

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Сторітелінг як засіб розвитку
монологічного мовлення у дітей
з розладами аутистичного спектра**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 602 група
Чебенєєва Аліна Геннадіївна

Керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Колтунович Т.А.**

***До захисту допущено
на засіданні кафедри***

протокол № _____ від _____ 2024 року

Зав.кафедрою _____ проф. Марія ОЛІЙНИК

Чернівці – 2024

АНОТАЦІЯ

Чебенєєва А. Г. Сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 87 с.

У кваліфікаційній роботі розглянуто сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Проаналізовано особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та потенціал сторітелінгу для стимулювання комунікативних навичок (монологічного мовлення). Розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму, яка спрямована на поліпшення мовленнєвої діяльності. Результати експерименту підтвердили, що сторітелінг сприяє покращенню здатності дітей з РАС до зв'язного висловлювання, емоційної виразності та соціальної взаємодії.

Ключові слова: сторітелінг, діти із розладами аутистичного спектра, монологічне мовлення, зв'язне мовлення.

ABSTRACT

Chebeneeva A. G. Storytelling as a means of children with autism spectrum disorders developing monologue speech. – Manuscript. Master's qualification thesis for obtaining the Master degree in the specialty of Special education (Speech Therapy) (016). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2024. 87 p.

The qualification work deals with storytelling as a means of children with autism spectrum disorders (ASD) developing monologue speech. The features of speech development in children with autism and the potential of storytelling to stimulate communication skills (monologue speech) were analyzed. A correctional and developmental program aimed at improving speech activity has been developed and tested. The results of the experiment confirmed that storytelling helps improve the ability of children with ASD to coherent speech (monologue speech), emotional expressiveness and social interaction.

Keywords: storytelling, children with autism spectrum disorders, monologue speech, coherent speech.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ А.Г. Чебенєєва

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	7
1.1. Становлення мовленнєвої сфери у дітей з розладом аутистичного спектра	7
1.2. Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектра	18
1.3. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми з розладом аутистичного спектра	23
1.4. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності у дітей з розладом аутистичного спектра	36
Висновки до розділу 1	42
РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ	45
2.1. Огляд діагностичного інструментарію, характеристика вибірки, структура та дизайн дослідження	45
2.2. Аналіз та результати вивчення особливостей дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектра	56
2.3. Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу	59
2.4. Аналіз результатів формувального експерименту та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми	66
Висновки до розділу 2	69
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	84

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Діти з розладом аутистичного спектра (далі – РАС) зазнають значних труднощів у сфері соціальної взаємодії, що, насамперед, проявляється в їхній неспроможності налагодити стійкий контакт із незнайомою людиною без відчуття психологічного дискомфорту. Ядром симптомів при розладах аутистичного спектру є порушення комунікативної поведінки. Характерною для них є складність у сприйнятті інформації та розумінні ситуації спілкування, що може бути обумовлено відсутністю внутрішньої потреби в комунікації. Прагнення уникати контактів і небажання вступати в соціальну взаємодію часто поглиблюють ці труднощі, створюючи додаткові бар'єри для ефективного спілкування. Через труднощі у розумінні соціальних ситуацій і відсутність мотивації до спілкування такі діти мають проблеми з розумінням і передачею інформації, що негативно впливає на розвиток мовлення, зокрема монологічного, яке є важливою складовою соціальної інтеграції, оскільки саме через висловлення своїх думок, почуттів та емоцій діти можуть краще взаємодіяти із середовищем. Тому питання корекції аутизму у наш час залишається доволі актуальним.

Важливою складовою корекційної роботи є використання методів, які сприяють розвитку мовленнєвих і соціальних навичок. Одним із таких методів є сторітелінг, який має великий потенціал для стимулювання розвитку дітей з аутизмом. Сторітелінг – сучасна методика, яка дозволяє використовувати емоційно-залучені та структуровані форми розповіді для розвитку мовлення. Для дітей з РАС ця методика є особливо актуальною, оскільки дозволяє організувати мовленнєву діяльність у структурованій, передбачуваній формі, що полегшує сприйняття інформації дітьми та знижує рівень їх тривожності.

Впровадження сторітелінгу у логопедичну практику створює нові можливості для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з РАС: поступовий

розвиток мовленнєвих навичок через інтерактивні, емоційно насичені історії, адаптовані до можливостей дитини.

Стан дослідження проблеми. Вивченням мовленнєвих порушень при аутизмі дітей займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: І. Марценківський, К.Островська, О. Романчук, С. Конопляста, М. Химко, В.Тарасун, Д. Шульженко, М. Шеремет, Л. Вінг, Е.Орніц, Б.Гермелін, Н.О'Коннор, Ф. Фолкмар [64]. Серед сучасних дослідників, які активно займаються проблемою формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра, варто відзначити роботи Н. В. Базими, Т.Д.Ілляшенко, С. Ю. Коноплястої, В. В. Тарасуна та Д. І. Шульженка. Питання специфіки комунікативної поведінки дітей з аутизмом глибоко досліджували І. П. Логвінова, К. О. Островська, Г. М. Хворова, К. О. Цибульська та М. К. Шеремет. Окрему увагу заслуговують праці Ю. О. Крикуненка, Т. В. Скрипника та К. Д. Шевчука, які зосереджені на діагностиці рівнів сформованості комунікативних навичок та розробці методичних підходів до формування і розвитку комунікативної компетентності у дітей з аутизмом.

Незважаючи на розвиток корекційних методик, сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС залишається відносно новим підходом, що вимагає подальшого вивчення. Виходячи з цього, було обрано тему кваліфікаційного дослідження ***“Сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра”***, яке може заповнити наукові прогалини, надаючи нові підходи до корекційної роботи, що підвищить її ефективність.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність застосування сторітелінгу як засобу розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати особливості монологічного мовлення у дітей з РАС.
2. Дослідити психологічні та педагогічні підходи до розвитку мовлення у дітей з РАС.

3. Проаналізувати теоретичні та практичні аспекти використання сторітелінгу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
4. Розробити програму використання сторітелінгу для розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: мовленнєва діяльність дітей з розладами аутистичного спектру.

Предмет дослідження: сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру.

Гіпотеза дослідження: використання сторітелінгу як спеціально організованого методу розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру сприятиме покращенню їхніх мовленнєвих і комунікативних навичок, зокрема розвитку здатності до побудови зв'язного висловлювання, поліпшенню структури мовлення та емоційної виразності, а також загальній соціальній адаптації.

Методи дослідження:

- *теоретичні:* аналіз наукової літератури, синтез і узагальнення наукових даних, порівняння, конкретизація, формально-логічний метод;
- *емпіричні:* спостереження, констатувальний, формувальний та контрольний експеримент, банк діагностичних методик:
 - Карта логопедичного обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення” (за І. Дмитрієнко, Л. Федорович);
 - методика «Обстеження зв'язного мовлення» (О.Є. Соботович);
 - методика «Лексико-семантичне обстеження» (Н. І. Гавриш);
- *статистичні:* методи описової статистики, t критерій Вілкоксона.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в розкритті потенціалу сторітелінгу як засобу для розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру, що сприяє поглибленню наукових уявлень про корекційно-розвивальні методи, які стимулюють мовленнєві навички у дітей з особливими освітніми потребами.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці та впровадженні корекційно-розвивальної програми для логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру, яка може бути застосована фахівцями в практичній діяльності для покращення комунікативних здібностей дітей. Дана програма також може слугувати основою для створення методичних матеріалів і сприяти підвищенню ефективності логопедичної роботи з даною категорією дітей.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом представлення ключових положень на науково-практичній конференції «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття», що дало можливість здійснити зовнішню експертну оцінку розроблених підходів і підвищити рівень достовірності результатів дослідження.

Публікації. За результатами дослідження була опублікована стаття в збірнику матеріалів VIII Міжнародної наукової конференції «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття» (22.11.2024; м. Біла Церква, Україна).

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 80 найменувань (з них іноземною мовою – 7) та 3 додатків.

Загальний обсяг роботи – 87 сторінок друкованого тексту, з них – 70 сторінок основного тексту.

Робота містить 13 таблиць та 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1. Становлення мовленнєвої сфери у дітей з розладом аутистичного спектра

Аутизм – складна проблема як у теоретичному, так і в практичному контекстах. Сучасний етап розвитку теорії та практики спеціальної педагогіки, психіатрії та психології характеризується зростаючою увагою до всебічного вивчення особливостей психічного розвитку дітей з аутизмом: досліджуються їхні когнітивні можливості, формування пізнавальних і психічних функцій, розвиток емоційно-вольової сфери, соціальних взаємин і комунікативної поведінки, що має значне науково-практичне значення. Вивчення симптомів аутизму та визначення їхніх характеристик є ключовими для розуміння цієї проблеми та надання ефективної допомоги дітям.

Особливої уваги потребує той факт, що при ранньому дитячому аутизмі, поряд з основними специфічними особливостями розвитку, спостерігається порушення здатності використовувати мовлення як засіб комунікації. Діти з аутизмом перш за все зіштовхуються з труднощами у налагодженні соціальної взаємодії, підтримці контакту з іншими людьми без виникнення психологічного дискомфорту. Для них характерні проблеми у сприйнятті інформації та розумінні ситуації спілкування, що можуть бути пов'язані з відсутністю природної потреби у комунікації, схильністю уникати соціальних контактів та небажанням спілкуватися.

Водночас, несформованість комунікативної функції у дитини з аутизмом часто зумовлена хворобливим невротичним досвідом, хронічною недостатністю спілкування у ранньому віці та відсутністю сприятливих умов для використання мовлення.

Дослідження психологів, сімейний досвід та спостереження фахівців свідчать про те, що дитина з аутизмом частіше не може, аніж не хоче спілкуватися. Тому своєчасне надання допомоги, навчання взаємодії та подолання страху перед соціальними контактами є вирішальним для розвитку загальної пізнавальної активності, формування особистості дитини з аутизмом та її соціалізації.

Мовленнєва діяльність, як складова психічного розвитку дитини, потребує особливої уваги з перших років життя. Для батьків важливо розуміти закономірності розвитку мовлення як у нормі, так і при порушеннях психічного розвитку. Оскільки формування мовленнєвої сфери у дітей з аутизмом має специфічний характер, корекційна робота повинна враховувати ці особливості. Чим раніше розпочнеться корекційний вплив, тим кращими будуть результати.

У сучасній медико-психологічній літературі аутизм розглядається як розлад, що починає проявлятися у ранньому дитинстві та, як правило, триває протягом усього життя. Особи з аутизмом виявляють неадекватні реакції на оточуючих, мають труднощі у засвоєнні комунікативних навичок, схильні до ригідної поведінки та стереотипних дій [2].

На сьогодні більшість дослідників пов'язують аутизм із порушеннями діяльності центральної нервової системи, що виникають через органічні ураження в ранньому онтогенезі. Це підтверджують такі фактори, як гіпер- або гіпосензитивність до сенсорних стимулів, моторна розгальмованість, швидка втомлюваність, труднощі з концентрацією уваги, ехолалії та затримка психомовного розвитку, а також розумова відсталість, яка часто супроводжує аутизм.

Проблема аутистичних розладів у дітей активно досліджується протягом понад п'ятдесяти років, однак до сьогодні не існує єдиного узгодженого підходу до їх інтерпретації. Залежно від теоретичної перспективи та наукового підходу, аутистичні розлади розглядаються як симптом, синдром, захворювання або патологія розвитку. Це знаходить відображення в

міжнародних класифікаціях хвороб, де аутизм включений до категорій різноманітних порушень розвитку або дитячих психозів [69].

Розлади аутистичного спектра (РАС), або аутизм, є узагальненими термінами для позначення групи комплексних порушень, пов'язаних із розвитком головного мозку. Ці порушення характеризуються труднощами в соціальній взаємодії, вербальній і невербальній комунікації, а також повторюваними моделями поведінки. Згідно з п'ятим виданням *“Керівництва з діагностики та статистики психічних розладів”* Американської психіатричної асоціації (DSM-5), опублікованим у травні 2013 року, усі відхилення, пов'язані з аутизмом, були об'єднані в єдину категорію й діагностуються як РАС (розлади аутистичного спектра) [1].

В Україні наразі використовується попередня версія МКХ-10, де замість «розладів аутистичного спектра» застосовується термін «загальні розлади психологічного розвитку» (F84). Міністерство охорони здоров'я України в цьому контексті використовує термін «аутизм».

Згідно з МКХ-10, до загальних розладів психологічного розвитку належать:

- F84.0 Дитячий аутизм;
- F84.1 Атиповий аутизм;
- F84.3 Інший дезінтеграційний розлад у дитячому віці;
- F84.4 Гіперактивний розлад, асоційований із розумовою відсталістю та стереотипними рухами;
- F84.5 Синдром Аспергера;
- F84.8 Інші загальні розлади розвитку;
- F84.9 Загальний розлад розвитку, не уточнений [64].

Сучасне визначення РАС як «поведінкового синдрому з біологічною основою (системними порушеннями розвитку мозку), виникнення якого пояснюється взаємодією генетичних факторів і впливів середовища», було вперше запропоноване М. Херберт (Martha Herbert) у 2005 році [77]. Про це

зазначають у своїй праці Ігор Марценковський та Інна Марценковська, обґрунтовуючи сучасний підхід до розуміння РАС [53].

У ранньому віці мовленнєвий розвиток дитини з РАС значно відрізняється від нормотипового розвитку. Вже з перших днів життя спостерігається порушення емоційного та зорового контакту з матір'ю: дитина з РАС не встановлює контакт “очі в очі”, не реагує на звертання, не проявляє зацікавленість по відношенню до іншої людини. Комунікація через погляд, яка в нормі є фундаментом для подальшого розвитку мовлення, у дітей з аутизмом утруднена і нетривала.

Затримка мовленнєвого розвитку може спостерігатися від самого народження або виникати пізніше, після початкового прискореного розвитку мовлення, що свідчить про нерівномірність мовленнєвого прогресу.

У нормотиповому розвитку немовлят відзначаються чіткі етапи домовленнєвого періоду (Н. Лепська, В. Тарасун, В. Тищенко) (табл. 1.1)

Таблиця 1.1

0-1 місяць	недиференційований плач як перша реакція на навколишнє середовище
1,5–6 місяців	диференційований плач, залежно від потреб (голод, біль);
3–7 місяців	гуління та вокальні ігри
6–12 місяців	лепетання, повторення складів і звуків;
9–10 місяців	поява ехолалій

Джерело: сформовано на основі аналізу праці Тарасун В. Аутологія: теорія і практика : підручник. Київ: «Вадекс», 2018. 590 с.

У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, спостерігаються характерні особливості мовленнєвої діяльності.

Основні групи симптомів мовленнєвих порушень у дітей з РАС охоплюють такі аспекти:

- відсутність лепету та гуління або їх механічний, монотонний характер;

- порушення комунікативної поведінки;
- недостатність рецептивного мовлення. У складних випадках дитина може повністю ігнорувати звернене до неї мовлення, не розуміти змісту сказаного або навіть не реагувати на власне ім'я. У легших випадках спостерігається нерозуміння прихованого змісту чи переносного значення слів;
- специфічні особливості лексико-семантичного компоненту мовлення. У таких дітей можливе обмеження словникового запасу, недоречне використання слів або неправильне розуміння їх значення;
- порушення прагматичної сторони мовлення: включають труднощі з використанням мовлення у відповідних комунікативних ситуаціях, що проявляється у невмінні підтримувати діалог чи розуміти соціальні правила спілкування.

У контексті дослідження проявів розладів аутистичного спектра (РАС) важливо підкреслити, що симптоматика, характерна для цього стану, може бути притаманною кожній дитині з РАС, проте її інтенсивність і складність мають варіативний характер.

Також більшість дітей мають труднощі з використанням жестів та інтонації для комунікації, що ще більше ускладнює соціальну взаємодію. Перші слова часто з'являються із запізненням або випередженням, але вони не використовуються для комунікації, а є радше елементами "гри словами". Часто дитина не співвідносить слова з їх значенням, і може виникати мутизм – відмова від мовлення. Також, діти з аутизмом уникають залучення дорослих до своїх дій, і активне втручання може викликати у них негативні реакції. Вони не використовують міміку та жести для спілкування, що є типовими для дітей першого року життя, а це свідчить про глибокі порушення домовленнєвої та вербальної комунікації [69].

Період 2–3 років є критичним для розвитку мовленнєвої діяльності у дітей, що характеризується значним зростанням словникового запасу, формуванням фразового мовлення, засвоєнням граматичних категорій та

основ словотворення, а також розвитком фонематичного слуху, що дозволяє дитині оволодівати звуковим аналізом та синтезом. Крім того, у цей період вдосконалюються засоби невербальної комунікації.

Однак у дітей з РАС на цьому етапі спостерігається значне відставання. Лепет не ускладнюється, а поява окремих слів не супроводжується активним їх використанням. Відсутнє формування простих фраз, арсенал невербальної комунікації також не розширюється. Звуки, які промовляє дитина, найчастіше некомунікативні, що може проявлятися у формі щебетання, скрипу або наслідування звуків музичних інструментів. Як зазначають дефектологи, діти з аутизмом на початку другого року життя не проявляють інтересу до мовлення так, як це роблять здорові діти. Мовлення таких дітей часто має характер значного обмеження: вони можуть не реагувати на звернене до них мовлення, не впізнавати власне ім'я, вимовляти лише окремі склади або демонструвати схильність до надмірної вербалізації через повторення фонетично складних або афективно насичених слів. Іноді окремі слова стають частиною ритуалів, полегшуючи виконання певних дій. Наприклад, фрази можуть слугувати аутокомандами, як у випадку "Коля їсть" [62].

Зорова увага дітей з аутизмом є вибірковою та короткочасною, вони можуть ігнорувати людей і не фіксувати погляд на артикуляційному апараті дорослого. Міміка залишається маловиразною, а комунікативна функція мовлення порушеною. Незалежно від часу появи мовлення, дитина з аутизмом рідко використовує його для спілкування, не ставить питань та не відповідає на звернення дорослих, навіть близьких.

Особливістю мовлення у дітей з РАС є наявність *ехолалій*, тобто повторення чужих фраз, скандована вимова, а також порушення фонетики та голосу, зокрема високий тон у кінці фрази або слова. Також характерна відсутність слів "так" і "ні", поява неологізмів, монологів та аутодіалогів. Відсутність займенника "я" та дієслів першої особи є ще однією особливістю їхнього мовлення [32].

Деякі діти з РАС можуть демонструвати бурхливий мовленнєвий розвиток, який проявляється у використанні складних фраз до початку ходьби або запам'ятовуванні великих текстових уривків. Незважаючи на раннє формування фразового мовлення, ці діти не використовують його для соціальних контактів, рідко задають питання або повторюють їх багаторазово.

Мовленнєва діяльність дітей з аутизмом у старшому дошкільному віці характеризується рядом специфічних особливостей, які відображають класичні прояви дитячого аутизму. Цей період є ключовим для виявлення мовленнєвих розладів, що значною мірою впливають на загальний розвиток дитини.

У ході досліджень виявлено, що існує кілька класифікацій порушень мовленнєвого розвитку при аутизмі. Зокрема, М. Лібінг і Є. Баєнська підкреслюють, що в аутичних дітей спостерігається широкий спектр мовленнєвих порушень [38]. Дослідники розглядають різні варіанти порушень мовлення, прив'язуючи їх до класифікації аутизму, заснованої на особливостях порушення афективної та когнітивної сфери. В результаті їхньої роботи було виділено чотири варіанти мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом.

Розподіл дітей за рівнем мовленнєвого розвитку в рамках різних груп демонструє різні типи порушень мовленнєвої активності:

I група – характеризується майже повною відсутністю експресивного мовлення, однак спостерігається наявність вокалізацій і бурмотіння. У емоційно значущих для дитини ситуаціях можливе виникнення окремих слів або коротких фраз, що вказує на часткове розуміння мовлення.

II група – має грубу затримку формування мовлення, низький рівень мовленнєвої активності та відсутність спонукань до ініціювання мовленнєвого контакту. Типовими є ехолалії, використання стереотипних коротких фраз, сформованих у стані афекту, або цитат із улюблених творів. Діти часто використовують інфінітивні форми дієслів, жести чи крики для вираження своїх бажань.

III група – відзначається значним словниковим запасом і використанням «дорослого», іноді літературного мовлення. Діти можуть виголошувати довгі монологи на теми, що їх цікавлять, однак демонструють повну нездатність підтримувати діалог. Спостерігаються порушення артикуляції, заміни звуків і невідповідність інтонацій змісту висловлювань.

IV група – відзначається значною затримкою мовленнєвого розвитку, яка іноді супроводжується регресом мовлення у віці 2-2,5 років. Мовлення дітей тихе, нечітке, з відстроченими ехоталіями. Може бути відсутнє розуміння простих інструкцій, однак діти швидко реагують на емоційно привабливі або казкові образи.

Дослідниця К.С. Лебединська виділяє чотири варіанти розвитку мовленнєвої сфери у дітей із розладами аутистичного спектра в дошкільному віці:

Таблиця 1.2.

Таблиця мовленнєвої сфери у дітей із розладами аутистичного спектра в дошкільному віці

I варіант	діти демонструють найбільш виражені порушення в мовленнєвому розвитку порівняно з іншими групами. Їх поведінка погано контрольована, мовлення відсутнє. Окремі слова можуть вимовлятися випадково, але вони не спрямовані на комунікацію.
II варіант	у дітей спостерігається значна затримка як у розумовому, так і в мовленнєвому розвитку. Їх мовлення обмежується короткими стереотипними фразами-штампами. Характерні також численні стереотипні дії, як моторні, так і мовленнєві, що не зустрічаються у звичайних дітей.
III варіант	діти мають високий рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Проте, незважаючи на володіння складними мовленнєвими формами, вони не вміють орієнтуватися на реакцію інших під час спілкування, і не здатні до конструктивного діалогу. У них часто спостерігаються нав'язливі інтереси, вони можуть повторювати сюжети психотравмуючих ситуацій, а також мати труднощі з навчанням через порушення довільної діяльності.
IV варіант	у дітей спостерігається бідне, аграматичне мовлення з інтонаційною одноманітністю. Вони мають труднощі з розумінням зверненого мовлення, зокрема простих інструкцій.

Джерело: сформовано на основі аналізу праці Барабаш Ю.В., 2021.

На відміну від зазначених авторів, науковець Д. І. Шульженко у своїх дослідженнях пропонує феноменологічну класифікацію аутичних проявів, зокрема порушень мовленнєвого розвитку, засновану на готовності дитини до навчання та інтеграції в соціальне середовище. На думку дослідниці, мовленнєві порушення у дітей з аутистичними розладами корелюють з психологічними захисними механізмами, викликаними тривожністю щодо власного мовлення і страхом, що їх мовлення може бути неправильно зрозумілим іншими. Постійно перебуваючи в умовах складних комунікативних ситуацій, аутичні діти часто відчують стрес під час мовленнєвої взаємодії, що призводить до відмови від спілкування або до спотворення та викривлення мовленнєвої діяльності. Одні діти можуть повністю припинити користуватися мовленням, тоді як інші проявляють специфічні риси аутистичного спектра.

Основою класифікації Д. Шульженко є психолінгвістичні показники, згідно з якими всі діти з аутизмом поділяються на дві категорії [52].

Таблиця 1.3

Класифікація Д.Шульженко за психолінгвістичними показниками

Діти, які не володіють мовленням	Діти, які володіють мовленням
група аутичних дітей із розумовими вадами; група аутичних дітей із вадами поведінки; група аутичних дітей із вадами саморегуляції; група "психогенно-нечуючих та психогенно-сліпих" аутичних дітей; група аутичних дітей зі збереженою потребою в спілкуванні; група аутичних дітей із маніфестацією вокалізацій та криків, якими вони заміщують активне мовлення; група аутичних дітей, індиферентних до оточуючих живих та неживих об'єктів з нав'язливим домінуванням інших	група аутичних дітей із розумовими вадами, які володіють мовленням; група аутичних дітей із автономним мовленням, які неспроможні до активного мовлення та не мають мотивації до ведення діалогу; група аутичних дітей з неконструктивною мовленнєвою діяльністю, які здатні підтримувати діалог, відповідаючи на запитання у спосіб, який їм індивідуально притаманний (наприклад, використання мовленнєвих штампів, ехололій і т.п.); група аутичних дітей з активним нав'язливим мовленням, які переважно не здатні підтримувати діалог і, включаючись

Діти, які не володіють мовленням	Діти, які володіють мовленням
предметів та сильним захопленням певними предметами.	в діалог, переходять до монологу на цікаву і актуальні для них тему; група аутичних дітей з резонерським контуром вербального мислення, словесне спілкування яких нагадує шизофренічну симптоматику, коли основна мета їх мовленнєвого висловлювання полягає у концентрації уваги оточуючих людей на особистості дитини; група аутичних дітей зі слабо модульованим, тихим, телеграфним мовленням; група аутичних дітей зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях ("елективний аутизм").

Джерело: складено автором на основі праці: Шульженко., 2013.

Р. 50-51

Відповідно до аналізу наукової літератури серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при аутизмі виділяються: мутизм; автономність мовлення («мовлення для себе», «егоцентричне», «аутистичне»); фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих), що часто при хорошій пам'яті створює ілюзію розвинутого мовлення; широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів); ехолалії (повторення почутих слів та фраз) часто відірвані у часі; слова-штампи, фрази-штампи; відсутність звертання; нездатність до ведення діалогу; недостатність монологічного мовлення; пізня поява у мовленні особистих займенників, особливо «я», і їх неправильне використання; відсутність слів «так» і «ні»; порушення семантичної сторони мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквальності, звуження тлумачення значення слів); нездатність до словотворчості; порушення синтаксичної будови мовлення; порушення граматичної будови мовлення; порушення звуковимови; порушення мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний); порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного наголосу). Крім того,

відзначаються елементи скандування, підвищення тональності в кінці фрази чи слова, уривчастий характер фрази, схильність до декламування, римування, співу, епізодична вимова слів, що не мають значення у даній ситуації.

Окрім порушень комунікативної функції, структура дефіциту при розладах аутистичного спектра (РАС) включає і специфічні мовленнєві розлади. За твердженнями В. Башиної та Н. Симашкової, серед таких розладів можна виділити кілька ключових аспектів. Насамперед, це порушення мовлення, що виникають внаслідок затримки мовленнєвого розвитку, які проявляються у вигляді недорікуватості, фізіологічної ехोलалії, обмеженого словникового запасу. Додатково, мовленнєві порушення тісно пов'язані із затриманим формуванням «Я-концепції», що виражається у неправильному вживанні займенників. Окрім цього, розлади мовлення можуть мати патологічний характер через порушення асоціативного процесу, що проявляється у вигляді змістовних дефектів мовлення, таких як незавершені або непослідовні асоціації, контамінації тощо [46].

Таким чином, мовленнєвий розвиток у дітей з аутистичними порушеннями відбувається за своєю траєкторією, і проходить з певними особливостями. Зважаючи на широкий спектр порушень, які зачіпають усі сфери психічного розвитку дітей з аутизмом, а також на значну варіативність проявів аутистичних розладів, можна зробити висновок про системний характер цих порушень. Вони мають комплексний вплив на всі аспекти життєдіяльності дитини, що зумовлює необхідність врахування цих особливостей під час розробки корекційних програм і педагогічного супроводу.

1.2. Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектра

Діти з розладами аутистичного спектра вирізняються серед інших дітей, як з типовим розвитком, так і з іншими функціональними порушеннями, стійким дефіцитом у соціальній комунікації та взаємодії. Цей дефіцит охоплює різні аспекти: соціально-емоційну взаємодію (складнощі в підтриманні розмови, обміні емоціями та інтересами, ініціюванні або реагуванні на соціальні контакти), невербальну комунікацію (відсутність або обмеженість міміки, нерозуміння виразів обличчя чи жестів), а також труднощі в розумінні та підтриманні стосунків з іншими людьми. Важливу роль серед цих порушень відіграє комунікативно-мовленнєва сфера, адже через спілкування дитина пізнає навколишній світ, вчиться взаємодіяти з людьми, наслідувати їхню поведінку і розуміти сенс подій.

О. Квас у своїх дослідженнях акцентує увагу на комунікативних навичках, які охоплюють здатність ефективно спілкуватися, підтримувати бесіду, активно залучатися до процесу комунікації, чітко й доступно формулювати свої думки, аргументовано обґрунтовувати власну позицію, а також сприймати та передавати інформацію [3]. Ці компоненти є важливими для розвитку повноцінної комунікативної взаємодії та гармонійної інтеграції особистості в соціальне середовище.

Науковиця Л. Кардаш зазначає, що монологічне мовлення є складнішою формою усного мовлення як з психологічної, так і з лінгвістичної точки зору. Воно представляє собою висловлювання однієї особи, яке адресоване слухачам, і характеризується більшою розгорнутістю, що вимагає зосередження уваги, пам'яті та належної організації змісту і форми мовлення [28]. Для успішного монологу необхідні розгорнутість, повнота, чіткість та взаємозв'язок окремих частин висловлювання, вміння зосереджуватися на основних ідеях, уникаючи зайвих деталей, і водночас передавати емоційність, динамічність та образність у своїй промові. У монологічному мовленні

важливою є свідомість мовленнєвої дії, що допомагає в досягненні комунікативних цілей.

На думку Д. Х. Баранника, усне монологічне мовлення є однією з основних форм масової комунікації. У своїх дослідженнях вчений детально описує інтонаційно-проголошувальні, граматичні та лексико-фразеологічні особливості монологу [28]. Ці аспекти є ключовими для розуміння ефективності монологічного висловлювання в контексті спілкування та передачі інформації, оскільки вони впливають на сприйняття та взаємодію слухачів з мовцем.

На основі вищесказаного, можемо дати визначення поняття монологічне мовлення – зв'язне мовлення однієї особи, комунікативна мета якої – повідомлення про які-небудь факти, явища дійсності [28].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з РАС має ряд специфічних порушень. До них належать ехолоалії, відсутність реакції на звернене мовлення, обмежене використання мовлення для комунікації, слабка ініціативність. Їх наявність може свідчити про глибокі психолінгвістичні розлади, які ускладнюють комунікацію з оточенням. Важливим аспектом порушення є дефіцит соціально-прагматичної інтерпретації, що проявляється у нездатності дитини розуміти приховані смисли, тропи і метафори.

Згідно з дослідженнями Г.Д. Зайченко особливості комунікативної сфери дітей дошкільного віку з РАС проявляються у кількох ключових аспектах: обмежена здатність встановлювати та підтримувати контакт з оточуючими, порушене розуміння психологічних особливостей співрозмовника, обмежені вербальні та невербальні засоби комунікації, а також знижена здатність ініціювати та підтримувати розмову, що зазвичай супроводжуються відсутністю реакції на звернення до дитини, підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків та викривленим сприйняттям простих інструкцій [32].

Як зазначає І. Логвінова, порушення комунікативної діяльності у дітей з аутизмом проявляється переважно у двох основних формах. Перша – це

комунікативний дефіцит, або гіпокомунікативність, що характеризується низьким рівнем зацікавленості в довкіллі, уповільненим встановленням вербальних і невербальних контактів, а також відсутністю прагнення виражати свої бажання за допомогою вокалізації, погляду, міміки чи жестів. Друга форма – комунікативна екзальтація, яка проявляється в надмірній емоційності у контактах та конфліктності. Незважаючи на різні прояви, обидва види мають спільну рису – порушення мотиваційної складової мовленнєвого спілкування [39].

Дослідження показують, що приблизно 20-25% осіб з аутизмом не набувають функціонального мовлення і використовують альтернативні методи комунікації, такі як жести, обмін картками або письмовий текст. Водночас інші діти з аутизмом можуть розвивати мовлення, що дозволяє їм інтегруватися у соціальне середовище, включаючи навчальні заклади та робочі колективи [47].

У деяких випадках навички прохання, коментування, запиту та повідомлення інформації у дітей можуть бути відсутніми через низьку мотивацію до комунікації та недорозвиненість експресивного мовлення. В таких ситуаціях дитина часто вдається до використання альтернативних засобів взаємодії. Наприклад, замість безпосереднього вербального контакту, вона може фізично взаємодіяти з дорослим, підводячи його до бажаного предмета, що свідчить про обмежений рівень розвитку комунікативних навичок.

Згідно з дослідженнями М. І. Лісіної, комунікативні мотиви, які спонукають дитину до взаємодії з дорослими, можна поділити на три основні групи, що відповідають провідним потребам дитини. Перша група – пізнавальні мотиви, де дорослий виступає джерелом нової інформації та організатором нових вражень, що виникають на основі потреби дитини у нових сенсорних і когнітивних враженнях. Друга група – ділові мотиви, коли дорослий виконує роль партнера в спільній предметній або ігровій діяльності, помічника або прикладу для наслідування, що базується на

потребі в активній діяльності. Третя група – особистісні мотиви, де дорослий постає як значуща особистість, представник певної соціальної групи, що виникає на основі потреби дитини у визнанні, соціальній підтримці та схваленні [10]. Згідно спостереженням, діти з аутизмом уникають залучення дорослих до своїх дій, і активне втручання може викликати у них негативні реакції.

Діти з аутизмом часто проявляють свої бажання, потреби та емоції через проблемну поведінку, таку як крик або агресія, яку зазвичай розуміють лише найближчі люди. Це пов'язано з порушеннями в розумінні емоцій і почуттів, що часто супроводжують аутизм. Р. Брюер і Дж. Мерфі в своїх дослідженнях вказують на наявність зв'язку між аутизмом і алекситимією, станом, при якому особа має труднощі в ідентифікації та розумінні власних емоцій. За даними цих досліджень, алекситимія спостерігається у приблизно 10% загальної популяції і близько 50% осіб з аутизмом [18].

Отже, значна частина дітей з аутизмом (близько 50%) може мати недосконалі навички вираження емоцій і почуттів через труднощі в розпізнаванні емоцій. Хоча ці діти здатні до співпереживання, їхня здатність адекватно виражати емпатію часто обмежена недостатністю розвинутих вербальних і невербальних комунікативних засобів. Також вони потребують більше часу для розпізнавання емоцій співрозмовника порівняно з нейротипічними однолітками [18].

Проведені дослідження показали, що вимога зосередитися на очах співрозмовника під час спроби слухати дорослого може викликати у дитини з аутизмом тривожність, що перешкоджає сприйняттю інформації. Згідно з теорією американського клінічного психолога Біла Нейсона, це явище пояснюється кількома чинниками:

- порушення слухового сприйняття: діти з аутизмом часто мають труднощі у розумінні мовлення через звичайні канали слухової інформації;

- вони надають перевагу периферичному зору, оскільки прямий зоровий контакт сприймається як надто інтенсивний;
- перенасичення стимуляцією: прямий зоровий контакт може спричинити у них надмірне збудження, що призводить до тривоги та дискомфорту [60].

Таким чином, примушування дитини дивитися прямо в очі може призводити до перевантаження і відволікання від сприйняття усного повідомлення.

Науковці Н. В. Базима та М. К. Шеремет у своїх дослідженнях виділяють чотири компоненти розвитку комунікативних навичок дітей з РАС: взаємодія з дорослими, взаємодія з однолітками, самотійна комунікативна діяльність та комунікативна поведінка [70].

Формування комунікативної взаємодії з дорослими передбачає розвиток навичок спільної діяльності: виконання простих і складних інструкцій, вміння просити про допомогу. Водночас, взаємодія з однолітками вимагає навчання дитини вітатися, знайомитися, підтримувати діалог та активно брати участь у спільних іграх, дотримуючись правил поведінки в колективі.

За словами К.О.Островської самотійна комунікативна діяльність, як завершальний етап розвитку комунікативних навичок, включає застосування мовних одиниць у самотійному мовленні, ініціювання та підтримку діалогу, а також використання особових займенників та монологічного мовлення. Також важливою складовою цього процесу є залучення дітей до ігор, що сприяють розвитку мовлення через звуки, склади та слова [47].

Окремо варто звернути увагу на схильність до уникання вербального спілкування, замкненість та ізоляцію, які можуть бути наслідком негативного досвіду дитини в процесі комунікації. Нездатність зрозуміти мовлення іншої особи може призводити до негативних реакцій оточення, що, у свою чергу, спричиняє соціальні труднощі та збільшує ризик дискримінації з боку однолітків і складнощів інтеграції в суспільство.

Отже, мовний онтогенез у дітей із розладами аутистичного спектра характеризується низкою специфічних особливостей, що зумовлені тріадою

ключових проблем, притаманним дітям з аутизмом: порушення соціалізації, порушення комунікації, а також стереотипна поведінка й інтереси. Враховуючи ці особливості, розвиток комунікативних навичок відбувається неповноцінно, спотворено, або ж діти зовсім не можуть їх опанувати без спеціальної корекційної допомоги.

1.3. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми з розладом аутистичного спектра

Актуальною проблемою сучасної спеціальної освіти залишається організація комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей із РАС та розробка і впровадження нових ефективних форм корекційно-логопедичної роботи. Ця ситуація обумовлена кількома важливими чинниками.

По-перше, спостерігається постійне зростання кількості діагностованих випадків РАС серед дітей, що ставить нові виклики перед системою освіти.

По-друге, розширюються можливості для навчання та інтеграції цих дітей у суспільство, що вимагає застосування сучасних методик і підходів у корекційно-розвитковій діяльності.

Таким чином, ефективна організація супроводу та корекційних заходів є необхідною умовою для забезпечення якісного навчання і соціалізації дітей з РАС.

Побудова корекційно-логопедичної роботи з дітьми, які мають РАС, характеризується специфікою та визначеними завданнями. Основним завданням у цій діяльності є встановлення контакту з дитиною, спонукання до комунікації та розвиток мовленнєвих навичок.

При організації роботи з дітьми з РАС важливо враховувати, що ефективність корекційного процесу значною мірою залежить від створення відповідних умов, які забезпечують інтеграцію психолого-педагогічної, медичної та інших видів допомоги. Це дозволяє не лише оптимізувати

освітній процес, а й здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини, що є критично важливим для оцінки ефективності корекційних заходів.

Для оцінки ступеня виразності симптомів аутизму та їх динаміки логопед має можливість використовувати опитувальники та шкали, розроблені зарубіжними спеціалістами. Серед найбільш розповсюджених діагностичних інструментів для спостереження симптомів аутизму слід виділити Autism Diagnostic Observation Scale (ADOS) та Childhood Autism Rating Scale (CARS).

Шкала спостереження для діагностики аутизму ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) є одним із найбільш валідних і широко використовуваних інструментів для оцінки комунікативних, соціальних та поведінкових характеристик дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Шкала включає чотири модулі, що відповідають різним віковим категоріям та рівням мовленнєвого розвитку. Зокрема, Модуль 1 використовується для дітей, які не застосовують фразову мову на постійній основі, тоді як Модуль 2 підходить для дітей, які використовують фразову мову, але ще не володіють нею вільно. Модуль 3 призначений для дітей, які вже вільно володіють мовленням, а Модуль 4 орієнтований на підлітків та дорослих із розвинутим мовленням. Кожен із модулів містить стандартизовані завдання тривалістю близько 35-40 хвилин, що дозволяють спостерігати за комунікаційною та соціальною поведінкою дитини. Наприклад, Модуль 1 передбачає такі активності, як вільна гра, реагування на ім'я та функціональна імітація, тоді як Модуль 3 включає складніші завдання, такі як вигадана гра, розповідь історій та обговорення емоцій.

Методика ADOS не спрямована на оцінку когнітивних здібностей, а акцентує увагу на створенні ситуацій, які стимулюють соціальну взаємодію. Завдяки стандартизованим умовам, дослідник може чітко фіксувати поведінкові прояви, які відповідають критеріям діагностики РАС. Поведінкові особливості кодуються й аналізуються для встановлення діагнозу. ADOS дозволяє виявляти не лише аутизм у вузькому значенні, але й інші загальні

первазивні розлади розвитку. Гнучкість і стандартизація цієї методики роблять її універсальним і економічно ефективним інструментом для використання як у клінічних умовах, так і в освітніх закладах, що дозволяє застосовувати її до широкого кола дітей з різними рівнями мовленнєвого розвитку.

Біхевіоральна шкала оцінювання дитячого аутизму (CARS) є одним із найбільш ефективних інструментів для діагностики аутизму, що складається з 15 пунктів, спрямованих на диференціацію дітей з аутизмом від тих, які мають інші порушення розвитку, але без проявів аутистичного синдрому. Шкала CARS дозволяє не лише діагностувати аутизм, але й визначити ступінь його вираженості – від легкого або помірного до важкого.

До характерних особливостей цієї шкали належать введення діагностичних критеріїв, що охоплюють широку симптоматику аутизму як синдрому, а також об'єктивізація оцінки поведінкових проявів під час спостереження, замість суб'єктивних клінічних вражень. Шкала CARS включає 15 аспектів, що охоплюють: соціальні взаємини, імітаційні здібності, емоційні реакції, управління тілом, використання об'єктів, адаптацію до змін, реакції на зорові та слухові стимули, реакції на смакові, нюхові та дотикові подразники, рівень тривожності або нервозності, вербальну і невербальну комунікацію, рівень активності, інтелектуальний розвиток та загальне враження. Кожен аспект оцінюється за чотирибальною шкалою, де підсумковий бал від 15 до 30 свідчить про відсутність аутизму, 30-37 – про легку або помірну форму, а 37-60 – про важкий аутизм [48].

З точки зору корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) у спеціальних та інклюзивних закладах освіти, найбільш результативною є методика «Психолого-освітній профіль покращеної версії» (PEP-R). Цей інструмент дозволяє комплексно оцінити когнітивні, соціальні та комунікативні навички дітей з РАС, що є важливим для подальшого планування корекційних втручань. Однак, серед дітей з РАС часто зустрічаються випадки слабо розвинутого або відсутнього мовлення, що

ускладнює використання стандартних діагностичних методів, таких як CARS або ADOS. У подібних випадках особливо ефективною виявляється методика LEITER-3, яка дозволяє проводити оцінювання без необхідності мовленнєвої взаємодії, що робить її цінною для дітей з серйозними порушеннями мовлення.

До складу психодіагностичних комплексу входять такі методи: «Шкала оцінювання дитячого аутизму» (CARS) – для визначення рівня аутизму, та методика PEP-R, адаптована К. Островською, що спрямована на оцінку загальних психолого-педагогічних показників розвитку дітей з аутизмом.

Методика PEP-R (Психолого-освітній профіль покращеної версії) надає цінну інформацію щодо різних аспектів розвитку дитини з розладами аутистичного спектра (РАС). Вона охоплює вміння наслідування, сприйняття, розвиток дрібної та великої моторики, зорово-рухову координацію, пізнавальну діяльність, а також здатність до спілкування та активного мовлення. Крім того, PEP-R дозволяє оцінити ступінь порушень поведінки в соціальних взаєминах (наприклад, нав'язування контактів, емоційні реакції), в ігровій діяльності, у способах реагування на зовнішні подразники та розлади мовленнєвого розвитку [47].

Під час діагностики розладів мовлення необхідно окремо оцінювати розвиток експресивного мовлення, понятійної частини мови, навички діалогового мовлення і мовленнєвої артикуляції. Щоб оцінити мовлення у дітей із РАС, рекомендовано: Тест для оцінки сформованості словника розуміння мови (ROWPVT), Тест для оцінки сформованості словника експресивного мовлення (EOWPVT), Тест для клінічної оцінки мовленнєвої артикуляції (GFT), Тест для клінічної оцінки прагматичних розладів мови (TOPL), Послідовний кадастр комунікативного розвитку (SICD), Тест для доклінічного оцінювання передумов мовленнєвого розвитку (PRE-CEL F), Тест для клінічної оцінки розвитку мовлення (CELF), Шкала мовленнєвого розвитку для дошкільного віку (PLS), Шкала Рейнела для оцінювання мовленнєвого розвитку (RDLS) [36].

Логопедична робота з дітьми, які мають РАС, здійснюється поетапно, враховуючи індивідуальні потреби кожної дитини, а також можливості групової роботи.

I етап – встановлення контакту та адаптація дитини до нових умов. На цьому етапі ключовим є формування емоційного зв'язку та створення позитивного емоційного фону. Основні правила включають врахування емоційного стану та мовленнєвих можливостей дитини, забезпечення комфортного та сенсорно сприятливого середовища, використання спокійного тону голосу, а також повільних і обдуманих рухів логопеда.

II етап – формування передумов мовленнєвого розвитку. Цей етап передбачає розвиток мовленнєвого наслідування, що охоплює звуконаслідування, ротову увагу, навички наслідування, розуміння мовлення, мовленнєве дихання, активацію артикуляційного апарату, а також розвиток мислення, ініціативи і зацікавленості у спілкуванні. Важливо формувати зв'язок між символом і предметом, щоб дитина почала використовувати експресивне мовлення для взаємодії з оточуючими. У корекційно-логопедичній практиці активно використовуються дихальні та артикуляційні вправи, які сприяють розвитку артикуляційного апарату та покращенню дихальних навичок, готуючи дитину до подальшого освоєння мовленнєвих навичок та активного спілкування.

III етап – формування базового словникового запасу. Основні зусилля зосереджені на розвитку складової структури слів, удосконаленні артикуляційного апарату та поліпшенні звуковимови. У процесі роботи застосовуються предметні, рухові (спортивні) та, за можливості, сюжетні ігри, що передбачають використання дієслів наказового способу. Рекомендується створення індивідуального логопедичного альбому для кожної дитини, що міститиме графічні символи звуків, артикуляційні профілі та візуальні діалоги.

IV етап – формування навичок спілкування в діалозі у повсякденному житті та покращення якості звуковимови. Основним завданням цього етапу є

розвиток спонтанного мовлення під час ігрової діяльності, з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини. Це створює умови для активної комунікації і забезпечує подальший прогрес у мовленнєвому розвитку.

Принципи організації логопедичної роботи, запропоновані Н.Базимою, базуються на індивідуалізації підходу до кожної дитини з урахуванням її вікових та психічних особливостей [5]. Основою ефективної корекційної роботи є створення позитивної мотивації, що підвищує результативність виконання завдань, а також чергування різних видів діяльності для підтримки інтересу дитини. Важливим аспектом є постійний мовленнєвий супровід, а також дотримання єдиних мовленнєвих вимог серед дорослих, які виступають для дитини зразком для наслідування, зокрема правильна артикуляція, чіткість, відповідна гучність і темп мовлення.

Таблиця 1.4

**Основні принципи роботи
для формування комунікативної та мовленнєвої активності**

Принцип	Характеристика
Системність	полягає у розробці послідовної системи корекційних заходів, які передбачають прогнозування результатів впливу на дитину.
Систематичність	забезпечує ефективність за рахунок виконання вправ у чітко визначеній послідовності
Цілісність	полягає у взаємозв'язку завдань, що спрямовані на формування конкретних навичок.
Перевірка	дозволяє оцінити рівень засвоєння матеріалу і здатність його застосування у різних життєвих ситуаціях.
Закріплення	сприяє перенесенню знань в довготривалу пам'ять і доведені до автоматизму, а також актуалізації у спонтанних ситуаціях для уникнення шаблонності поведінки. Закріплення комунікативної поведінки обов'язково має відбуватися поза межами навчальної ситуації, у контексті спонтанності задля уникнення шаблонності використання засвоєваних навичок.
Повторюваність	забезпечує глибше засвоєння знань
Гнучкість	дозволяє адаптувати методи і зміст занять таким чином, щоб це

Принцип	Характеристика
	впливало на досягнення поставленої мети, гнучко реагувати на позитивні чи негативні реакції дитини.
Мотивування	важливо підтримувати інтерес дитини до взаємодії з дорослим та виконання його прохань, завдань, інструкцій, що можливо через індивідуально підібрані стимули та мотиви дитини
Поступове ускладнення	необхідним для підтримки оптимального рівня труднощів: занадто легкі завдання призводять до нудьги, тоді як занадто складні викликають напруження. Ускладнення завдань можливе тільки після того, як дитина впоралася з попереднім етапом навчання.
Індивідуальний підхід	вимагає розробки для кожної дитини окремої програми з урахуванням її особливостей
Ситуація успіху	полягає у забезпеченні позитивного досвіду, що мотивує дитину досягати успіху та отримати щирі похвали.

Джерело: сформовано на основі праці: Наталія Базима. Напрями логопедичної роботи з дітьми з РАС, 2023.

Методика формування комунікативної та мовленнєвої активності передбачає створення комунікативного середовища, яке охоплює різні сфери життєдіяльності дитини, забезпечуючи поетапний розвиток цих навичок. До основних принципів роботи належать системність, систематичність, цілісність, повторюваність, стимулювання, гнучкість, перевірка засвоєного матеріалу, закріплення та поступове ускладнення завдань.

Застосування стимулювання та заохочень є доцільним і важливим елементом корекційно-розвивальної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра [7]. Воно сприяє підвищенню мотивації до виконання завдань та участі в комунікативній діяльності. Заохочення можуть бути розподілені на кілька основних категорій (табл. 1.5):

Таблиця 1.5

Категорії заохочень

Соціальні заохочення	Сенсорні заохочення	Активні заохочення
Вербальні заохочення: використання похвали,	Тактильні: стимуляція через дотик або фізичний	Динамічні: фізична активність, рухливі ігри або

Соціальні заохочення	Сенсорні заохочення	Активні заохочення
схвальних слів та фраз для підкреслення успіхів дитини. Соціальні знаки: невербальні прояви схвалення, такі як посмішка, потиск руки, оплески, що підсилюють відчуття успішності.	контакт, що може заспокоювати чи надавати відчуття підтримки. Аудіальні: використання приємних для дитини звуків, музики або голосових стимулів. Візуальні: надання візуальних стимулів, таких як яскраві зображення, світлові ефекти, малюнки. Смакові: застосування смакових стимулів як винагороди за успішне виконання завдань. Ольфакторні: використання запахів для стимулювання сенсорної системи, наприклад, приємні аромати.	динамічні вправи, які дитина виконує разом з дорослим. Пасивні: спокійні заохочення, такі як відпочинок, прослуховування музики або перегляд мультфільмів. Ігрові заохочення: участь у спільних ігрових діях з дорослим, що стимулює взаємодію та соціальну активність.

Джерело: сформовано на основі праці: Наталія Базима. Корекційно-розвивальна методика формування комунікативно-мовленнєвої активності у дітей з РАС, 2023

Окрім зазначених загальних засад проведення корекційно-логопедичної роботи з дітьми з РАС, важливу роль у цій діяльності відіграє структура організації такої роботи, запропонована українським логопедом і логопсихологом Юлією Товкас [56]. Фахівчиня пропонує класифікацію дітей з РАС за ступенем складності мовленнєвих порушень, розділяючи їх на три основні групи (табл. 1.6).

Відповідно до запропонованої класифікації, можна виділити загальні принципи та особливості стратегії логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС):

1) Забезпечення багаторазового повторення навчального матеріалу на різних наочно-дидактичних матеріалах. Наприклад, при вивченні теми "посуд" важливо дослідити всі типи посуду. Враховуючи синдром роз'єданого мозку, що ускладнює самостійне узагальнення нових навичок,

Таблиця 1.6

Класифікація дітей з розладом аутистичного спектра за ступенем складності мовленнєвих порушень

(Ю.Товкас)

Тип	Симптоматика	Стратегії роботи
I тип Діти, які мають складні порушення комунікації У деяких зарубіжних джерелах це порушення відоме під терміном «аутистичний мутизм».	1. Перевага польової поведінки: діти протягом тривалого часу не виявляють інтересу до конкретних об'єктів або дій, постійно змінюють предмет уваги, не намагаючись досліджувати функціональні властивості предметів. 2. Відсутність активного мовлення: Діти або зовсім не говорять, або використовують обмежений набір аморфних слів, при цьому словниковий запас залишається стабільним і не розширюється. 3. Дитина може встановлювати зоровий контакт, проте цей погляд часто є «крізь» людину, без зосередження на взаємодії. 4. Не використовують вербальні чи невербальні засоби комунікації. 5. Часто демонструють автономну поведінку, але це не супроводжується реакціями на соціальні сигнали, такі як схвалення або заборона. 6. Лепечуть або наодинці, або граючись. Лепет є мало інтонованим, монотонним і глибоким за характером. Звукові прояви мають грудний резонанс. 7. Не реагують на основні фізіологічні потреби, такі як голод або на власний забруднений одяг.	1.Визначити мотиви, які сприяють міжособистісній взаємодії. Знайти засоби заохочення, визначити їх ієрархію, що впливає на поведінку дитини та стимулює її до комунікації. 2.Використовувати альтернативні засоби комунікації, особливо у випадках, коли вербальне мовлення відсутнє або обмежене. 3.Використовувати картки із зображеннями. Якщо дитина не має складних супутніх мовленнєвих порушень, таких як дизартрія, вербальна агнозія чи апраксія, то вона має потенціал для розвитку вербального мовлення. Слова, які почнуть з'являтися, відразу ж матимуть комунікативну функцію. Формула цього процесу виглядає так: заохочення > альтернативна комунікація > налагодження співпраці > формування домовленнєвих навичок > розвиток моторного наслідування, зорового, слухового та тактильного гнозису. 4.Навчати розпізнавати предмети, людей, наслідувати їхню поведінку та імітувати їх дії. Розвивати здатність прислухатися до різних звуків, розрізняти їх і диференціювати мовленнєві звуки від немовленнєвих. 5.Формувати діалог за допомогою:

Тип	Симптоматика	Стратегії роботи
	8. Мають специфічні ігрові інтереси: їхня увага зосереджується на вузькому колі предметів або дій, таких як гра з музичними іграшками або зі світлом 9. Спостерігається зміна порогів чутливості.	- виконання простих інструкцій; - розвитку спільної уваги і здатності спостерігати за тим, що відбувається навколо; - дій по черзі; - розвитку когнітивних процесів, таких як мислення та пам'ять; - формування функціональної предметної гри, яка сприяє взаємодії та спілкуванню.
II тип Діти із аутистичними ехолаліями	1. Поява перших слів (наприклад, "мама", "тато") після першого року життя, однак ці слова не використовуються з комунікативною метою, відбувається регрес. 2. Активний спротив будь-яким змінам у середовищі або діяльності, що супроводжується високим рівнем прив'язаності до виконання певних ритуалів. 3. У взаємодії з предметами вони вибирають усталені форми використання, які чітко відповідають певній функції предмета, і уникають будь-яких спроб змінити або варіювати способи взаємодії. 4. Спілкування з оточуючими носить формальний характер. Хоча дитина може ініціювати контакт для досягнення бажаного результату, взаємодія закінчується одразу після отримання очікуваного, без подальшого розвитку комунікації. 5. Діти цього типу не підтримують діалогічне мовлення, хоча мають великий запас ехолалій, які використовують у різних ситуаціях.	1. Виявлення мотиву та функції ехолалій. На основі виявлених ехолалій необхідно формувати індивідуальні інструкції, які поступово замінюють ехолалії та сприятимуть продуктивному спілкуванню дитини. 2. Регулювати процеси збудження і гальмування для розвитку самоконтролю у дитини, особливо в аспектах моторного контролю. У цьому контексті корисними є стоп-ігри, які дозволяють дитині навчитися контролювати свої дії. 3. Розвивати звернене мовлення, передбачається чітке уточнення значень слів, що сприяє більш точному сприйняттю та використанню мовленнєвих конструкцій. 4. Розвивати вербальне мислення для формування більш складних когнітивних операцій та здатності до розуміння абстрактних понять через мову. 5. Розвивати мислення, уваги, пам'яті та інші пізнавальні функції, необхідні для ефективної взаємодії з навколишнім світом.

Тип	Симптоматика	Стратегії роботи
	6. Ехолалії відзначаються негнучкістю, що ускладнює інтерпретацію того, що саме дитина намагається повідомити. 7. Мовлення цих дітей є специфічним, з характерною негнучкою просодикою. Ехолалії вимовляються із незмінною інтонацією, яка фіксується і постійно повторюється, що свідчить про сталу просодичну структуру мовлення. 8. Розуміння зверненого мовлення обмежене знайомими побутовими ситуаціями та короткими інструкціями. У разі, якщо форма зверненого мовлення дещо змінюється, дитина може відчувати розгубленість. 8. Ситуації, що викликають тривогу, можуть провокувати у дітей спалахи стереотипних або манірних рухів, аутистимуляцій, а також додаткових ехолалій. 9. Гра дітей супроводжується мовленням, яке не відповідає контексту гри. 10. Спостерігається також гіперсензитивність до різних модальностей, що може проявлятися у вибірковості до їжі, надмірній чутливості до дискомфорту або прив'язаності до членів родини.	6. Стимуляція діалогу і спілкування з дорослими охоплює наступні аспекти: - дії по черзі; - розвиток спільної уваги; - навчання концентрації на обличчі співрозмовника; - диференціація емоцій у себе та оточуючих; - формування різнофункціональних звернень; - розвиток невербальних засобів спілкування; - вдосконалення просодичних засобів мовлення; - навчання нових комунікативних жестів. 7. Працювати над власними фразами, їх свідоме побудування, розширення та формування граматично правильних мовленнєвих конструкцій. 8. Розвивати сюжетну гру, для сприяння не лише соціальній, а й когнітивній та мовленнєвій взаємодії дитини.
ІІІ тип Діти із легкими порушеннями комунікації	1. Мають порушення меж взаємодії, що проявляється у прагненні спілкуватися навіть з незнайомими людьми так, як із близькими. 2. Спостерігається нерівномірний розвиток мовленнєвих навичок: дитина може використовувати складні конструкції у	1. Формувати навички діалогічного мовлення: навчання правил ведення діалогу, включаючи черговість реплік, активне слухання та належне реагування на співрозмовника. 2. Навчати соціальним правилам поведінки для засвоєння дитиною загальноприйнятих норм і стандартів соціальної взаємодії, що

Тип	Симптоматика	Стратегії роботи
	спілкуванні з раннього віку, однак при цьому не здатна виразити прості потреби. 3. Діти цього типу часто є негнучкими та впертими, із ними важче домовитися. 4. Не реагують на емоційні оцінки ситуацій з боку батьків. 5. Рано починають говорити, використовуючи нетипову для свого віку лексику. 6. Діти проявляють інтерес до віршів, мають чудову механічну пам'ять. 7. Просодичне забарвлення мовлення є специфічним і неприродним. Дитина може емоційно «заряджати» своє мовлення, проте його просодичні характеристики залишаються негнучкими та нетиповими.	дозволяє їй ефективно функціонувати у суспільстві. 3.Розвивати сюжетно-рольові ігри та фантазування для формування уяви, творчого мислення та здатності відтворювати різні соціальні ролі через гру. 4.Розвивати емоційну компетентність: розвиток здатності розуміти та виражати власні емоції, а також розпізнавати емоції інших. 5.Формувати у дитини цілісний образ себе як особистості: усвідомлення власних емоцій, інтересів та потреб, що сприяє розвитку самоідентичності та полегшує інтеграцію у соціум. 6.Розвивати семантичну сторону мовлення: зосереджуватись на формуванні значення кожного слова відповідно до культурних і соціальних норм, притаманних конкретному середовищу дитини. 7.Вчити складати розповіді, придумувати фінал історій, а також переказувати сюжети. Це сприяє розвитку мовленнєвої сфери, структурованому мисленню та вмінню будувати логічні зв'язки.

Джерело: сформовано автором на основі праці: Speech itinerary. Логопедична робота з дітьми при РАС, 2023

важливо на заняттях використовувати якомога більше різноманітного матеріалу. Крім того, варто надавати батькам завдання закріпити знання про предмети в домашніх умовах.

2) Заняття повинні приносити зрозумілі результати для дитини. Для деяких дітей результатом може бути цукерка або інше заохочення.

3) Організація усього матеріалу відповідно до тематики заняття, який буде сприяти систематизації знань.

4) Забезпечення мультимодальності навчального матеріалу: це повинні бути предмети, які можна пощупати, понюхати, погладити, постукати ними, для формування семантичного значення слова.

5) Формування позитивного образу "Я" дитини та розвиток психічної моделі. Візуальне маркування простору є особливо важливим для дітей I та II типу мовленнєвого розвитку.

6) Використання візуальних розкладів, альбомів PECS та таймерів дозволяє дітям зрозуміти, скільки часу залишилося до завершення заняття.

7) Залучення батьків до процесу навчання, щоб вони могли узагальнювати та закріплювати навички, що розвиваються у дитини під час занять.

Отже, зростання діагностованих випадків РАС вимагає нових підходів до корекційно-логопедичної роботи. Її організація є складним, але необхідним процесом, що вимагає системного та комплексного підходу. Корекційно-логопедична діяльність має чітку етапність, починаючи з встановлення контакту з дитиною і адаптації до нових умов, через розвиток мовленнєвих навичок та формування словникового запасу до навчання навичкам спілкування. Успіх цієї роботи залежить від індивідуалізації підходів і співпраці з батьками.

1.4. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності у дітей з розладом аутистичного спектра

Процес навчання та виховання особистості, зокрема в дошкільному віці, є складним, але водночас динамічним та гнучким. Він вимагає від педагогів адаптивності та готовності до швидких змін, зокрема у сфері освітніх, педагогічних, психологічних та інформаційних технологій. Для забезпечення ефективного навчання дітей з аутизмом, важливо впроваджувати новітні методи та прийоми, які є доступними та економічно вигідними, не потребують тривалої підготовки та значних витрат на обладнання. Перетворення абстрактних і нудних процесів у захопливі та інтерактивні заняття може бути досягнуто завдяки використанню ефективних педагогічних технологій, таких як «Storytelling». Цей метод може бути особливо корисним у роботі з дітьми з аутизмом, оскільки він сприяє розвитку комунікативних навичок, уяви та соціальної взаємодії, а також допомагає знижувати рівень стресу та тривоги, які часто супроводжують навчальний процес у таких дітей.

Ідеї використання техніки сторітелінгу в освітньому процесі були вперше розкриті у праці філософа та педагога К. Егана "Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School" (1986) [76]. У цій роботі автор пропонує застосовувати сторітеллінг як альтернативну стратегію організації навчального процесу в початковій освіті, підкреслюючи його потенціал для активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку їхньої уяви.

Наступним значним кроком у розвитку та дослідженні сторітеллінгу стала робота М. Россітер "Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning" (2002), в якій автор досліджує використання наративів та історій у навчальному процесі як дорослих, так і студентів вищих навчальних закладів [80]. Це підкреслює універсальність сторітеллінгу як педагогічної методики, що може ефективно застосовуватися для різних вікових категорій

навчального контингенту, підтверджуючи його значущість у різних освітніх контекстах [68].

У педагогіці метод сторітеллінгу став відомий ще з 1990-х років ХХ століття. Мистецтво створення історій та приклади їх застосування в різних сферах життя представлені у працях таких авторів, як Вільям Зінссер ("Текст-пекс-шмекс"), Енн Ламот ("Пташка за пташкою") [6], Стівен Кінг ("Про письменство"), Таїс Золотковська ("Пиши") [4], Марк Лівін ("Сторітелінг для очей, вух і серця"). Теоретичні основи сторітеллінгу були розроблені такими вченими, як Р. Йенсен, Н. Дуарте, Дж. Кемпбелл, Р. Маккі, Н. Малік, М. Сайкс [68].

Багато статей, рекомендацій та вправ, що стосуються сторітеллінгу, були опубліковані Л. Василик, П. Воловіком, І. Горбачовою та іншими. Автори визначають мету сторітеллінгу та класифікують різні види і типи історій. Окремі аспекти використання сторітеллінгу детально розглянуті в працях Л. Зданевич, Н. Гущиної, К. Крутій, С. Немченко, З. Удич, І. Черешнюк [61]. В Україні сторітелінг розглядається як інноваційний метод у галузі освіти, особливо в дошкільній. Педагог Н. Бондаренко визначає сторітелінг як ефективну стратегію передачі інформації, що реалізується через розповіді зворушливих, повчальних або смішних історій [15]. Науковець Г.Гич, у свою чергу, описує сторітелінг як техніку створення сюжетної оповіді для аудиторії, що забезпечує інтерактивність та емоційну залученість слухачів [21].

У психолого-педагогічній літературі сторітелінг розглядається як багатофункціональний інструмент освітнього процесу, що має кілька важливих аспектів:

- як мистецтво захоплюючої розповіді, що виступає варіантом неформального навчання, з використанням будь-якого сюжетно зв'язного оповідання, яке сприяє формуванню пізнавальних і комунікативних навичок у слухачів [34].

- як педагогічна техніка, побудована на застосуванні історії з чітко визначеною структурою та цікавим персонажем, що спрямована на вирішення завдань виховання, розвитку і навчання, зокрема через залучення учнів до емоційно насиченого контексту [41].

Усі ці визначення поєднує ключова характеристика – наявність історії, яка виконує функції пізнання, комунікації та утилітарного навчання, створюючи можливості для емоційного залучення та глибшого розуміння матеріалу.

Олександр Подоляк, редактор відділу книжок видавництва «Шкільний світ», наголошує на тому, що сторітелінг сприяє ефективнішому сприйняттю та запам'ятовуванню матеріалу через залучення емоцій. Він підкреслює важливість заохочення дітей до участі в цьому процесі, адже діти є природженими оповідачами. Для стимулювання їхньої активності необхідно створити безпечне середовище, де дитина почуватиметься впевнено, знаючи, що її вислухають без осуду або критики, навіть якщо її розповідь вийде не зовсім вдалою.

Н. Бондаренко у своїй статті *“Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання”* виокремлює наступні функції сторітелінгу [15] (рис. 1.1).

У педагогічній практиці виділяють кілька типів сторітелінгу: некомерційний і комерційний. Некомерційний сторітелінг використовується для популяризації ідеї, формування іміджу або залучення уваги до певних соціальних ініціатив, тоді як комерційний сторітелінг спрямований на створення тренду, розкрутку бренду, товару або послуги. Також сторітелінг поділяється на пасивний і активний. У пасивному сторітелінгу відповідальність за створення та розповідь історій лежить на вчителі, який, наприклад, на початковому етапі вивчення теми представляє нові правила, теорії чи закони у формі розповіді. Натомість активний сторітелінг передбачає, що учні самотійно розповідають історії, а вчитель виконує

функцію фасилітатора, спрямовуючи їх у процесі. Цей підхід

ВИК

Спонукальна	• спрямована на натхнення та стимулювання до нових проєктів або ініціатив, заохочуючи аудиторію до активних дій.
Об'єднувальна	• виконує роль інструменту для розвитку дружніх стосунків, колективної культури та формування спільної ідентичності серед учасників.
Комунікаційна	• сприяє підвищенню ефективності спілкування, забезпечуючи більш зрозумілу та емоційно насичену взаємодію.
Функція впливу	• урізноманітнює мотивацію, зміцнює авторитет лідера та формує суспільно корисні переконання, впливаючи на цінності та погляди.
Практична	• спрощує процес доведення завдання або проєкту, полегшуючи його реалізацію за допомогою доступного і зрозумілого пояснення через історію.

Джерело: сформовано автором на основі праці Н. В. Бондаренко

Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання

Цифровий сторітелінг включає використання візуальних компонентів, таких як зображення, презентації, відео, скрайбінг та інфографіка, що доповнюють розповідь та роблять її більш інтерактивною. Варто зазначити, що сторітелінг як метод з'явився тоді, коли до простого викладу фактів було додано емоційне забарвлення через інтонацію, міміку та жести, що значно покращило сприйняття інформації [50].

У контексті роботи з дітьми з аутизмом дошкільного віку, сторітелінг може стати важливим інструментом для розвитку комунікативних навичок. Запропонована корекційно-розвивальна методика формування комунікативно-мовленнєвої активності у дітей з (РАС), Н.Базимою, включає три ключові компоненти: змістовність, змотивованість та ініціативність, що визначають рівень мовленнєвої активності дитини [3].

Вмотивованість як компонент мовленнєвої активності проявляється в наявності достатньої внутрішньої потреби вступати в комунікацію з

оточенням. Це передбачає готовність дитини відповідати на запитання, ставити власні запитання з метою отримання інформації, а також здатність до діалогічного мовлення. Іншими словами, вмотивованість – це бажання брати участь у комунікації, обмінюватися думками, емоціями, враженнями, що є основою для активного спілкування.

Ініціативність в мовленнєвій активності відображає здатність дитини до монологічного мовлення. Це проявляється в умінні починати комунікацію і підтримувати її саме за допомогою усного мовлення, а не інших засобів комунікації, таких як жести, піктограми чи комунікативні картки.

Змістовність мовленнєвої активності визначається обсягом і різноманітністю мовленнєвих одиниць, доступних дитині для спілкування. До цих одиниць належать слова, словосполучення, фрази, речення, а також, враховуючи специфіку мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом, звуконаслідування, звукокомплекси, лепетні слова і вокалізації. Таким чином, змістовність характеризує засоби, які дитина використовує для комунікації.

Ці три компоненти можуть бути розвинені у кожної дитини по-різному. Наприклад, у однієї дитини може бути добре розвинена змістовність мовлення, але низька вмотивованість до спілкування; водночас ініціативність може бути високою, але змістовність – обмеженою. Тому важливо враховувати індивідуальні особливості дитини під час планування корекційної роботи.

Для розвитку усіх трьох компонентів логопеди-практики пропонують наступні види сторітелінгу:

Сторітелінг на основі реальних ситуацій. Застосовуються життєві ситуації, які слід вирішити. Наприклад, “Оленка тихо зачинила двері і швидко вибігла з будинку на вулицю... у темряві до неї підійшов високий незнайомець...” Так досить просто вчити правила поведінки.

На основі розповіді. Інформацію ,яку потрібно донести до дітей, представляє герой. Наприклад, “До нас сьогодні прийшла Венздей, і у неї

щось сталося. Таким чином з'являється бажання дізнатися продовження історії та допомогти героєві.

На основі сценарію. Дитина стає частиною історії і досягає різних результатів, залежно від того, які рішення приймає. Наприклад, “Одного раз я з моїм другом Сашком гуляв на майданчику . Раптом ми побачили... “ Це дозволяє застосовувати раніше набуті знання і досвід дитини. Розповідаючи про свої пригоди дитина ніби проходить квест.

На основі проблемних ситуацій. Наприклад, “Мама пішла на роботу і залишила мене доглядати за сестричкою. Але, сестра капризувала, плакала і кликала маму. Мабуть, вона захворіла...” Пошук способу розв’язання проблеми з найкращим результатом.

Враховуючи те, що у дітей із РАС спостерігається низька або відсутня здатність до сюжетно-рольових ігор з однолітками, що зумовлено слабким розвитком уяви та неспроможністю розуміти і уявляти почуття й наміри інших людей, необхідно спрощувати завдання, міняти структуру історії та будувати сюжет із побутових життєвих історій.

Попри те, що деякі діти з аутизмом можуть не бути здатними до розгорнутої ігрової діяльності, зокрема до імітаційних ігор, важливо, щоб у них була присутня здатність виконувати імітаційні дії. Імітація є основою для навчання та розвитку інших важливих навичок, таких як мовлення, адже вона включає довільний компонент, коли дитина виконує дії за інструкцією дорослого.

Необхідно зазначити, що не всі діти з аутизмом позбавлені здатності до ігор уяви. У випадку функціонального аутизму та за наявності відповідного навчання, діти можуть навчитися різноманітним ігровим діям. Цей аспект є важливим елементом навчальних програм для дітей з аутизмом, оскільки через гру їх можна навчити соціальним нормам і навичкам адекватного спілкування. Без педагогічного супроводу в розвитку ігрової поведінки такі діти можуть залишатися ізольованими у своїй стереотипній грі та сприймати навколишній світ обмежено.

Отже, діти з аутизмом часто стикаються з труднощами у вираженні своїх думок і емоцій, що може негативно впливати на їхній загальний розвиток. Сторітелінг сприяє подоланню цих труднощів, надаючи можливість створювати і сприймати структуровані та зрозумілі оповіді. Застосування цифрових технологій у сторітелінгу, таких як графіка, текст, аудіо- і відеозаписи, може бути особливо корисним для дітей з аутизмом. Це дозволяє їм отримати більше візуальних і аудіальних стимулів, що може полегшити процес сприйняття і вираження інформації.

Висновки до розділу 1

Аналіз літературних джерел, присвячених вивченню порушень комунікативної діяльності у дітей з РАС, засвідчує, що відхилення в мовленнєвому розвитку – один із найбільш характерних проявів цього синдрому. Результати досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених свідчать про потребу подальшої розробки ефективних умов для психологічного та педагогічного корекційного супроводу таких дітей.

Мовленнєвий розвиток дітей із розладами аутистичного спектра характеризується низкою специфічних порушень, серед яких можна виділити: повну відсутність мовлення, ехолалію, використання слів-штампів і фраз-штампів, а також фонографічність та відсутність здатності до ведення діалогу. Крім того, спостерігаються значні порушення мелодики й просодичних компонентів мовлення, граматичної та синтаксичної будови, а також звуковимови. Важливо зазначити, що мовленнєвий розвиток є невід'ємною складовою психічного розвитку дитини, і його формування залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини з розладами аутистичного спектра

У роботі розглянуто специфіку формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектра як складного багатоаспектного

порушення розвитку особистості, яке супроводжується численними ускладненнями в різних сферах психічного розвитку. Це порушення може включати кілька супутніх розладів, що негативно впливають на процеси соціальної взаємодії, мовленнєвий, емоційний та когнітивний прогрес дітей. Такий комплексний вплив вимагає застосування індивідуалізованих підходів у корекційній роботі, спрямованих на подолання зазначених бар'єрів та покращення соціалізації осіб з аутизмом.

Визначено стратегії та тактики корекційної роботи які повинні базуватися на класифікації інтелектуального, афективного та мовленнєвого рівнів розвитку дитини, а також враховувати етіопатогенетичні та психолінгвістичні особливості мовленнєвих розладів.

У контексті корекційно-виховної та психолого-педагогічної роботи з дітьми з РАС особливе значення має дотримання принципів індивідуального та диференційованого підходу. Індивідуальний підхід до кожної дитини повинен передбачати врахування як ступеня і якості порушень, так і вікових та індивідуальних характеристик, що є важливими для адаптації корекційних заходів. Крім того, важливо активно використовувати інтереси дитини, оскільки це сприяє більш ефективному процесу навчання та розвитку. Важливо також підтримувати емоційний контакт, створюючи довірливу атмосферу безпеки та доброзичливості.

Висвітлено використання методу сторітелінгу, який сприяє розвитку уяви, логічного мислення, мовлення, а також навичок аналізу, зіставлення, аргументації та самопрезентації. Цей метод допомагає подолати труднощі під час комунікації у дітей з РАС, надаючи можливість розвитку комунікативних навичок.

РОЗДІЛ 2

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ

2.1. Огляд діагностичного інструментарію, характеристика вибірки, структура та дизайн дослідження

Базою дослідження було обрано спеціальний заклад дошкільної освіти м. Пйотрикув-Трибунальський (Польща).

Niepubliczna Specjalna Szkoła Podstawowa Fundacja Porta Vitae – сучасний освітній заклад, який забезпечує якісне навчання та розвиток для дітей з особливими освітніми потребами. У складі закладу функціонують дитячий садок та початкова школа, що включає підготовчі класи, спеціалізовані для дітей із різними особливостями розвитку.

Заклад пропонує широкий спектр послуг для розвитку, навчання та соціалізації дітей, зокрема: корекційно-розвивальна робота з логопедом; психологічна підтримка; заняття з використанням методів прикладного аналізу поведінки (АВА-терапія) та сенсорна інтеграція для розвитку сприйняття.

Освітній процес організовано в міні-групах, що складаються з п'яти дітей, що сприяє індивідуалізованому підходу до кожної дитини.

У дослідженні взяло участь 25 дітей дошкільного віку з РАС (16 хлопців (64%) і 9 дівчат (36%). Середній вік досліджуваних – 5,4 роки (розподіл від 4 до 6 років).

Усім дітям попередньо було встановлено діагноз РАС, підтверджений клінічними обстеженнями (DSM-5/Міжнародна класифікація хвороб 10-го перегляду).

До вибірки було включено дітей дошкільного віку з підтвердженими розладами аутистичного спектра (РАС). Оскільки дослідження спрямоване на

вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з РАС, важливим було забезпечити варіативність вибірки за критеріями віку, ступеня тяжкості аутизму та рівня мовленнєвого розвитку.

Тип вибірки є цільовим, з фокусом на дітей, які відвідують спеціалізований дошкільний заклад та отримують індивідуальну логопедичну допомогу. Збір даних проводився під час проходження практики у спеціалізованому дошкільному закладі в м. Пйортикув-Трибунальський, а також за допомогою контактів з батьками дітей. Кожна дитина у вибірці представляє певну типову групу, зокрема, дітей з різним рівнем мовленнєвих порушень, що сприяло всебічному аналізу.

Такий підхід зосереджує увагу на дітей, у яких діагностовано розлади аутистичного спектра (РАС) і які потребують корекційної допомоги у мовленнєвому розвитку. Відбір респондентів здійснювався на основі наступних критеріїв: наявність діагнозу РАС, підтвердженого медичною документацією; вік дитини (3–6 років); затримка або порушення мовленнєвого розвитку. До вибірки були включені діти з різними формами аутизму (легкими, середніми та важкими) та різним рівнем мовленнєвого розвитку, що дозволяє не лише виявити загальні тенденції, але й визначити диференційовані підходи до корекційно-розвивальної роботи, відповідно до ступеня мовленнєвих порушень і тяжкості РАС. Така варіативність дозволяє глибше дослідити особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із різними рівнями аутичних розладів.

Рівень мовленнєвого розвитку учасників демонстрував значну варіативність:

1) 10 дітей мали мінімальні навички побудови простих фраз, здебільшого в межах ситуативного мовлення.

2) 15 дітей зіткнулися зі значними труднощами у формуванні зв'язного мовлення, що ускладнювало виконання навіть базових завдань на побудову логічно послідовних висловлювань. Ця група потребувала системної спеціалізованої корекційної роботи.

До вибірки увійшли діти з середнім і низьким рівнем когнітивного розвитку, оціненим за допомогою стандартизованих тестів, адаптованих для дошкільного віку. Діти демонстрували обмежені можливості абстрактного мислення, знижену здатність до узагальнення та труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, що зумовлювало необхідність використання сторітелінгу як засобу навчання через спрощені, але яскраво структуровані розповіді.

У процесі відбору учасників для наукового дослідження, присвяченого використанню сторітелінгу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з розладом аутистичного спектра (РАС), було сформульовано чіткі критерії. Це забезпечило відповідність вибірки дослідницьким завданням і дозволило отримати достовірні результати.

1) Діагностований розлад аутистичного спектра (РАС):

Учасниками дослідження могли стати діти з офіційно підтвердженим діагнозом РАС, встановленим на основі клінічних обстежень відповідно до критеріїв DSM-5 або Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10).

2) Вікова категорія:

До вибірки увійшли діти віком від 4 до 6 років. Ця категорія була обрана через критичну важливість формування монологічного мовлення саме у дошкільному віці, коли можливості для розвитку мовленнєвих навичок є найбільш пластичними.

3) Готовність батьків або законних представників до співпраці:

Батьки або законні представники дітей мали надати згоду на участь у дослідженні, бути готовими до активної співпраці, а також забезпечувати регулярне відвідування корекційно-розвивальних занять протягом визначеного періоду дослідження.

4) Відсутність базових комунікативних навичок:

У вибірку не входили діти, які не проявляли мінімальних реакцій на звертання, не демонстрували здатності до сприйняття інформації або мали

повну відсутність будь-яких комунікативних засобів. Наявність хоча б мінімального рівня сприйняття та взаємодії була необхідною умовою для ефективного впровадження сторітелінгу.

Оскільки вибірка включає дітей із різних вікових груп і родин, це забезпечує отримання узагальненого уявлення про рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільнят із РАС в умовах освітнього середовища. Незважаючи на обмежену кількість респондентів, отримані дані можна вважати репрезентативними для цієї вікової категорії, що дозволяє використовувати результати дослідження у подальшій науковій роботі та практичній діяльності з дітьми з аутизмом.

Для забезпечення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра важливим є застосування науково обґрунтованих діагностичних методик.

Вибір інструментів обумовлений метою дослідження – оцінкою рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок, визначенням особливостей мовленнєвих порушень та моніторингом результатів корекційно-розвивальних заходів.

Проведення діагностики дітей з РАС часто вимагає тривалого часу, враховуючи обмежену здатність дітей зосереджувати увагу (наприклад, на 10-15 хвилин), що потребує пролонгованого дослідження тривалістю до кількох днів. Однак нормативні документи, такі як лист МОН України від 26.07.2012 № 1/9-529 "Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання" та Положення про ПМПК, регламентують час роботи з дитиною (до 40 хвилин на консультацію). Це вимагає оптимізації процедури діагностики для забезпечення ефективної оцінки в межах встановлених часових рамок [51].

З метою дослідження особливостей розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС та подальшого проведення корекційно-розвивальної роботи нами було сформовано банк методик, до якого увійшли:

1. Карта логопедичного обстеження дитини дошкільного віку з

порушеннями мовлення (за І. Дмитрієнко, Л. Федорович)

2. Методика «Обстеження зв'язного мовлення» (О.Є. Соботович)
3. Методика «Лексико-семантичне обстеження» (Н. І. Гавриш)

За методикою І.Дмитрієнка та Л. Федоровича логопедичне обстеження проводиться за чотирма основними блоками:

1. Вивчення анамнезу і мовленнєвого розвитку в ранньому віці.
2. Обстеження психічного розвитку й інтелекту з метою з'ясування первинності чи вторинності мовленнєвих порушень.
3. Обстеження немовленнєвих функцій дитини.
4. Обстеження мовленнєвих функцій дитини.

Початковий етап обстеження включає вивчення анамнестичних даних через індивідуальні бесіди з батьками, що дозволяє визначити поведінкові особливості дитини в різних ситуаціях, її емоційну прив'язаність, взаємини з членами родини, а також її інтереси і улюблені ігри.

Психологічне обстеження проводиться у вигляді навчального експерименту, який не вимагає активного мовлення дитини. Завдання в рамках такого експерименту мають наочно-дійовий характер, що дозволяє спостерігати за поведінкою дитини під час виконання певних завдань без необхідності в її вербальних відповідях. Оцінюється ставлення дитини до запропонованої діяльності, а також способи, якими вона намагається виконати завдання. У цьому розділі карти пропонуються завдання на дослідження зорового і слухового сприйняття, уваги, пам'яті, просторового, конструктивного і динамічного праксису.

Обстеження мовленнєвого розвитку дитини починається з бесіди, яка є основою для встановлення емоційного контакту з дитиною та оцінки її здатності до розуміння запропонованого завдання. Важливою частиною бесіди є з'ясування рівня знань дитини про навколишнє середовище, її орієнтування в ньому, а також кола інтересів. Під час бесіди дитині також пропонуються різноманітні тести, спрямовані на визначення обсягу мовленнєвого дефекту та його структури. Це дозволяє з'ясувати, які саме

аспекти мовлення потребують корекції. Після бесіди дитина виконує серію завдань, які мають на меті виявлення механізму порушень мовлення та оцінки їхнього рівня. Для цього використовуються спеціально підібрані наочні матеріали, такі як пірамідки, вкладиші, дошки Сегена та інші дидактичні і образні іграшки. Ці матеріали допомагають більш точно оцінити рівень розвитку мовленнєвих і когнітивних функцій дитини.

Одним з важливих показників розвитку дитини є стан її моторики. Оцінка рухових функцій включає в себе аналіз загальних і тонких рухів, зокрема, звертається увага на наявність рухового розгальмування, незручності в рухах, обсяг і точність виконуваних рухів. Особливе значення має також оцінка здатності до переключення уваги між різними видами діяльності, а також наявність ліворукості, що може свідчити про певні особливості нейропсихологічного розвитку дитини.

Обстеження мовленнєвих функцій дитини включає вивчення як експресивного, так і імпресивного мовлення, що здійснюється на однаковому наочному і мовному матеріалі (див. Дод. А). В рамках такого обстеження в картці дитини одночасно фіксуються її здатність розуміти і використовувати граматичні форми, що є важливим показником розвитку мовленнєвих навичок. Особливу увагу звертають на розвиток лексики, зокрема обсяг і характеристику активного і пасивного словника дитини. Активний словник охоплює слова, які дитина використовує в усному мовленні, а пасивний – слова, які вона розуміє, але ще не використовує в своєму мовленні. Також оцінюється ступінь інформованості дитини, що дозволяє визначити рівень її знань про навколишній світ і здатність до адекватного використання лексичних одиниць. Особлива увага приділяється стану зв'язного мовлення дитини. Оцінюється правильність її висловлювань, а також уміння дитини встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (див. Дод. Б).

Всі результати обстеження були ретельно зафіксовані у спеціальній картці, яка є основним інструментом для систематизації та аналізу зібраної інформації. Це дозволило зберігати всі відомості про процес розвитку

дитини, відображаючи як досягнення, так і наявні труднощі.

На етапі аналізу були визначені як сильні, так і слабкі сторони мовленнєвого та немовленнєвого розвитку дитини. Оцінка цих аспектів дозволила виявити основні проблеми, що потребують корекційної роботи, а також підкреслити ті функції, які можуть бути стимульовані в процесі розвитку. Такий підхід забезпечив точне прогнозування напрямків подальшої роботи.

У висновках були зазначені конкретні проблеми, на яких необхідно зосередитися під час корекційної роботи.

На основі результатів констатувального експерименту було розроблено індивідуальну програму корекційної роботи, що враховує особливості дитини, її інтелектуальні, мовленнєві та психологічні характеристики.

Ця методика забезпечила комплексний підхід до вивчення мовленнєвих і когнітивних функцій, що є необхідною умовою для ефективного планування та реалізації корекційно-розвивальної роботи, а також для надання максимальної допомоги дитині в процесі її розвитку.

Методика «Обстеження зв'язного мовлення» (О.Є. Соботович) допомогла нам оцінити розвиток зв'язного мовлення дитини, її здатності до формування повноцінних висловлювань.

Процедура полягає у тому, що дитині пропонують скласти розповідь на основі серії сюжетних картинок, переказати почуте або скласти опис за картинками (див. Дод. В)

Під час обстеження оцінюються такі аспекти:

- послідовність – наскільки логічно і правильно розставлені елементи в розповіді;
- логічність висловлювань – здатність дитини будувати висловлювання, що мають внутрішню зв'язність і логічну структуру;
- використання граматичних структур – правильність та варіативність граматичних форм у зв'язному мовленні;
- здатність вибудовувати зв'язну розповідь – вміння дитини створювати

зв'язний текст, що чітко передає основну ідею і є зрозумілим для слухача.

Оцінка рівня розвитку визначається наступним чином:

Високий рівень – дитина демонструє вміння будувати зв'язні і логічні розповіді, використовує граматичні структури з високою варіативністю, відзначається чіткою послідовністю у викладі матеріалу.

Середній рівень – дитина може побудувати розповідь, але є певні труднощі з логічною послідовністю чи використанням граматичних форм. Мовлення потребує додаткової корекції.

Низький рівень – дитина не здатна побудувати зв'язну розповідь, є значні труднощі з використанням граматичних форм і логічною організацією висловлювань. Потрібна значна корекційна робота для розвитку мовленнєвих навичок.

Методика Н.І. Гавриш «Лексико-семантичне обстеження» дозволила нам оцінити активний і пасивний словниковий запас дитини, а також її здатність до розуміння значень слів.

Під час обстеження дитині пропонується виконати кілька завдань, що спрямовані на вивчення лексичних здібностей. Зокрема: назвати предмети за картинками; підібрати синоніми та антоніми до наведених слів; скласти розповідь згідно наведених слів (див. Дод. Г)

Показниками є:

- обсяг і точність використання лексики: оцінка якості та кількості використовуваних слів у різних мовних контекстах. Визначається, наскільки дитина здатна правильно і точно використовувати слова в залежності від ситуації.

- здатність до семантичного узагальнення: оцінка того, як дитина виявляє здатність групувати предмети чи явища за певними ознаками, знаходячи спільне значення для різних слів чи понять.

Нами були розроблені наступні оцінки рівня розвитку:

Високий – дитина вільно використовує широкий словниковий запас, адекватно підбирає синоніми і антоніми, може чітко та логічно скласти

розповідь, демонструючи глибоке розуміння значень слів.

Середній – дитина володіє достатнім словниковим запасом, але допускає деякі неточності або обмежену варіативність у використанні лексики; має деякі труднощі в побудові зв'язної розповіді або в групуванні слів за спільними ознаками.

Низький – дитина має обмежений словниковий запас, використовує слова некоректно або недостатньо різноманітно, має значні труднощі з узагальненням значень та складанням розповідей.

Дослідження має експериментальний дизайн та спрямоване на порівняння рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) до та після реалізації корекційно-розвивальної програми. Цей підхід забезпечує можливість об'єктивного оцінювання впливу корекційних заходів на розвиток комунікативних і мовленнєвих навичок у дітей.

Для успішного експериментального дизайну важливо врахувати ключові компоненти:

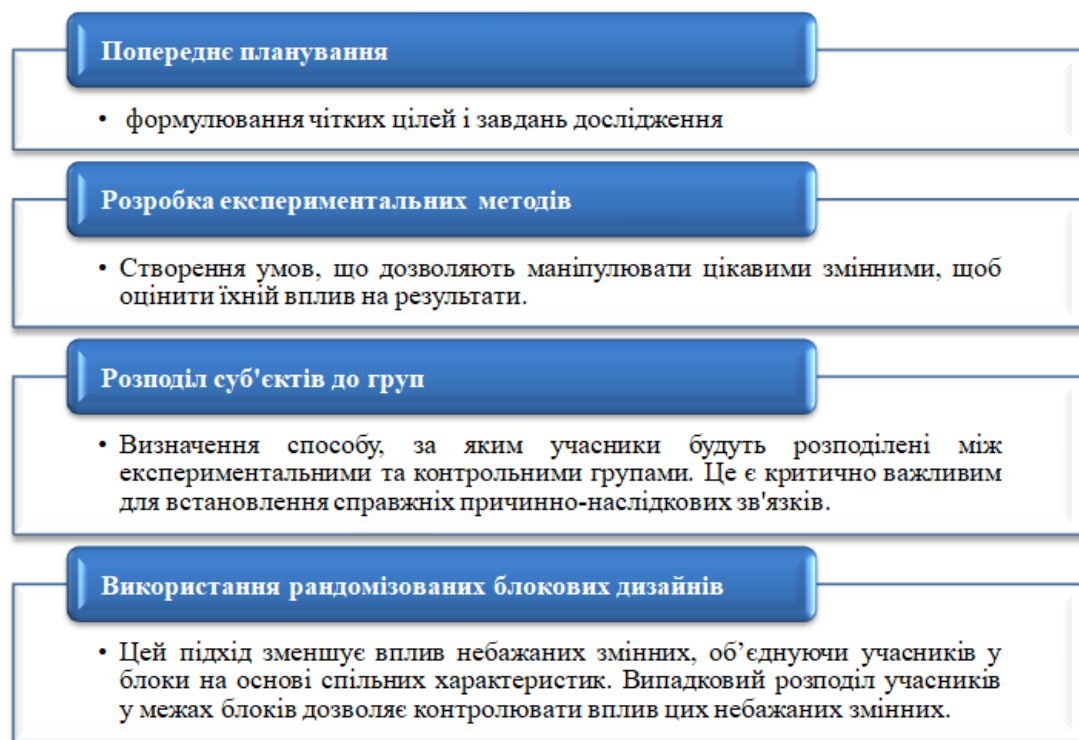


Рис. 2.1. Ключові компоненти успішного експериментального дизайну

Дизайн повторних вимірювань (внутрішньо-суб'єктний) передбачає, що одні й ті ж учасники піддаються впливу різних умов або рівнів незалежної змінної. Це дозволяє дослідникам зменшити індивідуальну варіативність та вивчати внутрішньогрупові відмінності. Водночас необхідно враховувати потенційні ефекти порядку, використовуючи методи врівноваження [55]

У рамках експериментального дизайну дослідження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) можна виділити кілька ключових етапів (табл. 2.1)

Таблиця 2.1

Ключові етапи експериментального дослідження

Назва етапу	Характеристика
Констатувальний етап	Діагностика початкового рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з РАС з використанням адаптованих методик
Корекційно-розвивальна програма (формульвальний етап)	Реалізація спеціально розробленої програми, що включає різноманітні методи та технології для розвитку монологічного мовлення
Контрольний етап	Проведення повторної діагностики для оцінки ефективності впроваджених заходів.

Для успішного проведення наукового дослідження необхідно дотримуватися чіткої послідовності етапів, що забезпечують досягнення його цілей. У контексті нашої роботи, етапи дослідження базуються на загальних вимогах до наукових робіт і відображають системність та обґрунтованість підходу до вивчення проблеми (табл. 2.2.).

Таким чином, структура, дизайн і етапи дослідження забезпечують послідовність у вирішенні наукової проблеми та дозволяють об'єктивно оцінити ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС. Вибірка й інструментарій, використані в дослідженні, забезпечують можливість об'єктивної оцінки мовленнєвих та комунікативних

порушень у дітей дошкільного віку з РАС та ефективної організації корекційно-розвивальної роботи.

Таблиця 2.2

Етапи дослідження

Етапи дослідження	Характеристика
Ознайомлення з проблемою та обґрунтування актуальності теми	- включає вивчення наукової літератури з питань розвитку дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) та виявлення ключових проблем у сфері корекційно-розвивальної роботи. - обґрунтовується актуальність теми, зважаючи на зростаючу кількість дітей з діагнозом РАС та необхідність пошуку нових, ефективних підходів до корекційної роботи.
Вибір об'єкта, предмета та постановка мети дослідження	- визначаються об'єкт та предмет дослідження. Об'єктом є РАС, а предметом – процес корекційно-розвивальної роботи, спрямований на розвиток їхніх комунікативно-мовленнєвих навичок. - Мета дослідження полягає у вивченні ефективності корекційно-розвивальних заходів та розробці практичних рекомендацій для логопедів.
Аналіз стану розробленості проблеми та постановка завдань	- проводиться ґрунтовний аналіз наукових праць і досліджень, присвячених корекції комунікативно-мовленнєвих порушень у дітей з РАС. Вивчаються існуючі методики, підходи та програми корекції, що дозволяє виявити недоліки та прогалини в дослідженні цієї теми. На основі аналізу формулюються завдання дослідження.
Розробка теоретичних передумов	розробляються теоретичні передумови для експериментальної роботи, що базуються на сучасних концепціях мовленнєвого та соціального розвитку дітей з РАС.
Розробка програми та постановка експериментального дослідження	передбачає розробку детальної програми корекційно-розвивальної роботи. Вибираються методики, що дозволяють оцінити рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку (наприклад, ADOS, тощо). Створюється експериментальна програма, яка включає storytelling для розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС. Плануються дослідження, в яких бере участь експериментальна група дітей.
Проведення експериментального дослідження	реалізується практична частина дослідження. Діти з РАС проходять діагностику, після чого з експериментальною групою проводиться серія корекційно-розвивальних занять. Відбувається постійний моніторинг змін у монологічному мовленні дітей.
Обробка і аналіз результатів	Зібрані під час експерименту дані обробляються за допомогою статистичних методів. Оцінюється надійність результатів та

Етапи дослідження	Характеристика
	їхня значущість для практичного використання. Порівнюються результати до і після корекційної роботи в експериментальній та контрольній групах для оцінки ефективності проведених заходів.
Практична апробація результатів дослідження	відбувається апробація розробленої корекційної програми. Висновки дослідження обговорюються на конференціях і наукових семінарах. Результати дослідження можуть бути впроваджені у практику логопедів, які працюють з дітьми з РАС, а також використані для вдосконалення існуючих програм.
Оформлення наукової роботи	відбувається оформлення наукової роботи у вигляді магістерської дисертації. Робота захищається перед науковою комісією, що підсумовує всі етапи дослідження та підтверджує його наукову значущість.

Джерело: Розроблено автором.

2.2. Аналіз та результати вивчення особливостей дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектру

Здійснений аналіз наявних і доступних для ознайомлення медичних документів, вказує на те, що у досліджуваній вибірці високий рівень аутизму діагностовано у 63% досліджуваних, середній – у 30% дітей, низький – у 7% досліджуваних (табл. 2.1).

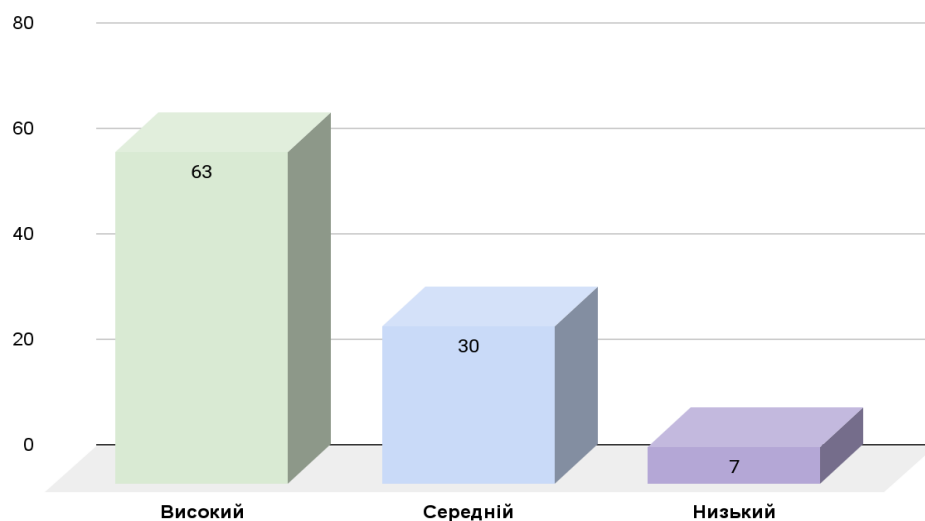


Рис. 2.1. Розподіл досліджуваних за рівнями аутизму, % (n=25)

Це свідчить про те, що більшість дітей (93%) мають значні труднощі в соціальній взаємодії та комунікації, що потребує спеціальних педагогічних підходів і терапевтичної підтримки.

Для дослідження мовленнєвої здатності дітей з РАС було застосовано “Карту логопедичного обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення” (за І. Дмитрієнко, Л. Федорович), методику «Обстеження зв'язного мовлення» (О.Є. Соботович) та методику «Лексико-семантичне обстеження» (Н. І. Гавриш).

Основну увагу було приділено таким аспектам комунікативно-мовленнєвого розвитку, як здатність сприймати і продукувати мовлення реагувати на комунікативні звернення інших, розуміти слова, речення, граматичні конструкції тощо. Отримані результати систематизувалися й оцінювалися за показниками високого, середнього й низького рівнів (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Результати логопедичного обстеження дитини дошкільного віку
з порушеннями мовлення**

(за методикою І. Дмитрієнко, Л. Федорович), % (n=25)

№	Аспекти комунікативно-мовленнє- вого розвитку	Рівні сформованості		
		високий	середній	низький
1	здатність сприймати і продувати мовлення	16%	32%	52%
2	здатність реагувати на комунікативні звернення інших	24%	28%	48%
3	розуміння слів, речень, граматичних конструкцій	16%	24%	60%

Виходячи з результатів логопедичного обстеження за методикою “Карта логопедичного обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення” І. Дмитрієнко, Л. Федорович, можна стверджувати про

недостатній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей. Зокрема, здатність сприймати і продукувати мовлення виявилася високою лише у 16% дітей, середній рівень мають 32%, тоді як 52% демонструють низький рівень розвитку. Здатність реагувати на комунікативні звернення інших перебуває на високому рівні у 24% дітей, середньому – у 28%, тоді як 48% мають труднощі у цій сфері. Розуміння слів, речень і граматичних конструкцій є найбільш проблемним аспектом: високий рівень відзначено у 16% дітей, середній – у 24%, а низький рівень демонструють 60% учасників.

У процесі дослідження ми також зосетрили увагу на таких ключових аспектах розвитку мовлення дітей, як послідовність, логічність висловлювань, використання граматичних структур та здатність вибудовувати зв'язну розповідь (табл.2.4.)

Таблиця 2.4

Розподіл досліджуваних за результатами методики «Обстеження зв'язного мовлення» О.Є. Соботович, % (n=25)

№	Аспекти розвитку мовлення	Рівні сформованості		
		високий	середній	низький
1	послідовність	20%	28%	48%
2	логічність висловлювань	16%	24%	60%
3	використання граматичних структур	24%	20%	56%
4	здатність вибудовувати зв'язну розповідь	12%	20%	68%

Загалом, результати дослідження свідчать про значну варіативність у розвитку мовленнєвих навичок серед дітей. Для кожного з критеріїв, що оцінювались, спостерігається виражена тенденція до низького рівня розвитку, що вказує на наявні труднощі у формуванні чіткої, логічної та зв'язної мови у більшості дітей.

Під час обстеження за методикою «Лексико-семантичне обстеження» (Н. І. Гавриш) нами було оцінено обсяг і точність використання лексики та здатність до семантичного узагальнення (табл.2.5)

Таблиця 2.5

Розподіл досліджуваних за методикою “Лексико-семантичне обстеження”

Н.І.Гавриш, % (n=25)

№	Активний і пасивний словниковий запас дитини	Рівні сформованості		
		високий	середній	низький
1	обсяг і точність використання лексики	12%	40%	52%
2	здатність до семантичного узагальнення	8%	24%	64%

Результати, отримані на констатувальному етапі дослідження, свідчать про недостатній рівень сформованості лексичних умінь у дітей. Лише незначна частка дітей демонструє високий рівень розвитку за показниками обсягу й точності використання лексики (12%) та здатності до семантичного узагальнення (8%). Більшість дітей перебувають на низькому рівні розвитку цих показників: 52% мають труднощі у точному використанні лексики, а 64% – у формуванні семантичних узагальнень.

Загалом, результати дослідження свідчать про низький рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних навичок у більшості дітей з РАС, що вказує на потребу у спеціалізованих мовленнєвих та соціальних корекційних заходах для покращення їхньої взаємодії та адаптації.

2.3. Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу

З метою коригування та розвитку монологічного мовлення дітей з РАС

було розроблено програму “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу”.

Розроблена програма спрямована на всебічний розвиток монологічного мовлення дітей з РАС та покращення їх комунікативних здібностей через інтерактивні та творчі методи роботи. Вона базується на інтерактивному підході, який стимулює активну участь дітей у групових іграх та взаємодію з однолітками. Така методика допомагає дітям не лише формувати монологічне мовлення, але й розвивати соціальні навички, емоційний інтелект та здатність до комунікації.

Мета програми: сприяти розвитку монологічного мовлення у дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) через використання сторітелінгу як інтерактивного інструменту, що стимулює розвиток мовлення, уяви, послідовності та логічності мислення.

Програма “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу” складається з таких **етапів:**

– підготовчого етапу:

- ознайомлення дітей з базовими елементами розповіді (герої, сюжет, послідовність подій);
- створення комфортного середовища для дітей, спрямованого на зниження тривожності та стимулювання інтересу до мовленнєвої діяльності;
- проведення індивідуальної діагностики для визначення вихідного рівня монологічного мовлення у кожної дитини (було здійснене на констатувальному етапі дослідження).

– основного етапу (формувальний етап дослідження):

- систематичне проведення занять зі сторітелінгу, спрямованих на поступове формування навичок побудови зв'язного мовлення;
- використання різних форм сторітелінгу (словесного, ігрового, візуального) для розвитку мовлення, творчого мислення та уяви;
- інтерактивні ігри для розвитку навичок послідовного та логічного висловлювання, активної участі у групових іграх.

– заключного етапу:

- підсумкова діагностика для оцінки досягнутих результатів у формуванні монологічного мовлення (контрольний етап дослідження);
- узагальнення отриманих результатів та визначення подальших рекомендацій для продовження корекційної роботи.

Програма “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу” побудована за такими **принципами:**

- *принцип поступовості та систематичності навчання:* кожен етап навчання будується на попередньому, поступово збільшуючи складність завдань, що дозволяє дитині освоїти нові мовленнєві навички;
- *принцип індивідуального підходу:* програма адаптується до індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини з РАС, враховуючи рівень її мовленнєвих можливостей та соціальної адаптації;
- *принцип інтерактивності:* взаємодія з дитиною здійснюється через сторітелінг, гру та інші інтерактивні методи, що сприяють розвитку мовлення у природних комунікативних ситуаціях;
- *принцип емоційної підтримки:* важливо створити емоційно комфортне середовище, яке сприяє зниженню тривожності та підвищенню мотивації до участі в заняттях;
- *принцип повторюваності:* повторення завдань та ігор для закріплення отриманих мовленнєвих навичок.

Тривалість програми: 3 місяці.

Кількість занять: 24 заняття (2 заняття на тиждень по 30 хвилин).

Враховуючи специфіку розвитку дітей з аутизмом, заняття мають сприяти розвитку комунікативних навичок, емоційного розпізнавання та взаємодії через структуровані, передбачувані вправи, що підтримують зорові і тактильні матеріали.

Зміст програми та план її проведення представлено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

План проведення занять та їх зміст

Тема заняття	Мета заняття	Обладнання	Зміст вправ	Використані методи, засоби та прийоми	Додаткові рекомендації
Заняття 1–2: Вступ до сторітелінгу	Ознайомити дітей з поняттям «розповідь», розвивати уяву та комунікативні навички, заохочувати до взаємодії через структурування історій.	Візуальні підказки (картки із зображеннями персонажів, тварин, місць, предметів), таймер для планування часу.	Розгляд картинок із персонажами, опис їхніх можливих дій і відчуттів. Питання подаються за чіткими структурами: «Що робить персонаж?», «Де він знаходиться?».	Колективне створення історії за кількома зображеннями з акцентом на підтримку зорової інформації та спільну роботу. Використовуйте короткі та зрозумілі інструкції.	Створення передбачуваної структури заняття, включивши етапи переходу (візуальний розклад) для зниження тривожності у дітей з РАС
Заняття 3–4: Створення простих сюжетів	Сформувати навички побудови простих сюжетів із трьох частин: початок, середина, кінець, забезпечуючи зорову підтримку та конкретні приклади.	Картинки з чітко вираженими подіями (початок, середина, кінець), набір піктограм для емоційних станів.	Створення історії на основі трьох картинок. Діти визначають послідовність подій, користуючись зоровими підказками (діти повинні розташувати картинку в правильному порядку та розповісти історію,	Словесний сторітелінг із візуальною підтримкою та використанням піктограм для вираження емоцій.	Надання додаткового часу для обробки інформації та використання додаткових запитань для уточнення, за потреби пропонування варіантів відповідей.

Тема заняття	Мета заняття	Обладнання	Зміст вправ	Використані методи, засоби та прийоми	Додаткові рекомендації
			яка починається з першої картинки і завершується третьою).		
Заняття 5–6: Порядок подій	Навчити дітей викладати події в правильному порядку через використання візуальних підказок та структурованих вправ	Серія картинок із подіями, які діти мають впорядкувати, таймер для етапів роботи.	Викладання подій у правильному порядку за серією малюнків. Діти повинні визначити, яка подія трапилася спочатку, а яка – пізніше.	Гра «Побудуй історію» з використанням простих речень	Використання таймеру для управління часом на кожен етап та заохочення невербальних форм відповіді (наприклад, показ на картинці)
Заняття 7–8: Розвиток уяви	Заохотити дітей до створення фантастичних історій із опорою на візуальні матеріали та зменшити тривогу через чітке структурування процесу.	Малюнки з фантастичними героями, іграшки (тварини, герої казок)	Створення фантастичних історій на основі малюнків або іграшок. Кожна дитина додає свій елемент до розповіді – власний елемент до історії, – створюючи фантастичні сюжети на основі зображень або іграшок.	Групове створення розповіді. Діти спільно придумують пригоди для вигаданих героїв.	Попередня підготовка дітей до цієї активності, повідомлення плану на заняття та використання підтримки для уяви через показ зображень.
Заняття 9–10:	Розвинути вміння	Історії з	Діти доповнюють	Колективне	Використання

Тема заняття	Мета заняття	Обладнання	Зміст вправ	Використані методи, засоби та прийоми	Додаткові рекомендації
Логіка висловлювань	логічно викладати думки, доповнюючи історії пропущеними елементами	пропущеними частинами, піктограми для візуальної підтримки	історії, знаходячи пропущені події, використовуючи візуальні підказки.	завершення історії, кожна дитина додає логічне продовження	коротких інструкцій, що підтримуються піктограмами для полегшення розуміння завдань
Заняття 11–12: Робота над описом персонажів	Навчити дітей описувати персонажів через використання зорових і тактильних матеріалів для підтримки	Зображення персонажів, картки з емоціями та характеристиками	Опис вигаданого героя з допомогою карток із рисами характеру та емоціями	Використання тактильних матеріалів для полегшення опису (наприклад, картки або об'єкти, що символізують якості персонажів).	Використання багатоканальних стимулів (слова + картинки + тактильні предмети) для підвищення сприйняття інформації
Заняття 13–14: Використання граматичних структур	Розвивати мовленнєві навички дітей через вправи на побудову правильних речень із використанням зразків.	Картки із зразками речень та піктограми для пояснення граматичних структур.	Створення історії за зразком, з використанням підготовлених карток для побудови речень.	Сторітелінг із граматичними підказками	Використання простих речень і багаторазове повторення з метою допомоги дітям запам'ятати нові структури
Заняття 15–16: Складання історій за емоціями	Навчити дітей розпізнавати та використовувати емоції для створення історій.	Картинки з героями, що демонструють різні емоції, піктограми для емоцій.	Діти складають історії, виходячи з емоцій героїв, користуючись піктограмами для вираження емоцій.	Розповідь про емоційні стани персонажів із підтримкою карток	Використання багаторазових пояснень емоцій, заохочення невербального вираження емоцій (вказівка на піктограми)

Тема заняття	Мета заняття	Обладнання	Зміст вправ	Використані методи, засоби та прийоми	Додаткові рекомендації
Заняття 17–18: Ігровий сторітелінг	Використовувати іграшки для розвитку мовленнєвих навичок та соціальної взаємодії	Іграшки (фігурки, ляльки), картки для структурування гри	Складання історій за допомогою іграшок із підтримкою карток для планування сюжету.	Ігровий сторітелінг з допомогою дорослого.	Підготовка картки із варіантами дій та емоцій, щоб полегшити дітям вибір у процесі гри
Заняття 19–20: Зв'язне мовлення та сюжетна структура	Розвивати вміння створювати складніші сюжети з конфліктами та їх розв'язанням.	Картки із зображенням конфліктних ситуацій та можливих рішень	Діти обирають конфлікт і разом вигадують його розв'язання за допомогою карток-підказок	Колективне обговорення варіантів розвитку сюжету	Використання чітких етапів планування історії для запобігання перевантаженню
Заняття 21–22: Персоналізовані історії	Допомогти дітям створювати історії на основі власного досвіду для розвитку самоусвідомлення	Особисті фотографії або предмети, з якими діти знайомі	Створення історій про свій день або досвід з опорою на особисті речі.	Індивідуальний сторітелінг із запитаннями від дорослого	Створення комфортні умови для спілкування про особисте, використовуючи чіткі й прямі запитання
Заняття 23–24: Підсумкове заняття	Закріпити навички монологічного мовлення через самостійне створення історій	Картини та іграшки, які використовувалися протягом програми.	Діти створюють історії, використовуючи всі навички, набуті за період занять	Самостійний сторітелінг із мінімальною допомогою дорослого	Заохочення творчості і підтримка зворотного зв'язку, підкреслення успіхів кожної дитини

У ході реалізації програми було використано різні форми сторітелінгу – словесний, ігровий та візуальний, що дало змогу всебічно розвивати монологічне мовлення. Візуальні підказки, інтерактивні ігри та спільне створення історій допомагали дітям краще розуміти структуру мовлення та формувати навички логічного викладу.

У програмі “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу” взяли участь 25 дітей з високим (16 досліджуваних), середнім (8) і низьким (2) рівнями діагностованого РАС (див. рис. 2.1).

Важливо підкреслити, що впровадження методу сторітелінгу у роботі з дітьми з РАС не лише сприяло розвитку мовленнєвих навичок, а й стимулювало формування креативного мислення, уяви та здатності логічно структурувати події. Завдяки гармонійному поєднанню вербальних і візуальних засобів діти поступово опановували навички побудови зв’язного мовлення, що є важливим чинником для їхньої подальшої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

2.4. Аналіз результатів формувального експерименту та перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми

Після завершення програми “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу” було проведено підсумкову діагностику (контрольний етап дослідження).

Для визначення ефективності програми сторітелінгу було проведено порівняння рівнів розвитку показників монологічного мовлення досліджуваних до і після формувального експерименту (ФЕ) (табл. 2.7).

Статистична достовірність змін оцінювалася за допомогою критерію Уїлкоксона, що дозволило визначити значущі покращення у показниках на рівні $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Вибір цього критерію зумовлений необхідністю вимірювання відмінностей і напряду їх зміни на одній вибірці, оскільки він

призначений для оцінки різниці між двома умовами з використанням даних експерименту з повторними вимірами.

Критерій Уїлкоксона оцінює медіану різниць між двома пов'язаними вибірками (показники до формувального експерименту і після формувального експерименту – показниками, отриманими на контрольному етапі дослідження). Якщо медіанна різниця значуща, ми отримуємо статистично значущі результати.

У таблиці 2.7. було використано значення p (ймовірність похибки): $p \leq 0,05$ означає, що є менше 5% ймовірності, що спостережувані зміни випадкові. Це говорить про те, що зміни статистично значущі; $p \leq 0,01$ означає, що є менше 1% ймовірності випадковості, що є сильнішим показником значущості.

Таблиця 2.7

**Порівняння показників розвитку монологічного мовлення
досліджуваних до та після формувального експерименту (n=25)**

Показники, що аналізуються	Рівні сформованості показника	Високий	Середній	Низький	Зміни (p)
Здатність сприймати і продукувати мовлення	До ФЕ	16%	32%	52%	$p \leq 0,05^* \uparrow$
	Після ФЕ	32%	32%	36%	
Здатність реагувати на комунікативні звернення інших	До ФЕ	24%	28%	48%	$p \leq 0,05^* \uparrow$
	Після ФЕ	28%	48%	24%	
Розуміння слів, речень, граматичних конструкцій	До ФЕ	16%	24%	60%	$p \leq 0,01^{**} \uparrow$
	Після ФЕ	24%	60%	16%	
Послідовність	До ФЕ	20%	28%	52%	$p \leq 0,05^* \uparrow$
	Після ФЕ	28%	48%	24%	
Логічність висловлювань	До ФЕ	16%	24%	60%	$p \leq 0,05^* \uparrow$
	Після ФЕ	24%	60%	16%	
Використання граматичних структур	До ФЕ	24%	20%	56%	$p \leq 0,10$ (тенденція до змін)
	Після ФЕ	20%	56%	24%	

Показники, що аналізуються	Рівні сформованості показника	Високий	Середній	Низький	Зміни (p)
Здатність вибудовувати зв'язну розповідь	До ФЕ	12%	20%	68%	$p \leq 0,01^* \uparrow$
	Після ФЕ	20%	68%	12%	
Обсяг і точність використання лексики	До ФЕ	12%	40%	52%	$p \leq 0,01^* \uparrow$
	Після ФЕ	40%	52%	8%	
Здатність до семантичного узагальнення	До ФЕ	8%	24%	64%	$p \leq 0,05^* \uparrow$
	Після ФЕ	24%	64%	12%	

Примітки: ФЕ – формувальний експеримент; p – рівень статистичної значущості. Зірочка (*) вказує на статистично значущі зміни: $*$ – $p \leq 0,10$, $**$ – $p \leq 0,05$, $***$ – $p \leq 0,01$, $\uparrow$ – напрям зміни показника.

Як видно з табл. 2.7, за показником «Здатність сприймати і продукувати мовлення» до формувального експерименту (далі – ФЕ) 16% дітей мали високий рівень, після ФЕ цей показник зріс до 32%. Ці зміни є статистично значущими при $p \leq 0,01$, що означає, що ймовірність випадкових змін дуже низька, і можна стверджувати, що програма сторітелінгу позитивно вплинула на цей показник.

За показником «Здатність реагувати на комунікативні звернення інших» до ФЕ 24% дітей мали високий рівень, після ФЕ цей показник зріс до 28%. Ці зміни були значущими на рівні $p \leq 0,05$, що підтверджує позитивний вплив, хоча він менш виражений, ніж у першому показнику.

За показником «Розуміння слів, речень, граматичних конструкцій» до ФЕ 16% дітей мали високий рівень, після ФЕ – 24%. Зміни значущі при $p \leq 0,01$, що свідчить про суттєвий вплив програми на розуміння мовленнєвих структур.

За показником «Послідовність» до ФЕ 20% дітей мали високий рівень, після ФЕ – 28%. Значущість змін на рівні $p \leq 0,05$, що вказує на помітне покращення послідовності висловлювань у дітей.

За показником «Логічність висловлювань» до ФЕ 16% дітей мали високий рівень, після ФЕ – 24%. Результати показали значущі зміни при $p \leq 0,05$, що вказує на покращення логічної структури мовлення.

За показником «*Використання граматичних структур*» були зафіксовані невеликі покращення (24% до ФЕ і 20% після ФЕ на високому рівні), незважаючи на це, статистична значущість цих змін виявилася незначущою ($p > 0,05$). Це означає, що на цьому етапі не було підтверджено, що програма значно вплинула на цей аспект.

За показником «*Здатність вибудовувати зв'язну розповідь*» до ФЕ 12% дітей мали високий рівень, після ФЕ – 20%. Значущі зміни при $p \leq 0,01$, що свідчить про значний позитивний вплив програми на цю здатність.

За показником «*Обсяг і точність використання лексики*» до ФЕ 12% дітей мали високий рівень, після ФЕ – 40%. Зміни були статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$, що підтверджує значне покращення в цьому аспекті.

За показником «*Здатність до семантичного узагальнення*» до ФЕ 8% дітей мали високий рівень, після ФЕ – 24%. Значущі зміни на рівні $p \leq 0,05$, що свідчить про покращення в здатності дітей узагальнювати інформацію.

Критерій Уїлкоксона показав, що програма сторітелінгу статистично значущо покращила більшість показників розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС. Найбільші зміни спостерігалися у здатності сприймати і продукувати мовлення, розумінні слів та речень, вибудовуванні зв'язної розповіді, а також в обсязі і точності використання лексики.

Одержані результати (табл. 2.7) підкреслюють важливість продовження корекційної роботи, застосовуючи сторітелінг як інноваційну технологію, що розвиває мовленнєві навички та сприяє кращій соціальній адаптації дітей з аутизмом.

Висновки до розділу 2

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про низький рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних навичок у більшості дітей з РАС. Зокрема:

– у досліджуваній вибірці виявлено високий та середній рівні аутизму у 93% дітей, низький рівень – лише у 7% дітей, а, отже, досліджувані мають значні труднощі в соціальній взаємодії та комунікації, що потребує спеціальних педагогічних підходів і терапевтичної підтримки. Здатність сприймати та продукувати мовлення на високому рівні виявлено лише у 16% дітей, тоді як більшість (52%) демонструють низький рівень розвитку цієї навички. Це вказує на потребу у спеціальній мовленнєвій корекції для покращення комунікативних здібностей. Високий рівень здатності реагувати на звернення інших зафіксовано у 24% дітей, але майже половина (48%) мають труднощі у цій сфері. Це підтверджує труднощі дітей з РАС у соціальних взаємодіях, що є характерною ознакою їхнього стану.

– найбільш проблемним аспектом комунікативного розвитку є розуміння слів, речень і граматичних конструкцій. Лише 16% дітей показали високий рівень у цій сфері, тоді як 60% мають низький рівень розвитку. Це свідчить про те, що необхідно більше уваги приділяти розвитку граматичних та семантичних здібностей у дітей з РАС.

– для переважної більшості досліджуваних характерні низькі показники за критеріями послідовності (48% дітей), логічності висловлювань (60%), використання граматичних структур (56%) та здатності до побудови зв'язної розповіді (68%); обсягу й точності використання лексики (52% дітей), а 64% демонструють труднощі у здатності до семантичного узагальнення. Це підкреслює необхідність роботи над розвитком активного і пасивного словникового запасу дітей з РАС.

Розроблена програма корекції була побудована з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та дотриманням низки принципів. Такий підхід передбачав поступове ускладнення завдань, що створювало сприятливі умови для комфортного засвоєння нових мовленнєвих навичок. Індивідуалізація роботи та забезпечення емоційної підтримки сприяли зниженню рівня тривожності у дітей, водночас стимулюючи їхню активну участь у навчальному процесі.

Отримані в результаті контрольного етапу дослідження дані, свідчать про те, що найбільш суттєві покращення ($p \leq 0,10$) відбулися за параметрами, що вказують на здатність дітей з РАС сприймати та продукувати мовлення, розуміти граматичні конструкції, вибудовувати зв'язну розповідь, а також в обсязі й точності використання лексики. Це свідчить про те, що програма сторітелінгу значно вплинула на основні аспекти монологічного мовлення.

Помірні покращення ($p \leq 0,05$) відбулися в показниках послідовності, логічності висловлювань, здатності до комунікативних відповідей та семантичного узагальнення також були статистично значущими, що підкреслює прогрес у розвитку когнітивних і мовленнєвих навичок.

Використання граматичних структур не показало статистично значущих змін, що може свідчити про потребу більш глибоких або більш тривалих занять для досягнення стійкого прогресу в цьому аспекті.

Отже, програма “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу” виявилася ефективною для розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС, сприяла зростанню їхньої впевненості у собі, поліпшенню монологічного мовлення та комунікативних здібностей дітей в цілому.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження щодо застосування сторітелінгу для розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) було зроблено низку висновків, що відображають значущість та ефективність даного підходу. Відповідно до мети і завдань дослідження, можна підсумувати наступне:

Дослідження підтвердило, що у дітей з аутизмом спостерігаються численні порушення комунікативної поведінки та мовленнєвого розвитку, зокрема:

- ехолоалія, що ускладнює розвиток самостійних монологічних висловлювань.

- складність у структурованому вираженні думок, проблеми з використанням граматичних і синтаксичних конструкцій.

- зниження здатності до розуміння соціальних контекстів, що погіршує здатність взаємодіяти з оточенням через мовлення;

- фонографічність;

- відсутність діалогу;

- порушення просодичних компонентів тощо.

Це підкреслює необхідність комплексного підходу до корекції мовленнєвих відхилень у дітей з розладом аутистичного спектра з урахуванням їх інтелектуальних, мовленнєвих та емоційних потреб.

Встановлено, що ефективною методикою для поліпшення мовленнєвих і комунікативних навичок є підхід, що поєднує:

- емоційну підтримку та залучення дітей у процес навчання.

- інтерактивні та структуровані методи, які допомагають поступово розвивати мовленнєву діяльність.

- диференційовану корекційну роботу, яка враховує індивідуальні особливості дитини, що є ключовим фактором успішності навчання.

Використання індивідуальних методів корекції, зокрема сторітелінгу,

виявилося ефективним засобом стимулювання комунікативного розвитку, соціальної взаємодії та емоційної виразності дітей. Метод сторітелінгу зарекомендував себе як дієвий інструмент для розвитку монологічного мовлення:

- використання сюжетних історій, які є структурованими та передбачуваними, діти з РАС краще сприймають і відтворюють мовлення;
- емоційно насичені і цікаві історії сприяють підвищенню мотивації дитини до участі в мовленнєвій діяльності, знижуючи рівень тривожності;
- розвиває когнітивні навички, необхідні для побудови логічних і послідовних висловлювань.

Результати констатувального етапу дослідження вказують на низький рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних навичок у більшості дітей з РАС, що потребує спеціальних педагогічних підходів та терапевтичної підтримки.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити такі висновки: у 93% дітей виявлено високий і середній рівень аутизму, що свідчить про значні труднощі в соціальній взаємодії та комунікації. Лише 16% дітей демонструють високий рівень здатності до сприйняття та продукування мовлення, тоді як у більшості (52%) ця навичка перебуває на низькому рівні, що вимагає мовленнєвої корекції. Високий рівень здатності реагувати на звернення спостерігається у 24% дітей, тоді як 48% мають значні труднощі, що підтверджує типові проблеми дітей з РАС у соціальних взаємодіях. У 60% дітей зафіксовано низький рівень розуміння слів, речень і граматичних конструкцій, що потребує акценту на розвиток граматичних і семантичних здібностей. У більшості дітей виявлено низькі показники за критеріями послідовності, логічності, використання граматичних структур та здатності до побудови зв'язної розповіді, що вимагає цілеспрямованої роботи в цих напрямках. 52% дітей мають обмежений словниковий запас, а 64% демонструють труднощі у здатності до семантичного узагальнення, що свідчить про потребу у розвитку активного й пасивного словникового запасу.

У ході експериментального дослідження доведено, що запропонована програма “Формування монологічного мовлення дітей з використанням сторітелінгу” є ефективною:

- статистично значущі зміни свідчать про поліпшення основних параметрів монологічного мовлення у дітей з РАС, що підтверджує ефективність використання сторітелінгу у логопедичній роботі;

- спостерігається суттєве поліпшення у здатності дітей до побудови зв’язних висловлювань, структурованих розповідей, а також у загальному рівні комунікативних навичок;

- відбулися значні позитивні зміни у використанні лексики, розумінні граматичних конструкцій та здатності до емоційного вираження через мовлення.

Незважаючи на отримані позитивні результати, дослідження також виявило потребу у подальшій розробці методик для покращення граматичних структур у мовленні дітей з РАС. Це може вимагати більш тривалих або інтенсивних занять, а також удосконалення самих підходів до використання сторітелінгу в цій сфері.

Таким чином, сторітелінг як методика розвитку монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра підтвердив свою ефективність у поліпшенні якості монологічного мовлення, розвитку інших мовленнєвих навичок, сприянні кращій соціальній адаптації дітей з РАС, а також зниженню рівня тривожності під час комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Autism Speaks». Перші 100 днів для родин, діти яких отримали діагноз аутизм: Посібник. Київ, 2019. URL: <https://k-s.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/100-днів-аутизм.pdf>.
2. Бавольська О. Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. "Вересень". 2024. Т. 2, № 101. URL: <https://doi.org/10.54662/veresen.2.2024.07>
3. Базима Н.В. Корекційно-розвивальна методика формування комунікативно-мовленнєвої активності у дітей з РАС, 2023. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1cRaXE9qvuY>
4. Базима Н.В. Навчання дітей з аутизмом комунікативним навичкам. *Науково-методичний журнал "Логопедія"*. 2018. № 12. С. 9-13.
5. Базима Н.В. Напрями логопедичної роботи з дітьми з РАС, 2023. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hJDMMkIFPHs>
6. Базима Н.В. Особливості ігрової діяльності дітей з РАС. *Науково-методичний журнал "Логопедія"*. 2018. № 13. С. 3-9.
7. Базима Н.В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з РАС, 2024. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ob3t4zADHYw>
8. Базима Н.В. Особливості розвитку мовленнєвої активності дітей з РАС. *Науково-методичний журнал "Логопедія"*. 2017. № 11. С. 3-6.
9. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2018. 144 с
10. Базима Н. В., Шеремет М. К. До проблеми діагностики комунікативної поведінки дитини з РАС. *Науковий часопис*. 2019. Вип. 37. С. 5–11.
11. Базима Н.В., Шеремет М.К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА. 2017. 192 с.
12. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL:

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>

13. Барабаш Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із аутичними порушеннями. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали міждисциплінар. науково-практ. конференції (м. Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). 2021. С. 11-12. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18651/1/1_Barabash.pdf

14. Бондаренко Л. Ю. Комунікативні навички як основа soft skills компетентностей. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали II науково-практичної інтернет-конференції. 2021. С. 358–366

15. Бондаренко Н. В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 7. С. 130–135

16. Бондаренко Н. В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 7. С. 130–135.

17. Бочелюк В., Панов М., Жадленко І. Психолого-педагогічні особливості корекційної роботи з розвитку комунікативної функції дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5 (5). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-725-734](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-725-734)

18. Вишньовський В. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру: електронний ресурс. *Соціально-економічні проблеми і держава*. 2021. Вип. 2 (25). С. 202-209. URL: <http://surl.li/tmdtel>

19. Вітюк В., Тарасюк Л. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Evnuir: Домівка*. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9274/1/Language%20Development%20of%20Autistic%20Children%20as%20a%20Prerequisite.pdf>

20. Галян О.В. Методологія та організація наукових досліджень: навч.-метод. видання. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 26 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20238/1/Metodolohiia.pdf>

21. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2015. № 4. С. 188-191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_4_44
22. Грицак Н. Сторітелінг як інструмент формування професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 8/216. С. 48–52. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.285797>
23. Данильян О. Г., Дзьобань О.П. Методологія наукових досліджень : підручник. Харків : Право, 2023. 368 с. URL: https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SENMK/OMND.pdf
24. Задніпровська А. Комунікативні навички – що це, які бувають і на що впливають? 2019. URL: <https://zhyvoedelo.com/ua/news/kommunikativnye-navyki>
25. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
26. Золотковська Т. Пиши. Легкий шлях від ідеї до книжки. Чернівці : Кн.-XXI, 2023. 272 с
27. Ігнат'єва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного навчання. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті : акмеологічні засади, сучасні реалії* : збірник наук. Праць за матеріал. Міжнар. Наук.-практ. Конф. (м. Ізмаїл : 15 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 47-51
28. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія : Філологічна. 2015. Вип. 57. С. 54-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_13.
29. Карта логопедична обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення: Методичні рекомендації для практичної роботи / Автори-укладачі І. Г. Дмитрієнко, Л. О. Федорович. Полтава, 2006. 33 с.

30. Квас О., Айзенбарт М. Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. Вип. 7. 2015. С. 6–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_3.

31. Колодич О. Розвиток мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами як засіб комунікативної активності. *New pedagogical thought*. 2020. Т. 101, № 1. С. 47–50. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-101-1-47-50>

32. 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. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2.pdf

33. Копаниця А., Мороз Л. Особливості корекційно-логопедичної роботи серед дітей із розладами аутистичного спектру. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукр. заоч. науково- практ. конф., м. Суми, 15 лют. 2024 р URL: <http://surl.li/hjnbug>

34. Кузьменко Ю. В., Рідкоус Л. В. Сторітеллінг: досвід В. О. Сухомлинського. *Наук. зап. Серія: Педагогічні науки* / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2018. Вип. 171. С. 83–87.

35. Купчак О. М. Система логопедичної корекція з дітьми із розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2011. Вип. 2. С. 97-105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_14.

36. Литвяк Д., Зленко Л. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації). Чернігів, 2020. 77 с.

37. Лівін Марк. Сторітелінг для очей вух і серця URL: <https://www.litlib.net/bk/133282/read>

38. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 48-51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2013_3_11.

39. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. С. 59-61

40. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти нової української школи. *Молодь і ринок*. 2022. № 1/199. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.254106>

41. Метод Storytelling: як зацікавити дітей, розповідаючи історії. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <http://surl.li/zntnps>

42. Мойсеєнко І. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1, № 10. С. 58–62.

43. На Урок. Storytelling – ефективний метод розвитку комунікативної компетентності сучасних учнів, 2019. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8Dr--1rE5Zs>

44. На Урок. Сторітелінг для навчання: комфортний, корисний і різний, 2020. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ShrW2luHFGI>

45. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами (Частина II) / За заг. ред. Колупаєвої А.А. Вид. 2-ге, допов. і переробл. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 198 с.

46. Островська К. О. Особливості Я-концепції у дітей з розладами спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (2). С.383–390 URL: <http://surl.li/mguont>

47. Островська К.О., Островський І.П. Основи психолого-педагогічної та медичної діагностики дітей із спектром аутистичних порушень:

навчальний посібник. Львів: Тріада плюс, 2015. 228 с.

48. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра : навчальний посібник, 2017. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.

49. Пасєвіна О.А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру. *Молодий вчений*. 2018. № 2. С. 44-45.

50. Презентація на тему: "Сторітелінг як метод навчання" (5-9 класи) на прикладі уроків з Основ здоров'я. *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-na-temu-storiteling-yak-metod-navchannya-5-9-klasi-na-prikladi-urokiv-z-osnov-zdorov-ya-390745.html>

51. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0529736-12#Text>.

52. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень / Д. І. Шульженко, М. К. Шеремет. *Логопедія*. – 2013. – № 4. – С. 86-92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2013_4_15

53. Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії / І. А. Марценковський, І. І. Марценковська. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2018. № 4. С. 75-83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnzh_2018_4_13

54. Розлади аутистичного спектра: чинники ризику, особливості діагностики та терапії. *"НейроNEWS: психоневрологія та нейропсихіатрія"*. URL: <http://surl.li/cctvmr>.

55. Саламао А. Експериментальний дизайн: складові надійного дослідження. URL: <https://mindthegraph.com>. <https://mindthegraph.com/blog/uk/eksperimentalne-proektuvannia>.

56. Speech itinerary. Логопедична робота з дітьми при РАС. *YouTube*. 2023. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2wL8hhmcIQ>

57. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція айрес» та

«Сенсорна дієта» *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2022. Випуск 13. С. 152–160.

58. Стор Вілл. Наука сторітелінгу. Чому історії впливають на нас і як ними впливати на інших / пер.з англ.Марта Госовська. 3-тє вид. Київ : Наш Формат, 2024. 224 с.

59. Сторітеллінг як метод навчання – КМДШ. *КМДШ – приватна Креативна Міжнародна Дитяча Школа повного дня Київ.* URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/>

60. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика : підручник. Київ: «Вадекс», 2018. 590 с.

61. Технологія storytelling як метод формування комунікативної компетентності здобувачів освіти початкової школи : дидактичний посібник. *Освітній проект «На Урок» для вчителів.* URL: <http://surl.li/umhumg>

62. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.

63. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації Розлади аутистичного спектра (Розлади загального розвитку) *Інтернет-видання "Новини медицини та фармації".* 2015. URL: <http://www.mif-ua.com/archive/article/42397>

64. Учасники проектів Вікімедіа. МКХ-10: Клас V. Розлади психіки та поведінки – Вікіпедія. *Вікіпедія.* URL: <http://surl.li/ccemyo>.

65. Феноменологія аутизму: Монографія / Т.В. Скрипник. Київ: Видавництво “Фенікс”, 2010. 320 с.

66. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів / Г. Д. Зайченко. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2013. Вип. 4(2). С. 122-131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29__17

67. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичних ігор : навчально-методичний посібник / О.В.Ковшар. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 62 с.

68. Цьомка І. С. Використання технології сторітелінг у роботі з дітьми дошкільного віку. *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-tehnologi-storitelling-u-roboti-z-ditmi-doshkilnogo-viku-250465.html>

69. Чаренцева О. О., Пономарьова Т.В. Особливості становлення мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Дитина з особливими потребами*. 2019. № 6. С. 13-16.

70. Шеремет М. К., Базима Н.В. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 33. С. 100-106. URL: <http://surl.li/errzcy>

71. Шеремет М.К.. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 5-те. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 865 с.

72. Юрчеко Л., Семизорова В. Діти з розладами аутистичного спектра : план корекційно-розвиткової роботи. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 104 с.

73. Як навчити дошкільнят розповідати історії: 3 незвичайні методики сторітелінгу. *Освіторія Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/vchymoditej-rozpovidaty-istoriyi-3-kreatyvni-metodyky-storitelingu/>

74. Borkowska A. Language and Communicative Functions as well as Verbal Fluency in Children with High-Functioning Autism. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2015. Vol. 3, no. 3. P. 147–153. URL: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2015.03.03.4>

75. Comparison of the Autism Diagnostic Observation Schedule and Childhood Autism Rating Scale in the Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study / H. S. Park et al. *Journal of the Korean Academy of Child and*

Adolescent Psychiatry. 2018. Vol. 29. № 4. P. 172–177. URL: <https://doi.org/10.5765/jkacap.180015>.

76. Egan K. Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school. London, 1986. P. 132.

77. Herbert M. R. Autism – a brain disorder, or a disorder that affects the brain?. *Clinical neuropsychiatry*. URL: <http://surl.li/gdhohx>.

78. Language and Speech Characteristics in Autism / I. Vogindroukas et al. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2022. Volume 18. P. 2367–2377. URL: <https://doi.org/10.2147/ndt.s331987>

79. Physiological and communicative emotional disconcordance in children on the autism spectrum / E. Finkel et al. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 2024. Vol. 16, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s11689-024-09567-4>

80. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning ERIC *Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*. 2002. No. 241. Access mode : <https://eric.ed.gov/?id=ED473147>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта логопедична обстеження дитини дошкільного віку

з порушеннями мовлення

4.2.2. Експресивне мовлення

Параметри вивчення		Вік дитини			
		3 роки	4 роки	5 років	6 років
4.2.2.1. Активний словник					
Конкретні іменники / узагальнюючі слова	Іграшки				
	Посуд				
	Одяг				
	Взуття				
	Меблі				
	Овочі				
	Фрукти				
	Дикі, свійські тварини				
	Транспорт				
Називання і показ частин предметів	Частини тіла: а) ніс, рот, очі, груди, живіт, руки,				
	б) лікоть, коліно, ніготь				
	Стілець: спинка сидіння ніжка				
	Машина: а) кермо, колеса, кабіна				
	б) кузов, фари, мотор				
Хто як голос подає (з 3 років); Хто як рухається (з 5 років)	Кішка				
	качка				
	Корова				
	Собака				
	Півень				

Карта логопедична обстеження дитини дошкільного віку
з порушеннями мовлення

4.2.2.4. Стан зв'язного мовлення дитини

Тексти для переказів:

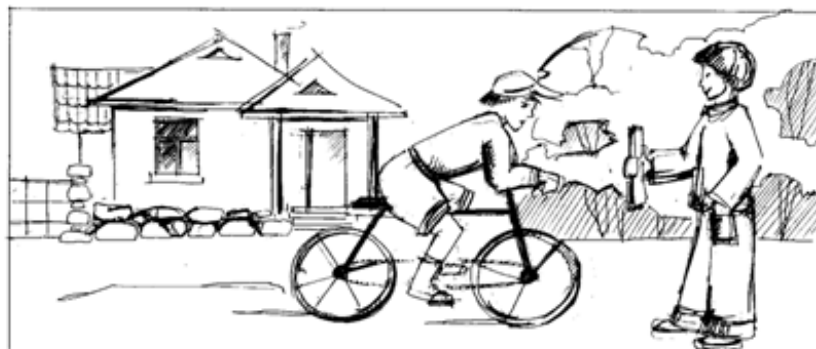
4 роки — 3-4 речення. Зв'язані між собою, відображають головний зміст літературного твору. Зв'язна відповідь.

5 років — 5-8 речень. Зв'язані між собою, відображають головний зміст літературного твору. Зв'язна відповідь.

6 років — 6 і більше речень. Зв'язані між собою, відображають головний зміст літературного твору. Зв'язна відповідь.

Мовленнєвий супровід ігрової діяльності (вік 3 роки)			
Переказ	(вік 4 роки)	(вік 5 років)	(вік 6 років)
Оповідання по серії сюжетних малюнків	(вік 5 років)	(вік 6 років)	

Скласти речення за малюнком:

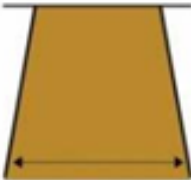
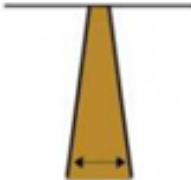
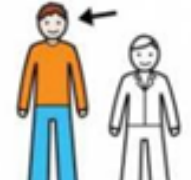
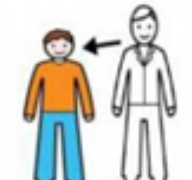


Сюжетні картинки для складання розповіді



Додаток Г

Картки PECS для лексико-семантичного обстеження

			
ГІРКИЙ	КИСЛИЙ	СОЛЕНИЙ	СОЛОДКИЙ
			
ДОВГИЙ	КОРОТКИЙ	ПУСТИЙ	ПОВНИЙ
			
ШИРОКИЙ	ВУЗЬКИЙ	ПОМ'ЯТИЙ	РОЗГЛАДЖЕНИЙ
			
СИЛЬНИЙ	СЛАБКИЙ	ОВОЧЕВИЙ	М'ЯСНИЙ
			
ГРИБНИЙ	КРИХКИЙ	СУМНИЙ	ВЕСЕЛИЙ
			
ЗЛИЙ	ВИСОКИЙ	НИЗЬКИЙ	ТОВСТИЙ

Набір карток для розвитку мовлення "Склади розповідь"



