

9. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., & Lytovchenko, S.V. (2023). Chuty i spilkuvatys. Krok za krokom z batkamy. Methodychnyi suprovid ta psykholohichna pidtrymka [Hear and communicate. (2023). Step by step with parents. Methodical support and psychological support]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia pedahohiv ta batkiv. Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=11486> [in Ukrainian].

10. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., Lytovchenko, S.V., & Vovchenko, O.A. (2023). Seriia navchalnykh posibnykiv za sferamy rozvytku dlia ditei doshkilnoho viku z porushenniam slukhu «Skhodynky. Pidtrymaemo ta dopomozhemo» [A series of teaching aids in the areas of development for preschool children with hearing impairments «Steps. We will support and help»] (3 posibnyka). Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=11438> [in Ukrainian].

11. Kulbida, S. V., Rybak, O. A., & Miskov, H. V. (2025). Analitychni materialy dlia MON Ukrainy [Analytical materials for the Ministry of Education and Science of Ukraine]: preprint. Viddil ukrainskoi zhestovoi movy Instytutu spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=14434> [in Ukrainian].

12. Lytovchenko, S. V., Lytvynova, V. V., Zasenka, V. V., & Vovchenko, O. A. (2025). Suchasni tekhnolohii realizatsii zmistu osvity ditei z porushenniamy slukhu v umovakh kryzovykh sytuatsii [Modern technologies for implementing the content of education for children with hearing impairments in crisis situations]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747783> [in Ukrainian].

14. Istoriia zakladu. Komunalnyi zaklad Lvivskoi oblasnoi rady «Pidkaminska spetsialna shkola z pohlyblenoiu profesiinoiu pidhotovkoiu» [History of the institution. Municipal institution of the Lviv Regional Council «Pidkaminska Special School with Advanced Vocational Training»]. http://pidkamin-szosh.lviv.sch.in.ua/pro_shkolu/istoriya_centru/ [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 15.11. 2025 р.

УДК 159.944.4:159.922.7-056.36

Вікторія Міронова,

аспірантка

E-mail childs.victory@gmail.com

ORCIDID <https://orcid.org/0009-0003-5985-0130>

Viktoriia Mironova,

graduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
9 M. Berlinsky St, Kyiv, 04060, Ukraine

ДЕНВЕРСЬКА МОДЕЛЬ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ З РАС

THE EARLY START DENVER MODEL AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Анотація. У статті обґрунтовано потенціал Денверської моделі раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) як психолого-педагогічного інструменту формування соціально-комунікативної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). На основі аналізу міжнародних та українських наукових джерел, а також сучасних підходів до раннього втручання, розкрито ключові компоненти ESDM, що забезпечують розвиток комунікативних функцій, соціальної залученості, спільної уваги, імітації та емоційної взаємодії. Окреслено психолого-педагогічні механізми, які лежать в основі ефективності моделі, та охарактеризовано її можливості впровадження в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: РАС; раннє втручання, ESDM; соціально-комунікативна компетентність; спільна увага; імітація, соціальне навчання; ЗДО.

Abstract. The article substantiates the potential of the Early Start Denver Model (ESDM) as a psychological and pedagogical tool for the development of social and communicative competence in children with autism spectrum disorder (ASD). Based on an analysis of international and Ukrainian scholarly sources, as well as contemporary approaches to early intervention, the key components of ESDM that support the development of communicative functions, social engagement, joint attention, imitation, and emotional interaction are identified. The psychological and pedagogical mechanisms underlying the effectiveness of the model are outlined, and the possibilities for implementing ESDM in preschool educational settings are characterized.

Key words: ASD; early intervention; ESDM, social and communicative competence; joint attention; imitation; social learning; inclusive preschool settings.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку психологічної науки та системи освіти характеризується зростанням уваги до проблеми раннього виявлення та підтримки дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). За даними міжнародних і вітчизняних досліджень, поширеність РАС стабільно зростає, що зумовлює необхідність удосконалення підходів до психологічного та педагогічного супроводу таких дітей вже з раннього та дошкільного віку. Особливої значущості набуває формування соціально-комунікативної компетентності, яка є базовою умовою подальшої соціалізації, навчання та включення дитини в освітнє середовище.

Соціально-комунікативні порушення становлять ядро клінічної картини РАС і проявляються у труднощах спільної уваги, соціальної мотивації, ініціювання комунікації, емоційної взаємодії та розуміння соціальних сигналів. Недостатній розвиток цих сфер істотно обмежує можливості дитини до спонтанного соціального навчання та ускладнює її включення у взаємодію з дорослими й однолітками. Саме тому раннє втручання розглядається не лише як засіб корекції окремих порушень, а як системна стратегія підтримки розвитку соціально-комунікативних механізмів у природних умовах життя дитини.

Водночас аналіз сучасної практики показує, що традиційні корекційні підходи нерідко зосереджуються на формуванні ізольованих поведінкових або мовленнєвих навичок, залишаючи поза увагою емоційний, мотиваційний та соціально-пізнавальний контексти розвитку. Такий фрагментарний підхід обмежує можливості узагальнення набутих умінь та не завжди сприяє становленню цілісної соціально-комунікативної компетентності дитини з РАС.

У цьому контексті особливої актуальності набувають психолого-педагогічні моделі, які інтегрують розвитковий, поведінковий і нейропсихологічний підходи та орієнтовані на формування соціальної взаємодії

у природних для дитини ситуаціях. Однією з таких моделей є Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM), що ґрунтується на сучасних уявленнях про розвиток соціального мозку, спільну увагу, імітацію та соціальну мотивацію. Модель спрямовано на створення емоційно безпечного, мотивувального середовища, в якому соціально-комунікативні навички формуються як результат живої взаємодії, а не механічного тренування.

Актуальність дослідження зумовлено також потребою наукового осмислення ESDM саме як психолого-педагогічного інструменту, що поєднує психологічні механізми розвитку з освітніми завданнями дошкільного віку. Незважаючи на зростання кількості міжнародних публікацій, в українському науковому просторі питання концептуального аналізу можливостей ESDM у формуванні соціально-комунікативної компетентності дітей з РАС, зокрема в умовах закладів дошкільної освіти, залишається недостатньо розробленим. Це визначає необхідність теоретичного узагальнення та систематизації наявних наукових підходів і підкреслює наукову та практичну значущість представленої статті.

Аналіз попередніх публікацій і досліджень. Проблема формування соціально-комунікативної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра тривалий час перебуває в центрі уваги психології розвитку, клінічної психології та спеціальної педагогіки. У класичних і сучасних дослідженнях соціальні труднощі при РАС розглядаються не як вторинний наслідок мовленнєвих або когнітивних порушень, а як базовий дефіцит, що впливає на всі сфери психічного розвитку дитини. Зокрема, у працях P. Mundy, G. Dawson, S. Baron-Cohen соціальна взаємодія аналізується крізь призму порушень спільної уваги, соціальної орієнтації та розуміння намірів іншого, що формує основу для подальших комунікативних і когнітивних труднощів.

Важливе місце у теоретичних моделях розвитку дітей із РАС посідає концепція соціальної мотивації, відповідно до якої зниження чутливості до соціальних стимулів обмежує природне соціальне навчання та ускладнює засвоєння соціальних норм і правил (Chevallier et al.). У межах цієї теорії соціальна взаємодія не виступає для дитини з РАС внутрішньо

підкріплювальною, що зумовлює потребу у створенні спеціальних умов для формування позитивного соціального досвіду.

Окремий напрям досліджень присвячено ролі імітації як психологічного механізму соціального розвитку. У роботах G. Vivanti імітація розглядається не лише як засіб навчання новим діям, а як форма соціального зв'язку, що забезпечує включення дитини у спільну діяльність та емоційний обмін. Недостатній розвиток імітаційних здібностей при РАС обмежує можливості дитини засвоювати соціальні моделі поведінки у природному середовищі.

У контексті нейропсихологічних досліджень значну увагу приділено функціонуванню систем соціального пізнання, зокрема механізмам спільної уваги, дзеркальним нейронним мережам, процесам емоційної синхронізації та сенсомоторної інтеграції. Порушення узгодженої роботи цих систем розглядається як одна з причин фрагментарного розвитку соціальної взаємодії у дітей із РАС, що підкреслює важливість підходів, орієнтованих на цілісний розвиток дитини.

У межах психолого-педагогічних досліджень соціально-комунікативна компетентність трактується як інтегральне утворення, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти. Вітчизняні науковці (І. Сухіна, Т. Скрипник, Н. Горішна, Г. Слезанська) наголошують на необхідності раннього втручання як системи підтримки розвитку дитини у природних освітніх і сімейних контекстах, однак акцентують недостатню розробленість моделей, що поєднують психологічні механізми розвитку з практичними завданнями дошкільної освіти.

Серед сучасних доказових моделей раннього втручання особливе місце посідає Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM), яка інтегрує принципи розвитку, поведінкової терапії та природного навчання (Rogers & Dawson, 2010). Модель акцентує значення емоційної залученості, мотивації, спільної гри та чутливого реагування дорослого, що робить її унікальним інструментом формування саме соціально-комунікативних компетенцій. У працях S. Rogers, G. Dawson, G. Vivanti, C. Zierhut

підкреслюється, що ESDM спрямовано не на формування ізольованих навичок, а на розвиток соціальної взаємодії як цілісного процесу, що передбачає емоційне залучення, мотивацію, спільну увагу та комунікацію.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що більшість досліджень зосереджено на описі ефективності ESDM або її емпіричних результатів, тоді як концептуальне осмислення моделі як психолого-педагогічного інструменту формування соціально-комунікативної компетентності залишається недостатньо представленим, особливо в українському науковому дискурсі. Це визначає необхідність теоретичного узагальнення наявних підходів та обґрунтування ESDM з позицій психологічних механізмів розвитку соціальної взаємодії у дітей із РАС.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ESDM як психолого-педагогічний інструмент розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей із РАС та окреслити ключові механізми її ефективності.

Методи дослідження. Дослідження ґрунтується на:

- теоретичному аналізі наукової та методичної літератури з психології розвитку, нейропсихології та раннього втручання;
- порівняльному аналізі сучасних моделей роботи з дітьми з РАС;
- структурно-функціональному аналізі компонентів соціально-комунікативної компетентності та механізмів їх формування;
- синтезі міжнародних досліджень ESDM, включно з роботами Rogers, Dawson, Vivanti, Zierhut;
- узагальненні сучасного українського досвіду раннього втручання (Сухіна, Скрипник; МОН України).

Результати дослідження соціально-комунікативної компетентності є багатовимірним конструктом, що охоплює взаємопов'язані психологічні компоненти, які забезпечують здатність дитини вступати у соціальну взаємодію, підтримувати її та використовувати комунікацію як інструмент впливу, пізнання та регуляції поведінки. У сучасній літературі виділяють такі ключові складові соціально-комунікативної компетентності:

1) Спільна увага – це здатність дитини координувати свою увагу між об'єктом і партнером по взаємодії, що є основою для соціального пізнання, мовленнєвого розвитку та розуміння намірів іншого. Епізоди спільної уваги відкривають можливість для навчання у соціальному контексті, формування нових слів, засвоєння соціальних правил та значень.

2) Соціальна мотивація визначає, наскільки дитина прагне вступати у взаємодію, підтримувати контакт і орієнтуватися на соціальні стимули. Вона охоплює соціальну орієнтацію, прагнення до отримання соціального підкріплення та задоволення від спільної діяльності. Низька соціальна мотивація є характерною для дітей із РАС і безпосередньо впливає на темп їх соціального розвитку.

3) Імітація. Імітаційні здібності є фундаментом розвитку комунікації й соціального пізнання. Через наслідування дитина засвоює нові рухи, звуки, жестові та мовленнєві форми, а також моделі соціальної взаємодії. Імітація виступає містком між індивідуальною активністю та соціальною участю.

4) Ініціювання та відповідні комунікативні дії. Цей компонент включає вміння дитини самостійно починати комунікацію, підтримувати її, реагувати на дії партнера, використовувати мовленнєві та невербальні засоби для впливу на оточення. Для дітей з РАС типовими є труднощі з початком взаємодії, обмежена функціональна комунікація та слабка гнучкість у відповідях.

5) Емоційна взаємодія охоплює здатність дитини розпізнавати, виражати та регулювати емоції у процесі спільної діяльності. Вона забезпечує емоційний обмін, розвиток прив'язаності, формування емпатії та емоційного резонансу. Для дітей із РАС емоційна сфера часто є недостатньо інтегрованою зі сферою комунікації, що ускладнює побудову соціальних зв'язків.

6) Розуміння соціальних сигналів. Це вміння інтерпретувати жести, міміку, інтонації, соціальні правила, невербальні та контекстуальні підказки. Соціальні сигнали є критичними для формування соціальної компетентності, адже дають можливість дитині прогнозувати поведінку інших і коригувати власну.

У дітей із РАС ці сфери формуються фрагментарно та нерівномірно, що пов'язано з особливостями нейронних механізмів соціального пізнання

(Mundy, 2018; Chevallier et al., 2012), зниженим рівнем соціальної мотивації та труднощами у сенсорній й емоційній регуляції. Внаслідок цього соціальна взаємодія для таких дітей не є природним джерелом підкріплення, а вимоги соціального середовища часто перевищують їхню здатність обробляти інформацію, координувати увагу й підтримувати комунікацію. Саме тому психолого-педагогічні підходи, які забезпечують структуроване, емоційно безпечне і мотиваційно насичене соціальне середовище (як, наприклад, ESDM), є критично важливими для розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей із РАС.

Враховуючи складну та багатовимірну структуру соціально-комунікативної компетентності, а також специфіку її фрагментарного формування у дітей із РАС, постає необхідність використання таких психолого-педагогічних підходів, які водночас забезпечують розвиток базових механізмів соціальної взаємодії, підтримують мотиваційну сферу та враховують нейропсихологічні особливості дитини. Традиційні корекційні методики часто фокусуються на формуванні окремих навичок і не завжди створюють умови для цілісного розвитку соціальної компетентності в природних контекстах дитячого життя.

Саме тому увага дослідників і практиків дедалі частіше звертається до моделей, які інтегрують розвитковий, поведінковий та нейропсихологічний підходи та орієнтовані на підтримку емоційної взаємодії й спонтанної комунікації. Однією з таких моделей є Денверська модель раннього втручання (ESDM), що поєднує сучасні наукові уявлення про розвиток дитини та інноваційні методи навчання у природному середовищі. Вона створює умови, у яких соціально-комунікативні навички не формуються ізольовано, а виникають як результат змістовної, емоційно насиченої та мотивувальної взаємодії.

Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) є однією з найбільш обґрунтованих і комплексних моделей підтримки дітей раннього та дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Її концептуальна основа інтегрує різні наукові підходи, створюючи психолого-

педагогічну систему, спрямовану на розвиток соціальної взаємодії та комунікації у природних контекстах дитячого життя.

Основою моделі є природне навчання, коли нові навички формуються в умовах реальних взаємодій, а не у штучно створених ситуаціях. Використання інтересів дитини, спільна гра, чергування ініціативи та емоційно насичений контакт підсилюють внутрішню мотивацію до навчання. Дитина не вчиться виконувати завдання, а вчиться взаємодіяти, і саме у рамках взаємодії опановує комунікативні та соціальні дії.

ESDM ґрунтується на знаннях про типові траєкторії психічного розвитку, зокрема розвитку мовлення, спільної уваги, соціальної орієнтації та символічної гри. Модель орієнтована на зону найближчого розвитку, де дорослий формує умови для появи природних способів спілкування, емоційного обміну та когнітивної активності. Це дає змогу дітям з РАС опановувати не окремі навички, а цілісні розвиткові функції.

Хоча ESDM і належить до *naturalistic-developmental behavioral interventions*, вона зберігає ряд ключових елементів АВА: систематичне підкріплення, чіткі критерії виконання, поступове ускладнення навичок та аналіз функціональності поведінки. На відміну від традиційних дискретних форматів, підкріплення в ESDM є соціальним і природним (емоційна реакція, продовження гри, увага партнера), що сприяє зміцненню саме соціальної мотивації.

Модель враховує сучасні дані про розвиток «соціального мозку» — систем, які забезпечують розуміння намірів, емоцій, поглядів іншого, активізацію дзеркальних нейронів та нейронних мереж спільної уваги. Порушення цих систем характерні для дітей із РАС, тому ESDM спеціально організовує взаємодію так, щоб максимально активізувати механізми соціального моделювання, імітації, емоційного резонансу, спільного фокусування уваги, сенсомоторної координації. Завдяки цьому ESDM сприяє формуванню нових способів нейронної взаємодії між дитиною та соціальним оточенням.

На відміну від моделей, що формують окремі поведінкові патерни, ESDM спрямовано на розвиток якісно нових способів соціальної взаємодії, таких як:

- здатність ініціювати комунікацію;
- емоційно реагувати на партнера;
- підтримувати соціальний цикл;
- розуміти наміри іншого;
- адаптуватися до соціальних сигналів;
- брати участь у спільній грі як у провідній діяльності дошкільного

віку.

У центрі моделі – взаємозв’язок емоцій, поведінки та розвитку, тобто ESDM працює не так над формуванням навички, як над створенням умов для того, щоб взаємодія стала для дитини приємною, значущою та соціально підкріплювальною.

Ключовою особливістю ESDM є те, що розвиток соціально-комунікативних навичок відбувається не через тренування окремих реакцій, а через підтримку природної взаємодії, емоційного зв’язку та динамічного циклу комунікації. Модель цілеспрямовано створює умови, у яких дитина активно залучається в соціальний контакт, а необхідні для розвитку соціальної компетентності механізми активізуються природним шляхом.

Емоційна взаємодія є фундаментом, на якому будується спілкування та соціальний розвиток. В ESDM дорослий підтримує позитивний емоційний тон, використовує виразні інтонації, міміку, темп гри та реагує на ініціативи дитини так, щоб посилити відчуття успіху й безпеки. Емоційна залученість знижує тривожність, підсилює мотивацію до контакту та сприяє формуванню довіри, що є критично важливим для дітей із РАС, у яких емоційне підкріплення часто не виникає природно.

У результаті дитина починає частіше ініціювати взаємодію, довше утримувати спільний цикл та поступово збільшувати репертуар комунікативних дій.

Розвиток спільної уваги є центральним завданням ESDM, оскільки саме вона визначає здатність дитини вступати у триадичні взаємодії та будувати соціальне пізнання. У моделі створюються численні можливості для того, щоб дитина стежила за поглядом дорослого, координувала увагу між об’єктом та

партнером, розуміла, що інші люди мають наміри та інтереси, розпочинала або продовжувала епізод спільного фокусування. Регулярна практика таких епізодів стимулює розвиток нейронних механізмів соціального орієнтування та забезпечує ґрунт для подальшого мовленнєвого та когнітивного розвитку.

Імітація у ESDM трактується як базовий психологічний механізм соціального навчання, що сприяє формуванню комунікації, гри та емоційної взаємодії. Дитина наслідує рухи, емоційні прояви, маніпуляції з предметами, звуки та прості мовленнєві елементи.

У дітей із РАС імітаційні здібності часто знижені, тому модель забезпечує структуровані, але природні можливості для наслідування через спільні ігри, рухові активності та емоційно насичені ситуації. Зміцнення імітації є важливим для формування мовлення, комунікативних функцій та соціальної взаємодії.

Соціальна мотивація визначає, наскільки дитина прагне до взаємодії та чи є для неї соціальні стимули привабливими. У межах ESDM соціальна мотивація формується через:

- індивідуально значущі інтереси, які дорослий інтегрує у гру;
- емоційне підкріплення – сміх, спільні вигуки, продовження гри;
- взаємну радість, яка стає основою для повторення циклу;
- підтримку ініціативи дитини.

Поступово соціальна взаємодія стає для дитини джерелом задоволення, а не навантаженням – це особливо важливо для дітей із РАС, у яких соціальні стимули часто не викликають внутрішнього підкріплення.

В ESDM комунікація формується у природних соціальних ситуаціях, а не через формальні вправи. Дитина вчиться використовувати жести (вказування, протягування, жест «дай»), міміку, вокалізації, перші слова, інтонаційні засоби, прості мовленнєві комбінації.

Комунікативні дії завжди пов'язані з функціональною метою: запросити, попросити допомогу, поділитися емоцією, прокоментувати. Це забезпечує появу спонтанної, а не «тренованої» комунікації, яка є основою соціально-комунікативної компетентності.

Ефективність Денверської моделі раннього втручання як психолого-педагогічного інструменту формування соціально-комунікативної компетентності дитини з розладами аутистичного спектра зумовлено активацією комплексу взаємопов'язаних психологічних і педагогічних механізмів, що забезпечують розвиток соціальної взаємодії в умовах природної, емоційно насиченої діяльності. Ці механізми не діють ізольовано, а формують єдину динамічну систему, у межах якої соціальне навчання, мотивація, регуляція та комунікація взаємно підсилюють одне одного.

Одним із провідних механізмів є соціальне моделювання, відповідно до якого дитина засвоює нові способи взаємодії через спостереження за діями дорослого та однолітків. У дітей із РАС здатність до спонтанного навчання шляхом наслідування в природних умовах часто є зниженою, тому ESDM створює спеціально організоване середовище, у якому соціальні моделі є чіткими, повторюваними та емоційно привабливими. Дорослий виступає активним соціальним партнером, демонструючи не окремі поведінкові реакції, а цілісні цикли взаємодії – ініціювання контакту, підтримку спільної діяльності, емоційне реагування та завершення соціального епізоду. Водночас залучення однолітків створює умови для навчання, медійованого однолітками (peer-mediated learning), що сприяє узагальненню соціальних навичок і підвищує їхню функціональність у реальних соціальних ситуаціях.

Важливим механізмом є організація спільної діяльності у межах зони найближчого розвитку дитини. ESDM забезпечує оптимальний баланс між підтримкою з боку дорослого та поступовим зростанням самостійності дитини. Завдання, які пропонуються у процесі взаємодії, є доступними, але водночас містять елемент виклику, що стимулює розвиток нових форм поведінки. Такий підхід дає змогу дитині не лише повторювати задані дії, а активно включатися у спільну діяльність, ініціювати комунікацію та брати на себе частину відповідальності за перебіг взаємодії.

Значну роль у підвищенні ефективності ESDM відіграє механізм мотиваційної синхронізації, що полягає у створенні спільного емоційного поля між дитиною та дорослим. Емоційно позитивний фон, використання

індивідуальних інтересів дитини, чутливе реагування на її ініціативи та негайне соціальне підкріплення сприяють формуванню внутрішньої мотивації до взаємодії. Соціальна активність поступово починає сприйматися дитиною не як вимога або джерело напруги, а як приємний і значущий досвід, що стимулює появу спонтанних комунікативних ініціатив.

Не менш важливим є механізм сенсомоторної інтеграції, який забезпечує фізіологічну та регуляторну основу для участі дитини у соціальній взаємодії. Багато дітей із РАС мають труднощі регуляції рівня збудження, сенсорної чутливості та моторної координації, що ускладнює їхню здатність підтримувати контакт і брати участь у спільній грі. У межах ESDM сенсомоторні компоненти інтегруються у структуру взаємодії таким чином, щоб допомогти дитині стабілізувати власний стан, узгодити рухи з діями партнера та зосередитися на соціальних сигналах. Регульований рівень збудження створює умови для тривалішого утримання спільної уваги та ефективнішої комунікації.

Отже, поєднання соціального моделювання, спільної діяльності у зоні найближчого розвитку, мотиваційної синхронізації та сенсомоторної інтеграції забезпечує цілісний вплив ESDM на розвиток соціально-комунікативної компетентності дитини з РАС. Саме системний характер цих механізмів дозволяє моделі виходити за межі формування окремих навичок і сприяти становленню нових, більш адаптивних способів соціальної взаємодії.

Впровадження Денверської моделі раннього втручання у закладах дошкільної освіти (ЗДО) відкриває широкі можливості для системного розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра в умовах природного освітнього середовища. Особливістю ESDM є її гнучкість і здатність інтегруватися в щоденну діяльність ЗДО без порушення загальної логіки освітнього процесу.

Однією з ключових умов ефективної реалізації моделі є адаптація освітнього середовища та рутин. Простір ЗДО має бути організовано так, щоб сприяти спільній діяльності, передбачуваності та емоційній безпеці дитини. Чітка структура приміщення, зрозумілі візуальні та часові орієнтири, повторювані ритуали початку й завершення діяльності знижують рівень

тривожності та створюють умови для активного включення дитини у взаємодію. Рутини розглядаються не лише як організаційний інструмент, а як контекст для розвитку спільної уваги, комунікації та соціальної ініціативи.

Важливою перевагою ESDM у ЗДО є можливість індивідуально-групового комбінування форм роботи. Модель дозволяє поєднувати індивідуальну підтримку з груповими активностями, що особливо актуально для дітей із різним рівнем розвитку соціально-комунікативних навичок. У межах групових занять дитина має змогу спостерігати соціальні моделі однолітків, брати участь у спільній грі та поступово узагальнювати набутий досвід, тоді як індивідуальна робота забезпечує необхідний рівень підтримки та врахування особистих потреб.

Не менш значущим чинником є підготовка фахівців, які реалізують модель у ЗДО. Ефективність ESDM значною мірою залежить від здатності педагогів і психологів чутливо реагувати на ініціативи дитини, підтримувати позитивний емоційний фон, гнучко адаптувати завдання та використовувати соціальне підкріплення. Підготовка фахівців передбачає не лише оволодіння техніками моделі, а й розвиток професійної рефлексії, розуміння психологічних механізмів соціального розвитку та міждисциплінарної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Важливою складовою впровадження ESDM у ЗДО є співпраця з батьками як рівноправними учасниками процесу раннього втручання. Узгодженість підходів у закладі та сім'ї сприяє перенесенню соціально-комунікативних навичок у повсякденне життя дитини. Консультації, спільне планування цілей і підтримка батьків у використанні принципів ESDM у домашніх рутинях підвищують стабільність і сталість досягнутих результатів.

Особливої уваги заслуговує інтеграція ESDM у щоденну освітню діяльність ЗДО. Модель не обмежується спеціально організованими заняттями, а може реалізовуватися під час гри, прийомів їжі, прогулянок, творчих і рухових активностей. Така інтеграція дозволяє формувати соціально-комунікативні навички в різних контекстах, забезпечуючи їх функціональність і узагальнення.

Соціальна взаємодія перестає бути окремою «корекційною задачею» і стає природною складовою освітнього процесу.

Отже, використання ESDM у закладах дошкільної освіти створює умови для цілісного та послідовного розвитку соціально-комунікативних навичок дітей із РАС у природному освітньому середовищі. Поєднання структурованості та гнучкості, індивідуального підходу й групової взаємодії, професійної підтримки та активної участі сім'ї забезпечує потенціал моделі як ефективного психолого-педагогічного інструменту інклюзивної дошкільної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Денверська модель раннього втручання є ефективним психолого-педагогічним інструментом формування соціально-комунікативної компетентності дітей із РАС. Завдяки інтеграції емоційно позитивної взаємодії, структурованої гри, соціального моделювання та природних контекстів ESDM підтримує розвиток ключових механізмів соціального пізнання і сприяє успішній інклюзії дитини у ЗДО. Аналіз сучасних наукових підходів дав змогу розкрити соціально-комунікативну компетентність як багатовимірний психологічний конструкт, що охоплює спільну увагу, соціальну мотивацію, імітацію, емоційну взаємодію, ініціювання та підтримку комунікації, а також розуміння соціальних сигналів.

Встановлено, що особливості розвитку дітей із РАС зумовлюють фрагментарність і нерівномірність формування зазначених компонентів, що обмежує можливості спонтанного соціального навчання та потребує застосування спеціально організованих психолого-педагогічних підходів. У цьому контексті ESDM постає як модель, що поєднує принципи розвиткової психології, прикладного аналізу поведінки та сучасних нейропсихологічних уявлень, орієнтуючись на розвиток соціальної взаємодії у природних для дитини контекстах.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних механізмів ефективності ESDM засвідчив, що провідну роль у формуванні соціально-комунікативної компетентності відіграють соціальне моделювання, організація спільної діяльності у зоні найближчого розвитку, мотиваційна синхронізація та

сенсомоторна інтеграція. Їх взаємодія забезпечує не лише засвоєння окремих навичок, а й становлення якісно нових способів соціальної взаємодії, заснованих на емоційній залученості, ініціативності та здатності до спільної діяльності.

Впровадження ESDM у закладах дошкільної освіти створює сприятливі умови для системного розвитку соціально-комунікативних навичок дітей із РАС у природному освітньому середовищі. Адаптація рутин, поєднання індивідуальної та групової форм роботи, належна підготовка фахівців, партнерська взаємодія з батьками та інтеграція принципів ESDM у повсякденну освітню діяльність підсилюють ефективність моделі та сприяють узагальненню набутих умінь.

Отже, Денверська модель раннього втручання може розглядатися як цілісний психолого-педагогічний інструмент, що відповідає сучасним вимогам інклюзивної дошкільної освіти та забезпечує умови для раннього, послідовного і стійкого розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні механізмів узагальнення соціальних навичок, а також у розробці моделей інтеграції ESDM у різні типи освітніх середовищ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горішна, Н., & Слосанська, Г. (2020). Моделі надання раннього втручання в Україні та світі // Науковий вісник Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. № 2(54). С. 45–52.
2. Сухіна, І. В., Риндер, І., & Скрипник, Т. (2017). Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ–Чернівці : Букрек. 192 с.
3. Калініченко, О. В. (2021). Сучасні підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС // Логопедія. № 3. С. 17–22.
4. Добрянська, Н., & Матюша, О. (2020). Раннє втручання в системі інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Київ : МОН України. 68 с.
5. Концепція розвитку раннього втручання в Україні : постанова Кабінету Міністрів України № 904 від 22.08.2019 р.
6. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. 247 р.

7. Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism // *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 16, No. 4. P. 231–239.
8. Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress // *Developmental Psychology*. Vol. 40, No. 2. P. 271–283.
9. Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model // *Pediatrics*. Vol. 125, No. 1. P. e17–e23.
10. Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder // *Development and Psychopathology*. Vol. 30, No. 1. P. 5–29.
11. Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations // *Nature Reviews Neuroscience*. Vol. 11, No. 4. P. 264–274.
12. Rogers, S. J., Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement*. New York : Guilford Press. 297 p.
13. Vivanti, G. (2014). The importance of imitation for the early development of children with autism spectrum disorder // *Infants & Young Children*. Vol. 27, No. 3. P. 207–219.
14. Vivanti, G., Dissanayake, C., Zierhut, C., Rogers, S. J., & Paynter, J. (2017). Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 47, No. 7. P. 2432–2444.
15. Zierhut, C., Ivanovna, M., & Rogers, S. J. (2020). Enhancing parent–child interaction in ESDM home-based intervention: Clinical guide and outcomes // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 50, No. 9. P. 3245–3257.
16. Ziegler, S., Rogers, S. J., & Yu, Q. (2020). The role of sensory processing in Early Start Denver Model outcomes // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 50, No. 12. P. 4567–4582.

REFERENCES

1. Horyshna, N., & Slozanska, H. (2020). *Modeli nadannia rann'oho vtruchannia v Ukraini ta sviti* [Models of early intervention in Ukraine and abroad]. *Naukovyi Visnyk Khmelnytskoi Humanitarno-Pedahohichnoi Akademii*, 2(54), 45–52. [in Ukrainian].
2. Sukhina, I. V., Rynder, I., & Skrypnyk, T. (2017). *Psykhologichna model rann'oho vtruchannia dlia ditei z autyzmom* [Psychological model of early intervention for children with autism]. Bukrek. [in Ukrainian].

3. Kalynychenko, O. V. (2021). *Suchasni pidkhody do rozvytku komunikatyvnykh navychok u ditei z RAS* [Modern approaches to communication skills development in children with ASD]. *Logopedia*, 3, 17–22. [in Ukrainian].
4. Dobrianska, N., & Matiusha, O. (2020). *Rannye vtruchannia v systemi inkluzyvnoi osvity: Metodychni rekomendatsii* [Early intervention in the system of inclusive education: Methodical recommendations]. Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *Kontseptsiia rozvytku rann'oho vtruchannia v Ukraini* [Concept of early intervention development in Ukraine] (Resolution No. 904). [in Ukrainian].
6. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. [in English].
7. Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239. [in English].
8. Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271–283. [in English].
9. Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23. [in English].
10. Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 30(1), 5–29. [in English].
11. Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264–274. [in English].
12. Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press. [in English].
13. Vivanti, G. (2014). The importance of imitation for the early development of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 27(3), 207–219. [in English].
14. Vivanti, G., Dissanayake, C., Zierhut, C., Rogers, S. J., & Paynter, J. (2017). Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2432–2444. [in English].
15. Zierhut, C., Ivanovna, M., & Rogers, S. J. (2020). Enhancing parent–child interaction in ESDM home-based intervention: Clinical guide and outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3245–3257. [in English].
16. Ziegler, S., Rogers, S. J., & Yu, Q. (2020). The role of sensory processing in Early Start Denver Model outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4567–4582. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 15.12. 2025 р.

УДК 376-056.2/.4:159.937.5

Андрій Пех,

аспірант III року навчання,

e-mail: andrepekh@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-1333-0278

Andrii Pekh,

PhD student

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

9 M. Berlinsky St, Kyiv, 04060, Ukraine

**СИМВОЛІКА КОЛЬОРУ В АРТТЕРАПІЇ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
СПРИЙНЯТТЯ ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**COLOUR SYMBOLISM IN ART THERAPY: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF
PERCEPTION IN PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз символіки кольору в арттерапії, проаналізовано її значення для психоемоційного розвитку осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні символіки кольору в арттерапії та визначенні її значення для психоемоційного розвитку осіб з особливими освітніми потребами. Використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел з психології, арттерапії, нейропсихології та культурології; порівняльно-історичний метод для вивчення змін у культурних і гендерних кодах кольору; контент-аналіз праць, присвячених особливостям сприйняття кольору в дітей з аутистичним спектром, РДУГ