

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А.

 (підпис)

«10» грудня 2025 р.

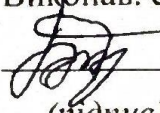
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

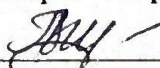
на тему:

«Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО»

Виконав: студент 6841мз групи

 Трезуб М.П.
(підпис)

Керівник роботи: к.п.н., доцент

 Кисличенко В.А.
(підпис)

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти

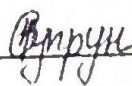
Спеціальність А6 Спеціальна освіта

Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми

Супрун М.О.


(підпис)

«1» грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Трегуб Маргарити Петрівни

1. Тема роботи: «*Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО*»

Керівник роботи к.п.н. Кисличенко Вікторія Анатоліївна

2. Затверджені наказом ректора № 1383-У від «26» листопада 2025 року

3. Термін подання роботи: до 01.12.2025

4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.

5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

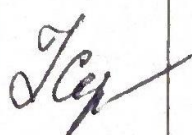
Розділ 1. Теоретико-методичні аспекти формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.

Розділ 2. Діагностика рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Розділ 3. Шляхи формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1. Теоретико-методичні аспекти формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.	К.п.н., доцент Середа І.В.		
Розділ 2. Діагностика рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.	К.п.н., доцент Середа І.В..		
Розділ 3. Шляхи формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.	К.п.н., доцент Середа І.В.		

Дата видачі завдання 01.11.2024 р.

Календарний план

№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	Листопад 2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	Грудень 2025	Виконано

Студент


 (підпис)

Трегуб М.П.

Керівник роботи


 (підпис)

Кисличенко В.А.

АНОТАЦІЯ

Трегуб М.П. «Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО».

У кваліфікаційній роботі магістра на тему «Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти» розкрито теоретичні, методичні та практичні аспекти організації ефективної корекційно-розвиткової роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. Метою дослідження було розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС в умовах інклюзивного навчання.

У першому розділі здійснено науково-теоретичний аналіз сучасних підходів до вивчення проблеми мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, визначено психолого-педагогічні особливості їх мовленнєвої діяльності, а також узагальнено методологічні засади корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Другий розділ присвячено діагностиці рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС. Розроблено та апробовано систему критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку за трьома показниками: лексико-інформаційним, логіко-граматичним та мовленнєво-комунікативним. Отримані результати засвідчили наявність значних відмінностей між дітьми з РАС та їхніми ровесниками з нормотиповим розвитком, що виявило потребу у спеціалізованому педагогічному впливі.

У третьому розділі розроблено та впроваджено дидактичну модель формування та розвитку зв'язного мовлення дітей з РАС, яка включала чотири етапи: підготовчо-мотиваційний, формування лексичної та граматичної сторін мовлення, а також генералізацію мовленнєво-комунікативних навичок.

Впровадження моделі в освітню практику показало її ефективність, що підтверджено позитивною динамікою рівнів мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи.

Результати дослідження довели, що використання індивідуалізованого, ігрового та інтерактивного підходів у поєднанні з інклюзивним навчальним середовищем сприяє розвитку зв'язного мовлення та підвищенню комунікативної активності дітей з РАС.

Практична значущість роботи полягає у можливості застосування розробленої дидактичної моделі у діяльності логопедів, вихователів та асистентів вихователя закладів дошкільної освіти для забезпечення ефективного мовленнєвого розвитку дітей з РАС.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діти старшого дошкільного віку, розлади аутистичного спектра, інклюзивне навчання, дидактична модель, корекційно-розвиткова діяльність.

ANNOTATION

Trehub M.P. “Formation and Development of Coherent Speech in Senior Preschool Children with Autism Spectrum Disorders in the Conditions of Inclusive Education in Preschool Educational Institutions.”

The master's qualification work “Formation and Development of Coherent Speech in Senior Preschool Children with Autism Spectrum Disorders in the Conditions of Inclusive Education in Preschool Educational Institutions” reveals the theoretical, methodological, and practical aspects of organizing effective correctional and developmental work with children with autism spectrum disorders. The aim of the study was to develop, theoretically substantiate, and experimentally verify the effectiveness of a didactic model for the formation and development of coherent speech in senior preschool children with ASD within the framework of inclusive education.

The first section presents a theoretical analysis of modern approaches to studying the problem of speech development in children with ASD, defines the psychological

and pedagogical characteristics of their speech activity, and summarizes the methodological foundations of correctional and developmental work in an inclusive educational environment.

The second section focuses on diagnosing the levels of coherent speech formation in senior preschool children with ASD. A system of criteria for assessing speech development was developed and tested, which included three indicators: lexical-informational, logical-grammatical, and speech-communicative. The obtained results revealed significant differences between children with ASD and their peers with typical development, confirming the need for specialized pedagogical support.

The third section presents the development and implementation of a didactic model for the formation and development of coherent speech in children with ASD. The model included four stages: preparatory and motivational, lexical development, grammatical development, and generalization of speech-communicative skills. Implementation of the model in educational practice proved its effectiveness, as evidenced by the positive dynamics in speech development levels among children in the experimental group.

The results of the study confirmed that the use of individualized, play-based, and interactive approaches, combined with an inclusive educational environment, contributes to the development of coherent speech and enhances communicative activity in children with ASD.

The practical significance of the research lies in the possibility of applying the developed didactic model in the work of speech therapists, educators, and teacher assistants in preschool educational institutions to ensure the effective speech development of children with ASD.

Keywords: coherent speech, senior preschool children, autism spectrum disorders, inclusive education, didactic model, correctional and developmental activity.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	14
1.1. Аналіз сучасного стану дослідженості проблеми навчання та виховання дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в науковій літературі та освітній практиці.....	14
1.2. Психолого-педагогічні аспекти та особливості формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	19
1.3. Методологічні підходи до корекційно-розвиткової діяльності з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі.....	27
Висновки до першого розділу.....	33
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	36
2.1. Науково-методичні засади діагностики стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	36
2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі експерименту.....	52
Висновки до другого розділу.....	63
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО	

ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗДО.....	65
3.1. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання з ЗДО.....	65
3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання з ЗДО.....	78
Висновки до третього розділу.....	86
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
ДОДАТКИ.....	103

ВСТУП

Актуальність дослідження.

У сучасних умовах реформування освітньої системи України значного поширення набуває інклюзивна форма навчання, яка передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей розвитку. Особливої актуальності набуває питання забезпечення якісної дошкільної освіти для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), кількість діагностованих випадків виявлення яких стрімко зростає як у світі, так і в нашій країні. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (2023), щонайменше 1 із 100 дітей у світі має прояви аутизму, а згідно зі статистикою Центру з контролю та профілактики захворювань США (CDC), поширеність РАС у 2023 році становила вже 1 випадок на 36 дітей. В Україні також спостерігається значне зростання кількості дітей з даним діагнозом, що зумовлює необхідність удосконалення педагогічних підходів до їх навчання та розвитку в умовах інклюзивного освітнього простору.

Одним із ключових чинників успішної адаптації та соціалізації дитини з РАС у дошкільному закладі є сформованість мовленнєвої компетенції, зокрема зв'язного мовлення як основного засобу вербальної комунікації. Зв'язне мовлення забезпечує можливість встановлення соціальних контактів, вираження думок, потреб, емоцій, а також є необхідним інструментом пізнання навколишнього світу. У дітей з розладами аутистичного спектра процес формування зв'язного мовлення зазвичай супроводжується вираженими труднощами або нетиповими мовленнєвими проявами, що істотно перешкоджає їх ефективній взаємодії з дорослими та однолітками, ускладнює засвоєння освітнього матеріалу та обмежує участь у спільних формах діяльності.

У цьому контексті особливої уваги потребує організація цілеспрямованого педагогічного процесу, спрямованого на формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС. Водночас у вітчизняній педагогічній науці та практиці спостерігається нестача систематизованих методичних підходів, адаптованих до потреб саме цієї категорії дітей в умовах інклюзивного навчання.

Така ситуація актуалізує необхідність наукового дослідження теоретико-методологічних засад розвитку зв'язного мовлення у дітей з РАС та пошуку ефективних педагогічних стратегій для впровадження в практику дошкільної освіти.

Отже, формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання є важливою передумовою їх повноцінної соціалізації, особистісного зростання та освітньої інтеграції, що й зумовлює актуальність нашого дослідження – *«Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО»*.

Об'єкт: мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет: дидактична модель формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Мета: обґрунтувати теоретично та експериментально перевірити ефективність впровадження дидактичної моделі формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.

Завдання:

1. Проаналізувати спеціальну психолого-педагогічну літературу з проблеми досліджуваного нами питання; визначити ключові поняття дослідження.
2. Визначити критерії, показники, провести діагностику та визначити рівні сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.
3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей

старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.

Для забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання завдань кваліфікаційної роботи нами використано наступні методи, що відповідають змісту та етапам досліджуваного нами питання:

теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових та психолого-педагогічних джерел (з метою визначення стану розробленості проблеми формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра у дітей старшого дошкільного віку, обґрунтування теоретичних засад досліджуваного питання, уточнення сутності ключових понять дослідження та особливостей корекційно-розвиткової роботи з формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей з РАС старшого дошкільного віку); дедуктивний метод (з метою системного опису досліджуваного явища); індуктивний метод (з метою дослідження специфіки рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС); логіко-семантичний метод (з метою вивчення генезису понять «зв'язне мовлення», «інклюзивне навчання», «розлади аутистичного спектра»);

емпіричні: цілеспрямоване спостереження за процесом навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектра в дошкільних закладах освіти, вивчення та аналіз продуктів практичної діяльності дітей старшого дошкільного віку з РАС, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду для обґрунтування змісту, методів і засобів формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра;

методи обробки даних: методи математичної статистики, кількісної та якісної обробки даних (з метою контролю та оцінки динаміки формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра).

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про особливості формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, а також у визначенні

методологічних основ організації ефективного мовленнєвого розвитку дітей з РАС в умовах інклюзивної освіти. У роботі уточнено сутність поняття «зв'язне мовлення» в контексті нейропсихологічних і психолінгвістичних підходів, охарактеризовано специфіку мовленнєвого розвитку дітей з РАС, проаналізовано чинники, що впливають на його формування. Результати дослідження розширюють науково-педагогічні уявлення про закономірності розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з особливими освітніми потребами та обґрунтовують педагогічні умови, які сприяють оптимізації процесу мовленнєвого розвитку в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Визначені положення можуть слугувати підґрунтям для подальших наукових досліджень у галузі логопедії, спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці та апробації педагогічних умов, методичних прийомів і спеціально організованих форм роботи, спрямованих на формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. Запропоновані в дослідженні практичні рекомендації можуть бути використані педагогами, логопедами, дефектологами, асистентами вихователів, практичними психологами та іншими фахівцями закладів дошкільної освіти для планування індивідуальної та групової корекційно-розвиткової роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. Розроблений дидактичний матеріал та система вправ сприяють активізації мовленнєвої діяльності, покращенню комунікативної взаємодії та полегшенню соціальної адаптації дітей у колективі. Результати дослідження можуть бути також використані під час підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальної та інклюзивної освіти, при розробці індивідуальних освітніх траєкторій для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутичними проявами.

База дослідження: Заклад дошкільної освіти №140 ММР в м. Миколаєві, Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в м. Миколаєві.

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології», у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова, у збірнику Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір».

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 110 сторінок, із них основного тексту – 94 сторінки. У роботі подано 12 таблиць, 9 рисунків та 1 схема.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Аналіз сучасного стану дослідженості проблеми навчання та виховання дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в науковій літературі та освітній практиці.

Актуальність проблеми навчання та корекційно-розвиткової допомоги дітям з розладами аутистичного спектра (РАС) зумовлена зростанням кількості діагностованих випадків аутизму, а також необхідністю створення ефективного інклюзивного освітнього середовища, яке б враховувало індивідуальні особливості таких дітей. Згідно з даними міжнародних досліджень, поширеність РАС має стабільну тенденцію до зростання, що висуває нові вимоги до системи дошкільної освіти, зокрема до педагогічних підходів, дидактичного забезпечення та міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Д. Шульженко зазначає, що переважна більшість науковців у галузі дитячої психіатрії трактують розлади аутистичного спектра як прояв порушень загального розвитку, що характеризуються вираженою дисгармонією та зумовлені експресією генетичних мутацій, а також структурними та функціональними порушеннями нейронального розвитку та диференціації. [89]

В умовах сучасної клінічної практики раннє втручання, засноване на методах когнітивно-поведінкової терапії, розглядається як провідна та найбільш ефективна форма корекційно-розвиткової допомоги. Основною метою зазначеної терапії є цілеспрямований розвиток порушених психічних функцій та забезпечення формування ключових навичок на основі індивідуального потенціалу дитини. Зокрема, акцент робиться на формуванні комунікативної компетентності, корекції перцептивних порушень, розвитку дрібної моторики,

пізнавальних процесів, емоційної когніції, соціального сприймання та соціального функціонування. [82]

В роботах Я. Баргій відмічається, що впродовж останніх років в Україні спостерігається позитивна динаміка в удосконаленні процесів діагностики розладів аутистичного спектра у дітей дошкільного віку. У нормативно-методичних документах Міністерства охорони здоров'я України, зокрема у «Вимогах до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами спектра аутизму» (І. Марценковський, Я. Бікшаєва, О. Ткачова, 2009) та у Клінічному протоколі надання медичної допомоги дітям із загальними розладами розвитку (розладами спектра аутизму), розробленому за участю провідних науково-медичних установ країни І. Марценковський, В. Підкоритов, С. Казакова, Я. Бікшаєва, В. Мартинюк, 2009), акцент зроблено на важливості раннього (у віці від 1,5 до 3 років) виявлення симптомів загальних порушень розвитку у дітей. Це, в свою чергу, обумовлює необхідність формування груп специфічної профілактики, орієнтованих на своєчасне медико-психолого-педагогічне втручання. [2]

В. Бочелюк та інші зазначають, що поняття «аутизм» та «розлади аутистичного спектра» мають складну історію розвитку, яка відображає зміну наукових парадигм та методологічних підходів до розуміння цього феномена. Термін «аутизм» уперше був введений у 1911 році швейцарським психіатром Е. Блейлером для опису симптому емоційної та соціальної відстороненості у пацієнтів із шизофренією. У 1943 році американський психіатр Л. Каннер окреслив клінічну картину раннього дитячого аутизму як окремого нозологічного явища, що характеризується труднощами в соціальній взаємодії, порушеннями мовлення та поведінковими стереотипіями. [14]

В роботах Т. Гладун відзначаємо, що паралельно з Л. Каннером, у 1944 році австрійський лікар Г. Аспергер описав дітей з аутистичними рисами, які мали відносно збережене мовлення та інтелект, але виявляли специфічні труднощі в соціальній сфері. Це стало основою для виділення окремого

синдрому Аспергера, який у подальшому був включений до ширшого діагностичного спектра РАС. [20,21]

Т. Грітченко наголошує, що з середини ХХ століття поступово формується когнітивно-поведінковий підхід, у межах якого аутизм розглядається не як психотичний розлад, а як порушення нейророзвитку з акцентом на змінювану поведінку. Поведінкова терапія (зокрема, АВА – прикладний аналіз поведінки) та когнітивні методики стали основою корекційної роботи з дітьми з РАС. [24]

В роботі М. Желтової та Ю. Урсуленко зазначається, що починаючи з другої половини ХХ століття, активно розвивається медико-біологічний (нейропсихологічний) підхід, який трактує аутизм як наслідок порушення функціонування центральної нервової системи, зокрема її соціально-когнітивних механізмів. Сучасні нейропсихологічні моделі розладів аутистичного спектра ґрунтуються на концепціях порушення «теорії розуму», зниження центральної когерентності та дисфункції виконавчих функцій. [28]

Н. Заверико наголошує, що в умовах сучасного розвитку суспільства дедалі більшого поширення набуває соціально-інклюзивний підхід, відповідно до якого аутизм трактується не лише як медична чи психіатрична патологія, а як один із варіантів нейрорізноманіття. Зазначена концепція акцентує увагу на необхідності забезпечення підтримувального соціального середовища, розвитку інклюзивної освіти, а також дотримання принципів поваги до індивідуальних особливостей, потреб і прав осіб з розладами аутистичного спектра. [29]

На міжнародному рівні термінологія та класифікація аутизму були переглянуті у контексті стандартів DSM-5 (2013) та МКХ-11 (2022), де об'єднані раніше окремі діагнози (аутизм, синдром Аспергера, атиповий аутизм) під спільною назвою розлади аутистичного спектра. У межах цих класифікацій визначено єдині критерії діагностики, що враховують ступінь вираженості порушень у двох основних сферах: соціально-комунікативній та поведінковій. [38]

Таким чином, історичний розвиток уявлень про аутизм демонструє поступовий перехід від психопатологічного до нейроонтогенетичного та

інклюзивного підходів, що, у свою чергу, визначає сучасні вектори навчання, виховання та корекційної підтримки дітей з РАС у дошкільному віці.

Отже, можемо дати загальне визначення поняття «розлади аутистичного спектра» - це група нейророзвиткових порушень, які проявляються у формі стійких дефіцитів соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також у наявності повторюваних, обмежених поведінкових моделей, інтересів і видів діяльності. Ці порушення мають ранній початок, як правило, впродовж перших років життя, та суттєво варіюються за інтенсивністю проявів, ступенем впливу на адаптаційні можливості індивіда та потребують комплексної міждисциплінарної оцінки. РАС зумовлені складною взаємодією генетичних, біологічних і середовищних факторів, що впливають на функціонування центральної нервової системи та формування комунікативних, когнітивних і поведінкових компетентностей.

Т. Куценко зазначає, що на відміну від дітей з іншими порушеннями розвитку (наприклад, з інтелектуальними), більшість осіб з розладами аутистичного спектра здатні успішно засвоювати матеріал загальної програми. Завдяки збереженому інтелекту, високому рівню пам'яті та нормальному зоровому сприйняттю, ці діти мають можливість ефективно опановувати академічні знання. Діти з аутизмом можуть досягати значних результатів у математиці, а в окремих випадках навіть перевищувати рівень своїх однолітків у цій дисципліні. Деякі з них володіють розвиненими на високому рівні навичками малювання (за умови відсутності проблем з дрібною моторикою). Також багато дітей з РАС здатні швидко опанувати навички читання, однак часто їм не вдається усвідомити та зрозуміти зміст прочитаного. Крім того, існують діти, які мають специфічні, але глибокі інтереси, що гармонійно вписуються в навчальну програму, наприклад, дитина може бути експертом у таких галузях, як історія чи астрономія. [41]

Г. Лещук робить наголос, що аутична симптоматика та особливості сенсорного сприйняття можуть суттєво ускладнювати процес здобуття дошкільної освіти дитиною з РАС. Встановлення взаємодії з однолітками є

проблематичним для багатьох дітей із розладами аутистичного спектра, а їх міжособистісна поведінка та взаємодія часто є поверхневою, ригідною або своєрідною, що призводить до соціальної ізоляції з боку інших дітей та працівників закладу дошкільної освіти. Дитина, яка не враховує інтересів ровесників і демонструє нав'язливі або ригідні моделі поведінки, може стати об'єктом відчуження в групі. [42]

Можемо зазначити, що порушення поведінки, характерні для дітей з РАС, можуть сприйматися педагогами як дестабілізуючий чинник у групі. Внаслідок цього така дитина може отримати стигматизуючі ярлики на кшталт «важка», «неорганізована» або «некерована». Навіть помірні форми неадаптивної поведінки — зокрема вигуки, стереотипні рухи чи порушення режиму занять — здатні викликати фрустрацію у педагогів і перешкоджати організації освітнього процесу, що посилюється у випадках агресивної або аутоагресивної поведінки. [41]

Діти з розладами аутистичного спектра нерідко виявляють підвищену сенсорну чутливість, зокрема до шумових стимулів, що може суттєво впливати на їх поведінку у дошкільному освітньому середовищі. Гучні звуки, зокрема вигуки інших дітей під час вільної діяльності або загальний шум у групі, часто провокують у таких дітей емоційні реакції — у вигляді криків, плачу або самостимулювальної поведінки, яка виконує функцію самозаспокоєння та сенсорної регуляції. Раптове підвищення голосу з боку вихователя або плач іншої дитини може призвести до афективної дезорганізації — зокрема, ауто- чи гетероагресії, кидання предметів або тілесного контакту з іншими дітьми.

О. Мірошник зазначає, що деякі діти з аутизмом демонструють виражену негативну реакцію на тактильні відчуття, що проявляється у відмові від виконання творчих завдань, пов'язаних із використанням фарб, клею або пластичних матеріалів. Такі завдання можуть викликати сенсорний дискомфорт і супроводжуватися протестною поведінкою або агресивною реакцією. [45]

Сенсорні порушення часто поєднуються з недорозвиненістю моторної сфери. У дітей з РАС можуть спостерігатися труднощі з відчуттям власного тіла

та його положення у просторі, нестабільна постава, порушення координації рухів, що ускладнює виконання елементарних рухових дій. Так, під час рухливих ігор у дошкільному закладі такі діти можуть демонструвати невпевненість, повільність, дискоординованість або надмірну моторну активність, що не завжди пов'язане з відсутністю інтересу до взаємодії, а радше з особливостями нейромоторного розвитку. [46]

Відсутність когнітивної гнучкості є типовою характеристикою дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Унаслідок ригідності мислення таким дітям складно адаптуватися до змін у розпорядку дня, змінювати стратегії дій, приймати необхідність виправлення власних помилок або погоджуватися з частковим успіхом чи невдачею. Вони можуть демонструвати труднощі в оперуванні абстрактними поняттями, у розумінні непрямих інструкцій чи прихованих смислів, що ускладнює участь у сюжетно-рольових іграх, колективних видах діяльності та формуванні навичок саморегуляції. [48]

Окрім того, нестача організованості, труднощі з плануванням послідовних дій та слабкий контроль емоцій можуть впливати на загальний рівень адаптації дитини до умов дошкільного закладу, спричиняючи емоційне напруження, зниження мотивації до взаємодії та прояви дезадаптивної поведінки. У зв'язку з цим діти з РАС, які залучені до інклюзивного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, як у структурі щоденної діяльності, так і через додаткові індивідуальні або групові корекційно-розвиткові заходи.

1.2. Психолого-педагогічні аспекти та особливості формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Проблематика формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектра набуває дедалі більшої актуальності як у вітчизняному, так і в міжнародному науковому дискурсі. Українська академічна спільнота представлена низкою провідних дослідників, зокрема Н. Базимою, С.

Коноплястою, Ю. Косікіним, Ю. Лютою, М. Свідерською, Т. Тарасовою, О. Ткач, Ю. Товкес, М. Шеремет, Д. Шульженко та іншими науковцями, які активно працюють над вивченням особливостей мовленнєвого розвитку в контексті аутичних розладів. Зазначені наукові напрацювання формують теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого розвитку ефективних практик корекційної та розвиткової роботи. [19]

У дослідженнях К. Виноградової [16], присвяченому аналізу мовленнєвих та комунікативних особливостей дітей з розладами аутистичного спектра, було встановлено наявність тісного взаємозв'язку між рівнем розвитку мовлення та сформованістю комунікативних здібностей. Результати її емпіричного аналізу засвідчили, що клінічні прояви аутизму у дітей часто асоціюються з вираженим дефіцитом у використанні засобів масової інформації та цифрових технологій. Це, у свою чергу, супроводжується стереотипними формами поведінки, зниженим рівнем зацікавленості, соціальною ізоляцією від оточення, а іноді й наявністю супутніх інтелектуальних порушень.

К. Островська зазначає, що ще в працях Л. Каннера було зафіксовано характерні мовленнєві порушення, притаманні дітям з аутизмом. Зокрема в роботах науковця, йшлося про затримку розвитку мовлення, наявність ехолалій (у тому числі відстрочених у часі), а також труднощі в опануванні займенникової системи, коли дитина може вживати займенник «ти» замість «я» і навпаки, що свідчить про порушення мовленнєвого самоусвідомлення. [52]

Значна кількість наукових досліджень підтверджує, що у дітей із розладами аутистичного спектра спостерігаються суттєві затримки як експресивного (мовленнєвого вираження), так і імпресивного (мовленнєвого сприймання) компонентів мовлення. Такі порушення зазвичай проявляються вже на другому році життя, хоча ознаки атипового мовленнєвого розвитку можуть бути помітні ще в ранньому віці. [48] Таким чином, особливості мовлення дітей з РАС мають специфічний характер і можуть проявлятися задовго до моменту формального діагностування даного виду дизонтогенезу. Це підкреслює

необхідність раннього виявлення мовленнєвих порушень і проведення цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

У науковій літературі наявні як дослідження, що засвідчують подібність закономірностей мовленнєвого розвитку у дітей із розладами аутистичного спектра та дітей з типовим розвитком, так і роботи, які вказують на наявність значущих відмінностей між цими групами. Зокрема, відмінності простежуються серед дітей із раннім дитячим аутизмом, синдромом Аспергера, специфічною затримкою мовленнєвого розвитку та дітей із нормативним онтогенезом. Виявлені розбіжності можуть бути зумовлені низкою факторів, зокрема методологічними особливостями досліджень, неоднорідністю вибірок (за віковими критеріями, діагностичними параметрами), а також варіативністю інструментарію дослідження — завдань та методів оцінювання. [55]

У межах досліджень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра було виявлено, що у цієї категорії дітей спостерігається більш виражене відставання в розумінні мовлення (імпресивне мовлення), ніж у його продукуванні (експресивне мовлення). Водночас встановлено, що імпресивне мовлення формується раніше за експресивне, що відповідає закономірностям типового мовленнєвого розвитку. Однак загальний темп становлення мовленнєвих функцій у дітей із РАС суттєво нижчий, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. [57]

Наукові джерела акцентують увагу на важливості раннього формування здатності до наслідування (імітації) та спільного спрямування уваги як провідних чинників, що зумовлюють мовленнєвий розвиток при розладах аутистичного спектра. Зокрема, встановлено, що у дітей, які не проявляють спонтанної імітаційної активності або проявляють її на мінімальному рівні, істотно знижені вербальні комунікативні здібності. Це пов'язано з тим, що на до-лінгвістичному етапі розвитку комунікативна взаємодія значною мірою базується на невербальних засобах — зоровому контакті, міміці, пантоміміці, жестах. Крім того, на початковому етапі оволодіння мовленням воно формується в контексті

ігрової діяльності, що побудована на імітації, яка виступає механізмом опосередкованого засвоєння мовленнєвих структур. [60]

Д. Шульженко робить наголос, що при тяжких випадках перебігу розладів аутистичного спектра мовленнєвий розвиток дитини може бути відсутнім або суттєво порушеним. Проте навіть за відсутності усного мовлення діти здатні опановувати альтернативні засоби комунікації, зокрема письмо, систему жестів, спеціально розроблені піктограми чи комунікативні картки, що слугують ефективними інструментами обміну інформацією. [91]

Разом з тим, окремі діти з аутичними розладами, зокрема з синдромом Аспергера, можуть демонструвати ранній початок мовленнєвої активності та швидке збільшення словникового запасу. Такі діти часто виявляють здатність до механічного запам'ятовування та відтворення великих фрагментів текстів, використовують у мовленні складні синтаксичні конструкції та мовленнєві звороти, типові для дорослого мовлення. Водночас їх комунікативна компетентність залишається обмеженою, що проявляється в труднощах ведення діалогу, нерозумінні переносного значення слів, підтексту, ідіом або метафор. [93]

Згідно з результатами низки досліджень, приблизно 25,0–30,0% дітей з розладами спектра аутизму після початкового формування мовленнєвих навичок зазнають їх часткової або повної втрати. Такий регрес зазвичай спостерігається у віці 15–24 місяці та може мати як раптовий, так і поступовий характер. Втрата мовленнєвих умінь часто супроводжується редукцією невербальної комунікації (жестів, міміки) і соціальних навичок, таких як утримання зорового контакту або реакція на звертання, що ускладнює подальший психолінгвістичний розвиток дитини. [82]

В. Тарасун зазначає, що мовленнєві порушення у дітей з розладами аутистичного спектра виявляються особливо виразно після досягнення трирічного віку. Наукові дослідження засвідчують, що для таких дітей є типовими як відтерміновані, так і безпосередні ехолалії, стереотипне повторення усталених мовленнєвих конструкцій без формування власних висловлювань.

Вони зазнають труднощів у ініціюванні комунікативного контакту та підтримці діалогічної взаємодії. Однією з характерних особливостей мовлення дітей з РАС є також порушення використання займенникових форм. Крім того, у мовленні можуть фіксуватися порушення звукової послідовності та граматично некоректне вживання прийменникових конструкцій. [83]

Наявність ехолалій є однією з найбільш характерних ознак мовленнєвих порушень при РАС. Ехолалії зазвичай розглядаються як автоматичне, неконтрольоване повторення слів, почутих у чужому мовленні. Це повторення може бути як негайним після почутого (безпосередні ехолалії), так і виникати значно пізніше (відстрочені ехолалії).

Згідно з дослідженнями деяких авторів, ехолалії, що представляють собою повторення без смислового навантаження та явної мети, є індикатором тяжкості аутистичного розладу та утруднюють соціальну адаптацію дитини. Це ставлення до ехолалій визначає необхідність розробки корекційних стратегій для їх нейтралізації та мінімізації. [76]

Проте, з іншого боку, Т. Скрипник наголошує, що ехолалії також можуть виступати як примітивна форма збереження соціальної взаємодії в умовах, коли дитина зустрічається з недоступними для неї мовленнєвими стимулами, і вважає це сприятливим прогностичним показником. Відповідно до цієї теорії, ехолалії поділяються на комунікативні та некомунікативні. Некомунікативні ехолалії зазвичай не мають цілісної комунікативної мети, служать для саморегуляції емоційного стану або "перевірки" мовленнєвих елементів, тоді як комунікативні ехолалії використовуються для передачі інформації, висловлення прохання, протесту або вказівки. Діти з РАС, як правило, виявляють більшу частину ехолалій комунікативного характеру. [75]

Л. Рибченко зазначає, що стереотипність, властива дітям з розладами аутистичного спектра, проявляється не тільки через ехолалії, а й у вигляді більш складних вербальних ритуалів. Вербальні ритуали є фіксованими послідовностями мовленнєвих висловлювань, які дитина відчуває необхідність завершувати в певному порядку. Така поведінка може спостерігатися не лише у

виконанні ритуалів самою дитиною, а й у спробах примушувати інших до таких же дій. Хоча вербальні ритуали у дітей з аутизмом мають подібності з ритуалами, властивими обсесивно-компульсивному розладу, важливо розрізняти ці феномени. [64]

М. Плахтій та Я. Куралова зазначають, що порушення просодичних характеристик мовлення, таких як інтонація, наголос, темп, ритм та гучність, є типовими для осіб із розладами аутистичного спектра. Просодичні засоби є невід'ємною частиною комунікативної функції мовлення, оскільки сприяють точнішій передачі змісту висловлювання, маркуванню його граматичного статусу (питальне чи стверджувальне речення), структуруванню смислових блоків, а також вираженню емоційного забарвлення. [57]

У мовленні дітей з РАС часто спостерігається редукція емоційної експресивності: воно характеризується як монотонне, шаблонне, «механічне» та з обмеженим діапазоном змін гучності та темпу. Навіть за наявності інтонаційного забарвлення його модальність може бути неприродно вираженою, надмірною або дивакуватою. Однією з найбільш складних для засвоєння складових просодики у дітей з аутизмом є інтонаційне виділення – здатність акцентувати увагу на ключових елементах висловлювання шляхом варіювання висоти та тону. Ці труднощі простежуються не лише в дитячому, а й у підлітковому та дорослому віці, що свідчить про стійкість зазначених порушень у структурі мовленнєвої діяльності осіб із РАС. [5]

Діти з розладами аутистичного спектра, окрім притаманних цій нозологічній категорії специфічних мовленнєвих особливостей, нерідко демонструють порушення, характерні для загального затриманого мовленнєвого розвитку. Зокрема, йдеться про обмежений обсяг активного та пасивного словника, а також труднощі у формуванні синтаксичних структур. При цьому виявляється тісний взаємозв'язок між лексичними та синтаксичними компонентами мовлення. Дослідження показують, що мовленнєвий профіль таких дітей значною мірою збігається з характеристиками дітей, які мають типові мовленнєві розлади. [4]

Н. Базима робить наголос, що незалежно від рівня сформованості мовлення, однією з основних проблем у дітей з розладами аутистичного спектра є обмеженість його використання з метою міжособистісного спілкування. Комунікативна функція мовлення передбачає його спрямованість на іншу людину для передачі або отримання інформації, звернення по допомогу чи привернення уваги співрозмовника. Окремим аспектом соціального мовленнєвого функціонування є здатність використовувати мовлення виключно задля соціального контакту — тобто говорити не заради досягнення певної практичної мети, а для підтримання взаємодії та встановлення взаємовідносин з іншими людьми. [3]

Дані досліджень свідчать, що для дітей з аутизмом типовою є так звана «маніпулятивна модель взаємодії», коли звернення до дорослого чи однолітка зумовлюється виключно прагненням задовольнити власні потреби без врахування намірів, інтересів чи емоцій партнера. [8]

Одним із пояснень труднощів соціального спілкування у дітей з аутизмом є недостатній розвиток так званої «моделі психічного» — когнітивної системи, що формується в дитячому віці та забезпечує розуміння як власних, так і чужих психічних станів, таких як наміри, переконання, знання та емоції. Центральним елементом цієї моделі є усвідомлення іншої людини як окремого інтенціонального суб'єкта, чий внутрішні переживання відмінні від власних. [14] Нерозвиненість або порушення в становленні моделі психічного може бути ключовим чинником соціальних труднощів при аутизмі, зокрема унеможливорює розуміння прихованого змісту висловлювань, непрямих повідомлень, натяків та соціальних правил, які не виражено явно.

Отже, можна підвести певні висновки, аналізуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з РАС. Стереотипні форми поведінки та активності, характерні для осіб із розладами аутистичного спектра, проявляються у специфічних мовленнєвих проявах, зокрема ехололіях і вербальних ритуалах. Ці мовленнєві особливості репрезентують ключові компоненти так званої

«аутичної тріади», що охоплює порушення соціальної взаємодії, комунікації та наявність обмежених, повторюваних інтересів або дій.

Процес формування мовлення у дітей із РАС здебільшого характеризується затримкою, яка має як загальні риси з типовою затримкою мовленнєвого розвитку, так і специфічні, властиві саме цій категорії дітей, що можуть бути помітні вже на дофразовому (прелінгвістичному) етапі. В окремих випадках спостерігається мовленнєвий регрес, що нерідко поєднується з регресом у загальному розвитку дитини. Причини такого явища залишаються предметом наукових дискусій, хоча існує низка припущень щодо впливу як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

Серед характерних особливостей експресивного мовлення дітей із розладами аутистичного спектра виокремлюють схильність до повторювань (ехолалії), вербальних ритуалів, вживання неологізмів, ідіосинкратичних висловлювань, а також типові граматичні помилки, зокрема порушення у вживанні займенників і дієслівних форм. Крім того, паралінгвістичні характеристики мовлення, такі як інтонація, ритм, темп і гучність, часто набувають нетипового або механічного звучання.

Порушення комунікативної функції мовлення виявляються у труднощах його соціального застосування: дітям з аутизмом складно ініціювати, підтримувати та завершувати діалог, а також враховувати соціальний контекст під час спілкування. Це обмежує їх здатність використовувати мовлення як засіб повноцінної взаємодії з оточенням.

Імпресивна сторона мовлення, тобто розуміння мовлення, у дітей з РАС також часто є обмеженою, що пов'язано з особливостями їх сенсорного сприймання. Проблеми з обробкою слухових стимулів, підвищена або знижена чутливість до сенсорних подразників ускладнюють формування навичок сприйняття мовлення. Врахування цих аспектів є необхідним для побудови ефективних корекційно-розвиткових програм, спрямованих на підтримку комунікативного розвитку дітей з аутизмом.

1.3. Методологічні підходи до корекційно-розвиткової діяльності з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі.

Інклюзивне залучення дітей з розладами аутистичного спектра до загальноосвітнього середовища може мати позитивний вплив на їх психоемоційний розвиток. Реалізація інклюзивної освіти передбачає використання різноманітних педагогічних стратегій, що ґрунтуються на індивідуальних можливостях, потребах та особливостях психофізичного розвитку кожної дитини.

Н. Базима зазначає, що інтеграція дітей із розладами аутистичного спектра у загальноосвітній простір на етапах дошкільної та шкільної освіти може мати позитивний вплив на їх психолого-педагогічний розвиток, зокрема сприяти вдосконаленню мовленнєво-комунікативних здібностей, соціалізації та когнітивної сфери. У сучасному науковому дискурсі інклюзивна освіта визнається як фундаментальне громадянське право, що відіграє ключову роль у формуванні соціальної компетентності. Водночас ефективність інклюзивного навчання дітей з РАС у середовищі однолітків з нормою розвитку значною мірою залежить від наявності цілеспрямованої спеціалізованої підтримки. [4]

Обсяг та інтенсивність цієї підтримки мають визначатися відповідно до індивідуального рівня порушень розвитку дитини, зокрема тяжкості проявів РАС, і змінюватися в динаміці навчального процесу залежно від прогресу в процесі формуванні необхідних навичок адаптації до освітнього середовища. Діти з аутизмом часто мають специфічні мовленнєві та комунікативні труднощі, особливості сенсорного сприймання, а також варіативний рівень мотивації до соціальної взаємодії. Ефективна інклюзія вимагає глибокого розуміння природи аутичних розладів і застосування адекватних педагогічних стратегій, адаптованих до індивідуальних освітніх потреб дитини.

Аналізуючи спеціальну психолого-педагогічну літературу зазначимо, що «інклюзія» — це цілісний соціально-освітній підхід, що передбачає активне залучення всіх членів суспільства до спільного життя, незалежно від їх

індивідуальних особливостей, потреб чи обмежень у життєдіяльності. У межах наукового дискурсу «інклюзія» трактується як процес розбудови системи, яка усуває бар'єри до участі в соціальному, культурному, освітньому та економічному житті, забезпечуючи рівний доступ і підтримку кожному. Такий підхід ґрунтується на повазі до людського розмаїття та права кожного на самореалізацію. [33]

Інклюзивне навчання, відповідно, розглядається як форма організації освітнього процесу, яка забезпечує навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому середовищі разом з їх однолітками. Наукові джерела визначають інклюзивне навчання як систему педагогічних підходів і практик, що спрямовані на задоволення освітніх потреб кожного учня, передбачаючи адаптацію змісту, методів і форм навчання, а також створення інклюзивного освітнього середовища. У соціальному аспекті інклюзивне навчання розглядається як важливий інструмент формування толерантного суспільства, в якому всі діти, незалежно від наявності порушень чи відмінностей, мають рівні можливості для розвитку, навчання та соціалізації. [31]

Таким чином, інклюзія та інклюзивне навчання є взаємопов'язаними концептами, що відображають прагнення до рівноправності, справедливості та гуманізації освіти та суспільного середовища в цілому.

Сучасні вітчизняні науковці, зокрема Н. Базима, В. Бочелюк, М. Панов та О. Ткач, акцентують увагу на тому, що ефективна соціальна інтеграція дітей з аутичними порушеннями можлива завдяки впровадженню ідеологічних засад та технологій інклюзивного навчання. Водночас, попри нормативне закріплення принципів інклюзії, існуюча система освіти в Україні все ще не повною мірою готова забезпечити якісну освітню підтримку для дітей з аутичними розладами. Комунікативна діяльність дитини з аутичними порушеннями є тісно пов'язаною з процесом її соціальної адаптації, зокрема до умов функціонування колективу в закладах освіти, включаючи дошкільні установи. [5, 14]

У своїх дослідженнях Н. Базима та М. Шеремет акцентують увагу на тому, що організація корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутичними порушеннями повинна базуватися на комплексному врахуванні мовленнєвої активності дитини, її мотиваційної готовності до мовленнєвої взаємодії, а також на відповідному доборі мовленнєвого матеріалу. Вчені виокремлюють три ключові компоненти, що структурують мовленнєву діяльність: мотиваційний компонент (що спонукає дитину до мовлення), цільовий (усвідомлення функціонального призначення мовлення) та виконавчий (визначення змісту, послідовності та доречності мовленнєвих дій). Зазначається, що кожен із цих етапів передбачає реалізацію специфічних завдань, які інтегруються в процес формування провідних видів дитячої діяльності. [88]

У сфері дошкільної освіти усвідомлення специфічних індивідуальних особливостей дітей з розладами аутистичного спектра є базовою умовою для ефективного впровадження інклюзивного підходу. Розуміння того, що прояви РАС можуть варіюватися у кожної дитини, передбачає відмову від узагальненого підходу та необхідність здійснення детальної діагностики рівня розвитку й виявлення конкретних потреб дитини.

Т. Гладун наголошує, що індивідуалізація навчально-виховного процесу у дошкільному закладі має спиратися на об'єктивну оцінку сформованості мовленнєвих, соціальних та когнітивних навичок дитини. З цією метою доцільним є використання діагностичного інструментарію, який дає змогу визначити рівень функціонального розвитку дитини, виявити наявні бар'єри до навчання та відстежувати динаміку досягнень у процесі освітньої взаємодії. Такий підхід дозволяє ефективно адаптувати освітнє середовище та педагогічні стратегії відповідно до індивідуальних можливостей дошкільника з РАС. [18,20]

У контексті дошкільної освіти оцінювання мовленнєвих і соціальних навичок дітей з розладами аутистичного спектра є важливим етапом для формування індивідуальної освітньої траєкторії та успішного включення дитини з РАС в середовище однолітків. Одним із ключових напрямів такої оцінки є

здатність дитини звертатися з проханнями та здійснювати базову комунікацію. Важливо з'ясувати, чи вміє дитина звертатися не лише до дорослих, а й до інших дітей, якими засобами вона виражає свої потреби — вербально (словами, фразами), за допомогою жестів або через альтернативні засоби комунікації, наприклад, систему PECS. Окрему увагу слід приділити типу стимулів, які мотивують дитину: чи є це лише конкретні об'єкти, чи також соціально значущі подразники — увага однолітків, соціальне схвалення, інформація тощо. [55]

Наступною важливою складовою є розуміння зверненого мовлення. У дошкільному віці слід оцінювати, чи дитина здатна розуміти інструкції не лише в контексті конкретної ситуації, а й поза нею, чи реагує вона на звернення однолітків, а не лише дорослих. Також важливо враховувати, чи розуміє дитина загальні інструкції, адресовані групі, або потребує персонального звернення.

Третім напрямом діагностики є діалогічне мовлення. У цьому віці слід визначити, чи дитина вміє відповідати на запитання, чи лише механічно повторює почуті фрази, чи здатна вона спонтанно коментувати події, підтримувати розмову, включатися в обговорення певної теми або ж надає перевагу комунікації лише в межах власних, вузько спрямованих інтересів. Усі ці аспекти відіграють критичну роль у плануванні ефективної інклюзивної дошкільної освіти та формуванні відповідного педагогічного супроводу. [28]

Т. Скрипник зазначає, що попри те, що в інклюзивному середовищі діти з аутизмом можуть опановувати базові пізнавальні навички (наприклад, лічба, початкове навчання грамоти, розвиток дрібної моторики), ключовою метою інклюзії на дошкільному етапі не являється досягнення академічних результатів у традиційному розумінні. Основне завдання інклюзивної дошкільної освіти полягає у створенні соціального контексту, що сприяє розвитку комунікативних навичок, зв'язного мовлення, навичок емоційного реагування, саморегуляції та соціальної взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектра. [73]

Відповідно до цього підходу, оцінка вихідного рівня розвитку дитини з РАС є необхідною передумовою для формування індивідуального освітнього маршруту. Такий підхід дозволяє педагогу визначити актуальні потреби

дошкільника та розробити стратегії підтримки, спрямовані на поступове опанування функціональних навичок, зокрема у сфері міжособистісного спілкування, розвитку мовлення, гри та адаптації поведінки. Інклюзивне середовище, таким чином, не лише забезпечує засвоєння знань, а й створює передумови для подолання характерних труднощів розвитку, притаманних дітям з аутизмом.

Д. Шульженко зазначає, що використання візуального розкладу в умовах інклюзивного освітнього середовища закладів дошкільної освіти є ефективною педагогічною стратегією, спрямованою на підвищення структурованості навчального процесу та забезпечення передбачуваності для дітей з розладами аутистичного спектра. Цей метод виконує функцію заміни вербальних інструкцій на візуальні сигнали, що значно полегшує орієнтацію дитини в освітньому середовищі, знижує рівень тривожності та запобігає проявам проблемної поведінки, зокрема протестних реакцій, агресії або сенсорної дезорганізації. [89]

Візуальне представлення послідовності завдань або режимних моментів (наприклад, заняття, гри, прогулянки, прийому їжі тощо) допомагає дитині з РАС сформувати очікування та поступово адаптуватися до зміни видів діяльності. Це особливо важливо, оскільки у дітей дошкільного віку з аутизмом часто спостерігається виражена ригідність мислення, що ускладнює гнучке переключення уваги та адаптацію до нових умов. Застосування візуального розкладу у дошкільному навчальному процесі передбачає таку послідовність:

- перед початком заняття або режимного моменту педагог демонструє дитині розклад, пояснюючи порядок дій;
- дитині пропонується виконати перше завдання згідно з візуальною підказкою (карткою);
- після завершення завдання педагог допомагає дитині прибрати відповідну картку та звертає її увагу на наступну;
- процес повторюється до завершення всієї запланованої послідовності. [91]

Використання візуальних розкладів є не лише інструментом організації освітньої діяльності, а й засобом розвитку навичок саморегуляції, розуміння послідовності подій та підвищення мотивації до участі у спільній діяльності. Включення улюблених занять після більш складних виступає як позитивне підкріплення та сприяє формуванню стійких форм бажаної поведінки.

С. Сільберман наголошує, що використання стратегії підказок є важливим інструментом у процесі навчання дітей з розладами аутистичного спектра, сприяючи значному прискоренню оволодіння навичками та допомагаючи у формуванні вмінь проявляти ініціативу та звертатися до оточення. Підказки використовуються не лише як доповнення до загального освітнього процесу, а й у поєднанні з іншими педагогічними методами. [70]

У дітей з аутизмом часто виникають труднощі у сприйнятті та розшифровці сигналів навколишнього середовища, як вербальних, так і невербальних, зокрема у контексті соціальних правил поведінки, міміки та інших невербальних проявів. Це може призводити до труднощів у реагуванні на звернене до них мовлення або проявів у них невідповідної поведінки. Використання підказок допомагає дитині правильно реагувати на стимули та поступово розвивати навички самостійного реагування на сигнали. У дошкільному навчанні найпоширенішими є такі види підказок:

- вербальні підказки — словесні нагадування або вказівки, що допомагають дитині зрозуміти, що саме потрібно робити в конкретній ситуації;
- візуальні підказки — картки, символи, піктограми, що допомагають дітям зрозуміти абстрактні мовні вирази або концепти;
- моделювання — демонстрація дії педагогом, яку дитина може повторити в подібній ситуації;
- тактильні або вібраційні пристрої — сигнали, що ненав'язливо нагадують дитині про необхідність взаємодії з іншими під час спільних ігор.

Застосування підказок вимагає певних педагогічних навичок, зокрема щодо поступового зменшення інтенсивності підтримки. Одноразова підказка зазвичай не забезпечує стійкого навчального ефекту. Діти з РАС часто

потребують повторень і систематичного навчання. Водночас постійне використання одного виду підказок без зниження їх інтенсивності може призвести до залежності, коли дитина починає реагувати лише на зовнішні сигнали. [70]

Щоб запобігти цій ситуації, важливим є поступове зниження рівня та інтенсивності підказок, що дає змогу дитині розвивати навички самостійного реагування та досягати вищого рівня автономії у виконанні завдань. Такий підхід сприяє значному підвищенню рівня навчальних навичок та розвитку самостійності у дошкільників з РАС.

Процес інклюзивного включення дітей з аутизмом у дошкільну освітню систему може значно відрізнятись від включення дітей з іншими порушеннями розвитку. Такі характерні особливості, як недорозвиненість мовленнєвих навичок і соціальної взаємодії, моторні порушення, труднощі в інтеграції сенсорних стимулів, схильність до рутинних дій та обмежений спектр інтересів можуть стати серйозними бар'єрами для участі дитини з аутизмом у дошкільному навчанні, незалежно від рівня її інтелектуального розвитку або потенціалу для набуття академічних знань. Для того, щоб діти з РАС могли успішно долати ці перешкоди та навчатися в інтегрованому дошкільному середовищі, необхідно застосовувати спеціалізовані методи та стратегії, ефективність яких підтверджена науковими дослідженнями. Оцінка стартового рівня знань та вмінь, з якими дитина починає освітній процес, дозволяє визначити додаткові цілі для її розвитку, окрім академічних, а також вибрати педагогічні методи, що відповідають її індивідуальним можливостям

Висновки до першого розділу

У першому розділі кваліфікаційної роботи нами було розглянуто теоретико-методичні аспекти формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.

Аналіз сучасного стану дослідженості проблеми навчання та виховання дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засвідчив, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі простежується послідовна еволюція поглядів на феномен аутизму — від медико-психіатричного до нейропсихологічного та соціально-інклюзивного підходів. У сучасних умовах аутизм розглядається як варіант нейрорізноманіття, що потребує індивідуалізованої освітньої траєкторії та системної підтримки дитини з урахуванням її сенсорних, когнітивних і соціальних особливостей. Розвиток нормативно-правового забезпечення, поява клінічних протоколів, рання діагностика та міждисциплінарна взаємодія фахівців сприяють підвищенню ефективності раннього втручання та створенню інклюзивного освітнього середовища. Разом з тим, діти з розладами аутистичного спектра стикаються з труднощами у соціальній взаємодії, адаптації до колективу, сенсорній регуляції та когнітивній гнучкості, що зумовлює потребу у цілеспрямованій психолого-педагогічній підтримці в межах дошкільної освіти.

Психолого-педагогічний аналіз особливостей формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра показав, що мовленнєвий розвиток цих дітей є гетерогенним, із вираженими індивідуальними варіаціями. Найтиповішими проявами є затримка як експресивного, так і імпресивного мовлення, наявність ехолалій, стереотипності та вербальних ритуалів, а також труднощі в опануванні граматичних структур та просодичних компонентів мовлення. Виявлено тісний зв'язок між рівнем мовленнєвого розвитку та здатністю до комунікативної взаємодії. Обмеженість мовлення у функції спілкування зумовлює труднощі соціальної адаптації, що пояснюється недостатнім розвитком «моделі психічного», зниженим рівнем емпатії та труднощами розуміння невербальних сигналів.

Таким чином, узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави стверджувати, що проблема навчання, виховання та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра має міждисциплінарний характер і потребує комплексного підходу, який поєднує

медико-психологічні, нейропсихологічні та педагогічні стратегії. Ефективність формування зв'язного мовлення у цієї категорії дітей визначається раннім виявленням порушень, системним застосуванням індивідуалізованих корекційно-розвиткових методик, а також створенням інклюзивного простору, що забезпечує дитині можливість комунікації, самовираження та соціального залучення.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

2.1. Науково-методичні засади діагностики стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Успішність корекційно-розвиткової діяльності педагога в роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра визначається рівнем розвитку їх мовленнєвих навичок, зокрема сформованістю зв'язного мовлення як ключового показника комунікативної компетентності. Саме зв'язне мовлення є інтегративним показником мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини, що відображає здатність послідовно, логічно та змістовно передавати думки, емоції та наміри в процесі спілкування.

Діагностика рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра має не лише констатувальний характер, а й виконує важливу прогностичну та корекційно-орієнтовну функції. Вона дозволяє визначити індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку, окреслити зони потенційного розвитку, а також забезпечити наукове підґрунтя для побудови ефективної системи педагогічного впливу.

Отже, науково-методичні засади діагностики стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра передбачають добір адекватних методів, критеріїв і показників оцінювання, що враховують специфіку мовленнєвих порушень, індивідуальний темп розвитку та особливості комунікативної поведінки кожної дитини.

Проведення експериментального дослідження передбачало аналіз досліджень з проблеми формування та розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників з РАС, вибір об'єкта та предмета дослідження, попереднє вивчення психолого-педагогічної характеристики дітей з розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку. Після - нами проводилось

вивчення та підбір певних завдань та методик, що дозволили виявити рівень сформованості зв'язного мовлення у старших дошкільників з РАС, і за підсумком виконаної роботи ми провели узагальнення та аналіз отриманих результатів.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Закладу дошкільної освіти №140 в місті Миколаєві та Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр №2» міста Миколаєва протягом одного року, в період з вересня 2024 по вересень 2025 року.

У дослідженні брали участь 8 дітей віком 6–7 років із розладами аутистичного спектра та 8 дітей того ж віку з нормотиповим розвитком. Діагностичні зрізи та корекційно-розвиткові заходи з формування та розвитку зв'язного мовлення проводилися у першій половині дня, що є найбільш сприятливим періодом для залучення дітей до пізнавальної діяльності. До реалізації корекційно-розвиткових і навчально-виховних завдань були залучені вихователі та асистенти вихователів закладу дошкільної освіти, вчителі-дефектологи, логопеди інклюзивно-ресурсного центру та ЗДО, які виступили безпосередніми помічниками в організації та проведенні експериментального дослідження.

Метою діагностичного етапу експерименту було визначення критеріїв та показників оцінки рівнів сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, розробка відповідних діагностичних завдань, вправ, тощо.

Визначаючи діагностичні критерії та показники нашого дослідження, ми враховували, що критерій – це ознака, за допомогою якої оцінюється предмет чи явище. Критерій повинен бути однозначним та вимірним. Визначені нами критерії та показники до них можна побачити на Схемі 2.1, що представлена нижче:

Схема 2.1.

Лексико-інформаційний	Логіко-граматичний	Мовленнєво-комунікативний
сформованість та об'єм словника; використання різних частин мови у власному	логічність та послідовність висловлювання; узгодженість слів у висловлюванні.	навички монологічного мовлення навички ведення діалогу

Лексико-інформаційний критерій оцінки стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку зосереджується на двох важливих аспектах: сформованості та обсязі словникового запасу дитини, а також на здатності використовувати різні частини мови у власному мовленні. Ці два показники взаємопов'язані та дозволяють оцінити, наскільки дитина здатна виразно та змістовно формулювати свої думки.

Сформованість та об'єм словника. Цей показник визначає, якою мірою дитина володіє лексичним запасом і здатна застосовувати різноманітні слова для адекватного та точного вираження своїх думок. Важливим аспектом є як кількість слів у словнику, так і їх різноманітність. У дошкільному віці активний словник дитини зазвичай складається з простих побутових слів, але в міру розвитку дитини збагачується за рахунок узагальнень, синонімів, антонімів, а також спеціалізованої лексики (наприклад, назв рослин, тварин, предметів).

Оцінка сформованості словника враховує, наскільки дитина здатна використовувати:

- Узагальнені слова (наприклад, "фрукти", "тварини", "одяг"), що вказують на категорії та групи предметів.
- Синоніми, що дозволяють замінити одне слово іншим із схожим значенням, не знижуючи точності мовлення.

- Антоніми, для виявлення здатності дитини виражати протилежні значення (наприклад, "високий" – "низький", "гарячий" – "холодний").
- Омоніми, тобто слова з однаковим написанням, але різними значеннями, що також показує рівень розвитку лексичних знань.

Таким чином, цей показник дозволяє оцінити, наскільки дитина здатна варіювати свій словниковий запас відповідно до ситуації та контексту спілкування.

Завдання №1 “Хто де живе?”

Мета: оцінити сформованість словника на рівні узагальнених понять (тварини, середовище існування), вміння добирати слова за змістом.

Хід виконання: дорослий показує дитині зображення або називає тварину (наприклад, білка, лисиця, акула, верблюд) і просить відповісти: “Де вона живе?”. Після 5 прикладів дитині пропонується зробити узагальнення: “Де живуть дикі тварини?”, “Які тварини живуть у воді?”.

Оцінювання:

4 бали – дитина правильно називає середовище проживання всіх тварин, робить узагальнення (ліс — місце життя диких тварин, вода — для морських мешканців тощо).

3 бали – дитина правильно відповідає у 3–4 випадках, робить часткове узагальнення.

2 бали – дитина дає правильну відповідь лише у 1–2 випадках, узагальнення відсутнє або неточне.

1 бал – дитина не може назвати середовище існування або відповіді не мають логіки.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №2 “Назви одним словом”

Мета: оцінити здатність дитини до лексичного узагальнення, рівень активного та пасивного словника (чи розуміє значення узагальнюючих понять).

Хід виконання: дорослий називає дитині 3–4 слова з однієї групи (наприклад: «яблуко, груша, слива») і просить назвати їх одним словом. Після відповіді ставиться уточнювальне питання:

«Що означає це слово?» або «Що ще можна до нього віднести?» — для перевірки пасивного словника.

Приклади груп:

Яблуко, груша, слива — це ... (фрукти)

Стіл, шафа, ліжко — це ... (меблі)

Курка, гусак, індик — це ... (птахи)

Оцінювання:

4 бали - дитина дає правильну відповідь у всіх випадках. Вірно пояснює значення узагальнюючого слова, добирає додаткові приклади.

3 бали - дитина дає 2–3 правильні відповіді. Частково розуміє узагальнення, наводить приклади після підказки.

2 бали - дитина дає лише одну правильну відповідь або плутає поняття. Має труднощі з поясненням значення, додаткові приклади не називає.

1 бал - дитина не виконує завдання, її відповіді хаотичні або беззмістовні. Не розуміє змісту узагальнень навіть після пояснення.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №3 “Опиши предмет”

Мета: оцінити стан сформованості активного словника (вміння описувати), а також розуміння лексичних значень (пасивний словник), через уточнення та пояснення почутих або показаних слів.

Хід виконання: дорослий називає або показує знайомий предмет (наприклад: м'яч, яблуко, ведмедика, машину) і просить дитину:

«Опиши цей предмет: який він? що з ним можна робити? для чого він потрібен?»

Потім ставить уточнювальне запитання:

«Я чув(ла) слово «м'який». Як ти думаєш, що це значить?» або

«Чим схожа іграшка на справжнього ведмедя?»

Це дозволяє оцінити пасивне розуміння лексичних ознак (якщо дитина не використовує слово, але розуміє його зміст).

Оцінювання:

4 бали - дитина розгорнуто описує предмети, називає не менше 4 ознак (колір, форма, розмір, призначення, дії з предметом тощо). Мовлення логічне, послідовне. Вірно розуміє значення лексичних одиниць (наприклад, «м'який», «гострий», «гладкий»), може пояснити їх або навести приклади без допомоги.

3 бали - опис містить 2–3 ознаки, дитина передає основні характеристики предмета, але менш деталізовано. Частково розуміє значення слів, пояснює їх після додаткових запитань або підказки.

2 бали - опис обмежений 1 ознакою або дуже загальний, мовлення фрагментарне. Має труднощі з розумінням лексичних значень, відповіді нечіткі або не по суті.

1 бал - не може описати предмет або опис не відповідає завданню, мовлення розірване, без змісту. Не розуміє значення навіть простих слів, не може пояснити їх навіть після пояснення дорослого.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Використання різних частин мови у власному мовленні. Другий показник лексико-інформаційного критерію стосується здатності дитини використовувати різноманітні частини мови у своєму мовленні, що є важливою складовою зв'язного і граматично правильного висловлювання. Зокрема, це включає іменники, дієслова, прикметники, числівники, займенники, прийменники, сполучники та інші елементи мови. Важливо, щоб дитина використовувала ці частини мови не лише правильно, а й у відповідних ситуаціях, забезпечуючи логічний зв'язок між словами в реченні та між самими реченнями.

Використання різних частин мови вказує на рівень мовленнєвої зрілості та гнучкості дитини. Так, дитина повинна вільно і правильно вживати:

- Іменники, що позначають предмети, явища, сутності.
- Дієслова, які передають дії та стани, в різних часах і формах.

- Прикметники, які надають детальні характеристики предметам або особам.
- Числівники, що позначають кількість чи порядок предметів.
- Займенники, що замінюють іменники, що допомагає уникати повторів.
- Прийменники і сполучники, які з'єднують слова та частини речень, утворюючи логічні зв'язки між ними.

Правильне та різноманітне використання частин мови дозволяє дитині не тільки виражати свої думки більш точно, а й будувати більш складні за змістом і формою висловлювання. Якщо дитина вміє використовувати всі частини мови в межах своїх вікових можливостей, її мовлення буде більш виразним, зв'язним і зрозумілим для оточуючих.

Діагностичні завдання оцінки стану сформованості *використання різних частин мови у власному мовленні* представлені нижче:

Завдання №4 “Хто або що є в кімнаті?” (іменники)

Мета: перевірити, наскільки активно дитина використовує іменники для називання предметів, людей, тварин у конкретній ситуації.

Хід: педагог запитує дитину: “Хто є у твоїй кімнаті?” або “Що є у твоїй кімнаті?” (або «в дитсадку», «на кухні» — залежно від знайомої ситуації). Дитина має перелічити, кого або що вона там бачить. (використовуються сюжетні малюнки або наочна ситуація)

Оцінювання:

4 бали — називає 6+ об'єктів, правильно вживаючи іменники.

3 бали — називає 4–5 об'єктів, допускаючи незначні повтори або використовує загальні слова.

2 бали — називає 2–3 об'єкти, неточності або узагальнення.

1 бал — відповідь уривчаста, 1–2 слова або називає невідповідні до зображення об'єкти.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №5: “Назви який? яка? яке? які?” (прикметники)

Мета: оцінити вміння вживати прикметники як засіб уточнення та опису.

Хід: педагог називає предмет (наприклад, ведмедик, машинка, куля) і просить дитину назвати якомога більше ознак (який?).

Оцінювання:

4 бали — називає 3+ прикметники, узгоджує їх за родом і числом.

3 бали — називає 2 прикметники, допускає незначні граматичні помилки.

2 бали — 1 прикметник або неузгоджене вживання.

1 бал — не називає ознак або не розуміє завдання.

0 балів — відмова від виконання завдання.

Завдання №6 “Що роблять?” — добери дієслово

Мета: оцінити вміння вживати дієслова у відповідному контексті.

Хід: педагог називає групу слів-іменників (наприклад: діти, кішка, літак) і просить додати дієслово, яке відповідає на питання “що роблять?” (Діти... — граються, кішка... — спить тощо).

Оцінювання:

4 бали — всі дієслова доречні, граматично правильно вжиті.

3 бали — 1 неточність або узагальнене вживання (наприклад, “робить” замість конкретного).

2 бали — лише 1 правильна відповідь або повторює одне й те саме дієслово.

1 бал — правильна відповідь відсутня або вживаються випадкові слова.

0 балів — відмова від виконання завдання.

Другий критерій оцінки стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку – *логіко-граматичний*.

Логіко-граматичний критерій — це показник сформованості зв'язного мовлення, що відображає вміння дитини будувати висловлювання відповідно до логіки подій та граматичних норм мовлення. Він охоплює два ключові аспекти:

Логічність і послідовність мовлення — здатність дитини викладати думки у логічному порядку, з чіткою структурою (початок, розвиток, завершення).

Узгодженість слів у реченні — правильне використання граматичних форм (роду, числа, відмінка, часу, особи) при побудові речень.

Цей критерій дозволяє виявити, наскільки дитина не лише знає слова, а й уміє граматично та змістовно правильно поєднувати їх у висловлювання.

Діагностичні завдання до першого показника другого критерію представлені нижче, в них оцінюється здатність дитини будувати висловлювання, дотримуючись логіки викладу, зв'язку між подіями, правильного порядку розгортання думки у висловлюванні (початок – розвиток думки (основна частина) – завершення).

Завдання №7 “Склади розповідь за серією сюжетних картинок”

Мета: оцінити логічну цілісність та послідовність мовленнєвого викладу.

Хід: дитині пропонують 3–4 послідовні картинки з певним сюжетом.

Завдання – скласти за ними коротку розповідь.

Оцінювання:

4 бали – послідовна, логічна розповідь з початком, розвитком і завершенням.

3 бали – розповідь загалом логічна, проте є незначні помилки або неточності.

2 бали – висловлювання фрагментарне, події плутаються, логічні зв'язки слабкі.

1 бал – відсутня послідовність у викладі, розповідь нелогічна або немає зв'язку між подіями.

0 балів – дитина відмовляється від виконання завдання.

Завдання №8 “Переказ короткої історії”

Мета: визначити здатність зберігати логіку при відтворенні почутої інформації.

Хід виконання: дорослий читає або розповідає коротку історію (3–4 речення). Дитина має її переказати.

Оцінювання:

4 бали – дитина відтворює основні події у правильній послідовності, логічно та в повному обсязі.

3 бали – переказ дещо скорочений або спрощений, проте послідовність подій при переказі збережено.

2 бали – пропущено важливі події, порушено логіку викладу.

1 бал – переказ відсутній або нелогічний, порушено зміст і хід історії.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №9 “Що було спочатку?”

Мета: оцінити розуміння дитиною послідовності подій.

Хід: дорослий читає 3–4 речення, події яких розташовані не в хронологічному порядку. Завдання – розташувати події у правильній послідовності.

Оцінювання:

4 бали – всі події правильно впорядковані.

3 бали – 1-2 помилка у встановленні порядку.

2 бали – 3 помилки або частково правильне впорядкування.

1 бал – події не впорядковані, дитина не розуміє хронології.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Діагностичні завдання до другого показника другого критерію представлені нижче, в них оцінюється рівень граматичної правильності мовлення дитини: узгодження роду, числа, відмінка, часу між словами в реченні.

Завдання №10 “Склади речення зі словами”

Мета: перевірити здатність дитини до граматично правильної побудови речення зі словами, що потребують узгодження.

Хід: дитині дають 3 слова (іменник, прикметник, дієслово) та просять скласти з ними речення. Наприклад: **мама, добра, купує** → **“Добра мама купує книжку.”**

Оцінювання:

4 бали – побудоване речення граматично правильне, всі слова узгоджені.

3 бали – присутні 1-2 незначні граматичні помилки.

2 бали – кілька порушень узгодження слів, сенс зберігається.

1 бал – речення не має граматичної структури, узгодження відсутнє.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №11 “Виправ речення”

Мета: оцінити здатність дитини помічати та виправляти граматичні помилки в реченнях.

Хід: дитині читають речення з порушенням граматичних норм. Завдання – виправити помилки. Приклад: “Дівчинка їли суп.” → “Дівчинка їла суп.”

Оцінювання:

4 бали – правильно виправляє всі помилки.

3 бали – Виправляє більшість помилок, деякі неточності.

2 бали – Виправляє частину помилок, решта залишаються.

1 бал – Не виправляє або виправляє неправильно.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №12 “Закінчи речення” (граматика)

Мета: оцінити вміння дитини граматично завершити речення з дотриманням узгодження.

Хід: дорослий починає речення, дитина повинна його завершити.

Наприклад:

“На вулиці лежить білий...”

“Мама читає цікаву...”

“Собаки бігли по...”

Оцінювання:

4 бали – речення завершено граматично правильно, узгоджено за всіма параметрами.

3 бали – 1-2 незначні граматичні помилки.

2 бали – 2 і більше помилок, але зміст зрозумілий.

1 бал – завершення граматично неправильне, зміст порушений.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Третій визначений нами критерій – *мовленнєво-комунікативний*.

Мовленнєво-комунікативний критерій — це показник, що характеризує здатність дитини використовувати мовлення як засіб спілкування в різних ситуаціях, з урахуванням мети, комунікативного партнера та умов спілкування. Цей критерій включає такі аспекти:

Навички монологічного мовлення — уміння дитини самотійно, послідовно та змістовно висловлювати думки у формі розповіді, опису, пояснення чи вигадки (казки, історії).

Навички ведення діалогу — здатність підтримувати розмову: ставити запитання, відповідати на них, дотримуватись черговості реплік, мовленнєвого етикету, враховувати співрозмовника.

Мовленнєво-комунікативний критерій дає змогу оцінити не лише правильність, а й практичне використання мовлення у реальних ситуаціях спілкування.

Діагностичні завдання для оцінки навичок ведення діалогу представлені нижче:

Завдання №13 “Розкажи, як ти провів день”

Мета: оцінити вміння дитини самотійно відтворювати послідовний розповідний текст на основі особистого досвіду.

Хід: педагог запитує: “Що ти робив сьогодні (або вчора) зранку до вечора?” — дитина має самотійно побудувати розповідь.

Оцінювання:

4 бали — зв’язне, логічне мовлення, 5+ речень, використано часову послідовність.

3 бали — зв’язна розповідь, 3–4 речення, часткова логічна послідовність.

2 бали — 2 речення, порушення логіки або значні паузи.

1 бал — відповідь уривчаста, без зв’язку, 1 речення або менше.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №14 “Опиши улюблену іграшку (або тварину)”

Мета: перевірити вміння дитини описувати предмет або об'єкт, використовуючи різні мовні засоби (іменники, прикметники, дієслова).

Хід: дитина обирає іграшку або тварину та самостійно її описує (вигляд, дії, емоції, функції тощо).

Оцінювання:

4 бали — повний опис з 4+ речень, використано емоційно-оцінну лексику, прикметники, дієслова.

3 бали — опис є, 3 речення, мовлення зрозуміле, але менш виразне.

2 бали — короткий опис, до 2 речень, з паузами або шаблонністю.

1 бал — називає лише назву об'єкта або подає уривчасту інформацію.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №15 “Придумай казку”

Мета: оцінити вміння дитини творчо конструювати зв'язний монолог на вигадану тему.

Хід: педагог каже: “Придумай казку про тваринку, яка загубилась” (або інша ситуація: про чарівну паличку, про незвичайний ліс). За потреби дає початок розповіді або сюжетні малюнки.

Оцінювання:

4 бали — зв'язна розповідь із сюжетом, розвитком подій, логічним завершенням, 5+ речень.

3 бали — розповідь коротка, сюжет простий, 3–4 речення.

2 бали — ідея є, але мовлення уривчасте, нелогічне, до 2 речень.

1 бал — дитина не може придумати сюжет або каже одне-два слова без сюжету.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Діагностичні завдання оцінки стану сформованості навички діалогічного мовлення представлені нижче:

Завдання №16 “Пограймо в магазин”

Мета: перевірити вміння дитини ініціювати, підтримувати та завершувати діалог відповідно до ситуації.

Хід: педагог і дитина розігрують діалогічну сценку «Магазин»: дорослий – продавець, дитина – покупець. Дитина має привітатися, попросити товар, задати питання, відповісти на запитання та попрощатися.

Оцінювання:

4 бали — вільно веде діалог, ініціює репліки, використовує мовленнєвий етикет.

3 бали — підтримує розмову, але іноді потребує підказки, не завжди дотримується черговості.

2 бали — відповідає коротко, в основному «так/ні», мовленнєва взаємодія пасивна.

1 бал — не розуміє ролі, не реагує на репліки або відповіді не по суті.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №17 “Запитай і відповідай”

Мета: оцінити здатність дитини ставити запитання та відповідати в процесі ведення діалогу.

Хід: педагог пропонує ситуацію: “Уяви, що ти прийшов у гості до друга. Що ти його запитаєш?” Потім навпаки: “Твій друг тебе щось запитав. Що ти йому відповіси?”

Оцінювання:

4 бали — формулює як запитання, так і відповіді логічно, правильно, за змістом.

3 бали — запитання/відповіді загальні або потребують незначної допомоги.

2 бали — може дати відповідь, але не формулює запитань самостійно.

1 бал — не ініціює діалогу, мовленнєвий контакт порушено.

0 балів – відмова від виконання завдання.

Завдання №18 “Поговоримо про улюблену гру”

Мета: оцінити здатність дитини вести спонтанний діалог на знайому тему.

Хід: педагог заводить розмову: “Яка твоя улюблена гра? А з ким ти граєшся? Як ви граєте?” Дитина відповідає, а педагог ставить уточнюючі питання.

Оцінювання:

4 бали — підтримує розмову, розгорнуто відповідає, виявляє інтерес до співрозмовника.

3 бали — відповіді по темі, але короткі, з обмеженим зворотним зв'язком.

2 бали — відповідає лише на запитання, діалог не розвиває.

1 бал — уникає відповіді, відповідає неохоче або майже не вступає в діалог.

0 балів — відмова від виконання завдання.

Діагностичні завдання охоплюють три основні критерії оцінки зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку — лексико-інформаційний, логіко-граматичний та мовленнєво-комунікативний, — та націлені на комплексну перевірку рівня мовленнєвого розвитку дітей даної вікової групи.

Лексико-інформаційний критерій оцінює:

- обсяг та активність словника (іменники, прикметники, дієслова).
- розуміння й використання узагальнюючих понять.
- здатність оперувати лексикою у власному мовленні.

Завдання спрямовані на:

- перевірку активного й пасивного словника.
- використання різних частин мови у реченнях.
- точність добору слів, узгодженість лексики з контекстом.

Логіко-граматичний критерій оцінює:

- вміння будувати висловлювання логічно і послідовно.
- граматична правильність — узгодження слів у роді, числі, відмінку, особі.

Завдання спрямовані на:

- відтворення подій у логічній послідовності.
- розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

- формування речень із граматично узгодженими словами.

Мовленнєво-комунікативний критерій оцінює:

- здатність дитини використовувати мовлення в реальних ситуаціях спілкування.
- розвиток монологічного (самостійного) та діалогічного (інтерактивного) мовлення.

Завдання спрямовані на:

- самостійне висловлювання думок (розповідь, опис, вигадана історія).
- вміння вступати в діалог, ставити запитання, відповідати, дотримуватися мовленнєвого етикету.

Підсумовуючи зміст параграфа, зазначимо таке: діагностика зв'язного мовлення є провідною умовою ефективної корекційно-розвиткової роботи логопеда, оскільки саме вона дозволяє визначити рівень мовленнєвого розвитку дитини, її індивідуальні труднощі та потенційні можливості. Науково-методичний підхід до діагностики передбачає поєднання констатувальної, прогностичної та корекційно-орієнтовної функцій, що забезпечує комплексне розуміння мовленнєвої компетентності дитини з РАС.

Розроблена система діагностичних завдань ґрунтується на трьох взаємопов'язаних критеріях — лексико-інформаційному, логіко-граматичному та мовленнєво-комунікативному, кожен з яких має свої показники та рівні оцінювання. Така структура дозволяє всебічно дослідити сформованість словникового запасу, граматичної правильності, логічності викладу думки та комунікативної активності. Представлені діагностичні вправи спрямовані не лише на виявлення мовленнєвих труднощів, а й на глибше розуміння індивідуальної мовленнєвої динаміки дитини.

Таким чином, науково-методичні засади діагностики зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є цілісною, системно організованою моделлю, що поєднує психолого-педагогічний аналіз, практичні методики та об'єктивні критерії оцінки. Це створює надійну основу

для подальшої корекційно-розвиткової роботи та формування ефективних мовленнєвих стратегій у дітей із РАС.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі експерименту.

В процесі обстеження дітей нами було встановлено 4 рівні стану сформованості першого критерію – лексико-інформаційного у дітей старшого дошкільного віку: *високий, середній, нижче-середнього, початковий*.

Високий рівень: дитина має розвинений активний і пасивний словник, вільно використовує в мовленні різноманітні частини мови відповідно до мовленнєвої ситуації. Висловлювання точні за змістом, лексика вживається доцільно, наявне розуміння узагальнюючих понять та здатність добирати приклади самотійно.

Середній рівень: словниковий запас достатній для побудови зв'язного мовлення, проте використання різних частин мови має певну одноманітність. Узагальнюючі поняття розуміє частково, добір прикладів можливий лише з незначною допомогою. Активний словник функціонує, але в межах знайомих ситуацій.

Рівень нижче середнього: словник обмежений, спостерігається труднощі у використанні різних частин мови, особливо прикметників, дієслів, прийменників. Узагальнюючі поняття часто не розуміє або плутає, приклади наводить із помилками або за значної допомоги дорослого. Лексичне наповнення мовлення бідне.

Початковий рівень: словниковий запас у край обмежений, переважає вживання окремих іменників або стереотипних фраз. Дитина не розуміє значення узагальнюючих слів, не вміє добирати приклади. Власне мовлення малозрозуміле, неінформативне, з численними лексичними помилками.

Результати діагностики першого критерію: лексико-інформаційного у дітей з нормою можемо розглянути у Таблиці 2.1. представлений нижче.

Таблиця 2.1.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	сформованість та об'єм словника				використання різних частин мови у власному мовленні			
	В	С	Н/С	П	В	С	Н/С	П
Кількість продіагност ованих	3	5	0	0	4	4	0	0
Відсоток (%)	37,5%	62,5%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%

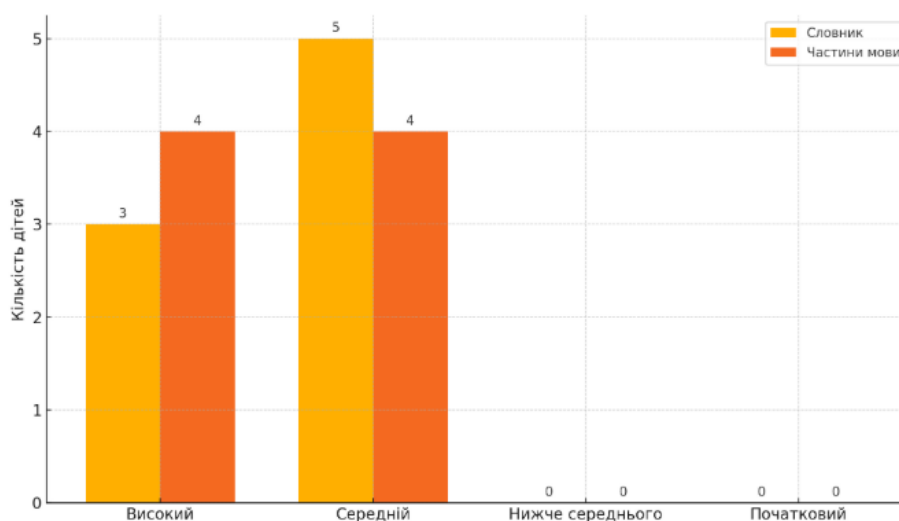


Рис. 2.1. Результати діагностики лексико-інформаційного критерію у дітей з нормою

Результати діагностики лексико-інформаційного критерію у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком засвідчили достатній рівень сформованості мовленнєвих компонентів, що є основою для подальшого розвитку зв'язного мовлення. Так, за показником «сформованість та об'єм словника» жодна дитина не продемонструвала низького чи початкового рівня: 37,5% дітей досягли високого рівня, а 62,5% — середнього. Це свідчить про

наявність у більшості обстежених дітей достатнього словникового запасу та загальної мовленнєвої компетентності для участі в мовленнєвій діяльності.

Показник «використання різних частин мови у власному мовленні» також показав позитивну динаміку: 50,0% дітей впевнено володіють навичками вживання різних частин мови у висловлюваннях, ще 50,0% — демонструють середній рівень сформованості цієї навички. Важливо зазначити, що серед учасників дослідження відсутні діти з критичними або початковими рівнями розвитку зазначених мовленнєвих функцій. Загалом отримані результати дають підстави стверджувати, що більшість дітей з нормою розвитку мають сформовану лексичну базу.

Результати діагностики першого критерію: лексико-інформаційного у дітей з РАС можемо розглянути у Таблиці 2.2. представленій нижче.

Таблиця 2.2.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	сформованість та об'єм словника				використання різних частин мови у власному мовленні			
	В	С	Н/С	П	В	С	Н/С	П
Кількість продіагност ованих	0	0	3	5	0	0	3	5
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%

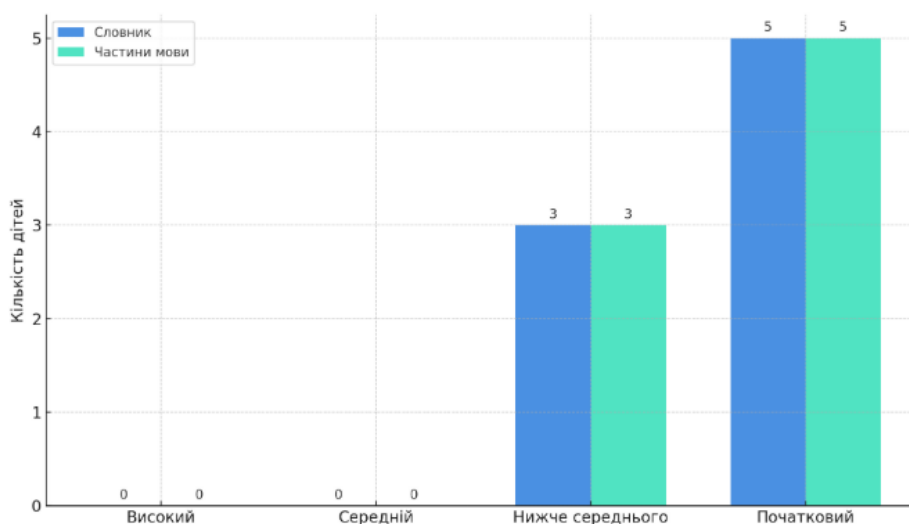


Рис. 2.2. Результати діагностики лексико-інформаційного критерію у дітей з РАС

Результати діагностики лексико-інформаційного критерію у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засвідчили низький рівень сформованості ключових мовленнєвих показників. За показником «сформованість та об'єм словника», жодна дитина не досягла високого чи середнього рівня: 37,5% дітей (3 особи) мають рівень нижче середнього, а 62,5% (5 дітей) — початковий рівень. Це свідчить про значні труднощі в процесі оволодіння словниковим запасом, обмежене розуміння значень слів і труднощі у їх доречному використанні в мовленнєвій ситуації.

Аналогічна картина спостерігається і за показником «використання різних частин мови у власному мовленні»: жодна дитина не продемонструвала достатнього (високого або середнього) рівня сформованості цієї навички. Усі обстежені діти показали або нижче середнього (37,5%), або початковий рівень сформованості цього показника (62,5%). Це вказує на значні труднощі в побудові фраз із використанням необхідних частин мови (іменників, дієслів, прикметників тощо), що суттєво впливає на загальний рівень зв'язного мовлення. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи щодо збагачення словника у дітей із розладами аутистичного спектра.

Також в процесі діагностики дітей нами було встановлено 4 рівні стану сформованості другого критерію – логіко-граматичного у дітей старшого дошкільного віку: *високий, середній, нижче-середнього, початковий*.

Високий рівень: дитина вільно та логічно формулює висловлювання, дотримуючись чіткої структури та послідовності викладу думки. Висловлювання є завершеним і змістовним. Речення граматично правильні, слова узгоджені за родом, числом, відмінком. Відмічається свідомо побудова мовленнєвих конструкцій різної складності.

Середній рівень: дитина здебільшого будує висловлювання правильно, хоча можуть спостерігатися незначні порушення логічної послідовності або незначна фрагментарність у висловлюваннях. Узгодження слів у реченнях переважно збережено, проте можуть траплятися окремі граматичні помилки. Основна думка та передача змісту залишаються зрозумілими.

Рівень нижче середнього: мовлення дитини малозв'язне, фрагментоване. Логічна структура висловлювання часто порушується, думка виражається непослідовно. Часто зустрічаються граматичні помилки — особливо в узгодженні слів. Висловлювання мають уривчастий або телеграфічний характер. Потребує допомоги дорослого для формулювання повної думки.

Початковий рівень: мовлення дитини є слабо сформованим або практично відсутнім у зв'язному вигляді. Висловлювання логічно не пов'язані, хаотичні, порушено причинно-наслідкові зв'язки. Узгодження слів відсутнє або носить випадковий характер. Часто дитина не може самостійно сформулювати навіть просте речення без значної допомоги дорослого.

Результати діагностики другого критерію: логіко-граматичного у дітей з нормою можемо розглянути у Таблиці 2.3. представленій нижче.

Таблиця 2.3.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	логічність та послідовність висловлювання				узгодженість слів у висловлюванні			
	В	С	Н/С	П	В	С	Н/С	П

Кількість продіагност ованих	5	3	0	0	6	2	0	0
Відсоток (%)	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%

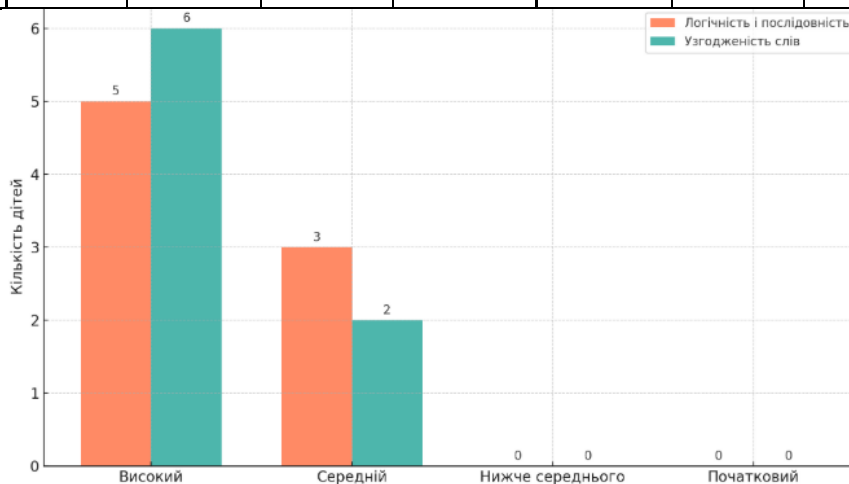


Рис. 2.3. Результати діагностики логіко-граматичного критерію у дітей з нормою

Результати діагностики дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком свідчать про високий рівень сформованості логічної та послідовної побудови висловлювань. Зокрема, 62,5% дітей (5 осіб) показали високий рівень сформованості логічності та послідовності мовлення, тоді як 37,5% (3 дитини) — середній рівень. Це означає, що більшість дітей здатні самостійно, логічно та послідовно формулювати висловлювання, зберігаючи змістову цілісність та завершеність висловлювання. Висока сформованість цього показника є важливою умовою для оволодіння навичками зв'язного мовлення.

Показник узгодженості слів у висловлюванні також продемонстрував високі результати: 75,0% дітей (6 осіб) досягли високого рівня, ще 25,0% (2 дитини) — середнього. Це вказує на достатню сформованість граматичних навичок, зокрема узгодження слів за родом, числом і відмінком. Граматично правильне оформлення мовлення є ознакою мовленнєвої зрілості та підтверджує відповідність мовленнєвого розвитку віковим нормам для старшого дошкільного віку. Такі результати свідчать про готовність дітей до подальшого шкільного навчання з позиції мовленнєвої компетентності.

Результати діагностики другого критерію: логіко-граматичного у дітей з розладами аутистичного спектра можемо розглянути у Таблиці 2.4. представлений нижче.

Таблиця 2.4.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	логічність та послідовність висловлювання				узгодженість слів у висловлюванні			
	В	С	Н/С	П	В	С	Н/С	П
Кількість продіагнованих	0	0	2	6	0	0	2	6
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

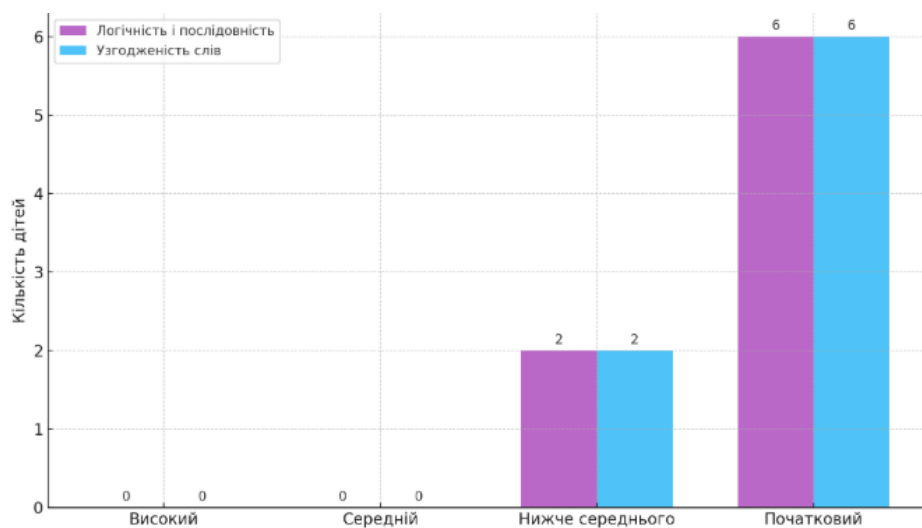


Рис. 2.4. Результати діагностики логіко-граматичного критерію у дітей з РАС

Згідно з результатами діагностики, за першим показником діти з розладами аутистичного спектра демонструють значні труднощі. 25,0% дітей (2 особи) перебувають на рівні нижче середнього, а 75,0% (6 дітей) — на початковому рівні. Це свідчить про проблеми в побудові логічно послідовних висловлювань, де діти не завжди здатні коректно передавати ідеї, що призводить до порушень логічної послідовності або фрагментарності у висловлюваннях. Мовлення часто

є неповним або неструктурованим, що створює труднощі для розуміння їх думок іншими.

Щодо узгодженості слів у висловлюванні, результати свідчать про подібні труднощі: 25,0% дітей (2 дитини) мають рівень нижче середнього, а 75,0% (6 дітей) — початковий рівень. Це означає, що значна частина дітей не завжди коректно узгоджує слова у реченнях, що може включати помилки у використанні родових, числових або відмінкових форм слів. Такі порушення граматичних норм є типовими для дітей з аутичними розладами, що потребує спеціалізованої роботи для розвитку мовленнєвих навичок та вдосконалення мовленнєвої структури в процесі корекційно-розвиткових заходів.

В процесі діагностики дітей нами було встановлено 4 рівні стану сформованості третього критерію – мовленнєво-комунікативного у дітей старшого дошкільного віку: *високий, середній, нижче-середнього, початковий*.

Високий рівень: дитина вільно володіє монологічним та діалогічним мовленням. Може самостійно будувати розгорнуті, логічні та послідовні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування. Вміє ініціювати, підтримувати та завершувати діалог, дотримуючись етикетних норм. Висловлювання чіткі, граматично правильні, інтонаційно оформлені відповідно до змісту.

Середній рівень: дитина загалом володіє навичками монологу та діалогу. Може будувати висловлювання, але вони не завжди повні або логічно завершені. У діалозі вимагає незначної підтримки дорослого, відповідає на запитання, іноді ініціює спілкування. У мовленні спостерігаються окремі граматичні або інтонаційні помилки, які не спотворюють змісту.

Нижче середнього рівня: мовлення дитини має фрагментарний, уривчастий характер. Монологічне висловлювання утруднене або обмежується короткими відповідями. У діалозі пасивна, рідко ініціює звернення, відповіді часто односкладові. Потребує постійного стимулювання з боку дорослого. Граматичні помилки значно ускладнюють сприймання мовлення.

Початковий рівень: дитина практично не використовує зв'язне мовлення для комунікації. Відсутні або сильно порушені навички побудови монологу та участі в діалозі. У більшості випадків спілкування відбувається за допомогою невербальних засобів або односкладових слів. Не розуміє мети спілкування, не реагує на мовленнєве звернення без багаторазового стимулювання.

Результати діагностики третього критерію: мовленнєво-комунікативного у дітей з нормою можемо розглянути у Таблиці 2.5. представленій нижче.

Таблиця 2.5.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Навички монологічного мовлення				Навички ведення діалогу			
	В	С	Н/С	П	В	С	Н/С	П
Кількість продіагностованих	6	2	0	0	6	2	0	0
Відсоток (%)	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%

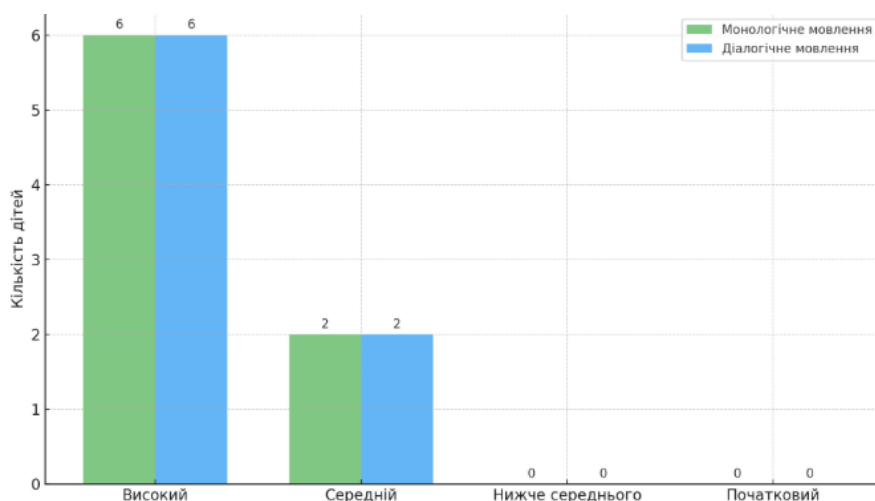


Рис. 2.5. Результати діагностики мовленнєво-комунікативного критерію у дітей з нормою

Результати діагностики мовленнєво-комунікативного критерію у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком свідчать про достатній рівень сформованості як монологічного, так і діалогічного мовлення. Зокрема, 75,0% дітей (6 осіб) продемонстрували високий рівень сформованості навичок монологічного мовлення: вони здатні послідовно та логічно будувати розгорнуті висловлювання, дотримуючись структури розповіді, відповідно до запропонованого завдання. Решта 25,0% (2 дитини) показали середній рівень, що вказує на загальну сформованість умінь монологічного висловлювання з незначними порушеннями у логіці або повноті викладу.

Аналогічні результати спостерігаються і щодо навичок ведення діалогу. 75,0% дітей впевнено ініціювали, підтримували та завершували діалог, демонструючи розуміння мовленнєвої ситуації, використання мовленнєвого етикету та здатність реагувати на репліки співрозмовника. 25,0% дітей потребували мінімальної допомоги дорослого для підтримки діалогу, що вказує на середній рівень сформованості відповідних навичок. Відсутність дітей з рівнем нижче середнього або початковим рівнями свідчить про належний розвиток комунікативної компетентності в межах норми для цієї вікової групи.

Результати діагностики третього критерію: мовленнєво-комунікативного у дітей з РАС можемо розглянути у Таблиці 2.6. представленій нижче.

Таблиця 2.6.

	Кількість дітей, які пройшли діагностику							
	Навички монологічного мовлення				Навички ведення діалогу			
	В	С	Н/С	П	В	С	Н/С	П
Кількість продіагностованих	0	0	2	6	0	0	1	7
Відсоток (%)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%

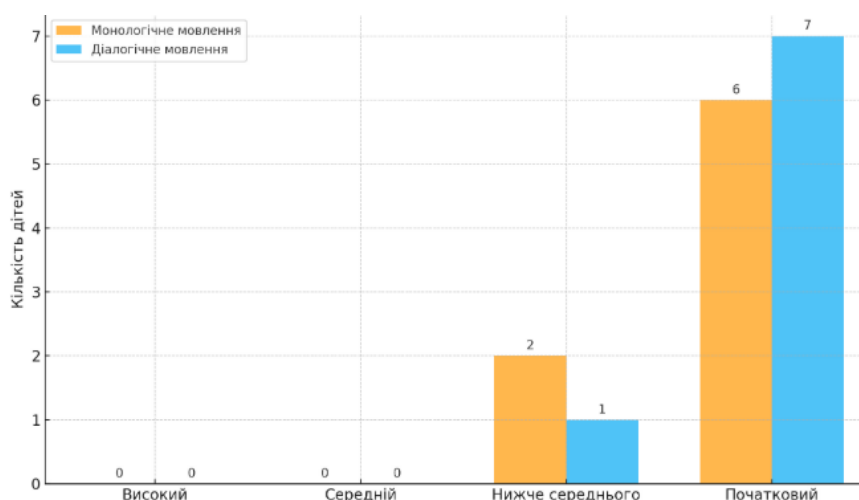


Рис. 2.6. Результати діагностики мовленнєво-комунікативного критерію у дітей з РАС

Результати діагностики мовленнєво-комунікативного критерію у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра вказують на недостатній рівень сформованості як монологічного, так і діалогічного мовлення. Зокрема, жодна дитина не досягла високого чи середнього рівня у сфері монологічного мовлення. 25,0% дітей (2 особи) продемонстрували рівень нижче середнього, що виявляється у спробах побудувати висловлювання з порушенням послідовності, неповнотою або повторенням окремих частин. Основна ж частина дітей – 75,0% (6 осіб) – показала початковий рівень, що характеризується труднощами у побудові зв'язного висловлювання, зниженим рівнем самостійності, бідним словниковим запасом та обмеженим розумінням змісту.

У діалогічному мовленні ситуація є ще менш сприятливою. Лише одна дитина (12,5%) досягла рівня нижче середнього, демонструючи певні спроби вступу в діалог і реагування на запитання, але без активного підтримання розмови. Абсолютна більшість дітей (87,5%) перебуває на початковому рівні, що виявляється у відсутності ініціативи до комунікації, слабкому розумінні запитань та інструкцій, мінімальному використанні мовленнєвих засобів для підтримки діалогу. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи з акцентом на розвиток мовленнєвої активності та соціальної взаємодії.

Порівняльний аналіз результатів діагностики сформованості зв'язного мовлення у дітей з нормотиповим розвитком та дітей з розладами аутистичного спектра за трьома критеріями – лексико-інформаційним, логіко-граматичним і мовленнєво-комунікативним – свідчить про суттєву різницю в рівні їх мовленнєвого розвитку.

Діти з нормотиповим розвитком переважно демонструють високий та середній рівень сформованості всіх трьох критеріїв. Зокрема, у них добре розвинений словниковий запас, вміння використовувати різні частини мови, вміння логічно та послідовно будувати висловлювання, узгоджувати слова, а також брати активну участь у монологічному та діалогічному мовленні.

Натомість у дітей з РАС переважають рівень нижче середнього та початковий рівень сформованості всіх визначених мовленнєвих показників. Вони мають обмежений словник, порушення в граматичному оформленні мовлення, труднощі з побудовою зв'язних висловлювань і серйозні труднощі в процесі комунікації, особливо при веденні діалогу. Це вказує на необхідність інтенсивної корекційної підтримки для розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок у цієї категорії дітей.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційного нашого дослідження було розкрито науково-методичні засади діагностики стану сформованості зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) та здійснено порівняльний аналіз результатів діагностичного обстеження дітей з РАС та дітей з нормотиповим розвитком.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури було обґрунтовано три ключові критерії діагностики рівня сформованості зв'язного мовлення: лексико-інформаційний, логіко-граматичний та мовленнєво-комунікативний, кожен із яких має відповідні показники та систему діагностичних завдань. Зокрема, у межах лексико-інформаційного критерію оцінювалися обсяг і якість словникового запасу, а також використання різних частин мови у мовленні. Логіко-граматичний критерій відображав рівень логічної послідовності висловлювань і граматичної узгодженості слів. Мовленнєво-комунікативний критерій передбачав оцінку сформованості навичок монологічного та діалогічного мовлення. Нами було запропоновано 4-рівневу систему оцінювання (високий, середній, нижче середнього, початковий), що дозволила здійснити якісний аналіз результатів.

На констатувальному етапі експериментального дослідження були обстежені дві групи дітей віком 6–7 років: 8 дітей з розладами аутистичного спектра та 8 дітей з типовим розвитком. Отримані результати свідчать про суттєві відмінності у рівнях сформованості зв'язного мовлення між цими групами. Діти з нормотиповим розвитком продемонстрували переважно високий і середній рівень за всіма трьома критеріями. Вони володіють достатнім активним і пасивним словником, логічно вибудовують висловлювання, використовують граматично правильні конструкції, беруть участь у діалозі, а також здатні до цілісного монологічного мовлення.

Натомість у дітей з РАС переважають показники нижче середнього та початкового рівнів. Виявлено обмеженість словникового запасу, труднощі у використанні різних частин мови, порушення логіко-граматичної структури висловлювань, а також суттєві проблеми у веденні діалогу та побудові монологу.

Особливо складною виявилася сфера діалогічного мовлення: 87,5% дітей з РАС показали початковий рівень сформованості відповідної навички. Такі дані вказують на глибину мовленнєвих порушень та необхідність систематичного, індивідуалізованого підходу до корекційно-розвиткової роботи з даною категорією дітей.

Загалом результати констатувального етапу підтвердили важливість комплексної діагностики для визначення рівня мовленнєвого розвитку та виявлення індивідуальних потреб дітей з розладами аутистичного спектра як підґрунтя для планування подальшого корекційного впливу.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗДО.

3.1. Теоретичні основи розробки дидактичної моделі та аналіз продуктивних етапів формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання з ЗДО.

Метою другого, формувального етапу експериментального дослідження стало науково-методичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності дидактичної моделі формування й розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

До участі у формувальному етапі експерименту було залучено 8 дітей дошкільного віку з РАС, які були розподілені на дві підгрупи: експериментальну (ЕГ — 4 дитини з РАС) та контрольну (КГ — 4 дитини з РАС). На початковому етапі дослідження учасники обох груп продемонстрували приблизно однакові показники рівня сформованості елементарних мовленнєвих умінь, що забезпечило об'єктивність подальшого порівняльного аналізу ефективності застосованої моделі.

Таблиця 3.1

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Єва Б.	7 років	<i>РАС, ЗНМ 2 рівня</i>
Саша М.	7 років	<i>РАС, ЗНМ 2 рівня</i>
Артем К.	6 років	<i>РАС, ЗНМ 1-2 рівня</i>
Влад К.	6 років	<i>РАС, ЗНМ 1-2 рівня</i>

Таблиця 3.2

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Маша Г.	6 років	РАС, ЗНМ 2 рівня
Нікіта П.	6 років	РАС, ЗНМ 2 рівня
Микита П.	6 років	РАС, ЗНМ 2 рівня
Віка П.	7 років	РАС, ЗНМ 1-2 рівня

В процесі формувального експерименту нами розроблена дидактична модель формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Етапи роботи з формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС в умовах інклюзивного навчання в ЗДО			
Підготовчо-мотиваційний етап	Етап формування та розвитку лексичної сторони мовлення	Етап формування та розвитку граматичної сторони мовлення	Етап генералізації мовленнєво-комунікативних навичок
Мета: створення сприятливих психологічних, комунікативних та мовленнєвих умов для включення дитини з РАС у спільну діяльність; формування мотивації до мовленнєвого спілкування; розвиток базових комунікативних навичок, що передують формуванню зв'язного мовлення.	Мета: розширення та збагачення словникового запасу дітей, вдосконалення їх здатності правильно використовувати різноманітні лексичні одиниці в мовленні, формування вміння класифікувати та групувати слова за певними ознаками (предмети, дії, ознаки), що є основою для побудови зв'язних висловлювань та розвитку когнітивних процесів.	Мета: розвиток правильного використання граматичних структур, зокрема граматичних форм слів, побудови коректних речень, а також формування вмінь правильно поєднувати слова за допомогою різних частин мови для створення граматично правильних висловлювань, що забезпечують зв'язність і логічність мовлення.	Мета: закріплення та застосування набутих мовленнєвих та комунікативних навичок у різних соціальних контекстах, ситуаціях та взаємодії, що сприяє формуванню здатності до ефективного спілкування в колективі, розвиток навичок ведення діалогу, монологічного мовлення та вміння адаптувати мовлення до потреб комунікативної ситуації.
Педагогічні умови			
- Створення емоційно-	- Систематичне та цілеспрямоване	- Поетапне формування	- Створення умов для активного мовленнєвого

психологічного комфорту; - Індивідуальний підхід до кожної дитини; - Підбір доступних методів і форм роботи; - Мотивація через гру та інтерактивність; - Залучення сім'ї до процесу навчання; - Організація колективної діяльності; - Використання технологій підтримки комунікації.	збагачення словника дитини; - Контекстуалізація лексики у знайомих життєвих ситуаціях; - Підбір мовленнєвих завдань з урахуванням особливостей дітей з РАС; - Застосування дидактичних ігор як основної форми роботи; - Використання мультисенсорного підходу; - Стимулювання активного словника через мовленнєве моделювання; - Поступове ускладнення мовленнєвих завдань.	граматичних структур у мовленні; - Використання чітких мовленнєвих зразків і мовного моделювання; - Ігрові вправи з граматичним навантаженням; - Використання мовленнєвих ситуацій, наближених до реальних; - Використання візуальних та мнемотехнічних опор; - Корекція граматичних помилок у доброзичливій формі; - Інтеграція граматичного матеріалу в різні види діяльності.	спілкування в природному середовищі; - Моделювання ситуацій соціальної взаємодії; - Формування соціально прийнятних форм комунікації; - Підтримка інтересу до спілкування через ігрову мотивацію; - Залучення до групової діяльності в інклюзивному середовищі; - Регулярна мовленнєва підтримка дорослого; - Індивідуалізація завдань із урахуванням мовленнєвого рівня дитини; - Підтримка ініціативності та самостійності в мовленні.
--	---	--	---

Зміст, форми та засоби роботи

Зміст Формування позитивної мотивації до спілкування; налагодження емоційного контакту між педагогом і дитиною; формування готовності до взаємодії з однолітками в умовах інклюзивного середовища; розвиток навичок слухання та зорового контакту як основи комунікативної	Зміст Розширення та уточнення словника дітей за тематичними блоками (іграшки, одяг, посуд, продукти, тварини, транспорт, дії, ознаки тощо); засвоєння слів з різних частин мови, насамперед іменників, дієслів, прикметників; формування умінь добирати слова за зразком і ситуацією; навчання вживати слова в контексті (опис	Зміст Формування умінь правильно узгоджувати слова в реченні за родом, числом, відмінком, часом; засвоєння структури простого та поширеного речення; навчання утворення словосполучень та речень з урахуванням синтаксичних норм; використання граматичних форм	Зміст: закріплення сформованих лексичних та граматичних навичок у нових життєвих і мовленнєвих ситуаціях; розвиток монологічного мовлення (переказ, опис предметів, явищ, подій, складання власних висловлювань); формування діалогічного мовлення (вміння починати,
--	--	---	--

поведінки; актуалізація базових мовленнєвих засобів (відповіді на запитання, називання об'єктів, повторення за зразком); виявлення індивідуального рівня мовленнєвої готовності. Форми: Індивідуальні заняття, малі групові заняття, ігрова терапія, ритуальні комунікативні практики, спостереження та участь у повсякденному житті групи. Засоби: іграшки, предметні картинки, фото, знайомі дитині об'єкти; картки з емоціями, мімікою, піктограми; дидактичні ігри на повторення, упізнавання, вибір (на зорову, слухову увагу); комунікативні вправи з використанням невербальних і вербальних сигналів (вказування, позначення, підведення до слова); мнемотехнічні засоби (схеми, символи, жести для стимулювання мовлення); аудіо- та відеоматеріали з позитивними прикладами простого спілкування.	предмета, дії, ситуації); збагачення активного та пасивного словника; розвиток розуміння узагальнюючих понять і категорій; закріплення навичок використання лексем у побудові простих висловлювань Форми: Індивідуальні логопедичні заняття з лексичної тематики; Групові заняття з використанням сюжетно-рольової гри; Дидактичні мовленнєві ігри з елементами змагання; Ігри з предметами і картками (класифікація, порівняння, називання); Комунікативні ситуації з елементами вибору й опису; Використання карток PECS або альтернативних систем комунікації для невербальних дітей. Засоби: предметні та сюжетні картинки, лексичні таблиці; іграшки, об'ємні моделі, сенсорні предмети; картки зі словами і символами (у т. ч. для альтернативної комунікації); мнемотаблиці, піктограми, схеми класифікації; аудіозаписи та відеоматеріали з назвами об'єктів і дій; казки, вірші, короткі оповідання, адаптовані до мовленнєвого рівня дітей.	частин мови (відмінювання іменників, змінювання дієслів, ступені порівняння прикметників тощо); формування навичок побудови речень за зразком і за аналогією; вправлення у трансформації речень (перебудова, поширення, скорочення); усвідомлення логічно-граматичних зв'язків між словами Форми: Індивідуальні та підгрупові заняття з мовленнєвого розвитку та корекції; граматичні ігри та вправи з опорою на зорові моделі; інсценізації, вправи на побудову діалогів з логічними зв'язками; сюжетно-рольові ігри, у яких дитина має використовувати правильно побудовані речення; ситуативні мовленнєві завдання в побутових, ігрових чи навчальних ситуаціях; логопедичні міні-заняття, інтегровані в освітній процес. Засоби: картки з граматичними структурами, символами та піктограмами; сюжетні картинки для опису, серії зображень для побудови висловлювань; мовленнєві схеми та таблиці, наочні	підтримувати, завершувати діалог, ставити запитання і відповідати); розвиток прагматичного аспекту мовлення (використання мовлення для вираження прохання, відмови, згоди, незгоди, пояснення, інформування); інтеграція мовленнєвих навичок у соціальну взаємодію (у грі, побутових ситуаціях, навчанні). Форми: ігрові вправи з мовленнєвою спрямованістю (рольові, сюжетно-рольові, ділові ігри); інтегровані заняття (мовлення + образотворча діяльність, музика, математика); мовленнєві ситуації у повсякденному житті групи ЗДО (під час сніданку, прогулянки, занять); парна та групова робота з однолітками в інклюзивному середовищі; комунікативні тренінги, спрямовані на розвиток емоційного реагування та ініціативи у спілкуванні; індивідуальні мовленнєві доручення з поступовим переходом до спонтанного мовлення. Засоби: Мнемосхеми та опорні малюнки, які допомагають вибудовувати висловлювання; іграшки, предмети побуту, картки-
--	--	--	---

		моделі побудови речень; ігрові лінгвістичні завдання, ребуси, перетворення речень; тематичні лексико-граматичні картки (на дієслова, іменники, прикметники тощо); аудіо- та відеозаписи прикладів правильного мовлення; комп'ютерні програми з граматичними вправами, адаптовані для дітей з РАС.	ситуації для відтворення реального мовленнєвого середовища; візуальні розклади та послідовності дій для опису; аудіозаписи розмовних діалогів і оповідань, відео з моделями спілкування; комунікативні планшети або PECS, де це потрібно; тематичні альбоми для спільного обговорення, фото, картинки з життя дітей; настільні мовленнєві ігри на розвиток зв'язного мовлення та навичок взаємодії.
--	--	---	---

1 ЕТАП: ПІДГОТОВЧО-МОТИВАЦІЙНИЙ

Мета: створення позитивного мовленнєвого середовища та формування мотивації до мовленнєвої активності, налагодження емоційно-комунікативного контакту, зниження рівня тривожності та підвищення готовності дитини до взаємодії в процесі мовленнєвої діяльності.

Педагогічні умови:

- емоційно безпечне та комфортне середовище;
- використання особистісно-орієнтованого підходу та врахування індивідуальних особливостей дитини;
- впровадження ритуалів, передбачуваних дій і сталих структур занять;
- використання зорової та предметної опори для забезпечення розуміння;
- залучення дитини до взаємодії з дорослими та поступово — з однолітками.

Зміст роботи:

- налагодження контакту: встановлення зорового контакту, реакція на звертання, наслідування;
- формування вміння зосереджуватись на мовленні дорослого;
- активізація загального інтересу до спілкування;
- сприяння розвитку слухової уваги;
- ознайомлення з базовими поняттями (імена, побутові дії, предмети);
- формування мовленнєвих ритуалів (вітання, прощання, подяка тощо).

Форми роботи:

- індивідуальні та підгрупові ігрові заняття;
- щоденні ритуали комунікації;
- мовленнєві хвилинки (короткі діалоги/імітації);
- сенсомоторні ігри з мовленнєвим супроводом;
- ігри-знайомства та спільні дії з педагогом і однолітками.

Засоби:

- іграшки та улюблені предмети дитини;
- картки PECS, піктограми, фото предметів;
- мнемотаблиці, смайли, роздаткові зображення;
- візуальні інструкції та послідовності;
- сенсорні матеріали (м'які м'ячики, пісок, вода тощо).

Приклади вправ:

«Познайомимось!»

Дорослий називає себе, показує картку з іменем, пропонує дитині назвати себе, використовуючи свою картку або зорову підказку.

«Привіт – Бувай!»

Мовленнєвий ритуал: вітання, прощання. Імітаційна гра з показом і повторенням жестів, міміки, слів.

«Що в мене в руці?»

Сенсорна гра: дитина на дотик або на слух здогадується, який предмет тримає педагог, і називає його.

«Повтори за мною»

Гра на наслідування рухів і мовлення: педагог промовляє звуки, склади, прості слова — дитина повторює.

«Знайди та покажи»

Дитині пропонують серед кількох зображень знайти певний предмет або дію («Покажи, де м'яч»).

«Смайлики-настрої»

Робота з картками смайликів: педагог називає емоцію, просить дитину знайти відповідний смайл, показати або назвати свій настрій.

Цей етап забезпечує базу для подальшої мовленнєвої взаємодії, знижує комунікативну напругу, формує довіру до дорослого та готовність до мовленнєвих занять.

2 ЕТАП: ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Мета: розширення та активізація словникового запасу дітей з РАС; розвиток уміння розуміти та вживати слова, що позначають предмети, ознаки, дії, явища навколишнього світу у відповідних мовленнєвих ситуаціях.

Педагогічні умови:

- послідовність і системність подання лексичних одиниць;
- підкріплення кожного слова зоровими, предметними та дієвими асоціаціями;
- регулярне повторення вивчених слів у нових ситуаціях;
- мотивація до вживання активної лексики через гру та комунікативну потребу;
- підбір індивідуально значущої лексики для кожної дитини.

Зміст роботи:

- ознайомлення з лексичними темами (іграшки, одяг, продукти, транспорт, тварини тощо);

- формування вміння називати предмети, їх ознаки (колір, розмір), дії;
- розвиток вміння порівнювати предмети за ознаками, групувати їх за спільними властивостями;
- уточнення та конкретизація словника дитини;
- стимулювання до самостійного використання слів у фразах і реченнях.

Форми роботи:

- ігри з предметами та картками;
- мовленнєві ігри на розпізнавання, називання, класифікацію;
- робота з мнемотаблицями, піктограмами;
- ситуативне спілкування з педагогом і однолітками;
- комунікативні вправи з мовленнєвими підказками.

Засоби:

- набори предметів за темами (іграшки, посуд, овочі тощо);
- зображення, фотокартки, книжки-картинки;
- тематичні мнемотаблиці;
- мовленнєві пазли;
- програмовані мовленнєві пристрої або планшети (у разі потреби).

Приклади вправ:

«Хто де живе?»

Дитина обирає картку з твариною, називає її і «селисть» у відповідний будиночок (ліс, ферма, зоопарк), використовуючи фрази типу: «Кіт живе вдома».

«Що зайве?»

Дитині показують набір із 4 предметних карток (3 – тематично пов'язані, 1 – зайва). Дитина визначає зайве та пояснює вибір.

«Опиши предмет»

Дитині пропонують картку з предметом (наприклад, м'яч), і вона повинна назвати його колір, форму, призначення: «Це круглий м'яч, він червоний, ним граються».

«Хто що робить?»

На зображенні з діями (дитина спить, дівчинка їсть тощо) дитина має назвати дію словами або реченнями: «Дівчинка їсть суп».

«Збери кошик»

Залежно від завдання, дитина збирає «кошик» з певною лексичною категорією (фрукти, іграшки), озвучуючи кожен вибір.

«Який? Яка? Яке?»

Ігри на вживання прикметників: дитина отримує завдання описати предмет (іграшку або зображення), називаючи його ознаки.

Цей етап має вирішальне значення для закладання основ словникового запасу, що є базою для побудови фраз і речень у подальших етапах мовленнєвого розвитку. Він спрямований не тільки на накопичення лексики, але й на формування функціонального словника, необхідного для щоденного спілкування.

3 ЕТАП: ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Мета: формування у дітей з РАС граматично правильного мовлення шляхом засвоєння граматичних конструкцій, узгодження слів у реченні, правильного вживання частин мови (іменників, прикметників, дієслів тощо) та побудови синтаксично правильних речень.

Педагогічні умови:

- індивідуалізація темпу та змісту навчання відповідно до мовленнєвого рівня дитини;
- використання моделювання речень та граматичних структур;
- створення ситуацій, де дитина має потребу у граматично правильному висловлюванні;
- підтримка мовленнєвої активності з постійним мовним супроводом;
- залучення візуальних і предметних підказок для закріплення граматичних конструкцій.

Зміст роботи:

- узгодження іменників із прикметниками та числівниками;
- засвоєння родових і числових форм;
- вживання відмінникових форм і прийменників у контексті;
- правильне вживання дієслів у теперішньому, минулому, майбутньому часах;
- формування навичок побудови простих і ускладнених речень.

Форми роботи:

- граматичні мовленнєві ігри;
- сюжетно-рольові та комунікативні ситуації;
- робота з картками, мнемосхемами та таблицями;
- педагогічне моделювання мовлення;
- колективне складання фраз і речень.

Засоби:

- мнемотаблиці з моделями речень;
- ілюстровані вправи з граматичними структурами;
- конструктори речень;
- тематичні картки з граматичними завданнями;
- рухливі ігри з мовленнєвими інструкціями.

Приклади вправ:

«Хто що робить?»

Дитина називає дію, використовуючи дієслово у правильній часовій формі: «Мама миє посуд», «Хлопчик бігав у парку».

«Опиши картинку правильно»

Робота над узгодженням слів: «Велика червона кулька», «Зелений листочок падає».

«Склади речення» (з опорою на картинки)

Дитина розставляє картки: персонаж + дія + предмет, і формулює повне речення: «Дівчинка їсть яблуко».

«Виправ помилку»

Дорослий свідомо робить граматичну помилку: «Кіт бігають» – дитина виправляє: «Кіт бігає».

«Один – багато»

Робота з числом іменників: «Один м'яч – багато м'ячів», «Одна книга – багато книг».

«Скажи, що було вчора»

Закріплення форм минулого часу: за ілюстрацією дитина розповідає, що відбувалося: «Вчора хлопчик гуляв».

Цей етап є ключовим для переходу від ізольованого вживання слів до структурованих, граматично правильних висловлювань, що є основою побудови зв'язного мовлення та підготовки дитини до шкільного навчання. Правильне оволодіння граматичними навичками є також критично важливим для ефективної соціальної взаємодії дитини з РАС.

4 ЕТАП: ГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Мета: забезпечення перенесення набутих лексичних, граматичних та мовленнєвих навичок у різні життєві ситуації, розвиток зв'язного мовлення у процесі реальної комунікації та самостійної мовленнєвої активності дитини в інклюзивному середовищі.

Педагогічні умови:

- створення мовленнєво збагаченого та стимулювального соціального середовища;
- залучення дитини до природних комунікативних ситуацій;
- спонукання до мовленнєвої ініціативи у взаємодії з однолітками та дорослими;
- підкріплення комунікативних успіхів дитини (позитивне підсилення);
- систематичність і повторюваність мовленнєво-комунікативної практики.

Зміст роботи:

- використання мовлення в реальних соціальних ситуаціях (попросити, уточнити, повідомити);
- побудова розповідей за планом, серією сюжетних картинок, враженнями;
- ведення діалогу, підтримання бесіди;
- використання мовленнєвих форм ввічливості;
- розвиток інтонаційної виразності мовлення;
- розширення мовленнєвих функцій: питання, відповіді, прохання, заперечення тощо.

Форми роботи:

- сюжетно-рольові ігри з комунікативною метою;
- ігри-інсценізації;
- колективні мовленнєві завдання;
- спостереження та обговорення ситуацій;
- щоденна участь у побутовому мовленні в групі ЗДО.

Засоби:

- сюжетні іграшки, предметні зображення;
- настільно-друковані ігри з мовленнєвими завданнями;
- тематичні комунікативні картки;
- візуальні підказки (таблиці мовленнєвих функцій, послідовності діалогу);
- аудіозаписи з еталонними діалогами або розповідями.

Приклади вправ:

«Магазин» (сюжетна гра)

Діти розігрують діалог: продавець – покупець. Завдання – запитати про товар, описати його, зробити вибір і подякувати.

«Розкажи, як ти провів день»

Дитина за планом або з опорою на зображення розповідає про свій день, формуючи зв'язне монологічне висловлювання.

«Виправ і продовж» (діалогічна вправа)

Дорослий починає розмову з помилками або не закінчує фрази – дитина коригує мовлення і продовжує спілкування.

«Що спочатку, а що потім?»

Дитина будує розповідь за серією картинок, формуючи логічну та послідовну мовленнєву структуру.

«Запитай у друга»

Завдання – скласти 2–3 питання до товариша про іграшку/святкову подію/улюблену гру й уважно вислухати відповідь.

«Ввічлива розмова»

Тренування використання мовленнєвих етикетних форм: привітання, прощання, подяка, вибачення.

На цьому етапі важливо забезпечити соціально-функціональну спрямованість мовлення, його комунікативну доцільність та стійкість навичок у різних умовах. Саме генералізація мовлення свідчить про практичну ефективність усіх попередніх етапів корекційно-розвиткової роботи.

Запропонована нами чотириетапна модель реалізує поступову та системну роботу з формування зв'язного мовлення у дітей з РАС в інклюзивному середовищі, враховуючи їх індивідуально-психологічні особливості.

Перший етап – підготовчо-мотиваційний – покликаний створити умови для формування позитивного ставлення до мовлення як до засобу спілкування. У цей період особлива увага приділяється налагодженню емоційного контакту, зниженню рівня тривожності, підвищенню мотивації дитини до взаємодії. Забезпечується стабільне мовленнєве середовище, яке стимулює дитину до комунікації. Після формування базової зацікавленості в мовленнєвій взаємодії виникає потреба в уточненні і збагаченні словникового запасу, що зумовлює перехід до наступного етапу.

Другий етап – формування та розвиток лексичної сторони мовлення – спрямований на активне збагачення словника дитини, розвиток розуміння лексичних значень слів, уміння використовувати їх у власному мовленні. Завдяки систематичному навчанню діти починають називати об'єкти, явища, дії,

ознаки та встановлювати між ними зв'язки. Коли дитина вже володіє необхідною кількістю лексичних одиниць, виникає потреба в побудові граматично правильних висловлювань, що забезпечує підґрунтя для наступного етапу.

Третій етап – формування та розвиток граматичної сторони мовлення – передбачає опанування структурної організації речень: словозміни, словотворення, синтаксичних конструкцій. Це дозволяє дитині формувати логічно та граматично правильні висловлювання, що підвищує якість її зв'язного мовлення. Завдяки сформованій граматичній базі дитина починає впевненіше спілкуватися, набуваючи навичок ведення монологу та діалогу. Це логічно веде до завершального етапу, на якому мовленнєві навички інтегруються в повсякденну практику.

Четвертий етап – генералізація мовленнєво-комунікативних навичок – орієнтований на перенесення засвоєного досвіду в реальні комунікативні ситуації. Він включає стимулювання спонтанного мовлення, закріплення монологічної та діалогічної форми мовлення у взаємодії з дорослими й однолітками, використання мовлення у грі, побуті, навчанні. Таким чином, мовленнєві навички не лише закріплюються, а й інтегруються в повсякденне життя дитини.

3.2. Аналіз ефективності впровадження запропонованої дидактичної моделі формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання з ЗДО.

Аналіз ефективності впровадження дидактичної моделі формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є важливим етапом наукового дослідження, оскільки дозволяє об'єктивно оцінити результативність запропонованої системи педагогічного впливу та визначити ступінь досягнення поставленої мети. У контексті інклюзивного навчання особливого значення набуває вивчення того, як реалізація розробленої моделі впливає на мовленнєву, комунікативну та

соціальну активність дітей із РАС, а також на їхню здатність до взаємодії з однолітками та дорослими.

Впровадження експериментальної моделі в освітній процес закладу дошкільної освіти відбувалося системно, із поетапним формуванням мовленнєвих умінь та розвитком комунікативних навичок. Ефективність проведеної роботи оцінювалася шляхом порівняння показників рівнів сформованості зв'язного мовлення дітей експериментальної та контрольної груп до та після реалізації формувального етапу.

Таким чином, метою цього параграфа є аналіз результатів педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності розробленої дидактичної моделі, визначення динаміки мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, а також обґрунтування доцільності її застосування в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти.

Обробка отриманих результатів засвідчила наявність позитивної динаміки у стані сформованості зв'язного мовлення у дітей, що брали участь у дослідженні. Порівняльні дані за лексико-інформаційного критерію представлені в Таблиці 3.4.

Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 3.4

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		<i>сформованість та об'єм словника</i>				<i>використання різних частин мови у власному мовленні</i>			
		В	С	НС	П	В	С	НС	П
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	2	2	0	0	2	2
	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	1	3	0	0	1	3	0
	%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

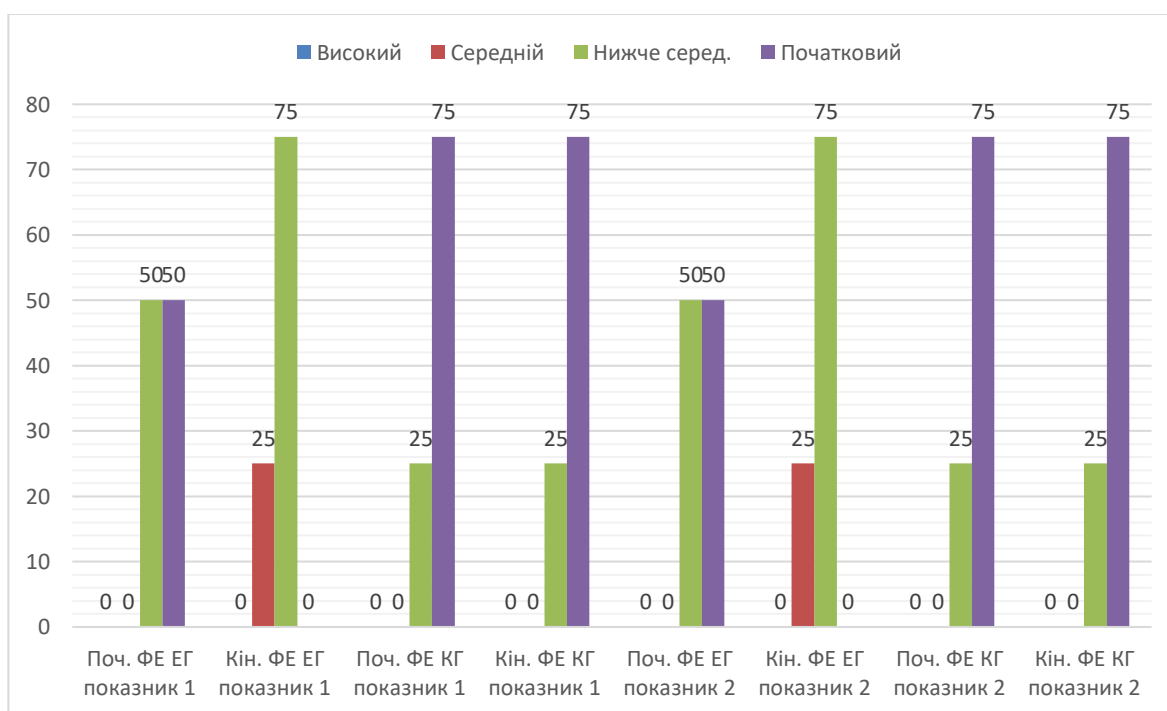


Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Аналізуючи наведені результати експериментального дослідження сформованості лексико-інформаційного критерію зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, спостерігаємо

позитивну динаміку лише в експериментальній групі (ЕГ), яка брала участь у формувальному педагогічному експерименті.

Експериментальна група (ЕГ): на початку формувального етапу у 50,0% дітей було зафіксовано початковий рівень сформованості обсягу словника та використання різних частин мови у власному мовленні, ще 50,0% — на рівні нижче середнього. Після завершення формувального впливу відбулося зрушення: 75,0% дітей досягли рівня нижче середнього, а 25,0% — середнього. Показово, що в жодного учасника не залишилося початкового рівня, що свідчить про ефективність реалізованої нами дидактичної моделі.

Контрольна група (КГ): впродовж усього періоду дослідження (від початку до завершення) рівень сформованості зазначених показників у контрольній групі залишився незмінним: 75,0% дітей демонстрували початковий рівень, а 25,0% — рівень нижче середнього. Це свідчить про відсутність позитивної динаміки без цілеспрямованого корекційно-розвиткового впливу.

Результати за лексико-інформаційним критерієм засвідчують, що запропонована система педагогічної роботи має позитивний вплив на формування словникового запасу у дітей з РАС, тоді як за відсутності цілеспрямованого втручання суттєвих змін не відбувається.

Порівняльні дані за логіко-граматичним критерієм представлені в Таблиці 3.5.

Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 3.5

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		<i>логічність та послідовність висловлювання</i>				<i>узгодженість слів у висловлюванні</i>			
		В	С	Н\С	П	В	С	Н\С	П
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ	К-ть	0	0	4	0	0	0	4	0

ЕГ	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%

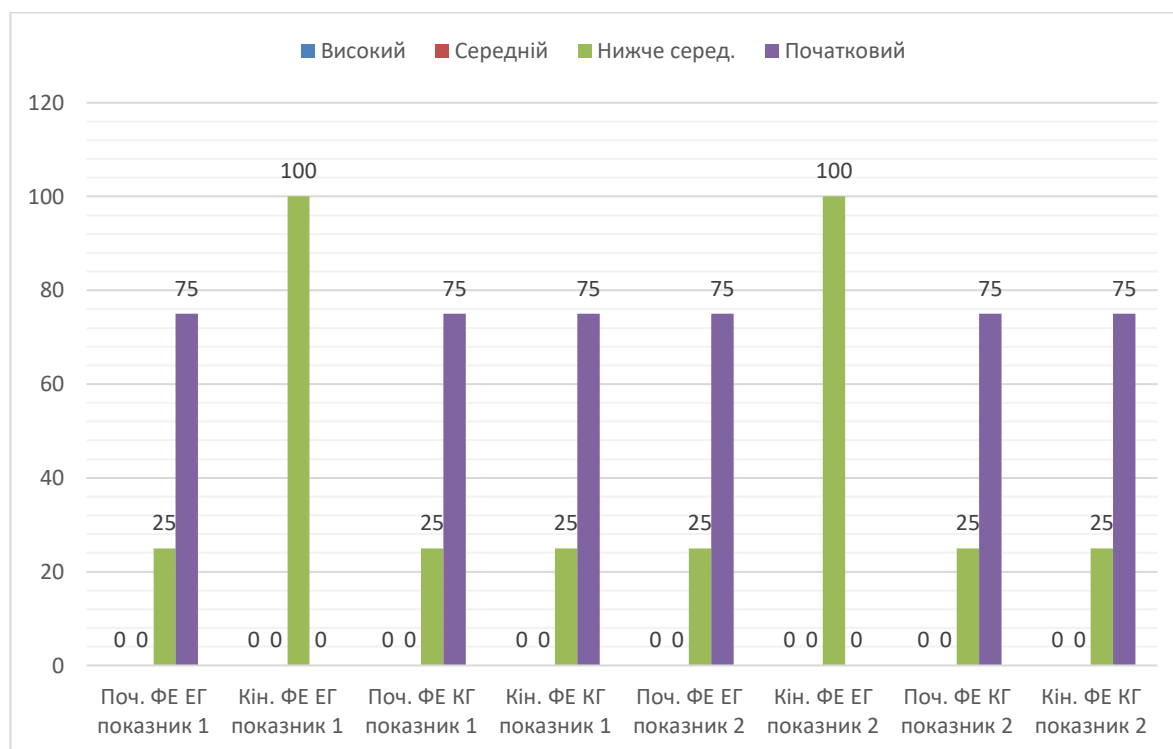


Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Аналіз результатів дослідження сформованості логіко-граматичного критерію зв'язного мовлення (логічність та послідовність висловлювання, узгодженість слів у висловлюванні) у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра свідчить про виражену позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольними показниками.

Експериментальна група (ЕГ): на початку формувального етапу більшість дітей (75,0%) мали початковий рівень логіко-граматичних умінь, ще 25,0% — рівень нижче середнього. Після впровадження дидактичної моделі ситуація суттєво змінилася: усі діти (100,0%) досягли рівня нижче середнього, тобто відбулося покращення в процесі розвитку логічності висловлювання та

граматичної узгодженості мовлення. Повне зникнення початкового рівня свідчить про ефективність обраної методики навчання в умовах інклюзії.

Контрольна група (КГ): в цій групі, де не здійснювався спеціально організований корекційно-розвитковий вплив, рівень розвитку логіко-граматичних компонентів мовлення залишився незмінним: 75,0% дітей продовжували демонструвати початковий рівень, а 25,0% — рівень нижче середнього. Це підтверджує необхідність системної педагогічної роботи в сфері формування логіко-граматичної сторони мовлення у дітей з РАС.

Використання структурованої дидактичної моделі на формувальному етапі експерименту сприяло покращенню мовленнєвої логіки та граматичної побудови висловлювань у дітей з РАС. Без цілеспрямованого педагогічного впливу такі покращення не відбуваються.

Порівняльні дані за мовленнєво-комунікативним критерієм представлені в Таблиці 3.6.

Показники рівнів сформованості третього критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Таблиця 3.6

Етап		Кількість дітей, які пройшли діагностику							
		<i>навички монологічного мовлення</i>				<i>навички ведення діалогу</i>			
		В	С	НС	П	В	С	НС	П
поч. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	1	3
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
кін. ФЕ ЕГ	К-ть	0	0	4	0	0	0	4	0
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
поч. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	0	4
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
кін. ФЕ КГ	К-ть	0	0	1	3	0	0	0	4
	%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

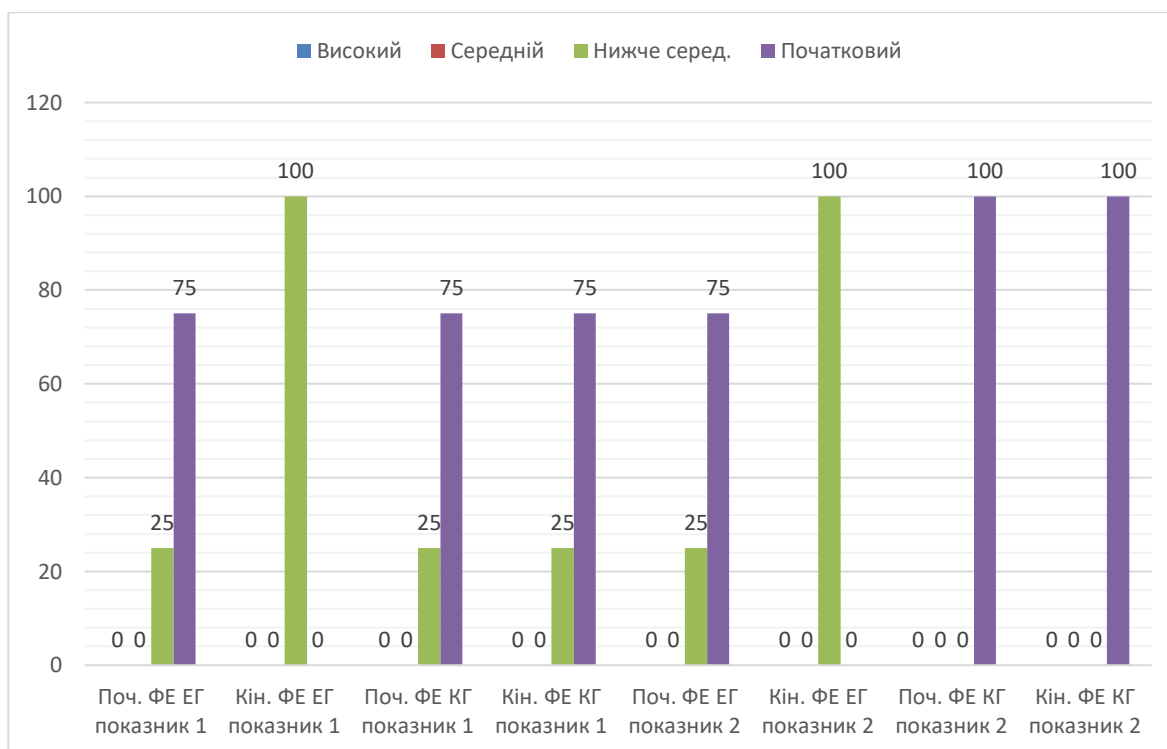


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості третього критерію на контрольному етапі експериментального дослідження

Аналіз результатів сформованості мовленнєво-комунікативного критерію (навички монологічного мовлення та ведення діалогу) у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра на початку та наприкінці формувального експерименту: експериментальна група (ЕГ) - на початку дослідження у 75,0% дітей виявлено початковий рівень сформованості як монологічного мовлення, так і навичок діалогічної взаємодії; решта 25,0% мали рівень нижче середнього. Після проходження формувального етапу, який включав спеціально підібрані методики та дидактичні вправи, всі діти (100,0%) досягли рівня нижче середнього за обома показниками. Це свідчить про чітку позитивну динаміку в розвитку зв'язного мовлення. Хоча високих або середніх рівнів досягнуто не було, перехід з початкового рівня у більш вищу категорію демонструє реальний прогрес і ефективність запропонованої дидактичної моделі.

Контрольна група (КГ): у контрольній групі, яка не зазнавала цілеспрямованого корекційного впливу, динаміки не зафіксовано. Рівні сформованості залишилися незмінними: 75,0% дітей демонстрували початковий

рівень монологічного мовлення, а 100,0% — початковий рівень у веденні діалогу. Це свідчить про стабільність мовленнєвих труднощів у дітей з РАС без спеціального педагогічного втручання.

Отримані результати підтверджують ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу в умовах інклюзивної освіти. Формувальна робота забезпечила позитивні результати в розвитку мовленнєвої ініціативи та комунікативної взаємодії у дітей з РАС. У контрольній групі істотних змін не спостерігалось, що підкреслює важливість впровадження спеціальних програм розвитку зв'язного мовлення.

Отже, контрольний експеримент показав, що перевірена нами дидактична модель формування та вербалізації елементарних математичних уявлень у дітей з розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку є ефективною, дієвою та дала позитивні результати.

Діти експериментальної групи покращили свої попередні результати, проте, наше дослідження не вичерпує усіх питань з даної проблеми, складність механізму та клінічної картини розладів аутистичного спектра у дітей дошкільного віку вимагає постійної та систематичної роботи над формуванням на подальшим розвитком їх умінь та навичок.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі кваліфікаційної роботи нами представлено шляхи формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Цей розділ охоплює теоретичні основи розробки дидактичної моделі, аналіз етапів її реалізації, а також оцінку ефективності впровадження запропонованої моделі.

Розробка дидактичної моделі для формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей з РАС базується на сучасних наукових підходах, що передбачають індивідуалізацію навчання, адаптацію методик з урахуванням специфіки розвитку дітей з аутичними розладами. Модель включає чотири

основні етапи, кожен з яких спрямований на досягнення певних цілей у розвитку мовлення дітей:

- Підготовчо-мотиваційний етап – має на меті створення емоційно сприятливої атмосфери та стимулювання дітей до комунікації через розвиток мотивації та позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності.
- Етап формування та розвитку лексичної сторони мовлення – фокусується на розширенні словникового запасу дітей, вивченні та активному використанні нових слів у мовленні.
- Етап формування та розвитку граматичної сторони мовлення – спрямований на удосконалення граматичних структур мовлення, включаючи коректне використання форм відмінювання та узгодження слів у мовленні.
- Етап генералізації мовленнєво-комунікативних навичок – передбачає інтеграцію навичок у реальних мовленнєвих ситуаціях, що дозволяє дітям використовувати набуті знання на практиці.

Ці етапи базуються на принципах диференціації та індивідуалізації навчання, що особливо важливо для дітей з аутичними розладами, враховуючи їхні особливості сприйняття і взаємодії з оточенням.

Аналіз ефективності впровадження дидактичної моделі проводився шляхом порівняльного аналізу результатів дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп на етапах констатувального та формувального експерименту.

На початку експерименту у дітей з РАС, що перебували в експериментальній групі, спостерігався низький рівень сформованості мовленнєвих навичок за всіма критеріями: лексико-інформаційним, логіко-граматичним і мовленнєво-комунікативним. Зокрема, за показниками словникового запасу та граматичного оформлення мовленнєвих конструкцій, більшість дітей перебували на початкових рівнях розвитку цих навичок (50,0% дітей мали початковий рівень сформованості лексичних та граматичних навичок).

Однак, після проходження формувального етапу, що включав спеціально підібрані педагогічні методи та вправи, усі діти в експериментальній групі продемонстрували суттєве покращення. Підвищення рівня сформованості мовленнєвих навичок відбулося на всіх етапах розвитку мовлення, що підтверджує ефективність використаних методів навчання та інклюзивного підходу. У контрольній групі, що не зазнала педагогічного впливу, результати залишилися незмінними: більшість дітей продовжували демонструвати низький рівень сформованості зв'язного мовлення (75,0% дітей залишалися на початковому рівні за всіма показниками).

Загалом, проведений експеримент підтвердив високу ефективність запропонованої дидактичної моделі для формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутичними розладами в умовах інклюзивного навчання. Використання адаптованих методів та індивідуалізованих підходів дозволило значно покращити мовленнєві навички дітей, що сприяло їх соціалізації та інтеграції в загальне освітнє середовище.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі магістра на тему «Формування та розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання в ЗДО» було проведено всебічне дослідження процесу формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання. Основною метою було розробити та впровадити ефективну дидактичну модель, яка б сприяла покращенню мовленнєвих навичок та соціальній інтеграції дітей з РАС через спеціально адаптовані методи навчання в умовах дошкільних навчальних закладів.

У процесі дослідження було розв'язано низку важливих наукових і практичних завдань, спрямованих на глибоке розуміння проблеми формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Одним із пріоритетних завдань стало теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність розвитку мовлення цієї категорії дітей. Аналіз сучасних наукових джерел дав змогу виявити специфіку мовленнєвого розвитку дітей з РАС, зокрема їхні труднощі у соціальній взаємодії, обмеженість словникового запасу, порушення граматичної структури висловлювань, а також низьку здатність до побудови діалогу та монологу.

Окрему увагу приділено визначенню педагогічних умов, які сприяють подоланню зазначених труднощів, серед яких провідне місце посідають індивідуалізація навчання, системне застосування корекційно-розвиткових програм, створення емоційно підтримувального середовища та стимулювання комунікативної активності дитини. Важливим завданням дослідження було також з'ясування ролі інклюзивного навчання у формуванні зв'язного мовлення дітей з РАС, адже саме взаємодія з однолітками в освітньому просторі сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку соціальних навичок та поступовій інтеграції дитини в колектив.

Другий розділ фокусується на діагностиці стану сформованості зв'язного мовлення у дітей з РАС і порівняльному аналізі результатів дітей з розладами аутистичного спектра та дітей з нормотиповим розвитком. Було розроблено систему діагностичних критеріїв, що дозволило об'єктивно оцінити мовленнєві навички дітей старшого дошкільного віку за трьома основними показниками: лексико-інформаційним, логіко-граматичним і мовленнєво-комунікативним. За цими критеріями проведено діагностичне порівняння дітей з нормотиповим розвитком та дітей з РАС, що дозволило виявити у них суттєві відмінності у рівнях сформованості мовленнєвих навичок. Діти з РАС, як правило, демонструють обмежений лексичний запас, порушення логіко-граматичних конструкцій та проблеми в комунікації. Діти з нормотиповим розвитком здебільшого володіють розвиненими мовленнєвими навичками, здатні вести діалог та будувати монологічні висловлювання. Специфічними труднощами дітей з РАС є обмежене використання мовлення для комунікації, порушення послідовності та логічності висловлювань, а також значні труднощі в організації та підтримці діалогу. Ці результати підкреслюють необхідність корекційного підходу для розвитку мовленнєвих навичок у дітей з РАС.

Третій розділ присвячений розробці та впровадженню дидактичної моделі для формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС в умовах інклюзивного навчання. Розроблена модель включала чотири основні етапи: підготовчо-мотиваційний, етап формування лексичної сторони мовлення, етап формування граматичної сторони мовлення та етап генералізації мовленнєво-комунікативних навичок. Ці етапи були спрямовані на поступове та систематичне покращення мовленнєвих навичок дітей, що дозволило значно підвищити рівень їхньої мовленнєвої активності та соціальної адаптації в навчальному середовищі. Впровадження цієї моделі на практиці показало високу ефективність — після проведення корекційно-розвиткових заходів діти з РАС продемонстрували значне покращення за трьома критеріями.

Експериментальні дані підтвердили результативність застосованої дидактичної моделі: у дітей експериментальної групи рівень сформованості

мовленнєвих навичок значно зріс, особливо за показниками активного використання словникового запасу, граматичної правильності та участі в діалозі. Контрольна група, яка не отримувала такої педагогічної підтримки, продовжувала демонструвати початковий рівень сформованості мовленнєвих навичок. Таким чином, проведений експеримент продемонстрував високу ефективність розробленої моделі, що підвищила якість мовленнєвого розвитку дітей з РАС.

Сильні сторони запропонованої дидактичної моделі включають: індивідуалізований підхід, використання інтерактивних та ігрових методів, які стимулюють мовленнєву активність дітей, а також активну участь у комунікації з іншими дітьми, що сприяє їх соціалізації. Представлена дидактична модель також орієнтована на поетапний розвиток мовленнєвих навичок, що дозволяє досягти поступового, але стабільного покращення в кожній із сфер мовлення.

Таким чином, кваліфікаційна робота продемонструвала важливість застосування спеціалізованих педагогічних методик і корекційно-розвиткових програм для формування та розвитку зв'язного мовлення у дітей з РАС в умовах інклюзивного навчання в ЗДО. Результати експериментального дослідження підтверджують ефективність запропонованої дидактичної моделі, що дає змогу дітям з РАС успішно інтегруватися в освітнє середовище та розвивати свої комунікативні та мовленнєві навички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/provokacija>
2. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія. К., 2009. 200 с.
3. Базима Н. В. Вивчення мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець- Подільський : Медобори-2006, 2013. Вип. 23. Ч. 3 С. 22-30.
4. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Інклюзивна освіта. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018.144 с.
5. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН від 12.01.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01>
7. Барбера Мері Лінч. Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ: Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.
8. Басевич К.О., Ласточкіна О. В. Сенсорний розвиток дошкільників із порушеннями мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: м-ли VII Всеукр. конференції. Суми, 2018. С. 8–11.
9. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. 256 с.
10. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посібник. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

11. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 7. С. 153–162.
12. Борбич Н. Сучасний Аналіз дефініції «соціальна компетентність» особистості. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 1. С. 45–51.
13. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 44 с.
14. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія: навчально-методичний посібник. Запоріжжя: Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000(ред. В. Т. Бусел). Київ: Перун, 2005. VIII. 1728 с.
16. Виноградова К. Н. Мова та комунікація при аутизмі. Аутизм та порушення розвитку. 2015. № 2(47). С. 17–28.
17. ВООЗ випустила новий Міжнародний класифікатор хвороб (МКХ11). Український Фармацевтичний Інститут Якості: сайт. URL: 204 <http://gmpcenter.org.ua/news/vooz-vipustila-novij-mizhnarodnij-klasifikatorhvorob-mkh-11>(дата звернення : 18.04.2025)
18. Гладун Т. О. Розбудова інклюзивної освіти в Україні як умова розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 48 (101). С. 77–83
19. Гладун Т. О. Розвиток соціальної компетентності дітей з аутизмом в умова розбудови громадського суспільства. Організація соціальної та соціально-педагогічної роботи у різних соціальних інституціях суспільства: тези доповідей IV міжвузів. наук.-практ. семінару. (м. Харків, 21 грудень 2016 р.). Харків : ХГПА, 2016. С. 89.

20. Гладун Т. О. Розвиток соціальної компетентності молодших школярів з розладами аутистичного спектру як умова впровадження інклюзивної освіти в Україні. Соціально-правові та організаційно-управлінські аспекти роботи працівників соціальної й освітньої сфери з різними суб'єктами сучасного соціуму: тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 15 грудня 2017 р.). Харків : ФОП Петров В. В., 2017. С. 47.

21. Гладун Т. О., Харченко С. Я. Соціально-правовий захист дитинства: проблеми та перспективи. Соціально-правові та організаційноуправлінські аспекти роботи працівників соціальної й освітньої сфери з різними суб'єктами сучасного соціуму : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків ; Куряж, 15 грудня 2016 р.). Харків : ФОП Петров В. В., 2016. С. 102–107.

22. Грабовська С.Л., Островська К.О. Проект програми комплексної допомоги дітям із спектром аутизму та їх сім'ям. / Матеріали науково-практичної конференції «Допомога дитині з аутизмом: проблеми та шляхи вирішення». Львів, 2009. С.54-58.

23. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика : монографія. Одеса, 2018. 239 с.

24. Грітченко Т. Я. Особливості комунікації у дітей із розладами аутистичного спектра. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали п'ятої міжнародної науково-практичної конференції. Умань. 2019. С. 63–65.

25. Дефектологічний словник : навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

26. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огневюк; автор. кол.: Г. В. Беленька та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

27. Душка А.Л. Психологічний супровід родин дітей з розладами аутистичного спектра в умовах стресу: методичні рекомендації; Інститут

спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2022. 99 с.

28. Желтова М., Урсуленко Ю. Характеристика основних критеріїв діагностування та провідні методи корекції розладів аутистичного спектру. Молодий вчений. 10 (122). 2023. С. 83-88

29. Заверико Н. В., Мацкевич Ю. Р., Авраменко У. В. Сучасні технології соціально-педагогічної реабілітації дітей з розладами аутистичного спектра. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. N 64. С. 30–35.

30. Коломоець, Т. Г. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 8 (102). С. 27–40.

31. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

32. Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

33. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

34. Компанець Н. М., Луценко І. В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ: навч.-метод. посібник. Київ, 2017. 66 с.

35. Компанець Н.М., Луценко І.В. Навчально-методичний посібник «Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ». Київ , 2018. 66 с.

36. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ: «Гнозіс», 2013. 200 с.

37. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : ратифіковано Законом України від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71(дата звернення: 14.04.2025).

38. Кононова М. М., Єланська Д. В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.

39. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. закл./ за наук. ред. В. В. Тарасун. Київ : Наук, світ, 2004. 100 с.

40. Крет Я.В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом / Я.В.Крет. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. 228 с.

41. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ, 2019. 28 с

42. Лещук Г. Соціальна робота з дітьми із розладами аутистичного спектру: комунікативний аспект. Social Work and Education. 2016. Vol. 3, № 2. Рр. 26–33.

43. Лопатіна Г.О. Особливості використання системи графічних символів у роботі з дітьми з аутизмом / Г.О.Лопатіна // Комунікація для всіх: матеріали IX Східно та Центральноєвропейської альтернативної та допоміжної комунікації; за ред. В.М.Синьова, М.К.Шеремет. Київ: ДІА, 2013. С. 65-69.

44. Маранчак Р. С., Василенко О. М.Інклюзивна освіта як одна із умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2013. № 2. С. 128-132.

45. Мірошник О. Клініко-нейрофізіологічні та структурні особливості нервової системи у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектру : дис. ... канд. мед. наук : 14.01.15. Харків, 2018. 192 с.

46. Мойсеєнко І. М. Модель формування сенсомоторних компетенцій у дітей з розладами аутистичного спектра дошкільного віку. Scientific research of

the XXI centur. Volume 1: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles : GS publishing service, 2021. Розд. Pedagogikal sciences. С. 219-233

47. Мойсеєнко, І. М., Білюк, О. Г., Приходько, Т. П. (2024). Аналіз методів та стратегій логопедичної роботи для розвитку мовлення та комунікаційних навичок у дітей з РАС. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1(3 (110)), 95-105.

48. Навчання та виховання дітей розладами аутистичного спектру: Методичний посібник. Суми: НВВ СОППО. 2016. 60 с.

49. Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими освітніми потребами. *SocialWorkandEducation*. 2018. Vol. 5. No. 1. P. 38–46.

50. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

51. Остапенко Н.В. Сенсорна інтеграція як основа цілісного розвитку дітей з особливими потребами. Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості : зб. наук. праць за матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 26–27 верес. 2019 р.) Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2019. С. 222-225

52. Островська К. О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом / К.О.Островська: Монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.

53. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості реабілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів : Тріада плюс. 2007. 44 с.

54. Островська К.О., Химко М.Б. Гіперактивність із дефіцитом уваги у дітей з аутизмом: прояви та способи допомоги. Методичний посібник. Львів.: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 40 с.

55. Панчук В.Л. Аутизм. Рання діагностика / В.Л.Панчук // Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка. №12(12). 2015. С. 5-10.
56. Пащенко О., Гриценю І., Софій Н. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посібник. Київ : Арт Економі, 2012. 184 с.
57. Плахтій М., Куралова Я. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Науковий Вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні Науки. С.152-157.
58. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. Ч (2) №32. С. 78-83.
59. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 20.04.2025).
60. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень: лист Міністерства освіти і науки України від 11.09.2013 № 1/11-13887 /Н. С. Анреєва та ін. ; за ред. О. М. Шульженко. Київ, 2013. 207 с.
61. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за заг. ред. Сак Т. В. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 304 с.
62. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / Сухіна І. В., Скрипник Т., Риндер І. / Київ-Чернівці: «Букрек», 2017 р. С. 34
63. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. 465 с.
64. Рибченко Л. К. Педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 190 с.

65. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6-9.
66. Серeda I.B. Організація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 1(68) Миколаїв, 2020. С. 257-262
67. Серeda I.B. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в контексті технологічного підходу // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка). №1-2 (60–61), 2018. С.146-152. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.146152> (Index Copernicus).
68. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. Актуальні питання корекційної освіти. 2017. Вип. 9.
69. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис. доктора філософії: спец. 01 – Освіта/Педагогіка ; 016 – Спеціальна освіта Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 268 с.
70. Сільberman С. Що приховує аутизм. Майбутнє нейрорізноманіття. Київ: Наш формат, 2021. 512 с.
71. Скрипник Т., Супрун Г. (2015) Дитина з аутизмом у закладі освіти: Методичні рекомендації. Київ: Плетяда. 20 с.
72. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 4. С. 24–31.
73. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис...д-ра психол.наук : 19.00.08 / Скрипник Тетяна Вікторівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385 арк.

74. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра: навч.-метод. посібник / Т. В. Скрипник. – К. : Гнозис, 2013. – 60 с.
75. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010.– 388 с.
76. Скрипник Т.В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. Київ: Видавництво Фенікс, 2010. 59 с.
77. Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука - 1-е видання, Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974.776 с.
78. Спеціальна методика ознайомлення з природничим та суспільним довкіллям дітей із ТПМ : навч.-метод. посіб. / О.Г.Білюк, В.А.Кисличенко, Ю.О.Махиня, Н.В.Стельмах. - Миколаїв : Іліон, 2023. - 220 с. ISBN 978-617-534-702-7
79. Стельмах Н. В. Психолого-педагогічні умови педагогічної взаємодії. YoungScientis . 2016. № 5 (32). С. 375–378.
80. Стельмах Н.В. Теорія та методика виховання дітей. Миколаїв: МНУ ім. Сухомлинського, 2018. 265 с.
81. Султанова Н. В. Освітня інтеграція дітей з обмеженими можливостями як соціально-педагогічна проблема. Педагогічний альманах. 2014. Вип. 24. С. 249-255.
82. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика: підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.
83. Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ: Книга-плюс. 2017. 304 с.
84. Тарнавська Н П. Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях: навч.-метод. посіб. Житомир. 2013. 65 с.

85. Турубарова А. В. Технологія FLOORTIME терапії у психокорекційній роботі з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. Тиждень науки-2022: зб. наук. статей за матеріалами науково-практичної конференції серед студентів, викладачів, науковців, молодих учених і аспірантів (м. Запоріжжя, 18-22 квітня 2022 р.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 1642-1644

86. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди (редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.). Київ: Абрис, 2002.

87. Флегонтова Н.М. Короткий словник актуальних педагогічних термінів. КНУТД, 2013. 55 с.

88. Шагар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

89. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2015. Вип. 5(2). С. 369–378.

90. Шульженко Д. І. Аутзм – не вирок : наук.-метод. посіб. Київ : Кальварія, 2010. 224 с.

91. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 444 с.

92. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ: Слово, 2009. 381 с.

93. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 /Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010.480 с.

94. Юнусова А. А., Бессонова Є. М. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра. Дитина з особливими потребами. 2016. № 1. С. 7–9.

95. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна». 2019. 488 с.
96. Asperger H. Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. 1944. № 117 (1). P. 76-136.
97. Crowell A. Judith, Keluskar J., Gorecki A. Parenting behavior and the development of children with autism spectrum disorder. Comprehensive Psychiatry. 2019. Vol. 90. P. 21-29.
98. Gillberg C. Autism and pervasive developmental disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1990. № 31. P. 99–119.
99. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. The Nervous Child. 1943. Vol. 2. P. 217–250.
100. Kanner L., Asperger H. Introduction to Autism. – 2016.
101. Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with Autism. School Psychology Review, 34, 510-526.
102. Martins, M. P., & Harris, S. L. (2006). Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. Child & Family Behavior Therapy, 28(1), 51-68.
103. Rutter M. Diagnosis and definition. Autism: a reappraisal of concepts and treatment, Plenum Press /Eds.M. Rutter, E. Schopler. New York, 1978. P. 1-25.
104. Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. Austin, TX: Pro-Ed, Inc.
105. Wing L. The handicaps of autistic children—a comparative study. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1969. № 10. C. 1– 40.

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклад заняття з розвитку мовлення (з використанням елементів сенсорної інтеграції та рухливих ігор) з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (підгрупове)

Тема заняття: «Подорож до лісу»

Мета: розвивати зв'язне мовлення, словниковий запас, розуміння мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС. Формувати навички побудови простих речень і діалогів. Стимулювати сенсорну активність через тактильні, вестибулярні й рухові стимули. Сприяти соціалізації через взаємодію в групі.

Обладнання:

- Килимок або тунель для повзання;
- мішечки з різними за текстурою матеріалами (пісок, крупа, поролон, гудзики тощо);
- іграшкові тварини, фішки із зображенням лісових мешканців
- ароматичні баночки (сосна, м'ята, апельсин)
- картки з діями (йде, повзе, стрибає, спить тощо)

Структура заняття:

1. Вступна частина (3 хв):

Сенсорне привітання. Діти передають одне одному м'яку іграшку (наприклад, ведмедика), називаючи своє ім'я.

Педагог проговорює: «Я — ведмедик. А як тебе звати?»

2. Сенсорна розминка (3—4 хв):

«Знайди за відчуттям» Діти на дотик дістають предмети з мішечків, описують, що відчувають: «М'яке», «Шорстке», «Колюче» — педагог допомагає формулювати фрази.

Рухлива гра «Лісові кроки»

Діти пересуваються по залу імітуючи дії тварин: стрибають як зайці, повзають як їжачки.

Завдання: після руху сказати, хто що робив. Наприклад: «Я стрибав, як заєць».

3. Основна частина (10 хв):

Мовленнєва вправа «Хто в лісі живе?» Діти дістають іграшку з кошика (наприклад, білку) та складають про неї речення за опорою:

Хто це? (Це — білка.) Що вона робить? (Вона стрибає.) Де вона живе? (У дереві.) Гра «Покажи і скажи»

Діти обирають картку з дією, показують її рухом і називають: «Ведмідь спить», «Лисиця біжить». Педагог допомагає побудувати речення повністю, за потреби використовуючи підказки (пиктограми, картки).

Аромато-гра «Що це пахне?»

Діти нюхають баночки з ароматами і описують асоціації: «Пахне деревом», «Це — сосна». Педагог заохочує дітей використовувати прикметники.

4. Заключна частина (3-5 хв):

Підсумок заняття. Педагог запитує: «Кого ми сьогодні зустріли в лісі?»

Діти називають тварин і дії, які виконували.

Гра на релаксацію: «Обійми дерево» — діти обіймають м'яку подушку або одне одного для зняття напруги.

Очікувані результати:

- Діти активніше використовують мовлення у комунікації.
- Розширено словниковий запас на тему «ліс», «тварини», «дії».
- Підвищено інтерес до взаємодії з педагогом і однолітками.
- Знижено сенсорну чутливість через контрольовану стимуляцію.

Приклад індивідуального заняття з розвитку граматичної сторони мовлення для дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Тема заняття: «Подарунок для тваринки» (закріплення вживання прийменників і граматично правильного узгодження іменника з прикметником у роді та числі)

Мета: формувати вміння узгоджувати іменник з прикметником за родом і числом (великі яблука, червона шапка тощо). Закріплювати вживання прийменників (на, під, у, біля, перед). Активізовувати граматично правильне мовлення в ігровій ситуації. Розвивати мовленнєву ініціативу та розуміння інструкцій.

Матеріали та обладнання:

- іграшкові тварини (вовк, лисиця, ведмідь, зайчик);
- картки з предметами: їжа, одяг, іграшки (яблуко, м'яч, шапка, машина);
- місця для розміщення предметів: коробка, ліжко, стілець, підлога;
- роздруковані прийменники (приклеєні на предмети для візуальної підказки).

Структура заняття (20–25 хв):

1. Привітання та налаштування (2–3 хв):

Педагог вітається, уточнює настрій дитини, обирає «улюблену тваринку» для заняття:

– Привіт, сьогодні ми допоможемо ____ (наприклад, лисиці). Вона загубила свої речі! Давай шукати разом?

2. Вправа 1: «Що? Яке? Чий?» (5–7 хв)

Педагог показує предмет і питає: Що це? (шапка) Яка вона? (червона) Чия це шапка? (лисиці — якщо дитині важко, педагог спонукає: «Це ____ шапка»)

→ Узагальнення: «Це червона шапка лисиці».

Поступово вводиться ускладнення: зміна числа (яблуко → яблука), роду (машина — великий м'яч).

3. Вправа 2: «Куди покладемо?» (7–10 хв)

Дитина має «розкласти» предмети по місцях, використовуючи прийменники. Педагог дає інструкцію: «Поклади червону шапку на ліжку».

Потім дитина формулює речення самостійно: – «Шапка на ліжку» → «Червона шапка на ліжку».

Ускладнення:

«Поклади великі яблука в коробку».

«М'яч під стільцем» → «Синій м'яч під стільцем».

4. Гра-закріплення: «Хто де і з чим?» (5 хв)

Іграшки сидять у різних місцях, перед ними — предмети.

Питання: «Хто біля коробки?» – «Вовк».

«У кого зелена машина?» – «У ведмедя зелена машина».

5. Завершення (2–3 хв):

Підсумкове закріплення:

– Що ми сьогодні робили?

– Яку шапку знайшли? Кому? Де вона була?

→ Дитина, з підтримкою, формулює речення.

Очікувані результати:

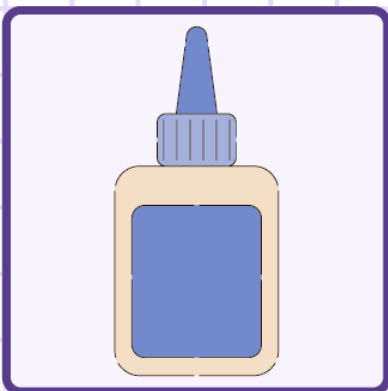
- Дитина вживає прості граматично правильні конструкції.
- Вміє узгоджувати прикметники з іменниками за родом і числом.
- Вживає прийменники у контексті.
- Підвищується самостійність у мовленнєвому висловлюванні.

Додаток Б

Приклади карток візуальної підтримки (частини мови)



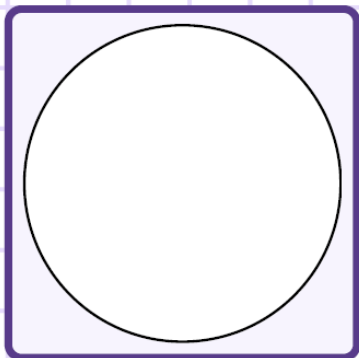


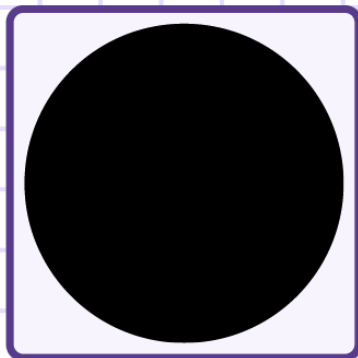


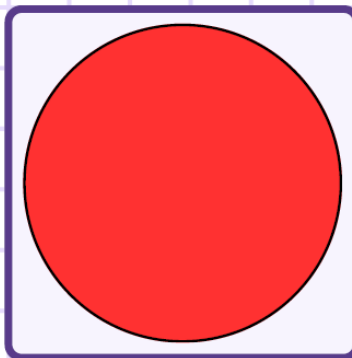




Прикметник (який? яка? яке?)







Прикметник (який? яка? яке?)







Дієслово (що робить?)







Дієслово (що робить?)







Дієслово (що робить?)







Дієслово (що робить?)

