

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет педагогічної освіти  
Кафедра дошкільної і спеціальної освіти**

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ З  
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ  
СЕКВЕНЦІЙНИХ ПРОГРАМ**

Кваліфікаційна робота студентки  
групи ЗСОМ-24  
ступінь вищої освіти «магістр»  
спеціальності 016 «Спеціальна освіта.  
Логопедія»  
**Сакалош Ірини Василівни**

Керівник доктор філософії, доцент кафедри  
дошкільної і спеціальної освіти  
Сіденко Ю.О.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....</b>                                                                                                                              | <b>3</b>  |
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                                  | <b>4</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ .....</b>                                        | <b>8</b>  |
| 1.1. Сутність та структура комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку.....                                                                             | 8         |
| 1.2. Теоретичні підходи до формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру .....                                                 | 14        |
| 1.3. Секвенційні програми як сучасний засіб розвитку комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру.....                                   | 20        |
| Висновок до розділу 1. ....                                                                                                                                        | 23        |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ СЕКВЕНЦІЙНИХ ПРОГРАМ.....</b> | <b>26</b> |
| 2.1. Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру .....                                                 | 26        |
| 2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження .....                                                                                                       | 31        |
| 2.3. Ефективність впровадження секвенційних програм у логопедичну роботу з дітьми з розладами аутистичного спектру .....                                           | 36        |
| Висновок до розділу 2. ....                                                                                                                                        | 46        |
| <b>ВИСНОВКИ .....</b>                                                                                                                                              | <b>49</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>                                                                                                                            | <b>52</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>                                                                                                                                                | <b>57</b> |

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

**АВА-терапія** – прикладний аналіз поведінки.

**АДК** – альтернативні засоби додаткової комунікації.

**DIR/Floortime** – розвитково-орієнтований, індивідуалізований і взаємний метод Флортайм.

**РАС** – розлади аутистичного спектру.

**ТЕАССН** – програма структурованого навчання.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру є однією з основних проблем сучасної спеціальної освіти. Діти означеної нозології часто стикаються з труднощами у вербальній та невербальній комунікації, що значно ускладнює їх соціальну адаптацію та інтеграцію в освітнє середовище. Враховуючи це, важливим є розробка та впровадження ефективних методів та технологій, спрямованих на розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру.

Секвенційні програми, як інноваційний підхід у корекційно-розвивальній роботі, дозволяє систематично та послідовно впливати на розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з РАС. Ці програми базуються на принципах структурованого навчання, що включають чітке визначення етапів навчання, використання візуальних та вербальних підказок, а також надання зворотного зв'язку, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку необхідних навичок.

Вивченням особливостей психофізичного розвитку та пошуком нових методів, засобів корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру, займалися: Н. Базима, Т. Коломоєць, К. Островська, Л. Рибченко, Ю. Сіденко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Х. Ткач, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Хворова та інші. Науковці підкреслюють необхідність застосування сучасних корекційних технологій, серед яких особливе місце посідають секвенційні програми, що дозволяють систематично і поетапно формувати комунікативні навички у дітей з РАС.

Використання секвенційних програм у корекційно-розвивальній роботі забезпечує можливість адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб кожної дитини. Вони дозволяють структурувати діяльність таким чином, щоб дитина поступово опановувала нові мовленнєві та комунікативні навички, розвивала здатність до ініціативного спілкування, розуміння невербальних сигналів, підтримки діалогу та взаємодії з дорослими і однолітками. Завдяки

чіткій послідовності етапів навчання забезпечується високий рівень засвоєння матеріалу та ефективність корекційної роботи.

Секвенційні програми сприяють розвитку соціальної адаптації дітей з РАС, формуючи навички співпраці, взаємного чергування у спілкуванні та контрольованого вираження емоцій. Вони створюють передбачуване та безпечне середовище, що знижує рівень тривожності і підвищує мотивацію дитини до участі у навчальному процесі.

Актуальність теми зумовлена сучасними підходами до інклюзивної освіти, що передбачає необхідність пошуку ефективних методів і технологій для інтеграції дітей з РАС у соціальне та освітнє середовище. Секвенційні програми є ефективним інструментом у формуванні комунікативної компетентності, оскільки вони адаптуються до потреб дитини, підтримують її мотивацію до активної участі та залучають до послідовного освоєння мовленнєвих і соціальних навичок.

Виходячи з актуальності теми та не достатньої вивченості даного питання зумовили вибір нашого кваліфікаційного дослідження **«Формування комунікативної компетентності в дітей з розладами аутистичного спектру засобами секвенційних програм»**.

**Мета:** визначити вплив секвенційних програм на формування комунікативної компетентності у дітей з розладом аутистичного спектру

**Завдання:**

- здійснити аналіз наукових джерел щодо сутності та структури поняття «комунікативна компетентність» у дітей дошкільного віку; визначити теоретичні підходи до формування комунікативної компетентності у дітей з РАС;
- з'ясувати роль секвенційних програм як сучасного засобу розвитку комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами;
- підібрати діагностичну методику, критерії, рівні дослідження формування комунікативної компетентності в дітей з розладами аутистичного спектру;
- розробити комплекс занять та перевірити ефективність секвенційних програм у формуванні комунікативної компетентності у дітей з РАС.

**Об'єкт:** процес формування комунікативної компетентності в дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

**Предмет:** формування комунікативної компетентності в дітей з розладами аутистичного спектру засобами секвенційних програм.

У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс **методів:** *теоретичні:* аналіз і синтез наукової, навчально-методичної літератури; *емпіричні:* спостереження, аналіз анамнестичних даних, аналіз педагогічного досвіду, констатувальний та формувальний експеримент.

### **Практичне значення одержаних результатів.**

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що розроблений комплекс логопедичних занять на основі секвенційних програм забезпечує систематичний розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. Комплекс занять буде корисним для практичних психологів, логопедів, дефектологів, вихователів спеціальних та інклюзивних дошкільних закладів, а також для батьків дітей означеної нозології. Використання результатів дослідження сприятиме систематизації процесу формування комунікативних навичок, підвищуватиме ефективність корекційно-розвивальної роботи, мотивації дітей до спілкування, створюватиме умови для їх соціальної та освітньої інтеграції.

**База дослідження:** Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №202 Криворізької міської ради.

**Апробація результатів дослідження.** IV Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю «Сучасний освітній простір розвитку дитини: проблеми, пошуки, інновації» (12-13 травня 2025 року).

**Публікації.** Сакалош І., Сіденко Ю. Секвенційні програми як засіб формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру. Сучасний освітній простір: проблеми, пошуки, інновації. Матеріали IV Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю. За заг. ред. Ковшар О. В., Суятинової К. Є. Кривий Ріг: КДПУ, 2025. С. 242-246

**Структура.** Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (46), додатків. У тексті кваліфікаційної роботи міститься 5 таблиць та 4 рисунки. Загальний обсяг роботи складає 71 сторінка.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

#### **1.1. Сутність та структура комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку**

Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що проблема формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку має значний теоретичний і практичний потенціал, оскільки безпосередньо пов'язана з мовленнєвим, соціальним, емоційним і когнітивним розвитком дитини. Вивчення цієї проблематики охоплює різні наукові напрями – психолінгвістику, вікову психологію, соціальну педагогіку, мовленнєвий розвиток, дефектологію, а тому потребує комплексного аналізу підходів наукових досліджень. Поступове формування комунікативної компетентності забезпечує успішність взаємодії дитини з соціальним середовищем, сприяє розвитку саморегуляції, емоційної чутливості, здатності до співпраці та самовираження.

У національних нормативних документах, зокрема в «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2021) та «Типовій освітній програмі для закладів дошкільної освіти», розвиток комунікативної компетентності визначено одним із ключових результатів освітнього процесу. Ці документи підкреслюють, що формування мовленнєво-комунікативних умінь є базовою умовою соціалізації та когнітивного розвитку дошкільників [2; 31].

Поняття «комунікативна компетентність» має міждисциплінарний характер. Його наукове підґрунтя було закладене у працях зарубіжних дослідників D. Hymes, який увів термін «communicative competence» як здатність не лише володіти мовною системою, а й знати правила її використання в соціальному контексті. Подальший розвиток концепції отримав у моделях

М. Canale і М. Swain, які виокремили структуру комунікативної компетентності (граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну). L. Bachman доповнив цю модель, розглянувши комунікативну здатність як складне утворення, що включає не лише мовні знання, а й когнітивні та стратегічні механізми регуляції мовлення [40; 42; 44].

Проблема формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку займає одне з провідних місць у сучасній українській психолого-педагогічній науці. Значний внесок у розроблення теоретичних засад і методичного забезпечення розвитку комунікативних умінь дошкільників зробили такі вітчизняні науковці, як А. Богуш, Н. Гавриш, В. Логачевська, І. Луценко, О. Кононко, Т. Піроженко, Н. Савінова, В. Сємякіна, О. Хорошковська, та інші.

Вчена О. Белова розглядала мовлення як центральний механізм комунікації та підкреслювала, що саме в дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення мовленнєво-комунікативної діяльності. Вчена наголошувала, що розвиток комунікативної компетентності є можливим лише за умови системного формування словникового запасу, граматичного ладу мовлення та зв'язного висловлювання [4].

У працях Н. Гавриш комунікативна компетентність трактується як інтегральна характеристика готовності дитини до взаємодії з дорослими та однолітками. Дослідниця стверджувала, що становлення комунікативних умінь ґрунтується на активному залученні дитини до діалогічного та монологічного мовлення, створенні умов для вільного висловлювання та застосуванні ігрових моделей спілкування [9].

А. Богуш розвивала концептуальні засади комунікативно орієнтованого мовленнєвого розвитку. Вона підкреслювала, що комунікативна компетентність охоплює мовленнєві вміння, соціальні навички, культуру мовленнєвої поведінки та здатність використовувати мовлення відповідно до ситуації [5].

Дослідження В. Логачевської спрямовані на аналіз соціально-комунікативного розвитку дошкільників. Науковиця визначила, що до структури

комунікативної компетентності входять уміння орієнтуватися на співрозмовника, володіти мовленнєвим етикетом, регулювати власну поведінку під час взаємодії [18].

У працях Т. Піроженко розглядала комунікативну компетентність як складову соціальної компетентності дошкільників. На її думку, ефективне спілкування забезпечується не лише мовленнєвими навичками, а й здатністю дитини враховувати емоційний стан партнера, адекватно реагувати на зміни ситуації взаємодії [2].

І. Луценко акцентувала на педагогічних умовах розвитку комунікативної компетентності, серед яких головними є створення насиченого мовленнєвого середовища, стимулювання мовленнєвої активності та варіативне використання комунікативних вправ [19].

Вчена О. Кононко вказувала, що комунікативна компетентність формується внаслідок опанування дитиною соціальних норм, мовленнєвого етикету, уміння координувати власні висловлювання відповідно до ролей та очікувань у спілкуванні [14].

Важливим є внесок В. Сємякіної, яка вивчала культуру мовленнєвого спілкування та доводила, що розвиток комунікативної компетентності потребує формування навичок мовленнєвого моделювання, уміння використовувати етикетні формули та дотримуватися правил взаємодії [23].

Н. Савінова наголошувала, що складниками комунікативної компетентності є мовленнєва культура, слухання, уміння вести діалог та регулювати власну мовленнєву поведінку в процесі спілкування [26].

Узагальнюючи підходи українських дослідників, можна зазначити, що комунікативна компетентність дошкільника трактується як багатовимірне утворення, що охоплює мовленнєві, соціальні, емоційні та поведінкові компоненти. Її розвиток забезпечується систематичним мовленнєвим навчанням, створенням сприятливого комунікативного середовища та активним залученням дітей до різноманітних форм взаємодії.

Комунікативна компетентність дітей дошкільного віку розглядається сучасною психолого-педагогічною наукою як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує здатність дитини ефективно вступати у взаємодію з дорослими й однолітками, адекватно використовувати мовні та немовні засоби, розуміти комунікативні наміри та регулювати власну поведінку відповідно до ситуації спілкування. У період дошкільного дитинства комунікація є основним механізмом соціалізації, розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери та становлення особистісних якостей, а тому формування комунікативної компетентності має фундаментальне значення для подальшого розвитку дитини [38].

Психологічні основи розвитку комунікативної компетентності ґрунтуються на соціокультурній теорії Л. Виготського та ідеях Дж. Брунера, які підкреслювали, що дитина оволодіває мовленням у процесі взаємодії з дорослими та однолітками, проходячи шлях від зовнішніх форм спілкування до внутрішньомовленнєвого плану. У цьому контексті дорослий виступає «медіатором», який допомагає дитині опановувати комунікативні стратегії, розширює висловлювання, моделює зразки мовленнєвої поведінки, створює умови для формування діалогічного та монологічного мовлення.

У результаті аналізу наукових підходів до структури комунікативної компетентності можна виділити основні компоненти (табл.1.1.).

*Таблиця 1.1.*

**Структура комунікативної компетентності дітей дошкільного віку**

| <b>Компонент</b>                                         | <b>Характеристика</b>                                                                                                                                          | <b>Вчені</b>              |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <i>Лінгвістичний<br/>(мовленнєвий)</i>                   | Оволодіння словниковим запасом, граматичною структурою, звуковою культурою мовлення. Забезпечує можливість формувати висловлювання та розуміти мовлення інших. | О. Богуш,<br>Н. Гавриш    |
| <i>Соціолінгвістичний<br/>(соціально-комунікативний)</i> | Уміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації та                                                                                                         | Л. Гаращенко, І. Баранець |

|                                                    |                                                                                                                     |                                      |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
|                                                    | співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету.                                                          |                                      |
| <i>Прагматичний</i>                                | Використання мовлення для досягнення комунікативної мети (прохання, уточнення, домовленість, вирішення конфліктів). | M. Canale, M. Swain, J. Bruner       |
| <i>Емоційно-інтонаційний</i> і <i>невербальний</i> | Інтонаційна виразність, володіння мімікою, жестами, уміння розуміти емоційний стан співрозмовника.                  | Л. Виготський, Дж. Брунер, Н. Гавриш |
| <i>Когнітивний</i>                                 | Розвиток уваги, пам'яті, мислення, необхідних для побудови й розуміння висловлювань.                                | Л. Виготський, О. Лурія              |
| <i>Комунікативно-стратегічний</i>                  | Використання стратегій подолання мовленнєвих труднощів (уточнення, перефразування, опора на невербальні засоби).    | L. Bachman, D. Hymes                 |

Узагальнюючи представлені підходи, можна стверджувати, що структура комунікативної компетентності дошкільників охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматичний, емоційно-інтонаційний, когнітивний та стратегічний компоненти, кожен з яких забезпечує окремий аспект комунікативної діяльності. Формування цих компонентів відбувається у діяльнісному контексті, насамперед у грі, спільній діяльності, мовленнєвих ситуаціях, взаємодії з однолітками та дорослими. Важливою умовою розвитку комунікативної компетентності є створення педагогом мовленнєвого середовища, яке стимулює активність, ініціативність, самостійність висловлювання та використання різних комунікативних стратегій.

У дошкільному віці розвиток комунікативної компетентності має нерівномірний характер: емоційно-інтонаційні та невербальні засоби оволодіваються дитиною раніше, тоді як прагматичні й стратегічні уміння потребують більш тривалого досвіду спілкування. Попри це, саме дошкільний період є найбільш сенситивним для формування комунікативної компетентності, оскільки дитина активно засвоює соціальні норми, моделі спілкування,

мовленнєві форми та способи взаємодії. Таким чином, систематична, цілеспрямована педагогічна робота на цьому етапі є запорукою успішного комунікативного розвитку у подальші вікові періоди [2].

Формування комунікативної компетентності відбувається насамперед у діяльності, зокрема в ігровій, пізнавальній, художньо-мовленнєвій, соціально-побутовій активності. Особливого значення набувають:

- діалогічне спілкування з дорослим як модель комунікативної поведінки;
- сюжетно-рольова гра, яка створює природне середовище для мовленнєвої активності;
- взаємодія з однолітками, що вимагає від дитини дотримання правил, узгодження дій, ведення переговорів;
- спеціально організовані педагогом мовленнєві ситуації [6].

У дошкільному віці розвиток комунікативної компетентності є нерівномірним: одні компоненти (наприклад, емоційно-інтонаційний) формуються швидше, інші (прагматичний, стратегічний) потребують тривалішої практики. Водночас саме цей період є найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування мовленнєво-комунікативних умінь [20].

Комунікативна компетентність дітей дошкільного віку є інтегральним утворенням, що поєднує мовленнєві, соціальні, емоційні та когнітивні складники і забезпечує здатність дитини ефективно взаємодіяти з оточенням. Аналіз наукових джерел засвідчив, що її формування має міждисциплінарний характер і ґрунтується на психолінгвістичних та соціокультурних підходах, представлених у працях як зарубіжних, так і українських дослідників. Визначено, що структура комунікативної компетентності охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматичний, емоційно-інтонаційний та стратегічний компоненти, кожен із яких виконує важливу функцію у процесі спілкування дошкільника. Доведено, що дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення комунікативних умінь, оскільки саме в цей час активно формується мовлення, соціальні навички та емоційна чутливість. Отже,

цілеспрямоване педагогічне забезпечення та створення сприятливого мовленнєвого середовища є ключовими умовами розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку.

## **1.2. Теоретичні підходи до формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру**

Формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) становить одну з ключових проблем сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Комунікація є фундаментом соціальної взаємодії, пізнавального розвитку та успішної адаптації дитини у суспільстві. Для дітей з РАС характерні своєрідні порушення вербальної та невербальної поведінки, труднощі у встановленні й підтриманні контакту, порушення прагматичного використання мовлення, що значно ускладнює їхнє навчання та соціалізацію. З огляду на це виникає потреба у науковому обґрунтуванні підходів, які забезпечують розвиток мовленнєвих і соціально-комунікативних умінь відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Формування комунікативної компетентності розглядається у контексті взаємодії когнітивних, мовленнєвих, соціально-емоційних і поведінкових механізмів. Особливе значення мають процеси розвитку спільної уваги, розуміння намірів співрозмовника, оволодіння невербальними засобами спілкування, формування навичок ініціювання та підтримання взаємодії.

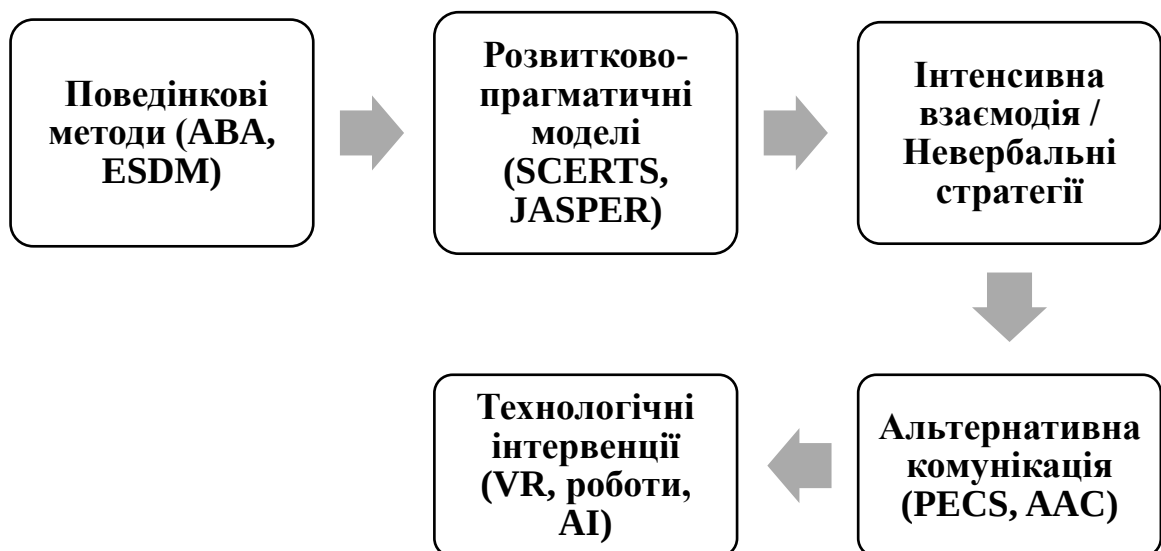
Серед зарубіжних авторів, що здійснювали дослідження в галузі розвитку комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру, варто відзначити R. Adamson, S. Baron-Cohen, T. Charman, C. Lord, A. Wetherby та ін., які зосереджували увагу на питаннях прагматичної мови, спільної уваги, соціальної мотивації, ефективності поведінкових та розвиткових втручань, а також на використанні технологій альтернативної і додаткової комунікації [44].

В українському науковому просторі проблему формування комунікативних умінь у дітей з РАС досліджували Н. Базима, О. Гаврилов, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Скрипник, Ю. Сіденко, А. Хворова та ін. Вчені

розглядали теоретичні засади розвитку комунікації, інклюзивні моделі підтримки, методи формування мовленнєвих і соціальних навичок та можливості використання ААС у вітчизняній практиці.

Сучасні підходи охоплюють розвиткові моделі, спрямовані на формування емоційно-соціальної взаємодії; поведінкові програми, що передбачають поступове оволодіння комунікативними діями; технології альтернативної та додаткової комунікації; прагматично орієнтовані методики, які акцентують на функціональному використанні мовлення. Ефективність формування комунікативної компетентності забезпечується індивідуалізацією навчання, урахуванням особливостей сенсорної та емоційної сфери дитини, системністю і послідовністю корекційно-розвивального процесу [12].

У сучасній спеціальній та інклюзивній освіті формування комунікативної компетентності дітей з ООП розглядається як багаторівневий, поетапний процес, що включає застосування різних груп методів та інтервенцій. Кожен наступний рівень доповнює попередній, створюючи комплексну систему підтримки розвитку комунікації. Умовно цей процес можна представити у вигляді моделі (рис.1.1.).



**Рис.1.1. Інтегративний підхід до формування комунікативної компетентності у дітей з РАС**

*Поведінкові методи (ABA, ESDM).* Є базою для формування перших навичок навчання, наслідування, відповіді на стимул, реагування на інструкцію та побудови структури заняття. Дозволяють сформувати фундаментальну поведінкову готовність до подальших соціально-комунікативних втручань [33].

*Розвитково - прагматичні моделі (SCERTS, JASPER).* Спрямовані на розвиток спільної уваги, соціальної взаємодії, регуляції емоцій та природного прагматичного використання комунікації у взаємодії з дорослим [28].

*Інтенсивна взаємодія / Невербальні стратегії.* Використовуються для дітей з низьким рівнем вербальної активності. Забезпечують формування базових передкомунікативних навичок: ініціації, реагування, зорового контакту, емоційного підкріплення та взаємної участі [28].

*Альтернативна та додаткова комунікація (PECS, AAC).* Забезпечує доступ до функціональної комунікації для дітей, які не мають мовлення або мають обмежені вербальні можливості. Дозволяє зменшити фрустрацію, підвищити мотивацію та розширити можливості вираження потреб [27].

*Технологічні інтервенції (VR, робототехніка, AI-інструменти).* Створюють можливість моделювання безпечних середовищ, тренування соціальних сценаріїв, використання адаптивних програм та підтримуючих технологій у комунікації [13].

Таким чином, поступове застосування означених підходів забезпечує формування комплексної комунікативної компетентності, що охоплює поведінкові, соціальні, емоційні та мовленнєві аспекти розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.

Науковий аналіз теоретичних підходів дозволяє визначити змістові компоненти комунікативної компетентності, окреслити критерії її формування та узагальнити основні принципи організації корекційної роботи з дітьми з РАС. Узгодження різних концептуальних позицій, представлених у працях як українських, так і зарубіжних дослідників, створює основу для подальшої розробки ефективних практикоорієнтованих моделей, спрямованих на

підвищення рівня соціальної адаптації та комунікативної самостійності цієї категорії дітей.

Теоретичні підходи до формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру ґрунтуються на різних наукових концепціях, які пояснюють механізми становлення соціальної взаємодії та мовленнєвої діяльності. У сучасній науці можна виокремити декілька провідних напрямів, що визначають зміст, структуру та методи розвитку комунікативних умінь у дітей з РАС.

До зазначених підходів також входять загальнотеоретичні моделі, що пояснюють природу комунікативних порушень при РАС і визначають напрями педагогічних стратегій. Зокрема, теорія спільної уваги (М. Carpenter, М. Tomasello) підкреслює, що засвоєння комунікації розпочинається з уміння дитини координувати увагу між об'єктом і дорослим. Теорія порушеного «теорії розуму» (S. Baron-Cohen) акцентує на труднощах дітей з РАС у розумінні намірів та емоцій інших людей, що безпосередньо впливає на якість соціальної взаємодії. Когнітивні й нейропсихологічні концепції (U. Frith, F. Happé) пояснюють особливості переробки інформації, детальну спрямованість мислення та труднощі обробки соціальних сигналів, які визначають специфіку формування комунікативних умінь. Включення цих теоретичних положень дозволяє глибше обґрунтувати вибір педагогічних інтервенцій та пояснити різноманітність реакцій дітей у процесі взаємодії [27].

Одним із базових є *лінгвістичний підхід*, який зосереджується на формуванні структурних компонентів мовлення: словникового запасу, граматичної правильності, фонетико-фонологічних навичок та семантичної організації висловлювання. Відповідно до цього підходу комунікативна компетентність розглядається як результат оволодіння мовною системою, де ключову роль відіграє поетапний розвиток мовленнєвих операцій та засвоєння мовних правил. У дітей з РАС робота в межах лінгвістичного підходу спрямована на формування базових мовленнєвих умінь, подолання ехолалій,

розвиток функціонального словника та оволодіння елементарною фразовою мовою [3; 5].

Важливе місце посідає *прагматичний підхід*, у рамках якого комунікативна компетентність розуміється як здатність використовувати мовлення відповідно до соціального контексту та намірів співрозмовника. Цей підхід акцентує на таких процесах, як ініціювання спілкування, підтримання діалогу, вміння ставити запитання, реакція на звертання, використання невербальних засобів. Дослідження свідчать, що у дітей з РАС порушення прагматичного мовлення зустрічаються навіть за умов відносно збереженої граматичної структури мовлення, тому розвиток соціально-прагматичних навичок є одним із провідних напрямів корекційної роботи. У межах цього підходу широко застосовуються методики соціальних історій, навчання через моделювання, структуровані ігрові ситуації та тренінги соціальної взаємодії [4].

Значного поширення набули *поведінкові підходи*, зокрема моделі, що базуються на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА). Їхня ефективність підтверджена численними науковими дослідженнями. Основою таких програм є поетапне формування комунікативних дій за допомогою підкріплення, систематичної корекції поведінки, розчленування складних навичок на прості елементи. У межах поведінкових підходів широко застосовуються методи розвитку вербальної поведінки, зокрема програми М. Sundberg та J. Partington, спрямовані на формування мотивації до спілкування, вміння просити, позначати, відповідати на запитання та підтримувати соціальний контакт [27; 28; 33].

Поряд із цим важливу роль *відіграють розвиткові та психосоціальні підходи*, у межах яких комунікативна компетентність розглядається як похідна від емоційної взаємодії, якості стосунків і сенсорної організації поведінки. У фокусі таких моделей перебуває розвиток спільної уваги, наслідування, емоційного включення та розуміння інтенцій. Дослідження підкреслюють, що формування комунікації ґрунтується на ранніх передмовленнєвих навичках: зоровому контакті, жестах, міміці, спільній діяльності. Однією з відомих

розвиткових моделей є підхід DIR/Floortime (S. Greenspan, S. Wieder), який спрямований на стимулювання соціально-емоційного розвитку через гру та природну взаємодію. Також ефективними є методики взаємного регулювання, емоційно-практичні ігри та ігрові інтервенції, що сприяють природному формуванню комунікативної активності [34].

Окрему групу становлять *технологічні та альтернативні підходи*, зокрема використання альтернативної і додаткової комунікації (ААС). До таких засобів належать жести, піктограми, комунікативні книги, картки PECS, електронні пристрої та спеціалізовані додатки. ААС забезпечує можливість комунікації для дітей, які не володіють усним мовленням, а також підтримує розвиток вербального мовлення, створюючи наочні та доступні канали обміну інформацією. Наукові дослідження демонструють, що використання ААС підвищує рівень соціальної ініціації, знижує фрустрацію та сприяє формуванню функціональних комунікативних дій [35].

Сучасна практика засвідчує ефективність *мультимодальних моделей*, які поєднують елементи різних підходів: прагматичного, поведінкового, розвиткового та технологічного. Інтеграція методів дозволяє врахувати індивідуальні особливості дитини, її сенсорний профіль, рівень мовленнєвого розвитку і соціальної мотивації, забезпечуючи комплексний вплив на формування комунікативної компетентності [12].

Таким чином, аналіз теоретичних підходів до формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру показує, що ефективний розвиток комунікації потребує інтеграції лінгвістичних, прагматичних, поведінкових, розвитково-соціальних та технологічних методів, які враховують індивідуальні особливості дитини та поетапно формують мовленнєві, соціальні та емоційні навички; поєднання структурованих інтервенцій, природної взаємодії, альтернативної комунікації та сучасних технологій дозволяє забезпечити комплексний вплив на розвиток комунікативної компетентності, сприяє соціальній адаптації та створює основу для практичних корекційно-розвивальних стратегій.

### **1.3. Секвенційні програми як сучасний засіб розвитку комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру**

Секвенційні програми є сучасним і науково обґрунтованим інструментом корекційно-розвивальної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС). Вони представляють собою структуровані навчально-корекційні системи, побудовані на принципі послідовного виконання етапів діяльності, де кожна секвенція передбачає конкретні дії, взаємодії та навички, які дитина повинна освоїти. Такий підхід забезпечує логічний перехід від одного етапу до іншого, створює передбачуване середовище та зменшує тривожність, що дозволяє ефективно зосередитися на навчанні комунікативних і соціальних навичок [15].

Секвенційні програми – це структуровані навчально-корекційні системи, що побудовані на принципі послідовного виконання етапів діяльності, де кожна секвенція є логічним кроком, який передбачає конкретні дії та взаємодії дитини. Такі програми забезпечують організацію передбачуваного навчального середовища, дозволяють знизити рівень тривожності, сприяють концентрації на комунікативних завданнях та формують навички самостійного виконання дій у соціально значущих ситуаціях [36].

Секвенційні програми являють собою структуровані навчально-корекційні системи, побудовані за принципом послідовного виконання етапів діяльності. Кожна секвенція передбачає чітку послідовність дій, що забезпечує логічний перехід від однієї операції до наступної. У роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС) такі програми сприяють формуванню прогнозованого навчального середовища та зменшують рівень тривожності дитини, що, в свою чергу, підвищує ефективність розвитку комунікативних навичок [22].

У контексті дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) секвенційні програми виступають як ефективний засіб розвитку комунікативної компетентності, що включає здатність дитини ініціювати спілкування, підтримувати діалог, адекватно реагувати на соціальні та мовленнєві сигнали, а також використовувати альтернативні засоби комунікації [43].

Однією з найбільш досліджених та ефективних секвенційних програм є методика TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children), розроблена в Університеті Північної Кароліни. Її основні компоненти включають: структуроване середовище, використання візуальних розкладів та підказок, індивідуалізацію навчальної програми відповідно до потреб дитини, а також систематичне впровадження альтернативних засобів комунікації (піктограми, жести, картки) [44; 45; 46].

Таблиця 1.2.

### Структура секвенційної програми TEACCH

| Компонент                      | Основні елементи                                                       | Механізм впливу на комунікативну компетентність                                                               | Приклади практичного застосування                                            |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Структуроване середовище       | Організація навчального простору, чітке розмежування зон діяльності    | Забезпечує передбачуваність та знижує тривожність, що сприяє концентрації на взаємодії                        | Зона ігор, зона навчання, зона самостійної діяльності                        |
| Візуальні розклади та підказки | Картки завдань, послідовність дій, піктограми                          | Допомагають дитині прогнозувати послідовність дій, формують навички послідовного виконання комунікативних дій | Розклад дня, послідовність привітання, інструкції до гри                     |
| Індивідуалізація               | Адаптація завдань та матеріалів під рівень розвитку та інтереси дитини | Забезпечує оптимальний рівень складності для ефективного розвитку мовленнєвих та соціальних навичок           | Використання персональних карток слів, тематика завдань за інтересами дитини |
| Task analysis (аналіз завдань) | Розбиття складного завдання на                                         | Навчає дитину виконувати кроки взаємодії, що покращує здатність                                               | Навчання вітатися → запитувати →                                             |

|                                               |                                                    |                                                                                          |                                                                  |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
|                                               | послідовні підзадачі                               | до соціального спілкування                                                               | відповідати у діалозі                                            |
| Візуальні та альтернативні засоби комунікації | Піктограми, жестова мова, картки PECS              | Допомагають компенсувати мовленнєві труднощі та підсилюють розуміння соціальних сигналів | Використання карток для запиту предметів або вираження емоцій    |
| Моніторинг та корекція                        | Регулярне оцінювання успіхів, коригування програми | Забезпечує системність та адаптацію до розвитку дитини                                   | Внесення змін у складність завдань або у спосіб подачі матеріалу |

Секвенційні програми відіграють ключову роль у розвитку комунікативної компетентності дітей з РАС, оскільки дозволяють дитині прогнозувати хід взаємодії, розуміти соціальні та мовленнєві сигнали, а також виконувати послідовні комунікативні дії (ініціювання, підтримка діалогу, відповідь на запит). Візуальна підтримка та аналіз завдань (task analysis) сприяють засвоєнню нових навичок у контрольованому та структурованому середовищі, що зменшує когнітивне навантаження та підвищує мотивацію до взаємодії [22].

Дослідження показують, що секвенційні програми, зокрема TEACCH, забезпечують стійкий позитивний ефект у розвитку соціальної взаємодії та комунікації, а також сприяють формуванню навичок самостійності [44]. Проте їх ефективне впровадження потребує кваліфікованого супроводу фахівців, індивідуалізації програм і регулярного моніторингу результатів. Значною мірою успіх залежить від системності та послідовності навчання, а також від поступового переведення навичок у природне середовище з метою генералізації [46].

В умовах української освітньої системи секвенційні програми набувають все більшого поширення. Вони інтегруються у комплексні корекційно-розвивальні програми, які поєднують поведінкову терапію, альтернативні засоби комунікації та структуроване навчальне середовище. Застосування таких

програм дозволяє не лише розвивати мовленнєву компетентність, а й підвищувати соціальну адаптацію дітей з РАС у навчальному та соціальному середовищі [45].

Секвенційні програми не лише формують передбачуваність і структуру в навчальному процесі, а й надають фундамент для впровадження альтернативних і додаткових засобів комунікації, які широко досліджуються українськими фахівцями. Зокрема, у роботах М. Чайки та Г. Усатенко вказується, що створення символічних зображень (піктограм) як засобу АДС (альтернативної й додаткової комунікації), сприяє підвищенню комунікативної компетентності дітей з розладами аутистичного спектру, що мають виражені мовленнєві порушення [13].

Також важливим внеском є дослідження Л. Дробіт та О. Матюхіної, які вказували, що альтернативні засоби комунікації значно підсилюють соціальну взаємодію та сприяють розвитку мовленнєвих навичок у дітей з розладами аутистичного спектру [28].

Отже, секвенційні програми є сучасним науково обґрунтованим інструментом розвитку комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру, що поєднує передбачуваність, структурованість та індивідуалізацію навчального процесу, сприяючи формуванню соціально значущих навичок та підвищенню рівня самостійності дітей означеної нозології.

### **Висновок до розділу 1.**

Перший розділ кваліфікаційної роботи було присвячено теоретичним аспектам формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру.

1) Комунікативна компетентність дітей дошкільного віку розглядається як багатовимірне утворення, що включає лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматичний, емоційно-інтонаційний, когнітивний та комунікативно-стратегічний компоненти. Кожен із них виконує специфічну функцію: розвиток мовленнєвих умінь, володіння соціальними нормами, вміння регулювати власну

поведінку та емоційний стан під час взаємодії, а також застосування стратегій подолання комунікативних труднощів. Визначено, що розвиток цих компонентів відбувається переважно у діяльнісному контексті – через гру, спільну діяльність, сюжетно-рольові ігри та спеціально організовані педагогом мовленнєві ситуації, що забезпечує формування соціально значущих умінь та самостійності дитини.

2) Формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру потребує інтеграції різних науково обґрунтованих підходів. Поведінкові методики (ABA, ESDM) спрямовані на поетапне формування основних комунікативних дій та навчання вербальної поведінки, розвиткові моделі (DIR/Floortime, SCERTS, JASPER) – на стимулювання соціальної взаємодії, спільної уваги та природного прагматичного використання мови, а технологічні та альтернативні методи (PECS, AAC, VR) забезпечують підтримку комунікації для дітей з обмеженими вербальними можливостями та сприяють засвоєнню нових соціально-комунікативних навичок. Підкреслено важливість поетапності, індивідуалізації та системного підходу у впровадженні корекційних програм, що дозволяє адаптувати навчання до сенсорного, когнітивного та емоційного профілю дитини.

3) Секвенційні програми (зокрема TEACCH) виступають ефективним засобом формування комунікативної компетентності, оскільки забезпечують структурованість, передбачуваність та послідовність навчального процесу. Використання візуальних підказок, карток, аналізу завдань та альтернативних засобів комунікації дозволяє дитині прогнозувати хід взаємодії, знижує тривожність, сприяє концентрації на комунікативних завданнях і формує навички самостійного виконання дій у соціально значущих ситуаціях.

Отже, формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру є складним, багатовимірним і поетапним процесом, що включає мовленнєві, соціальні, емоційні та когнітивні компоненти. Інтеграція лінгвістичних, прагматичних, поведінкових, розвитково-соціальних та технологічних підходів, а також застосування секвенційних програм створює науково обґрунтовану основу для ефективної корекційно-розвивальної роботи,

спрямованої на підвищення рівня комунікативної самостійності та соціальної адаптації дітей з РАС.

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ СЕКВЕНЦІЙНИХ ПРОГРАМ**

#### **2.1. Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру**

Комунікативна компетентність у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) зазвичай формується з вираженими труднощами, що охоплюють як мовленнєві, так і немовленнєві аспекти взаємодії. Діти означеної категорії часто мають обмежений словниковий запас, ехोलалії, затримку розвитку мовлення або його відсутність; їм складно ініціювати та підтримувати діалог, розуміти підтекст, жести, міміку та соціальні правила спілкування. Вони можуть не виявляти достатнього інтересу до контактів з однолітками, уникати зорового контакту, неправильно інтерпретувати емоції інших людей, що значно ускладнює соціальну взаємодію.

Однією з ключових передумов ефективної організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з РАС було своєчасне та надійне визначення їхнього комунікативного розвитку. Діти з РАС характеризувалися вираженою варіативністю проявів комунікації, що зумовлювало необхідність індивідуалізованого підходу до виявлення наявних труднощів і ресурсів. Тому проведення констатувального етапу експерименту мало важливе значення для об'єктивної оцінки вихідного рівня сформованості окремих компонентів комунікативної компетентності, визначення напрямів подальшої корекційної роботи.

Констатувальний етап експериментального дослідження проводився на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №202 Криворізької міської ради. В експериментальному дослідженні приймало

участь 6 дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Експериментальне дослідження проводилося у квітні-травні 2025 року.

*Метою* констатувального експерименту було визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру шляхом дослідження стану розвитку навичок розуміння мовлення, називання та відповідей на запитання.

Для визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру була обрана та адаптована методика Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення», яка дозволяла комплексно оцінити стан комунікативних навичок означеної категорії дітей [33].

Основними критеріями оцінювання комунікативної компетентності виступили:

1) *Обстеження навички розуміння мовлення*, що відображали здатність дитини адекватно сприймати звернену до неї мовну інформацію, виконувати словесні інструкції та правильно реагувати на вербальні запити.

2) *Обстеження навички називання*, які характеризували здатність дитини вербально ідентифікувати предмети, явища та дії, що є важливим показником розвитку словникового запасу та семантичних зв'язків між словами.

3) *Обстеження навички відповідей на запитання*, що оцінювали уміння дитини будувати зв'язні відповіді, підтримувати комунікативний контакт і проявляти активність у взаємодії з дорослими та однолітками.

З метою забезпечення повноти й об'єктивності оцінювання кожного з компонентів комунікативної компетентності були розроблені адаптовані діагностичні завдання, що дозволяли виявити особливості сприймання мовлення, активного словника та вміння дитини відповідати на запитання в умовах контрольованої взаємодії. Подані нижче завдання використовувалися під час констатувального етапу дослідження для визначення вихідного рівня сформованості навичок, які є ключовими для розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру (Додаток А).

### *1. Обстеження навичок розуміння мовлення.*

#### *Завдання 1. «Знайди потрібний предмет за словесною інструкцією».*

*Мета:* визначити, чи дитина розуміла окремі слова та могла вибрати предмет серед інших за усною інструкцією.

*Матеріали:* 3 реальні предмети (наприклад: ложка, кубик, машинка).

*Критерії оцінки:* дитина мала виконати інструкцію («Дай...», «Покажи...») правильно з першого разу. Фіксувалася кількість правильних реакцій із 5 спроб.

*Високий рівень* – дитина правильно виконувала 4–5 із 5 інструкцій без підказки.

*Середній рівень* – виконувала 2–3 із 5 інструкцій або потребувала мінімальної невербальної підказки.

*Низький рівень* – виконувала 0–1 інструкцію або орієнтувалася лише на підказку.

#### *Завдання 2. «Виконай просту дію».*

*Мета:* перевірити здатність дитини розуміти дієслова та смислові інструкції.

*Матеріали:* набір знайомих предметів (книга, м'яч, коробочка).

*Критерії оцінки:* дитині пропонували інструкції на дію: «Поклади м'яч у коробку», «Візьми книгу», «Посунь ближче». Оцінювалося правильне виконання без моделювання.

*Високий рівень* – правильно виконував 3 із 3 інструкцій.

*Середній рівень* – виконував 1–2 дії або потребував повторення.

*Низький рівень* – не виконував дій або діяв випадково.

### *2. Обстеження навичок називання*

#### *Завдання 1. «Назви предмет»*

*Мета:* оцінити розвиток активного словника у межах знайомих лексичних категорій.

*Матеріали:* 5–6 реальних предметів або їхніх реалістичних зображень.

*Критерії оцінки:* дитині пропонували предмет та ставили інструкцію: «Що це?». Успішним вважалося чітке або приблизне відтворення слова.

*Високий рівень* – назвав 5–6 предметів правильно.

*Середній рівень* – назвав 2–4 предмети, допускав спрощення або застосовував заміщення.

*Низький рівень* – назвав 0–1 предмет або замінював назву жестом/звуком.

*Завдання 2. «Назви дію на картинці»*

*Мета:* перевірити здатність дитини вербалізувати дії, що відбуваються.

*Матеріали:* картинки з простими діями (дитина їсть, котик спить, хлопчик біжить).

*Критерії оцінки:* після питання «Що робить...?» зображення мало бути назване дієсловом або словосполученням.

*Високий рівень* – правильно називав дії на всіх картинках.

*Середній рівень* – правильно називав дію на половині картинок або потребував повторення питання.

*Низький рівень* – не називав дії або відповідав невідповідно до змісту.

*3. Обстеження навичок відповідей на запитання*

*Завдання 1. «Відповіді на запитання типу хто? що?»*

*Мета:* оцінити, чи дитина володіла базовими формами відповідей на прості запитання.

*Матеріали:* картинки знайомих персонажів, тварин, предметів.

*Критерії оцінки:* оцінювалися відповіді на 5 запитань (наприклад: «Хто це?», «Що це?»). Зараховувалась словесна або альтернативна відповідь (жест, звук).

*Високий рівень* – 4–5 правильних відповідей.

*Середній рівень* – 2–3 відповіді, інколи після повторення.

*Низький рівень* – 0–1 відповідь або ехолалія/мовчання.

*Завдання 2. «Відповіді на запитання за змістом ситуації»*

*Мета:* перевірити здатність дитини відповідати на запитання, що потребують мінімального розуміння контексту.

*Матеріали:* короткі сюжетні картинки або міні-ситуація з реальними предметами.

*Критерії оцінки:* запитання: «Що робить...?», «Де...?», «Що сталося?». Оцінювалася відповідь, що відповідала ситуації.

*Високий рівень* – відповідав правильно у 3 із 3 випадків.

*Середній рівень* – відповідав правильно у 1–2 випадках або потребував додаткової візуальної опори.

*Низький рівень* – не відповідав або відповідав не по суті.

Аналіз результатів виконання завдань за кожним із компонентів комунікативної компетентності дав змогу визначити характерні особливості мовленнєвої взаємодії дітей та ступінь їхньої готовності до використання мовлення у побутових і соціальних ситуаціях. Отримані дані слугували основою для виокремлення узагальнених рівнів сформованості комунікативної компетентності, що відображали типові прояви сильних і слабких сторін комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з РАС.

*Високий рівень сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.*

Діти, які продемонстрували високий рівень, адекватно реагували на більшість словесних інструкцій, правильно виконували дії без додаткового моделювання та впевнено орієнтувалися у змісті зверненого мовлення. Вони називали більшість запропонованих предметів і дій, використовували цілісні або наближені словесні форми. Відповіді на запитання були змістовними, точними, відповідали контексту та потребували мінімальної стимуляції. Такі діти демонстрували збережений або наближений до норми рівень розуміння та активного використання мовлення у межах доступних ситуацій.

*Середній рівень сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.*

Середній рівень характеризувався вибіркоvim розумінням мовленнєвих інструкцій: діти виконували частину завдань або потребували повторення, уповільненого темпу мовлення чи легкої невербальної підказки. Активний словник був обмеженим: діти могли назвати окремі предмети або дії, але допускали спрощення, заміни або відповідали лише після стимуляції. Відповіді

на запитання були неповними, інколи ситуативними, але переважно відповідали запропонованому зображенню чи контексту. Такий рівень засвідчував часткову сформованість комунікативних навичок при наявності труднощів у послідовності, узагальненні та самостійності мовленнєвого висловлювання.

*Низький рівень сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.*

Діти з низьким рівнем мали значні труднощі у розумінні зверненого мовлення та виконанні навіть простих інструкцій. Часто спостерігалася залежність від невербальних підказок або випадковий характер дій. Активне мовлення було різко обмеженим: діти не називали предмети й дії або замінювали їх жестами, звуками, ехололіями. Відповіді на запитання були відсутніми, невідповідними змісту або носили випадковий характер. Такий рівень свідчив про недостатню сформованість комунікативних умінь і потребу в інтенсивній індивідуалізованій корекційно-розвитковій роботі.

Таким чином, проведений констатувальний експеримент дозволив всебічно оцінити рівень сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та виявити характерні особливості розвитку кожного з її компонентів. Використання адаптованих завдань, розроблених на основі методики Х. Ткач, забезпечило об'єктивність отриманих даних і дало змогу визначити індивідуальні труднощі та ресурси дітей у сфері розуміння мовлення, активного словника та відповідей на запитання. Узагальнення результатів дало підстави виокремити високий, середній і низький рівні сформованості комунікативної компетентності, що створює науково обґрунтовану основу для планування подальшої корекційно-розвиткової роботи.

## **2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження**

У межах констатувального етапу експериментального дослідження було здійснено детальний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Оцінювання охоплювало три основні критерії: розуміння мовлення, називання та відповіді на запитання. Для глибокого розкриття динаміки виконання діагностичних завдань було наведено конкретні приклади поведінкових реакцій дітей, що дозволило уточнити характер труднощів і визначити рівень сформованості кожного з компонентів. У процесі констатувального експериментального дослідження діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру демонстрували різну динаміку виконання завдань за трьома ключовими компонентами комунікативної компетентності: розуміння мовлення, навички називання та відповіді на запитання. Аналіз індивідуальних реакцій дозволив детально оцінити характер труднощів та рівень сформованості комунікативних умінь у дітей з РАС.

У межах обстеження навичок розуміння мовлення завдання «Знайди потрібний предмет за словесною інструкцією» продемонструвало значні труднощі у більшості дітей з РАС. Так, Петро, отримавши інструкцію «Дай кубик», довго розглядав предмети на столі, час від часу поглядаючи на дорослого в пошуках підказки, а інші інструкції виконував випадково або зовсім не реагував. П'ять з шести дітей виконували 0–1 інструкцію, що свідчило про низький рівень сформованості розуміння мовлення та залежність від зовнішньої підтримки, тоді як одна дитина виконувала 2–3 інструкції з мінімальною допомогою, демонструючи середній рівень. Жоден учасник не продемонстрував високого рівня.

Подібна тенденція спостерігалася у завданні «Виконай просту дію». Анна брала запропонований предмет, але не могла завершити дію без жестової підказки. Наприклад, на інструкцію «Поклади м'яч у коробку» вона тримала м'яч, але не знала, куди його покласти, і чекала допомоги. Інші дії, такі як «Візьми книгу», були виконані лише після повторення інструкції. Таким чином, більшість дітей з РАС демонстрували низький рівень сформованості навичок розуміння дієслів та смислових інструкцій, а двоє дітей показали середній рівень із підтримкою дорослого.

Обстеження навичок називання показало, що у дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку переважають труднощі у вербалізації. У завданні «Назви предмет» Василь зміг правильно назвати лише один предмет – книгу, тоді як на інші предмети, такі як машинка, ложка чи кубик, реагував невербально – жестами або короткими звуками («ку-ку» замість слова «кубик»). П'ять з шести дітей мали низький рівень сформованості навичок називання, тоді як одна дитина демонструвала середній рівень, називаючи 2–4 предмети з певними спрощеннями або замінами.

У завданні «Назви дію на картинці» Христина при спробі назвати дії, наприклад, «дитина їсть» або «хлопчик біжить», не змогла дати словесної відповіді, обмежуючись імітацією дії жестами або звуками («мяу» на картинці з котиком). Чотири з шести дітей показали низький рівень сформованості, тоді як двоє – середній, правильно називаючи дії на частині картинок після стимуляції дорослого.

Завдання «Відповіді на запитання» також засвідчило низький рівень сформованості у більшості дітей з РАС. У завданні «Хто? Що?» Марко переважно відповідав невербально: на запитання «Хто це?» про kota він показав на зображення, але не промовив слово, а решта запитань залишилися без реакції або з ехолалічними повтореннями слів дорослого. Чотири з шести дітей мали низький рівень сформованості, а двоє – середній, відповідаючи на 2–3 запитання після підтримки.

У завданні «Запитання за змістом ситуації» Іван не міг сформулювати змістовну відповідь на запитання «Що робить хлопчик?» або «Де м'яч?», у деяких випадках показував на неправильний предмет або залишався без реакції. П'ять дітей демонстрували низький рівень сформованості навичок відповіді за змістом ситуації, а один – середній, відповідаючи правильно у 1–2 випадках із підтримкою дорослого.

Отримані результати дали змогу узагальнити рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (табл.2.1.).

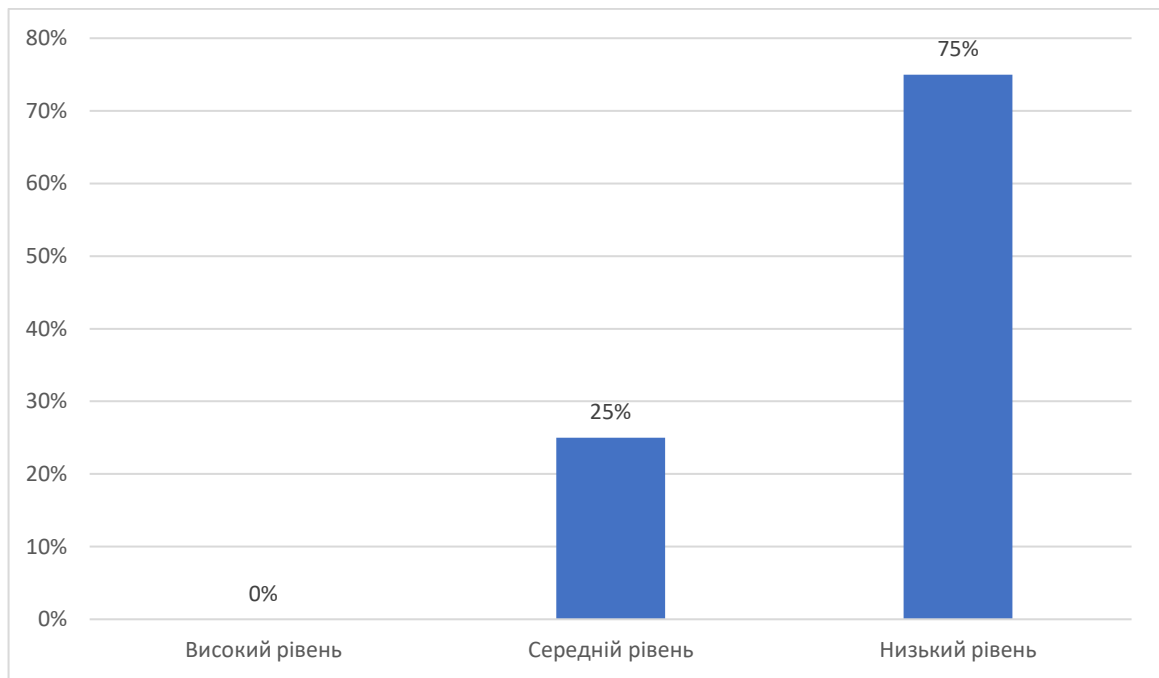
Таблиця 2.1.

## Узагальнені рівні комунікативної компетентності дітей з РАС

| Компонент / Завдання                      | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень |
|-------------------------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| <b>Розуміння мовлення</b>                 |                |                 |                |
| «Знайди потрібний предмет за інструкцією» | 5 (83,3%)      | 1 (16,7%)       | 0 (0%)         |
| «Виконай просту дію»                      | 4 (66,7%)      | 2 (33,3%)       | 0 (0%)         |
| <b>Називання</b>                          |                |                 |                |
| «Назви предмет»                           | 5 (83,3%)      | 1 (16,7%)       | 0 (0%)         |
| «Назви дію на картинці»                   | 4 (66,7%)      | 2 (33,3%)       | 0 (0%)         |
| <b>Відповіді на запитання</b>             |                |                 |                |
| «Хто? Що?»                                | 4 (66,7%)      | 2 (33,3%)       | 0 (0%)         |
| «Запитання за змістом ситуації»           | 5 (83,3%)      | 1 (16,7%)       | 0 (0%)         |
| <b>Узагальнені рівні</b>                  | 75%            | 25%             | 0 (0%)         |

Узагальнені рівні сформованості комунікативної компетентності відображали характерні особливості мовленнєвої взаємодії дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Низький рівень (75%) свідчив про те, що більшість дітей мали значні труднощі у розумінні зверненого мовлення, обмежений активний словник, переважання невербальних реакцій та неповні або випадкові відповіді на запитання. Середній рівень (25%) характеризував дітей, які демонстрували частково сформовані навички, реагували на інструкції та запитання за наявності мінімальної підтримки дорослого, іноді з повторенням або невербальною підказкою. Високий рівень (0%) не був зафіксований, що свідчило про те, що жодна дитина з досліджуваної групи не продемонструвала повністю сформованих комунікативних умінь. Таке співвідношення рівнів дозволяло оцінити загальний стан комунікативної

компетентності у досліджуваній групі та визначити пріоритети подальшої корекційно-розвиткової роботи (рис.2.1.).



**Рис.2.1. Рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з РАС за результатами констатувального етапу**

Проведений констатувальний етап експериментального дослідження дозволив всебічно оцінити рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Результати свідчили, що більшість дітей демонстрували значні труднощі у розумінні зверненого мовлення, називанні предметів та дій, а також у формуванні змістовних відповідей на запитання. Значна частина дітей покладалася на невербальні підказки або випадково виконувала завдання, що підтверджувало низький рівень сформованості комунікативних умінь та навичок.

Отже, отримані результати дозволили визначити пріоритетні напрями подальшого розвитку комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, а також обґрунтувати вибір методів і форм роботи, спрямованих на покращення розуміння мовлення, активного словника та навичок відповідей на запитання в межах доступних соціальних і побутових ситуацій.

### **2.3. Ефективність впровадження секвенційних програм у логопедичну роботу з дітьми з розладами аутистичного спектру**

Формувальний етап експериментального дослідження був спрямований на перевірку ефективності впровадження комплексу логопедичних занять, розробленого на основі секвенційних програм, у розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Впровадження формувального впливу здійснювалося у вересні–жовтні 2025 року на базі Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №202 Криворізької міської ради. До участі в експерименті було залучено шість дітей старшого дошкільного віку. Усі діти характеризувалися вираженою неоднорідністю розвитку мовлення, комунікативних умінь, пізнавальної діяльності та поведінкових реакцій, що потребувало застосування індивідуалізованих підходів, побудованих на принципах структурованого, поетапного та передбачуваного навчання.

*Метою* формувального етапу експериментального дослідження було підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності дітей із РАС шляхом системного застосування комплексу логопедичних занять, побудованих на секвенційних програмах і спрямованих на розвиток умінь розуміти звернене мовлення, називати об'єкти та дії, відповідати на запитання та підтримувати елементарну взаємодію з дорослим. Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- реалізувати розроблений комплекс корекційно-розвиткових занять;
- забезпечити формування й закріплення передумов та елементів комунікативних умінь;
- організувати сприятливі умови для розвитку спільної уваги та ініціації контакту;
- забезпечити поетапний перехід від зовнішньої опори на візуальні засоби до більш самостійного використання мовних та альтернативних комунікативних дій;

– порівняти результати контрольного та констатувального етапів з метою визначення ефективності впливу секвенційних програм.

Побудова формувального експерименту ґрунтувалася на ряді науково обґрунтованих принципів:

1) *Принцип структурованості та передбачуваності*, оскільки діти з РАС потребують чіткої організації середовища, логічної послідовності дій і сталої моделі взаємодії. Саме тому кожне заняття мало незмінну структуру, а логопед послідовно використовував ті самі візуальні підказки та ритуали початку й завершення. Не менш важливим був принцип секвенції, що передбачав подання матеріалу у вигляді чітко визначеної послідовності кроків, які дитина опановувала поетапно. Наприклад, уміння відповідати на запитання формувалося через відпрацювання мікродій: «дивлюсь – слухаю – вибираю – називаю».

2) *Принцип індивідуалізації* обумовлював добір завдань відповідно до можливостей кожної дитини, її рівня сенсорної чутливості, мовленнєвого розвитку та мотивації.

3) *Принцип мультимодальності* передбачав використання різних засобів впливу: вербальних інструкцій, жестів, піктограм, предметних моделей, фотографій, що забезпечувало доступність матеріалу й сприяло глибшому опрацюванню інформації.

4) *Принцип поетапного зниження допомоги* забезпечував поступове перенесення відповідальності на дитину: дорослий спочатку надавав повну підказку (візуальну чи фізичну), у подальшому – часткову, а наприкінці – стимулював самостійність дитини.

5) Важливим також був *принцип генералізації*, коли сформовані навички переносилися в інші види діяльності – гру, побутові ситуації, взаємодію в групі.

Організація формувального етапу експериментального дослідження передбачала систематичність та інтенсивність корекційно-розвиткової роботи. Заняття проводилися тричі на тиждень упродовж двох місяців, що становило загалом двадцять чотири індивідуальні заняття для кожної дитини. Тривалість

одного заняття становила 25-35 хвилин, що відповідала віковим та психофізіологічним особливостям дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, враховуючи їхню швидку втомлюваність та потребу в частій зміні видів діяльності. Заняття проводилися у логопедичному кабінеті, який був організований із дотриманням TEACCH-підходу: чітко позначені зони, мінімум відволікаючих стимулів, візуальна підтримка у вигляді розкладів, маркерів та піктограм.

Кожне корекційне заняття мало чітку та повторювану структуру. *На етапі організаційно-мотиваційного блоку* здійснювалися привітання та встановлення первинного контакту, що супроводжувалося демонстрацією картки з відповідним символом. Після цього дитина знайомилася з візуальним розкладом заняття, який визначав послідовність майбутніх дій: «привітання – спільна увага – завдання – гра – завершення».

*Наступним етапом було завдання на розвиток спільної уваги*, що є базовою передумовою формування комунікативної компетентності. Основна частина заняття включала вправи на розуміння мовлення, виконання послідовностей дій, називання предметів, дій та персонажів, а також формування відповідей на запитання за допомогою вербальних і невербальних засобів. За потреби використовувалася альтернативна і додаткова комунікація, зокрема піктограми, предметні підказки та картки PECS. Завершальний етап передбачав узагальнення виконаних дій, фіксацію результату за допомогою картки «Все виконано» та коротку позитивну зворотну реакцію дорослого.

Таким чином, формувальний етап експериментального дослідження мав цілісну, чітко структуровану організацію, яка відповідала потребам дітей старшого дошкільного віку з розладом аутистичного спектру у передбачуваності, наочності та послідовності. Застосування секвенційних програм створило можливість поступового формування комунікативних умінь на основі поетапного засвоєння мікродій, зменшення допомоги дорослого й активізації самостійності дитини у процесі мовленнєвої та соціальної взаємодії.

Розроблений комплекс логопедичних занять на основі секвенційних програм був спрямований на формування ключових компонентів комунікативної компетентності: розуміння зверненого мовлення, активного словника, уміння відповідати на запитання та ініціювати взаємодію. Комплекс включав систему з 12 логопедичних занять, побудованих за принципом поступового ускладнення комунікативних дій. Його структура була розроблена з урахуванням результатів констатувального етапу експерименту, що дозволило врахувати індивідуальні труднощі дітей та їхні потенційні зони розвитку.

Суттєвою особливістю комплексу стало використання секвенцій – візуальних і поведінкових послідовностей, які забезпечували дитині чітке розуміння порядку виконання завдань і внутрішньої логіки комунікативної дії. Кожне заняття включало одну або дві ключові секвенції, які повторювались у декількох варіантах для закріплення навички та забезпечення її перенесення в нові контексти. Зміст секвенцій охоплював базові моделі комунікації: «дивлюсь – слухаю – виконую»; «дивлюсь – вибираю – називаю»; «слухаю – відповідаю – показую»; «чекаю – прошу – отримую». Рух від простих послідовностей до складніших забезпечував ефективне навчання на основі моделювання, повторення та поступового ускладнення (табл.2.2.).

*Таблиця 2.2.*

**Комплекс логопедичних занять для дітей з РАС побудованих на основі секвенційних програм**

| <b>№ заняття</b> | <b>Основна секвенція</b>      | <b>Мета заняття</b>                                     | <b>Зміст діяльності</b>                                                          |
|------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1                | «Дивлюсь – слухаю – виконую»  | Формування спільної уваги, виконання простих інструкцій | Завдання з предметами, вибір за вказівкою, виконання дій «взьми – дай – поклади» |
| 2                | «Дивлюсь – вибираю – називаю» | Розширення словника предметних назв                     | Називання знайомих об'єктів, робота з реаліями та піктограмами                   |

|    |                                  |                                                 |                                                                  |
|----|----------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 3  | «Дивлюсь – слухаю – показую»     | Розвиток розуміння мовлення                     | Показ предметів за словесною інструкцією; сортування за ознаками |
| 4  | «Слухаю – вибираю – відповідаю»  | Формування відповідей на запитання «Що це?»     | Практика коротких відповідей, моделювання діалогу                |
| 5  | «Дивлюсь – називаю – класифікую» | Узагальнення лексики                            | Робота з категоріями (іграшки, посуд, тварини)                   |
| 6  | «Слухаю – виконую – показую»     | Ускладнення інструкцій                          | Інструкції з двох частин, виконання послідовностей               |
| 7  | «Слухаю – відповідаю – дію»      | Формування відповідей на запитання «Що робить?» | Робота з картками дій, короткі фрази                             |
| 8  | «Дивлюсь – прошу – отримую»      | Розвиток ініціативної комунікації               | Використання карток вибору, PECS для висловлення потреб          |
| 9  | «Дивлюсь – слухаю – продовжую»   | Формування діалогічної взаємодії                | Ігрові діалоги за картками, рольові моделі                       |
| 10 | «Питаю – слухаю – відповідаю»    | Навички постановки запитань                     | Навчання простих питань: «Хто?», «Що?»                           |
| 11 | «Дивлюсь – дію – розповідаю»     | Розвиток фразового мовлення                     | Складання короткої розповіді за секвенцією                       |
| 12 | «Планую – виконую – звітую»      | Контроль комунікативних дій, узагальнення       | Виконання розширеної секвенції, оцінювання результату            |

Для ілюстрації практичної реалізації секвенційного підходу наведемо фрагменти двох логопедичних занять, які відображають логіку поступового формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з РАС (Додаток Б).

Першим є *фрагмент заняття №4 «Слухаю – вибираю – відповідаю»*, спрямованого на формування відповідей на запитання «Що це?». Заняття

традиційно розпочиналося з ритуалу привітання, після якого логопед демонстрував дитині візуальний план роботи: «привітання – робота з картками – гра – завершення». Така структура забезпечувала передбачуваність і знижувала тривожність у дітей з аутистичними проявами. Після перегляду розкладу дорослий пропонував серію предметних картинок і ставив запитання: «Що це?». Відповідно до секвенції «слухаю – вибираю – відповідаю» дитина мала спочатку сфокусувати погляд на логопеді або картці, потім вибрати один із двох запропонованих варіантів та назвати його. На початкових етапах застосовувалися часткові підказки: жестові вказівки, вербальне стимулювання (повторення початку слова), використання піктограм. З кожним повторенням відповідей підказки поступово зменшувалися, що сприяло формуванню самостійності. Завершувався фрагмент короткою грою для генералізації: дитина шукала у кабінеті реальний предмет, назву якого вона щойно вимовила. Такий перехід від зображення до реального об'єкта підвищував функціональність навички та забезпечував перенос отриманого досвіду до життєвих ситуацій.

Логічним продовженням роботи над розумінням і вербалізацією лексичних одиниць стало заняття №7 «Слухаю – відповідаю – дію», спрямоване на формування розуміння дієслівних назв та навички відповіді на запитання «Що робить?». Методичний задум цього заняття передбачав інтеграцію мовленнєвої та моторної активності, що підсилювало засвоєння дії через власний руховий досвід. Після ритуалу привітання логопед демонстрував дитині візуальний розклад заняття, підкріплюючи кожен етап відповідною піктограмою. Далі дитині представлялася секвенція «Слухаю – відповідаю – дію», яка пояснювала, у якій послідовності вона виконуватиме завдання. На основному етапі логопед показував картку з дією та ставив запитання: «Що робить хлопчик?» або «Що робить дівчинка?». Дитина мала прослухати запитання, назвати дію та виконати її: наприклад, після слова «їсть» — взяти ложку й зімітувати процес, після слова «малює» — взяти олівець і зробити кілька рухів. Цей прийом поєднання слова та дії сприяв кращому засвоєнню дієслова, що було важливим для дітей із РАС, у яких часто спостерігалася недостатня абстрагованість мовлення.

У разі труднощів логопед використовував допоміжні засоби: вибір із двох карток, жестову підказку, часткове вербальне моделювання або застосування піктограм. Поступове зменшення підтримки сприяло активізації самостійних відповідей. Для узагальнення матеріалу логопед проводив гру «Знайди дію», у якій дитині потрібно було визначити відповідну картку за словесною інструкцією («Знайди того, хто стрибає»). Завершувався фрагмент міні-сценкою: дитина мала самостійно ініціювати дію та назвати її, відтворюючи невелику фразову конструкцію (наприклад: «Дівчинка спить», «Хлопчик малює»). Така форма роботи сприяла розвитку фразового мовлення та формуванню вмінь застосовувати секвенцію у функціональних ситуаціях.

Таким чином, обидва приклади демонструють логічну послідовність корекційної роботи, у якій секвенційний підхід забезпечує передбачуваність, структуру, поетапність та можливість переведення сформованої навички від репродуктивного рівня до рівня самостійного використання в природній комунікативній ситуації.

Після проведення формувального етапу експериментального дослідження було повторно проведено діагностику рівня сформованості комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

*Розуміння мовлення.* У завданні «Знайди потрібний предмет за словесною інструкцією» Петро, який раніше виконував інструкції випадково або не реагував, після серії занять почав активно шукати предмети за словесною підказкою. Наприклад, на команду «Дай кубик» він швидко взяв кубик і передав вихователю, не потребуючи додаткової жестової підтримки. Інші діти виконували подібні інструкції у 2–3 випадках із мінімальною допомогою дорослого, демонструючи середній рівень сформованості.

У завданні «Виконай просту дію» Анна, яка раніше не могла самостійно покласти м'яч у коробку, тепер робила це після короткої словесної підказки: «Де покласти м'яч?». Інші діти успішно виконували дії на 2–3 предметах із

підтримкою дорослого, що свідчить про значне покращення розуміння смислових інструкцій.

*Називання.* У завданні «Назви предмет» Василь, який раніше замінював слова жестами або короткими звуками, почав правильно називати 2–3 предмети, наприклад «книга», «машинка», «ложка». Христина, виконуючи завдання «Назви дію на картинці», змогла вербалізувати дії на 2 картинках із частковою підтримкою дорослого, наприклад «дитина їсть», «хлопчик біжить», тоді як раніше обмежувалася імітацією жестами.

*Відповіді на запитання.* У завданні «Хто? Що?» Марко почав відповідати словесно на частину запитань: на картинку з котом він відповів «кіт», а на картинку з м'ячем – «м'яч», хоча ще потребував невеликої підтримки дорослого. Іван у завданні «Запитання за змістом ситуації» зміг дати змістовну відповідь на питання «Що робить хлопчик?» після повторення інструкції, тоді як раніше показував на неправильний предмет або залишався без реакції.

Таким чином, після проведення комплексу логопедичних занять рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей розподілилися наступним чином: високий рівень – 1 дитина (16,7%), середній – 4 дітей (66,7%), низький – 1 дитина (16,7%) (табл.2.3).

Таблиця 2.3.

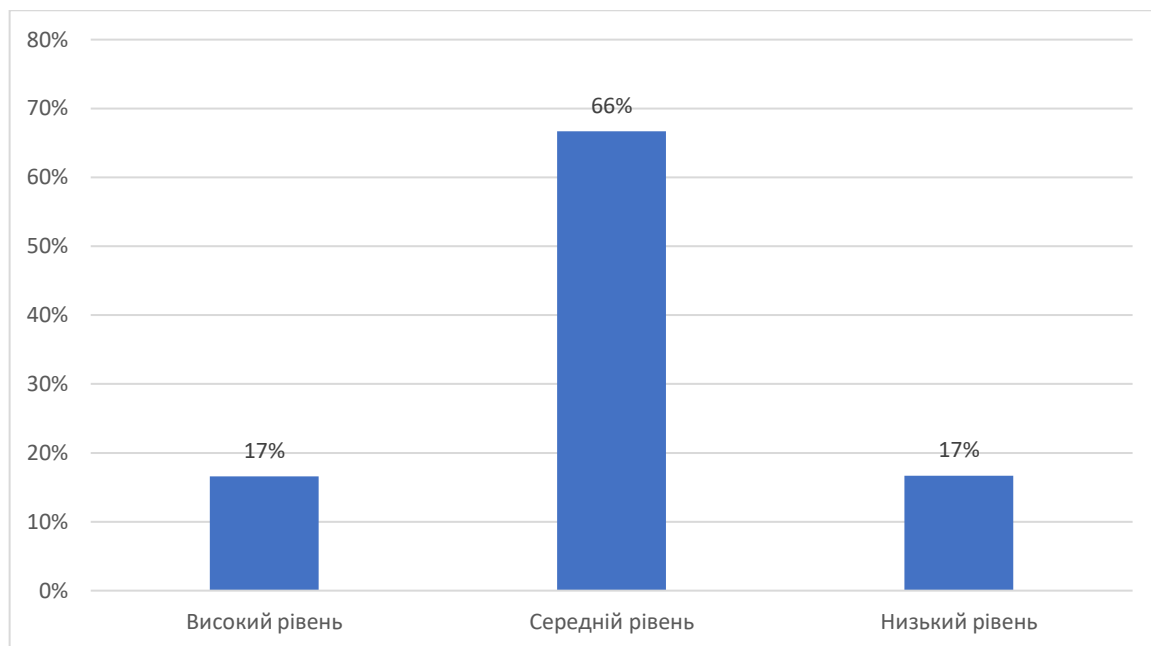
**Рівні сформованості комунікативної компетентності дітей з РАС після  
логопедичних занять із застосуванням секвенційних програм**

| <b>Компонент / Завдання</b>               | <b>Низький<br/>рівень</b> | <b>Середній<br/>рівень</b> | <b>Високий<br/>рівень</b> |
|-------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <b>Розуміння мовлення</b>                 |                           |                            |                           |
| «Знайди потрібний предмет за інструкцією» | 1 (16,7%)                 | 4 (66,7%)                  | 1 (16,7%)                 |
| «Виконай просту дію»                      | 1 (16,7%)                 | 3 (56,8%)                  | 2 (16,7%)                 |
| <b>Називання</b>                          |                           |                            |                           |
| «Назви предмет»                           | 1 (16,7%)                 | 4 (66,7%)                  | 1 (16,7%)                 |
| «Назви дію на картинці»                   | 1 (16,7%)                 | 4 (66,7%)                  | 1 (16,7%)                 |

| Відповіді на запитання          |           |           |           |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| «Хто? Що?»                      | 1 (16,7%) | 3 (56,8%) | 2 (16,7%) |
| «Запитання за змістом ситуації» | 1 (16,7%) | 4 (66,7%) | 1 (16,7%) |
| <b>Узагальнені рівні</b>        | 16,7%     | 66,4 %    | 16,7%     |

Отже, більшість дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру після проведення комплексу логопедичних занять із секвенційними програмами досягли середнього рівня сформованості комунікативної компетентності (66 %). Це свідчить про позитивну динаміку розвитку розуміння мовлення, навичок називання та здатності давати змістовні відповіді на запитання.

Одночасно, одна дитина (16,7%) продемонструвала високий рівень сформованості, що підтверджує ефективність комплексного підходу для розвитку мовленнєвих умінь у дітей з РАС. Лише одна дитина залишилася на низькому рівні (16,7%), що було пов'язано з індивідуальними особливостями розвитку та потребувало додаткової індивідуальної корекційної роботи (рис.2.2.).

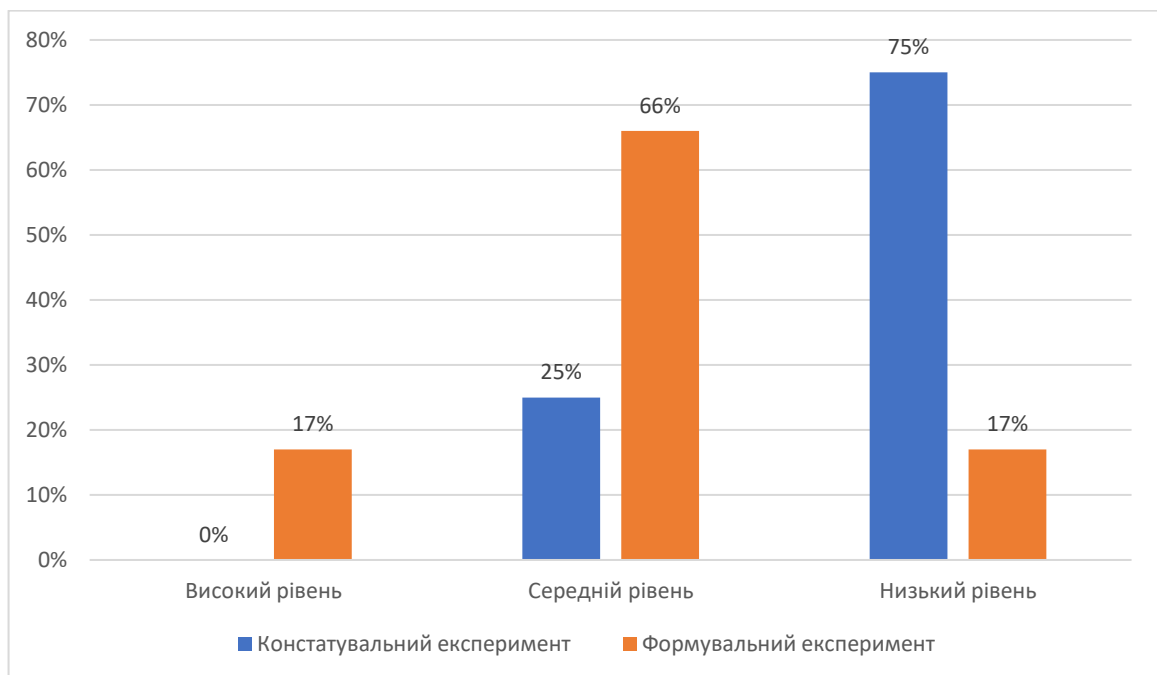


**Рис.2.2. Рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з РАС за результатами формувального етапу**

Контрольний експеримент у межах даного дослідження проводився для оцінки ефективності комплексу логопедичних занять із секвенційними програмами у формуванні комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

На цьому етапі здійснювалося порівняння результатів констатувального та формувального експериментів, що дозволяло визначити динаміку розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Констатувальний етап передбачав первинне оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності, яке показало значні труднощі у розумінні мовлення, називанні предметів та дій, а також у формуванні змістовних відповідей на запитання.

Після проведення комплексу логопедичних занять формувальний етап продемонстрував позитивну динаміку у більшості дітей: частина дітей з розладами аутистичного спектру підвищила рівень сформованості комунікативної компетентності з «низького» на «середній» або «високий», а один учасник досяг високого рівня. Контрольний експеримент полягав у повторній діагностиці після формувального етапу та порівнянні результатів із початковими даними. Динаміка формування комунікативної компетентності у дітей з РАС представлено (рис.2.3.).



**Рис.2.3. Динаміка рівнів комунікативної компетентності у дітей з РАС у контрольному експерименті**

Аналіз узагальнених рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з РАС до та після проведення комплексу логопедичних занять із секвенційними програмами показав позитивну динаміку. На констатувальному етапі більшість дітей (75%) демонстрували низький рівень комунікативної компетентності, що свідчило про значні труднощі у розумінні мовлення, називанні предметів та дій, а також у формуванні змістовних відповідей на запитання. Кількість дітей із середнім рівнем становила 25%, а високий рівень не спостерігався (0%).

Після проведення формувального етапу експерименту ситуація значно покращилася: кількість дітей із низьким рівнем знизилася до 16,7%, у той час як більшість учасників (66,4%) досягли середнього рівня, демонструючи частково сформовані навички комунікації з мінімальною підтримкою дорослого. Крім того, високий рівень сформованості комунікативної компетентності зафіксовано у однієї дитини (16,6%), що підтверджує ефективність логопедичних занять із секвенційними програмами для розвитку повністю сформованих комунікативних умінь.

Таким чином, проведений формувальний етап експерименту сприяв зниженню кількості дітей із низьким рівнем комунікативної компетентності та збільшенню кількості дітей із середнім і високим рівнями, що засвідчило про позитивну динаміку формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

## **Висновок до розділу 2.**

Другий розділ кваліфікаційної роботи був присвячений експериментальному дослідженню формування комунікативної компетентності у дітей з розладами аутистичного спектру засобами секвенційних програм.

1) У межах констатувального етапу експериментального дослідження було здійснено комплексну діагностику рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Для цього було підібрано та адаптовано методику Х. Ткач «Обстеження

мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення», що забезпечувала комплексну оцінку ключових компонентів комунікативної компетентності: навичок розуміння мовлення, називання предметів і дій та відповідей на запитання. Було розроблено спеціальні адаптовані завдання, які враховували індивідуальні особливості дітей і контрольовану взаємодію, що дозволяло об'єктивно оцінити рівень сформованості кожного з компонентів. Узагальнення отриманих даних дало змогу виокремити високий, середній і низький рівні сформованості комунікативної компетентності, що створило науково обґрунтовану основу для планування подальшої корекційно-розвиткової роботи.

2) Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження дозволив оцінити рівні сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру за трьома ключовими компонентами: розумінням мовлення, навичками називання та відповідями на запитання. Узагальнені результати показали, що більшість дітей (75%) мали низький рівень сформованості комунікативних умінь, що проявлялося у значних труднощах із сприйняттям зверненого мовлення, обмеженим активним словником та переважанні невербальних реакцій або випадкових відповідей на запитання. Частина дітей (25%) демонструвала середній рівень, реагуючи на інструкції та запитання за наявності мінімальної підтримки дорослого або повторення. Високий рівень сформованості комунікативної компетентності не був зафіксований, що свідчило про відсутність повністю сформованих навичок у досліджуваній групі. Отримані дані надали можливість визначити пріоритетні напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи та обґрунтувати вибір методів і форм навчання, спрямованих на покращення розуміння мовлення, активного словника та навичок відповіді на запитання в умовах соціальної та побутової взаємодії.

3) Проведення формувального етапу експериментального дослідження було спрямоване на перевірку ефективності комплексу логопедичних занять із секвенційними програмами у розвитку комунікативної компетентності дітей

старшого дошкільного віку з РАС. Кожне заняття тривало 25–35 хвилин і мало чітку, повторювану структуру: організаційно-мотиваційний блок, розвиток спільної уваги, основна частина з вправами на розуміння мовлення, називання предметів і дій, формування відповідей на запитання, а також завершальний блок із узагальненням і позитивною зворотною реакцією дорослого.

Під час занять застосовувалися принципи структурованості, передбачуваності, індивідуалізації, мультимодальності, поетапного зниження допомоги та генералізації навичок. Для формування комунікативних умінь використовувалися секвенції дій: «дивлюсь – слухаю – виконую», «дивлюсь – вибираю – називаю», «слухаю – відповідаю – дію» та інші, які повторювалися у різних контекстах і включали вербальні та невербальні підказки, предметні моделі і піктограми PECS. Поступовий перехід від зовнішньої підтримки до самостійного виконання дій сприяв формуванню активного словника, розуміння мовлення, здатності відповідати на запитання та ініціювати контакт з дорослим.

Повторна діагностика після проведення комплексу занять показала позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності. Більшість дітей (66,4%) досягли середнього рівня сформованості умінь, одна дитина (16,7%) продемонструвала високий рівень, а лише одна залишилася на низькому рівні (16,7%). Заняття сприяли покращенню виконання завдань на розуміння мовлення, називання предметів і дій, а також формування змістовних відповідей на запитання. Отримані результати підтвердили ефективність системного застосування логопедичних занять із секвенційними програмами для розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та дозволили визначити пріоритети подальшої корекційно-розвиткової роботи.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало можливість всебічно охарактеризувати процес формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та науково обґрунтувати ефективність застосування секвенційних програм у корекційно-розвивальній роботі. Теоретичний аналіз показав, що комунікативна компетентність є складним багатовимірним утворенням, яке охоплює лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні, емоційно-інтонаційні та стратегічні компоненти. Фундамент сучасного розуміння цього поняття закладено у працях: Н. Гавриш, А. Богуш, Л. Дробіт, О. Кононко, В. Логачевська, О. Матюхіна, Т. Піроженко, Н. Савінова, В. Селякіна. Науковці суттєво доповнили теоретичні уявлення про структуру та умови ефективного становлення комунікативної компетентності в дошкільному віці та підкреслили необхідність поєднання мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку.

Перший розділ роботи засвідчив, що формування комунікативної компетентності дітей з РАС має міждисциплінарний характер і потребує використання інтегрованих підходів – поведінкових (ABA, ESDM), розвитково-прагматичних (DIR/Floortime, SCERTS, JASPER), соціально-емоційних та технологічних (PECS, AAC, VR). Особливе місце у структурованому навчанні посідають секвенційні програми, зокрема методика TEACCH, що забезпечує передбачуваність, опору на візуалізацію та поетапність оволодіння новими навичками.

На констатувальному етапі експериментального дослідження було визначено рівень сформованості трьох ключових компонентів комунікативної компетентності – розуміння мовлення, навичок називання та відповіді на запитання. Результати показали, що 75% дітей мали низький рівень розвитку комунікативних умінь, 25% — середній, високий рівень не був зафіксований. Це вказувало на значні труднощі при сприйманні мовлення, обмежений активний словник та недостатню здатність до побудови змістовних відповідей, тобто знижений рівень комунікативної компетентності означеної категорії дітей.

Формувальний етап експерименту був спрямований на впровадження комплексу секвенційних програм, спеціально адаптованих до мовленнєвих та когнітивних можливостей дітей з РАС. У процесі корекційної роботи використовувалися структуровані вправи, візуальні розклади, піктограми, картки-послідовності, моделі «слухаю – виконую – показую», а також ситуаційні завдання, спрямовані на активізацію ініціації, підтримки та завершення комунікативного акту. Навчальні ситуації будувалися так, щоб кожна дитина мала можливість орієнтуватися у змісті завдання завдяки чіткій структурі, повторюваності та наочній підтримці.

Заняття проходили у стабільному розпорядку, з передбачуваними інструкціями та поетапним ускладненням завдань. Діти працювали з картками-називачами, предметними зображеннями, сюжетними малюнками, лексичними піктограмами. Особлива увага приділялася формуванню розуміння мовлення через короткі інструкції та зорові підказки, розвитку активного словника та навичок відповіді на запитання різних типів (змістові, ситуаційні, вибіркові). Поступово ускладнювалися моделі взаємодії: від виконання інструкцій – до ініційованих відповідей, від односкладних реакцій – до розгорнутих вербальних відповідей із використанням нових слів і понять.

У процесі роботи спостерігалось поступове зниження кількості негативних поведінкових реакцій, зростання частоти зорового контакту, збільшення кількості самостійних комунікативних спроб, розширення словника та покращення якості відповідей. Діти почали частіше користуватися мовленням як засобом досягнення мети (прохання, позначення, коментар), а не лише реагувати на зовнішні подразники.

Результати формувального етапу засвідчили суттєву позитивну динаміку: кількість дітей з низьким рівнем комунікативної компетентності зменшилася до 16,7%; 66,4% дітей досягли середнього рівня, а 16,6% – високого рівня сформованості комунікативних умінь. Така позитивна зміна підтвердила ефективність секвенційних програм як інструменту розвитку комунікації,

здатного забезпечити цілеспрямоване формування мовленнєвих і соціальних навичок.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що використання секвенційних програм є науково підтвердженим і високоефективним засобом розвитку комунікативної компетентності у дітей з РАС. Структурованість, візуальна підтримка, передбачуваність та поетапність формування навичок створюють оптимальні умови для розвитку мовлення, соціальної взаємодії та комунікативної самостійності.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність подальшого впровадження та вдосконалення секвенційних програм у практику спеціальної та інклюзивної дошкільної освіти, розширення використання альтернативних засобів комунікації і створення індивідуалізованих моделей корекційно-розвивальної допомоги дітям із розладами аутистичного спектру.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні науково-практичного аналізу секвенційних програм та їхнього впливу на окремі компоненти комунікативної компетентності дітей з розладами аутистичного спектра різних вікових груп. Доцільним є поглиблене вивчення ефективності поєднання секвенційних технологій із сучасними методами альтернативної та додаткової комунікації (ААС), цифровими інструментами візуальної підтримки та елементами поведінкових інтервенцій. Подальше дослідження може бути спрямоване на розроблення індивідуалізованих багаторівневих алгоритмів формування комунікативних умінь, адаптованих до різних профілів розвитку дітей з РАС, а також на порівняльний аналіз результатів роботи у спеціальній та інклюзивній освітніх умовах. Важливим напрямом є вивчення довготривалих ефектів застосування секвенційних програм, зокрема їхнього впливу на соціальну адаптацію, рівень самостійності та здатність дітей до участі у соціально значущій взаємодії.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Інклюзивна освіта. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 144 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція / Науковий керівник: Т. О. Піроженко, член кореспондент НАПН України, проф., д-р псих. наук. Київ. 2021. 37 с.
3. Баранець І. М. Формування культури мовлення дітей старшого дошкільного віку // *Психолінгвістика*. 2019. № 26. С. 45–54.
4. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. Вип. 86. С. 29-34.
5. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: навч. посіб. Київ: Слово, 2017. 432 с.
6. Бойчук Ю., Казачінер О. Зміст підготовки майбутніх фахівців до формування комунікативної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2020. С. 14-20
7. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія: навчально-методичний посібник. Запоріжжя : Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
8. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Жадленко І. О. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних функцій у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*, 2021, № 5(5). С. 34-37.
9. Гавриш Н. В. Формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. Луганськ: Альма-матер, 2006. 212 с.
10. Гаращенко Л. І. Соціолінгвістичні чинники розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4. С. 78–85.

11. Гончар Н. П., Цегельник Т. М. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку в інклюзивних групах ЗДО. *Корекційна педагогіка*. Вип. 62. Т. 2. С.47–50.
12. Грітченко Т. Я. Особливості комунікації у дітей із розладами аутичного спектра. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали п'ятої міжнародної науково-практичної конференції*. Умань. 2019. С. 63–65.
13. Коломоєць, Т. Г. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 8 (102). С. 27–40.
14. Кононова М. М., Єланська Д. В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.
15. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації). Управління освіти і науки Чернігівської ОДА, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. К. Д. Ушинського. уклад. Д. М. Литвяк, Л. О. Зленко. Чернігів, 2020. 78 с.
16. Куренкова А., Сіденко Ю. Використання піктограм для розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77, Т. 2. С. 236-241
17. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ, 2019. 28 с.
18. Логачевська С. В. Соціально-комунікативний розвиток дітей дошкільного віку: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 284 с.
19. Луценко І. В. Педагогічні умови розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників : монографія. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2018. 212 с.

20. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Педагогічна думка*. Т. 114 № 2. 2023. С. 116–120
21. Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 33 (72). № 1. 2022. С. 124-129.
22. Островська К. О., Саламон О. Л., Січкач Л. І., Кондратенко Ю. В., Резнік Н. В. Секвенційні програми допомоги дітям з аутизмом. Навчальний посібник, 2017. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 119 с.
23. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. *збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. Ч (2) №32. С. 78-83.
24. Рибак Ю. В., Муращук О. М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладам спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(3). С. 241-248.
25. Ручка А. Ю. Комунікативна компетентність як пріоритет розвитку дитини старшого дошкільного віку з позицій базового компоненту дошкільної освіти. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації*. Харків: ХНПУ. 2023. С. 78-79.
26. Савінова Н. В. Комунікативні вміння дітей дошкільного віку: психологічні засади розвитку. Харків: Основа, 2015. 128 с.
27. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис. .доктора філософії : спец. 01 – Освіта/Педагогіка ; 016 – Спеціальна освіта Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 268 с.
28. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 388 с.

29. Стахова Л., Мороз Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*. № 4. 2021. С. 151–156.
30. Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ: Книга-плюс. 2017. 304 с.
31. Типова освітня програма для закладів дошкільної освіти дітей раннього та дошкільного віку / наук. кер. О. Кононко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 304 с.
32. Ткач О. М. Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Випуск 11. С.77-82
33. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.
34. Турубарова А. В. Технологія FLOORTIME терапії у психокорекційній роботі з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. *Тиждень науки-2022: зб. наук. статей за матеріалами науково-практичної конференції серед студентів, викладачів, науковців, молодих учених і аспірантів (м. Запоріжжя, 18-22 квітня 2022 р.)*. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 1642-1644.
35. Швець О. І. Клініко-педагогічні методи діагностики та корекції мовленнєвих порушень: метод. пос. Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнко. 2011. 77 с.
36. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутичними розладами старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Випуск 5(2). С.369–378
37. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (2018) 34, С. 112-119

38. Шуляк С. Становлення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. (1(9)). С.121–127.
39. Цимбаленко О. О. Етапи та засоби розвинення мовлення у дітей із порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкільного віку. *Психологія і особистість*. 2018. № 2(14). С. 167-180.
40. Ardianingsih, F. *A TEACCH Class Model for Comprehensive Intervention in Autism Spectrum Disorder*. Journal of Education for Sustainability and Diversity, 2023, 3(1), P. 10–25.
41. Muslim, F., Irvan, M. Effectiveness of the TEACCH Method to Improve the Executive Function Ability of Children with Autism Spectrum Disorder. В: Proceedings of the International Conference on Education 2022 (ICE 2022). Atlantis Press, 2023, P. 45–56.
42. Haleem, H., Salman, S. *The Effectiveness of the TEACCH Program in Developing Independent Skills for Students with Autism Spectrum Disorder*. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 2025, 17(7), P. 85–102.
43. Sanz-Cervera, P. *The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a quasi-experimental study*. Papeles del Psicólogo, 2024, 45, P. 150–167.
44. Sementsova O., Pushchyna, I. Sereda, O. Stepanenko , A. (2025). Correction of Oral Dyspraxia in Preschool Children with ASD by Means of Sensory Integration in the Context of Using Sequential Programs. *Preschool Education: Global Trends*, 6, 128-152.
45. *The Effectiveness of the TEACCH Model in Improving Joint Attention in Early Childhood Autistic Children: Case Study*. 2025, дослідники. ResearchGate. P. 30–44.
46. Ostrovska, K., Ostrovsky, I., & Saiko, K. (2020). The peculiarities of communicative competence of children with autism and dysarthria. *Psychological journal*. 6 (11), P. 18–25.