

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПрАТ «ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ ІНСТИТУТ

Курсова робота

з дисципліни: «Теоретико-методологічні проблеми психології»

за темою: «**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ**»

Шифр групи
ТУ чн-8-25-М1ПС-Н(2,0зс)
Студентки:
Кременецької Ольги Євгенівни
Керівник:
Храпко Тетяна Анатоліївна,
канд. педагог. наук, доцент

Оцінка:

Національна шкала _____

Кількість балів: _____ ECTS _____

Члени комісії _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

Чернівці, 2026

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розділ 1. Теоретичні засади дослідження аутизму у сучасній психології.....	7
1.1. Поняття та еволюція уявлень про аутизм.....	7
1.2. Основні теоретичні підходи до вивчення аутизму.....	11
1.3. Аналіз сучасних наукових досліджень проблеми аутизму.....	13
Висновок до першого розділу.....	14
Розділ 2. Психологічні особливості дитини з аутизмом.....	15
2.1. Особливості когнітивного розвитку дитини з аутизмом.....	15
2.2. Емоційно-вольова сфера дитини з аутизмом.....	17
2.3. Комунікативні та соціальні особливості дитини з аутизмом.....	19
2.4. Поведінкові особливості та труднощі адаптації.....	21
2.5. Вікові особливості прояву аутизму в дитячому розвитку.....	22
2.6. Психологічні ресурси та збережені функції дитини з аутизмом.....	25
Висновок до другого розділу.....	27
Розділ 3. Дослідні елементи та шляхи психологічної підтримки дітей з аутизмом.....	28
3.1. Методологічні засади дослідження психологічних особливостей дітей з аутизмом.....	28
3.2. Аналіз проблемної ситуації психологічного супроводу дітей з аутизмом.....	30
3.3. Авторське бачення шляхів психологічної підтримки дітей з аутизмом.....	32
3.4. Критерії ефективності психологічної підтримки дітей з аутизмом.....	34
3.5. Перспективи розвитку системи психологічного супроводу дітей з аутизмом.....	36
Висновок до третього розділу.....	37
Висновок.....	38
Список використаних джерел.....	40

ВСТУП

Упродовж останніх десятиліть проблема розладів аутистичного спектра набула особливої актуальності у сфері психологічної науки та практики. Це зумовлено як зростанням кількості діагностованих випадків аутизму в усьому світі, так і розширенням уявлень про його клінічні, психологічні та соціальні прояви. За даними сучасних досліджень, аутизм розглядається не як ізольоване порушення розвитку, а як складний нейророзвитковий феномен, що охоплює широкий спектр індивідуальних особливостей когнітивного, емоційного та соціального функціонування дитини. Саме тому на даний момент доречно використовувати термін «розлади аутистичного спектра» (РАС).

Актуальність дослідження психологічних особливостей дитини з аутизмом зумовлена потребами сучасного суспільства, яке дедалі більше орієнтується на принципи інклюзії, рівного доступу до освіти та психологічної допомоги. Діти з РАС все частіше залучаються до загальноосвітнього середовища, що висуває підвищені вимоги до професійної компетентності психологів, педагогів і фахівців супроводу. У цьому контексті особливого значення набуває глибоке розуміння психологічних характеристик таких дітей, механізмів формування їхньої поведінки, труднощів соціальної адаптації та ресурсів розвитку.

З історичної точки зору уявлення про аутизм зазнали суттєвої трансформації. Від перших описів аутичних проявів у межах психіатричних концепцій до сучасного розуміння аутизму як спектра станів пройдено значний науковий шлях. Історично перші наукові описи аутизму з'явилися у середині XX століття у працях Л. Каннера та Г. Аспергера. Подальший розвиток психологічних і нейронаукових досліджень дозволив істотно розширити уявлення про аутизм, відійти від вузьких психодинамічних інтерпретацій і сформуванати комплексний біопсихосоціальний підхід.

Ступінь наукової розробки проблеми аутизму є досить високим, однак неоднорідним. У працях сучасних українських і зарубіжних дослідників висвітлюються нейропсихологічні механізми аутизму, особливості когнітивного розвитку, емоційно-вольової сфери та соціальної взаємодії дітей з РАС. Значний внесок зроблено в дослідження комунікативних порушень, сенсорної чутливості та поведінкових стереотипів. Водночас низка аспектів залишається недостатньо вивченою, зокрема причини аутизму, питання індивідуальної варіативності психологічних особливостей дітей з аутизмом, взаємозв'язку між когнітивними й емоційними процесами, а також ефективності психологічних стратегій підтримки в реальних умовах освітнього та соціального середовища.

Таким чином, наявні наукові напрацювання потребують подальшого узагальнення, аналітичного зіставлення різних підходів і розвитку з урахуванням сучасних соціальних викликів. Це зумовлює доцільність дослідження психологічних особливостей дитини з аутизмом не лише в теоретичному, а й у практично орієнтованому аспекті.

Об'єктом даного дослідження є психічний розвиток дитини з РАС як цілісний процес, що охоплює когнітивну, емоційну та соціальну сфери.

Предметом дослідження є психологічні особливості розвитку такої дитини.

Мета полягає в теоретичному аналізі та узагальненні психологічних особливостей дитини з аутизмом, а також у визначенні можливих шляхів психологічної підтримки та подолання труднощів її соціальної адаптації.

Для досягнення поставленої мети у роботі передбачається розв'язання таких завдань:

- проаналізувати сучасні теоретичні підходи до розуміння аутизму;
- охарактеризувати основні психологічні особливості дітей з розладами аутистичного спектра;
- здійснити аналітичне зіставлення наукових концепцій і дослідницьких підходів;

— запропонувати авторське бачення шляхів психологічної підтримки дітей з аутизмом у практичній діяльності психолога.

Робота має логічно вибудовану структуру, що забезпечує послідовний перехід від узагальнення теоретичних положень до аналізу психологічних особливостей розвитку дитини з аутизмом та осмислення практичних аспектів психологічного супроводу. Така організація дослідження дозволяє цілісно розкрити заявлену проблему й поєднати науковий аналіз із практичними потребами сучасної психологічної та освітньої практики. Звернення до даної теми є науково й соціально значущим, оскільки сприяє поглибленню розуміння потенціалу дитини з аутизмом і можливостей її адаптації в умовах сучасного суспільства.

У дослідженні використовуються різноманітні методи, зокрема теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення наукових джерел, а також елементи моделювання й інтерпретації практичного досвіду.

Наукова новизна роботи полягає в комплексному розгляді психологічних особливостей дитини з аутизмом з урахуванням сучасних міждисциплінарних підходів та в обґрунтуванні практично значущих пропозицій щодо психологічного супроводу.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у професійній діяльності психологів, педагогів і фахівців інклюзивної освіти, а також у подальших наукових дослідженнях проблеми аутизму.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АУТИЗМУ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Метою цього розділу є теоретичне осмислення феномену аутизму як складної міждисциплінарної проблеми сучасної психологічної науки. Розділ присвячено аналізу історії та сучасних уявлень про аутизм, розгляду ключових наукових підходів до його вивчення, а також огляду сучасних досліджень, що дозволяє окреслити проблемне поле та визначити перспективи подальшого аналізу психологічних особливостей дітей з РАС.

Особлива увага приділяється міждисциплінарності досліджень, яка об'єднує психіатричний, психологічний, нейронауковий та соціальний підходи, що дозволяє сформувати комплексне уявлення про механізми розвитку та прояви аутизму в різні вікові періоди.

1.1. Поняття та еволюція уявлень про аутизм

Термін «аутизм» (autismus) походить від латинського слова autos, що означає «сам», «в собі» або «самостійний». У первісному значенні він використовувався для опису стану, коли людина відходить від соціального контакту і поглиблюється у внутрішній світ, ізолюючись від зовнішньої реальності.

Вперше термін «аутизм» у науковому контексті застосував швейцарський психіатр Ейген Блейлер на початку XX століття, вивчаючи симптоми шизофренії у дорослих. Він описав явище, коли пацієнти відсторонювалися від соціального оточення, замикалися в собі та проявляли внутрішню ізоляцію, однак не спостерігав галюцинацій, характерних для шизофренії. Попри це, Блейлер не розглядав аутизм як самостійний розлад, а лише як симптом психічного стану [15].

Поворотним моментом у визначенні аутизму як окремого дитячого розладу стали роботи Лео Каннера (1943). У своїй статті «Autistic disturbances of affective contact» він детально описав 11 дітей із вираженими труднощами соціальної взаємодії, обмеженими інтересами, стереотипною поведінкою та порушеннями мовлення. Каннер підкреслив, що ці прояви є стійкими та специфічними і відрізняють дітей із аутизмом від тих, хто має інші психічні порушення, включно зі шизофренією [15]. Саме ці спостереження започаткували сучасне розуміння аутизму як самостійного психічного розладу у дитячому віці, сформувавши основу для подальших досліджень.

Майже одночасно, у 1944 році, австрійський лікар Ганс Аспергер описав у своїх працях дітей із високим або нормальним рівнем мовлення та когнітивних навичок, які проте мали серйозні труднощі у соціальній взаємодії та демонстрували ригідні інтереси та повторювані форми поведінки. Його спостереження дозволили виділити групу дітей, які пізніше були класифіковані як синдром Аспергера. Хоча роботи Аспергера тривалий час залишалися маловідомими у міжнародній науковій спільноті, вони стали важливим кроком у розвитку поняття аутизму [9]. Проте лікар не виділив спектральної природи проявів.

Спектральна природа означає, що:

- прояви можуть відрізнятися за інтенсивністю, частотою та формою;
- у різних людей спостерігаються різні комбінації ознак;
- стан або особливість може змінюватися з віком, середовищем і підтримкою;
- немає одного «типового» набору симптомів, однакового для всіх.

У 1981 році британська психіаторка Лорна Вінг опублікувала одну з ключових робіт, у якій запропонувала концепцію аутистичного спектра (autistic spectrum). Вона зазначила, що аутизм не слід розглядати як однорідний стан, а скоріше як континуум проявів, що варіюються за ступенем соціальних, комунікативних та поведінкових труднощів. Вінг провела систематичний огляд

клінічних випадків, включаючи роботи Каннера та Аспергера, і показала, що діти з різними формами аутизму можуть мати як серйозні, так і відносно легкі прояви, але всі вони характеризуються певними спільними рисами, що дозволяє виділити спектр [24].

Особливістю підходу Вінг було поєднання клінічних спостережень із соціологічним аналізом. Вона вперше підкреслила, що синдром Аспергера та класичний аутизм не є двома різними категоріями, а становлять частину одного спектра, і відмінності між ними можна трактувати як варіації ступеня тяжкості проявів. Це дозволило вперше систематизувати різні форми проявів аутизму та поклало основу для сучасних класифікацій РАС.

Крім того, Вінг запропонувала профільне картування ознак аутизму, що включало три основні компоненти: соціальна взаємодія, комунікація та обмежені повторювані інтереси та поведінка. Цей підхід дозволив дослідникам і практикам більш гнучко оцінювати індивідуальні особливості дітей та планувати відповідну підтримку, враховуючи спектральність проявів [22, 23].

Сьогодні роботи Лорни Вінг вважаються класикою в історії психіатрії та психології аутизму, оскільки вони заклали теоретичну основу для концепції спектральності, що використовується в сучасних міжнародних наукових дослідженнях.

Завдяки працям Каннера, Аспергера та Вінг, у науковій спільноті сформувався чіткий історичний ланцюг розвитку поняття аутизму: від латинського терміна, що означав самотійне занурення в себе, до класифікації аутизму як дитячого психічного розладу, а згодом — як спектру, що враховує варіабельність проявів. Ця еволюція дозволила систематизувати знання про аутизм, закласти основи для міжнародних класифікацій та створити рамки для подальших клінічних та наукових досліджень.

Сучасний етап вивчення РАС характеризується активним пошуком інтегративних моделей, які поєднують дані когнітивної психології,

нейропсихології, теорії розвитку та прикладної психології. Сучасні міжнародні класифікації, зокрема DSM-5¹ та ICD-11², відображають міждисциплінарний характер проблеми та підкреслюють необхідність комплексного психологічного аналізу розвитку дитини з аутизмом. У DSM-5 PAC описується через стійкі порушення соціальної комунікації та обмежені й повторювані патерни поведінки, а також враховує рівень підтримки, необхідний дитині. ICD-11 також акцентує увагу на багатовимірності проявів та потребі в оцінці функціональних можливостей дитини [25].

Це означає, що кожна дитина з аутизмом має унікальний профіль розвитку, з різним рівнем і поєднанням особливостей у таких сферах:

- соціальна взаємодія: від мінімального інтересу до спілкування - до бажання контакту, але з труднощами у розумінні соціальних правил;
- комунікація та мовлення: від відсутності усного мовлення - до добре розвиненої мови з труднощами у прагматиці (іронія, підтекст, діалог);
- поведінка та інтереси: від виражених стереотипів і ригідності — до помірних ритуалів або вузьких, але соціально прийнятних інтересів;
- сенсорна обробка: різний ступінь гіпер- або гіпочутливості до звуків, світла, дотику, запахів;
- когнітивний та емоційний розвиток: може варіюватися від інтелектуальних труднощів до високого або нерівномірного інтелекту з емоційною вразливістю.

¹ DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5-те вид.) — класифікація психічних розладів, розроблена Американською психіатричною асоціацією, що містить детальні діагностичні критерії та широко використовується у клінічній практиці й наукових дослідженнях.

² ICD-11 (International Classification of Diseases, 11-та ред.) — міжнародна класифікація хвороб Всесвітньої організації охорони здоров'я, яка є офіційним стандартом для діагностики, медичної документації та статистики, зокрема психічних і поведінкових розладів.

Таким чином, поняття аутизму еволюціонувало від вузького медичного підходу до комплексного психологічного бачення, що охоплює нейробіологічні, когнітивні та соціальні аспекти розвитку дитини, та забезпечує більш гнучке розуміння індивідуальних траєкторій її розвитку.

1.2. Основні теоретичні підходи до вивчення аутизму

Сучасна психологія використовує кілька взаємодоповнювальних підходів для дослідження аутизму, кожен з яких висвітлює різні аспекти розвитку та функціонування дітей з РАС.

Нейропсихологічний підхід розглядає аутизм як результат особливостей функціонування центральної нервової системи. Дослідження показують відмінності у структурі лобних, скроневих і параїдальних зон, що впливають на когнітивну гнучкість, виконання складних завдань та адаптацію до нових ситуацій, а також сенсорну специфіку проявів аутизму [13]. Дослідження останніх років свідчать про наявність специфічних нейронних мереж, пов'язаних із соціальним пізнанням, сенсорною обробкою та регуляцією емоцій, які функціонують інакше у дітей з РАС. Цей підхід дозволяє пояснити сенсорну чутливість, труднощі інтеграції інформації та нерівномірність когнітивного розвитку.

Інший значущий підхід — когнітивна теорія аутизму, включаючи концепцію порушення «теорії розуму»³ (theory of mind), яка пояснює труднощі розуміння емоцій та намірів інших людей [10], що є визначальним фактором складнощів соціальної взаємодії дітей з РАС. Когнітивний підхід акцентує увагу на специфіці мислення, сприймання та обробки інформації.

³ Теорія розуму – це здатність відображати свідомість інших людей і прогнозувати їх поведінку на основі ментальних станів [3, с. 32].

Соціально-психологічний підхід акцентує увагу на труднощах соціальної взаємодії та формування міжособистісних відносин. Цей підхід підкреслює роль сімейного та освітнього середовища у розвитку соціальних навичок. Він розглядає аутизм не лише як індивідуальний дефіцит, а як комплексну проблему соціальної адаптації дитини та її інтеграції у соціальне середовище [16]. Соціально-психологічні дослідження демонструють, що ефективна рання підтримка, інклюзивне навчання та моделювання соціальних сценаріїв сприяють розвитку соціальних і емоційних компетентностей дітей з РАС.

Окремі дослідники звертаються до екологічних та системних підходів, які підкреслюють взаємозв'язок між індивідуальними особливостями дитини та середовищем її розвитку. Ці підходи дозволяють розглядати аутизм не лише як індивідуальну проблему, а як комплексну соціально-психологічну ситуацію. Роботи, засновані на екологічній моделі Бронфенбреннера, демонструють, що взаємодія індивідуальних особливостей дитини та соціального середовища визначає ефективність психологічної підтримки та інклюзивної освіти [11]. Вони підкреслюють важливість адаптації програм навчання та підтримки до конкретних умов розвитку, враховуючи як ресурси дитини, так і зовнішні фактори.

Сучасні дослідження також активно використовують транзакційні моделі, які поєднують біологічні, когнітивні та соціальні чинники. Такі моделі дозволяють оцінити динаміку розвитку дитини та вплив різних програм втручання на адаптаційні траєкторії [6].

Таким чином, сучасна наука про аутизм спирається на інтеграцію кількох міждисциплінарних теоретичних підходів. Це створює фундамент для побудови нових емпіричних досліджень, дозволяє уточнювати діагностичні критерії та розробляти ефективні стратегії психологічної підтримки, орієнтовані на індивідуальні особливості кожної дитини з РАС.

1.3. Аналіз сучасних наукових досліджень проблеми аутизму

Сучасні наукові дослідження аутизму спрямовані на розширення та уточнення теоретичних підходів, іншими словами, моделей, розглянутих у попередньому підрозділі, а також на оцінку практичної значущості цих моделей у клінічній та освітній практиці.

Когнітивні дослідження сучасного періоду підтверджують, що аутизм супроводжується системними порушеннями виконавчих функцій, зокрема робочої пам'яті, когнітивної гнучкості та контролю уваги.

Методи досліджень включають нейропсихологічне тестування, завдання на зміну правил та комп'ютерні когнітивні батареї. Мета-аналізи свідчать, що дефіцити когнітивної гнучкості є стабільною характеристикою РАС, яка проявляється у порівнянні результатів із нейротиповими вибірками [13]. Результати досліджень демонструють тісний зв'язок між структурними змінами мозку та проявами соціальної та когнітивної специфіки РАС, що дозволяє уточнювати нейропсихологічні теорії та створювати більш точні біомаркери для досліджень і діагностики.

Когнітивні та лонгітюдні дослідження спрямовані на аналіз розвитку виконавчих функцій, соціальної адаптації та мовних навичок у дітей з РАС. Дослідження показали, що ранні втручання впливають на траєкторії розвитку соціальних та когнітивних навичок, що дозволяє оцінювати ефективність терапевтичних програм і підтверджує практичну цінність когнітивних теорій [14].

Соціальні та екологічні аспекти розвитку дітей з аутизмом вивчаються через призму системних моделей. Дослідження, засновані на транзакційних та екологічних підходах, демонструють, що взаємодія індивідуальних особливостей дитини з РАС з соціальним середовищем визначає ефективність підтримки та інклюзії [18]. Це дозволяє розширювати соціально-психологічні моделі і застосовувати їх у практичних інтервенціях.

Окремо виділяються дослідження, спрямовані на уточнення діагностичних концепцій. Наприклад, історія та сучасна дискусія навколо синдрому Аспергера показує необхідність адаптації критеріїв діагностики та розвитку більш чутливих інструментів для виявлення різних профілів аутизму [9].

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень демонструє три ключові тенденції розвитку галузі: інтеграцію нейрокогнітивних, когнітивних та соціально-екологічних даних; емпіричну перевірку ефективності втручань, заснованих на теоретичних моделях; уточнення діагностичних та концептуальних підходів для відображення різноманітності проявів аутизму. Ці напрямки дозволяють сучасній науці про аутизм не лише підтверджувати та уточнювати класичні теорії, а й формувати нові міждисциплінарні моделі, що слугують основою для розвитку психологічної підтримки та практичних програм для дітей з РАС.

Висновок до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми аутизму в контексті сучасної психологічної науки. Розглянуто еволюцію уявлень про аутизм, що відображає перехід від вузького медичного трактування до комплексного психологічного підходу. Проаналізовано основні теоретичні напрями дослідження аутизму, які дозволяють розкрити багатовимірність цього феномену. Узагальнення сучасних наукових досліджень засвідчило наявність значних досягнень у вивченні аутизму, водночас виявлено аспекти, що потребують подальшого дослідження. Виявлено, що для формування ефективних стратегій психологічної підтримки необхідна інтеграція міждисциплінарних знань, врахування індивідуальних ресурсів і складностей кожної дитини та адаптація втручань до реальних умов розвитку. Отримані результати створюють теоретичне підґрунтя для аналізу психологічних особливостей дітей з аутизмом у наступних розділах роботи.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ

У цьому розділі увага зосереджується на аналізі психологічних особливостей дитини з РАС як ключовому аспекті розуміння специфіки її розвитку та поведінки. Розкриття когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних і поведінкових характеристик дозволяє не лише поглибити теоретичні уявлення про аутизм, а й створити підґрунтя для подальшої розробки практичних шляхів психологічної підтримки та супроводу таких дітей. Особливий акцент робиться на взаємозв'язку між когнітивними функціями, емоційною регуляцією та соціальною взаємодією, що визначає унікальний профіль розвитку кожної дитини з РАС.

2.1. Особливості когнітивного розвитку дитини з аутизмом

Когнітивний розвиток дітей з аутизмом характеризується вираженою нерівномірністю та індивідуальною варіативністю. На відміну від типового розвитку, у дітей з розладами аутистичного спектра окремі пізнавальні функції можуть бути як суттєво порушеними, так і відносно збереженими або навіть випереджати вікову норму. Така асинхронність розвитку зумовлює специфічний стиль пізнання навколишнього світу, що відрізняється від загальноприйнятих вікових моделей і потребує індивідуалізованого підходу в освітньому та психологічному супроводі.

Сприймання у дітей з аутизмом часто має фрагментарний характер. Дитина може зосереджуватися на окремих деталях, ігноруючи цілісний образ об'єкта або ситуації, що ускладнює формування цілісного уявлення про навколишню дійсність. Така особливість сприймання проявляється у труднощах узагальнення, перенесення

знань у нові умови та формування абстрактних понять [2]. Унаслідок цього засвоєна інформація часто залишається прив'язаною до конкретного контексту і не використовується спонтанно в інших ситуаціях.

Водночас підвищена увага до дрібних елементів може слугувати ресурсом у певних видах діяльності, що потребують точності, системності та дотримання чітких правил. Наприклад, деякі діти з аутизмом демонструють високі здібності до запам'ятовування фактів, оперування числовою інформацією, виконання обчислювальних операцій або систематизації даних. Такі сильні сторони можуть поєднуватися з труднощами абстрактного мислення, символізації, що свідчить про нерівномірність когнітивного профілю [7].

Особливості уваги у дітей з аутизмом виявляються насамперед у складнощах її довільної регуляції. Вони можуть тривалий час зосереджуватися на обмеженому колі стимулів або видів діяльності, водночас відчуваючи значні труднощі з переключенням уваги на нові об'єкти чи завдання. Увага характеризується вибірковістю, стійкістю на окремих подразниках і зниженим контролем над процесом її перерозподілу [14].

Такі особливості можуть проявлятися у схильності до одноманітної діяльності, повторенні знайомих дій, а також у підвищеній тривожності при зміні завдання, режиму або середовища. В умовах навчальної діяльності це призводить до труднощів сприймання інструкцій, що змінюються, та адаптації до нових вимог. У соціальній взаємодії ці особливості уваги ускладнюють реагування на кілька стимулів одночасно, зокрема вербальні й невербальні сигнали співрозмовника, особливо в багатостимульному середовищі.

Мислення дітей з аутизмом часто має конкретний, буквальный характер. Їм складно оперувати символами, метафорами та прихованими смислами, а також розуміти іронію, гумор або переносні значення слів. Це обмежує інтерпретацію соціальних ситуацій, у яких значна частина інформації передається непрямо або

контекстуально, та може спричиняти непорозуміння у спілкуванні з однолітками й дорослими.

Разом із тим логічне мислення у дітей з аутизмом може бути добре розвиненим у структурованих завданнях, де правила є чіткими, стабільними та передбачуваними. У таких умовах вони здатні демонструвати високу точність виконання, послідовність дій і наполегливість у досягненні результату. Це дозволяє їм досягати значних успіхів у впорядкованих видах діяльності та сферах, що потребують системного, аналітичного підходу, зокрема в математиці, програмуванні, технічних або класифікаційних завданнях.

2.2. Емоційно-вольова сфера дитини з аутизмом

Емоційно-вольова сфера дітей з аутизмом характеризується специфічними особливостями формування та прояву емоційних реакцій, які відрізняються від типового розвитку. Однією з ключових характеристик є труднощі в усвідомленні, розпізнаванні та вираженні власних емоцій. На зовнішній вигляд дитина може здаватися емоційно відстороненою, проте її переживання часто є дуже інтенсивними та насиченими внутрішніми емоційними станами, що не завжди корелює із зовнішньою реакцією.

Емоційна регуляція у дітей з аутизмом зазвичай недостатньо сформована, що проявляється у різких афективних сплесках, підвищеній тривожності, дратівливості або зовнішній монотонності. Такі реакції можуть виникати у відповідь на зміни звичного середовища, порушення рутин, нові або непередбачувані завдання та сенсорні подразники. У багатостимульних ситуаціях це може спричиняти підвищене емоційне напруження, що впливає на адаптацію дитини в навчальному та соціальному середовищі [14].

Особливу роль у регуляції емоцій відіграє структурованість і передбачуваність середовища. Діти з аутизмом зазвичай відчувають психологічну

безпеку та комфорт тоді, коли їх щоденні дії, ритуали та розпорядок стабільні. Поступове введення змін у чітко організованому та контрольованому форматі дозволяє дитині адаптуватися більш ефективно та знижує рівень стресу. Таким чином, потреба у стабільності і передбачуваності одночасно виступає ресурсом і обмеженням для формування навичок саморегуляції.

Вольова сфера дітей з аутизмом також має специфічні риси. З одного боку, дитина може демонструвати високу наполегливість, цілеспрямованість та стійкість у виконанні звичних дій; з іншого боку, можуть виникати значні труднощі з прийняттям нових вимог, зміною способів діяльності або адаптацією до незнайомих завдань.

Емоційно-вольові труднощі дітей з аутизмом безпосередньо впливають на соціальну адаптацію та навчальну діяльність. Складності з контролем емоцій можуть обмежувати ефективну взаємодію з однолітками, участь у групових заняттях, а також засвоєння нових навичок у навчальному процесі. Водночас сильні сторони вольової та емоційної сфер — наполегливість, точність виконання завдань, стійкість до монотонних дій — можуть стати ресурсом для розвитку спеціалізованих навичок та самостійності за умови цілеспрямованої психологічної підтримки та корекційних програм [4].

Ефективна психологічна підтримка дітей з аутизмом передбачає комплексний підхід, що поєднує розвиток емоційного саморегулювання та вольових навичок. До таких методів належать: ігрові та сенсорні вправи, вправи на розвиток усвідомлення власних емоцій, навчання стратегіям зниження тривожності та поступового прийняття змін. Систематичне використання таких методик сприяє формуванню більш стабільного емоційного стану, підвищенню адаптивності дитини та розвитку навичок самоконтролю в різних життєвих ситуаціях.

Таким чином, емоційно-вольова сфера дитини з аутизмом є комплексною системою, у якій проявляються як труднощі в регуляції емоцій та адаптації, так і внутрішні ресурси у вигляді наполегливості, стійкості та системності дій, що може

стати основою для спеціалізованого навчання та психологічної підтримки. Розуміння цих особливостей дозволяє ефективно планувати педагогічні та корекційні заходи, орієнтовані на індивідуальні потреби дитини.

2.3. Комунікативні та соціальні особливості дитини з аутизмом

Комунікативні порушення є однією з центральних характеристик розладів аутистичного спектра. Вони охоплюють як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування та проявляються у значній різноманітності форм. У деяких дітей мовлення може бути повністю відсутнім або суттєво обмеженим, у інших — формально розвиненим, проте з порушенням соціальної функції: мовленнєві навички не завжди слугують засобом ефективної взаємодії з оточенням і не забезпечують адекватного вираження емоційних чи соціальних намірів [16]. Часто спостерігається затримка розвитку комунікативних навичок, що включає обмежений словниковий запас, труднощі з побудовою зв'язних висловлювань та використанням мовлення для досягнення соціальних цілей.

Невербальна комунікація у дітей з аутизмом, включаючи зоровий контакт, міміку, жести та інтонацію, часто використовується обмежено або нетипово. Діти можуть не розпізнавати емоційні стани інших людей, сприймати їх буквально або неправильно інтерпретувати соціальні сигнали. Це ускладнює встановлення емоційного контакту та порозуміння з оточенням, включно з дорослими та однолітками, і може призводити до ізоляції або відсторонення у груповій взаємодії. Крім того, невербальні прояви дитини (наприклад, відсутність усмішки у відповідь чи обмежена жестикуляція) часто сприймаються як емоційна байдужість, хоча внутрішні переживання дитини можуть бути значно глибшими [17].

Соціальна взаємодія для дітей з аутизмом часто є складною та енергозатратною. Вони можуть віддавати перевагу самотійній діяльності, уникаючи участі у групових заняттях. Формування дружніх стосунків

ускладнюється через труднощі розуміння соціальних норм, ролей, очікувань та неписаних правил взаємодії. Діти можуть не помічати сигналів, що демонструють прихильність або дружелюбність інших, що іноді сприймається однолітками як байдужість або відчуженість. У такому контексті успішна соціальна взаємодія потребує додаткового ресурсу уваги та навичок, що розвиваються поступово під керівництвом дорослого [11].

Водночас за сприятливих умов та цілеспрямованої психологічної підтримки соціальні навички дітей з аутизмом можуть розвиватися та вдосконалюватися. Структуровані групові заняття, використання візуальних підказок, моделювання соціальних сценаріїв та навчання основним правилам взаємодії сприяють розвитку компетентності у спілкуванні та інтеграції в колектив. Спеціалізовані програми, що включають ігрові вправи, рольові імітації та соціальні тренінги, дозволяють поступово формувати здатність розуміти емоції інших, співпрацювати у групі та підтримувати емоційний контакт [4].

Крім того, у дітей з аутизмом спостерігається специфіка психологічної мотивації до соціальної взаємодії. Деякі діти проявляють зацікавленість у контакті з дорослими або однолітками у певних структурованих умовах, проте можуть втрачати мотивацію у непередбачуваних або хаотичних соціальних ситуаціях [11]. Цей аспект підкреслює важливість індивідуального підходу до розвитку соціальних навичок та використання адаптованих методик, які враховують особливості сприймання та уваги дитини.

Таким чином, комунікативні та соціальні особливості дітей з аутизмом формують комплексний профіль, у якому поєднуються труднощі у вербальному та невербальному спілкуванні, обмежена соціальна мотивація та потреба у структурованих умовах для розвитку взаємодії. Розуміння цих особливостей дозволяє педагогам і психологам створювати оптимальне середовище для навчання та соціальної адаптації, спрямоване на розвиток соціальної компетентності, самостійності та емоційного благополуччя дитини.

2.4. Поведінкові особливості та труднощі адаптації

Поведінкові прояви дітей з аутизмом є вкрай різноманітними та індивідуально специфічними. Однією з найбільш поширених характеристик є наявність повторюваних дій або стереотипів, таких як розгойдування, постукування руками або повторення певних рухів чи фраз. Ці дії часто виконують регулятивну функцію, допомагаючи дитині знижувати рівень внутрішньої напруги та справлятися зі стресовими або сенсорними перевантаженнями. У деяких випадках стереотипії можуть слугувати способом організації власної діяльності та підтримки відчуття контролю над навколишнім середовищем [13].

Сенсорна чутливість у дітей з аутизмом також проявляється по-різному. Вона може бути підвищеною або зниженою, що значно впливає на поведінку у повсякденних ситуаціях. Підвищена чутливість до звуків, світла, текстур або дотиків може спричиняти дезадаптивні реакції, уникання, емоційні зриви або підвищену тривожність. У той же час знижена сенсорна чутливість може проявлятися у пошуку інтенсивних стимулів або надмірній руховій активності [10]. Для ефективної підтримки дитини важливе створення комфортного сенсорного середовища, поступове введення нових стимулів і навчання дитини навичок саморегуляції.

Адаптація до соціального та навчального середовища для дітей з аутизмом часто ускладнюється поєднанням когнітивних, емоційних, комунікативних та поведінкових труднощів. Дитині необхідна чітка структура, передбачуваність щоденних дій, рутина та підтримка дорослих. Відсутність таких умов може призводити до зростання рівня тривожності, дезадаптивних форм поведінки, соціальної ізоляції та розвитку вторинних емоційних порушень, таких як депресивні або агресивні реакції [14].

Поведінкові прояви також тісно пов'язані з комунікативними та соціальними особливостями дитини. Наприклад, у ситуаціях, коли дитина не розуміє соціальні

очікування або не може ефективно висловити власні потреби, можуть виникати спалахи фрустрації, відсторонення або повторювані дії як компенсаторний механізм. Тому ефективна адаптація вимагає не лише створення структурованого середовища, а й цілеспрямованих стратегій навчання та підтримки, що враховують індивідуальні сенсорні, емоційні та когнітивні потреби.

Ключовим ресурсом у розвитку адаптивної поведінки є поступове введення змін у звичну рутину, навчання навичок саморегуляції та моделювання соціальних ситуацій у контрольованому форматі. Систематичний підхід дозволяє дитині знижувати рівень стресу, підвищувати здатність до самоконтролю та поступово адаптуватися до нових вимог і соціальних ситуацій. Успішна адаптація сприяє формуванню стійких моделей поведінки, покращує участь у навчальних та соціальних активностях і підтримує емоційне благополуччя.

Таким чином, поведінкові особливості дітей з аутизмом є комплексним явищем, що поєднує стереотипії, сенсорну чутливість, труднощі саморегуляції та обмежену гнучкість поведінки. Вираженість зазначених поведінкових труднощів може істотно варіювати залежно від індивідуальних особливостей дитини, умов її життєдіяльності та рівня сформованості навичок соціальної взаємодії. У зв'язку з цим труднощі адаптації нерідко мають ситуаційний характер і проявляються насамперед у нових або соціально насичених середовищах.

2.5. Вікові особливості прояву аутизму в дитячому розвитку

Психологічні прояви аутизму не є статичними та змінюються залежно від вікового етапу розвитку дитини, що робить важливим віковий підхід для оцінки та корекційної роботи.

У ранньому дитинстві (до 3 років) ознаки аутизму найчастіше проявляються у зниженій соціальній орієнтації та обмеженій реакції на звернення дорослого. Дитина може не відгукуватися на своє ім'я, ігнорувати вираз обличчя батьків або

не реагувати на інтонаційні зміни голосу. Труднощі формування спільної уваги виражаються в тому, що дитина рідко слідує поглядом дорослого, не вказує на об'єкти або не використовує жест “показати”, що ускладнює розвиток комунікативної взаємодії.

Мовленнєвий розвиток може бути затриманим або не відповідати віковим нормам: відсутність лепету, обмежений словниковий запас або використання одиничних слів без комунікативного сенсу. Поведінка на цьому етапі часто сприймається як індивідуальна особливість темпераменту, що ускладнює своєчасне виявлення розладу, особливо якщо дитина демонструє спокійний характер або обмежене прагнення до соціальної взаємодії. Дитина може довго розглядати рухомі предмети, повторювати рухи руками або ногами, уникати фізичного контакту під час гри. Такі прояви є першими маркерами аутизму, і рання діагностика дозволяє швидше розпочати підтримку розвитку.

У дошкільному віці (3-6 років) психологічні особливості аутизму стають більш помітними у структурі ігрової діяльності та соціальної взаємодії. Гра часто має стереотипний або маніпулятивний характер, обмежується повторенням одних і тих самих дій, наприклад, переставлянням предметів у ряд або перебирання деталей конструктора. Символічна гра розвинена слабо, і дитина рідко уявляє ситуації “як ніби” чи надає предметам символічного значення [2].

Можуть з'являтися специфічні інтереси, які займають значну частину активності дитини, наприклад, інтенсивне зацікавлення вагонами потяга, цифрами, годинниками або певними предметами [16]. Ці інтереси виконують компенсаторну функцію, підтримують емоційну стабільність та формують концентрацію уваги. Деякі діти демонструють видатні навички у вузьких сферах, наприклад, точний рахунок або запам'ятовування деталей, хоча в інших сферах можуть виникати труднощі з узагальненням знань.

Соціальна взаємодія залишається складною: дитина може уникати спільної гри або ігнорувати пропозиції однолітків. Розвиток вербальних та невербальних

навичок відбувається нерівномірно — деякі діти вимовляють повні речення, але не використовують їх для встановлення контактів; інші можуть говорити багато, але буквалізують слова та не розуміють прихованого сенсу [16].

У молодшому шкільному віці (6–10 років) основні труднощі пов'язані з адаптацією до вимог освітнього середовища. Дитина з аутизмом може мати достатній інтелектуальний потенціал, але відчувати труднощі у колективній діяльності, розумінні соціальних правил і регуляції поведінки. Наприклад, дитина може соромитися брати участь у колективних заходах, демонструвати повторювані рухи у перервах або заспокоювати себе певними ритуалами; дитина може не вміти домовлятися про черговість у грі або спільній роботі, не дотримуватися правил групової діяльності та не помічати емоційні сигнали однокласників.

Такі труднощі часто призводять до вторинних емоційних проблем, включаючи підвищену тривожність, фрустрацію та зниження самооцінки. Деякі діти демонструють труднощі з плануванням та організацією власної роботи, що ускладнює виконання навчальних завдань навіть при високому інтелекті. Водночас дитина може проявляти інтенсивний інтерес до конкретних тем, наприклад, астрономії, історичних фактів або цифр, що дозволяє використовувати ці інтереси як мотиваційний ресурс у навчанні [4].

У цьому віці важливо застосовувати структуровані навчальні програми, візуальні підказки та чіткі інструкції, щоб підтримати адаптацію дитини у школі та розвивати навички соціальної взаємодії.

Віковий підхід до аналізу психологічних особливостей аутизму дозволяє враховувати динаміку проявів розладу на різних етапах розвитку. Раннє дитинство характеризується труднощами соціальної орієнтації та мовленнєвим відставанням, дошкільний вік — обмеженою символічною грою та специфічними інтересами, молодший шкільний — труднощами адаптації до колективу та вторинними емоційними проблемами. Врахування цих особливостей є необхідним для побудови індивідуально орієнтованого психологічного супроводу та спеціалізованих освітніх

програм, що відповідають актуальним потребам розвитку дитини. Водночас вікові прояви аутизму не мають жорстко фіксованих меж і можуть змінюватися за інтенсивністю та формами прояву в процесі розвитку дитини. Окремі труднощі, характерні для попередніх вікових періодів, можуть частково зберігатися або трансформуватися, що зумовлює нерівномірність психічного розвитку та індивідуальну своєрідність проявів аутизму в дитячому віці.

2.6. Психологічні ресурси та збережені функції дитини з аутизмом

Попри наявність значних труднощів у розвитку, діти з аутизмом мають психологічні ресурси та відносно збережені функції, які можуть слугувати базою для особистісного зростання, навчання та соціальної адаптації. Орієнтація виключно на дефіцити обмежує ефективність підтримки та не дозволяє розкрити потенціал дитини повною мірою. Зосередження уваги на позитивних можливостях розвитку сприяє більш цілісному розумінню психологічного профілю дитини та дозволяє розглядати аутизм не лише крізь призму порушень, а й як особливий варіант психічного розвитку.

Серед відносно збережених функцій часто можна виділити наступні когнітивні та пізнавальні ресурси дитини з РАС:

- здатність до концентрації на цікавій діяльності - дитина може тривалий час фокусуватися на певному завданні або предметі, що дозволяє ефективно використовувати інтереси для навчання та розвитку навичок. Наприклад, дитина, яка цікавиться цифрами або конструкторами, здатна досягати високих результатів у точних завданнях, зокрема у запам'ятовуванні, обчисленнях або систематизації інформації;
- розвинене візуальне та логічне мислення - діти з аутизмом часто віддають перевагу наочній, структурованій інформації. Це дозволяє їм ефективно працювати з діаграмами, схемами, картами та графіками, а також вирішувати

задачі, що потребують логічного аналізу або послідовного планування. Водночас ці здібності можна інтегрувати у навчальні програми для формування більш широкого кола навичок [17];

- схильність до систематизації та структуризації інформації - багато дітей демонструють здатність впорядковувати дані, виявляти закономірності та класифікувати об'єкти за категоріями. Це може проявлятися у точному виконанні рутинних завдань, організації власних матеріалів для навчання або розподілі часу на активності. Такі навички є важливим ресурсом для адаптації до шкільного середовища та планування власної діяльності.

Також доречно виокремити психологічні та поведінкові ресурси дитини з аутизмом. Важливим ресурсом є потреба дитини у структурі та передбачуваності. Ця особливість дозволяє формувати навички саморегуляції та поступового розширення поведінкового репертуару. Наприклад, стабільний розпорядок дня або чіткі інструкції допомагають дитині зменшити тривожність, підвищити самоконтроль та адаптивність у нових ситуаціях.

Додатково, деякі діти проявляють емоційну стійкість у вузьких сферах інтересів, завдяки чому вони можуть ефективно справлятися з завданнями, що потребують терпіння, уважності до деталей та послідовності. Використання цих сильних сторін у навчанні, творчій діяльності або соціальних тренінгах підвищує мотивацію та впевненість у власних силах.

Дуже важливим є практичне застосування цих ресурсів. Психологічна робота, спрямована на підтримку сильних сторін дитини, підвищує її адаптивні можливості, зменшує емоційне напруження та сприяє успішній інтеграції у освітнє та соціальне середовище.

Таким чином, ресурси та збережені функції дітей з аутизмом формують базу для індивідуально орієнтованого розвитку, забезпечують можливості для навчання, соціальної адаптації та самостійності. Усвідомлення та активне використання цих

ресурсів дозволяє створювати ефективні стратегії підтримки та підвищує якість психологічної допомоги.

Висновок до другого розділу

У другому розділі проаналізовано основні психологічні особливості дитини з аутизмом, які проявляються у специфіці когнітивного розвитку, емоційно-вольової сфери, комунікації та поведінки. Встановлено, що аутизм характеризується значною індивідуальною варіативністю проявів, що зумовлює необхідність індивідуального підходу в психологічній роботі. Отримані узагальнення підтверджують важливість комплексного аналізу психологічних характеристик дитини з аутизмом як основи для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки, що стане предметом подальшого розгляду у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНІ ЕЛЕМЕНТИ ТА ШЛЯХИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У цьому розділі здійснюється перехід від теоретичного аналізу до практично орієнтованого осмислення проблеми психологічного супроводу дітей з аутизмом. Розкриття дослідних елементів, аналіз проблемної ситуації та формулювання авторських пропозицій дозволяє поєднати наукові уявлення про психологічні особливості дитини з аутизмом із реальними завданнями діяльності практичного психолога. Основна увага зосереджується на пошуку ефективних шляхів психологічної підтримки, що враховують індивідуальні потреби дитини та умови її соціального середовища.

3.1. Методологічні засади дослідження психологічних особливостей дітей з аутизмом

Дослідження психологічних особливостей дітей з аутизмом ґрунтується на застосуванні чітко визначених методів психологічної діагностики й оцінки, які затверджені вітчизняною та міжнародною науковою практикою. Такі методи дозволяють не лише ідентифікувати ключові ознаки РАС, але й вимірювати рівень розвитку когнітивних, соціальних і комунікативних функцій у дітей відповідно до їх вікових і функціональних характеристик. Застосування психодіагностичних інструментів входить до складу комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища [4].

У сучасних українських дослідженнях психолого-педагогічна діагностика дітей із РАС включає використання стандартизованих методик, що відповідають міжнародним нормам та адаптовані до місцевої практики. Так, для первинної та

поглибленої оцінки розвитку та поведінкових проявів у дітей застосовуються скринінгові тести (наприклад, SCQ — Social Communication Questionnaire) та комплексні діагностичні шкали, які дозволяють класифікувати прояви аутизму за рівнем функціональності. У дослідженнях виділяють також використання методик для оцінки когнітивних здібностей (LEITER-3), психоосвітніх профілів (PEP-R), що дають можливість визначити індивідуальний розвиток дитини та спектр її психологічних особливостей [12].

Практично орієнтовані методи включають психологічне спостереження, аналіз узагальнених випадків із практики роботи з дітьми з аутизмом, проведення індивідуальних і групових експериментів, а також моделювання ситуацій соціальної та емоційної взаємодії. У психологічних дослідженнях широко застосовуються спостереження за поведінкою дитини в природних і структурованих умовах, аналіз взаємодії з батьками та іншими дорослими, а також педагогічними працівниками з подальшою систематизацією отриманих даних. Така форма збору інформації дозволяє врахувати поведінкові прояви в реальному соціальному контексті, що є важливим для розуміння особливостей соціальної взаємодії та адаптації.

Такі методи дозволяють не лише документувати прояви аутичних рис, але й оцінювати ефективність конкретних втручань, визначати адаптивні стратегії, а також прогнозувати розвиток і соціальну інтеграцію дитини. Важливим аспектом практичних методів є комбінування спостереження і структурованого експерименту, що дозволяє отримати об'єктивні дані про поведінку дітей у різних ситуаціях і порівняти їх із існуючими теоретичними моделями.

До практичних психодіагностичних методів також належать аналіз випадків (case study), використання спеціально розроблених опитувальників для оцінки емоційного стану та соціальної адаптації, а також кількісні тести для оцінки пізнавальної діяльності. Наприклад, опитувальники та шкали, що використовуються у межах досліджень психологічного благополуччя родин дітей

із РАС, поєднують кількісну оцінку показників із якісним аналізом психологічних реакцій дорослих у контексті поведінки дітей [18].

Для обробки зібраних даних у наукових дослідженнях застосовують статистичні методи (кореляційний аналіз, дискримінантний аналіз, критерії достовірності), що дозволяють виявляти значущі зв'язки між показниками психологічного розвитку та поведінковими характеристиками дітей різного віку й ступеня проявів РАС. Такий підхід забезпечує систематичне і об'єктивне вивчення психологічних особливостей, що є підґрунтям для формування надійних наукових висновків і практичних рекомендацій.

Окрему увагу необхідно приділити етичним принципам дослідження, які є невід'ємною складовою методології. Дотримання етичних норм передбачає повагу до особистості дитини, забезпечення конфіденційності, врахування індивідуальних потреб і недопущення стигматизації. Крім того, важливо забезпечити добровільну участь і максимальний комфорт дитини під час психологічних досліджень, а також інформовану згоду батьків або опікунів. Такий гуманістично орієнтований підхід не лише гарантує етичність дослідження, а й підвищує його наукову достовірність та практичну цінність.

Таким чином, методологічні засади дослідження поєднують теоретичну глибину, практичну спрямованість та етичну відповідальність, забезпечуючи комплексне вивчення психологічних особливостей дітей з аутизмом і створюючи надійну основу для подальших наукових і практичних висновків з метою розробки ефективних стратегій підтримки та розвитку дітей з аутизмом.

3.2. Аналіз проблемної ситуації психологічного супроводу дітей з аутизмом

Практика психологічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра демонструє наявність низки системних труднощів, що значно ускладнюють процес їхнього розвитку та соціальної адаптації. Однією з ключових проблем є

невідповідність між індивідуальними психологічними особливостями дитини та вимогами соціального середовища, зокрема освітніх установ та очікуваннями родини. Така дисгармонія часто формує вторинні труднощі, серед яких підвищена тривожність, емоційне виснаження, замкнутість, агресивні або дезадаптивні реакції.

Ще однією суттєвою проблемою є низька координація дій між психологом, педагогами та батьками, що перешкоджає формуванню стабільного, передбачуваного середовища, необхідного для ефективної підтримки дитини. Відсутність єдиної стратегії супроводу призводить до того, що дитина демонструє регресивні поведінкові прояви або не використовує власний потенціал повною мірою. Часто психологічна робота носить фрагментарний характер, зосереджуючись переважно на корекції окремих проявів поведінки, замість того щоб забезпечити цілісний розвиток когнітивних, емоційних і соціальних функцій.

Досвід практичної роботи свідчить, що орієнтація виключно на дефіцити обмежує можливості дитини. Недооцінка збережених функцій і ресурсів заважає формуванню самостійності, саморегуляції та комунікативної компетентності. Водночас увага до розвитку потенціалу дитини сприяє підвищенню мотивації, соціальної інтеграції та адаптації в колективі.

Особливе значення має збалансований підхід, який поєднує оцінку наявних труднощів із виявленням ресурсів дитини, що дозволяє формувати індивідуальні програми психологічного супроводу. Такий підхід передбачає планування діяльності психолога не лише з точки зору корекції, але й з урахуванням розвитку соціальних, емоційних та когнітивних компетенцій, підтримки самореалізації та самовизначення дитини у соціальному середовищі.

Таким чином, аналіз проблемної ситуації психологічного супроводу дітей з аутизмом показує, що ефективність допомоги значною мірою залежить від комплексного та скоординованого підходу, який враховує як індивідуальні

особливості дитини, так і умови її соціального середовища, дозволяючи переходити від ізольованої корекції до розвитку і самореалізації.

3.3. Авторське бачення шляхів психологічної підтримки дітей з аутизмом

Авторський підхід до психологічної підтримки дітей з аутизмом ґрунтується на розгляді дитини як активного суб'єкта розвитку, здатного брати участь у власному навчанні, соціальній взаємодії та емоційному саморегулюванні. Основним завданням психолога є створення умов, у яких дитина може поступово розширювати свій досвід, розвивати соціальні, комунікативні та когнітивні навички, а також здатність усвідомлювати власні емоції та взаємодіяти з іншими.

Формування емоційної безпеки є ключовим напрямом підтримки. Це досягається через:

- структуроване та передбачуване середовище, стабільні ритуали та розпорядок дня;
- поступове введення нових завдань і змін з урахуванням індивідуальної чутливості до стимулів;
- індивідуалізований підхід до тривожних ситуацій, що включає використання візуальних підказок, таймерів, соціальних історій та адаптивних методів релаксації;
- інтеграцію нових технологій, таких як планшети та навчальні програми з ігровою мотивацією, для стимуляції пізнавальної активності та емоційної взаємодії.

Розвиток комунікативних і соціальних навичок реалізується через включення дитини у значущі види діяльності, моделювання соціальних ситуацій, ігрові вправи та навчання емоційного самоконтролю. Психолог формує програми, які сприяють розвитку соціального мислення, вміння визначати емоції інших людей та будувати взаємодію у групі. Новаторським підходом є використання комбінованих методів

соціального навчання, де поєднуються рольові ігри, моделювання соціальних сценаріїв та інтерактивні групові вправи, що дозволяє дитині безпечним способом відпрацьовувати соціальні навички.

Особлива увага приділяється співпраці з батьками та педагогами. Психолог виконує роль координатора, консультанта та фасилітатора, спрямовуючи усіх учасників процесу на єдину стратегію підтримки. Це включає:

- навчання дорослих методам адаптивної комунікації та поведінкової модифікації;
- моделювання соціально прийнятних реакцій дитини в реальних життєвих ситуаціях;
- створення індивідуальних планів підтримки, що охоплюють домашнє, шкільне та позакласне середовище;
- регулярне обговорення прогресу та корекція стратегії з урахуванням змінних потреб дитини.

Авторський підхід також передбачає динамічність психологічного супроводу, що адаптується до розвитку потенціалу дитини та змін соціального середовища. Зокрема, застосовуються інноваційні методи:

- підтримка самостійності через проектну діяльність (малювання, створення історій, міні-проекти), що розвиває когнітивні та організаційні навички;
- емпатійне навчання за допомогою інтерактивних казок та соціальних історій, що дозволяє дитині усвідомлювати емоції інших;
- технології біо- та нейрофідбеку для навчання саморегуляції та контролю емоційних станів;
- міні-групові воркшопи для відпрацювання соціальних навичок у безпечній та структурованій формі.

Таким чином, запропонований авторський підхід до психологічної підтримки дітей з аутизмом поєднує індивідуалізацію, системність, розвиток сильних сторін дитини та використання інноваційних методів, що дозволяє формувати ефективну, адаптивну та цілісну систему підтримки, орієнтовану на довгостроковий розвиток і соціальну інтеграцію дитини.

3.4. Критерії ефективності психологічної підтримки дітей з аутизмом

Оцінювання ефективності психологічної підтримки дітей з аутизмом є ключовим компонентом професійної діяльності психолога, оскільки дозволяє оцінити результативність застосованих стратегій і коригувати програми підтримки відповідно до змін у потребах дитини. Важливо підкреслити, що критерії ефективності повинні відображати не лише зміни у поведінці чи емоційній сфері, але й ступінь адаптації системи підтримки до індивідуального потенціалу дитини та соціального середовища, у якому вона функціонує.

Одним із центральних критеріїв є динаміка емоційної стійкості та психологічного благополуччя дитини. Вона проявляється не тільки у зниженні рівня тривожності чи афективних реакцій, а й у здатності дитини усвідомлювати власні емоції, застосовувати стратегії саморегуляції у нових чи стресових ситуаціях та підтримувати внутрішню мотивацію до навчання і соціальної взаємодії. У даному випадку оцінюється самостійна активність дитини у використанні цих навичок, що дозволяє визначити рівень внутрішньої компетентності, а не тільки вплив зовнішніх втручань [13].

Другим важливим показником є зростання автономності у прийнятті рішень та самореалізації. Це проявляється у здатності дитини обирати види діяльності відповідно до власних інтересів, проявляти ініціативу у навчальних чи соціальних ситуаціях та застосовувати навички планування та організації дій. Такий критерій

дозволяє оцінити, наскільки психологічна підтримка стимулює розвиток потенціалу, а не лише корекцію конкретних дефіцитів.

Не менш значущим є рівень інтеграції дитини у соціальне середовище. Відсутність повторення попередніх формулювань дозволяє сфокусуватися на новому аспекті: не лише на участі у групових активностях, а на здатності дитини ініціювати взаємодію з різними соціальними партнерами, реагувати на соціальні сигнали та підтримувати стійкі контакти у мінливих умовах. Таким чином, ефективність психологічної підтримки оцінюється через показники соціальної гнучкості та адаптивної взаємодії, що відображають готовність дитини до самостійного функціонування у різних контекстах [3].

Важливим новим критерієм є стійкість системи підтримки та взаємодії дорослих. Йдеться про здатність батьків, педагогів та психолога спільно планувати і коригувати програми підтримки, обмінюватися інформацією про прогрес дитини та оперативно реагувати на зміни її потреб. Така оцінка дозволяє не лише аналізувати індивідуальні результати дитини, а й виявляти ефективність організаційного підходу до підтримки, що забезпечує сталість досягнутих результатів.

Крім того, критерії ефективності можуть включати інноваційні показники розвитку когнітивних і адаптивних стратегій, які відображають здатність дитини планувати власну діяльність і розподіляти увагу між завданнями; застосовувати раніше набуті навички у нових ситуаціях; інтегрувати інформацію з різних джерел для прийняття рішень; демонструвати ініціативу у творчих і навчальних завданнях.

Таким чином, оцінювання ефективності психологічної підтримки дітей з аутизмом не зводиться до простого підрахунку змін поведінки чи зниження тривожності, а передбачає комплексну оцінку емоційної, когнітивної та соціальної компетентності дитини, а також здатності системи підтримки адаптуватися до її потреб. Використання таких критеріїв забезпечує науково обґрунтовану, динамічну

і практично значущу оцінку результатів психологічної роботи, створюючи основу для подальшого розвитку ефективних стратегій підтримки.

3.5. Перспективи розвитку системи психологічного супроводу дітей з аутизмом

Перспективи розвитку системи психологічного супроводу дітей з аутизмом пов'язані з поступовим переходом від фрагментарних та епізодичних втручань до цілісних, довготривалих моделей підтримки, що інтегрують психологічну, педагогічну, соціальну та медико-психологічну складові. Такий підхід дозволяє забезпечити безперервність супроводу дитини на різних етапах її розвитку та адаптації до змінних умов середовища.

Одним із ключових напрямів розвитку є поглиблення професійної підготовки та підвищення кваліфікації психологів, зокрема через опанування міждисциплінарних компетентностей, знання сучасних нейронаукових уявлень про аутизм та вміння адаптувати психолого-педагогічні втручання до індивідуального профілю дитини. Важливою перспективою є впровадження систем супервізії та професійної підтримки фахівців, що сприяє підвищенню якості психологічної допомоги та запобіганню професійному вигоранню [4].

Подальший розвиток системи супроводу передбачає розробку та впровадження комплексних програм підтримки, які враховують не лише індивідуальні особливості дитини, але й соціокультурний контекст, освітні умови та ресурсний потенціал сім'ї. Це створює передумови для формування адаптивних моделей допомоги, здатних змінюватися відповідно до потреб дитини та її життєвих ситуацій.

Важливою перспективою є розширення спектра інноваційних методик та технологій, адаптованих до умов практичної психологічної роботи. Йдеться не лише про використання методів поведінкової, когнітивної чи сенсорної

спрямованості, а й про інтеграцію цифрових інструментів, дистанційних форматів супроводу, візуальних та інтерактивних засобів навчання, які підвищують доступність психологічної допомоги та її індивідуалізацію.

Окремої уваги потребує інституціоналізація міждисциплінарної взаємодії між психологами, педагогами, логопедами, нейропсихологами та соціальними працівниками. Формування єдиного професійного простору підтримки дозволяє зменшити розрізненість втручань і забезпечити узгодженість дій на різних рівнях допомоги.

Перспективним напрямом є також переорієнтація системи супроводу на ресурсний підхід, що передбачає акцент на сильних сторонах, інтересах і здібностях дитини. Такий підхід створює умови для розвитку автономності, підвищення якості життя та формування основ для довготривалої соціальної інтеграції.

Таким чином, перспективний розвиток системи психологічного супроводу дітей з аутизмом ґрунтується на поєднанні науково обґрунтованих підходів, практичного досвіду та гуманістичних цінностей, забезпечує гнучкість і адаптивність моделей підтримки та орієнтується на максимально можливе розкриття потенціалу кожної дитини в умовах сучасного суспільства.

Висновок до третього розділу

Заключний розділ дослідження засвідчує, що психологічна підтримка дітей з аутизмом не може бути ефективною за умови ізолюваного або суто корекційного підходу. Її результативність визначається здатністю вибудовувати цілісну, гнучку систему супроводу, у межах якої враховуються індивідуальні особливості дитини, динаміка її розвитку та контекст соціального середовища. Поєднання методологічної обґрунтованості, практичної спрямованості та чітких критеріїв оцінювання дозволяє розглядати психологічний супровід як процес підтримки розвитку й самореалізації дитини, а не як набір окремих корекційних заходів.

ВИСНОВКИ

У ході курсової роботи здійснено комплексний аналіз психологічних особливостей дитини з аутизмом як складного та багатовимірного феномену сучасної психологічної науки і практики. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з розладами аутистичного спектра, розширенням інклюзивного освітнього простору та підвищенням запиту на науково обґрунтовані підходи до психологічної підтримки таких дітей.

У першому розділі роботи проаналізовано еволюцію наукових уявлень про аутизм і встановлено, що сучасна психологія розглядає його як нейророзвитковий розлад спектрального характеру, який потребує міждисциплінарного та комплексного підходу. Узагальнення сучасних теоретичних концепцій засвідчило, що жоден окремий підхід не дає вичерпного пояснення феномену аутизму, натомість найбільш продуктивним є поєднання нейропсихологічних, когнітивних та соціально-психологічних підходів. Виявлено, що, попри значний обсяг наукових досліджень, проблема індивідуальної варіативності проявів аутизму та практичної реалізації психологічного супроводу залишається недостатньо розробленою.

У другому розділі узагальнено основні психологічні особливості дитини з аутизмом. Встановлено, що когнітивний розвиток таких дітей характеризується асинхронністю та специфічним стилем обробки інформації. Виявлено особливості емоційно-вольової сфери, що проявляються у труднощах емоційної регуляції, підвищеній чутливості до змін середовища та сенсорних подразників. Проаналізовано комунікативні та соціальні труднощі, які ускладнюють процес соціалізації дитини, а також поведінкові прояви, що виконують адаптаційну або компенсаторну функцію. Узагальнення цих особливостей підтвердило необхідність індивідуалізованого та системного підходу у психологічній роботі.

У третьому розділі обґрунтовано практично орієнтований аспект дослідження. Проаналізовано проблемну ситуацію психологічного супроводу дітей з аутизмом, зокрема фрагментарність допомоги, недостатню взаємодію між фахівцями та орієнтацію переважно на дефіцитарну модель. Запропоновано авторське бачення психологічної підтримки, що ґрунтується на принципах емоційної безпеки, розвитку сильних сторін дитини, системності та міжсуб'єктної взаємодії. Такий підхід дозволяє підвищити ефективність психологічного супроводу та сприяти більш успішній соціальній адаптації дітей з аутизмом.

Отже, мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано. Матеріали роботи можуть бути використані у практичній діяльності психологів, педагогів інклюзивної освіти, а також у подальших наукових дослідженнях проблеми аутизму. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення ефективності комплексних моделей психологічного супроводу дітей з аутизмом у різних соціальних контекстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Мельник І. С. Психологічна характеристика портрету аутичної дитини на різних етапах дошкільного дитинства. Київ: Молодий вчений, (10 (2). 627-632. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10\(2\)_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10(2)_53)
3. Недозим І.В. Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: дисертація на здобуття наук ступеня канд психологічних наук: спец 19.00.08 «Спеціальна психологія». Київ. Нац. академія пед. наук України. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаценка. 2019. С. 32. https://ispukr.org.ua/articles/19/190402_d.pdf
4. Сайко Х. Я., Яковенко В. М. Готовність дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі. Київ: Проблеми сучасної психології, 2019. 106-111. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2019_1_18
5. Скрипник Т.В. Феноменологія Аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 373с. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/32308393.pdf>
6. A Transactional Systems Model of Autism Services. PubMed Central (PMC). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2203637/> (дата звернення 22.12.2025).

7. Autism diagnostic criteria: DSM-5. (n.d.). Autism Speaks.
<https://www.autismspeaks.org/autism-diagnostic-criteria-dsm-5> (дата звернення 21.12.2025).

8. Autism spectrum disorder (ASD). (n.d.). NCBI Bookshelf (StatPearls).
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK525976/> (дата звернення 27.12.2025).

9. Barahona-Corrêa, J. B., & Filipe, C. N. (2016). A concise history of Asperger syndrome: The short reign of a troublesome diagnosis. *Frontiers in Psychology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4725185/>
(дата звернення 05.01.2026).

10. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 2020.
<https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0074775000800105> (дата звернення 25.12.2025).

11. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.
<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>

12. Clinical Testing and Diagnosis for Autism Spectrum Disorder. (n.d.). CDC.
<https://www.cdc.gov/autism/hcp/diagnosis/index.html> (дата звернення 06.01.2026).

13. Ecker, C., et al. (2014). Structural neuroimaging phenotypes and associated molecular and developmental trajectories in autism. *Frontiers in Neuroscience*.
<https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2023.1172779/full> (дата звернення 02.01.2026).

14. Estes A. et al. Longitudinal outcomes in autism spectrum disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Issue 5, 123–130, 2021.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890856715002567>
15. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2(3), 217–250. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8531066/>
16. Kapp S. Autistic Community and the Neurodiversity Movement. London: Palgrave Macmillan, 2020. 349 p. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23177>
17. Lord C., Elsabbagh M., Baird G., Veenstra-VanderWeele J. Autism spectrum disorder. The Lancet, 2020, 392, Issue 10146, 508-520.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140673618311292>
18. Parent Perspectives on Supports and Barriers for Autistic Youth: Applying an Ecological Systems Framework. PubMed Central (PMC).
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10461433/> (дата звернення 08.01.2026).
19. Reconceptualizing functional brain connectivity in autism from a developmental perspective // Frontiers in Human Neuroscience. – 2013. – Vol. 7. – Article 458.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3716040/> (дата звернення 08.01.2026).
20. Resting-state functional connectivity in autism spectrum disorders: A review // Frontiers in Psychiatry. – 2017. – Vol. 7. – Article 205.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5581613/> (дата звернення 08.01.2026).

21. Sensory processing in autism: A review of neurophysiologic findings // Pediatric Research. — 2011. — Vol. 69, № 5. — P. 48R–54R.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3086654/> (дата звернення 05.01.2026).

22. Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. Psychological Medicine, 11(1), 115-129.
<https://media.autism.org.uk/m/284ff8b7e289a1d8/original/Asperger-Syndrome-A-Clinical-Account-by-Lorna-Wing.pdf>

23. Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9(1), 11-29.
<https://doi.org/10.1007/BF01531288>

24. Wing L. The autistic spectrum / L. Wing // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 1981. — Vol. 11, № 1. — P. 5–23.
<https://autismersp5310s20f10.pbworks.com/f/The+history+of+autism.pdf>

25. World Health Organization. ICD-11: Autism Spectrum Disorder. Geneva, 2019.
<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#437815624> (дата звернення 02.01.2026).

26. World Health Organization. International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). <https://icd.who.int/> (дата звернення 02.01.2026).