емоційним компонентом (розуміння причин емоцій);
- Розвиває гнучкість у соціальних стосунках (можливість різних варіантів поведінки);
- Дає конкретні сценарії дружби та спілкування, що актуально для його потреб.

Таблиця 2.3

Протокол впровадження CSC (хлопець, 13 р., атиповий аутизм, середній рівень)

Етап / Мета	Завдання	Стратегія / методика	Очікувані результати	Індикатори оцінювання
Ознайомлення з методом (1 тиждень)	Зниження напруженості Ознайомлення з форматом коміксів	Пояснити, що комікси показують думки і почуття Намалювати просту сцену (привітання)	Розуміє, що «бульбашки» = думки/слова Впізнає прості емоції у коміксі	Відповіді «що каже/думає герой»
Робота з власним досвідом (2–3 тиждень)	Усвідомлення дружніх ситуацій Розпізнавання емоцій	Малювання коміксу з другом А. («грали у Лего») Дорослий допомагає визначити емоції героїв	Називає емоції друзів у знайомій ситуації Може пояснити, чому хтось засмутився	К-ть правильно названих емоцій
Альтернативні сценарії (4–6 тиждень)	Навчання різних варіантів поведінки	У коміксах малювати різні реакції («що можна зробити?») Обговорювати наслідки («як друг почуватиметься?»)	Пропонує 2 варіанти реакцій Починає розуміти наслідки для стосунків	К-ть альтернативних відповідей

Продовження таблиці 2.3

Рольові ігри (7–8 тиждень)	Перенесення сценаріїв у діалог	Інсценування коміксів з педагогом/ровесником Використання карток-скриптів	Олег відтворює діалог із 2 репліками Використовує фрази з коміксу у грі	Тривалість діалогу Самостійність у фразах
Нові контексти (9–10 тиждень)	Застосування навичок у побутових ситуаціях	Комікси на нові теми («познайомитися у школі», «попросити допомогу») Практика з ровесником	Ініціює контакт у 1 новій ситуації Використовує фрази з тренінгу	К-ть спроб ініціації
Узагальнення (11–12 тиждень)	Самооцінка Закріплення результатів	Спільно з педагогом створити «альбом дружби» (комікси про різні ситуації) Обговорити з мамою, які навички використовує у житті	Олег описує свої дії через комікс Використовує навички у 2 контекстах	Заповнений альбом Зворотний зв'язок від мами

Методичні засади CSC для підлітка, 13 р.:

- Формувальний вплив: розвиток навичок розуміння емоцій і дружніх ситуацій через комікси.
- Розвивальний вплив: розширення спектра реакцій, формування уявлення про «різні варіанти дружби».
- Корекційний вплив: зниження буквальності мислення, розвиток гнучкості у соціальних стосунках.
- Просвітницький вплив: навчання мами та педагогів використовувати CSC у щоденному житті (малювати прості комікси після складних ситуацій).

Дівчина, 19 років.

Характеристика потреб

- Емоційний компонент (2 бали): впізнає базові емоції, але є напруженість у нових ситуаціях → потрібна робота з розширенням емоційного репертуару, розвитком впевненості у взаємодії.

- Комуникативний: підтримує діалог, але вибірково (музика, блогери), обмежений спектр тем → потрібна гнучкість у спілкуванні, розширення тематики, тренування відкритих питань.

- Соціально-адаптивний: є досвід творчих майстерень, але тепер вдома → важливо відновити й розширити практику соціальних ролей, включення у групи.

За висновками інтерв'ю з нею та її батьками можна запропонувати метод з науково доведеною ефективністю Peer-Mediated Interventions (PMI)

Чому підходить саме цей метод

- Вона має середній рівень у всіх компонентах тобто вже є база для діалогу, але потрібна гнучкість і розширення тематики.

- Один рівний партнер дає безпечне середовище без перевантаження, що важливо при її напруженості у нових ситуаціях.

- Співпраця «1 на 1» дозволить практикувати ініціацію, підтримку та завершення діалогу у різних контекстах (кафе, спортзал, прогулянка).

Що таке Peer-Mediated Interventions (PMI)?

Це метод, коли у роботі беруть участь дитина/підліток з РАС і нормотиповий ровесник (peer), який попередньо навчається простим правилам підтримки:

- чекати паузу, щоб дати шанс дівчинці ініціювати;
- давати прості запитання/підказки;
- підкріплювати (усмішка, похвала, спільна дія);
- допомагати «повертати» у діалог, якщо він перервався.

Методичні засади

- Формувальний вплив: розвиток базових навичок ініціації та підтримки діалогу.

- Розвивальний вплив: розширення тем для обговорення (не тільки музика чи блогери).

- Корекційний вплив: зниження емоційної напруги через безпечне середовище з одним партнером.

- Просвітницький вплив: навчання ровесника стратегіям підтримки (короткий тренінг від педагога/батьків).

Як це може виглядати на практиці

1. Підготовка «піра» (10–15 хв): пояснити правила (чекати паузу, ставити прості питання, підкріплювати).

2. Сесія 20–30 хв:

- початок: привітання + коротка розмова за карткою-сценарієм;
- основна частина: виконання спільної діяльності (настільна гра, спільний перегляд відео, рольова гра «кафе»);

- завершення: підсумок, подяка.

3. Домашнє завдання: спробувати ту саму стратегію у «реалі» (привітатися з сусідом, поставити запитання у магазині).

Метод РМІ чудово поєднується з Social Stories™ та скриптами діалогу: спершу історія → потім рольова гра з «піром» → далі «вихід у реалі».

Таблиця 2.4

Протокол впровадження РМІ (дівчина, 19 р., середній рівень)

Етап / Мета	Завдання	Стратегія методика	Очікувані результати	Індикатори оцінювання
Підготовка «піра» (1 тиждень)	Навчити ровесника підтримувати діалог та взаємодію	Короткий інструктаж (10–15 хв) Правила: чекати паузу, ставити прості запитання, підкріплювати спроби, підтримувати тему	Пір знає 3–4 правила взаємодії Готовий допомагати Олексі у діалозі	Чек-лист виконання правил
Початкові сесії (2–3 тиждень)	Знизити напруженість Тренувати ініціацію привітання	Рольові ігри за картками-сценаріями («Привітання», «Кафе») Соціальні історії перед практикою	Самостійно вітається у 70% випадків Може сказати 1 фразу на початку діалогу	К-ть привітань Самостійність (так/ні)

Продовження таблиці 2.4

Основні сесії (4–6 тижень)	Розширити тематику діалогу Розвивати підтримку теми	Тематичні сценарії («спортзал», «музика», «перерва в школі») Використання відкритих питань Настільні ігри як контекст для діалогу	Олекса ставить 1-2 запитання у діалозі Тримає тему до 3 реплік	К-ть запитань Тривалість діалогу
Практика у «реалі» (7–8 тижень)	Перенести навички у щоденні ситуації	«Вихід у реальність» з піром (кафе, магазин) Самостійне застосування фраз із картки-скрипта	Ініціює контакт у 2–3 реальних ситуаціях Виявляє менше напруги (за шкалою 1–5)	К-ть успішних контактів Рівень напруги
Поглиблення гнучкості (9–10 тижень)	Навчити альтернативних відповідей Реакція у конфліктних ситуаціях	Comic Strip Conversations для розбору «що ще можна сказати» Рольові ігри з варіаціями	Демонструє 2 альтернативні відповіді у ситуації Вміє висловити незгоду ввічливо	К-ть альтернативних відповідей
Узагальнення та підсумки (11–12 тижень)	Самооцінка та закріплення	Обговорення з педагогом/батьками Заповнення щоденника успіхів Підсумкова рольова гра	Сама оцінює свою взаємодію	Самооцінка (щоденник) К-ть контекстів

Методичні засади РМІ

- Формувальний вплив: формування базових умінь ініціювати та підтримувати діалог.
- Розвивальний вплив: розширення тематики розмов, розвиток відкритих питань.
- Корекційний вплив: зниження напруженості у соціальних ситуаціях, тренування гнучкості.
- Просвітницький вплив: навчання ровесника правилам фасилітації, залучення батьків до моніторингу прогресу

Характеристика потреб хлопця (12 років)

Емоційний компонент. Хлопець демонструє виражену сором'язливість та емоційну напруженість у ситуаціях першого контакту. Йому складно ініціювати розмову й відкрито ділитися власними почуттями. У діалозі часто виникають паузи, відповіді є односкладними. Він звертається до мами по допомогу у відповідях, що свідчить про недостатній рівень емоційної саморегуляції та впевненості у власних силах.

Разом із тим, коли мова переходить у значущу для нього тему (досвід булінгу чи улюблені ігри), хлопчик демонструє зв'язні й докладні оповіді. Це свідчить про збережений потенціал до вираження емоцій, проте з наявними труднощами в їх розпізнаванні та вербалізації.

Комунікативний компонент. Мовлення хлопця розвинене, проте використовується обмежено: у звичайній розмові відповіді уривчасті, потребують стимуляції. У діалозі він рідко проявляє ініціативу. Під час інтерв'ю було помітно, що він уважно слухає співрозмовника, але часто очікує допомоги мами для формулювання відповіді. Це свідчить про потребу у цілеспрямованій роботі над розвитком ініціації комунікації, підтримкою діалогу та умінням виражати власні думки і почуття словами.

Додатковим бар'єром є мовне середовище: хлопчик проживає у Польщі, українська є рідною мовою, однак він стикається з труднощами через нерозуміння з боку однолітків. Це підвищує ризик уникання спілкування.

Соціально-адаптивний компонент. Хлопець має труднощі з формуванням дружніх стосунків. Він не може чітко визначити, що означає «дружба», і схильний ототожнювати її лише з фактом спільної гри. Наявний бар'єр у соціалізації пов'язаний із попереднім негативним досвідом (булінг в Україні), що вплинуло на його впевненість у міжособистісних контактах.

Водночас у шкільному середовищі він намагається взаємодіяти з дітьми незалежно від їхніх діагнозів, що свідчить про збережений соціальний інтерес і потенціал до адаптації. Проте потребує допомоги у:

- розумінні соціальних сигналів;
- формуванні гнучких реакцій на відмову;

- розвитку здатності до вираження власних кордонів у стосунках.

Чому підходить метод Peer-Mediated Interventions (PMI)

Peer-Mediated Interventions (PMI) передбачає залучення ровесників як партнерів у процесі формування соціальних і комунікативних навичок.

Таблиця 2.5

Протокол застосування Peer-Mediated Interventions (PMI)

Етап / Мета	Завдання	Стратегія / методика	Очікувані результати	Індикатори оцінювання
Ознайомлення з методом (1 тиждень)	Знизити тривожність у нових контактах. Ознайомити з форматом Social Stories	Читання та обговорення історій про дружбу («як запросити до гри», «що робити, коли кажуть «ні»»). Використання візуальних підказок	Розуміє, що дружба = не лише гра Впізнає базові соціальні сигнали	Відповіді на запитання за історією Розпізнавання сигналів «так/ні»
2. Рольові ігри (2–3 тиждень)	Формування сценаріїв ініціації гри. Подолання сором'язливості	Інсценування знайомства («як підійти», «як запитати») Використання улюбленої теми (машинки)	Ініціює ≥ 1 діалог у грі. Використовує прості фрази для запрошення	К-ть реплік без підказки. Чіткість запрошення до гри
3. Практика з ровесником (4–6 тиждень)	Перенесення навичок у взаємодію з піром Розвиток впевненості	Парні вправи з ровесником (обмін іграшками, гра «по черзі»). Позитивне підкріплення (похвала, жетони)	Підтримує ≥ 3 хвилини діалогу. Бере участь у грі без допомоги мам	Тривалість гри Самостійність у репліках
Альтернативні сценарії (7–8 тиждень)	Тренування реакцій на відмову чи непорозуміння Формування гнучких реакцій	Обговорення ситуацій («друг не відповів», «відмова грати»). Рольові ігри «що робити, якщо...»	Пропонує ≥ 1 варіант альтернативної поведінки. Реагує без агресії/замикання	К-ть запропонованих варіантів Адекватність реакцій
Розширення контекстів (9–10 тиждень)	Використання навичок у нових умовах	Комікси про дружбу («зустріч у школі», «гра з новим другом»).	Ініціює контакт у ≥ 2 нових ситуаціях. Використовує	К-ть спроб ініціації

Продовження таблиці 2.5

	Розширення тем для спілкування	Практика у класі з різними дітьми	теми поза власними інтересами	Варіативність тем
Узагальнення (11–12 тижень)	Закріпити досвід успішних взаємодій Формувати впевненість у дружбі	Створення «щоденника дружби» (малюнки + короткі фрази) . Обговорення з мамою/вчителями	Описує/малює власні кроки Використовує навички у ≥ 2 контекстах	Заповнений щоденник Зворотний зв'язок від мам та педагогів

Для хлопця цей метод є оптимальним з огляду на:

1. Подолання сором'язливості через безпечний контакт. Взаємодія з ровесниками у структурованому середовищі допоможе йому знизити тривожність та подолати страх відторгнення.

2. Натуральні моделі поведінки.

Підготовлені ровесники демонструватимуть соціально прийнятні способи початку розмови, ініціації гри, реагування на відмову. Це дозволить Михайлу навчатися на практичних прикладах.

3. Розвиток навичок ініціації.

Завдяки практиці з ровесниками хлопчик поступово зможе опановувати конкретні стратегії: як почати спілкування, як запросити до гри, як підтримати діалог.

4. Поступове розширення тематики взаємодії. Спершу робота може ґрунтуватися на його інтересах (машинки), що забезпечить мотивацію, а надалі – вихід за межі цих тем.

5. Подолання наслідків негативного досвіду. РМІ допоможе створити для хлопчика позитивний досвід дружби й спілкування, що поступово зменшить вплив травматичних спогадів про булінг.

6. Підвищення впевненості у власних силах. Завдяки підтримці ровесників Михайло навчиться сприймати себе як рівного партнера у взаємодії, що стане важливим ресурсом для подальшої соціалізації.

Висновок

Хлопець має збережений потенціал для розвитку емоційного, комунікативного та соціально-адаптивного компонентів, але наразі вони функціонують на низькому або середньому рівні через сором'язливість, мовний бар'єр та попередній негативний досвід спілкування. Саме тому Peer-Mediated Interventions є найбільш релевантним методом втручання: він дозволяє сформувати навички дружби та комунікації у безпечному середовищі, зменшити страх відторгнення, закріпити успішний досвід взаємодії та розширити спектр соціальних умінь.

Хлопець 17 р. Характеристика потреб.

Емоційний компонент. У ході діагностики виявлено, що хлопець має труднощі у сфері емоційного реагування та регуляції. Хоча він здатний відповідати на питання і проявляє ввічливість, проте демонструє відстороненість і низьку мотивацію до ініціювання нових соціальних контактів. Також спостерігається недостатнє розуміння власних емоцій та емоційних станів інших людей, що створює бар'єри у формуванні близьких міжособистісних стосунків. Це вказує на потребу у розвитку здатності до впізнавання соціальних сигналів, адекватного реагування на них та зниження тривожності у соціальних ситуаціях.

Комунікативний компонент. Мовлення характеризується клішованістю, скандованою манерою, а також труднощами у розумінні складних або абстрактних питань. У діалозі він часто потребує стимуляції з боку співрозмовника, ініціює розмову рідко, а репліки є короткими і малоінформативними. Комунікативна поведінка має вибіркового характер і обмежується переважно вузькими темами (наприклад, кулінарія, плавання, перегляд відео на YouTube). Це свідчить про потребу у цілеспрямованій підтримці в розвитку навичок small talk, ініціації діалогу та розширення кола тем для спілкування.

Соціально-адаптивний компонент. Хлопець має базові соціальні навички, проте не проявляє потреби у формуванні дружніх зв'язків, зазначаючи, що не прагне мати друзів, крім епізодичної взаємодії з

ровесником у басейні. Він не завжди розуміє зміст поняття «дружба», плутає соціальні сценарії та має обмежені уявлення про поведінку у міжособистісних ситуаціях. Це свідчить про низький рівень соціальної адаптації та відсутність гнучкості у формуванні стосунків.

Чому підходить метод Peer-Mediated Interventions (PMI)

PMI – це метод, заснований на залученні ровесників як партнерів для розвитку соціальних навичок у дітей та підлітків з РАС. Для хлопця цей підхід є оптимальним з кількох причин:

1. Зниження бар'єрів соціальної тривожності. Взаємодія з рівними за віком, а не лише з дорослими, створює більш природні умови для комунікації та дозволяє знизити рівень напруженості.
2. Моделювання соціально прийнятної поведінки. Ровесники виступають «моделями», які демонструють приклади адекватної соціальної поведінки (ініціація діалогу, підтримка розмови, емоційні реакції).
3. Розширення комунікативного досвіду. Робота з пірамі дозволяє виходити за межі звичних тем, поступово розвивати навички small talk та навчитися підтримувати бесіду понад кілька реплік.
4. Формування мотивації. Наявність підготовленого ровесника-партнера підвищує ймовірність того, що хлопець буде залучений у спільні завдання, отримає позитивний досвід соціальної взаємодії та почне асоціювати її з приємними емоціями.

Висновки до другого розділу

Другий розділ засвідчив методологічну цілісність і практичну придатність обраної стратегії оцінювання здатності до міжособистісних стосунків у підлітків з РАС в реальних освітніх умовах. Логіка побудови емпіричної частини – поєднання стандартизованих інструментів, систематичного спостереження, експертних оцінок дорослих і коротких інтерв'ю з підлітками – забезпечила «трикутну» перевірку даних і підвищила

екологічну валідність висновків, що відповідає сучасним вимогам доказового супроводу при аутизмі.

Вибірка з п'яти осіб з РАС була неоднорідною за рівнем сформованості соціально-комунікативних умінь. Таке варіювання дозволило побачити не «середню температуру», а індивідуальні профілі сильних і вразливих сторін, що, з одного боку, посилює чутливість оцінювання до реальних відмінностей між компонентами, а з іншого – створює основу для персоналізованого планування втручань на формувальному етапі.

Операціоналізація конструкта «здатність до міжособистісних стосунків» у цьому розділі довела свою евристичність. Поділ на емоційний, комунікативний і соціально-адаптивний компоненти (з трирівневою шкалою 1–3 бали) виявився достатньо простим для узгодженого кодування спостережень і водночас достатньо інформативним для виявлення «вузьких місць» у групі. Саме такий підхід дозволив кількісно зафіксувати профіль труднощів і співвіднести його з якісними описами поведінки.

Ключова емпірична знахідка розділу – асиметрія між компонентами з відносно більшою вразливістю комунікативної сфери. За підсумками описової статистики групові середні становлять: емоційний – 2,0; комунікативний – 1,8; соціально-адаптивний – 2,0 бала. Отже, саме комунікативний компонент опинився нижче «порогу середнього» і потребує пріоритетного цілепокладання та інтенсивнішого тренування у програмі втручання. Також зафіксовано розкид індивідуальних значень від 1 до 3 балів, що підтверджує гетерогенність проявів у межах спектра.

Візуалізації та розподіли рівнів (20% – низький, 20% – середньо-низький, 40% – середній, 20% – високий) посилили інтерпретацію даних, а якісний аналіз допоміг «прикріпити» цифри до конкретних поведінкових патернів: наприклад, низькі показники 12-річного учасника пояснені мовленнєвими труднощами та високою сором'язливістю; натомість високий рівень у 14-річної учасниці показав, що заумов підтримки окремі підлітки здатні демонструвати розвинені комунікативні й соціальні навички. Такі кейси

не лише конкретизують статистичну картину, а й підказують вектори індивідуалізації програм.

Добір інструментів діагностики був функціональним і збалансованим. Поєднання опитувальників для батьків/вчителів (SRS/SCQ/Vineland), інтерв'ю з особами з РАС, соціометрично орієнтованих та проєктивних методик дало цілісний «соціальний профіль» кожного підлітка. Таким чином, інструментарій виконав подвійну роль: і скринінгово-діагностичну, і прикладну – для формування реалістичних, вимірюваних цілей на наступному етапі.

Опитування значущих дорослих (5 батьків + 2 педагоги) додало контексту до спостережуваної поведінки – зокрема щодо дружби, соціальної ініціативи, емоційної регуляції та впевненості у собі. Саме зіставлення цих відповідей з даними спостереження показало, де поведінкові прояви є стабільними, а де залежать від умов (структурованих чи менш передбачуваних). Це стало важливим аргументом на користь середовищних адаптацій і навчальних сценаріїв, в яких комунікативні навички тренуються не лише «в кабінеті», а й у звичних для підлітка ситуаціях.

Аргументація практичної значущості розділу полягає в тому, що зібрані дані вже «перекладаються» у планування втручань: на підставі соціальних профілів можна формулювати SMART-цілі (з урахуванням пріоритетної комунікативної зони), визначати форми навчання (візуальні підказки, структуровані рутини, рольові вправи, елементи поведінкового аналізу) та погоджувати єдині правила підтримки між педагогами і родиною. Такий підхід підвищує ймовірність генералізації навичок і задає рамку міжвідомчої взаємодії.

Узагальнюючи результати, другий розділ підтвердив три стратегічні тези: 1) профіль міжособистісних труднощів у підлітків з РАС є неоднорідним, але системно зчитуваним за трьома компонентами; 2) найвужчим місцем групи виступає комунікативний компонент, що вимагає прицільних, ситуаційно наближених практик; 3) інтереси підлітків (музика, спорт,

творчість) можуть і мають бути інтегровані як мотиваційні «якорі» для ініціювання взаємодії та розширення репертуару соціальних сценаріїв.

Водночас розділ окреслив і межі інтерпретації: невелика вибірка та природні відмінності у когнітивному й мовленнєвому профілях учасників унеможливають прямі узагальнення на ширшу популяцію; однак для цілей магістерського дослідження ця вибірка достатня, аби обґрунтувати логіку переходу до формувального етапу й перевірити дієвість індивідуалізованих втручань у природних умовах. Конкретні епізоди булінгу/ризиків соціального відторгнення, зафіксовані у якісному описі, додатково підкреслюють потребу в навчанні безпечних стратегій взаємодії та самозахисту.

Таким чином, підсумки другого розділу надають достатню емпіричну і методичну базу для конструювання формувальної програми. Вона має спиратися на: а) прицільну роботу з комунікативним компонентом (ініціація та підтримка діалогу, гнучкість реплік, читання невербальних сигналів); (б) підтримку емоційної регуляції як умови стабільної взаємодії; в) розширення соціально-адаптивного репертуару через структуровані групові завдання та партнерські ролі. Вибір конкретних технік доцільно здійснювати в межах доказових рамок, визначених у розділі 1 і підсилених емпіричними спостереженнями цього розділу (візуальна структуризація, моделювання, рольові практики, елементи АВА-стратегій, технологічні засоби).

Нарешті, отримані результати чітко окреслюють управлінські та командні кроки: узгоджені протоколи підтримки між учителем, асистентом, логопедом і родиною; фіксація базових показників як «точки відліку»; квартальний моніторинг з однаковою шкалою; і системна робота з підсиленням сильних сторін та інтересів кожного підлітка як джерела мотивації до взаємодії. Це забезпечує безперервність «оцінювання → втручання → переоцінювання» і робить наступний розділ логічним продовженням представлених тут висновків.

ВИСНОВКИ

Магістерське дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування, емпіричне вивчення та практичне підтвердження доцільності використання сучасних методик у процесі формування соціально-комунікативних умінь у підлітків та молоді з розладами спектра аутизму. Проведений аналіз дозволив сформулювати низку висновків, які відображають результати теоретичного, емпіричного та методичного етапів дослідження.

У сучасній науковій парадигмі розлади аутистичного спектра трактуються як системне порушення розвитку, яке насамперед проявляється у сфері соціальної взаємодії, комунікації та поведінкової гнучкості. Теоретичний огляд підтвердив, що міжособистісні стосунки для осіб з аутизмом є проблемною зоною, що потребує цілеспрямованого педагогічного та психологічного супроводу.

Здатність до міжособистісних стосунків визначено як інтегральне утворення, до складу якого входять: емоційний компонент (розпізнавання та вираження емоцій), комунікативний компонент (ініціювання, підтримання та завершення діалогу) і соціально-адаптивний компонент (участь у спільній діяльності, виконання соціальних ролей, дотримання норм і правил взаємодії).

Огляд сучасних міжнародних і вітчизняних практик засвідчив ефективність методів із доказовою базою, зокрема соціальних історій, «комікс-розмов», підходів із залученням ровесників, а також стратегій прикладного поведінкового аналізу, у тому числі тренування ключових реакцій. Їх застосування сприяє підвищенню соціальної компетентності, формуванню дружніх навичок і зниженню емоційного напруження у дітей і підлітків з аутизмом.

Емпіричне дослідження було здійснено на базі спеціальної школи міста Києва та охопило групу респондентів підліткового й раннього юнацького віку. Констатувальний етап дозволив визначити початковий рівень сформованості міжособистісних стосунків у кожного учасника.

Аналіз результатів показав виразну варіативність профілів: від недостатньо сформованих умінь (обмежене розпізнавання емоцій, мінімальна ініціація контактів, труднощі у спільній діяльності) до високих показників соціальної включеності (вільне використання мовлення, зацікавленість у контактах, здатність бути фасилітатором у групових формах роботи).

Якісний аналіз сильних і вразливих сторін засвідчив таке. До ресурсів належать: здатність до розгорнутого висловлювання у частини учасників; наявність виражених інтересів (музика, книги, мультфільми, спорт), які можуть бути базою для соціальної взаємодії; готовність до участі в рольових іграх і візуально структурованих завданнях. До труднощів належать: емоційна напруженість у нових ситуаціях; складнощі з розширенням теми діалогу та використанням відкритих запитань; страх відторгнення й негативного досвіду дружби; буквальне розуміння соціальних норм і правил.

Кількісний зріз підтвердив, що для більшості учасників характерний проміжний рівень сформованості міжособистісних стосунків, який проявляється у вибірковості контактів, обмеженій тематиці спілкування та частковій участі у спільній діяльності.

Розроблені методичні рекомендації для педагогів і батьків спрямовані на ефективне використання у практиці. Вони необхідні для кращого сприяння інтеграції учасників у соціальне середовище, підвищення комунікативної впевненості та розширення кола соціальних контактів.

Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про те, що формування здатності до міжособистісних стосунків у підлітків і молоді з аутизмом є можливим і результативним за умови застосування методів із науково доведеною ефективністю, адаптованих до індивідуальних потреб кожної дитини.

Запропонований комплекс методичного забезпечення має практичну цінність для системи спеціальної та інклюзивної освіти і може бути використаний як у шкільному, так і в позашкільному середовищі.

Отримані результати узгоджуються із сучасними теоретичними положеннями та водночас містять елемент новизни, оскільки демонструють критичне значення індивідуалізації та поєднання кількох методів у роботі з підлітками з різним рівнем розвитку соціально-комунікативної сфери.

Дослідження має значний потенціал для подальшого розвитку: воно може стати підставою для створення комплексних програм соціально-комунікативного тренінгу, методичних посібників для педагогів і практичних рекомендацій для батьків, а також для розгортання мультидисциплінарних моделей супроводу у закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2018. 144 с.
2. Голос безмовленнєвої дитини: посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації / Творча група педагогів КУ Сумського НВК №34 СМР: Л.М. Шрамко, І.М. Куриленко, І.П. Ковальчук, В.В. Краузе, М.С. Павленко. Суми, 2018. 44 с.
3. Ігнат'єва О. Особливості реалізації педагогіки партнерства в умовах інклюзивної освіти. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали міжнар. наук.-практ. інт.-конф. 25 червня 2019 р. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 48. С. 68-70.
4. Коваленко А.Б., Корнєв М.Н. Соціальна психологія. Київ: Видання друге, перероблене та доповнене, 2006. С. 35-39.
5. Кондратенко Л.О. Діти із затримкою психічного розвитку: характеристика, особливості психологічного супроводу: навч. посіб. Суми: Ранок, 2015. 56 с.
6. Коніна Н. Теорія розуму як складова емоційного інтелекту у підлітків з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал*. 2020. № 4. С. 72-77.
7. Мойсеєнко І. Принципи формування сенсомоторних компетенцій у дітей з розладом аутистичного спектру (РАС). *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2022. Vol. 1. № 2. С. 95.
8. Савчук Т. Він безперспективний, у нас для нормальних черга: історія однієї дитини з аутизмом в Україні. Публікація від 2.04.2020. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/30522045.html> (дата звернення: 17.07.2024).

9. Прядко Л.О. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектра: методичний посібник. Київ: ДІА, 2019. 120 с. (3-тє., виправл. і доповн.).
10. Скрипник Т.В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.
11. Скрипник Т.В., Ганевіч С.М., Ільїна Г.О. Моделювання програми становлення адаптивних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на метод «Прикладний аналіз поведінки». *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 1(19). С. 746-757.
12. Скрипник Т.В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. №1. С. 70-75.
13. Соціалізація молоді з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]: методичний посібник / А. Базиленко [та ін.] ; редактор А. Базиленко; Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, Інститут соціальних технологій. Київ: Талком, 2020. 131 с. Режим доступу: <https://uu.edu.ua>
14. Супрун Г.В. Адаптація методу «Соціальні історії» у роботі з дошкільниками з розладами аутистичного спектра. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3, т. 2. С. 155-160.
15. Супрун Г.В. Діагностичний інструментарій вивчення соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 9. С. 123-132.
16. Супрун Г.В. Діагностичний інструментарій вивчення соціально-психологічної адаптації дошкільників з аутизмом. *Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 9-10 червня 2015 р.* Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2015. С. 96-99.

17. Супрун Г.В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2013. Вип. 4, част. 2. С. 320-338.
18. Супрун Г.В. До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 2015. Вип. 6, т. 1. С. 268-277.
19. Супрун Г.В. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 76-82.
20. Супрун Г.В. Особливості психічної організації дошкільників з аутизмом. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5, част. 2. С. 151-156.
21. Супрун Г. В. Психологічна адаптація дошкільників з аутизмом. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана. Серія соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23. С. 319-325.
22. Супрун Г. В. Психологічні умови адаптації дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до навчального закладу. Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій: посібник / Авт. кол.: Жук Т. В., Зеленько О. А., Ілляшенко Т. Д. та ін.; За ред. А. Г. Обухівської. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. С. 110-124.
23. Супрун Г.В. Психолого-педагогічне вивчення дітей з аутизмом в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій: посібник / Авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін.; За ред. А. Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. С. 214–235.

24. Супрун Г.В. Системний підхід у вивченні психологічної адаптації дошкільників з аутизмом. *Педагогіка та психологія: питання науки і практики*: збірник наукових робіт науково-практичної конференції, 6-7 вересня 2013 р. Одеса: Південна фундація педагогіки, 2013. С. 35-38.
25. Таран О., Кожушна І. Теоретичні та прикладні аспекти подолання проблемної поведінки учнів молодших класів з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали IX Міжнародної науково практичної конференції, 22 листопада 2023 року). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 80-83.
26. Тичина К.О. Міжособистісні стосунки у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення: дис. кнад. психол. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ, 2018 р.
27. Ткач Х.Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.
28. Чепка О. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутичного спектра. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 2. С. 209-220.
29. Шеремет М.К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2017. 192с.
30. A conceptual framework for implementation fidelity Christopher Carroll*1, Malcolm Patterson2, Stephen Wood2, Andrew Booth1, Jo Rick2 and Shashi Balain2 30 November 2007 *Implementation Science* 2007. №2. P. 40 doi:10.1186/1748-5908-2-4.
31. Alon-Tirosh M., Meir N. Use of social network sites among adolescents with autism spectrum disorder: a qualitative study. *Frontiers in Psychology*. 2023. №14. Pp. 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1192475

32. An Intervention for Sensory Difficulties in Children with Autism: A Randomized Trial / Schaaf R. C., et al. *Autism Dev Disord.* 2014. №44. Pp.1493–1506. DOI 10.1007/s10803-013-1983-8
33. Aviva L. Katz Informed Consent in Decision Making in Pediatric Practice *Pediatrics*, 2016. №138 (2). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1485>
34. Birnschein A.M., Paisley C.A., Tomeny T.S. Enhancing social interactions for youth with autism spectrum disorder through training programs for typically developing peers: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2021. №84. Pp.2-6. URL: [sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946721000593](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946721000593).
35. Bowlby J. Attachment and Loss. Tavistock Institute of Human Relations 1969, 1982C. 78.
36. Brunzell T., Waters L., Stokes H. Teaching with strengths in trauma-affected students: a new approach to healing and growth in the classroom. *The American journal of orthopsychiatry*, 2015. №85(1). Pp. 3-9. DOI:10.1037/ort0000048
37. Deroncele-Acosta A., Ellis A. Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*. 2024. №14(11). Pp. 5-8. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>.
38. Dunn J. Children's relationships with other children in the family. In: *Children's Peer Relations and Social Competence* / eds. J. Kupersmidt & K. Dodge. Washington: APA. 426 p. 2004.
39. Erik W. Carter, Vanderbilt University Jessica R. Dykstra Steinbrenner, University of North Carolina, Exploring Feasibility and Fit: Peer-Mediated Interventions for High School Students with Autism Spectrum Disorders. 2019. №48(2). Pp. 157-169. doi.org/10.17105/SPR-2017-0112.V48-2.
40. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review / Jessica R. Steinbrenner, Kara Hume, Samuel L. Odom, Kristi L. Morin, Sallie W. Nowell, Brianne Tomaszewski,

- Susan Szendrey, Nancy S. McIntyre, Şerife Yücesoy-Özkan, & Melissa N. Savag. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020. Volume 51. Pp. 16-21.
41. Fiske S.T., Taylor S.E. *Social Cognition: From Brains to Culture*. Sage Publications. 2013. 672 p.
 42. Janice Light David McNaughton *Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?* Received 2014. Published online: 10 Mar 2014 Pp. 1-18 <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
 43. Schreibman L. et al. *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder*. *Autism Dev Disord* Mar 4. №45(8). Pp.2411–2428. DOI: 10.1007/s10803-015-2407-8
 44. Sullivan H.S. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. The William Alanson White Psychiatric Foundation. 1953. 414 p. *Ambitious about Autism*. URL: <https://www.ambitiousaboutautism.org.uk/about-us/media-centre/blog/10-reasons-autistic-/people-struggle-friendships> (дата звернення: 17.07.2024).
 45. *Vineland Adaptive Behavioral Scale™ – Third Edition*. Domian-Level Parent/Caregiver Form. 2016. URL: <https://omb.report/icr/202102-0920-008/doc/108634500.pdf>

ДОДАТКИ

Додаток А

ПИТАННЯ ДЛЯ ІНТЕРВ'Ю «Як я дружу?»

- 1. Як ти почуваєшся сьогодні?** *(Допомагає встановити довірливу атмосферу та зрозуміти емоційний стан підлітка.)*
- 2. Чи комфортно тобі говорити зі мною про дружбу?** *(Дозволяє з'ясувати рівень готовності до розмови.)*
- 3. Якщо тобі буде складно відповідати, ми можемо зробити паузу або змінити тему. Це нормально. Гаразд?** *(Підкреслює, що інтерв'ю має бути без стресу.)*

II. Розуміння поняття «дружба»

- 4. Як ти розумієш, що таке дружба?** *(Дозволяє оцінити, чи має підліток уявлення про це поняття.)*

**Якщо складно відповісти:*

– Можливо, дружба – це коли люди спілкуються і проводять час разом? Чи якось інакше? *(Але тут слід врахувати рівень розвитку особи і в залежності від цього змінювати питання на більш доступні.)*

– Часто хтось каже, що він дружить з кимось. Як ти думаєш: «дружити» - це як?

** Якщо підліток відповідає лише одним словом:*

– Чи можеш ти описати це детальніше? Наприклад, що люди роблять, коли вони друзі?

- 5. Як ти розумієш, що хтось є твоїм другом?** *(Дозволяє з'ясувати критерії дружби для підлітка.)*

- Чи означає це, що ви разом щось робите?
- Чи потрібно говорити один одному приємні речі?
- Чи може друг іноді сваритися з тобою?

III. Досвід дружби

- 6. Чи є у тебе друзі?** *(Якщо так – попросити описати, як вони проводять час разом. Якщо ні – запитати, чи хотів би він їх мати.)*

** Якщо відповідь «так»:*

6.1. Що вам подобається робити разом?

6.2. Як ви познайомилися?

6.3. Як ти розумієш, що ця людина – твій друг?

**Якщо відповідь «ні»:*

6.1. Чи хотів би ти мати друга?

6.2. Як ти думаєш, що тобі може допомогти знайти друга?

7. Чи є люди, з якими ти хотів би подружитися? *(Допомагає виявити потенційний інтерес до соціальних зв'язків.)*

1. Що тобі подобається у цій людині?

2. Чи пробував ти з нею спілкуватися?

3. Що, на твою думку, може допомогти вам стати друзями?

IV. Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин

8. Чи було таке, що тобі було складно подружитися з кимось? *(Дозволяє виявити соціальні бар'єри.)*

8.1. Що було найважчим?

8.2. Як ти думаєш, чому так сталося?

8.3. Що тобі допомагає краще розуміти інших людей?

9. Чи тобі легше розпочати дружбу в школі, вдома, онлайн чи в іншому місці? *(Допомагає визначити комфортне середовище для соціалізації.)*

1. Чому саме в цьому місці?

2. Що тобі там подобається?

V. Уявлення про побудову дружби

10. Як ти уявляєш процес знайомства та потім дружби з кимось? *(Чи має підліток уявлення про соціальні правила спілкування?)*

10.1. Чи треба говорити щось першим?

10.2. Чи важливо мати спільні інтереси?

10.3. Що робити, якщо людина не відповідає так, як ти очікував?

11. Як ти вважаєш, чи можуть дружити дуже різні люди? *(Допомагає з'ясувати, чи підліток вважає важливими спільні риси в дружбі.)*

11.1. Чи можна бути друзями, якщо у вас зовсім різні інтереси?

11.2. Що головне в дружбі – розуміння чи однакові вподобання?

VI. Завершення інтерв'ю

12. Чи було тобі цікаво говорити про дружбу? *(Допомагає оцінити реакцію підлітка.)*

13. Чи є щось, що ти хотів би ще розповісти чи запитати? *(Дозволяє залишити простір для додаткових думок.)*

14. Чи хочеш ти, щоб я допоміг тобі знайти більше інформації про дружбу або соціальні навички? *(Пропонує підтримку та можливе подальше навчання.)*

Обґрунтування вибору питань

- Запитання структуровані від простих до складніших, щоб поступово залучити підлітка до теми.
- Використовуються конкретні формулювання, що мінімізують абстрактність і допомагають підлітку зрозуміти питання.
- Запитання не мають правильної чи неправильної відповіді, що знижує рівень тривожності.
- Інтерв'ю включає як відкриті, так і закриті питання, щоб надати можливість підлітку вибрати комфортний спосіб відповіді.
- Передбачені варіанти підтримки, якщо підлітку важко відповісти на питання.

Додаток Б

Анкета для батьків підлітків з аутизмом

«Як дружить Ваша дитина?» (Л. Шаповал, Г. Супрун)

Мета:

1. З'ясувати, як батьки розуміють соціальні можливості своєї дитини.
2. Визначити, чи має дитина друзів і які ці стосунки.
3. Виявити труднощі, з якими стикається дитина у встановленні соціальних зв'язків.

I. Вступні питання (налагодження контакту)

1. Як ви оцінюєте соціальне самопочуття вашої дитини останнім часом?
2. Чи комфортно вам говорити про соціальні стосунки вашої дитини?

II. Розуміння батьками поняття «дружба» у контексті дитини

3. Як , Ви думаєте, Ваша дитина розуміє, що таке дружба? *Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо*
4. Як, на вашу думку, ваша дитина розуміє, що таке дружба?
5. Чи можете ви навести приклад, коли ваша дитина проявляла дружню поведінку?
6. Чи були ситуації, коли ваша дитина говорила, що хтось є її другом?

III. Досвід дружби дитини

7. Чи є у вашої дитини друзі або постійні партнери для спілкування/гри/дозвілля?
 - Як ви дізналися про це?
 - Як часто відбувається спілкування з цими людьми?
 - Чим вони зазвичай займаються разом?
8. Якщо друзів немає, як ви думаєте, чи хотіла б ваша дитина мати друга/друзів? *Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо*
 - Чи висловлювала вона це як бажання?
 - Як вона реагує на самотність або відсутність контактів з ровесниками?

IV. Ініціатива у стосунках

9. Чи спостерігали ви, що Ваша дитина робила спроби ініціювати дружбу або спілкування з іншими дітьми? / проявляла ініціативу під час встановлення дружніх стосунків

- Як саме це відбувалося?
- Яка була реакція з боку інших дітей?

10. Чи є у дитини хтось, з ким вона хоче подружитися ? *Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо*

- Як дитина це сприймає?
- Як ви намагаєтесь підтримати її в таких ситуація?

V. Труднощі під час формування дружніх стосунків

– Які основні труднощі у встановленні дружніх стосунків Ви помічаєте у своєї дитини? (наприклад: нерозуміння соціальних сигналів інших людей/підлітків, тривожність, мовні труднощі, уникання зорового контакту тощо)

11. Як Ваша дитина зазвичай поводить себе в групі однолітків?

а. Вона спостерігає, взаємодіє, уникає взаємодії, конфліктує?

12. У яких середовищах/обставинах їй легше встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?

13. У яких середовищах/обставинах їй складно встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?

VI. Підтримка родини та середовища

14. Які стратегії чи методи Ви використовуєте, щоб отримати допомоги дитині навчитися дружити?

а. (Наприклад: моделювання ситуацій, обговорення поведінки, соціальні історії, візити до друзів, тренінги соціальних навичок)

15. Чи помітили Ви зміни у здатності /дружити/соціально взаємодіяти з однолітками у вашої дитини за останній рік? Що цьому сприяло?

16. Як сприяє шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої

дитини?

17. Як перешкоджає шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини

Завершення інтерв'ю

18. Чи було вам корисно подумати над цими питаннями?

19. Чи є щось, чим ви хотіли б поділитися, що я не запитала?

20. Чи хотіли б ви отримати рекомендації щодо соціального розвитку вашої дитини?

Рекомендації

- Структура опитування відповідає логіці інтерв'ю з підлітками, що дозволяє співставити бачення батьків і самих дітей.
- Запитання відкриті й дозволяють батькам вільно описувати досвід, емоції, спостереження.
- Враховано роль батьків як ключових партнерів у формуванні міжособистісних стосунків дитини з РАС.

Система оцінювання:

- Відповіді на відкриті питання оцінюються якісно, за змістом;
- Відповіді на питання 3, 8, 10 відповідно: Так – 2 бали, Ні- 1 бал, Не знаю/Ми це не обговорюємо – 0 балів

Додаток В

Опитувальник для батьків підлітків з аутизмом

«Комунікація та соціалізація»

(модифікація Л. Шаповал, Г. Супрун)

Система оцінювання:

Завжди або Часто – 2 бали, Іноді – 1 бал, Ніколи – 0 балів.

№	Твердження	2	1	0
Комунікація				
1	Ваша дитина ініціює розмову з іншими підлітками.			
2	Використовує жести або міміку під час спілкування.			
3	Повторює слова чи фрази, навіть якщо вони не зовсім відповідають ситуації.			
4	Добре розуміє запитання або вказівки.			
Сума				
	8-6 балів – Високий рівень 5-3 бали – Середній рівень 0-2 бали Низький рівень			
Соціальна взаємодія та адаптація				
1	Дивиться співрозмовнику в очі під час спілкування.			
2	Має хоча б одного друга, з яким проводить час.			
3	Бере участь у спільних справах, де потрібно чергуватись			
4	Виявляє бажання мати друзів.			
5	Намагається знайомитися з новими людьми.			
6	Підтримує дружбу протягом тривалого часу.			
	Адаптація та впевненість у собі			
7	Бере участь у нових заходах або справах			
8	Почувається комфортно серед великої кількості людей			
9	Демонструє впевненість у спілкуванні з іншими			
10	Просить про допомогу, коли вона потрібна			
Сума				
	20-14 балів – Високий рівень 13-7 балів – Середній рівень 0-6 балів – Низький рівень			
Емоційна сфера				
1	Розуміє та виконує правила дружби (що доречно, а що ні).			
2	Не демонструє сильні емоційні реакції без очевидної причини.			
3	Може самотійно заспокоїтись після сварки чи образи.			
4	Відсутні епізоди прояву гніву або сильного роздратування			
5	Ділиться своїми переживаннями з друзями або знайомими.			
6	Розуміє емоції інших (радість, сум, злість).			
7	Шукає емоційного контакту з близькими (обіймає, тулиться, проводить час разом).			

Сума				
	14-10 балів – Високий рівень			
	5-9 балів – Середній рівень			
	0-4 бали – Низький рівень			
ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ				
	42-29 балів – Високий рівень			
	28-14 балів – Середній рівень			
	0-13 балів – Низький рівень			

Додаток Д1

Д1 Дівчина 19 років 15.09.2025

№	Питання	Відповідь	Примітки, спостереження
Початок інтерв'ю			
1.	Як ти почуваєшся сьогодні? <i>Краще ніж вчора?</i>	<i>Не скажу Так. Я просто думала, що мене завтра виписують і розстроїлась. Я хочу ще бути в лікарні</i>	<i>Дівчина намагається говорити на теми, які її цікавлять Каже, що я не хочу проводити тести.</i>
2.	<i>Я хочу поговорити з тобою про дружбу. Ти можеш мені сказати, Філ (син знайомих нормотиповий хлопець 25 років) є твоїм другом?</i>	<i>Ні, я дружу з Самантою (персонал) вона не пішла ще. Вона мене захищає, вона нікому не дає мене образити.</i>	
3.	Чи комфортно тобі говорити зі мною про дружбу? Якщо тобі буде складно відповідати, ми можемо зробити паузу або змінити тему. Це нормально. Гарзд?		
Розуміння поняття «дружба»			
4.	Як ти розумієш, що таке дружба?	<i>Дружба це коли людина дружить. Я тут з усіма в лікарні дружу.</i>	
5.	Як ти розумієш, що хтось є твоїм другом?		
	<i>А як ти з ними дружиш?</i>	<i>Я не хочу говорити. Я хочу поговорити про інше.</i>	<i>Просить не питати (супиться)</i>
Досвід дружби			
6.	Чи є у тебе друзі?		
	<i>Добре, а когось ти ще можеш назвати своїм другом?</i>	<i>Так Мо!</i>	
	<i>А чому Мо твій друг?</i>	<i>Тому, що він хороший, він мене захищає і не дає образити.</i>	
	<i>З ким ти дружиш?</i>	<i>Я дружу з Томасам, Меко, Меко мені сумку подарував, чорну. Він мені подобається.</i>	
	<i>Майкл став також твоїм товаришем?</i>	<i>Так, він мене булкою пригостив. А ще я подарую Ангелі квіточки, бо я з нею дружу і їй буде приємно.</i>	
	<i>Тобто дружити це робити щось приємне один одному?</i>	<i>Так, саме так. Мені радісно потім.</i>	

	<i>А що ти ще можеш зробити для своїх друзів?</i>	<i>Намалювати щось.</i>	
	<i>Як ти думаєш, коли я хочу допомогти але не можу, тому, що далеко на відстані, я дружу чи ні?</i>	<i>Так дружиш</i>	
	<i>Чому ти з Філом не дружиш?</i>	<i>Не хочу, не хочу пояснювати. Мені більше Ангела подобається</i>	
	<i>А ти з мамою і татком дружиш?</i> <i>Чому?</i> <i>Але ж Мо та Ангела теж дорослі? З ними можна?</i>	<i>Ні з ними не можна дружити.</i> <i>Вони дорослі.</i> <i>Так.</i>	<i>Дівчинка завжди намагається перевести розмову на іншу тему.</i>
	<i>А зі мною ти дружиш?</i> <i>Ти хочеш мене запитати про щось?</i>	<i>Ні</i> <i>Так.</i>	
7.	Чи є люди, з якими ти хотів би подружитися?		
	<i>Що тобі подобається у цій людині?</i> <i>Чи пробував ти з нею спілкуватися?</i> <i>Що, на твою думку, може допомогти вам стати друзями?</i>		
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин			
8.	Чи було таке, що тобі було складно подружитися з кимось?		
9.	Чи тобі легше розпочати дружбу в школі, вдома, онлайн чи в іншому місці?		
Уявлення про побудову дружби			
10.	Як ти уявляєш процес знайомства та потім дружби з кимось?		
11.	Як ти вважаєш, чи можуть дружити дуже різні люди?		
Завершення інтерв'ю			
12.	Чи було тобі цікаво говорити про дружбу?		
13.	Чи є щось, що ти хотів би ще розповісти чи запитати?		
14.	Чи хочеш ти, щоб я допоміг тобі знайти більше інформації про дружбу або соціальні навички?		

Додаток Д2

Д2 Хлопець 17 років 09.2025

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ти почуваєшся сьогодні? Як пройшов твій день були уроки? А чим ти сьогодні займався? Ти щось готував? А що ти готував?	Добре. Ні сьогодні канікули, заняття були вчора. Ну займався з кухні. Так я готував. Ну я готував
2.	Чи комфортно тобі говорити зі мною про дружбу?	
3.	Якщо тобі буде складно відповідати, ми можемо зробити паузу або змінити тему. Це нормально. Гаразд?	
Розуміння поняття «дружба»		
4.	Як ти розумієш, що таке дружба?	Дружба це друзі, це таке з тобою общительність.
5.	Як ти розумієш, що хтось є твоїм другом?	З цими питаннями і навіть розповіді про історії, ми можемо поїхати в Катовіце.
	Чи означає це, що ви разом щось робите?	Ну робити щось разом це мало дружби.
	Чи потрібно говорити один одному приємні речі?	Ну точно, це схоже на дружбу.
Досвід дружби		
6.	Чи є у тебе друзі? Ти з кимось дружиш?	Ні з ким
7.	Чи є люди, з якими ти хотів би подружитися? А хотів би?	Ні з ким. Ні не хотів би, але щоб з дівчиною.
	Це дуже цікаво, бо ти молодий хлопець. Тобі хотілося б познайомитися з дівчиною, так?	Можливо це можна зробити як поведінку.
	Тобто для цього має бути якась поведінка?	Так
	А яка має бути поведінка?	Ну, то, що любов, то, що в ресторані.
	Ти думаєш, що піти з дівчиною в ресторан, це буде гарно для знайомства?	Я не знаю, я ще про це не думав.
	Як ти думаєш, що тобі допоможе познайомитися з дівчиною?	Познайомитися з дівчиною для історії.
	А як можна з нею познайомитися?	Надо планувати
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин		

8.	Чи було таке, що тобі було складно подружитися з кимось?	
9.	Чи тобі легше розпочати дружбу в школі, вдома, онлайн чи в іншому місці?	
	<i>А де ти можеш її зустріти або знайти?</i> <i>Як ти думаєш де тобі буде простіше почати дружити в школі, дома або онлайн?</i> <i>Чому саме не вулиці.</i>	<i>Не знаю, але вона має говорити на чеській, або англійській.</i> <i>На вулиці.</i> <i>Тому що я дивлюсь, на вулиці, в магазині, де завгодно</i>
Уявлення про побудову дружби		
10.	Як ти уявляєш процес знайомства та потім дружби з кимось?	
	<i>Я правильно зрозуміла: коли ти на вулиці тобі легше познайомитися?</i> <i>Що ти можеш зробити щоби познайомитися?</i> <i>Що б ти ще запитав?</i> <i>Якщо вона вміє говорити на українській, ви б почали говорити?</i> <i>Як ти думаєш, чи важливо почати говорити першому, коли ти хочеш з кимось познайомитися?</i> <i>Я зрозуміла, ти хочеш дізнатися більше про людину?</i>	<i>Так</i> <i>Здравствуйте.</i> <i>Ти вмієш говорити по українськи?</i> <i>Так.</i> <i>Так першому познайомитися. Коли я спитав би я як тебе звати, скільки тобі років, де ти живеш, число будинку.</i> <i>Так</i>
11.	Як ти вважаєш, чи можуть дружити дуже різні люди?	
	<i>Скажи чим ти захоплюєшся?</i> <i>В басейні в тебе є друзі?</i> <i>Як ви дружите з Матео? Ви розмовляєте, чи щось обговорюєте?</i> <i>Ви просто щось робите разом?</i> <i>Для дружби важно мати щось спільне?</i> <i>А що ж це таке Дружба? Коли ти щось відчуваєш до людини?</i> <i>А якщо не відчуваєш нічого чому хочеш з ним спілкуватися?</i>	<i>Дивлюся відео в ютубі, все що завгодно, я ходжу в басейн на плавання.</i> <i>Ми друзі з Матео.</i> <i>Плаваємо.</i> <i>Так, плаваємо.</i> <i>Ні не важливо.</i> <i>Можливо не відчуваю.</i> <i>Тому що я можу з ним говорити і робити щось разом. Це і значить дружба.</i>
Завершення інтерв'ю		
12.	Чи було тобі цікаво говорити про дружбу?	
13.	Чи є щось, що ти хотів би ще розповісти чи запитати?	<i>Ні</i>

14.	Чи хочеш ти, щоб я допоміг тобі знайти більше інформації про дружбу або соціальні навички?	
-----	---	--

Додаток ДЗ

ДЗ Хлопець 12 років 09.2025

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ти почуваєшся сьогодні?	Нормально
2.	Чи комфортно тобі говорити зі мною про дружбу?	Спочатку соромився, але погодився говорити; хотів розмовляти Зараз
3.	Якщо тобі буде складно відповідати, ми можемо зробити паузу або змінити тему. Це нормально. Гарзд?	Так
Розуміння поняття «дружба»		
4.	Як ти розумієш, що таке дружба?	
	Можливо, дружба – це коли люди спілкуються і проводять час разом? Чи якось інакше?	Не знаю Пов'язує дружбу зі спільною грою, але не впевнений; іноді «просто грає», і це може не бути дружбою.
	Допоможи мені зрозуміти коли ти з кимось граєш це є дружба?	Так я думаю так.
	А коли ти граєш ти щось відчуваєш до того з ким граєш?	Може і ні. Це може бути і не дружба я просто граю.
5.	Як ти розумієш, що хтось є твоїм другом?	
	Чи означає це, що ви разом щось робите?	Я не знаю Чітких критеріїв не називає; емоції описує неохоче; зізнався, що хтось подобається, але без деталей. На підзапитання не відповідає.
	Дивись ти стоїш один і якийсь хлопчик також стоїть один і ти бачиш в нього якусь цікаву машинку.	Так бачу
	І тобі хочеться з ним пограти, що ти можеш зробити для цього?	Я не знаю. (пошепки питає у мамі поради)
	Чи може друг іноді сваритися з тобою?	
Досвід дружби		

6.	Чи є у тебе друзі?	
	<i>Що вам подобається робити разом?</i>	<i>Друзів немає; іноді я граю з іншими,</i>
	<i>Чи хотів би ти мати друга? Як ти думаєш, що тобі може допомогти знайти друга?</i>	<i>Сам не відповідає; зі слів мами – подобається одна дівчинка, але заважає мовний бар'єр; конкретних кроків не пропонує.</i>
7.	Чи є люди, з якими ти хотів би подружитися?	
	<i>Що тобі подобається у цій людині? Чи пробував ти з нею спілкуватися? Що, на твою думку, може допомогти вам стати друзями? В тебе було таке, що до когось ти відчував щось дуже хороше і тобі хотілось з цією людиною спілкуватися?</i>	<i>Без відповіді</i> <i>Може хтось і подобався, я не хочу казати.</i>
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин		
8.	Чи було таке, що тобі було складно подружитися з кимось?	<i>Так</i>
	<i>Що було найважчим? Як ти думаєш, чому так сталося? Що тобі допомагає краще розуміти інших людей?</i>	<i>Не знаю</i> <i>Без відповіді</i> <i>Коли ми граємо</i>
9.	Чи тобі легше розпочати дружбу в школі, вдома, онлайн чи в іншому місці?	<i>Без відповіді</i>
	<i>Чому саме в цьому місці? Що тобі там подобається?</i>	
Уявлення про побудову дружби		
10.	Як ти уявляєш процес знайомства та потім дружби з кимось?	
	<i>Чи треба говорити щось першим? Чи важливо мати спільні інтереси? Що робити, якщо людина не відповідає так, як ти очікував?</i>	<i>Не знаю</i> <i>Без відповіді</i>

11.	Як ти вважаєш, чи можуть дружити дуже різні люди?	
	<i>Чи можна бути друзями, якщо у вас зовсім різні інтереси? Що головне в дружбі – розуміння чи однакові вподобання?</i>	<i>Ні</i> <i>Не знаю</i>
Завершення інтерв'ю		
12.	Чи було тобі цікаво говорити про дружбу?	<i>Так</i>
13.	Чи є щось, що ти хотів би ще розповісти чи запитати?	<i>Ні не хочу.</i>
14.	Чи хочеш ти, щоб я допоміг тобі знайти більше інформації про дружбу або соціальні навички?	<i>Ні не хочу</i>
15.		

Додаток Д4

Д4 Хлопець 13 років 09.2025

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ти почуваєшся сьогодні?	Нормально
2.	Чи комфортно тобі говорити зі мною про дружбу?	Так
3.	Якщо тобі буде складно відповідати, ми можемо зробити паузу або змінити тему. Це нормально. Гаразд?	Добре я зрозумів
Розуміння поняття «дружба»		
4.	Як ти розумієш, що таке дружба?	
	Можливо, дружба – це коли люди спілкуються і проводять час разом? Чи якось інакше?	Це як любов, коли діти допомагають своїм батькам при купівлі продуктів, їжі. Це і є дружба.
	Часто хтось каже, що він дружить з кимось. Як ти думаєш: «дружити» - це як?	Це спілкуватися з друзями, наприклад ми друзі я з ними спілкуюсь, ми пишемо один одному листи в Вайбері, я ділюсь з ними важливою інформацією.
5.	Як ти розумієш, що хтось є твоїм другом?	
	Чи означає це, що ви разом щось робите?	Так
	Чи потрібно говорити один одному приємні речі?	Не знаю
	Чи може друг іноді сваритися з тобою?	Ні, але я і Андрій не сваримося, у нас же дружба у нас добро є, а не зло.
Досвід дружби		
6.	Чи є у тебе друзі?	
	Що вам подобається робити разом? Як ви познайомилися? Як ти розумієш, що ця людина – твій друг?	В мене є друг А., ми як старі друзі. Я перший раз з ним зустрівся у школі (були невеличкі труднощі з визначенням місця) Мій друг потім поїхав жити в Польщу. Ми навчалися разом в школі.
	Чи хотів би ти мати друга? Як ти думаєш, що тобі може допомогти знайти друга?	Я маю

7.	Чи є люди, з якими ти хотів би подружитися?	
	Що тобі подобається у цій людині? Чи пробував ти з нею спілкуватися? Що, на твою думку, може допомогти вам стати друзями?	Ну як відповісти коли він, щось говорив я не розумів його. Наприклад ми будували Лего я бачив коли він плакав (в нього щось зламалося) і я з'ясовував чому він плакав і в нього не було причин плакати
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин		
8.	Чи було таке, що тобі було складно подружитися з кимось?	
	Що було найважчим? Як ти думаєш, чому так сталося? Що тобі допомагає краще розуміти інших людей?	В мене не було труднощів, ми просто спілкувалися.
9.	Чи тобі легше розпочати дружбу в школі, вдома, онлайн чи в іншому місці?	В школі
	Чому саме в цьому місці? Що тобі там подобається?	Справа в тому що в ми вчимося онлайн, ми слухаємо уроки, слухаємо вчителів, виконуємо завдання відправляємо їх. Вчителя оцінюють нашу роботу.
Уявлення про побудову дружби		
10.	Як ти уявляєш процес знайомства та потім дружби з кимось?	
	Чи треба говорити щось першим? Чи важливо мати спільні інтереси? Що робити, якщо людина не відповідає так, як ти очікував?	Я просто говорив, що я вмю. Які є в мене здібності. Так, ми наприклад можемо грати на гаджетах В мене не було труднощів
11.	Як ти вважаєш, чи можуть дружити дуже різні люди?	
	Чи можна бути друзями, якщо у вас зовсім різні інтереси? Що головне в дружбі – розуміння чи однакові вподобання?	Я пам'ятаю коли я зустрів М., я привітався, запитав як справи, ми просто ходимо на уроки і спілкуємось Не знаю, я не пробував.

<i>Завершення інтерв'ю</i>		
12.	<i>Чи було тобі цікаво говорити про дружбу?</i>	<i>Так</i>
13.	<i>Чи є щось, що ти хотів би ще розповісти чи запитати?</i>	<i>Ні, звичайно ні</i>
14.	<i>Чи хочеш ти, щоб я допоміг тобі знайти більше інформації про дружбу або соціальні навички?</i>	<i>Ні дякую</i>
15.		

Додаток Д5

Д5 Дівчина 14 років 09.2025

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ти почуваєшся сьогодні?	Добре
2.	Чи комфортно тобі говорити зі мною про дружбу?	Так
3.	Якщо тобі буде складно відповідати, ми можемо зробити паузу або змінити тему. Це нормально. Гарзд?	Так
Розуміння поняття «дружба»		
4.	Як ти розумієш, що таке дружба?	
	Можливо, дружба – це коли люди спілкуються і проводять час разом? Чи якось інакше?	Ну дружба це коли дві людини годяться один одним, вони не бачить інших і їм подобається як вони співають. Для того щоби бути друзями з кимось треба переживати за те щоб ваш друг був в порядку. Можна планувати якісь дні, щоб погуляти побазікати. Але є відмінність між тим коли ви дружите і коли просто розмовляєте.
	Часто хтось каже, що він дружить з кимось. Як ти думаєш: «дружити» - це як? А чому полягає ця різниця, як на твій погляд?	Для того щоби бути друзями з кимось треба переживати за те щоб ваш друг був в порядку. Можна планувати якісь дні, щоб погуляти побазікати. Але є відмінність між тим коли ви дружите і коли просто розмовляєте. Відмінність в тому, що наприклад є якийсь однокласник і ви розмовляєте, щоб урок пройшов швидше і щоб не було скучно, но ви більше нічого разом не робити. Ви не обираєте того, щоб ходити кудись разом.
5.	Як ти розумієш, що хтось є твоїм другом?	
	Чи означає це, що ви разом щось робите?	Дуже збільшує дружбу коли тобі і другу цікаве щось спільне і ви можете це обговорювати. Дуже важливо мати спільні інтереси.
	Чи потрібно говорити один одному приємні речі?	Я не знаю
	Чи може друг іноді сваритися з тобою?	Свари в любому з'єднанні не важно як можуть статися, раніше це пізніше.

<i>Досвід дружби</i>		
6.	Чи є у тебе друзі?	<i>В мене мало друзів, більшість це ті хто просто ми розмовляємо.</i>
	<i>Що вам подобається робити разом? Як ви познайомилися? Як ти розумієш, що ця людина – твій друг?</i>	<i>Я недавно познайомилася з людьми я завжди була першою що писала, вони ніколи мені не писали першими. І це я вважаю не є дружбою. Якби я змушую їх спілкуватися. А коли ти починаєш їм писати і вони відповідають тобі оце і є дружба. Вони думають про вас вони так знають, що ви існуєте</i>
	<i>А чи було тобі коли небудь важко подружитися?</i> <i>Чи хотіла би ти мати друга?</i> <i>Як ти думаєш, що тобі може допомогти знайти друга?</i>	<i>Наприклад ти хочеш подружитися з певною людиною але це не виходить із-за різних обставин.</i> <i>Так звичайно</i> <i>Мені завжди було складно продовжувати спілкування: ви нібито знайомі тобі хотілось би отримати більше уваги але людина не давала тобі цієї уваги.</i>
7.	Чи є люди, з якими ти хотів би подружитися?	
	<i>Що тобі подобається у цій людині? Чи пробував ти з нею спілкуватися? Що, на твою думку, може допомогти вам стати друзями?</i>	
<i>Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин</i>		
8.	Чи було таке, що тобі було складно подружитися з кимось?	
	<i>Що було найважчим?</i> <i>Як ти думаєш, чому так сталося?</i>	<i>Мені завжди було складно продовжувати спілкування: ви нібито знайомі тобі хотілось би отримати більше уваги</i> <i>Я думаю, що це було, коли я намагалася Смол Ток робити, це коли швидко переходиш з однієї теми на іншу і не виходить розвинути бесіду на те, що тебе насправді цікавить. Я напевно начала якісь конкретні речі говорить дуже детально розповідала і хотіла щоб вона так само мені детально про себе розповіла, але вона на моє питання: «Як справи?» просто відповіла: «Нормально»</i>

	Тобто тобі складно сприймати такі однозначні відповіді? Що тобі допомагає краще розуміти інших людей?	Так це мені не зрозуміло: якщо ви не хочете відповіді, навіщо ви питаєте?
9.	Чи тобі легше розпочати дружбу в школі, вдома, онлайн чи в іншому місці?	Я не так часто в інтернеті спілкуюсь. Мені складно знайти людей з якими б я хотіла подружитися.
	Чому саме в цьому місці?	Я була раніше в школі (та що була раніше), до мене приходили інші і питали навіть не вітаючи, ти звідки? З якого ти класу? А потім йшли і навіть не казали дякую. По перше вони буди завжди в групах. І так як я бачу ця група була готова і їм більше не треба друзів. То що вони не вітаються, не дякують і не кажуть до побачення мені здається, що вони мене не сприймають як щось важливе. А просто як справу, яку треба зробити.
Уявлення про побудову дружби		
10.	Як ти уявляєш процес знайомства та потім дружби з кимось?	
	Чи треба говорити щось першим? Це було знайомство онлайн? Що робити, якщо людина не відповідає так, як ти очікував?	Так іноді у мене це виходило, але все одно вони не писали мені вони відповідали мені. Ні я тоді змогла познайомитися з дівчиною і отримати її контакт, але вони лише мені відповідали. Я відчувала розчарування, і зараз я не хочу підходити до людей, тому що я боюсь.... Ні не боюсь –я думаю вони не будуть вміти розмовляти. І із-за цього в мене як рвотний рефлекс не по справжньому, а як би відчуття. І не виникає навіть думки, щоб підійти познайомитися, я боюсь, що таке саме знову станеться.
11.	Як ти вважаєш, чи можуть дружити дуже різні люди?	
	Чи можна бути друзями, якщо у вас зовсім різні інтереси?	Я хочу з кимось дружити, але я не можу, я думаю, а що якщо буде так як з іншими. Я ще не вирішила

	<i>Що головне в дружбі – розуміння чи однакові вподобання?</i>	
<i>Завершення інтерв'ю</i>		
12.	<i>Чи було тобі цікаво говорити про дружбу?</i>	<i>Так</i>
13.	<i>Чи є щось, що ти хотіла би ще розповісти чи запитати?</i>	<i>Дівчинка відповіла, що питань немає.</i>
14.	<i>Чи хочеш ти, щоб я допоміг тобі знайти більше інформації про дружбу або соціальні навички?</i>	<i>Так звичайно, але я і сама можу</i>
15.		

Додаток Ж1

Протокол №1 опитування батьків**Система оцінювання:**

- Відповіді на відкриті питання оцінюються якісно, за змістом;
- Відповіді на питання 3, 8, 10 відповідно: Так – 2 бали, Ні- 1 бал, Не знаю/Не обговорюємо – 0 балів

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ви оцінюєте соціальне самопочуття вашої дитини останнім часом?	<i>В неї не досить нормальний стан, з-за цього вона знаходиться у лікарні</i>
2.	Чи комфортно вам говорити про соціальні стосунки вашої дитини?	<i>Так, звичайно</i>
Розуміння батьками поняття «дружба» у контексті дитини		
3.	Як Ви думаєте, Ваша дитина розуміє, що таке дружба?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо Не знаю, у неї своє розуміння 0</i>
4.	Як, на вашу думку, ваша дитина розуміє, що таке дружба?	<i>Для неї це стосунки, де є лише вона і більше нікого</i>
5.	Чи можете ви навести приклад, коли ваша дитина проявляла дружню поведінку?	<i>Так, але це або значно молодші діти, або значно старші особи. З ними вона почувається у безпеці</i>
6.	Чи були ситуації, коли ваша дитина говорила, що хтось є її другом?	<i>Так, часто</i>
Соціальний досвід дитини		
7.	Чи є у вашої дитини друзі або постійні партнери для спілкування/гри/ дозвілля? - Як ви дізналися про це? - Як часто відбувається спілкування з цими людьми? - Чим вони зазвичай займаються разом?	<i>Ні, бо часто виникає ситуація коли вона з надуманих причин відмовляється спілкуватися з людиною з якою утворився зв'язок</i>
8.	Якщо друзів немає, як ви думаєте, чи хотіла б ваша дитина мати друга/друзів? – Чи висловлювала вона це як бажання? – Як вона реагує на самотність або відсутність контактів з ровесниками?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо Так хотіла б Так 2 Переживає</i>
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин		
9.	Чи спостерігали ви, що Ваша дитина робила спроби ініціювати дружбу або спілкування з іншими дітьми? / проявляла ініціативу під час встановлення дружніх стосунків? – Як саме це відбувалося? – Яка була реакція з боку інших дітей?	<i>Так Просила контакт людини та писала повідомлення Особи які розуміли ситуацію йшли на контакт, але</i>

		<i>більшість ставилися до цього з непорозумінням</i>
10.	Чи є у дитини хтось, з ким вона хоче подружитися? – Як дитина це сприймає? – Як ви намагаєтесь підтримати її в таких ситуація?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюєм Так 2 Прошу знайомих підтримати діалог з нею</i>
11.	Труднощі в соціалізації – Які основні труднощі у встановленні дружніх стосунків Ви помічаєте у своєї дитини? (наприклад: нерозуміння соціальних сигналів інших людей/підлітків, тривожність, мовні труднощі, уникання зорового контакту тощо)?	<i>В комплексі присутні нерозуміння соціальних сигналів інших людей, тривожність, неможливість підтримати бесіду на скочуючись в сферу специфічних інтересів</i>
12.	Як Ваша дитина зазвичай поводить ся в групі однолітків? Вона спостерігає, взаємодіє, уникає взаємодії, конфліктує?	<i>Частіше спостерігає</i>
13.	У яких середовищах/обставинах їй легше встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?	<i>Двір</i>
14.	У яких середовищах/обставинах їй складно встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?	<i>Школа</i>
Роль сім'ї та підтримки		
15.	Які стратегії чи методи Ви використовуєте, щоб отримати допомогти дитині навчитися дружити? (Наприклад: моделювання ситуацій, обговорення поведінки, соціальні історії, візити до друзів, тренінги соціальних навичок)	<i>Пояснення, приклади, соціальні історії</i>
16.	Чи помітили Ви зміни у здатності /дружити/соціально взаємодія/взаємодіяти з однолітками у вашої дитини за останній рік? Що цьому сприяло?	<i>Так, на короткий час (поки вона сама не заблокувала) в неї була PEER подруга</i>
17.	Як сприяє шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини?	<i>Важко сказати, бо вона вже більше 3 років проживає за кордоном і тільки в цьому році ми почали втілювати РМІ</i>
18.	Як перешкоджає шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини?	<i>Те середовище в якому моя донька знаходилася було досить токсичним</i>
Завершення інтерв'ю		
19.	Чи було вам корисно подумати над цими питаннями?	<i>так</i>
20.	Чи є щось, чим ви хотіли б поділитися, що я не запитала?	<i>Ні</i>
21.	Чи хотіли б ви отримати рекомендації щодо соціального розвитку вашої дитини?	<i>Так</i>
	Сума балів	4

Додаток Ж2

Протокол №2 опитування батьків

Система оцінювання:

- Відповіді на відкриті питання оцінюються якісно, за змістом;
- Відповіді на питання 3, 8, 10 відповідно: Так – 2 бали, Ні- 1 бал, Не знаю/Не обговорюємо – 0 балів

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ви оцінюєте соціальне самопочуття вашої дитини останнім часом?	<i>Соціальне самопочуття досить стабільне, поступово покращується. Дитина частіше йде на контакт. Проте це потребує підтримки дорослого, щоб утримати контакт і зрозуміти соціальні сигнали інших осіб.</i>
2.	Чи комфортно вам говорити про соціальні стосунки вашої дитини?	<i>Так, мені цілком комфортно.</i>
Розуміння батьками поняття «дружба» у контексті дитини		
3.	Як Ви думаєте, Ваша дитина розуміє, що таке дружба?	<i>Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо</i> <i>Так 2</i>
4.	Як, на вашу думку, ваша дитина розуміє, що таке дружба?	<i>Дитина розуміє, що таке дружба, і прагне мати друзів, хоча це вчиться підтримувати взаємини.</i>
5.	Чи можете ви навести приклад, коли ваша дитина проявляла дружню поведінку?	<i>Так, наприклад, підтримує друзів у складних ситуаціях, цікавиться їхніми справами та пропонує допомогу, коли це потрібно.</i>
6.	Чи були ситуації, коли ваша дитина говорила, що хтось є її другом?	<i>Так, були. Вона неодноразово називала певних людей своїми друзями і з теплотою про них згадувала.</i>
Соціальний досвід дитини		
7.	Чи є у вашої дитини друзі або постійні партнери для спілкування/гри/ дозвілля? - Як ви дізналися про це? - Як часто відбувається спілкування з цими людьми? - Чим вони зазвичай займаються разом?	<i>Так, у дитини є кілька близьких людей, з якими вона регулярно спілкується. Про це я знаю з розповідей синаї спостережень. Зустрічаються або спілкуються онлайн кілька разів на тиждень,</i>

		<i>зазвичай обговорюють спільні інтереси, дивляться фільми чи грають у настільні та комп'ютерні ігри.</i>
8.	Якщо друзів немає, як ви думаєте, чи хотіла б ваша дитина мати друга/друзів? – Чи висловлювала вона це як бажання? – Як вона реагує на самотність або відсутність контактів з ровесниками?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо</i> <i>Так 2</i>
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин		
9.	Чи спостерігали ви, що Ваша дитина робила спроби ініціювати дружбу або спілкування з іншими дітьми? / проявляла ініціативу під час встановлення дружніх стосунків? – Як саме це відбувалося? – Яка була реакція з боку інших дітей?	<i>Так, дитина робила спроби налагодити спілкування. Вона пропонувала разом виконувати завдання або обмінювалася ідеями під час спільних заходів. Реакція інших була різною: деякі з радістю долучалися, а інші – залишалися байдужими, але дитина продовжувала проявляти ініціативу.</i>
10.	Чи є у дитини хтось, з ким вона хоче подружитися? – Як дитина це сприймає? – Як ви намагаєтесь підтримати її в таких ситуація?	<i>Ні Ні, наразі таких людей немає, і дитина поки не проявляє активного бажання заводити нові дружні стосунки.</i> <i>Так, Не знаю/Ми це не обговорюємо</i>
11.	Труднощі в соціалізації – Які основні труднощі у встановленні дружніх стосунків Ви помічаєте у своєї дитини? (наприклад: нерозуміння соціальних сигналів інших людей/підлітків, тривожність, мовні труднощі, уникання зорового контакту тощо)?	<i>Так є незначні непорозуміння соціальних сигналів інших людей/підлітків, тривожність</i>
12.	Як Ваша дитина зазвичай поводить себе в групі однолітків? Вона спостерігає, взаємодіє, уникає взаємодії, конфліктує?	<i>Трошки відокремлюється спочатку спостерігає, але потім звикає і стає більш відкритим</i>
13.	У яких середовищах/обставинах їй легше встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?	<i>Онлайн та в школі</i>
14.	У яких середовищах/обставинах їй складно встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?	<i>Однозначно двір</i>
Роль сім'ї та підтримки		
15.	Які стратегії чи методи Ви використовуєте, щоб отримати допомоги дитині навчитися дружити? (Наприклад: моделювання ситуацій, обговорення поведінки, соціальні історії, візити до друзів, тренінги соціальних навичок)	<i>Намагаюся відштовхуватися від ситуації, частіше це обговорення ситуацій вдома</i>

16.	Чи помітили Ви зміни у здатності /дружити/соціально взаємодія/взаємодіяти з однолітками у вашої дитини за останній рік? Що цьому сприяло?	<i>Так звичайно, все змінилося на краще коли він змінив школу. Педагоги допомогали інтегруватися в колектив та взагалі ставилися дуже з розумінням до звичок і вполюбань</i>
17.	Як сприяє шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини?	<i>Я не знаю тому що син не був в інклюзії</i>
18.	Як перешкоджає шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини?	<i>В попередній школі син стикався з булінгом, на мій погляд багато залежить від вчителя та настрою однолітків</i>
Завершення інтерв'ю		
19.	Чи було вам корисно подумати над цими питаннями?	<i>Так, своєрідна супервізія</i>
20.	Чи є щось, чим ви хотіли б поділитися, що я не запитала?	<i>Начебто ні</i>
21.	Чи хотіли б ви отримати рекомендації щодо соціального розвитку вашої дитини?	<i>Так, залюбки</i>
	Сума балів	5

Додаток ЖЗ

Протокол №3 опитування батьків

Система оцінювання:

- Відповіді на відкриті питання оцінюються якісно, за змістом;
- Відповіді на питання 3, 8, 10 відповідно: Так – 2 бали, Ні- 1 бал, Не знаю/Не обговорюємо – 0 балів

№	Питання	Відповідь
Початок інтерв'ю		
1.	Як ви оцінюєте соціальне самопочуття вашої дитини останнім часом?	<i>Стабільне самопочуття. Пубертат без особливих спалахів</i>
2.	Чи комфортно вам говорити про соціальні стосунки вашої дитини?	<i>Так комфортно</i>
Розуміння батьками поняття «дружба» у контексті дитини		
3.	Як Ви думаєте, Ваша дитина розуміє, що таке дружба?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо</i>
4.	Як, на вашу думку, ваша дитина розуміє, що таке дружба?	<i>Скоріше, що ні. Точніше сказати - йому це не цікаво</i>
5.	Чи можете ви навести приклад, коли ваша дитина проявляла дружню поведінку?	<i>Я не можу пригадати класичні прояви дружньої поведінки</i>
6.	Чи були ситуації, коли ваша дитина говорила, що хтось є її другом?	<i>Ні</i>
Соціальний досвід дитини		
7.	Чи є у вашої дитини друзі або постійні партнери для спілкування/гри/ дозвілля? - Як ви дізналися про це? - Як часто відбувається спілкування з цими людьми? - Чим вони зазвичай займаються разом?	<i>Ні у нього немає друзів. Він часто спілкується із штучним інтелектом</i>
8.	Якщо друзів немає, як ви думаєте, чи хотіла б ваша дитина мати друга/друзів? – Чи висловлювала вона це як бажання? – Як вона реагує на самотність або відсутність контактів з ровесниками?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо</i> <i>Ми це не обговорюємо</i>
Ресурси та бар'єри у встановленні дружніх взаємин		
9.	Чи спостерігали ви, що Ваша дитина робила спроби ініціювати дружбу або спілкування з іншими дітьми? / проявляла ініціативу під час встановлення дружніх стосунків? – Як саме це відбувалося? – Яка була реакція з боку інших дітей?	<i>Ні ніколи</i>
10.	Чи є у дитини хтось, з ким вона хоче подружитися? – Як дитина це сприймає? – Як ви намагаєтесь підтримати її в таких ситуація?	<i>Так Ні Не знаю/Ми це не обговорюємо</i> <i>Ні, відсутня зацікавленість</i>

11.	Труднощі в соціалізації – Які основні труднощі у встановленні дружніх стосунків Ви помічаєте у своїй дитини? (наприклад: нерозуміння соціальних сигналів інших людей/підлітків, тривожність, мовні труднощі, уникання зорового контакту тощо)?	<i>Головне відсутність інтересу. Труднощі з мовленням і розумінням інших. Нерозуміння контекстів і соціальних сигналів</i>
12.	Як Ваша дитина зазвичай поводить себе в групі однолітків? Вона спостерігає, взаємодіє, уникає взаємодії, конфліктує?	<i>Якщо до нього не звертаються він зазвичай байдужий. Але часто здатний проявити ініціативу в допомозі</i>
13.	У яких середовищах/обставинах їй легше встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?	<i>Онлайн</i>
14.	У яких середовищах/обставинах їй складно встановлювати контакт (школа, гуртки, двір, онлайн)?	<i>Особисто</i>
Роль сім'ї та підтримки		
15.	Які стратегії чи методи Ви використовуєте, щоб отримати допомоги дитині навчитися дружити? (Наприклад: моделювання ситуацій, обговорення поведінки, соціальні історії, візити до друзів, тренінги соціальних навичок)	<i>Намагаюся через розуміння того чим він цікавиться в мережі інтернету. Створюю можливість максимально відвідувати заходи спортивного клубу, членом якого є мій син.</i>
16.	Чи помітили Ви зміни у здатності /дружити/соціально взаємодіяти з однолітками у вашої дитини за останній рік? Що цьому сприяло?	<i>Ні не помічала. Ставлення не змінюється</i>
17.	Як сприяє шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини?	<i>Його ні до чого не змушують і це головне.</i>
18.	Як перешкоджає шкільне/інклюзивне середовище розвитку здатності до соціальної взаємодії/розвитку дружніх стосунків з однолітками Вашої дитини?	<i>Ніяк, всі розуміють, що це неможливо.</i>
Завершення інтерв'ю		
19.	Чи було вам корисно подумати над цими питаннями?	<i>Так</i>
20.	Чи є щось, чим ви хотіли б поділитися, що я не запитала?	<i>Намагалися впроваджувати різні методи. Зараз знайшли особу яка за оплату спілкується з сином на теми які його цікавлять.</i>
21.	Чи хотіли б ви отримати рекомендації щодо соціального розвитку вашої дитини?	<i>Так</i>
	Сума балів	2