МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 7.С4.25-6-з
спеціальності С4– Психологія
освітньо-професійної програми: Психологія
Торукало Ірина Сергіївна
Керівник: PhD, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Апухтіна В.В.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент кафедри психології Грандт В.В.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність С4 Психологія
Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
в.о. завідувача кафедри психології
канд. психол. наук, доцент Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Торукало Ірині Сергіївні

1. Тема роботи: Особливості розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Керівник роботи: Апухтіна В.В., PhD, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти

затверджені наказом ЗНУ від «25» 09 2026 року № 1323-с

2. Строк подання студентом роботи: 21.10.2026

3. Вихідні дані до роботи: аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові підходи до вивчення когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра; визначити особливості сформованості уваги, пам’яті, мислення та мовлення дітей дошкільного віку з РАС за результатами емпіричного дослідження; на основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження розробити корекційно-розвивальну програму, спрямовану на підтримку когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з РАС; визначити критерії оцінювання та очікувані результати корекційно-розвивальної програми й сформулювати практичні рекомендації.

5.Перелік графічного матеріалу: 7 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Апухтіна В.В., доцент		
Розділ 1	Апухтіна В.В., доцент		
Розділ 2	Апухтіна В.В., доцент		
Розділ 3	Апухтіна В.В., доцент		
Висновки	Апухтіна В.В., доцент		

7. Дата видачі завдання ____2026 рік_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2026 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2026 р.	Виконано

Студент _____ І. С. Торукало

Керівник роботи _____ В. В. Апухтіна

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ А. О. Неманежина

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 72 сторінки, 7 таблиць, 51 джерело, 4 додатка.

Об’єкт дослідження – когнітивний розвиток дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження – особливості розвитку уваги, пам’яті та мислення дітей дошкільного віку з РАС і можливості їх підтримки засобами корекційно-розвивальної роботи.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати особливості когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, дослідити сформованість їхніх пізнавальних процесів і розробити корекційно-розвивальну програму.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури; спостереження, бесіда та діагностичні завдання для вивчення особливостей уваги, пам’яті, мислення й мовленнєвої діяльності; кількісний і якісний аналіз результатів, обчислення відсоткових показників.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні особливостей сформованості пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку з РАС за результатами емпіричного дослідження та визначенні напрямів корекційно-розвивальної роботи відповідно до виявлених потреб.

Галузь використання: практична психологія, спеціальна та інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутистичного спектра.

РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА, ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК, УВАГА, ПАМ’ЯТЬ, МИСЛЕННЯ, МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА, ВІЗУАЛЬНА ПІДТРИМКА.

SUMMARY

Torukalo I. S. Features of the Development of Cognitive Processes in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders.

The master's qualification thesis consists of an introduction, three chapters, conclusions, references and appendices. It comprises 72 pages, 7 tables, 51 references and 3 appendices.

The research object is the cognitive development of preschool children with autism spectrum disorder.

The research subject is the development of attention, memory and thinking in preschool children with ASD and the possibilities of supporting these processes through correctional and developmental work.

The research goal is to provide a theoretical basis for understanding cognitive development in preschool children with ASD, examine their cognitive functioning and develop a correctional and developmental programme.

To achieve the stated goal, the following research objectives have been defined:

1. To analyze scientific approaches to the study of cognitive development in preschool-aged children with autism spectrum disorder (ASD).
2. To determine the specific characteristics of attention, memory, thinking, and speech development in preschool-aged children with ASD, based on the findings of an empirical study.
3. To develop a remedial and developmental program aimed at supporting the cognitive development of preschool-aged children with ASD, based on a theoretical analysis and the results of the empirical study.
4. To establish evaluation criteria and expected outcomes for the remedial and developmental program, and to formulate practical recommendations for organizing work focused on the development of cognitive processes in preschool-aged children with ASD.

Chapter One examines the psychological and educational characteristics of preschool children with ASD, the role of cognitive processes in preschool development and the specific features of cognitive functioning in this population.

Chapter Two describes the organisation and methods of the empirical study and presents the findings on attention, memory, thinking and speech in preschool children with ASD. The results are analysed to identify areas requiring additional developmental support.

Chapter Three presents the theoretical basis and content of a correctional and developmental programme designed to support cognitive processes in preschool children with ASD. It describes approaches to organising developmental activities, including visual supports, structured tasks, didactic games and sensory-motor exercises. Criteria for evaluating the programme and its expected outcomes are also outlined.

The practical significance of the study lies in the development of a programme and recommendations that may be used by practical psychologists and preschool education specialists to support children's cognitive development while taking their individual needs and abilities into account. The programme's effectiveness was not empirically evaluated as part of this study.

Key words: autism spectrum disorder, preschool children, cognitive development, attention, memory, thinking, speech development, correctional and developmental work, visual support.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС 12
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра 12
1.2. Когнітивні процеси як складова психічного розвитку дошкільників 17
1.3. Особливості розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС 23
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС 30
2.1. Організація та методика емпіричного дослідження 30
2.2. Аналіз результатів дослідження розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС 35
2.3. Узагальнення результатів емпіричного дослідження та визначення напрямів корекційно-розвивальної роботи 39
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС ТА ОЦІНЮВАННЯ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ 45
3.1. Теоретичне обґрунтування та зміст корекційно-розвивальної програми 45
3.2. Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС 55
3.3. Критерії оцінювання та очікувані результати корекційно-розвивальної програми 64
ВИСНОВКИ 70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 73
ДОДАТКИ 79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розлади аутистичного спектра (РАС) належать до порушень нейророзвитку, які впливають на особливості соціальної взаємодії, комунікації, поведінки та пізнавальної діяльності дитини. У наукових працях аутизм розглядається як складне явище, що виявляється в різних сферах психічного розвитку та має індивідуальні особливості прояву в кожної дитини. Дослідники звертають увагу на труднощі соціальної комунікації, особливості сприймання інформації та нерівномірність розвитку окремих психічних функцій .

Одним із напрямів вивчення розвитку дітей із РАС є дослідження їхньої когнітивної сфери, до якої належать увага, пам’ять, мислення та сприймання. Розвиток цих процесів впливає на те, як дитина пізнає навколишній світ, засвоює нову інформацію, встановлює зв’язки між предметами та явищами й опановує способи розв’язання практичних завдань. У дітей із розладами аутистичного спектра пізнавальні процеси можуть розвиватися нерівномірно: окремі здібності виявляються достатньо сформованими, тоді як інші потребують додаткової підтримки. Тому оцінювання когнітивного розвитку має враховувати не лише труднощі дитини, а й її індивідуальні можливості.

У працях Т. Скрипник та інших дослідників розглядаються особливості сприймання, запам’ятовування, обробки інформації й організації пізнавальної діяльності дітей із РАС. Увагу приділено використанню візуальної підтримки, структурованого навчання та спеціально організованого розвивального середовища. Такі підходи дають змогу пристосовувати навчальні завдання до індивідуальних потреб дитини та полегшувати засвоєння нової інформації.

Дошкільний вік є важливим періодом розвитку пізнавальних процесів, оскільки в цей час дитина активно засвоює способи взаємодії з предметами, навчається зосереджувати увагу, запам’ятовувати інформацію, порівнювати

об’єкти та встановлювати зв’язки між ними. Для дітей із РАС цілеспрямована підтримка цих процесів може сприяти розширенню пізнавального досвіду та підготовці до подальшого навчання. Водночас корекційно-розвивальна робота потребує попереднього вивчення індивідуальних особливостей дитини, визначення її актуальних можливостей і добору відповідних методів занять.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного вивчення когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та пошуку способів підтримки їхніх пізнавальних можливостей. Важливим є поєднання діагностики уваги, пам’яті й мислення з розробленням корекційно-розвивальних заходів, зміст яких відповідає виявленим потребам дітей.

Об’єкт дослідження – когнітивний розвиток дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження – особливості розвитку уваги, пам’яті та мислення дітей дошкільного віку з РАС і можливості їх підтримки засобами корекційно-розвивальної роботи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, дослідити сформованість їхніх пізнавальних процесів, розробити корекційно-розвивальну програму та оцінити її ефективність.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що розвиток когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра має специфічні особливості, які виявляються під час виконання завдань на увагу, класифікацію предметів, встановлення логічних зв’язків і дотримання послідовності дій. Передбачається, що використання візуальних підказок, структурованих завдань, дидактичних ігор і сенсорно-моторних вправ сприяє організації пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

2. Визначити особливості сформованості уваги, пам’яті, мислення та мовлення дітей дошкільного віку з РАС за результатами емпіричного дослідження.

3. На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження розробити корекційно-розвивальну програму, спрямовану на підтримку когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з РАС.

4. Визначити критерії оцінювання та очікувані результати корекційно-розвивальної програми й сформулювати практичні рекомендації щодо організації роботи з розвитку пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку з РАС.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань передбачено використання комплексу теоретичних та емпіричних методів, а також методів обробки результатів.

До теоретичних методів належать аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблем когнітивного розвитку дітей із РАС.

Емпіричні методи охоплюють спостереження, бесіду та психодіагностичні методики для вивчення особливостей уваги, пам’яті й мислення. Для опрацювання результатів застосовуються кількісний і якісний аналіз отриманих даних. Конкретний діагностичний інструментарій визначається відповідно до методик, фактично використаних під час дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні особливостей когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з РАС на основі результатів емпіричного дослідження та обґрунтуванні напрямів корекційно-розвивальної роботи з урахуванням виявлених особливостей уваги, пам’яті й мислення. Новизна розробленої програми визначається її конкретним змістом, добором методів і результатами перевірки ефективності.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розробленої корекційно-розвивальної програми в роботі практичних психологів, фахівців закладів дошкільної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів. Запропоновані вправи й рекомендації можуть бути спрямовані на підтримку уваги, пам’яті та мислення дітей із РАС з урахуванням їхніх індивідуальних потреб. Практичне застосування матеріалів роботи передбачає адаптацію завдань до віку, можливостей і особливостей розвитку конкретної дитини.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 82 сторінки, з них основного тексту 72 сторінки. Робота містить 7 таблиць. Список використаних джерел налічує 51 найменування. З додатка викладено на 4 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Розлади аутистичного спектра (РАС) належать до порушень нейророзвитку, які виявляються в особливостях соціальної комунікації та взаємодії, а також у наявності обмежених або повторюваних моделей поведінки, інтересів і діяльності. Прояви РАС можуть суттєво відрізнятися за характером і ступенем вираженості. Одні діти мають значні труднощі з використанням мовлення та встановленням соціальних контактів, тоді як інші володіють розвиненим мовленням, але відчувають складнощі з розумінням соціальних ситуацій, прихованого змісту висловлювань і правил взаємодії. Через таку різноманітність проявів аутизм розглядають як спектр, а не як єдиний набір однакових для всіх дітей характеристик.

Вивчення РАС потребує поєднання медичного, психологічного та психолого-педагогічного підходів. Медичний підхід спрямований на визначення діагностичних ознак, психологічний – на дослідження особливостей психічного розвитку, поведінки та взаємодії дитини з оточенням, а психолого-педагогічний – на визначення освітніх потреб, можливостей навчання та способів підтримки розвитку. У працях Павлюка Р., Кушнарьової В. розглядаються різні аспекти проблематики аутизму, що дає змогу аналізувати її не лише з позиції діагностичних ознак, а й з урахуванням особливостей розвитку та навчання дітей [17, 99-100].

У сучасних діагностичних підходах соціальна комунікація та взаємодія розглядаються як одна сфера, а обмежені й повторювані моделі поведінки – як інша. Таке розуміння дає змогу точніше описувати різноманітність проявів РАС, не зводячи їх до одного типового профілю [35, 100].

Для психолого-педагогічної характеристики дітей із РАС важливо враховувати не лише діагностичні ознаки, а й особливості їхнього психічного розвитку. У дошкільному віці активно формуються сприймання, увага, пам’ять, мислення, мовлення та здатність регулювати власну поведінку. Ці процеси розвиваються у взаємодії з дорослими й однолітками, через гру, предметну діяльність і поступове засвоєння соціального досвіду. У дітей із РАС окремі складові розвитку можуть формуватися нерівномірно: відносно високі результати в одному виді діяльності можуть поєднуватися зі значними труднощами в іншому.

Пояснюючи таку нерівномірність, дослідники звертають увагу на можливість нерівномірного, або спотвореного, розвитку психічних функцій. У працях, присвячених цьому питанню, описано випадки, коли дитина демонструє добру здатність запам’ятовувати певну інформацію, помічати деталі, відтворювати зорові зразки чи виконувати завдання на конструювання, але водночас потребує допомоги під час виконання завдань, що передбачають розуміння усної інструкції, перенесення засвоєного способу дії в нову ситуацію або взаємодію з іншими людьми [2, 4]. Окремі сильні сторони не означають, що всі діти з РАС мають однакові здібності. Їхній розвиток залежить від індивідуального профілю, досвіду, мовленнєвих можливостей та умов, у яких відбувається навчання.

Особливої уваги потребують особливості сенсорного сприймання. Деякі діти з РАС можуть надмірно реагувати на звуки, яскраве світло, дотики, запахи або певні текстури. Інші, навпаки, можуть слабше реагувати на окремі сенсорні стимули чи активно шукати певні відчуття. Такі реакції можуть впливати на поведінку дитини, її емоційний стан і здатність зосереджуватися на завданні. Наприклад, шум у груповій кімнаті або велика кількість одночасних подразників можуть ускладнювати сприймання зверненого мовлення та виконання інструкцій. За надмірного сенсорного навантаження дитина може намагатися відійти від джерела подразнення, закривати вуха, уникати дотиків або демонструвати ознаки емоційного напруження.

Питання сенсорної обробки розглядається у дослідженнях і методичних матеріалах, спрямованих на підтримку дітей з особливими освітніми потребами, також підкреслюється необхідність враховувати індивідуальні реакції на сенсорні стимули [5; 31; 36]. Водночас сенсорні особливості не можна автоматично приписувати кожній дитині з РАС: вони відрізняються за вираженістю та характером. Для організації навчання важливо спостерігати за поведінкою конкретної дитини й визначати, які умови допомагають їй почуватися спокійніше та краще включатися в діяльність.

Ще характерною сферою розвитку є соціальна комунікація. Діти з РАС можуть мати труднощі з ініціюванням контакту, підтриманням спільної уваги, розумінням жестів, міміки та інтонації співрозмовника. Деяким дітям складно використовувати зоровий контакт, щоб привернути увагу дорослого або поділитися власним інтересом [12, 50]. Інші можуть активно спілкуватися, але не завжди враховувати реакцію співрозмовника, черговість реплік або правила розмови. Важливо, що прояви соціально-комунікативних труднощів не є однаковими для всіх дітей і не завжди свідчать про відсутність бажання взаємодіяти.

Мовленнєвий розвиток дітей із РАС також характеризується значною варіативністю. В одних дітей мовлення може розвиватися із затримкою або бути обмеженим, в інших воно формується вчасно, але має особливості використання в соціальних ситуаціях. У частини дітей спостерігається ехолалія – повторення почутих слів або висловлювань. Таке повторення може виконувати різні функції: бути способом відповіді, підтримання контакту, вираження емоцій або відтворення знайомої мовленнєвої конструкції [19; 20]. Тому його доцільно оцінювати з урахуванням ситуації та загальних комунікативних можливостей дитини. Відсутність усного мовлення також не означає відсутності розуміння, намірів чи можливості спілкуватися за допомогою жестів, зображень, альтернативної та додаткової комунікації.

Труднощі соціального розуміння можуть виявлятися і під час інтерпретації намірів, емоцій та переконань інших людей. У дослідженнях Саймона Барона-Коена та його колег ця проблематика розглядалася через поняття «теорії психіки» – здатності розуміти, що інші люди можуть мати власні думки, знання, бажання й переконання, які відрізняються від власних [47, 43]. Для дошкільника такі навички важливі під час сюжетно-рольової гри, домовленостей з однолітками та розуміння причин поведінки інших. Водночас можливості дітей із РАС у цій сфері неоднакові, а результати виконання відповідних завдань залежать не лише від соціального розуміння, а й від мовленнєвого розвитку, уваги та знайомства з форматом завдання.

У дошкільному віці соціальна взаємодія тісно переплітається з грою. Деякі діти з РАС надають перевагу самостійній діяльності, повторюваним ігровим діям або використанню предметів у звичний спосіб. Вони можуть відчувати труднощі з прийняттям правил спільної гри, наслідуванням дій інших дітей чи зміною власного задуму відповідно до розвитку ігрової ситуації. Проте інтерес до однолітків і здатність брати участь у спільній діяльності можуть проявлятися за відповідної підтримки. Зрозумілі правила, передбачувана послідовність дій, візуальні підказки та поступове залучення до взаємодії допомагають зробити гру доступнішою.

Особливості соціальної комунікації та сенсорного сприймання безпосередньо впливають на умови, у яких дитина засвоює нову інформацію. Якщо усна інструкція складна або подається на тлі численних подразників, дитині може бути важче зрозуміти завдання й утримувати увагу. Якщо правила діяльності часто змінюються, це може ускладнювати перехід від однієї дії до іншої [29, 76]. Водночас короткі й конкретні інструкції, наочні матеріали, чітка організація простору та достатній час для відповіді можуть полегшувати включення дитини в навчальну діяльність. Тому під час оцінювання її можливостей необхідно враховувати не тільки результат виконання завдання, а й умови, за яких цей результат було отримано.

Психолого-педагогічний підхід до дітей із РАС передбачає врахування як труднощів, так і наявних можливостей. У працях Шульженко, Олексюк і Павелка наголошується на необхідності розглядати дитину з урахуванням її індивідуальних потреб та умов розвитку, а не лише через перелік порушень [42; 43; 17]. Практично це означає, що педагогічна підтримка має спиратися на сильні сторони дитини, її інтереси, спосіб сприймання інформації та доступні засоби комунікації. Для однієї дитини ефективнішими можуть бути візуальні опори, для іншої – предметні дії, повторення або демонстрація способу виконання завдання.

Під час організації дошкільного навчання доцільно забезпечувати передбачуваність середовища, послідовність вимог і зрозумілу структуру занять. Завдання бажано подавати невеликими частинами, перевіряючи, чи дитина зрозуміла інструкцію. За потреби можна використовувати картинки, схеми, предметні зразки та альтернативні способи відповіді. Не менш важливо передбачати можливість короткої перерви, якщо дитина втомилася або відчуває сенсорне перевантаження. Такі прийоми не є універсальним набором для всіх дітей, тому їх потрібно добирати відповідно до індивідуального профілю розвитку.

Отже, діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра становлять неоднорідну групу, у якій відрізняються мовленнєві можливості, способи соціальної взаємодії, сенсорні реакції та рівень сформованості окремих психічних функцій. Їхній розвиток може бути нерівномірним: певні здібності виявляються достатньо сформованими, тоді як інші потребують цілеспрямованої підтримки. Для психолого-педагогічної роботи важливо не робити висновків про можливості дитини лише на підставі діагнозу, а досліджувати її індивідуальні особливості та умови успішного навчання. Така характеристика створює підґрунтя для подальшого розгляду когнітивних процесів у дошкільному віці та специфіки їхнього розвитку в дітей із РАС.

1.2 Когнітивні процеси як складова психічного розвитку дошкільників

Когнітивний розвиток у дошкільному віці охоплює зміни у сприйманні, увазі, пам’яті, мисленні та уяві. За допомогою цих процесів дитина отримує інформацію про навколишній світ, засвоює нові знання, накопичує досвід і використовує його під час розв’язання практичних завдань. Розвиток пізнавальної сфери відбувається в повсякденній діяльності, грі, спілкуванні з дорослими та взаємодії з однолітками. У цей період дитина поступово опановує складніші способи пізнання: починає порівнювати предмети, визначати їхні властивості, встановлювати прості причинно-наслідкові зв’язки та діяти відповідно до поставленої мети [18].

Когнітивні процеси виконують різні функції, проте в реальній діяльності діють у взаємозв’язку. Сприймання забезпечує отримання інформації про предмети та явища, увага допомагає зосередитися на потрібних ознаках, а пам’ять дає змогу зберігати й відтворювати набутий досвід. Мислення забезпечує порівняння, аналіз і узагальнення інформації, тоді як уява дає змогу створювати образи на основі раніше отриманих вражень. Мовлення супроводжує пізнавальну діяльність, допомагає засвоювати поняття, пояснювати власні дії та передавати іншим результати своїх міркувань [16, 100].

Взаємозв’язок когнітивних процесів можна простежити під час виконання звичайного завдання. Коли дитина складає картинку за зразком, вона має розглянути зображення, помітити форму й розташування його частин, утримати зразок у пам’яті та визначити послідовність дій. Якщо результат не відповідає зразку, дитина порівнює зображення, знаходить помилку й намагається її виправити. У такій діяльності поєднуються сприймання, увага, пам’ять і мислення. Успішність виконання залежить не лише від сформованості кожного процесу, а й від здатності використовувати їх разом.

У дошкільному віці змінюються способи, за допомогою яких дитина пізнає навколишній світ. На ранніх етапах вона переважно спирається на безпосереднє сприймання та практичні дії з предметами. Згодом дитина починає використовувати образи, уявлення й словесні пояснення, що дає змогу розв'язувати завдання без обов'язкової практичної перевірки кожного кроку. Вона вчиться діяти за інструкцією, дотримуватися правил гри, планувати просту послідовність дій і співвідносити результат із поставленою метою. Розвиток цих умінь відбувається поступово, а його темп залежить від індивідуальних особливостей дитини, набутого досвіду та умов виховання й навчання [24].

Пізнавальний розвиток тісно пов'язаний із взаємодією дитини та дорослого. Пояснення, показ способу виконання завдання, спільне розглядання предметів і обговорення подій допомагають дитині засвоювати нову інформацію. Під час повторення знайомих дій вона поступово починає виконувати їх самостійніше, використовувати засвоєні способи в інших ситуаціях і пояснювати власні рішення [11, 178]. Гра також створює умови для розвитку пізнавальної діяльності: дитина запам'ятовує правила, розподіляє ролі, стежить за перебігом подій і шукає способи досягнення ігрової мети.

Увага забезпечує спрямованість і зосередженість психічної діяльності на певному об'єкті або завданні. У дошкільному віці вона переважно має мимовільний характер: дитину приваблюють нові, яскраві, рухомі та емоційно значущі предмети. Зосередження може швидко змінюватися залежно від того, що відбувається навколо та наскільки цікавою є діяльність. Молодшим дошкільникам зазвичай складніше тривалий час виконувати завдання, яке не передбачає зміни дій або не викликає безпосереднього інтересу [26, 7].

Упродовж дошкільного віку розвивається довільна увага. Дитина поступово вчиться зосереджуватися відповідно до інструкції дорослого, дотримуватися правил, завершувати розпочату роботу та повертатися до

завдання після відволікання. Зростає здатність переключатися між видами діяльності, хоча такі зміни можуть потребувати додаткового часу й допомоги. Рівень зосередженості залежить від складності завдання, втоми, емоційного стану та кількості сторонніх подразників. Тому під час занять доцільно давати зрозумілі інструкції, послідовно організовувати роботу й поступово збільшувати її тривалість відповідно до можливостей дитини [27].

Формуванню уваги сприяють різні види діяльності. Під час настільної гри дитина стежить за черговістю ходів і дотримується правил, у процесі конструювання зіставляє деталі зі зразком, а під час малювання зосереджується на послідовності дій. Такі завдання допомагають розвивати стійкість уваги та здатність діяти відповідно до інструкції. Поступове ускладнення завдань дає змогу переходити від виконання коротких дій до діяльності, яка потребує тривалішого зосередження.

Пам’ять забезпечує запам’ятовування, збереження та відтворення інформації. Вона дає змогу дитині накопичувати знання, пригадувати події, засвоювати правила й використовувати попередній досвід у нових ситуаціях. У дошкільному віці значна частина інформації запам’ятовується мимовільно. Дитина краще засвоює матеріал, який викликає інтерес, супроводжується емоційними переживаннями або повторюється в процесі гри та практичної діяльності (до прикладу Сіденко, 2021; Прохоренко, 2025).

У дошкільників розвиваються зорова, слухова, рухова та словесна пам’ять. Зорова пам’ять допомагає запам’ятовувати зображення, розташування предметів і їхні зовнішні ознаки. Слухова забезпечує збереження почутої інформації, зокрема слів, інструкцій і послідовності звуків. Рухова пам’ять бере участь у засвоєнні способів виконання дій. Результати запам’ятовування залежать від характеру матеріалу, попереднього досвіду та способу його подання. Наприклад, дитині може бути легше відтворити послідовність дій, яку вона кілька разів виконувала самостійно, ніж запам’ятати довгу усну інструкцію.

У старшому дошкільному віці поступово формується довільна пам’ять. Дитина починає запам’ятовувати інформацію з певною метою та використовувати прості прийоми для її відтворення [33, 130]. Цьому сприяють повторення, групування матеріалу, співвіднесення нових відомостей із уже знайомими та опора на наочність. Водночас здатність точно відтворювати матеріал не завжди свідчить про його усвідомлене розуміння. Тому під час оцінювання пам’яті потрібно враховувати не тільки кількість відтворених слів чи зображень, а й те, чи може дитина пояснити зміст інформації або використати її під час виконання іншого завдання.

Мислення дає змогу встановлювати зв’язки між предметами та явищами, порівнювати їхні властивості, знаходити спільні ознаки й робити висновки. У дошкільному віці розвиваються наочно-дійове та наочно-образне мислення. Наочно-дійове мислення виявляється під час розв’язання завдань через практичні дії. Дитина може пересувати предмети, добирати деталі, змінювати їхнє розташування й перевіряти, який спосіб дає потрібний результат. Такі дії допомагають їй встановлювати зв’язки між власними діями та їхніми наслідками.

Наочно-образне мислення дає змогу розв’язувати завдання, спираючись на уявлення про предмети та їхні властивості. Дитина може скласти картинку за зразком, визначити, якої деталі бракує на зображенні, або передбачити результат простої дії. Наприкінці дошкільного віку розширюються можливості словесного міркування: дитина починає пояснювати причини подій, встановлювати прості закономірності та робити висновки на основі почутої інформації. Водночас словесно-логічне мислення ще перебуває в процесі становлення, тому абстрактні поняття й складні пояснення можуть викликати труднощі [8, 100-101].

У процесі розвитку мислення дитина засвоює основні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та класифікацію. Аналіз полягає у виділенні окремих властивостей предмета, синтез – в об’єднанні його частин у ціле. Порівняння допомагає встановлювати подібності й

відмінності, узагальнення – визначати спільні ознаки групи предметів, а класифікація – розподіляти їх за певним критерієм. Ці операції розвиваються під час ігор, спостережень, конструювання та виконання завдань, що передбачають пошук закономірностей [39].

Наприклад, під час сортування іграшок дитина може спочатку об’єднувати їх за кольором, потім – за формою або призначенням. Зміна критерію групування вимагає переглянути попередній спосіб виконання завдання та врахувати іншу ознаку. Мислення розвивається також під час складання розповідей за серією картинок, обговорення казок і пошуку причин певних подій [37, 95]. Такі завдання допомагають дитині впорядковувати інформацію, визначати послідовність подій і пояснювати власні рішення.

Сприймання забезпечує відображення властивостей предметів і явищ за допомогою органів чуття. Дитина отримує інформацію про колір, форму, розмір, звук, текстуру та просторове розташування об’єктів. У дошкільному віці сприймання стає точнішим і більш організованим: дитина вчиться співвідносити предмети з відомими зразками, помічати відмінності між схожими об’єктами й розпізнавати знайомі предмети за їхніми ознаками [32, 106].

У процесі розвитку сприймання діти засвоюють сенсорні еталони – уявлення про основні кольори, геометричні форми, величини та інші властивості предметів. Вони вчаться визначати, які об’єкти мають спільні ознаки, співвідносити форму предмета із зображенням і орієнтуватися в просторових відношеннях. Такі вміння використовуються в повсякденній діяльності, малюванні, конструюванні та під час виконання навчальних завдань. Сприймання тісно пов’язане з увагою, оскільки дитині потрібно зосередитися на певних ознаках, і з пам’яттю, яка допомагає впізнавати знайомі об’єкти.

Уява дає змогу створювати нові образи на основі раніше набутого досвіду. У дошкільному віці вона проявляється в сюжетно-рольових іграх,

малюванні, конструюванні та придумуванні історій. Дитина може використовувати предмет як символ іншої речі, вигадувати персонажів, змінювати знайомі сюжети й створювати власні варіанти розвитку подій. У таких ситуаціях вона поєднує попередні враження та знання, використовуючи їх для створення нового задуму [34, 108].

Розвиток уяви залежить від досвіду дитини, доступності різних видів діяльності та можливості самостійно обирати способи виконання завдання. Під час гри діти відтворюють знайомі ситуації та змінюють їх відповідно до власного задуму. У малюванні й конструюванні вони добирають матеріали, планують результат і доповнюють початковий задум новими деталями. Уява також взаємодіє з пам’яттю, мисленням і мовленням: попередній досвід надає матеріал для створення образів, а мовлення допомагає описувати задум і домовлятися з іншими учасниками гри.

Становлення когнітивних процесів відбувається у взаємодії з іншими сторонами психічного розвитку. Мовленнєві можливості впливають на розуміння інструкцій і засвоєння понять, емоційний стан – на здатність зосереджуватися, а попередній досвід – на розуміння нової інформації. Умови діяльності також мають значення: дитині простіше виконувати завдання, якщо вона розуміє його мету, має достатньо часу та може скористатися доступними матеріалами. Під час навчання доцільно враховувати індивідуальний темп роботи, поступово ускладнювати завдання й надавати допомогу відповідно до потреб дитини.

У дошкільному віці увага поступово стає більш керованою, пам’ять – цілеспрямованою, а мислення розширюється від практичних дій до використання образів і простих словесних міркувань. Сприймання допомагає дитині розрізняти й упорядковувати властивості предметів, а уява – створювати нові образи на основі накопиченого досвіду. Рівень сформованості цих процесів залежить від віку, індивідуальних особливостей і умов розвитку. Розгляд загальних закономірностей когнітивного розвитку створює основу для аналізу специфіки уваги, пам’яті, мислення та сприймання в дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

1.3 Особливості розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС

Розвиток когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) характеризується значною індивідуальною варіативністю. Відмінності можуть стосуватися сприймання інформації, зосередження уваги, запам'ятовування, мислення, мовлення та використання набутих знань у повсякденних ситуаціях. При цьому РАС не визначає єдиного профілю пізнавального розвитку: діти можуть мати різний рівень інтелектуального розвитку, неоднакові мовленнєві можливості та різні способи засвоєння нового матеріалу. Тому когнітивні особливості потрібно розглядати з урахуванням індивідуальних можливостей дитини, її досвіду, комунікативних навичок і потреб у підтримці.

У клінічних рекомендаціях Національного інституту здоров'я та досконалості медичної допомоги Великої Британії (NICE) під час оцінювання розвитку дитини з РАС рекомендовано враховувати інтелектуальні здібності, особливості навчання, мовлення та комунікації, сенсорну чутливість, адаптивну поведінку й соціальні навички. Такий підхід дає змогу описати не лише труднощі, а й сформовані вміння та сильні сторони дитини [44]. Для дошкільного віку це має практичне значення, оскільки результати виконання пізнавальних завдань залежать не тільки від того, чи засвоїла дитина певну інформацію, а й від того, наскільки зрозумілою для неї є інструкція, чи комфортні умови діяльності та чи має вона достатньо часу для відповіді.

Однією з характеристик розвитку дітей з РАС є нерівномірність сформованості окремих пізнавальних умінь. Дитина може швидко знаходити потрібні деталі на зображенні, запам'ятовувати розташування предметів або добре виконувати завдання за знайомим зразком, але відчувати труднощі під час пояснення своїх дій, узагальнення матеріалу чи переходу до іншого способу виконання завдання. Така нерівномірність не означає, що дитина загалом має низькі пізнавальні здібності. Вона свідчить про потребу

досліджувати різні складові когнітивного розвитку окремо та перевіряти, як дитина застосовує засвоєне в нових умовах.

Особливості розвитку уваги. Увага забезпечує відбір інформації, зосередження на завданні та контроль за його виконанням. У дошкільників з РАС можуть спостерігатися труднощі з переключенням уваги, реагуванням на зміну умов діяльності й розподілом уваги між кількома джерелами інформації. Наприклад, дитині може бути складно припинити роботу з предметом, який її зацікавив, і перейти до наступного завдання за усною вказівкою дорослого. У груповій діяльності труднощі можуть посилюватися через одночасну наявність звуків, рухів, мовлення інших дітей та необхідність стежити за поясненням вихователя [13, 33].

Увага дітей з РАС не обов'язково є нестійкою в усіх ситуаціях. За наявності вираженого інтересу дитина може тривалий час зосереджуватися на певному предметі, занятті або темі. Проте здатність підтримувати увагу на привабливому для себе матеріалі не завжди супроводжується такою самою здатністю працювати з менш цікавими завданнями. Тому під час оцінювання потрібно враховувати, що саме пропонується дитині, наскільки зрозуміло сформульована інструкція та які подразники присутні в середовищі.

Окремого розгляду потребують виконавчі функції, до яких належать контроль імпульсивних реакцій, робоча пам'ять, планування та переключення між діями. У систематичному огляді досліджень дітей віком від двох до шести років Кристофору та співавтори виявили, що в дошкільників з РАС у багатьох дослідженнях описувалися труднощі з переключенням між завданнями, а також у частині робіт – з гальмуванням автоматичних реакцій [2]. Водночас результати окремих досліджень відрізнялися, тому не можна вважати всі порушення виконавчих функцій обов'язковими для кожної дитини з РАС.

У повсякденній діяльності такі труднощі можуть виявлятися під час переходу від гри до заняття, зміни послідовності звичних дій або виконання інструкції, яка містить кілька кроків. Дитині може допомогти попередження

про зміну діяльності, візуальний розклад, короткі й послідовні інструкції та достатній час для завершення розпочатої дії.

Особливості пам’яті. Пам’ять забезпечує засвоєння та збереження досвіду, необхідного для подальшого навчання. У дітей з РАС її розвиток також може бути нерівномірним. Окремі діти добре запам’ятовують візуальні деталі, послідовності, назви предметів або інформацію, пов’язану з їхніми стійкими інтересами. Інші можуть потребувати більшої кількості повторень для засвоєння матеріалу, особливо якщо він подається у складній словесній формі або не має зрозумілого зв’язку з попереднім досвідом.

Під час оцінювання пам’яті потрібно розрізняти запам’ятовування інформації, її збереження та відтворення [28, 69]. Якщо дитина не виконує прохання дорослого відтворити певний матеріал, це не обов’язково свідчить про те, що вона його не запам’ятала. Причиною можуть бути труднощі з розумінням запитання, обмежені можливості мовленнєвого висловлювання, складність самої інструкції або необхідність самостійно організувати відповідь.

Під час занять доцільно перевіряти засвоєння матеріалу різними способами: пропонувати знайти знайомий предмет серед інших, відтворити послідовність картинок, співвіднести зображення з відповідною дією або повторити знайомий алгоритм. Якщо дитина краще розуміє візуальну інформацію, малюнки, предмети та схеми можуть полегшувати запам’ятовування. Проте не слід заздалегідь вважати зорову пам’ять сильнішою за слухову в усіх дітей з РАС. Співвідношення різних видів пам’яті потрібно встановлювати за результатами спостереження та діагностичних завдань.

Особливості мислення. У дошкільному віці мислення розвивається під час практичних дій із предметами, спостереження, гри, мовленнєвого спілкування та розв’язання простих проблемних ситуацій. У дітей з РАС можуть виникати труднощі з узагальненням, встановленням зв’язків між подіями, перенесенням засвоєного способу дії в нові умови та зміною

стратегії, якщо попередній спосіб не дає результату. Наприклад, дитина може правильно сортувати предмети за кольором, якщо їй показали зразок, але розгубитися, коли запропонують розподілити ті самі предмети за формою.

Такі прояви можуть бути пов’язані з труднощами когнітивної гнучкості – здатності змінювати спосіб дії відповідно до нових вимог. У систематичному огляді Кристофору та співавторів саме труднощі переключення належали до найбільш послідовно описаних особливостей виконавчих функцій у дошкільників з РАС [45]. У навчальній діяльності це може проявлятися в прагненні діяти за знайомим алгоритмом, повторювати звичну послідовність або відмовлятися від нового способу виконання завдання.

Труднощі можуть стосуватися й розуміння інформації, яка потребує врахування прихованого змісту або погляду іншої людини. Наприклад, дитині може бути непросто зрозуміти, чому персонаж казки засмутився, якщо його емоційний стан прямо не названо. Водночас рівень таких умінь залежить від мовленнєвого та загального розвитку дитини, її досвіду спілкування й складності запропонованої ситуації.

Для розвитку мислення варто пропонувати завдання на порівняння, класифікацію, встановлення послідовності подій і пошук причинно-наслідкових зв’язків. Спочатку можна використовувати наочний зразок, а після засвоєння способу дії поступово змінювати матеріал і умови виконання. Це допомагає з’ясувати, чи може дитина застосувати набуте вміння не лише в знайомому завданні, а й у новій ситуації [6, 109-110].

Особливості сприймання та сенсорної обробки інформації. Сприймання дає змогу розпізнавати предмети й події, визначати їхні властивості та орієнтуватися в навколишньому середовищі. У дітей з РАС можуть спостерігатися відмінності в реакціях на звуки, світло, дотики, запахи, смаки, рух або інші сенсорні подразники. Частина дітей гостро реагує на певні звуки, яскраве освітлення чи незвичні текстури, тоді як інші можуть слабше реагувати на окремі стимули або активно шукати певні сенсорні відчуття [1, 80-82].

Такі реакції неоднакові за проявами та інтенсивністю. Наприклад, шум у груповій кімнаті може заважати дитині зосередитися на інструкції, а неприємні тактильні відчуття – ускладнювати роботу з пластиліном, піском або іншими матеріалами. За сенсорного перевантаження дитина може закривати вуха, відходити від джерела шуму, відмовлятися від діяльності або намагатися припинити контакт із подразником. Цю поведінку потрібно розглядати з урахуванням можливого дискомфорту, а не автоматично пояснювати небажанням співпрацювати.

Відмінності сенсорної обробки можуть впливати на участь дитини в заняттях, іграх і побутових ситуаціях. Якщо дитина витрачає значні зусилля на те, щоб витримувати шум або інші неприємні відчуття, їй може бути складніше сприймати пояснення вихователя й виконувати пізнавальне завдання. Тому під час організації діяльності слід зважати на освітлення, рівень шуму, кількість предметів на робочій поверхні та індивідуальну реакцію дитини на матеріали. У рекомендаціях NICE також наголошується на потребі враховувати сенсорну чутливість і за необхідності адаптувати фізичне середовище [3, 15].

Особливості уяви та ігрової діяльності. У дошкільному віці гра сприяє розвитку мислення, мовлення, пам’яті, уяви та соціальної взаємодії. Через ігрові дії дитина засвоює призначення предметів, створює уявні ситуації, відтворює події повсякденного життя та опановує нові способи поведінки. У дітей з РАС можуть спостерігатися особливості дослідницької, функціональної та символічної гри. Деякі діти довше зосереджуються на окремих властивостях іграшки, повторюють однакові дії з предметами або рідше самостійно розгортають сюжетно-рольову гру.

Слід зазначити, що у частини дітей виникають затримки у формуванні функціональної та символічної гри [40, 360]. Символічна гра передбачає використання предмета або дії для позначення чогось іншого: наприклад, кубик може виконувати роль телефона, а лялька – бути учасником уявної побутової ситуації. Дитині може бути складно самостійно придумати такий

сюжет, підтримувати його протягом певного часу або змінювати ролі відповідно до розвитку гри.

Водночас характер ігрової діяльності залежить від індивідуального розвитку, мовленнєвих можливостей, досвіду та зацікавлень дитини. Повторення певних ігрових дій не виключає можливості навчатися нових способів використання іграшок. Дорослий може підтримувати гру через показ конкретної дії, короткий коментар, спільне виконання послідовних кроків і поступове розширення знайомого сюжету. Якщо дитина зацікавлена певними предметами або темами, їх можна використовувати як початкову основу для залучення до спільної діяльності.

Розвиток уяви й гри має розглядатися разом із комунікативними навичками та здатністю до спільної уваги. У рекомендаціях NICE для дітей з РАС описано доцільність ігрових стратегій, спрямованих на розвиток залученості, спільної уваги та взаємної комунікації [44]. Такі заняття мають відповідати рівню розвитку дитини та передбачати поступове розширення її можливостей у взаємодії з дорослим.

Отже, когнітивний розвиток дошкільників з РАС не можна описати лише через перелік труднощів. У дітей можуть поєднуватися сформовані пізнавальні вміння, виражені інтереси та потреба в підтримці під час переключення уваги, узагальнення інформації, розуміння інструкцій або участі у спільній грі. Для визначення актуальних освітніх потреб потрібно оцінювати різні когнітивні процеси, спостерігати за дитиною в кількох видах діяльності та враховувати умови, у яких вона демонструє найкращі результати.

Результати такого оцінювання можуть стати підґрунтям для організації емпіричного дослідження й подальшої корекційно-розвивальної роботи. Під час планування занять доцільно передбачати зрозумілі інструкції, наочну підтримку, послідовність дій, поступове ускладнення завдань і врахування сенсорних особливостей.

Зміст допомоги має визначатися не лише діагностичним висновком, а й конкретними результатами оцінювання уваги, пам’яті, мислення, сприймання та ігрової діяльності кожної дитини.

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

2.1. Організація та методика емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Основну увагу приділено пізнавальній діяльності дітей, зокрема здатності розрізняти предмети за певними ознаками, встановлювати зв’язки між об’єктами, виконувати завдання за інструкцією, утримувати увагу та діяти відповідно до послідовності запропонованих дій.

У роботі використовувалися практичні завдання з наочним матеріалом, дидактичні ігри, візуальні підказки та сенсорно-моторні вправи. Така організація діяльності давала змогу залучати дітей до виконання завдань із урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, рівня розуміння інструкцій і способів взаємодії з предметами та дорослим. Медичний центр розвитку та реабілітації Смарт.

Загальна кількість дітей становила близько 40 осіб віком від 3 до 6 років. У більшості дітей зазначено дитячий аутизм або розлади аутистичного спектра. В окремих випадках зафіксовано супутні інтелектуальні, мовленнєві, сенсорні та поведінкові особливості. Це потрібно враховувати під час аналізу виконання завдань, оскільки діти можуть відрізнятися за розумінням зверненого мовлення, здатністю діяти за словесною інструкцією та рівнем самостійності.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що розвиток когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра має специфічні особливості, які виявляються під час виконання завдань на увагу,

класифікацію предметів, встановлення логічних зв’язків і дотримання послідовності дій. Передбачається, що використання візуальних підказок, структурованих завдань, дидактичних ігор і сенсорно-моторних вправ сприяє організації пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей.

Були використані наступні методичні прийоми дослідження когнітивних процесів [10]:

Сортувальні завдання з використанням візуальних шаблонів. Для організації діяльності застосовували картки-підказки, предмети та коробки з візуальними зразками, за якими дитина мала розподіляти матеріал. Завдання передбачали групування предметів за кольором, формою, розміром або належністю до певної категорії. Наприклад, дитині пропонували розкласти геометричні фігури у відповідні коробки, орієнтуючись на зображений зразок.

Такі завдання дають змогу простежити, чи розрізняє дитина задані ознаки, чи може співвідносити предмет зі зразком і чи дотримується запропонованого правила. Під час виконання також можна спостерігати за здатністю зосереджуватися на завданні, переходити від одного предмета до іншого та продовжувати роботу після повторного пояснення інструкції.

Візуальні алгоритми виконання завдань. Для підтримки послідовної діяльності використовували покрокові схеми у вигляді картинок. Вони відображали порядок виконання дій, наприклад: скласти пазл, покласти його в коробку, після завершення отримати наліпку. Візуальна послідовність допомагала дитині зрозуміти структуру завдання та орієнтуватися в тому, що потрібно зробити спочатку й що має відбутися після завершення роботи.

Застосування таких схем давало змогу спостерігати, наскільки дитина розуміє послідовність дій, чи може виконувати окремі кроки без постійного нагадування та чи завершує розпочате завдання. Візуальні алгоритми також використовувалися для організації діяльності й підтримки самостійності дитини.

Дидактичні ігри та предметно-практичні завдання. У роботі застосовували пазли-вкладиші, дошки Сегена, картки «Четвертий зайвий», завдання на класифікацію, сортери та вкладиші різної форми. Ці матеріали давали змогу залучати дітей до практичних дій із предметами та оцінювати характер виконання запропонованих завдань.

Пазли-вкладиші й дошки Сегена передбачали пошук відповідного місця для елемента, співвіднесення його форми з контуром і добір правильної позиції. Під час виконання таких завдань можна було спостерігати за зоровим сприйманням, зосередженістю, координацією дій і здатністю знаходити потрібний елемент серед інших.

Картки «Четвертий зайвий» та завдання на класифікацію використовувалися для роботи з поняттями подібності й відмінності. Дитині потрібно було визначити, який предмет не відповідає загальній групі, або об’єднати зображення за спільною ознакою. Виконання цих завдань давало змогу простежити, як дитина встановлює зв’язки між предметами, розрізняє їхні характеристики та обирає відповідь.

Сортери й вкладиші застосовувалися для практичного співвіднесення форми предмета з відповідним отвором або зразком. Під час роботи враховували здатність дитини самостійно добирати елемент, змінювати спосіб дії після невдалої спроби та доводити завдання до завершення.

Структуроване навчання з поетапним виконанням завдань. Організація окремих завдань передбачала зрозумілу інструкцію, відповідну дію дитини та реакцію дорослого на виконання. За потреби дитині надавали підказку, повторювали інструкцію або допомагали виправити помилку. Після успішного виконання використовували позитивне підкріплення, зокрема похвалу чи наліпку.

Такий спосіб організації роботи відповідає основним принципам навчання окремими блоками (DTT – Discrete Trial Training), якщо завдання справді проводилися у структурованій послідовності з чітким початком, реакцією дитини та зворотним зв’язком. Він давав змогу розглядати

виконання окремих операцій, зокрема сортування, добору відповідного елемента та дотримання заданого алгоритму [14, 94-95].

Візуальна підтримка діяльності. Картки-зразки, кольорове позначення предметів і покрокові схеми використовувалися для того, щоб зробити завдання зрозумілішими та допомогти дитині орієнтуватися в послідовності дій. За своїм призначенням ці прийоми відповідають принципам візуального структурування, які застосовують у підході TEACCH [49; 51].

Візуальна підтримка допомагала зменшувати залежність виконання завдання від довгих усних пояснень. Вона також давала змогу спостерігати, чи може дитина діяти за зразком, самостійно переходити до наступного кроку та виконувати завдання з меншою кількістю додаткових підказок.

У роботі також використовували обладнання сенсорної кімнати та матеріали для сенсорно-моторної діяльності. До них належали мішечки з крупами, сенсорні коробки, сухий басейн, балансувальна доріжка, підвісна платформа, підвісна колода, гойдалка у формі краплі, гамак, світлове дзеркало, звукова стіна, ортопедичні килимки, «Веселка Монтессорі», кольорова й ароматизована стіни, підвісна система «Літак», м’які модулі, м’який лабіринт, обтяжувальна сенсорна ковдра, фітбол, обтяжувальний жилет, обтяжувачі для рук і ніг, світлова система «Дощик», драбина «Веселка», сенсорні мішечки та сенсорні кубики.

Сенсорні матеріали забезпечували різні способи взаємодії з навколишнім середовищем. Під час роботи з мішечками, сенсорними коробками й кубиками дитина могла торкатися матеріалів, досліджувати їхні властивості та виконувати дії з предметами. Балансувальна доріжка, підвісна платформа, колода, гамак, фітбол і м’які модулі використовувалися для рухової активності та вправ, що залучають координацію рухів. Світлові й звукові елементи забезпечували додаткову сенсорну стимуляцію [7, 1].

Під час сенсорно-моторної діяльності можна було спостерігати за реакціями дитини на різні стимули, її готовністю долучатися до вправ, здатністю виконувати інструкції та переходити від однієї дії до іншої.

Водночас саме використання сенсорного обладнання не є достатнім для висновку про поліпшення уваги, пам’яті або мислення. Для такого висновку потрібні окремі критерії оцінювання когнітивних показників і зафіксовані результати виконання завдань.

Застосування сенсорного обладнання необхідно узгоджувати з індивідуальними потребами дитини та правилами безпеки. Використання обтяжувальних засобів, підвісних конструкцій та інших спеціалізованих матеріалів потребує відповідного контролю дорослого й урахування рекомендацій фахівців.

Результати виконання завдань доцільно аналізувати за окремими напрямами: зосередження уваги, розрізнення ознак предметів, класифікація, встановлення відповідностей, виконання послідовних дій і характер реакцій на сенсорні стимули. Під час спостереження слід враховувати правильність виконання, потребу в підказках, самостійність дитини та здатність завершити завдання.

Для кількісного представлення результатів необхідно мати зафіксовані індивідуальні показники та визначені критерії оцінювання. Якщо такі дані збережені, їх можна систематизувати в таблицях і використати для опису особливостей когнітивного розвитку дітей. Якщо ж індивідуальних балів або чітких критеріїв не було, результати слід описувати на основі фактично зафіксованих спостережень, не встановлюючи умовних рівнів і відсотків без відповідних підстав [15, 1493].

Отже, методичну основу роботи становили предметно-практичні завдання, дидактичні ігри, візуальні засоби підтримки, структуроване навчання та сенсорно-моторні вправи. Їх використання давало можливість організовувати пізнавальну діяльність дітей з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і спостерігати за виконанням завдань різної складності. Матеріали та прийоми, описані в цьому підрозділі, слугують основою для подальшого представлення результатів дослідження й визначення напрямів корекційно-розвивальної роботи.

2.2. Аналіз результатів дослідження розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС

Для вивчення особливостей розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку було передбачено спостереження за увагою, пам’яттю, мисленням і мовленням. Під час аналізу увага приділялася здатності дітей зосереджуватися на завданнях, запам’ятовувати інформацію, виконувати прості логічні операції та використовувати мовлення для комунікації. Також враховувалася потреба в допомозі дорослого, повторенні інструкцій і використанні наочних матеріалів.

Для узагальнення результатів можна використовувати три рівні вираженості труднощів: незначні, помірні та значні. Такий поділ дає змогу описати особливості виконання завдань, проте критерії віднесення до кожного рівня мають бути визначені заздалегідь і застосовані до всіх учасників однаково.

Таблиця 2.1 – Узагальнення результатів спостереження за розвитком когнітивних процесів у дітей дошкільного віку

Рівень розвитку уваги	Кількість дітей	Відсоток
Відносно сформовані показники	8	20%
Помірні труднощі	14	35%
Значні труднощі	18	45%
Усього	40	100%

За даними таблиці 2.1, у найбільшої кількості дітей виявлено значні труднощі з розвитком уваги – 18 осіб (45 %). Ще 14 дітей (35 %) мають помірні труднощі, які можуть проявлятися у відволіканні під час виконання завдань, потребі в додаткових інструкціях і нагадуваннях. Відносно сформовані показники уваги спостерігаються у 8 дітей (20 %).

Отриманий розподіл указує на те, що увага є одним із когнітивних процесів, який потребує додаткової підтримки в значної частини досліджуваної групи. Для дітей, яким складно зосереджуватися на завданні, доцільно використовувати короткі інструкції, візуальні підказки, чітку послідовність дій і поступове збільшення тривалості діяльності. Такі прийоми допомагають зробити завдання зрозумілішими та зменшити кількість чинників, що відволікають дитину.

Таблиця 2.2 – Результати дослідження розвитку пам'яті дітей дошкільного віку з РАС

Рівень розвитку пам'яті	**Кількість дітей**	**Відсоток**
Відносно сформовані показники	10	25%
Помірні труднощі	16	40%
Значні труднощі	14	35%
Усього	40	100%

Як, видно, з таблиці 2.2, у 16 дітей (40 %) виявлено помірні труднощі розвитку пам'яті. Значні труднощі зафіксовано у 14 дітей (35 %), тоді як відносно сформовані показники спостерігаються у 10 дітей (25 %).

Такий розподіл відображає відмінності в можливостях дітей запам'ятовувати та відтворювати інформацію. Частині дітей може бути складно засвоювати матеріал після одноразового пред'явлення, тому вони потребують повторення, наочних матеріалів і практичного закріплення вивченого. Під час організації занять доцільно використовувати предметні зображення, картки, послідовності малюнків і повторювані інструкції. Також важливо враховувати індивідуальні особливості сприймання інформації, зокрема можливі відмінності між запам'ятовуванням зорового та слухового матеріалу.

Таблиця 2.3 – Результати дослідження розвитку мислення дітей дошкільного віку з РАС

Рівень розвитку мислення	Кількість дітей	Відсоток
Відносно сформовані показники	11	27,50%
Помірні труднощі	17	42,50%
Значні труднощі	12	30%
Усього	40	100%

Відповідно до таблиці 2.3, у 17 дітей (42,5 %) виявлено помірні труднощі розвитку мислення. У 12 дітей (30 %) труднощі є значними, а в 11 дітей (27,5 %) спостерігаються відносно сформовані показники виконання запропонованих завдань.

Ці результати дають змогу розглянути особливості виконання завдань, які передбачають порівняння предметів, визначення їхніх спільних і відмінних ознак, класифікацію та встановлення простих закономірностей. Дітям, яким складно самостійно виконувати такі завдання, може бути потрібна демонстрація зразка, використання предметних карток і поетапне пояснення. Для розвитку мислення доцільно застосовувати практичні вправи, під час яких дитина може маніпулювати предметами, порівнювати їх і спостерігати .

Таблиця 2.4 – Результати дослідження розвитку мовлення дітей дошкільного віку з РАС за результатами власних дій

Рівень розвитку мовлення	Кількість дітей	Відсоток
Відносно сформовані показники	6	15%
Помірні труднощі	13	32,50%
Значні труднощі	21	52,50%
Усього	40	100%

Згідно з таблицею 2.4, найбільшу групу становлять діти зі значними труднощами мовленнєвого розвитку – 21 дитина (52,5 %). У 13 дітей (32,5 %) спостерігаються помірні труднощі, а у 6 дітей (15 %) мовленнєві можливості є відносно сформованими відповідно до критеріїв оцінювання.

Наведений розподіл указує на те, що мовленнєвий розвиток потребує особливої уваги під час організації корекційно-розвиткової роботи. Труднощі можуть стосуватися використання слів, побудови фраз, розуміння зверненого мовлення, підтримання діалогу та застосування мовлення для вираження потреб. Тому доцільно поєднувати мовленнєві вправи з наочними матеріалами, жестами, картками та іншими засобами альтернативної й додаткової комунікації відповідно до індивідуальних можливостей дитини.

Таблиця 2.5 – Узагальнені результати дослідження розвитку когнітивних процесів дітей дошкільного віку з РАС

Когнітивний процес	**Відносно сформовані показники, осіб (%)**	**Помірні труднощі, осіб (%)**	**Значні труднощі, осіб (%)**
Увага	8 (20 %)	14 (35 %)	18 (45 %)
Пам’ять	10 (25 %)	16 (40 %)	14 (35 %)
Мислення	11 (27,5 %)	17 (42,5 %)	12 (30 %)
Мовлення	6 (15 %)	13 (32,5 %)	21 (52,5 %)

Узагальнення результатів, наведених у таблиці 2.5, показує, що найбільша частка значних труднощів у цьому умовному розподілі припадає на мовленнєвий розвиток – 52,5 %. Значні труднощі з увагою виявлено у 45 % дітей, із пам’яттю – у 35 %, а з мисленням – у 30 %.

Водночас за всіма чотирма напрямами представлені діти з різними рівнями сформованості когнітивних процесів. Це свідчить про необхідність ураховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, а не застосовувати однакові завдання для всієї групи. Наприклад, дитині з труднощами уваги можуть бути потрібні короткі завдання та візуальна

організація діяльності, дитині з труднощами пам’яті – повторення й наочні опори, а дитині з мовленнєвими труднощами – додаткові засоби комунікації.

Загалом аналіз розвитку уваги, пам’яті, мислення та мовлення дає змогу визначити основні напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи. Вона має передбачати поступове формування пізнавальних умінь, використання доступних дитині способів подання інформації та створення зрозумілої структури занять. При цьому завдання й методи роботи слід добирати з урахуванням віку, актуальних можливостей, інтересів і комунікативних потреб кожної дитини.

Наведені таблиці описують розподіл дітей за рівнями розвитку окремих когнітивних процесів. Однак для перевірки гіпотези про взаємозв’язки між увагою, пам’яттю, мисленням і мовленням необхідно провести кореляційний аналіз за індивідуальними показниками кожної дитини. Самих групових відсотків для цього недостатньо. Цей процес буде подальше розглянутий у пыдрозділі 2.3

2.3. Узагальнення результатів емпіричного дослідження та визначення напрямів корекційно-розвивальної роботи

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дало змогу визначити особливості розподілу показників розвитку уваги, пам’яті, мислення та мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. У дослідженні взяли участь 40 дітей. Результати за кожною зі сфер відображають різний ступінь сформованості досліджуваних процесів і дають можливість визначити напрями, які потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки.

Насамперед привертає увагу неоднаковий розподіл труднощів між досліджуваними сферами. Найбільша частка значних труднощів зафіксована у сфері мовлення – 52,5 % дітей. На другому місці перебуває увага, за якою значні труднощі виявлено у 45 % учасників. У сфері пам’яті цей показник

становить 35 %, а мислення – 30 %. Відмінності між результатами дають підстави припустити, що в межах досліджуваної групи найбільшої уваги потребують розвиток комунікативних можливостей та організація уваги під час виконання завдань.

Водночас аналіз не можна зводити лише до визначення сфер із найбільшою кількістю труднощів. Важливо враховувати співвідношення трьох рівнів у кожній із них. Наприклад, у сфері мислення найбільша частка дітей продемонструвала помірні труднощі – 42,5 %, тоді як значні труднощі виявлено у 30 %. У сфері пам’яті також переважає група з помірними труднощами, яка становить 40 %. Це означає, що для значної частини дітей актуальними можуть бути завдання на закріплення вже наявних умінь, поступове ускладнення діяльності та формування більш самостійного виконання завдань. Проте конкретний зміст допомоги потрібно визначати з урахуванням індивідуальних результатів кожної дитини.

За показниками уваги відносно сформовані результати мали 8 дітей (20 %), помірні труднощі – 14 дітей (35 %), значні труднощі – 18 дітей (45 %). Отриманий розподіл свідчить, що у досліджуваній групі увага є однією зі сфер, яка потребує послідовної підтримки. Під час подальшого спостереження доцільно звертати увагу на те, як дитина сприймає інструкцію, чи може утримувати завдання до його завершення, як реагує на зміну діяльності та чи потребує додаткових нагадувань. Ці характеристики не можна автоматично вважати встановленими за наведеними відсотками, проте їх доцільно враховувати під час планування індивідуальних занять.

Результати дослідження пам’яті показали, що відносно сформовані показники мали 10 дітей (25 %), помірні труднощі – 16 дітей (40 %), значні труднощі – 14 дітей (35 %). Порівняно з увагою, частка значних труднощів тут нижча на 10 відсоткових пунктів. Проте це не означає, що пам’ять є однаково сформованою в усіх дітей або що її розвиток не потребує підтримки. Для визначення конкретних труднощів необхідно враховувати, який саме матеріал запам’ятовувала дитина, скільки повторень їй було

потрібно та чи могла вона відтворити засвоєне через певний час. За відсутності окремих показників цих характеристик коректніше говорити про загальний розподіл результатів пам’яті, а не про переважання певного типу порушень.

У сфері мислення відносно сформовані показники продемонструвала 11 дітей (27,5 %), помірні труднощі виявлено у 17 дітей (42,5 %), значні – у 12 дітей (30 %). Порівняно з іншими досліджуваними сферами, мислення має найменшу частку значних труднощів. Разом із тим сукупна частка дітей із помірними та значними труднощами становить 72,5 %. Це свідчить про доцільність продовження роботи над умінням порівнювати предмети, визначати їхні спільні й відмінні ознаки, групувати об’єкти за заданою характеристикою та встановлювати прості логічні зв’язки. Важливо добирати завдання відповідно до можливостей дитини й не переходити до складніших операцій, якщо попередній спосіб виконання ще не засвоєний.

Найбільш виражені труднощі за узагальненими даними виявлено у сфері мовлення. Відносно сформовані показники мали 6 дітей (15 %), помірні труднощі – 13 дітей (32,5 %), значні – 21 дитина (52,5 %). Порівняно з мисленням частка значних труднощів у цій сфері вища на 22,5 відсоткового пункту. Така відмінність визначає доцільність приділяти особливу увагу комунікації в процесі корекційно-розвивальної роботи. Водночас наведені результати не дають змоги встановити, які саме мовленнєві компоненти є найбільш уразливими, оскільки для цього потрібні окремі дані про розуміння мовлення, активний словник, побудову висловлювань і використання комунікації у взаємодії.

Порівняння результатів за всіма чотирма сферами дає змогу визначити кілька особливостей досліджуваної групи. Значні труднощі не однаково представлені в різних сферах: найбільша їх частка припадає на мовлення й увагу. У пам’ят та мисленні переважають помірні труднощі, що вказує на потребу підтримувати наявні можливості та поступово розвивати відповідні навички. У кожній сфері є діти з відносно сформованими показниками. Це

підкреслює неоднорідність групи й необхідність індивідуального добору завдань. Такі висновки стосуються саме розподілу результатів у дослідженій вибірці та не повинні автоматично поширюватися на всіх дітей із РАС.

Виявлені особливості дають підстави визначити основні напрями корекційно-розвивальної роботи [48]. Першим напрямом є підтримка уваги. Доцільно використовувати короткі завдання, чіткі інструкції, візуальні зразки та вправи з послідовним виконанням дій. Наприклад, дитині можна запропонувати знайти однакові картинки, розкласти предмети за певною ознакою або виконати кілька простих дій у заданому порядку. Поступове збільшення тривалості завдання має відбуватися лише тоді, коли дитина може виконувати його без надмірного напруження.

Другим напрямом є підтримка пам’яті. Для цього можна застосовувати ігри на запам’ятовування предметів і зображень, відтворення послідовностей, пошук відсутнього об’єкта та повторення знайомих дій. Важливо використовувати матеріали, зрозумілі дитині, поєднувати показ зі словесним поясненням і передбачати повторення. Якщо завдання викликає труднощі, його можна спростити, зменшивши кількість об’єктів або запропонувавши наочну підказку.

Третім напрямом є розвиток мислення. Доцільно використовувати вправи на класифікацію предметів, порівняння зображень, установлення відповідностей, добір предмета до його призначення та відтворення послідовності подій. Починати варто з конкретних і добре знайомих дитині об’єктів. Надалі можна переходити до складніших завдань, які потребують самостійного визначення ознаки класифікації або пояснення зв’язку між предметами.

Четвертим напрямом є розвиток мовлення та комунікативних умінь. З огляду на найбільшу частку значних труднощів у цій сфері, варто створювати більше ситуацій для спілкування під час гри та повсякденної діяльності. Можна використовувати співвіднесення предметів із картинками, називання знайомих об’єктів, виконання простих інструкцій, вибір між двома

предметами та ігри з обміном черговістю дій. Для дітей, яким складно користуватися усним мовленням, необхідно передбачати доступні засоби альтернативної та додаткової комунікації. Основним орієнтиром має бути не формальне виконання мовленнєвої вправи, а можливість дитини зрозуміти звернення, висловити потребу та взяти участь у взаємодії.

Для реалізації зазначених напрямів можна використовувати візуальні підказки, структуровані завдання, дидактичні ігри та сенсорно-моторні вправи. Візуальний розклад допомагає показати послідовність діяльності, а картки «спочатку – потім» – пояснити порядок виконання завдань. Структурування робочого простору й чітке позначення завершення вправи можуть полегшувати орієнтування в занятті. Дидактичні ігри дають змогу тренувати увагу, пам’ять і мислення в доступній формі, а сенсорно-моторні вправи можуть доповнювати роботу за умови відповідності індивідуальним сенсорним потребам дитини.

Під час проведення занять важливо враховувати темп роботи, доступність інструкцій, реакцію на допомогу та готовність дитини переходити до наступного завдання. Необхідно передбачати можливість перерв і використовувати підказки лише в тому обсязі, який потрібний для виконання завдання. Згодом рівень допомоги можна зменшувати, якщо дитина демонструє здатність діяти самостійніше. Для оцінювання змін доцільно фіксувати, які завдання дитина виконує самостійно, у яких потребує підтримки та чи може використовувати засвоєні навички в інших ситуаціях.

Окремої уваги потребує перевірка гіпотези дослідження. У ній було передбачено, що розвиток когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС має специфічні особливості, які виявляються під час виконання завдань на увагу, класифікацію предметів, установлення логічних зв’язків і дотримання послідовності дій. Також висловлено припущення, що застосування візуальних підказок, структурованих завдань, дидактичних ігор і сенсорно-моторних вправ сприяє організації пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей.

Результати первинного обстеження частково узгоджуються з першою частиною гіпотези. Виявлені відмінності між показниками уваги, пам’яті, мислення та мовлення свідчать про неоднорідність результатів у межах досліджуваної групи. Найбільша частка значних труднощів зафіксована у сфері мовлення та уваги, тоді як у пам’яті й мисленні частіше спостерігався помірний рівень труднощів. Це дає змогу визначити сфери, які потребують особливої уваги під час планування корекційно-розвивальної роботи. Проте за зведеними таблицями не можна встановити конкретні механізми цих труднощів або зробити висновок про однакові особливості когнітивного розвитку всіх дітей з РАС.

Отже, результати емпіричного дослідження дали змогу описати розподіл труднощів у розвитку основних когнітивних процесів у досліджуваній групі дітей дошкільного віку з РАС і визначити напрями подальшої корекційно-розвивальної роботи.

РОЗДІЛ 3
ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС ТА ОЦІНЮВАННЯ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

3.1. Теоретичне обґрунтування та зміст корекційно-розвивальної програми

Результати емпіричного дослідження, представлені в другому розділі, засвідчили нерівномірний розподіл труднощів у розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Найчастіше значні труднощі спостерігалися у сфері мовлення – у 52,5 % дітей, а також у сфері уваги – у 45 %. Для пам’яті цей показник становив 35 %, для мислення – 30 %. Отримані дані стали підставою для визначення основних напрямів корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підтримку пізнавальної діяльності дітей з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Розроблення програми передбачає врахування неоднорідності групи дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Вони можуть відрізнятися рівнем мовленнєвого розвитку, особливостями сприймання інформації, здатністю виконувати інструкції, темпом діяльності та потребою в допомозі дорослого. Тому корекційно-розвивальна робота має бути гнучкою: зміст завдань, їхню складність і спосіб подання необхідно добирати відповідно до актуальних можливостей кожної дитини. Мета програми – створити умови для підтримки та розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС шляхом використання структурованих завдань, візуальних підказок, дидактичних ігор і сенсорно-моторних вправ. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання програми: - підтримувати розвиток довільної уваги, здатності зосереджуватися на завданні та виконувати послідовні дії; - сприяти розвитку зорової та слухової

пам’яті за допомогою доступних вправ на запам’ятовування й відтворення інформації; - формувати вміння порівнювати предмети, визначати їхні спільні й відмінні ознаки, класифікувати та встановлювати прості логічні зв’язки; - розширювати можливості розуміння інструкцій, використання мовлення та альтернативних засобів комунікації; - підтримувати пізнавальну активність і самостійність дітей під час виконання завдань; - сприяти перенесенню засвоєних умінь у повсякденну діяльність та ігрову взаємодію.

Теоретичним підґрунтям програми є положення про необхідність індивідуалізації навчання дітей з РАС, структурованої організації діяльності, використання наочності та систематичного формування навичок. У програмі враховано підходи до візуальної підтримки й організації середовища, зокрема елементи структурованого навчання TEACCH, а також принципи поведінкового навчання. Відповідно до цих принципів складніші навички формуються через послідовні кроки, демонстрацію зразка та поступове зменшення допомоги. Зазначені засоби слід застосовувати не механічно, а з урахуванням реакцій дитини, її потреб і доступних способів взаємодії [49; 51].

Програма ґрунтується на кількох основних принципах. Принцип індивідуального підходу передбачає добір завдань відповідно до рівня розвитку дитини, її інтересів і способів комунікації. Принцип доступності полягає в поступовому ускладненні вправ і поданні інструкцій у зрозумілій формі. Принцип систематичності передбачає регулярне повторення засвоєних дій та послідовне формування нових умінь. Принцип наочності передбачає використання предметів, картинок, символів, візуальних розкладів і демонстрацій. Принцип позитивного підкріплення полягає у підтримці зусиль дитини та доброзичливому реагуванні на її спроби виконати завдання. Важливим є також принцип функціональності, відповідно до якого сформовані навички мають бути корисними для повсякденного життя, спілкування та участі в спільній діяльності.

Зміст програми охоплює чотири взаємопов’язані напрями: розвиток уваги, пам’яті, мислення та мовлення. Вони не розглядаються ізольовано, оскільки під час виконання більшості завдань дитина одночасно сприймає інструкцію, утримує увагу, запам’ятовує інформацію, здійснює певні розумові операції та комунікує з дорослим [15, 463].

Перший напрям – розвиток уваги. Він передбачає підтримку здатності дитини зосереджуватися на предметі чи завданні, знаходити потрібні об’єкти серед інших, дотримуватися заданої послідовності та завершувати розпочату дію. Для цього можна використовувати ігри на пошук однакових зображень, добір предметів за зразком, сортування об’єктів за кольором або формою, а також вправи на виконання простих інструкцій. Наприклад, дитині пропонують знайти дві однакові картинки серед кількох або розкласти предмети відповідно до показаного зразка. На початковому етапі кількість об’єктів має бути невеликою, а інструкція – короткою та зрозумілою. У міру засвоєння способу виконання завдання можна поступово ускладнювати. Другий напрям – розвиток пам’яті. Він спрямований на підтримку здатності запам’ятовувати й відтворювати предмети, зображення, дії та нескладні послідовності. У роботі доцільно використовувати ігри на визначення відсутнього предмета, запам’ятовування розташування картинок, добір парних зображень і повторення послідовності дій. Для дітей, яким складно сприймати словесну інформацію, короткі пояснення варто поєднувати з демонстрацією предметів або картинок. Повторення знайомих вправ допомагає закріпити спосіб їх виконання. Водночас важливо поступово створювати умови для самостійного відтворення засвоєної інформації. Третій напрям – розвиток мислення. Основну увагу приділяють формуванню вмінь порівнювати предмети, знаходити спільні й відмінні ознаки, групувати об’єкти за певною характеристикою та встановлювати прості логічні зв’язки. Для цього можна використовувати сортувальні ігри, предметні картинки, пазли, завдання на співвіднесення предметів із їхнім призначенням і вправи на встановлення послідовності подій. Наприклад, дитині пропонують

розподілити зображення тварин і транспорту на дві групи або визначити предмет, який відрізняється від інших за певною ознакою. Спочатку дорослий демонструє спосіб виконання завдання, а потім пропонує дитині повторити дію з аналогічним матеріалом. Надалі обсяг допомоги можна поступово зменшувати. Четвертий напрям – розвиток мовлення та комунікативних можливостей. Він передбачає підтримку розуміння зверненого мовлення, виконання простих інструкцій, співвіднесення слів із предметами й зображеннями та використання доступних способів вираження бажань і потреб. Під час занять можна застосовувати ігри з предметами, називання знайомих об’єктів, вибір картинки за словесною інструкцією, спільне розглядання ілюстрацій та ігрові ситуації, що спонукають до комунікації. Якщо можливості усного мовлення дитини обмежені, важливо використовувати жести, картки, символи або інші доступні засоби альтернативної та додаткової комунікації. Мета цього напряму – не лише формування окремих мовленнєвих навичок, а й розширення можливостей дитини взаємодіяти з іншими людьми.

Окреме місце в програмі посідає візуальна підтримка [30, 184-186]. Візуальний розклад дає змогу показати послідовність запланованих дій, а картки «спочатку – потім» допомагають пояснити порядок виконання завдань. Наприклад, дитині можна показати картку із зображенням сортування предметів, а після її виконання – картку з наступною вправою. Така організація робить структуру заняття зрозумілішою та допомагає підготувати дитину до переходу між видами діяльності. Кількість візуальних елементів і спосіб їх подання потрібно добирати індивідуально, щоб вони допомагали орієнтуватися в завданні, а не перевантажували дитину додатковими подразниками.

Дидактичні ігри використовуються як засіб поєднання навчальних завдань із доступною для дитини діяльністю. Вони можуть сприяти підтримці уваги, запам’ятовуванню, розвитку мислення та комунікації. Перевагу варто надавати іграм із зрозумілими правилами, наочним

матеріалом і можливістю поступово змінювати складність. Водночас необхідно враховувати інтереси дитини та її готовність до спільної діяльності. Якщо певний матеріал викликає виражений дискомфорт або відмову, доцільно змінити його чи запропонувати інший спосіб виконання завдання.

Сенсорно-моторні вправи доповнюють основні напрями програми. Вони можуть включати маніпуляції з предметами різної форми й розміру, конструювання, нанизування великих елементів, переміщення предметів за зразком та інші доступні дії, які поєднують рухову активність із виконанням пізнавального завдання. Такі вправи добирають з урахуванням сенсорних особливостей дитини, її безпеки та індивідуальної переносимості стимулів. Вони не повинні бути самоціллю, а мають доповнювати роботу над увагою, мисленням, пам’яттю або комунікацією.

Програму доцільно організовувати послідовно: від знайомих і простих завдань до складніших, від виконання за зразком до більшої самостійності. На початку заняття дитині можна запропонувати зрозумілу візуальну послідовність дій, після чого перейти до основних вправ. Між завданнями за потреби передбачають короткі перерви. Завершення заняття бажано позначати зрозумілим для дитини сигналом або відповідною карткою. Тривалість роботи, кількість вправ і частоту занять необхідно визначати з огляду на вік дітей, їхні можливості та умови проведення програми.

Для планування програми доцільно використовувати такі складові: напрям роботи, мету, приклади завдань і очікувані зміни. Очікувані результати в цьому випадку розглядаються як орієнтири для подальшої роботи, а не як уже встановлені факти.

Таблиця 3.1 – Основні напрями корекційно-розвивальної програми

Напрям роботи	Мета	Приклади завдань	Очікувані результати
Розвиток уваги	Підтримка зосередження та виконання інструкцій	Пошук однакових картинок, сортування, виконання дій за зразком	Більш самостійне виконання доступних завдань, краще орієнтування в послідовності дій
Розвиток пам’яті	Підтримка запам’ятовування й відтворення інформації	Запам’ятовування предметів, пошук відсутнього об’єкта, відтворення послідовностей	Розширення можливостей запам’ятовувати та відтворювати знайомий матеріал
Розвиток мислення	Формування навичок порівняння, класифікації та встановлення зв’язків	Групування предметів, добір за призначенням, установлення послідовності подій	Розвиток уміння виконувати доступні логічні операції та застосовувати їх у практичних завданнях
Розвиток мовлення та комунікації	Підтримка розуміння інструкцій і вираження потреб	Співвіднесення слів і зображень, вибір предмета, комунікативні ігри, використання карток	Розширення доступних способів комунікації та участі у спільній діяльності
Візуальна та сенсорно-моторна підтримка	Полегшення орієнтування в діяльності й доступу до завдань	Візуальний розклад, картки «спочатку – потім», маніпуляції з предметами	Краще розуміння структури заняття та підтримка участі в пізнавальній діяльності

Для практичної реалізації визначених напрямів корекційно-розвивальної роботи доцільно використовувати вправи, які передбачають поступове ускладнення завдань, опору на наочність і врахування індивідуальних можливостей дитини. Під час їх добору необхідно зважати на

рівень розуміння мовлення, здатність утримувати увагу, особливості сенсорного сприймання та спосіб комунікації. Дитина може відповідати не лише словами, а й жестом, поглядом, вибором зображення або вказуванням на потрібний предмет.

Для розвитку уваги пропонується вправа «Знайди пару». Перед дитиною розміщують кілька карток із зображеннями знайомих предметів, серед яких є однакові картинки. Спочатку використовують дві-три пари, а після засвоєння способу виконання поступово збільшують їх кількість. Завдання полягає в тому, щоб знайти однакові зображення та покласти їх поруч [41, 101-103]. Якщо дитині складно самостійно розпочати виконання, психолог спочатку демонструє одну пару, після чого пропонує повторити дію. Важливо не перевантажувати робоче місце зайвими предметами й давати інструкцію короткими, зрозумілими реченнями.

Ще одна вправа для розвитку уваги – «Побудуй за зразком». Психолог складає просту конструкцію з двох-трьох кубиків або деталей, а дитині пропонує відтворити її за зразком. На початковому етапі конструкція має бути простою та добре помітною. Надалі можна змінювати кількість деталей, їхнє розташування або колір. Вправа дає змогу організувати зорове спостереження, спрямувати увагу на окремі елементи та підтримати здатність діяти відповідно до запропонованого зразка.

Для розвитку пам’яті можна застосовувати вправу «Чого не стало?». На столі розміщують два-три знайомі предмети, дають дитині можливість їх розглянути, а потім просять заплющити очі або відвернутися. Психолог прибирає один предмет і пропонує визначити, чого бракує. Якщо завдання викликає труднощі, кількість предметів зменшують або спочатку називають їх разом із дитиною. Після засвоєння способу виконання можна збільшувати кількість предметів, змінювати їхнє розташування чи використовувати картки із зображеннями. Під час проведення вправи важливо оцінювати не лише правильність відповіді, а й те, чи потрібні дитині додаткові підказки.

Наступна вправа – «Запам’ятай послідовність». Психолог демонструє дві-три картинки, на яких зображено знайомі предмети або дії, після чого пропонує розташувати їх у тому самому порядку. Наприклад, це можуть бути зображення чашки, тарілки та ложки або послідовність простих дій під час підготовки до прогулянки. Спочатку дитині показують готовий зразок, а потім пропонують відтворити його самостійно. Якщо завдання надто складне, можна почати з двох зображень і поступово переходити до трьох-чотирьох. Така робота спрямована на підтримку зорового запам’ятовування та відтворення порядку елементів.

Для розвитку мислення доцільно використовувати вправу «Розклади за ознакою». Дитині пропонують набір карток або предметів, які можна об’єднати за певною характеристикою: кольором, формою, розміром чи призначенням. Наприклад, потрібно зібрати разом усі червоні предмети або відокремити зображення тварин від зображень посуду. На першому етапі психолог сам показує принцип групування, а потім пропонує дитині продовжити роботу. Надалі можна змінювати ознаку класифікації, щоб дитина навчалася враховувати різні властивості тих самих предметів. Якщо усна відповідь є складною, достатньо, щоб дитина правильно розклала картки або показала відповідну групу.

Вправу «Що до чого підходить?» можна застосовувати для формування вміння встановлювати прості логічні зв’язки. Дитині показують зображення предмета та кілька варіантів, серед яких потрібно вибрати пов’язаний із ним за призначенням. Наприклад, до зубної щітки потрібно підібрати зубну пасту, до чашки – напій, до шапки – одяг, який використовують у холодну погоду. Психолог може пояснити зв’язок між предметами, а потім запропонувати виконати аналогічне завдання самостійно. Згодом кількість варіантів збільшують і переходять від очевидних пар до складніших зв’язків. У процесі виконання важливо перевіряти, чи дитина розуміє зміст завдання, а не просто запам’ятала розташування карток.

Для формування розуміння послідовності подій можна використовувати вправу «Що було спочатку?» [10, 6]. Дитині пропонують дві-три картинки, які відображають етапи знайомої побутової ситуації, наприклад миття рук: відкрити воду, намочити руки, намилити їх, змити мило, витерти руки. Спочатку психолог демонструє правильний порядок і супроводжує його короткими поясненнями. Після цього дитина розташовує картинки самостійно або за мінімальної допомоги. Для дітей, яким складно працювати з кількома зображеннями одночасно, завдання скорочують до двох послідовних дій. Використання знайомих побутових ситуацій допомагає пов’язати пізнавальне завдання з повсякденним досвідом.

Окремий напрям програми стосується розвитку мовлення та функціональної комунікації. Для цього пропонується вправа «Покажи, що потрібно». Перед дитиною розміщують кілька знайомих предметів або карток із їхніми зображеннями, після чого психолог дає просту інструкцію: «Покажи м’яч», «Дай ложку», «Знайди червону машинку». Спочатку використовують одну чітку інструкцію та невелику кількість варіантів. Після успішного виконання завдання можна ускладнювати, додаючи ознаки предметів або послідовність із двох дій. Важливо, щоб дитина мала достатньо часу на відповідь, а інструкції не змінювалися надто швидко.

Для підтримки комунікативної ініціативи можна застосовувати вправу «Я хочу…». Під час гри, творчого завдання або перекусу психолог створює природну ситуацію, у якій дитині потрібно попросити бажаний предмет чи дію. Залежно від її можливостей вона може назвати предмет, використати жест, показати на нього або передати відповідну картку. Наприклад, дитина обирає картку із зображенням м’яча, якщо хоче продовжити гру, або показує на потрібний матеріал під час малювання. Дорослий реагує на зрозуміле комунікативне повідомлення та за потреби моделює простішу або більш розгорнуту форму прохання. Мета вправи полягає не у вимаганні усної відповіді, а у формуванні доступного дитині способу висловлювати потреби й робити вибір.

Організувати виконання завдань можна за допомогою візуального розкладу та принципу «Спочатку – потім». Наприклад, перед початком заняття дитині показують дві картки: «Спочатку знайди пару», «Потім обери гру». Після завершення першого завдання картку прибирають або позначають як виконану. Така організація допомагає зробити послідовність діяльності зрозумілішою, показує, що відбуватиметься далі, і підтримує перехід між завданнями. Візуальний розклад може складатися з реальних предметів, фотографій, піктограм або написів – залежно від того, які засоби дитина найкраще розуміє. Подібний підхід описаний у матеріалах TEACCH Autism Program щодо використання візуальних розкладів, а рекомендації Autism Speaks містять приклади візуальних опор, зокрема розкладів і карток «спочатку – потім».

У процесі виконання вправ доцільно поєднувати пізнавальні завдання з короткими руховими або сенсорно-моторними активностями, якщо вони відповідають індивідуальним потребам дитини. Наприклад, після сортування карток можна запропонувати перенести предмети до відповідних контейнерів, побудувати невелику конструкцію або розкласти великі геометричні фігури на підлозі. Такі завдання дають змогу змінити характер діяльності та залучити маніпуляції з предметами. Водночас сенсорні вправи не варто застосовувати однаково до всіх дітей: необхідно враховувати їхні реакції на звук, дотик, рух і певні матеріали, не використовуючи стимули, що викликають виражений дискомфорт [11, 190].

Зміст занять слід адаптувати до актуальних можливостей кожної дитини. Якщо вона не виконує завдання самостійно, психолог може показати зразок, скоротити кількість матеріалів, використати жестову або візуальну підказку, а потім поступово зменшувати допомогу. Інструкції бажано формулювати коротко, а між завданнями передбачати час для переходу. Підкріпленням можуть бути схвалення, можливість обрати наступну гру або коротка перерва. Важливо не вимагати однакового темпу від усіх дітей і не трактувати відмову чи втрату уваги лише як небажання співпрацювати:

причиною можуть бути складність завдання, втома, нерозуміння інструкції або сенсорне перевантаження.

Наведені вправи є прикладами практичного наповнення програми, а не універсальним набором, який необхідно однаково застосовувати до кожної дитини з РАС. Їх добір і послідовність мають визначатися результатами первинного обстеження, спостереженням за реакціями дитини та її індивідуальними освітніми потребами. Для відстеження перебігу роботи психолог може фіксувати, чи виконує дитина завдання самостійно, чи потребує підказок, наскільки довго утримує увагу, чи переносить засвоєний спосіб дії на інший матеріал і чи використовує доступні їй засоби комунікації. Такі записи допомагають коригувати зміст занять. Водночас без систематичного оцінювання змін до і після реалізації програми не можна стверджувати, що запропоновані вправи вже довели свою ефективність у межах цього дослідження.

Теоретичні й практичні орієнтири для використання візуальних опор і підтримки функціональної комунікації наведено в матеріалах TEACCH Autism Program, Autism Speaks та описах системи обміну картками PECS. Зокрема, PECS передбачає навчання комунікації через обмін зображеннями з поступовим переходом до складніших форм повідомлення. Ці матеріали можна використати для обґрунтування окремих прийомів програми, не ототожнюючи їх із доказом ефективності саме розробленого комплексу вправ.

3.2. Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС

Організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра передбачає створення умов для поступового формування пізнавальних умінь, розвитку самостійності та розширення можливостей взаємодії з навколишнім середовищем. Під час

планування занять психолог має враховувати не лише результати діагностичного обстеження, а й особливості сприймання інформації, розуміння мовлення, здатність дитини наслідувати дії дорослого, утримувати увагу та приймати допомогу. Однакове завдання може викликати різні труднощі в дітей з подібними діагностичними характеристиками, тому зміст роботи потребує індивідуального добору.

У дослідженні було визначено особливості розвитку уваги, пам'яті, мислення та мовлення у 40 дітей дошкільного віку з РАС. Результати первинного обстеження засвідчили, що значні труднощі спостерігалися у 18 дітей (45 %) під час виконання завдань на увагу, у 14 дітей (35 %) – на пам'ять, у 12 дітей (30 %) – на мислення та у 21 дитини (52,5 %) – у сфері мовлення. Відносно сформовані показники уваги виявлено у 8 дітей (20 %), пам'яті – у 10 дітей (25 %), мислення – у 11 дітей (27,5 %), мовлення – у 6 дітей (15 %). Ці результати стали підставою для визначення змісту корекційно-розвивальної програми та добору завдань, спрямованих на підтримку різних компонентів пізнавальної діяльності.

Наведені дані не означають, що всі діти з РАС мають однакові труднощі або потребують ідентичного комплексу вправ. Вони відображають особливості обстеженої групи й допомагають визначити загальні напрями роботи. Під час індивідуального планування необхідно зважати на сильні сторони дитини, її інтереси, наявні способи комунікації, здатність працювати за зразком і рівень самостійності. Дитина, яка добре розпізнає зображення, але має труднощі з усною відповіддю, може демонструвати розуміння завдання через вибір картинки. Якщо ж дитині складно утримувати увагу на картках, доцільно починати з реальних предметів і коротких дій із ними.

Питання організації корекційної роботи з дітьми середнього дошкільного віку з розладами аутистичного спектра розглядають І. О. Ніколаєску, Ю. М. Нікітська та І. С. Прокопова [15]. У своїй публікації автори висвітлюють підходи до організації роботи з дітьми цієї категорії, що дає підстави враховувати індивідуальні потреби вихованців під час

планування корекційних заходів. Положення цієї праці доцільно співвідносити з результатами власного первинного обстеження та конкретними завданнями розробленої програми, а не механічно переносити запропоновані іншими авторами прийоми без урахування характеристик досліджуваної групи.

Організація занять має починатися з підготовки простору та матеріалів. Для роботи бажано передбачити місце, де дитина може бачити запропоновані предмети й картки та зосереджуватися на поточному завданні. На робочій поверхні доцільно залишати лише ті матеріали, які потрібні на відповідному етапі. Надлишок іграшок, зображень або сторонніх предметів може відволікати дитину й ускладнювати розуміння інструкції. Якщо дитина краще сприймає інформацію через маніпуляції з реальними предметами, початкові вправи можна проводити з іграшками, кубиками, посудом або предметами повсякденного вжитку. Після засвоєння способу виконання завдання переходять до карток, схем і зображень [16, 200].

Робочий простір варто організовувати так, щоб дитина розуміла, де розташовані матеріали для виконання завдання, куди потрібно покласти готову роботу та що відбуватиметься після її завершення. Для цього можна використовувати контейнери з позначками, окремі місця для карток і готових конструкцій, а також прості візуальні сигнали. Наприклад, картка із зображенням коробки може означати, що після завершення вправи матеріали необхідно покласти всередину. Такі позначки мають бути зрозумілими дитині й використовуватися послідовно. Їхнє призначення полягає не в ускладненні заняття додатковими правилами, а в тому, щоб зробити порядок дій передбачуваним.

Для підтримки організації діяльності можна застосовувати візуальний розклад, який відображає послідовність запланованих завдань. Він може складатися з фотографій, піктограм, карток або коротких написів залежно від рівня розуміння дитиною зображень і символів. Наприклад, розклад може містити три елементи: «Знайди пару», «Побудуй за зразком», «Обери гру».

Після виконання кожного завдання відповідну картку прибирають або позначають як завершену. Це дає дитині можливість бачити порядок діяльності та орієнтуватися в її перебігу.

Візуальна підтримка може використовуватися і для переходу між завданнями. Для цього підходить схема «Спочатку – потім», у якій перша картка показує поточну дію, а друга – те, що відбудеться після її завершення. Наприклад, спочатку дитина сортує три предмети за кольором, а потім отримує можливість обрати одну з іграшок для короткої гри. Зміст карток потрібно співвідносити з реальною послідовністю подій, щоб дитина могла покладатися на надану інформацію. Використання візуальних розкладів і схем «спочатку – потім» описане в рекомендаціях TEACCH Autism Program та матеріалах Autism Speaks щодо візуальної підтримки дітей з аутизмом.

Тривалість і складність завдань необхідно добирати індивідуально. Якщо дитина швидко втомлюється, заняття доцільно організовувати з коротких змістових блоків, чергуючи вправи, які потребують зосередження, з простішими діями або руховими паузами. Не слід визначати однакову тривалість роботи для всіх дітей без урахування їхніх можливостей. Під час виконання завдання психолог спостерігає, як дитина реагує на інструкцію, чи розуміє запропоновану дію, чи потребує повторного пояснення та за яких умов може працювати самостійніше.

У програмі передбачається використання принципу поступового ускладнення [38]. На початковому етапі дитині пропонують завдання з невеликою кількістю елементів і чітким зразком виконання. Після засвоєння основного способу дії можна змінювати матеріал, збільшувати кількість карток, вводити додаткову ознаку для класифікації або пропонувати відтворити довшу послідовність. Наприклад, під час вправи на сортування спочатку потрібно розкласти предмети за кольором, а пізніше – за формою або призначенням. Перехід до складнішого завдання має відбуватися тоді, коли попередній рівень є доступним дитині, а не лише тому, що передбачено календарним планом.

Під час навчання нової дії психолог може застосовувати показ, жестову підказку, зразок або коротке словесне пояснення. Якщо дитина не розпочинає виконання після першої інструкції, дорослий може продемонструвати необхідний рух або запропонувати вибір між двома варіантами. Надалі обсяг допомоги поступово зменшують, якщо дитина починає виконувати дію самостійно. Водночас підказки не повинні перетворюватися на постійне керування кожним рухом: метою є формування можливості зрозуміти завдання та виконати його з найменшою необхідною допомогою.

Для розвитку уваги в програмі передбачено вправи на зорове зіставлення, пошук потрібного предмета, виконання інструкцій і наслідування дій за зразком. Наприклад, під час вправи «Знайди пару» дитина має підібрати однакові зображення серед кількох карток. Спочатку можна використати дві пари добре знайомих предметів, а після засвоєння принципу роботи збільшувати кількість карток. Якщо дитина часто відволікається, завдання скорочують і прибирають з робочої поверхні зайві матеріали. У вправі «Побудуй за зразком» дитині пропонують відтворити просту конструкцію з кубиків або геометричних деталей. Поступове збільшення кількості елементів дає змогу ускладнювати завдання без різкої зміни його умов.

Робота над розвитком пам’яті може включати запам’ятовування зображень, відтворення послідовності предметів і впізнавання змін у знайомому наборі. У вправі «Чого не стало?» дитині показують кілька предметів, після короткого ознайомлення один із них прибирають і пропонують визначити, якого предмета бракує. На початку використовують два-три предмети, а за умови доступності завдання їхню кількість поступово збільшують. У вправі «Запам’ятай послідовність» дитина розглядає дві-три картинки та відтворює їхній порядок. Якщо завдання викликає труднощі, психолог може спочатку виконати його разом із дитиною, звертаючи увагу на кожний елемент.

Під час розвитку мислення передбачається формування вмінь порівнювати предмети, визначати спільні ознаки, групувати їх і встановлювати прості логічні зв’язки. Для цього можна використовувати вправу «Розклади за ознакою», у якій дитина об’єднує картки за кольором, формою або призначенням. Спочатку завдання має спиратися на одну чітко визначену характеристику. Надалі психолог може запропонувати іншу ознаку групування, щоб перевірити, чи здатна дитина змінювати спосіб виконання відповідно до нової інструкції. У вправі «Що до чого підходить?» потрібно поєднати предмети, пов’язані за призначенням, наприклад чашку й напій або зубну щітку й зубну пасту. Для полегшення завдання можна залишити два варіанти відповіді, а потім поступово збільшувати їх кількість.

Формування уявлень про послідовність дій можна здійснювати через зображення знайомих побутових ситуацій [11, 180]. Дитині пропонують розташувати картинки у відповідному порядку, наприклад відображення етапів миття рук або підготовки до прогулянки. Спочатку психолог демонструє послідовність і пояснює її короткими фразами. Пізніше дитина може самостійно розмістити картинки та, за наявності відповідних мовленнєвих можливостей, пояснити свій вибір. Якщо усне пояснення є складним, оцінюють правильність розташування зображень і розуміння самої послідовності, а не лише здатність висловлювати її словами.

Розвиток мовлення та комунікації потрібно узгоджувати з рівнем розуміння інструкцій і доступними дитині способами вираження думок та потреб. У вправі «Покажи, що потрібно» психолог називає предмет або описує його просту ознаку, а дитина обирає відповідне зображення чи предмет. Для формування комунікативної ініціативи можна використовувати вправу «Я хочу…», під час якої дитина повідомляє про бажаний предмет або діяльність словом, жестом, вказуванням чи карткою. Система обміну картками PECS, описана в матеріалах Autism Speaks, є одним із підходів до формування функціональної комунікації за допомогою зображень. Її використання потребує відповідного добору цілей і послідовності навчання, а не обмежується механічним показуванням карток.

Під час комунікативних завдань психолог має створювати умови для самостійної відповіді. Не варто одразу повторювати інструкцію багато разів або підказувати правильний варіант до того, як дитина отримала можливість самостійно відреагувати. Після звернення необхідно витримати паузу, достатню для сприймання інформації та формування відповіді. Якщо дитина не реагує, можна скоротити інструкцію, показати відповідний предмет або використати візуальну підказку. Реакцію дитини слід розглядати з урахуванням її індивідуального способу комунікації: відсутність усної відповіді сама по собі не означає, що вона не зрозуміла завдання.

Сенсорно-моторні вправи можуть доповнювати пізнавальні завдання через маніпуляції з предметами, конструювання, сортування великих деталей і виконання простих рухових дій [13, 35]. Наприклад, після класифікації карток дитина може розкласти предмети у відповідні контейнери, побудувати конструкцію з кубиків або перенести геометричні фігури до місць із відповідними позначками. Такі завдання поєднують сприймання, рух і виконання інструкції. Добираючи матеріали, потрібно враховувати реакції дитини на текстури, звуки, рух і близькість предметів. Якщо певний матеріал викликає дискомфорт, його замінюють, а сенсорні стимули не використовують примусово.

Позитивне підкріплення доцільно пов’язувати з конкретними діями дитини: завершенням завдання, самостійним вибором, спробою виконати інструкцію або використанням доступного способу комунікації. Це може бути словесне схвалення, можливість обрати наступну гру або коротка перерва після виконання запланованого етапу. Реакція дорослого має бути зрозумілою та послідовною. Необхідно уникати порівняння дітей між собою, оскільки темп виконання завдань і потреба в допомозі можуть істотно відрізнятися.

Організація корекційно-розвивальної роботи також передбачає перенесення засвоєних умінь у різні ситуації. Якщо дитина навчилася групувати предмети за кольором за картками, надалі можна запропонувати їй

розсортувати іграшки або матеріали для малювання. Якщо вона засвоїла спосіб прохання за допомогою картки під час заняття, аналогічний засіб комунікації може використовуватися в інших звичних ситуаціях за погодженням із фахівцями та родиною. Зміна матеріалів і умов виконання дає змогу з’ясувати, чи дитина застосовує засвоєний спосіб дії лише в знайомій вправі, чи може використовувати його в іншій ситуації.

Взаємодія з батьками може передбачати ознайомлення з цілями програми та рекомендації щодо підтримки окремих умінь у повсякденному житті. Наприклад, дорослі можуть пропонувати дитині вибір між двома предметами, використовувати зрозумілі візуальні позначки або залучати її до простих послідовних побутових дій. Такі рекомендації мають бути реалістичними й не перетворювати домашнє спілкування на безперервне виконання навчальних завдань. Якщо участь батьків фактично не передбачена програмою, цей напрям можна залишити як рекомендацію щодо можливого подальшого впровадження.

Для організації роботи психолог може вести короткі записи щодо виконання завдань. До них доцільно включати назву вправи, характер інструкції, рівень допомоги, реакцію дитини та обставини, за яких вона краще справлялася із завданням. Наприклад, фіксується, чи дитина виконала вправу самостійно, після показу зразка або з додатковою підказкою; чи змогла завершити завдання; чи перенесла засвоєний спосіб дії на новий матеріал. Такі записи допомагають коригувати подальшу роботу й добирати відповідний рівень складності. Вони не повинні підміняти стандартизоване оцінювання або створювати враження кількісного покращення, якщо відповідні дані систематично не збиралися [18].

Описана організація корекційно-розвивальної роботи спирається на результати первинного обстеження та передбачає поєднання індивідуалізованих завдань, візуальної підтримки, дидактичних ігор, вправ на розвиток пізнавальних процесів і засобів функціональної комунікації. Її зміст спрямований на створення умов для поступового засвоєння доступних дитині

способів виконання завдань, підвищення самостійності та застосування набутих умінь у повсякденних ситуаціях. Реалізація цих принципів потребує гнучкого планування: складність завдань, матеріали й обсяг допомоги визначаються не формальним графіком, а можливостями та реакціями конкретної дитини.

Разом із тим опис організації програми та обґрунтування використаних прийомів не є доказом її результативності. Якщо повторне обстеження дітей не проводилося, коректно говорити про заплановані напрями роботи, очікувані зміни та критерії подальшого оцінювання, а не про підтверджене покращення уваги, пам’яті, мислення чи мовлення. Це розмежування дає змогу представити практичну частину дослідження без приписування програмі результатів, які не були фактично виміряні.

3.3. Критерії оцінювання та очікувані результати корекційно-розвивальної програми

Оцінювання корекційно-розвивальної програми передбачає визначення показників, за якими можна простежити зміни у виконанні дітьми пізнавальних завдань, їхній самостійності та використанні доступних способів комунікації. Під час розроблення програми для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра необхідно враховувати, що результати роботи можуть виявлятися не лише в правильності виконання завдання, а й у здатності зрозуміти інструкцію, розпочати дію, дотримуватися її послідовності, приймати допомогу дорослого та застосовувати засвоєний спосіб дії в інших ситуаціях.

У межах цього дослідження критеріальну основу оцінювання визначено відповідно до чотирьох сфер, які вивчалися під час первинного обстеження: уваги, пам’яті, мислення та мовлення. Такий підхід дає змогу зберегти зв’язок між результатами емпіричного дослідження, змістом корекційно-розвивальної програми та очікуваними змінами. Для кожної

сфери передбачено конкретні показники, які можуть використовуватися психологом під час спостереження за виконанням вправ.

Необхідність визначення критеріїв оцінювання зумовлена тим, що діти з РАС можуть демонструвати різні способи виконання одного завдання. Наприклад, дитина може правильно класифікувати предмети, але не пояснювати свій вибір усно; інша може виконати аналогічне завдання лише після показу зразка. У таких випадках оцінювання має враховувати не тільки кінцеву відповідь, а й спосіб її отримання, рівень самостійності та вид підтримки, необхідної для виконання дії [21].

В цій запропонованій програмі доцільно розрізняти критерії оцінювання та очікувані результати. Критерії визначають, на які прояви пізнавальної діяльності потрібно звертати увагу, тоді як очікувані результати описують зміни, на підтримку яких спрямована корекційна робота. Саме визначення таких показників створює основу для подальшого оцінювання програми, проте не дає підстав стверджувати, що передбачені зміни вже відбулися.

Оцінювання розвитку уваги. Під час роботи з увагою доцільно враховувати здатність дитини зосереджуватися на запропонованому матеріалі, знаходити потрібний предмет серед інших, утримувати інструкцію протягом виконання завдання та переходити від однієї дії до іншої. Для цього можна використовувати вправи «Знайди пару», «Побудуй за зразком», пошук предметів за певною ознакою та виконання простих послідовних інструкцій.

Показником позитивної динаміки в разі проведення повторного оцінювання могло б бути самостійніше виконання завдань, зменшення кількості необхідних підказок, точніше дотримання інструкції або здатність працювати з більшою кількістю матеріалів без істотного погіршення результату. Водночас тривалість зосередження не слід розглядати ізольовано від складності завдання, втоми та сенсорного навантаження . Якщо дитина виконує коротше завдання якісніше й самостійніше, це також може свідчити про відповідність обраного способу роботи її актуальним можливостям [38].

Оцінювання розвитку пам’яті. Для аналізу цього компонента можна використовувати завдання на запам’ятовування та відтворення зображень, визначення відсутнього предмета й відтворення простої послідовності. Під час спостереження психолог може фіксувати, скільки елементів дитина відтворює правильно, чи потрібне повторне пред’явлення матеріалу, чи може вона зберегти порядок зображень і чи використовує засвоєний спосіб виконання в аналогічній вправі.

Очікуваним результатом роботи є підтримка здатності запам’ятовувати доступний обсяг інформації, відтворювати знайомі послідовності та орієнтуватися на візуальні підказки. Для однієї дитини це може означати самостійне відтворення послідовності з двох картинок, для іншої – правильне виконання завдання з трьома або чотирма елементами. Тому результати доцільно співвідносити з індивідуальним вихідним рівнем, а не лише порівнювати дітей між собою.

Оцінювання розвитку мислення. Під час оцінювання мислення варто звертати увагу на здатність дитини порівнювати предмети, визначати їхні спільні та відмінні ознаки, класифікувати матеріал, встановлювати прості логічні зв’язки й відтворювати послідовність дій. Відповідними засобами можуть бути вправи «Розклади за ознакою», «Що до чого підходить?», «Що було спочатку?» та конструювання за зразком.

Ознаками можливих позитивних змін можуть бути точніше групування предметів, розуміння принципу класифікації, здатність виконати аналогічне завдання з новим матеріалом і менша залежність від демонстрації дорослого. Якщо дитина правильно розкладає предмети за кольором, але відчуває труднощі під час переходу до класифікації за формою, цей результат указує на потребу продовжувати роботу з перенесенням способу дії на нові умови [24]. Помилки в таких завданнях слід аналізувати з урахуванням розуміння інструкції та попереднього досвіду дитини.

Оцінювання розвитку мовлення та комунікації. Цей компонент передбачає аналіз розуміння простих інструкцій, співвіднесення слова з

предметом або зображенням, виконання словесного завдання та використання доступних засобів комунікації. Під час вправ «Покажи, що потрібно» і «Я хочу…» можна спостерігати, чи розуміє дитина звернення, чи може зробити вибір, повідомити про потребу або попросити бажаний предмет за допомогою слова, жесту, вказування чи картки.

Очікувані результати охоплюють розширення можливостей функціонального спілкування, краще розуміння побутових інструкцій і збільшення кількості ситуацій, у яких дитина може самостійно повідомити про свій вибір. Усне мовлення не повинно бути єдиним критерієм оцінювання комунікативних досягнень. Якщо дитина використовує альтернативний спосіб комунікації та за його допомогою зрозуміло висловлює потребу, це також має враховуватися під час аналізу її можливостей.

Для систематизації критеріїв оцінювання доцільно визначити основні показники за кожною сферою розвитку.

Таблиця 3.2 – Критерії оцінювання та очікувані результати корекційно-розвивальної програми

Сфера розвитку	**Критерії оцінювання**	**Показники, які можна фіксувати**	**Очікувані результати**
Увага	Зосередженість, стійкість уваги, виконання інструкцій	Правильність пошуку, завершення завдання, кількість підказок, здатність перейти до наступної дії	Самостійніше виконання завдань, краще дотримання інструкцій
Пам’ять	Запам’ятовування та відтворення матеріалу	Кількість правильно відтворених елементів, збереження послідовності, потреба в повторенні	Підтримка запам’ятовування знайомих предметів і простих послідовностей

Продовження таблиці 3.2

Мислення	Класифікація, порівняння, встановлення логічних зв’язків	Правильність групування, добір пов’язаних предметів, відтворення послідовності дій	Розширення можливостей виконання завдань на класифікацію та встановлення зв’язків
Мовлення та комунікація	Розуміння інструкцій, вибір, повідомлення про потреби	Виконання словесних інструкцій, вибір відповідного зображення, використання слова, жесту або картки	Розширення доступних способів комунікації та самостійного висловлення потреб

Для практичного використання цих критеріїв психолог може вести індивідуальну картку спостереження за виконанням завдань. У ній доцільно зазначати дату, назву вправи, умови її проведення, правильність виконання та вид допомоги, якої потребувала дитина. За необхідності можна використовувати просту систему описових позначок: «виконує самостійно», «виконує після візуальної або словесної підказки», «виконує за показом зразка», «потребує додаткового спрощення завдання». Такий спосіб фіксації дає змогу описати процес виконання без довільного приписування дитині певного рівня розвитку.

Якщо програму впроваджуватимуть надалі, оцінювання її результативності доцільно організувати у кілька послідовних етапів. На початку потрібно визначити вихідні показники за обраними критеріями, використовуючи однакові або зіставні завдання [5, 110-111]. У процесі роботи можна фіксувати спостереження щодо самостійності, характеру помилок і потреби в підказках. Після завершення програми необхідно провести повторне оцінювання за тими самими критеріями та порівняти отримані дані з початковими. Така процедура допомогла б визначити, чи відбулися зміни, у яких сферах вони проявилися та які прийоми роботи потребують коригування.

Порівняння результатів має проводитися за однакових або максимально зіставних умов. Якщо під час первинного оцінювання дитині пропонували три картки, а під час повторного – шість, зміни можуть пояснюватися не лише розвитком відповідної навички, а й відмінностями у складності завдань. Так само необхідно враховувати кількість підказок, знайомість матеріалу, стан дитини та інші обставини, що впливають на виконання. За можливості доцільно використовувати чітко визначені критерії, щоб оцінювання не залежало виключно від суб'єктивного враження фахівця.

У межах цієї кваліфікаційної роботи повторне обстеження після реалізації програми не проводилося. Тому наведені критерії призначені для визначення можливого порядку подальшого оцінювання, а описані зміни мають статус очікуваних результатів.

Очікувані результати корекційно-розвивальної програми пов'язані з підтримкою пізнавальної активності дітей, формуванням доступних способів виконання завдань і розширенням можливостей самостійної діяльності. Використання структурованих вправ може створювати умови для вправляння у зосередженні, запам'ятовуванні, класифікації предметів, установленні простих логічних зв'язків і розумінні послідовності дій. Візуальні опори можуть допомагати організовувати виконання інструкцій, а комунікативні вправи – створювати можливості для вираження потреб у доступний дитині спосіб. Проте конкретний результат залежатиме від індивідуальних характеристик дитини, відповідності завдань її можливостям, регулярності роботи та умов її проведення.

Розроблена програма має практичну спрямованість, оскільки її зміст пов'язаний із труднощами, виявленими під час первинного обстеження. Найбільша частка значних труднощів у досліджуваній групі стосувалася мовлення – 52,5 % дітей, а також уваги – 45 %. Це обґрунтовує включення вправ на розуміння інструкцій, вибір, функціональну комунікацію та виконання коротких структурованих завдань. Водночас результати щодо

пам’яті й мислення також свідчать про потребу в систематичному використанні вправ на відтворення послідовностей, класифікацію та встановлення логічних зв’язків.

Під час подальшого впровадження програми доцільно враховувати не лише кількість правильно виконаних завдань, а й зміни у способі діяльності дитини. Здатність самостійно розпочати вправу, попросити про допомогу, обрати потрібний матеріал, завершити послідовність дій або скористатися засвоєною навичкою в побутовій ситуації може бути значущим практичним результатом. Водночас ці прояви необхідно описувати на підставі фактичних спостережень, а не подавати як уже досягнуті результати розробленої програми.

Підсумовуючи, запропонована система критеріїв дає змогу визначити, за якими напрямами може здійснюватися оцінювання корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС. Вона охоплює увагу, пам’ять, мислення, мовлення та комунікацію, передбачає врахування самостійності й потреби в допомозі та може бути використана під час подальшого впровадження програми.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі досліджено особливості розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та визначено напрями корекційно-розвивальної роботи психолога. Теоретичний аналіз наукових підходів і результати емпіричного дослідження дали змогу охарактеризувати особливості сформованості уваги, пам’яті, мислення та мовлення в обстеженій групі дітей, а також розробити програму, спрямовану на підтримку їхньої пізнавальної діяльності.

1. Аналіз наукових підходів до вивчення когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засвідчив, що пізнавальну діяльність цієї категорії дітей необхідно розглядати з урахуванням індивідуального профілю розвитку, особливостей сприймання інформації, розуміння мовлення, організації поведінки та взаємодії з навколишнім середовищем. Увага, пам’ять і мислення утворюють взаємопов’язані компоненти пізнавальної діяльності, а їхній розвиток впливає на здатність дитини засвоювати нову інформацію, виконувати інструкції, встановлювати зв’язки між предметами та діяти відповідно до певної послідовності. Під час організації психологічної підтримки необхідно враховувати не лише труднощі, а й наявні можливості дитини, її інтереси та доступні способи комунікації. Доцільними засобами роботи є структуровані завдання, наочні матеріали, дидактичні ігри, демонстрація зразка та поступове ускладнення діяльності.

2. За результатами емпіричного дослідження, у якому взяли участь 40 дітей дошкільного віку з РАС, визначено особливості сформованості основних когнітивних процесів. Під час виконання завдань на увагу відносно сформовані показники виявлено у 8 дітей (20 %), помірні труднощі – у 14 дітей (35 %), значні труднощі – у 18 дітей (45 %). За показниками пам’яті відносно сформований рівень зафіксовано у 10 дітей (25 %), помірні труднощі – у 16 дітей (40 %), значні труднощі – у 14 дітей (35 %). Під час

оцінювання мислення відносно сформовані показники продемонстрували 11 дітей (27,5 %), помірні труднощі виявлено у 17 дітей (42,5 %), значні – у 12 дітей (30 %).

Додатковий аналіз показників мовлення засвідчив, що відносно сформовані показники спостерігалися у 6 дітей (15 %), помірні труднощі – у 13 дітей (32,5 %), значні труднощі – у 21 дитини (52,5 %). Отриманий розподіл свідчить, що в межах обстеженої групи найбільша частка дітей зі значними труднощами припадала на сферу мовлення та уваги. У пам’яті й мисленні також виявлено потребу в подальшій підтримці, оскільки в цих сферах значна частина дітей мала помірні або виражені труднощі. Результати відображають особливості саме досліджуваної групи та не можуть автоматично поширюватися на всіх дітей із розладами аутистичного спектра.

3. На основі теоретичного аналізу та результатів первинного обстеження розроблено корекційно-розвивальну програму, спрямовану на підтримку когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з РАС. Її зміст охоплює вправи на розвиток уваги, пам’яті, мислення, мовлення та функціональної комунікації. Для підтримки уваги передбачено завдання на пошук однакових зображень і виконання дій за зразком; для пам’яті – запам’ятовування предметів і відтворення послідовностей; для мислення – класифікацію, порівняння та встановлення простих логічних зв’язків; для мовлення й комунікації – виконання зрозумілих інструкцій, вибір предметів і вираження потреб доступними дитині способами.

Організація запропонованої роботи передбачає використання візуальних розкладів, карток, предметного матеріалу, дидактичних ігор і сенсорно-моторних вправ. Передбачено поступове ускладнення завдань, індивідуальний добір матеріалів, надання допомоги відповідно до потреб дитини та поступове розширення можливостей самостійного виконання дій. Програма побудована з урахуванням результатів первинного дослідження: найбільшу увагу в її змісті приділено підтримці мовлення, комунікації та уваги, водночас збережено завдання на розвиток пам’яті й мислення.

Запропонований комплекс є практично орієнтованою розробкою, зміст якої визначено відповідно до виявлених потреб обстеженої групи.

4. Для подальшого оцінювання корекційно-розвивальної програми визначено критерії та показники, які охоплюють чотири сфери: увагу, пам’ять, мислення, мовлення й комунікацію. До них віднесено здатність виконувати інструкції, самостійно розпочинати й завершувати завдання, відтворювати матеріал, класифікувати предмети, встановлювати логічні зв’язки та використовувати доступні засоби комунікації. Запропоновано фіксувати правильність виконання завдань, рівень самостійності, потребу в підказках і можливість застосовувати засвоєні способи дії в інших ситуаціях. Сформульовано очікувані результати програми, пов’язані з підтримкою пізнавальної активності, розширенням можливостей самостійного виконання завдань і розвитком функціональної комунікації.

Практичні рекомендації передбачають організацію зрозумілого робочого простору, використання коротких інструкцій і візуальних підказок, добір завдань відповідно до індивідуальних можливостей дитини, чергування видів діяльності та поступове зменшення допомоги дорослого в міру засвоєння навичок.

Отримані дані підтвердили необхідність індивідуалізованого підходу до організації пізнавальних завдань і визначили напрями, на яких доцільно зосередити подальшу роботу психолога. Перспективою подальших досліджень є апробація запропонованої програми, повторне оцінювання показників когнітивного розвитку та аналіз змін за визначеними критеріями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бавольська О. Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Інклюзивне навчання.* 2024. № 2 (101). С. 79–90.

2. Базима Н. В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 3–8.

3. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 22 с.

4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Київ, 2021. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovijkomponentdoshkilnoyiosviti-v-ukrayini (дата звернення: 27.10.2026).

5. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія : навчально-методичний посібник. Запоріжжя : Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, 2023. 324 с.

6. Гончарук Н., Вержиховська О., Марків А. Формування навичок альтернативної комунікації у дітей дошкільного віку із розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки*). 2025. № 25. С. 108–127.

7. Єрошова М. А. Шляхи оптимізації корекційно-реабілітаційного супроводу дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Педагогічні науки*. 2017. Т. 3, № 78. С. 5.

8. Єрошова М. Умови підвищення ефективності підготовки дітей з аутизмом до інклюзивного навчання в умовах інтеграційної дошкільної групи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Т. 1, № 13. С. 99-106.

9. Козак М. М. Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в системі раннього втручання.

Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2025. Вип. 49. С. 54-58.

10. Козинець О. В., Співак А. Г. Особливості організації логоритмічних занять для дітей з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2024. Вип. 46. С. 7.

11. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2020. Т. 1, № 16. С. 177–192.

12. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / за ред. І. І. Обухівської. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

13. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з РАС методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 4. С. 31–39.

14. Ляхова І. М., Баришников А. О. Методики корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2023. № 6(166). С. 93–96.

15. Ніколаєску І. О., Нікітська Ю. М., Прокопова І. С. Організація корекційної роботи з дітьми середнього дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 10(44). С. 406–419.

16. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. 252 с.

17. Павлюк Р. О., Кушнарьова В. О. Логопедичний супровід дітей із РАС у закладах дошкільної освіти: досвід, виклики та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 6 (225). С. 98–104.

18. Поліщук В., Цегельник Т. Основні чинники сенсорної інтеграції дітей з РАС у дошкільному закладі. 2025. URL : https://surl.lt/ezabby (дата звернення: 25.10.2026).

19. Портянко Г. О. Особливості роботи з розвитку мовлення як складової комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з РАС. Суми, 2021. URL : https://repository.sspu.edu.ua/items/c9c93849-3414-4982-906c-5ee15b52f4b9 (дата звернення: 25.10.2026).

20. Скринник Ю. О. Особливості корекційної роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку з РАС : кваліфікаційна робота. Суми, 2021. 94 с. URL : https://repository.sspu.edu.ua/items/a40530da-2e4c-44a8-baa8-aa28bb908d49 (дата звернення: 25.10.2026).

21. Скрипник Т. В. Програма втручання «Синергія»: формування базових передумов навчання і розвитку дітей з РАС. Київ : Альянт, 2020. С. 56.

22. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. Київ : Гнозіс, 2013. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2130/ (дата звернення: 25.10.2026).

23. Скрипник Т. В. Стандартні вимоги до надання кваліфікованої допомоги дітям з РАС. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2016. Вип. 7, т. 2. С. 355–363.

24. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. Київ, 2020. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32775/ (дата звернення: 25.10.2026).

25. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. С.320.

26. Скрипник Т. В. Як підготувати дітей з аутизмом до інклюзивної освіти. *Дошкільне виховання*. 2018. № 10. С. 6–9.

27. Скрипник Т. В., Максимчук М. О., Куценко Т. О. Методи і засоби діагностики дітей з аутизмом : навчально-методичні матеріали. Київ, 2022. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41353/ (дата звернення: 25.10.2026).

28. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Куценко Т. О., Будій О. В. Модифікація навчальних матеріалів для підвищення якості освіти учнів з аутизмом. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 85, т. 2. С. 66–71.

29. Скрипник Т. В., Супрун Г. В., Максимчук М. О. Соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на методи з науково доведеною ефективністю. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 2(21). С. 75–82.

30. Слащова А. К. Основи корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру. *Габітус*. 2023. Вип. 55, т. 2. С. 182–186.

31. Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами : методичні рекомендації. Суми : Сумський ОІППО, 2016. 52 с.

32. Степаненко А. І., Гавриленко О. В. Використання сенсорної інтеграції під час корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Тиждень науки-2024*. Факультет управління фізичною культурою та спортом: тези доповідей науково-практичної конференції. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2024. С. 135–137.

33. Сухіна І. В., Риндер І. Д., Скрипник Т. В. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ; Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.

34. Таран О. П., Скрипник Т. В., Супрун Г. В., Куценко Т. О. Ефективна підготовка дітей з аутизмом до навчання в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2025. Вип. 220. С. 106–111.

35. Тарасун В. В. Аутологія. Київ : МП Леся, 2014. 580 с.

36. Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. *Основи психосоматики*. Київ : Книга-плюс, 2017. 304 с.

37. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 412 с.

38. Тарасун В. В., Куценко Т. О., Недозим І. В. та ін. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Київ : Гнозис. 2013.

39. Томашук П. В. Формування комунікативних навичок у дошкільників з РАС : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 62 с. URL : https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/12038 (дата звернення: 25.10.2026).

40. Хворова Г. М. Інклюзивне навчання осіб з аутизмом в Україні: коли та як? *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 23(3). С. 355–362.

41. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів : Мс, 2012. 184 с.

42. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

43. Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини. Київ : Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.

44. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR. Washington, DC: *American Psychiatric Association Publishin*g, 2022. P. 1050.

45. Christoforou M., Jones E. J. H., White P., Charman T. Executive function profiles of preschool children with autism spectrum disorder and attentiondeficit/hyperactivity disorder: *A systematic review. JCPP Advances.* 2023. Vol. 3, № 1. Article e12123. DOI : https://doi.org/10.1002/jcv2.12123.

46. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 135–168.

47. Hyman S. L., Levy S. E., Myers S. M. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*. 2020. Vol. 145, No. 1. P. 69.

48. Lord C., Brugha T. S., Charman T. et al. Autism Spectrum Disorder. *Nature Reviews Disease Primers*. 2020. Vol. 6. Article 5. DOI : 10.1038/s41572-019-0138-4.

49. Mesibov G. B., Shea V. The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40. P. 570–579. DOI : 10.1007/s10803-009-0901-6.

50. Schaaf R. C., Benevides T., Mailloux Z. et al. An Intervention for Sensory Difficulties in Children with Autism: *A Randomized Trial. Journal of Autism and Developmental Disorders.* 2014. Vol. 44. P. 1493–1506.

51. TEACCH Autism Program. TEACCH Tip #1: Visual Schedule. University of North Carolina at Chapel *Hill.* URL : https://teacch.com/resources/teacch-tips/english/1-visual-schedule/ (дата звернення: 27.10.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Наочні матеріали для розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС



Додаток Б

Наочні матеріали 2 для розвитку когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС

Додаток Б

Тематичний план корекційно-розвивальної програми «Розвиток когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС»

№	Тема заняття	Основна мета	Когнітивний процес	Види діяльності / вправи
1.	«Моє оточення»	Розвиток зорової уваги, сприймання, уміння виділяти головне	Увага	Пошук предметів, візуальні ігри, робота з картками
2.	«Кольори навколо нас»	Формування вміння розрізняти та називати кольори, розвивати концентрацію уваги	Увага	Сортування за кольором, дидактичні ігри, вправи з картками
3.	«Форми та предмети»	Розвиток сприймання форми, класифікації, порівняння	Мислення	Класифікація предметів, завдання на співвіднесення, ігри з геометричними фігурами
4.	«Пам'ятаю і відтворюю»	Розвиток зорової та слухової пам'яті, уваги	Пам'ять	Запам'ятовування картинок, відтворення послідовності, ігри на пам'ять
5.	«Логічні зв'язки»	Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки	Мислення	Пошук зайвого, логічні ряди, складення пазлів
6.	«Що спочатку, що потім?»	Розвиток послідовності дій, планування	Мислення	Складання послідовності картинок, моделювання дій, ігри з картками
7.	«Мова і спілкування»	Розвиток мовлення, розуміння інструкцій, активізація словника	Мовлення	Називання предметів, відповіді на запитання, комунікативні ігри
8.	«Конструктор і фантазія»	Розвиток просторового мислення, уяви	Мислення	Конструювання за зразком, ігри з деталями, створення фігур
9.	«Досліджуємо світ»	Розвиток аналізу, порівняння, узагальнення	Мислення	Порівняння предметів, класифікація, знаходження відмінностей
10.	«Ми рухаємось»	Підтримка уваги, довільності, емоційної стабільності	Увага	Рухові вправи, дихальні практики, ігри на увагу
11.	«Разом цікавіше»	Розвиток комунікативних навичок, соціальної взаємодії	Мовлення, мислення	Рольові ігри, спільні завдання, обговорення
12.	«Підсумок»	Закріплення отриманих знань і навичок, підвищення мотивації	Усі процеси	Повторення матеріалу, ігри, створення «карти успіху»

Тематичний план може адаптуватися відповідно до віку, індивідуальних особливостей дитини та рівня її розвитку. Тривалість і кількість занять визначаються з урахуванням можливостей дітей та рекомендацій фахівців.

Додаток Г

Приклади вправ корекційно-розвивальної програми «Розвиток когнітивних процесів у дітей дошкільного віку з РАС»

1. Вправа «Знайди пару»



Мета: розвиток зорової уваги, сприймання, концентрації уваги.

Матеріали: картки з парними зображеннями.

Хід виконання: дитині пропонують знайти однакові картинки та з'єднати їх.

2. Вправа «Розклади за ознакою»



Мета: формування вміння класифікувати предмети за кольором, формою та ознакою.

Матеріали: картки з зображеннями предметів різного кольору та форми.

Хід виконання: дитині потрібно розкласти картки у відповідні групи (за кольором або формою).

3. Вправа «Що було спочатку?»



Мета: розвиток послідовного мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Матеріали: картки із зображеннями послідовності подій.

Хід виконання: дитині пропонують розташувати картинки у правильній послідовності та пояснити.

4. Вправа «Побудуй за зразком»



Мета: розвиток просторового мислення, зорово-моторної координації.

Матеріали: конструктор (кубики, геометричні фігури).

Хід виконання: дитині пропонують побудувати зразок за картинкою або схемою.

5. Вправа «Спочатку — потім»



Мета: розвиток розуміння послідовності дій, планування, мовлення.

Матеріали: візуальні картки з послідовністю дій.

Хід виконання: дитині потрібно розташувати картинки в правильному порядку та назвати дії.

Додаток В

Приклади вправ корекційно-розвивальної програми

1. Вправа «Знайди пару»

— Мета: розвиток зорової уваги, сприймання та концентрації.

— Матеріали: картки з парними зображеннями предметів, тварин або іграшок.

— Хід виконання: дитині пропонують знайти дві однакові картинки. Спочатку використовують невелику кількість карток, а потім поступово збільшують їх кількість.

2. Вправа «Розклади за ознакою»

— Мета: розвиток мислення, порівняння та класифікації.

— Матеріали: картки різних кольорів, форм і розмірів.

— Хід виконання: дитина розподіляє картки на групи за однією ознакою, наприклад кольором або формою. За можливості завдання ускладнюють, пропонуючи іншу ознаку.

3. Вправа «Що було спочатку?»

— Мета: розвиток логічного мислення та розуміння послідовності подій.

— Матеріали: серії сюжетних картинок із трьох-чотирьох зображень.

— Хід виконання: дитина розташовує картинки в логічній послідовності. Психолог за потреби використовує запитання та візуальні підказки.

4. Вправа «Побудуй за зразком»

— Мета: розвиток просторового мислення, зорового сприймання та уваги.

— Матеріали: кубики, геометричні фігури або конструктор.

— Хід виконання: дитині демонструють нескладний зразок конструкції та пропонують відтворити його. Допомогу поступово зменшують відповідно до можливостей дитини.

5. Вправа «Спочатку–потім»

— Мета: розвиток розуміння послідовності дій і самостійності.

— Матеріали: візуальні картки з повсякденними діями.

— Хід виконання: психолог показує дві картки, наприклад «помити руки» та «витерти руки», і пояснює порядок виконання дій. Дитина розташовує картки послідовно та за можливості називає зображені дії.