

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

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Ковшар О.В.

«__» _____ 20__ р.

Реєстраційний № _____

«__» _____ 20__ р.

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Кваліфікаційна робота студентки
групи СОМ-23
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта.
Логопедія»

Карпенко Надії Володимирівни

Керівник доктор філософії, старший
викладач Сіденко Ю.О.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	6
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.	6
1.2. Особливості розвитку монологічного мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку	13
1.3 Сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення в корекційній роботі з дітьми із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку	20
Висновок до розділу 1	30
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ..	32
2.1. Методика визначення рівнів розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку	32
2.2. Констатувальний етап експериментального дослідження	36
2.3. Формувальний етап експериментального дослідження	42
Висновок до розділу 2	46
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51
ДОДАТКИ	55

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення парадигми навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Гостро стоїть питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра. Розлади аутистичного спектра є досить поширеними порушеннями розвитку, які діагностують у ранньому віці та проявляються у наявності труднощів взаємодії та комунікації, стереотипної поведінки та інтересів.

Дослідженням особливостей прояву розладів аутистичного спектру та організації корекційно-розвиткової роботи займалися вітчизняні та закордонні науковці: Н. Базима, Т. Коломоєць, І. Недозим, К. Островська, Л. Рибченко, Ю. Сіденко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Хворова, D. Asperger, L. Kanner, E. Schopler, L. Wing та ін. У працях науковців І. Недозим, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, Г. Хворової зазначається, що діти з розладами аутистичного спектру потребують підтримки в процесі соціалізації й спілкування з оточуючими.

Вчена І. Недозим у наукових працях вказує, що дітям із розладами аутистичного спектру важко дотримуватися логічної структури висловлювань, зокрема правильно організувати речення в чіткій послідовності. Це призводить до того, що їхні розповіді або міркування можуть бути хаотичними або не завершеними, що ускладнює розуміння для слухача.

Враховуючи вищезазначене можемо стверджувати, що лексичний запас дітей означеної нозології є обмеженим, що ускладнює їм вибір точних слів для вираження думок, почуттів або опису подій. В подальшому це може призводити до повторення одних і тих самих слів або фраз, що обмежує якість і глибину їхнього монологічного мовлення.

У дослідженнях Н. Базима зазначає, що дітям з розладами аутистичного спектру важко переходити між темами, підлаштовуватися до нових умов або адаптувати свої висловлювання залежно від аудиторії. Це може призводити до «застрягання» на одній темі або ідеї, що обмежує природний розвиток монологу.

В свою чергу Д. Шульженко доводить, що дітям з розладами аутистичного спектру складно уявляти думки, переконання та емоції інших людей. Це

позначається на монологічному мовленні, оскільки вони можуть не враховувати потреб слухачів, наприклад, пояснюючи контекст або додаючи деталі, щоб зробити розповідь зрозумілішою.

Виходячи з актуальності теми та недостатньої вивченості даної проблеми зумовили вибір нашого кваліфікаційного дослідження **«Сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру»**.

Мета: дослідження розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру.

Завдання:

- проаналізувати сучасний стан досліджуваної проблеми в теорії і практиці спеціальної освіти;
- визначити критерії і показники, розробити систему оцінювання рівнів розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру;
- дослідити рівні розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру;
- перевірити ефективність сторітелінгу на розвиток монологічного в дітей із розладами аутистичного спектру.

Об'єкт– процес формування монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру.

Предметом дослідження є сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз та узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження); *соціологічні* (бесіда, спостереження); *експериментальні* (проведення констатувального, формувального експерименту).

Практичне значення одержаних результатів полягає в: можливості використання матеріалів дослідження вчителями-логопедами, корекційними педагогами при організації та плануванні корекційно-розвиткової роботи з

дітьми із розладами аутистичного спектрув спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Експериментальна база. Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 236 Криворізької міської ради.

Публікації. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття» на тему «Сторітелінг, як засіб розвитку монологічного мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру».

Структура. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (40) і додатків. У тексті магістерської роботи міститься 2 таблиці та 9 рисунків. Загальний обсяг роботи складає 64 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Дослідженню особливостей прояву розладів аутистичного спектру та корекційно-розвивальної роботи присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких Н. Базима, Т. Коломоєць, К. Островська, Л. Рибченко, Ю. Сіденко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Хворова, а також Д. Аспергер, Л. Каннер, Е. Шоплер, Л. Вінг та інші.

Розлади аутистичного спектру (РАС) представляють собою діагностичну категорію, яка охоплює різноманітні порушення психологічного розвитку. Основними характеристиками цих розладів є суттєвий дефіцит у соціальній взаємодії та спілкуванні, а також наявність повторюваних і стереотипних форм поведінки, інтересів і занять. Рівень поширеності аутизму у різних країнах світу варіюється. За даними дослідження, проведеного в рамках проєкту Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU) у 12 європейських країнах та представленого у звіті для Європейської комісії 2018 року, частота випадків РАС серед дитячого населення складає від 5,4 до 26,8 на 1000 осіб. У Сполучених Штатах цей показник становить 1 випадок на 68 дітей.

Україна також стикається зі зростанням захворюваності на РАС. За даними Міністерства охорони здоров'я, з 2009 по 2013 рік рівень захворюваності зріс на 194%, збільшившись із 0,55 до 1,61 на 100 тисяч дитячого населення. Загалом поширеність РАС серед дітей у ці роки зросла в 2,84 рази, досягнувши показника 48,2 на 100 тисяч населення. Дослідження свідчать, що лише від 3% до 27% дорослих людей із розладами аутистичного спектру здатні до самостійного

життя. Це обумовлено значними труднощами у соціальному функціонуванні та обмеженою працездатністю, характерними для цих розладів [4].

Видатний український дослідник В. Бондарь описує аутизм як складний психічний стан, який характеризується зменшенням зв'язків із реальністю. Для людей із цим станом типовою є схильність до зосередженості на власних переживаннях та обмеження спілкування з іншими [4]. Науковці відзначають, що аутичні розлади являють собою широкий спектр форм, які об'єднуються низкою спільних характеристик, до яких належать труднощі у встановленні соціальних відносин і спілкуванні, а також стереотипність у поведінці [1].

Поширеним є використання термінів «розлад спектру аутизму» (РАС) або «розлад аутистичного спектру» (РАС). Хоча причини розвитку цих розладів досліджуються активно, поки що вони остаточно не визначені. Літературний аналіз дозволяє зробити висновок про різні механізми розвитку аутизму. Незважаючи на особливості проявів цих розладів, усі вони мають спільні діагностичні критерії, які включають тріади порушень (рис.1.1):

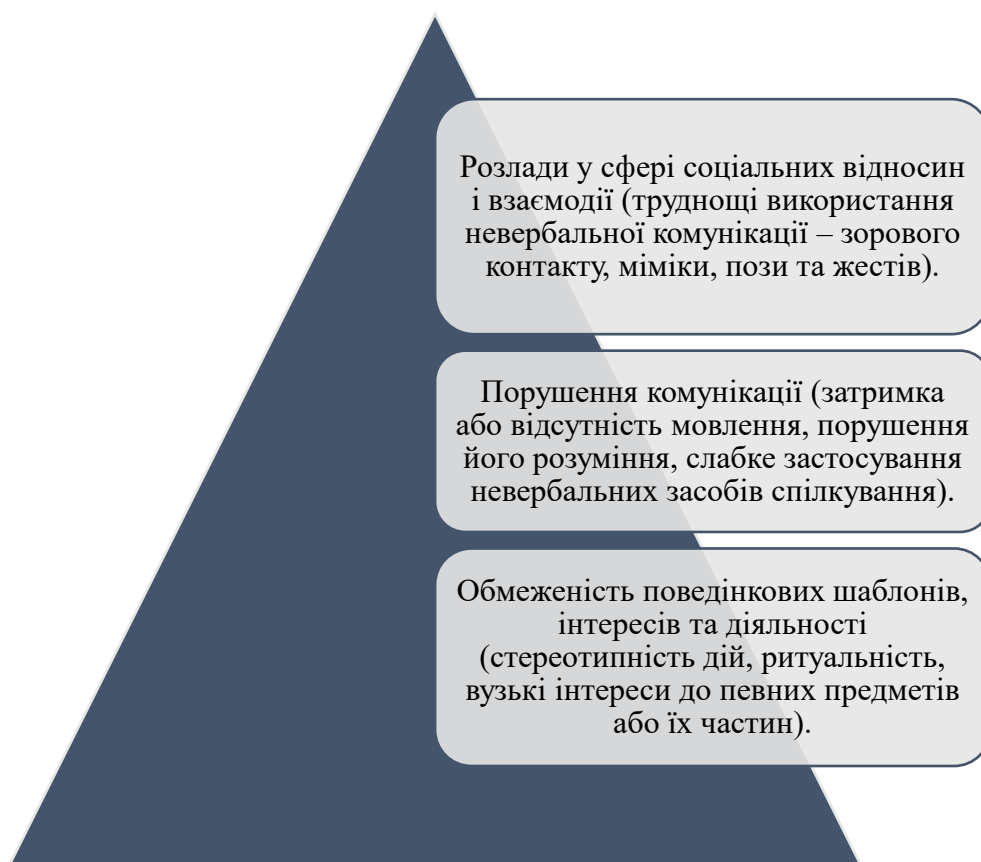


Рис. 1.1. Тріада аутистичних порушень [39]

Для дітей старшого дошкільного віку із цими розладами характерним є специфічний розвиток психічних процесів, зокрема пам'яті, уваги, мислення, уяви та емоційно-вольової сфери. Корекційно-розвивальна робота спрямовується на врахування індивідуальних особливостей розвитку цих дітей для забезпечення максимальної ефективності допомоги [8].

Вчений Л. Каннер пов'язував це із вродженою недостатністю біологічних механізмів працездатності, що провокує "афективну блокаду". Н. Аспергер акцентував на первинній слабкості інстинктів та розладах сприйняття, які спричиняють "інформаційну блокаду". Р. Лемпп звертав увагу на порушення обробки слухових стимулів, що блокує потребу в контактах, тоді як Д. Шульженко асоціював аутизм зі структурно-функціональними змінами головного мозку.

До розладів аутистичного спектру відносять синдром Канера, синдром Аспергера, синдром Ретта, ранній дитячий аутизм і атиповий аутизм [31].

Поняття розладу аутистичного спектра (РАС) підкреслює широкий спектр проявів, характерних для дітей з цим розладом, та їхню різноманітність у ступені вираженості. Діти з РАС можуть значно відрізнятися за рівнем здатності до взаємодії із зовнішнім середовищем – як через мову, так і засобами невербального спілкування. Також спостерігаються значні варіації в інтелектуальному розвитку таких дітей. Аутичний спектр є складною категорією, що об'єднує різні порушення, центральним аспектом яких є труднощі соціальної інтеграції. Як зазначає Д. Шульженко, діти з аутизмом зазвичай уникають контактів із суспільством і навіть можуть відчувати страх перед ними. Ця ізольованість проявляється на фоні унікальних відхилень і порушень [21].

Аутизм є комплексним станом з багатьма формами прояву. Важкість його вивчення полягає у тісному взаємозв'язку соціального, когнітивного, мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Причини виникнення аутизму досі залишаються недостатньо вивченими та чітко окресленими. Більшість дослідників доходять згоди, що основні фактори включають порушення Центральної нервової системи і генетичні чинники. Водночас, існують

різноманітні додаткові чинники ризику: від внутрішньоутробних аномалій до потенційної шкоди від вакцинації у ранньому дитинстві. Наукові дослідження показують, що аутизм належить до порушень психічного розвитку. Це означає, що аутистичні особливості зберігаються протягом всього життя. Водночас прогрес дитини в розвитку можливий, але окремі аспекти характерної поведінки залишатимуться незмінними незалежно від віку [2].

Л. Кеннер виділив основні симптоми, властиві аутизму (рис. 1.2):

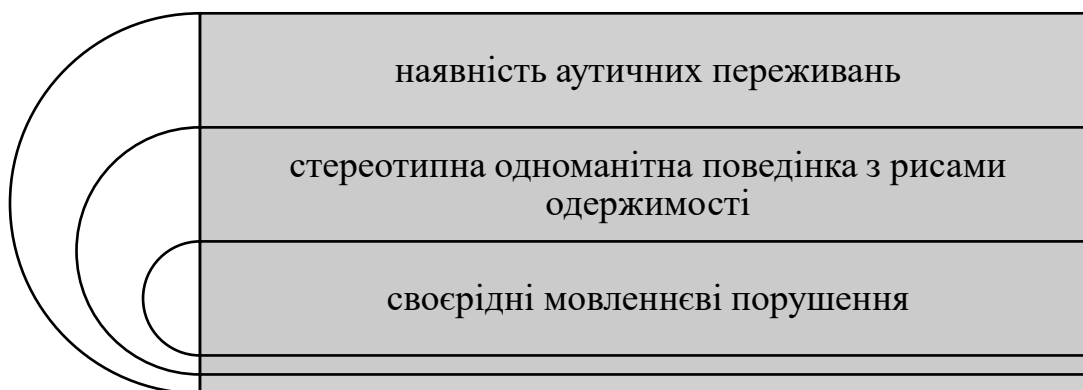


Рис. 1.2. Прояви аутистичних порушень (за Л. Канером)

Аутичний спектр проявів також охоплює порушення соціального мислення, емоційної регуляції та обробки сенсорної інформації. У деяких дітей з аутизмом можуть спостерігатися інтелектуальні порушення різної глибини, однак це не є обов'язковим симптомом. Порушення взаємодії психічних функцій особливо помітно впливає на формування мислення: виникають труднощі в довільному навчанні, вирішенні конкретних завдань, розумінні послідовності подій та причинно-наслідкових зв'язків, а також у сприйнятті логіки інших людей. Характерною особливістю психічного розвитку при РАС є його суперечливість і неоднозначність. Наприклад, дитина може проявляти виняткові здібності у математиці чи музиці, але не володіти базовими побутовими навичками. В одній ситуації вона здається незграбною, проте в іншій – демонструє неабияку спритність.

Такий тип дизонтогенезу В. Синьов визначив як «спотворений розвиток». Глибокі порушення розвитку, в тому числі аутизм, мають значний вплив на навчальні можливості дитини. Створюючи індивідуальні плани для дітей з такими особливостями розвитку, першочергова увага має приділятися

вдосконаленню комунікативних, соціальних та когнітивних навичок, поведінки та самообслуговування. У дітей з аутистичними рисами помічено добру механічну пам'ять змалку, що сприяє запам'ятовуванню емоційних переживань [7].

Основні прояви аутизму у дошкільному віці включають наступні особливості:

- дефіцит психологічної активності;
- порушення координації психічних функцій;
- нерівномірність інтелектуального розвитку;
- зниження характерної для дітей потреби у нових емоційних та сенсорних враженнях;
- труднощі у виконанні інструкцій (навіть побутових);
- схильність до пасивного сприйняття інформації великими блоками;
- швидка виснаженість і перенасиченість під час цілеспрямованої діяльності;
- вибірковість у спілкуванні – ігнорування окремих людей поряд із небажанням взаємодіяти з іншими;
- відсутність соціально-емоційної взаємності (неспроможність або відсутність адекватної реакції на емоції інших та невідповідність поведінки ситуаційному контексту).

Що стосується методів формування мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку, то до пріоритетних підходів належать:

- використання заохочень для підвищення мотивації до мовленнєвої активності;
- створення та підтримання оптимального мовленнєвого середовища;
- навчання різноманіттю вираження думок;
- супровід мовленням усіх видів діяльності дитини;
- стимулювання мовленнєвої активності з акцентом на позитивні емоції;
- використання наявних вокалізацій дитини;
- розвиток комунікацій шляхом наслідування;
- ініціювання прагнення до самовираження;

- застосування ехолалії та реакції на стереотипне повторення дій;
- активізація пасивного словника з поступовим переходом до його активного використання [1, с. 5-10].

Загалом впровадження таких методів є важливою психолого-педагогічною умовою для стимулювання мовленнєвої діяльності у дітей з розладами аутистичного спектра. Дослідники Н. Базима та М. Шеремет висвітлюють аспекти корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток комунікативної функції мовлення [1]. Вони зазначають, що ефективна робота з мовленнєвого розвитку базується на врахуванні мотиваційного рівня дитини, специфіки мовленнєвої діяльності та змісту матеріалу, який використовується. Ключовими компонентами цієї діяльності є:

1. Спонукальний – визначає, чому та з якою метою дитина має спілкуватися.
2. Цільовий – встановлює, для чого конкретно вона говорить.
3. Виконавчий – що саме дитина повинна висловлювати.

Кожен із цих етапів супроводжується розв'язанням специфічних завдань та формуванням основних видів діяльності. Крім того, важливим є встановлення довірливого емоційного контакту із дитиною, адже це створює атмосферу безпеки та прийняття.

Одночасно з активізацією мовленнєвої діяльності необхідно закладати основи для подальшого мовного розвитку, що включає (рис. 1.3):

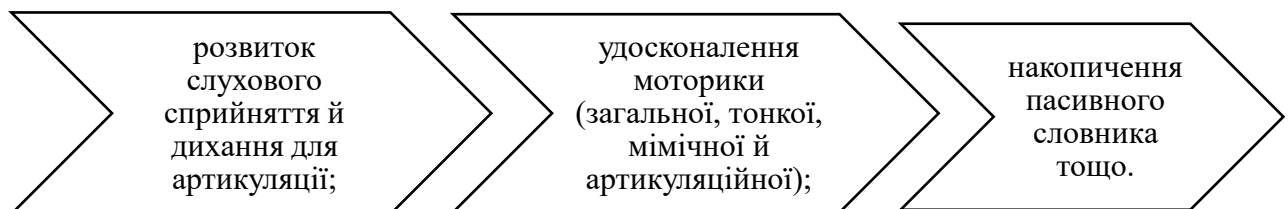


Рис. 1.3. Мовленнєвий розвиток дітей з РАС

Оскільки мовлення є ключовим засобом пізнання та передачі досвіду, діти нерідко використовують альтернативні способи комунікації – жести, міміку, піктограми, які часом стають єдиним доступним способом взаємодії зі світом.

Слід наголосити, що формування комунікативної функції та мовленнєвий розвиток демонструють позитивні результати за умови правильно організованої корекційної роботи. Проблеми мовлення у дітей з аутизмом можуть мати широкий спектр проявів і варіюються за ступенем вираженості, що надає їм унікальні характеристики. Це створює труднощі під час соціалізації та адаптації в суспільстві. Було підкреслено, що відхилення в розумінні мови негативно впливають на розвиток експресивного мовлення у старших дошкільників з аутистичними розладами, спричиняючи додаткові труднощі, які впливають на характер психолого-педагогічного корекційного процесу. Окреслено форми стимулювання мовленнєвої активності, методи, прийоми та особливості організації психолого-педагогічного процесу, спрямованого на підвищення мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними розладами.

При аутистичних розладах у дітей спостерігається складна симптоматика, яка поєднує загальне психічне недорозвинення. Затримки, порушення та іноді прискорений розвиток різних психічних функцій є характерними проявами. Особливо важливим вважається асинхронний тип затримки розвитку, що є ознакою дитячого аутизму. Це проявляється в тому, що у певних областях, як наприклад музика чи математика, можуть одночасно спостерігатися ознаки як уповільнення, так і прискорення. Також відзначаються порушення в ієрархія психічного, мовленнєвого та емоційного розвитку у дитини з аутизмом [6].

Таким чином, мовленнєві порушення у дітей з аутизмом характеризуються значною варіативністю проявів та рівнем тяжкості, а також мають специфічну природу, що ускладнює їхню соціалізацію та пристосування до соціального середовища. Встановлено, що труднощі у розумінні мовлення негативно впливають на розвиток експресивної мови у старших дошкільнят із розладами аутичного спектра, спричиняючи певні перешкоди і визначаючи особливості психолого-педагогічної корекційної роботи. Проаналізовано форми стимулювання мовленнєвої активності, описано методи, підходи та специфіку організації процесу, орієнтованого на покращення мовленнєвої взаємодії у дітей цього віку з аутичними розладами.

1.2. Особливості розвитку монологічного мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку

Оволодіння мовленням є складним, багатограним і тривалим розумовим процесом. Мовлення починає формуватися лише тоді, коли мозок дитини, а також слух, зір і артикуляційний апарат досягають певного рівня розвитку. Для своєчасного формування мовленнєвої функції в онтогенезі важлива нормальна робота всіх відділів центрального нервового апарату, особливо кори головного мозку. Згідно з науковими дослідженнями, рівень володіння мовленнєвими вміннями і навичками в дитинстві значно впливає на майбутні успіхи людей з РАС, зокрема на їх навчання та незалежне доросле життя. Розвитком мовлення у дітей з аутистичними порушеннями займалися вчені різних сфер серед яких Н. Базима, Т. Коломоєць, К. Островська, Л. Рибченко, Ю. Сіденко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Хворова, а також Д. Аспергер, Л. Каннер, Е. Шоплер, Л. Вінг та інші.

Вчені відзначили порушення комунікативної функції мовлення у цієї категорії дітей, що виявляється як у неспроможності повноцінно сприймати вербальну інформацію, так і у складнощах створення адекватних мовленнєвих висловлювань та взаємодії відповідно до життєвих ситуацій. О. Шахнарович стверджує, що мовленнєва активність формується на основі мовної практики дитини; компоненти мови засвоюються поступово через мовленнєве спілкування під час предметних дій і діяльності. Динаміка мови можлива лише в процесі спілкування. В акті спілкування мовні засоби є важливими, але не провідними. Вони стають необхідними на тому етапі, коли потрібно дібрати їх для оформлення думок. Якщо у дитини надто обмежений запас мовних одиниць, їй важко сформулювати висловлювання, роблячи акт комунікації неефективним [1].

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що візуалізація мови суттєво сприяє розвитку мовлення у дітей з аутизмом. Водночас важливо враховувати, що частина таких дітей може не досягти повноцінних навичок мовного спілкування. Для них методи альтернативної комунікації часто стають єдиним

ефективним способом налагодження значущої взаємодії з оточенням. Одним із найпростіших і водночас дієвих інструментів альтернативного спілкування є система PECS (комунікація через обмін картками). Її основний принцип полягає у використанні фотографій або малюнків, які показують найбільш важливі чи улюблені об'єкти дитини, такі як іграшки, їжа чи напої. У потрібний момент дитина може обрати одну з карток, після чого негайно отримує вибраний предмет. Ця методика мотивує дитину до взаємодії за допомогою картинок, які дозволяють передати свої потреби дорослим. При цьому дорослі озвучують назву вибраного об'єкта, що додатково сприяє розвитку вербального спілкування. З часом кількість зображень може зростати, і в процесі розвитку мови поступово здійснюється перехід до вербальних форм взаємодії [21; 24]. Системи простих жестів для дітей, такі як Макатон, а також альтернативні системи спілкування за допомогою символів і картинок (наприклад, Бліс, Макатон, Ребус), надають дитині можливість завжди мати під рукою необхідні засоби у формі книжки.

Сучасні технології також пропонують комп'ютерні варіанти цих систем, зокрема Boardmaker та Picture Communication System. Важливо інтегрувати ці засоби альтернативного спілкування з промовлянням слів і фраз, поступово зменшуючи залежність від візуалізації, щоб дитина перейшла до більш звичного мовленнєвого середовища. Однак для деяких дітей це може бути складним через труднощі з обробкою аудіовізуальної інформації або можливі пошкодження мовленнєвих центрів [10].

Мовлення виступає важливим засобом комунікації, і формування мовленнєвої компетентності надзвичайно важливе, особливо при застосуванні комунікативного підходу. Для дітей із розладами аутистичного спектру це завдання стає ще більш складним, оскільки потрібно розвивати діалогічну компетентність, тобто здатність вести діалоги з різними співрозмовниками в різних ситуаціях. Комунікативний підхід спрямований на наближення навчального процесу до процесу оволодіння спонтанним мовним спілкуванням, де дитина адаптує своє мовлення до того, як говорить дорослий. З іншого боку, дітей навчають конкретним мовленнєвим стратегіям для досягнення

комунікативних цілей під час спілкування з дорослими та однолітками у різноманітних життєвих ситуаціях [3].

Дітям з аутизмом часто важко обробляти та розуміти вербальну інформацію. Сповільнена обробка усної мови може не встигати за швидкістю подачі, особливо коли за раз надається багато інформації. Найкраще вони сприймають короткі та чіткі речення. Довгі пояснення при освоєнні нових знань можуть не тільки не допомогти, а й заплутати через необхідність одночасної обробки аудіювальної та візуальної інформації; зайві слова можуть відволікати увагу від головного [7].

Науковці серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при аутизмі відзначають:

- а) мутизм;
- б) автономність мовлення;
- в) фотографічне запам'ятовування, що при хорошій пам'яті створює ілюзію розвинутої мови;
- г) вживання неологізмів;
- г) ехолалії, які часто не пов'язані з часом;
- д) слова-штампи;
- е) відсутність звертання;
- є) нездатність до ведення діалогу;
- ж) недостатність монологічного мовлення;
- з) пізню появу особових займенників та їх неправильне вживання;
- и) відсутність слів «так» і «ні»;
- і) семантичні помилки;
- ї) нездатність до словотворчості;
- й) порушення синтаксису;
- к) дефекти граматики;
- л) неправильну вимову звуків;
- м) ненормативну мелодичку вимови;
- н) відхилення в ритміко-інтонаційних особливостях мовлення [3].

На думку дослідників В. Тарасун, Т. Скрипник та І. Недозим, є кілька ключових питань, які потрібно вирішити при оцінці рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом:

- Які комунікативні засоби (жести, звуки, слова) дитина використовує для взаємодії з іншими, і наскільки свідомо вона це робить?

- Якщо дитина вживає слова, чи є у них загальне номінативне значення? Наприклад, чи використовує вона слово «чашка» для позначення будь-якої чашки, незалежно від її матеріалу або вигляду, чи обмежується певним об'єктом або подією?

- Скільки слів, словосполучень чи речень дитина використовує для називання предметів, об'єктів, дій чи явищ? Окремим аспектом є явище ехолалії, коли дитина відтворює мовлення інших, почуте раніше.

У подібних випадках важливо зосереджувати увагу не на довжині чи складності висловлювань, а на їх кількості, яку дитина використовує для називання об'єктів. Якщо таких висловлювань менше 20, то мовленнєвий розвиток дитини вважається на стадії «перших слів», а не «комбінації слів». Варто також оцінити, чи є дитячі висловлювання фразами, що складаються із сталих форм мовлення, чи слова у фразах мають окреме значення та можуть використовуватися у різних комбінаціях. Не менш значущим є те, наскільки дитина розуміє мовлення оточуючих. Логопеди, вихователі та особи з найближчого середовища мають брати до уваги цю особливість, щоб адаптувати своє мовлення до рівня, зрозумілого дитині, забезпечуючи тим самим ефективну взаємодію. Необхідно визначити, чи дитина розуміє звернене мовлення на вербальному чи довербальному рівні. Довербальний рівень передбачає спілкування, яке здійснюється без використання слів. Це може бути вираження емоцій, настрою або намірів через жести, міміку, пози, погляди чи інтонацію голосу. Такий рівень взаємодії відіграє значну роль у комунікації, доповнюючи або навіть замінюючи вербальне спілкування в певних ситуаціях [20].

Вчений-психіатр І. Марцинковський зазначає, що мовний розвиток дітей з аутизмом може бути різним: одні мають затримку, інші уникають використання мови, ще у деяких рано розвивається мовлення. Їх модель мовлення зазвичай

тверда і повільна, також спостерігаються аграматизм і дефекти зв'язності, своєрідна модуляція та інтонація [9].

Багато дітей з РАС відчувають труднощі у всіх мовленнєвих навичках (рис. 1.4.):

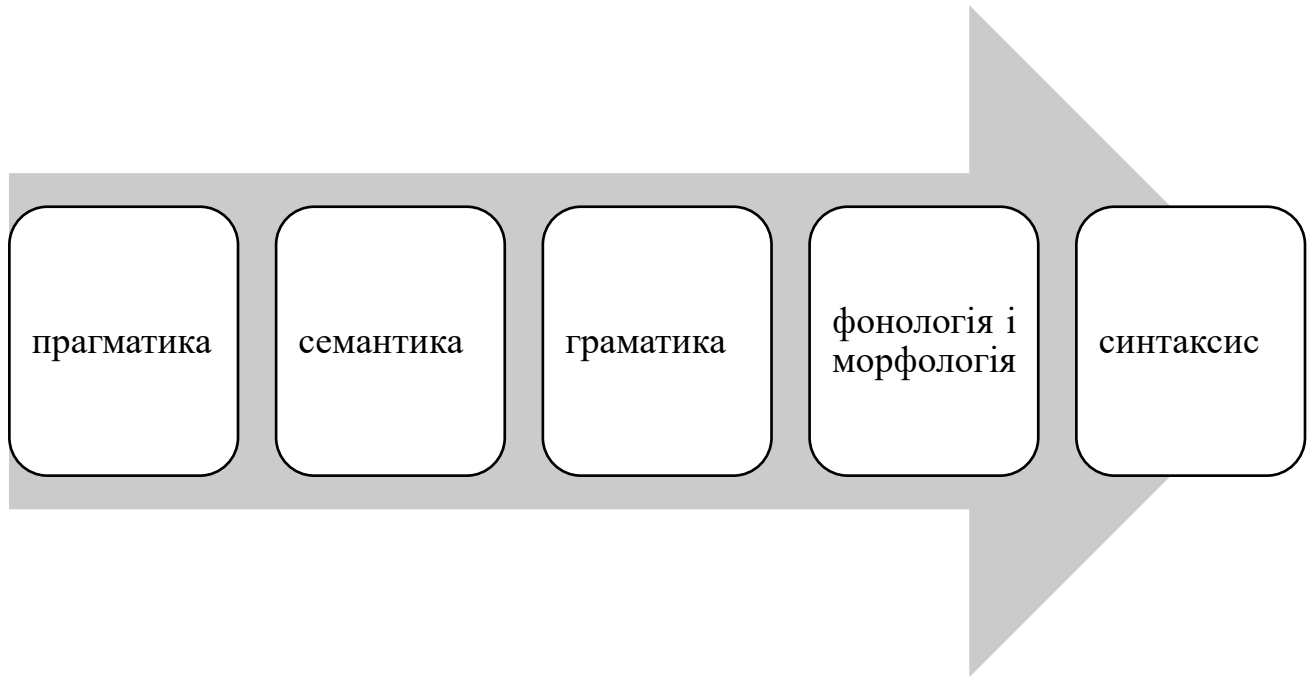


Рис. 1.4. Труднощі у мовленнєвих навичках дітей з РАС

Одночасно деякі показують унікальні мовленнєві здібності. Проблеми з комунікацією можуть варіюватися за ступенем тяжкості: одні діти володіють розвиненими вербальними навичками, тоді як інші залишаються невербальними або мають лише обмежені вербальні вміння [24].

Вчена Т. Скрипник запропонувала таке пояснення щодо чотирьох груп дитячого аутизму:

I група характеризується майже повною відсутністю експресивної мови, присутніми вокалізацією та буркотінням, хоча розуміння мови оточуючих може зберігатися. Іноді використовуються окремі слова або короткі фрази, які не мають комунікативного спрямування.

II група демонструє значну затримку в розвитку мовлення, низький рівень активності у спілкуванні та відсутність мотивації до застосування активної мови. У цих дітей часто спостерігається ехолалія, а також використання стереотипних коротких фраз чи цитат з улюблених книг для коментування реальних подій.

Звернення до інших зазвичай здійснюється за допомогою інфінітивів, вигуків або прямої вказівки на об'єкти. Їхнє мовлення обмежується стандартними шаблонами команд, спрямованих до людей навколо.

III група вирізняється широким словниковим запасом і вживанням мови, подібної до "дорослої", проте існують проблеми із чіткістю та виразністю вимови, заміною звуків та дисонансом інтонацій. У таких дітей спостерігається схильність до зациклення на окремих темах та схильність до тривалих нав'язливих монологів при обмеженій готовності до справжньої комунікації. Іноді вони виявляють вербальну агресію. Четверта група характеризується значною затримкою мовленнєвого розвитку, іноді супроводжуваною регресом мовлення у віці 2-2,5 років. Їхнє мовлення зазвичай тихе, невиразне і супроводжується затриманою ехोलалією. Такі діти можуть не розуміти простих інструкцій, але виказувати швидку реакцію на складні казкові сюжети чи емоційно привабливі ситуації. Вони здатні спілкуватися, але мають труднощі з вибором способів взаємодії з іншими, що часто обмежує їхній контакт колом близьких людей. У мовленні помітні аграматизм, плутанина із займенниками та загальна розмитість. Залежно від обставин розвитку, можуть спостерігатися як поліпшення комунікативних навичок, так і епізоди регресії [26; 27].

На думку Н. Базими, причиною відхилень у мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом є несформованість комунікативної функції. Ця проблема проявляється у неспроможності повноцінно сприймати вербальну інформацію та створювати адекватні мовленнєві вирази, що у свою чергу позначається на взаємодії з оточенням. У таких дітей виникають специфічні труднощі в розумінні ситуацій спілкування та засвоєнні інформації, що пояснюється зниженою потребою у контактах і прагненням уникати соціальної взаємодії [1; 2].

Для дітей старшого дошкільного віку з мінімально розвиненим мовленням основна увага приділяється результатам функціонального спілкування. У дослідженнях застосовували натуралістичні поведінкові методи, такі як випадкове навчання, для покращення мовленнєвої діяльності та розвитку комунікативних навичок. На відміну від дискретних пробних навчань, цей підхід

створює більше можливостей для епізодичного навчання з більшим успіхом і активнішою вербальною реакцією.

У процесі корекційно-розвивальної роботи доцільно застосовувати техніки, які сприяють розвитку мовленнєвої активності:

- мовленнєвий супровід діяльності дитини;
- підтримку в самовираженні доступними засобами;
- мотивацію через заохочення, акцентування будь-яких мовленнєвих проявів у комунікації, включаючи емоційні вигуки та вокалізації;
- створення атмосфери емоційного піднесення під час діалогу, а також розвиток ініціативності та прагнення до самореалізації.

Інші дослідження застосовували тренінг функціональної комунікації для зменшення проблемної поведінки та підвищення комунікативності. Важливо зазначити, що незважаючи на те, що дошкільний вік є періодом яскравих проявів дитячого аутизму, зокрема у мовленнєвому розвитку, своєчасна психолінгвістична корекція може позитивно вплинути як на якість усного мовлення, так і на розвиток психічних процесів і функцій. Це стане запорукою швидшої адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами. Активний розвиток мовлення багато в чому залежить від своєчасного переходу дитини на наступний етап взаємодії з дорослим. Виникає потреба стимулювати пріоритети дитини у спілкуванні з дорослими, а також створювати спеціальні умови для активізації розвитку мовлення дошкільника [23].

Отже, проаналізувавши аспекти розвитку мовленнєвої активності та з'ясувавши механізми й специфіку її формування, можна зробити висновок, що процес формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними розладами не відбувається автоматично. Він вимагає глибокого дослідження, а в подальшому – чітко спланованого корекційно-розвивального підходу до навчання.

1.3 Сторітелінг як засіб розвитку монологічного мовлення в корекційній роботі з дітьми із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку

Базовий компонент дошкільної освіти акцентує увагу на важливості формування компетентної та усвідомленої особистості, здатної мислити самостійно, аналізувати, аргументувати й захищати власну точку зору в будь-якій життєвій ситуації. На сьогодні активно використовуються ефективні методики розвитку дошкільнят, які вирізняються простотою застосування, не потребують тривалого навчання та вимагають мінімальних витрат на облаштування групових приміщень. Це створює позитивну тенденцію: діти обмінюються власним життєвим досвідом, світоглядом і емоціями, співпрацюють у вирішенні спільних завдань. Така взаємодія додає кожному спілкуванню «особистісного» аспекту, що сприяє мотивації до глибшого рівня залученості за принципом «Я це роблю для себе» [25].

Дослідниця Н. Бондаренко відзначає актуальність сторітелінгу як інноваційного комунікаційного тренду та обґрунтовує його доцільність у системі навчання. Оповідання історій, яке трансформувалося у сучасний сторітелінг, засноване на подіях реального життя. Цей інструмент розвитку мовлення успішно використовується в українських школах протягом останнього десятиліття. Особливо цінними матеріалами залишаються сюжетні оповідання Василя Сухомлинського, насичені глибоким життєвим змістом і орієнтовані на формування цінностей. На думку Н. Бондаренко, сторітелінг є надзвичайно ефективним методом, адже він передбачає розповіді емоційних, зворушливих або кумедних історій, що дозволяють мотивувати слухачів, здійснювати аналіз і порівняння, засвоювати знання та передавати їх іншим. Метод також допомагає доносити інформацію в цікавій формі, презентувати ідеї, стимулювати візуалізацію й деталізацію образів, розвивати мовлення, креативність та уяву, а також виражати емоції. Завдяки цьому методу вдається досягти високих результатів, уникати чи пом'якшувати конфлікти, сприяти кращому взаєморозумінню й самопізнанню. Навички формулювання думок і зв'язного

мовлення є незамінними у житті кожної людини. Мова як явище – це складний психологічний процес, який невід’ємно пов’язаний зі сприйняттям і мисленням. Оповідання історій забезпечує емоційний і запам’ятовуваний характер навчання. Як метод взаємодії, сторітелінг організовує діалог між оповідачем та слухачами, допомагаючи передати інформацію через цікаві й повчальні історії з реальними чи вигаданими персонажами. Це враховує особливості вікового сприйняття молодших школярів, роблячи навчання більш доступним і цікавим для дітей [5; 13; 15].

Дошкільнята є надзвичайно цікавими та товариськими. Вони завжди прагнуть дізнатися більше, тому ставлять безліч запитань дорослим: батькам, вихователям та іншим старшим. Проте, пояснити щось або сформулювати відповідь самостійно їм буває складно. Для чіткого розуміння дітям потрібно не лише почути, а й побачити те, про що йдеться. Як тільки вони отримують таку можливість, вони легко відповідають на запитання та охоче діляться захоплюючими історіями. Монологічне мовлення представляє значні труднощі для старших дошкільників. Малечі важко запам’ятати короткий текст без підготовки. Часто їхні монологи звучать нечітко та без ентузіазму. Для них основне – це наочність: можливість доторкнутись до предмету чи побачити його фото або ілюстрації в книзі, а не просто зображення в інтернеті. Оскільки молодший шкільний вік є критичним для розвитку мовленнєвих навичок, важливо стимулювати цей розвиток, особливо в галузі монологічного мовлення. Основною метою навчання монологічного мовлення є формування достатнього рівня компетентності в цьому виді спілкування. Монологічне мовлення означає послідовне та безперервне висловлювання однієї особи, яке звернене до аудиторії чи навіть до самого себе. Тому компетентність у монологічному мовленні – це здатність ефективно комунікувати у монологічній формі у відповідних життєвих ситуаціях. Зазначається, що для цього потрібні спеціальні методики, які розвивають вміння не лише говорити, а й слухати, і створювати історії, що можуть зачепити слухача. Розповідь є одним із методів, що допомагає організувати мовленнєву діяльність у старших дошкільників.

Сторітелінг виконує кілька важливих функцій: спонукальну, об'єднуючу, комунікативну та утилітарну. Це інноваційна технологія, важливість якої зростає; водночас ефективність обумовлюється регулярним застосуванням різних типів сторітелінгу (активного і пасивного; рамкових історій подорожей чи соціокультурних). Окрім позитивного впливу на розвиток монологічного мовлення дошкільнят, ця технологія має й інші переваги: підвищує інтерес дитини, ефективність сприйняття інформації, збагачує усне мовлення та полегшує запам'ятовування сюжетів і деталей.

Сучасне розуміння мовленнєвого спілкування та його основних характеристик відбувається в рамках теорії мовленнєвої діяльності, запропонованої такими науковцями, як І. Зимня, Т. Піроженко і С. Рубінштейн. Ця теорія стверджує, що мовлення є лише частиною загального акту діяльності. Вона розглядає мовленнєві дії як елементи будь-якої людської діяльності, чи то пізнавальної, чи комунікативної. Спілкування через мовлення стає діяльністю, коли мовленнєві дії мають власну мотивацію і мету, яка відрізняється від основної мотивації інших видів діяльності [6].

Сторітелінг швидко привернув увагу як потужний риторичний інструмент у навчанні мови. Технологія сторітелінгу є мистецтвом вигадкування історій для впливу на слухача і виникла в педагогіці в 90-х роках ХХ століття. Давид Армстронг, засновник цієї технології, стверджував: "Якщо ви хочете презентувати себе чи якусь ідею, спонукати до дії чи передати знання – скажіть історію".

На думку К. Симоненка, прийоми використання технології сторітелінгу включають створення історій за сюжетними картинками, складання розповідей про особисті випадки учнів за малюнками, а також створення оповідань завдяки прикріпленим ілюстраціям до епізодів казок та силуетним зображенням казкових героїв [13].

Отже, сторітелінг – це мистецтво розповіді. Завдяки творчій діяльності під час створення історій, можна дотримуватись норм спілкування, збагатити словниковий запас, розвинути мовленнєві навички, навчитися взаємодіяти зі

співрозмовником, розуміти невербальну комунікацію і, як наслідок, формувати впевненість у виступах. Виділяють декілька видів сторітелінгу (рис. 1.5.)



Рис. 1.5. Види сторітелінгу

Основними прийомами для розвитку зв'язного мовлення через сторітелінг є (рис.1.6) [14; 15]:

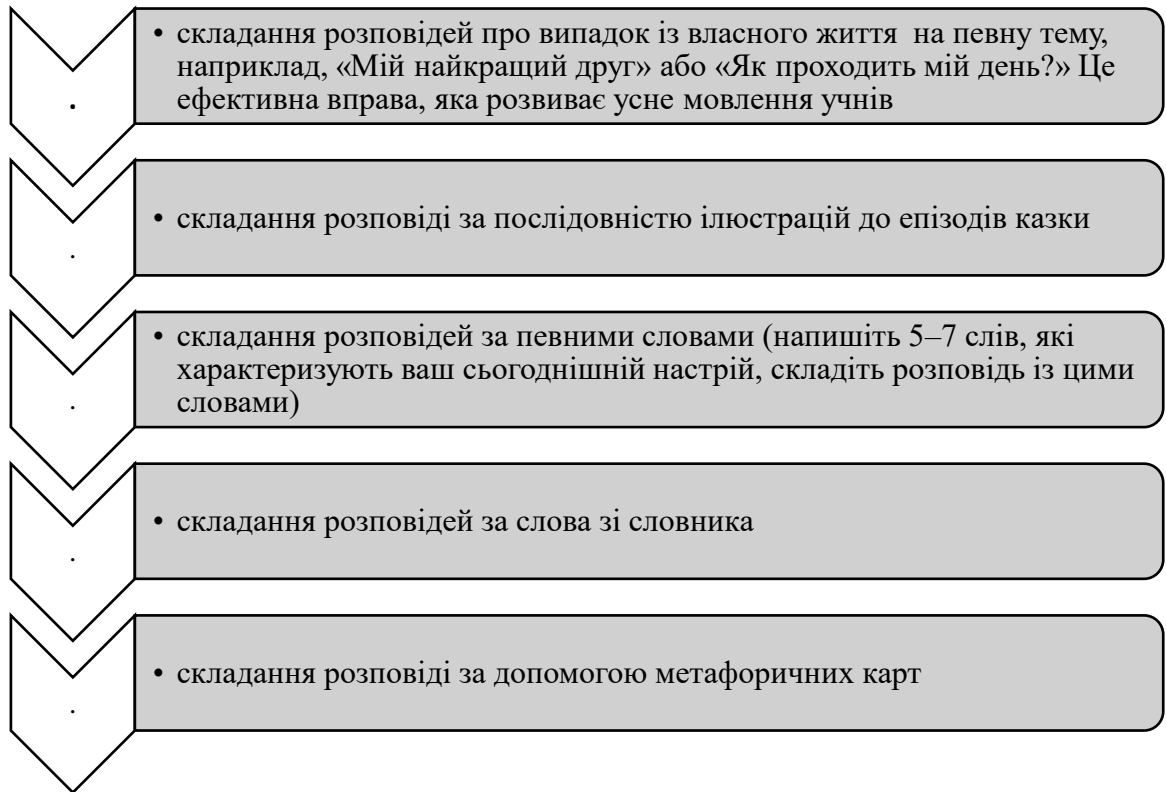


Рис. 1.6. Основні прийоми розвитку зв'язного мовлення у дітей з РАС

Діти з РАС часто мають труднощі з монологічним мовленням через особливості мислення та мовленнєві порушення, а також низький рівень комунікативної мотивації.

Сторітелінг допомагає подолати ці труднощі завдяки таким аспектам:

- *Емоційна залученість*: історії на улюблені теми або персонажі можуть привабити увагу дітей з РАС та спонукати їх до участі в мовленнєвій діяльності.

- *Візуалізація та структурованість*: завдяки чіткій послідовності подій в історіях, діти можуть краще розуміти логіку оповіді та покращувати свої монологічні навички.

- *Стимулювання уяви*: сторітелінг сприяє розвитку уяви й допомагає формувати навички створення історій [3; 15; 29; 33].

Розвинути навички монологічного мовлення у дітей з РАС можна за допомогою вправ на складання історій, що покращує їхні вміння логічного викладу думок і зв'язного мовлення, а також сприяє соціальній адаптації та розвитку емоційного інтелекту.

У процесі корекційної роботи з дітьми аутистичного спектра використовуються такі методи та прийоми:

А. Використання сюжетів і персонажів:

- Розповідання історій з використанням картинок допомагає дітям легше розуміти послідовність подій та структурувати свою розповідь.

- Ігрові персонажі, знайомі дітям, підтримують їхній інтерес і полегшують процес формулювання власної історії.

Б. Складання історій за шаблоном:

- Структура "початок – розвиток подій – кінець" є важливою для дітей з РАС. Педагог надає допомогу у складанні розповіді, поступово зменшуючи її, щоб дитина змогла самостійно створювати історії.

- Навідні запитання (наприклад, "Що сталося далі?" або "Що відчував герой?") утримують увагу дітей на послідовності подій та змісті.

В. Застосування рольових ігор:

- Інсценування допомагає дітям краще розуміти сюжет і стимулює їх до висловлювання.

- Рольові ігри з розвитком сюжету заохочують дітей вигадувати продовження історії, що стимулює їхню уяву та вдосконалює зв'язне мовлення (Додаток А).

Розповідання як метод розвитку мовлення може використовуватися як підготовчого, так і під час корекційно-розвиткових занять. Часті тренування підвищують впевненість дітей у власних силах, роблять їх мову чіткішою і сприяють кращому комунікативному розвитку. Володіння зв'язним монологічним мовленням є одним із найвищих досягнень у мовленнєвому вихованні дошкільників. Воно охоплює звукову асиміляцію, словниковий запас, граматичну будову та тісно пов'язане з розвитком усіх аспектів мовлення: лексичних, граматичних та фонетичних. Монологічне мовлення може виникнути як відповідь на зовнішній стимул або як реалізація власної ідеї суб'єкта. Основною формою монологічного мовлення виступає розповідь, що представляє собою послідовне та систематичне викладення інформації або емоційний опис завершеної події.

Аналізуючи монологічне мовлення в контексті між особного спілкування, слід відзначити властивості монологу, такі як логічність і зв'язність викладу думок, відносна повнота за змістом, комунікативна мотивація та спрямованість до співрозмовника. Це організована форма мовлення, де той, хто говорить, планує і програмує весь процес комунікації. Навчання монологічного мовлення здійснюється через роботу з текстом у письмовій або усній формі й у ситуаціях спілкування. Наприклад, при складанні власної розповіді на тему "Літні пригоди" використовуються навідні запитання:

- Хто є головним героєм?
- Що він робив і де саме?
- Яким був настрій героя?
- Яка пригода сталася?
- Хто був поряд: друзі чи рідні?
- Які наслідки має подія?
- Чому вчить нас ця історія?

Практичні вправи сторітелінгу активно застосовуються в корекційній роботі для розвитку мовлення, уяви та емоційного інтелекту у дітей. Наприклад:

«Розкажи, що відбулося»

Логопед починає історію, а дитина її завершує. Це сприяє формуванню власного висловлювання на основі запропонованого сюжету.

«Що відчув герой?»

Вправа, яка навчає дітей описувати емоції персонажів, що розвиває емоційний інтелект і вміння виражати власні почуття.

«Зроби свій комікс»

Діти створюють малюнки, а потім складають історії на їх основі. Цей підхід не тільки розвиває мовлення, а й стимулює креативність.

«Закінчи речення»

Логопед починає фразу ("Одного разу герой знайшов..."), а дитина її завершує. Завдяки цій вправі розвивається логічна структура мовлення та його зв'язність (Додаток Б).

Можна застосовувати різноманітні методи сторітелінгу, серед яких: крокування картиною, фантазування, виконання творчих завдань (рис. 1.7.):

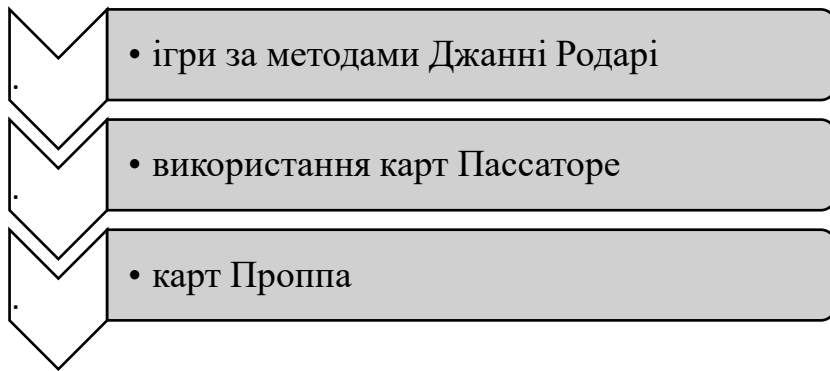


Рис. 1.7. Методи сторітелінгу у корекційно-розвитковій роботі із дітьми з РАС

Метод крокування картиною передбачає ряд послідовних етапів, що сприяють вирішенню завдань під час створення історії за малюнком: розділяй, з'єднай, заглиблюйся в зображення, передбачай події. Такі підходи, як «чарівний клубочок», допомагають дітям досліджувати картину та досягти мети. Ігрові методи, розроблені Джанні Родарі – всесвітньо відомим італійським письменником-казкарем, – включають завдання, такі як складання історії на основі набору слів, біном фантазії, елементи несподіванки та техніку фантастичних гіпотез, а також ігри з навмисними помилками. Для розвитку творчого та логічного мислення у школярів можна залучати карти італійського актора Пассаторе. Це спеціальні барвисті картки, які надихають учнів на імпровізацію та створення цікавих історій або казок спільними зусиллями.

Мистецтво сторітелінгу, або вміння ефективно розповідати історії, допомагає нам передавати інформацію, формувати довірливі стосунки та краще запам'ятовувати складний матеріал. Ці навички є ключовими у процесі навчання, тому їх важливо починати розвивати ще в дошкільному віці. Одним із ефективних інструментів, який застосовують під час роботи з дітьми старшого дошкільного віку, зокрема тими, хто має розлади аутистичного спектра, стали «Кубики історій». Автором цього методу є ірландський експерт із розвитку креативного мислення Рорі О'Коннор. Він помітив, що прості піктограми здатні стимулювати уяву та надихати на створення цікавих історій. Так з'явилися

«Кубики історій» – набір із дев'яти кубиків, на гранях яких зображені різноманітні піктограми. Існують тематичні варіанти, такі як їжа, подорожі та багато інших. Коли логопеди почали використовувати ці кубики з дошкільнятами з РАС, то зрозуміли, що вони не є підходящими, бо були занадто маленькими й мали багато малюнків, які діти не завжди розуміли. Це ускладнювало створення історій.

Існує кращий варіант – набори із шести кубиків, згруповані за темами. У кожному наборі є один кубик із персонажем-людиною, один із твариною, два з діями та два, що відображають місця. У корекційно-розвитковій роботі не використовують всі кубики одразу. Починають поступово, додаючи лише два. Спочатку знайомлять дітей із кубиками: разом розглядають малюнки та обговорюють їх значення. Завдяки цьому дошкільнята з РАС краще розуміють зміст граней кожного кубика і стають готовими до створення історій. На початковому етапі вони беруть кубик із людиною та дійовий кубик. Потім додають кубик із твариною та ще один із дією. Складають прості речення, наприклад: Дівчинка їздить на велосипеді (при випаданню дівчинки та велосипеда) або Слон вчиться малювати (слон і рука з пером). Такі незвичні поєднання викликають у дітей щирі посмішки і надихають їх придумувати нові захопливі історії. Коли логопед бачить, що діти з РАС добре справляються з простими реченнями, поступово додають інші кубики. Спершу їхні історії можуть бути несформованими й нагадувати просто перелік дій героя. Щоб допомогти дитині з РАС створити зв'язний сюжет із початком, серединою та кінцем, я ввожу допоміжні слова: одного разу, але, врешті-решт. Вони додають динаміки історії та допомагають сформулювати логічну завершеність. Спочатку логопед самостійно розташовує кубики у потрібному порядку, демонструючи приклад структури історії. Згодом діти роблять це самостійно, але важливо стежити, щоб вони розташовували їх зліва направо. Таким чином діти привчаються до природного порядку письма й читання [13; 15].

Під час роботи в групі діти по чергові кидають кубики, а кожен наступний учасник повторює речення, сказане попередником, і додає своє. Це вправа ефективно розвиває пам'ять і увагу, адже всім потрібно уважно слухати, щоб

вдало продовжити історію. Після завершення гри можна запропонувати дітям з РАС намалювати ілюстрації до створеної разом історії.

Для гри зовсім не обов'язково купувати готові набори кубиків – їх легко зробити власноруч. Достатньо ввести в пошукову систему Story Cubes, щоб знайти багато матеріалів для друку. Також можна виготовити кубик самостійно, дозволивши дітям прикрасити його грані власними малюнками чи значками. Коли діти самостійно вигадують персонажів, це наділяє процес спільного творення історій більшою цікавістю. Окрім того, саморобні кубики зручно адаптувати під тематику, яку вивчають. Аналогічні вправи можна проводити з використанням картинок, однак кубики додають рухливості та азарту, що дуже подобається дітям. Вони із задоволенням кидають кубик, чекаючи на результат, і це створює інтригу та позитивну атмосферу. Ще одним хорошим інструментом сторітелінгу для дітей з аутистичного спектру може стати "кошик історій".

Для створення історії ми з дітьми заповнюємо кошик різними матеріалами та фігурками для відтворення сюжету. Наприклад, коли читали книгу «Зубр шукає гніздо», ми вивчали осінніх тварин, які засинають зимою. Головний персонаж – зубр – не належить до таких, і ми обговорювали цю особливість, відтворюючи сюжет за допомогою кошика. Діти вибирали матеріали для створення гнізда: збирали під час прогулянки гілочки і листя та малювали персонажів туконі. Цей кошик стоїть у нашому центрі читання поруч із книгою, щоб діти могли ним користуватися у вільний час чи під час занять. Предмети з кошика допомагають дітям згадати сюжет книги. Адже якби ми її тільки прочитали, наступного дня більшість не пам'ятала б деталей. Я використовую кошик історій з різними книгами. Наприклад, для вивчення домашніх тварин ми читали «Лізелотта не може заснути», а для комах – «Сюзеретта». Після прочитання також наповнювали кошик відповідними предметами. За думкою В. Павленка, яскравим прикладом сторітелінгу є відео «Що всередині чорної діри?» з YouTube-каналу «Цікава наука». Історія про допитливу вчену Ліз з використанням візуалізації дає приголомшливий ефект. Однак не кожна історія є сторітелінгом: треба чітко визначити тему, розробити сюжет, створити цікавого героя, додати захопливі події і зробити висновки.

Сторітелінг – потужний інструмент корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з аутистичного спектру. Він розвиває мовленнєві навички, розширює емоційне сприйняття, сприяє соціальній адаптації та уяві. Використання сторітелінгу допомагає долати комунікаційні бар'єри і робить навчання захопливим та цікавим.

Таким чином, без розвинених мовленнєвих умінь молодшим школярам важко адаптуватися в сучасному суспільстві. Одним із ефективних способів залучення до мовленнєвої діяльності є метод сторітелінгу. Завдяки розповідям, які можуть включати вигаданих або реальних персонажів, цей підхід позитивно впливає на емоційну, мотиваційну та когнітивну сфери дитини, сприяючи її подальшому особистісному розвитку.

Висновок до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про різноманітні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності. Мовленнєву діяльність розуміємо як активний, цілеспрямований процес творення та сприйняття висловлювань у різних комунікативних ситуаціях. Ця діяльність має такі характеристики: об'єктивність, цілеспрямованість, мотивація, ієрархічна та фазова структура. Серед ключових аспектів мовленнєвої діяльності виокремлюють мовні здібності, комунікативну потребу, комунікативну компетентність, мовну обізнаність і поведінку. Для того щоб правильно висловлюватися, важливо володіти необхідними навичками говоріння, письма, слухання та читання. На цій основі виділяють чотири головні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письмо. У контексті організації мовленнєвої діяльності для дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру ми вважаємо доцільним використання методу сторітелінг.

Цей підхід дозволяє ефективно вибудувати взаємодію між оповідачем і слухачами, передаючи інформацію через цікаві та повчальні історії з реальними або вигаданими персонажами. Такий метод враховує особливості вікового сприйняття дітей цього віку. Сторітелінг є успішним методом у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з РАС, якщо він відповідає низці критеріїв: має чітко

визначену й захопливу тему, насичений сюжет, переконливість, достовірні факти і яскраві характеристики; включає словесні малюнки та описи; задовольняє інтереси дітей, відповідає її особливостям і створює емоційний вплив.

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Методика визначення рівнів розвитку монологічного мовлення в дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку

Під час оцінки рівня розвитку монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра були застосовані такі методи: аналіз, систематизація і узагальнення. Це створило наукову платформу для встановлення теоретико-методичних засад, визначення основних підходів до розуміння мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними розладами, а також для деталізації основних компонентів і показників. Було проведено спостереження за навчально-розвивальним процесом, бесіди та опитування вихователів, логопедів, збір і критичний аналіз анамнестичних даних для визначення стратегій експериментального дослідження.

Одним з основних методів є навчання дошкільнят з порушеннями мовленнєвого розвитку. Поняття «розмова» характеризується як організований, цілеспрямований процес-бесіда вихователів з дітьми на окремо обрану тему, що цікаво, завжди бесіда складається і містить велику кількість запитань і відповідей на них. Зокрема, запитання завжди спрямовані на те, щоб направити думки дошкільників у потрібне русло канал і допоможе якомога точніше сформулювати повну відповідь, або судження. Іншими словами, бесіда вчить дитину логічного мислення. Дитині, ставлячи запитання, логопед навчає її логічно мислити, не відволікаючись від завдання теми за допомогою довільних асоціацій. Варто зазначити, що під час роботи з дітьми з РАС під час бесіди слід бути максимально уважними до запитань, при цьому прислухатися до відповідей учнів, це сприятиме активній і дієвій участі дошкільників з РАС у процесі бесіди [17].

Для вивчення монологічного мовлення у дітей з РАС використовували методику «Оцінювання мовленнєвої діяльності» [4].

Мета: перевірити стан розвитку компонентів мовленнєвої діяльності дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра – розвиток навичок говоріння та аудіювання в діалогічному і монологічному мовленні в контексті ігрової діяльності та початкового навчання діяльність за допомогою сторітелінгу [4].

Монологічне мовлення (у твір говоріння) передбачає вміння старшого дошкільника РАС складати і переказувати різні види оповідань, (з власного досвіду, за сюжетною картиною, твором тощо), оповідання. Оцінюються вміння дітей зв'язне мовлення, граматичне оформлення, лексичне наповнення.

Оцінювання результатів виконання завдання: 3 бали – дитина самостійно впорядковує зображення та складає історію, яка є зв'язною, граматично правильною, з використанням різноманітних мовних конструкцій. Вона відповідає сюжетній ситуації, має логічні змістові зв'язки, побудовані послідовно, а також вирізняється багатим словниковим наповненням; 2 бали – під час упорядкування.

Монологічне мовлення у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвою патологією є важливим аспектом їхнього загального розвитку. Цей вид мовлення відображає здатність дитини самостійно формулювати думки, підтримувати зв'язність висловлювання й логічну послідовність викладу. Однак, у дітей з мовленнєвими порушеннями формування цієї навички може відбуватися з певними труднощами. Причини проблем із монологічним мовленням можуть включати недостатній розвиток словникового запасу, складності в оволодінні граматичною будовою мови та утруднення в організації висловлювань за змістом. Важливу роль у соціалізації та підготовці до шкільного навчання відіграє цілеспрямована робота щодо розвитку цього типу мовлення. Корекційно-розвивальні заходи, практичне застосування ігор, спеціальних завдань та занять допомагають дітям покращити навички спонтанного мовлення. Збільшення уваги до індивідуальних потреб кожної дитини сприяє ефективнішому вирішенню подібних проблем. Педагогіка дитина

зосереджується на стимулюючих картинках допомога вчителя; самостійно будує розповідь, граматично її оформляє, іноді допускає помилки щодо порядку слів; неправильно відтворює причинно-наслідкові зв'язки, довго підбирає слова для створення речень;

1 бал – дитина розташовує малюнки та створює розповіді за навідними запитаннями вчителя; в оповіданні трапляються поодинокі аграматизми, недомовки смислові зв'язки, значне спотворення сенсу або незавершеність розповіді; бідність словникового запасу резерв, спотворення звукового складу слів, заміна семантично близькі слова;

0 балів – дитина не виконує завдання навіть із допомогою вчителя; спостерігаються персеверації, стійкий аграматизм, відсутність опису ситуації; парафазії та некоректне використання слів [3].

У процесі дослідження мовленнєвої діяльності дитини особливу увагу приділяють її здатності вести діалог (діалогічне мовлення) та складати розповіді (монологічне мовлення). Зокрема, аналіз діалогічного спілкування в ігровій діяльності з однолітками вимагає уваги до таких умінь дошкільників, як ініціювання та підтримка діалогу, наповнення бесіди тематичним змістом, надання їй креативності, а також збереження її чіткої структури (початок, основна частина та висновок).

З метою оцінки розвитку навичок аудіювання спостерігали за здатністю дитини у процесі спілкування сприймати та розуміти діалогічне і монологічне мовлення. Зокрема, для аналізу діалогічного мовлення в умовах ігрових ситуацій з однолітками враховують такі вміння: уважно слухати співрозмовника, розуміти ігровий сюжет, логічно продовжувати розмову, відповідати на запитання та виконувати словесні доручення. Що стосується навчальної діяльності, розвиток розуміння діалогічного мовлення передбачає формування важливих умінь: уважне слухання педагога, продовження розмови в межах заданої теми, чіткі відповіді на запитання та виконання вербальних завдань. При вивченні розуміння монологічного мовлення враховують вміння дитини уважно слухати, повноцінно розуміти текст і усвідомлювати передану вербальну інформацію.

Аналізуючи мовленнєву активність дітей старшого дошкільного віку з РАС, були виявлені її характерні особливості. Зокрема, це зниження здатності до комунікації, ослаблення бажання проявляти свою індивідуальність та заявляти про себе, недостатня ініціативність у спілкуванні. Також спостерігається порушення контактності, вибіркковість у встановленні контактів, низька самостійність і ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях. Дітям важко підтримувати розмову на задану тему чи висловлюватися відповідно до ситуації, вони демонструють нестабільний інтерес до взаємодії. Обсяг їхнього розуміння включає обмежені знання назв предметів, дій, якостей, властивостей, просторово-часових відносин, а також труднощі у знаходженні чи демонстрації відповідних предметів або малюнків. Водночас у них виявляється вибіркова реакція на звернення або на власне ім'я.

Часто зустрічається невідповідність віковим нормам у використанні мовних одиниць, присутність ехолалій, фраз-штампів, автономного чи не комунікативного мовлення. До того ж обмеженим є використання слів так і ні. Діти з аутистичними порушеннями мають недостатній лексичний запас (іменників, дієслів, прикметників) та рідко використовують ці слова в мовленні. У них також спостерігається складність у засвоєнні лексичних і граматичних норм рідної мови, слабкість у словозміні й словотворчості. Значна увага привертається до особливостей їхніх інтонаційних засобів виразності, паузації та зв'язного мовлення. Дітям важко висловлювати свої думки повно, послідовно й логічно. Такі діти в цілому не здатні до повноцінної комунікації, особливо мовленнєвої. Їм складно ініціювати взаємодію, привертати увагу інших до себе чи повідомляти про свої потреби, емоції чи переживання. Їхній репертуар способів взаємодії часто обмежується освоєними шаблонами поведінки, які нерідко бувають невідповідними до конкретної ситуації.

Отже, результати оцінювання монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС свідчать про значні труднощі у формуванні мовленнєвих навичок, що зумовлено особливостями їхнього когнітивного та соціального розвитку. Монологічне мовлення цих дітей відзначається помітним зниженням здатності до самостійного і зв'язного вираження думок, обмеженим

словниковим запасом, порушеннями граматичної побудови мовлення та складністю у створенні логічних і послідовних висловлювань. Для успішної роботи з дітьми з РАС, які мають труднощі з монологічним мовленням, важливо використовувати диференційований підхід, орієнтуючись на унікальні особливості кожної дитини.

2.2. Констатувальний етап експериментального дослідження

Під час аналізу літературних джерел, присвячених дослідженню означеної проблематики, було виявлено, що мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями залишається недостатньо висвітленою у наукових працях. У рамках експериментального дослідження, проведеного Д. Шульженко [38], яке зосереджувалося на пізнавальній діяльності дітей дошкільного віку з аутизмом, були визначені дві групи таких дітей залежно від рівня їхнього оволодіння мовленням:

1. Діти, які не оволоділи мовою, для яких використовують невербальні методи взаємодії.
2. Діти, які вміють говорити і з якими працюють словесними методами [39].

Організація обстеження старших дошкільнят з аутичними розладами мала на меті визначення рівня сформованості їхньої мовленнєвої активності. Це обстеження проводилося разом із педагогічним експериментом на основі спеціально розробленої методики [5].

Організація обстеження дітей старшого дошкільного віку з аутичними розладами передбачала визначення рівня сформованості їхньої мовленнєвої діяльності. У межах дослідження, що включало педагогічний експеримент, використовувалася розроблена методика для оцінки мовленнєвого розвитку. Для збору даних ми залучали батьків, вихователів, логопедів, психологів та корекційних педагогів, пропонуючи їм авторський опитувальник, призначений для осіб, які взаємодіють із дітьми з аутистичними порушеннями.

Таке паралельне дослідження дало змогу сформуванню більш повної картини стану розвитку мовленнєвої діяльності та вміння спілкування та

взаємодія дітей з аутичними розладами; оцінювати відображення розвитку мовленнєвої діяльності безпосередньо на вміння спілкуватися.

Діти старшого дошкільного віку від аутичних розладів, а також дітей старшого дошкільного віку без порушень мовлення. Паралельно проводять діагностичні дослідження. Показником віку служили завдання дітей з нормальним розвитком норми. Метою нашого дослідження було не уточнення діагнозу оглянули дітей. Ми зосередилися на доступних на той час іспитах документальні медичні дані та психолого-педагогічна характеристика дітей. Крім того, ми в основному зосереджувалися не на біологічному, а на інтелектуальний вік дітей з аутичними розладами, як К.О. Островська [3] довела, що рівень інтелект. Розвиток дітей з аутичними розладами в середньому відповідає рівень нижчої вікової категорії дітей.

Методика визначення рівня мовленнєвої активності дітей с прогнозовані аутичні розлади старшого дошкільного віку два етапи.

Перший етап був спрямований на огляд вражаючої сторони мовлення, тому що сприйняття і розуміння зовнішнього мовлення є процесом, звернувся до процесу формування мови, де центральне ядро обробкою вербальних повідомлень є внутрішнє мовлення (М. І. Джинкін). Мовленнєва активність при обстеженні імпресивного мовлення, на нашу думку, може проявлятися у бажанні виконати запропоноване експериментатором завдання та вербально (у тій формі, яка доступна дитині з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку) відповісти на репліку співрозмовника (у даному випадку – експериментатора). Обстеження проводилося в дві серії: у спонтанній ситуації та у спеціально організованих умовах. Експертиза була передбачена імпресивна сторона мови в спонтанній ситуації з'ясування рівня розуміння дітей з аутичними розладами старший дошкільний вік висловлювання, що містять афект значущі слова, можливість виконання інструкцій у контексті спонтанних ситуацій і виконання інструкцій поза контекстом ситуації.

Всього експериментом на даному етапі було охоплено 10 дітей з розладами аутистичного спектру.

На основі узагальнених даних про розвиток комунікативної діяльності загалом та мовлення зокрема, отриманих у результаті аналізу спеціальної літератури, визначено основні компоненти мовленнєвої діяльності. До них належать мотивація, ініціатива та зміст. Для оцінки рівня сформованості кожного компонента були запропоновані відповідні критерії з чітко визначеними показниками. Критерії включають:

- «Мотиваційний» (прояв індивідуальності, бажання заявити про себе; прагнення до спілкування і взаємодії як вербально, так і невербально; позитивне ставлення до запропонованого завдання та готовність його виконати; незалежність і ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях).

- «Когнітивний» (здатність логічно та послідовно висловлюватися із дотриманням лексико-граматичних норм; влучний добір слів і фраз; використання інтонаційної виразності й паузації).

- «Змістовий» (імпресивна сторона: прийняття й виконання завдань, розуміння назв предметів, дій, властивостей, просторово-часових відносин; експресивна сторона: адекватне використання мовних одиниць, розвинений словниковий запас, граматична правильність мовлення, здатність до монологу і діалогу).

- «Вольовий» (зацікавленість до нового, наполегливість у виконанні завдань; комунікативність: здатність контактувати, підтримувати розмову на задану тему й говорити відповідно до ситуації).

На основі якості виконання завдань за цими критеріями було визначено п'ять рівнів сформованості мовленнєвої активності у старших дошкільників із аутизмом: високий, достатній, середній, низький та нульовий. Дослідження показало, що старші дошкільники з нормотиповим розвитком у 80% випадків демонструють середній рівень мовлення. Їхні монологічні розповіді характеризуються чіткістю, зв'язністю, граматичною правильністю й насиченим лексичним змістом. Натомість серед дітей із аутистичними порушеннями лише 6,66% досягли цього рівня. Низький рівень мовленнєвої діяльності зафіксований у 93,34% дітей з аутизмом (включаючи ті, хто має дислалію – 59,4%, заїкання – 55%, ринологію – 50% чи дизартрію – 32,5%). Для порівняння, лише у 6,66%

дошкільників з нормотиповим розвитком виявлено низький показник. Високий рівень був зафіксований у 13,33% дітей із нормотиповим розвитком.

Дослідження, спрямоване на аналіз здатності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями до участі в діалозі виявило, що тільки 2,6% із них володіють цією навичкою. Ще 10,5% здатні брати участь у діалозі за ініціативи дорослого на зрозумілі для них теми. Водночас 23,7% дітей цієї групи активно використовують переважно прості речення та фрази. З іншого боку, 15,8% дітей обмежуються відповідями на поставлені запитання у доступних темах, а ще 5,3% відповідають лише за умови підказки дорослого, застосовуючи мовленнєві стереотипи та ехолалії. У цьому випадку навіть однословна відповідь вважалася правильною. До категорії дітей, нездатних до діалогу, належить 93,3% обстежених. Для порівняння: серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком уміння вести діалог демонстрували 80% учасників дослідження, тоді як 13,3% здатні підтримувати діалог за ініціативою дорослого на доступні теми. Жодного випадку нездатності до ведення діалогу серед цієї групи не зафіксовано. Серед дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком більшість (58,1%) активно застосовували в мовленні прості речення та фрази, тоді як решта (41,9%) надавали перевагу поширеним реченням. Натомість серед дітей з аутистичними порушеннями були відсутні ті, хто використовує поширені речення. До групи дітей, які переважно застосовують прості фрази та речення, належить 23,7%, ще 13,2% обмежуються словосполученнями чи окремими словами, а 44,7% послуговуються здебільшого звуконаслідуваннями або окремими звуками. Якщо умовно поділити дітей з аутистичними порушеннями на дві групи — тих, хто використовує мовлення як засіб комунікації (простими фразами чи словами), і тих, хто цього не робить (за рахунок звуконаслідувань або повної відсутності мовленнєвої активності), то їх співвідношення становить відповідно 36,9% і 63,1%. Тобто більшість опитаних (63,1%) демонструють низьку або зовсім відсутню мовленнєву активність. Результати підтвердили очікування дослідників. Щодо монологічної форми мовлення, то нездатними до неї виявилися 57,9% дітей з аутистичними порушеннями. У діалогічному

спілкуванні ситуація виглядає ще складніше: тут нездатність продемонстрували 65,8% опитаних.

Результати дослідження узагальнено в таблиці (табл. 2.1.) та діаграмі (рис. 2.1.).

Таблиця 2.1

Результати констатувального експерименту, у %:

№	Критерій	Рівень	Показник
1.	Вміння будувати діалог	Низький	65,8
		Середній	34,2
		Високий	0
	Вміння будувати прості речення	Низький	58,1
		Середній	41,9
		Високий	0
	Вміння звуконаслідувати	Низький	61,4
		Середній	38,6
		Високий	0

Часто спостерігається знижена здатність контролювати мовлення через підвищену активність дітей. Це впливає на змістовність розповідей, граматичну узгодженість, зв'язність викладу та лексичну наповненість. Проте слід зазначити, що під час додаткових стимулювальних запитань чи вказівок педагогів діти здебільшого самостійно виправляють свої помилки. Різниця у відсотках пояснюється тим, що такі прояви, як звукокомплекси, звуконаслідування та вокалізації, які дитина використовує, щоб поділитися своїми враженнями та емоціями, а також вживання мовленнєвих шаблонів чи ехолалій для встановлення контакту з іншими, ми розглядали як приклад особливого монологічного мовлення. У той час здатність реагувати на запитання, навіть однослівно або за допомогою звуконаслідувань і вокалізацій із підказками дорослого, часто супроводжувана мовленнєвими штампами чи ехолаліями, оцінювалася нами як уміння до діалогічного мовлення.

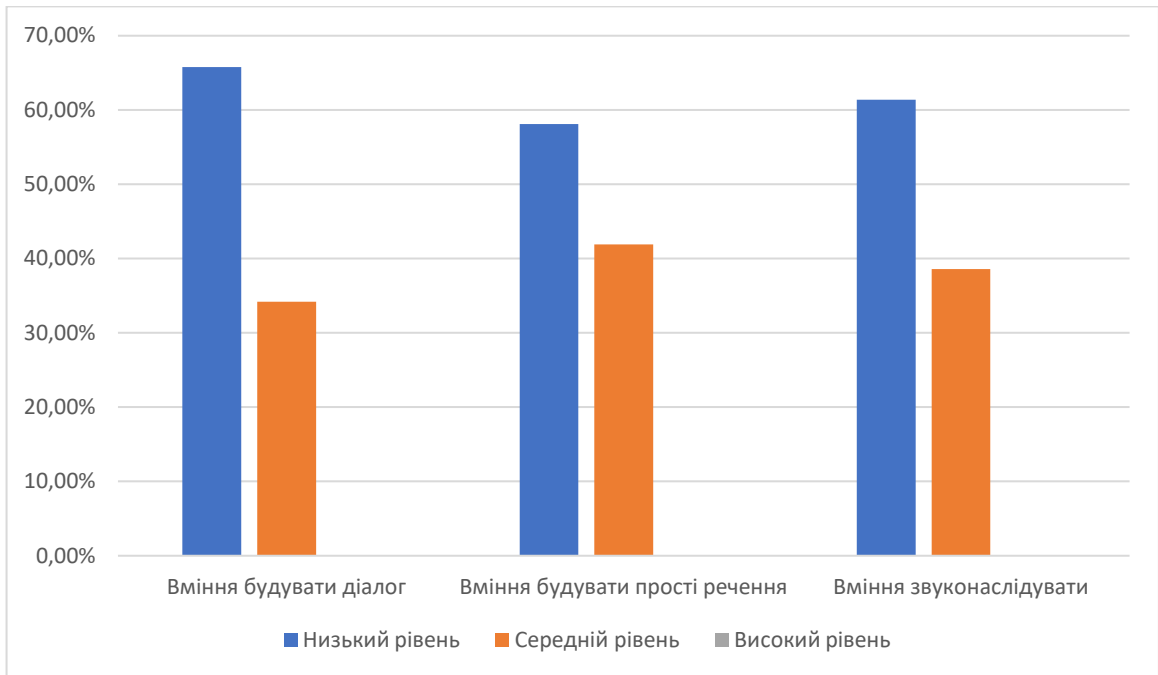


Рис. 2.1. Рівні розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС

Досліджуючи мовленнєву активність дітей старшого дошкільного віку з аутистичним спектром порушень, ми виокремили низку характерних особливостей. Серед них зниження здатності до комунікації, ослаблення бажання проявляти індивідуальність чи заявляти про себе, брак ініціативи у спілкуванні, порушення контактності або вибірковості взаємодії, обмеження у самостійності мовленнєвих висловлювань, труднощі в підтримці розмови на задану тему чи формулюванні висловлювань відповідно до ситуації. Також були помічені нестабільний інтерес до комунікації, обмежене розуміння назв предметів, дій, властивостей, просторово-часових відносин та складнощі з демонстрацією відповідних об'єктів чи виконанням відповідних завдань. Особливу увагу привернули специфічні характеристики реакцій: вибіркова увага до звернень чи власного імені, несумісність віковим нормам використання мовних засобів, схильність до ехолалій та автономного мовлення, обмежене або цілковите уникнення у використанні таких слів як «так» і «ні». Лексичний запас також відстає від вікових і програмних вимог: спостерігалася нестача іменників, дієслів і прикметників у повсякденному мовленні. Окрім цього, діти демонстрували труднощі в дотриманні граматичних норм рідної мови, обмежену здатність до словозміни та словотвору, нетипове інтонаційне оформлення

висловлювань та паузування. Їм важко формулювати пов'язаний, послідовний і логічний виклад думок. Загалом можна констатувати, що діти з аутистичними порушеннями мають істотні труднощі з комунікацією в цілому та мовленнєвою зокрема. Вони часто не можуть ініціювати взаємодію, привернути увагу оточення чи висловити свої емоції, потреби або переживання. Крім того, підхід до вибору способів взаємодії у них обмежений і базується на засвоєних шаблонах поведінки, які часто можуть бути невідповідними до конкретної ситуації. Підсумовуючи результати дослідження стану мовленнєвої активності, ми отримали експериментальні дані, які підтвердили варіативність і строкату мозаїчність розвитку компонентів мовленнєвої активності у кожної дитини з експериментальної групи. [16].

Отже, аналіз отриманих даних свідчить, що мовленнєва активність дітей із розладами аутистичного спектра значно відрізняється від вікових норм. Вона характеризується вибірковістю, фрагментарністю та зниженням усіх складових мовлення. Врахування цих особливостей дає змогу логопедам, психологам і педагогам ефективніше організувати корекційну роботу, яка сприятиме розвитку комунікативних навичок і вдосконаленню мовленнєвої діяльності в дітей із аутичними порушеннями.

2.3. Формувальний етап експериментального дослідження

На формувальному етапі основною метою було створення змісту корекційно-розвивальної методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутичними розладами, розробка її теоретичної бази та перевірка ефективності. Також визначалися та обґрунтовувалися психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої діяльності. Аналіз наукової літератури педагогічного, психологічного та соціологічного напрямів, а також результати констатувального експерименту, дозволили сформулювати етапи та методи корекційно-розвивального підходу: дослідно-діагностичні та корекційно-мовленнєві. Кожен етап мав свої специфічні цілі, завдання, методи і прийоми, але всі вони спрямовувалися на поетапне формування мовленнєвої активності та працювали в межах єдиної загальної мети. Процес розвитку мовленнєвої

діяльності здійснювався через серію завдань, які включали вправи та ігри різного ступеня складності. Заняття проводилися індивідуально. Метою дослідно-діагностичного етапу було встановлення емоційного контакту з дітьми з аутичними розладами та формування мотивації до взаємодії і спілкування за допомогою доступних вербальних та невербальних засобів. У програму входили вправи та ігри із застосуванням сторітелінгу, спрямовані на закріплення реакції на ім'я, розвиток навичок ініціативного контакту, виконання інструкцій, корекцію слухової уваги та здатності до наслідування. Також приділялася увага розвитку вміння відповідати на запитання (як вербально, так і невербально) та заохочення дітей до більш активного вербального спілкування, а також розширення пасивного словникового запасу. Корекційний етап спрямовувався на паралельне формування компонентів мовленнєвої діяльності: мотивації, осмисленості та ініціативності. Зміст включав вправи й ігри для стимулювання мотивації до спілкування та практичного переходу від базових комунікативних навичок до використання мови як засобу взаємодії. На цьому етапі використовувалися завдання для роботи зі звуконаслідуванням, одно- та двоскладовими словами, вживання займенника "я", розширення активного і пасивного словника, формування граматичних основ мовлення і побудови простих фраз. Функціонально-мовленнєвий етап орієнтувався на діагностику й закріплення досягнутих результатів у формуванні мовленнєвих компонентів у дітей з аутичними розладами. Особлива увага приділялася подальшому збільшенню словникового запасу (активного і пасивного), вдосконаленню граматичних навичок, розвитку вміння вести діалог або будувати монолог, ініціативності у спілкуванні, а також формуванню навичок підтримання бесіди на задану тему та логічного висловлювання думок відповідно до контексту ситуації.

Було визначено психолого-педагогічні умови корекційного підходу до розвитку мовленнєвої активності в дітей з аутистичними порушеннями. Ці умови включають:

1. Спостереження за дитиною та безпосередню взаємодію з нею для об'єктивного оцінювання динаміки розвитку її мовленнєвої діяльності.

2. Структурування корекційного впливу на основі інформації, отриманої під час огляду та спостережень.

3. Створення відповідно організованого середовища для проведення корекційної роботи, що передбачає правильний режим, організацію часу і простору.

4. Здійснення емоційної кореляції для формування мотивації до навчання новому матеріалу та підвищення мовленнєвої активності.

5. Використання аутоstimуляцій, які є невід'ємною частиною поведінки дитини з аутистичними порушеннями, для надання їм нового сенсу, що стане основою для формування мовленнєвої активності.

6. Застосування завдань так, щоб їх зміна запобігала перенасиченню враженнями.

7. Поетапне пред'явлення завдань з обов'язковим використанням стимулювання як методу формування мотивації до взаємодії та мовленнєвої активності.

8. Взаємодія фахівців і батьків у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями.

9. Стимуляція мовленнєвої активності з урахуванням особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Обговорені ефективні методи формування мовленнєвої діяльності включають створення і підтримку мовленнєвого середовища, постійний мовленнєвий супровід діяльності дітей, навчання їх висловлювати думки в доступний спосіб, заохочення для підвищення мотивації, використання існуючих вокалізацій, застосування ехолалії та стереотипних дій, а також стимуляцію мовленнєвої діяльності завдяки емоційному піднесенню. Також підкреслюється важливість розвитку мовленнєвої діяльності через наслідування і активацію пасивного словникового запасу з переходом до активного використання, а також формування ініціативності та прагнення до самореалізації.

На формувальному етапі експерименту взяли участь 10 дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку. Діагностика рівнів

сформованості компонентів мовленнєвої активності дала змогу оцінити динаміку їхнього розвитку, показавши значні позитивні зміни у дітей експериментальної групи, що відобразилося на їхній загальній характеристиці мовленнєвої активності. Аналіз результатів виявив, що хоча не було зафіксовано дітей з високим рівнем сформованості навичок, так виявлено середній рівень мовленнєвих навичок спостерігається серед дітей з аутистичними порушеннями цей показник становить лише 6.66%. Низький рівень мовлення зустрічається у 93.34% дітей з аутистичними порушеннями.

Таблиця 2.2

Результати формувального експерименту, у %:

№	Критерій	Рівень	Показник
1.	Вміння будувати діалог	Низький	46,4
		Середній	44,5
		Високий	9,1
	Вміння будувати прості речення	Низький	41,1
		Середній	45,7
		Високий	13,2
	Вміння звуконаслідувати	Низький	31,9
		Середній	49,3
		Високий	18,8

Результати підтверджують, що спеціально організована та систематична корекційно-розвивальна робота здатна підвищити рівень мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями, хоча якісні та кількісні зміни в кожному з компонентів можуть бути неоднорідними. Тобто успіх у формуванні кожного компонента мовлення значною мірою залежить від специфічних особливостей аутизму та його впливу на психічний розвиток і комунікації.

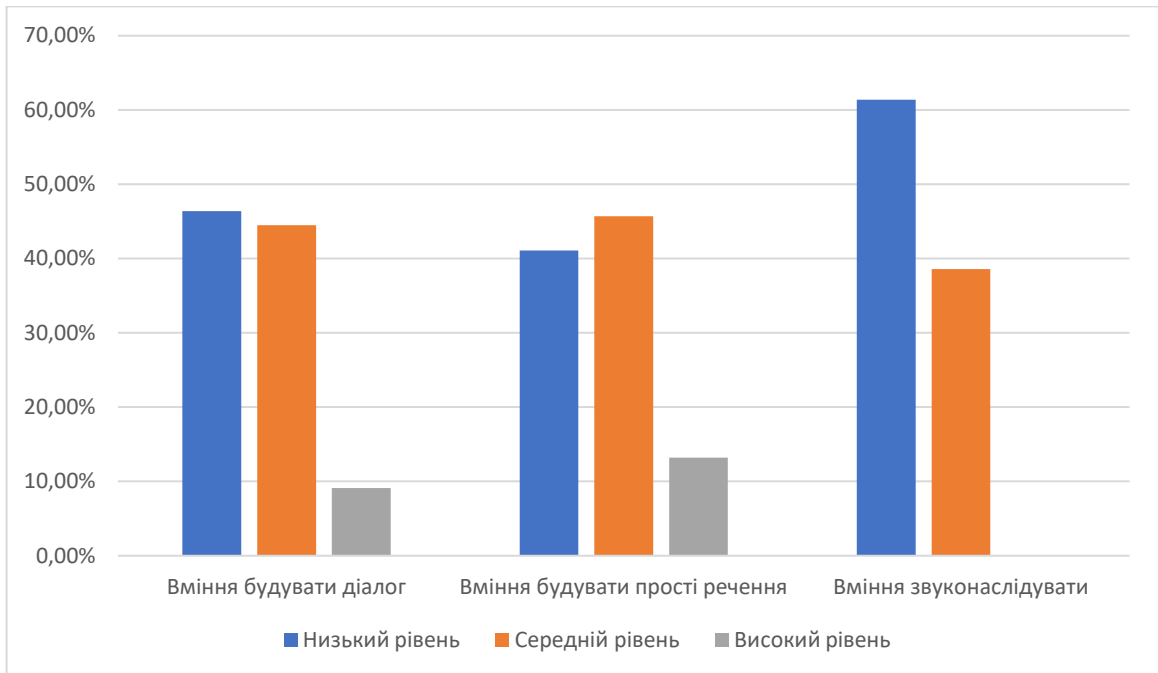


Рис.2.2. Рівні розвитку монологічного мовлення у дітей з РАС

Отримані результати свідчать про ефективність застосування сторітелінгу у корекційно-розвитковій роботі з старшими дошкільниками із розладами аутистичного спектру. У вмінні будувати діалог низький рівень зменшився на 19,4 %, середній рівень збільшився на 10,3 %, а високий рівень зріс на 9,1 %. Дослідження вміння будувати прості речення продемонстрували, що низький рівень зменшився на 17 %, середній рівень підвищився на 3,8 %, а високий рівень зріс на 13,2 %. У обстеженні вміння звуконаслідувати було визначено, що низький рівень зменшився на 29,5 %, середній рівень збільшився на 10,7 %, а високий рівень збільшився на 18,8 %.

Таким чином, діагностика рівня сформованості компонентів мовленнєвої активності дозволила оцінити динаміку їх розвитку. Отримані результати свідчать, що підвищився рівень розвитку монологічного мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку.

Висновок до розділу 2

Визначення теоретичних основ формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку та аналіз

результатів експериментального дослідження дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Актуальність проблеми формування мовленнєвої діяльності у дітей з аутичними розладами підтверджена шляхом міждисциплінарного аналізу спеціалізованої психолого-педагогічної літератури і сучасних підходів до навчання й виховання таких дітей. Аналіз досліджень мовленнєвого розвитку у дітей з аутичними розладами виявив порушення комунікативної функції мовлення, що виражається в труднощах сприйняття вербальної інформації та невмінні адекватно формулювати мовленнєві висловлювання й взаємодіяти з оточенням.

2. Визначені компоненти мовленнєвої діяльності та їх критерії формування: змістовність (здатність до продуктивного спілкування з мовою як засобом комунікації), мотивація (комунікаційний контакт, здатність до діалогічного мовлення), ініціативність (ініціатива в комунікації, здатність до монологічного мовлення).

3. Діти старшого дошкільного віку з аутичними розладами демонструють значно нижчий рівень сформованості мовленнєвої діяльності порівняно з однолітками без психофізичних порушень. Особливостями їхньої мовленнєвої діяльності є знижена здатність до спілкування та зменшена мотивація проявляти свою індивідуальність.

4. Розроблено корекційно-розвивальну методiku, що охоплює дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний та функціонально-мовленнєвий етапи формування, кожен з яких має свої цілі, завдання, напрями, методи та прийоми роботи.

5. Експериментально доведено ефективність експериментальної корекційно-розвивальної методики для формування мовленнєвої активності у дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку, про що свідчить позитивна динаміка в рівнях сформованості компонентів мовленнєвої активності під час порівняння результатів на різних етапах експерименту.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження дозволили зробити такі висновки:

Під мовленнєвою діяльністю розуміється активний, цілеспрямований процес створення та сприйняття висловлювань у різних мовленнєвих ситуаціях. Вона має свої особливості: мовні здібності, комунікативну потребу, компетентність, усвідомлення мови й поведінку. Визначено чотири основні види навичок: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Існують різні підходи до визначення сторітелінгу. Його сприймають як технологію, метод або прийом. Ми вважаємо, що це метод, оскільки він дозволяє організувати взаємодію між оповідачем і слухачами, сприяє передаванню інформації через розповідання історій з реальними або вигаданими персонажами. Це важливо для дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку. Успішне формування мовленнєвих навичок базується на принципах оповідання: емоційність, активність, переконливість тощо.

Теоретично обґрунтовано систему роботи з організації мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями з використанням сторітелінгу, базуючись на діяльнісному підході. Згідно з результатами діагностики сформованості мовленнєвих умінь і на основі визначених критеріїв, було виявлено середній рівень мовленнєвих навичок спостерігається у 80% дітей з нормотиповим розвитком, їхні монологічні розповіді відзначаються чіткістю, зв'язністю, граматичною правильністю та багатим лексичним запасом. Водночас, серед дітей з аутистичними порушеннями цей показник становить лише 6.66%. Низький рівень мовлення зустрічається у 93.34% дітей з аутистичними порушеннями, зокрема 59.4% мають дислалію, 55.0% заїкання, 50.0% ринолалію, а 32.5% дизартрію. Такий же низький рівень зафіксовано у 6.66% дошкільнят із нормальним розвитком.

У розвитку монологічного мовлення було визначено мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти та підібрано діагностичні завдання: на вміння будувати діалог, вміння будувати прості речення, вміння звуконаслідувати. Згідно з цими критеріями визначено відповідні рівні: високий, середній, низький. Для вивчення монологічного мовлення застосовано методуку

"Оцінювання мовленнєвої діяльності" (Белова, 2022). Оцінювались уміння дітей у зв'язному мовленні, граматиці та лексичному наповненні. 30% дітей можуть створювати розповіді за навідними запитаннями, але іноді допускають аграматизми й спотворення змісту 70% не виконують завдань навіть за допомоги вчителя, спостерігаються стійкі аграматизми та парафазії. За результатами дослідження розроблено матеріали для вчителів-логопедів і корекційних педагогів для роботи з дітьми з аутичними розладами у спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної освіти. Результати констатувального експерименту засвідчили, що діти з аутичними порушеннями зазвичай мають труднощі із повноцінною комунікацією, особливо мовленнєвою. Їм важко налагоджувати взаємодію, привертати увагу до себе, висловлювати свої потреби, емоції та переживання.

По закінченню формувального експерименту, було повторно проведено діагностичну методику виявлення рівнів монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. Показники вміння будувати діалог: низький рівень показало 46,4 % дітей з РАС, середній рівень – 44,5 %, а високий рівень став – 9,1 %. Вміння будувати прості речення: низький рівень – 41,1 %, середній рівень – 45,7 %, високий рівень підвищився – 13,2 %. Показники вміння звуконаслідувати продемонстрували: низький рівень – 31,9 % дітей з РАС, середній рівень – 49,3 %, а високий – 18,8 % дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку

Отримані результати свідчать про ефективність застосування сторітелінгу у корекційно-розвитковій роботі зі старшими дошкільниками із розладами аутистичного спектру. У вмінні будувати діалог низький рівень зменшився на 19,4 %, середній рівень збільшився на 10,3 %, а високий рівень зріс на 9,1 %. Дослідження вміння будувати прості речення продемонстрували, що низький рівень зменшився на 17 %, середній рівень підвищився на 3,8 %, а високий рівень зріс на 13,2 %. У обстеженні вміння звуконаслідувати було визначено, що низький рівень зменшився на 29,5 %, середній рівень збільшився на 10,7 %, а високий рівень збільшився на 18,8 %.

Метод сторітелінгу продемонстрував ефективність як корекційний інструмент у роботі з дітьми із РАС. Він сприяє розвитку зв'язності, граматичної правильності та збагаченню лексичного складу монологічного мовлення, а також підвищує ініціативність і комунікативну активність дітей. Цей підхід рекомендовано активніше використовувати у корекційній роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Інклюзивна освіта. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018.144 с.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої діяльності у дітей з аутичними розладами старшого дошкільного віку : автореф. дисертації ... кандидата пед. наук: 13.00.03. Київ, 2014. 20 с.
3. Бандоля А. Техніки сторітеллінгу під час формування читацької компетенції учнів. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С.11-12
4. Бєлова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. Вип. 86. С. 29-34.

URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>

5. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. № 7 (174). 2019. С. 130-135.
6. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія: навчально-методичний посібник. Запоріжжя : Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
7. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Жадленко І. О. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних функцій у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*, 2021, № 5(5). С. 34-37.
8. Буховська О. Сучасні методи викладання: сторітеллінг як неформальний метод навчання. *Математика в рідній школі*. 2018. № 3. С. 43-48
9. Гущина Н. Сторітеллінг як ефективний варіант неформального навчання. Народний огляд. 2016. URL: <https://www.ar25.org/article/storitelling-yak-efektyvnyu-variant-neformalnogo-navchannya.html>

10. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. 24. С. 134-137.
11. Кравцова І. А. Розвиток мовленнєвих здібностей молодших школярів у театральній діяльності. Педагогіка вищої та середньої школи. 2006. Вип. 15. С. 378-383.
12. Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 33 (72). № 1. 2022. С. 124-129.
13. Мафтин Л. Сторітелінг як інноваційна педагогічна технологія. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 104-106.
14. Марценковський, І. А. Дитячий аутизм: особливі діти з особливими потребами. *Здоров'я України. Педіатрія. Психіатрія*. 2007. 18/1. С. 125-131
15. Методики розвитку мовлення та спілкування.
URL: http://www.autismspectrum.org.ua/index.php/relations_therapy_uk.html.
16. Островська К. О., Островський І. П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. *Психологічний журнал*. 2020. Т. 6. Вип. 10. С. 107-118.
17. Павленко В. В. Творчість особистості як чинник інноваційного розвитку суспільства : зб. наукових праць Вип. 2. Житомир: ФОП Левковець Н.М., 2020 р. 188 с.
18. Павлик О. Сутність, зміст й підходи до визначення поняття «storytelling». *World science: problems, prospects and innovations*. Toronto, Canada 2021. С. 881-889
19. Піманкіна О., Каптан Т., Гуркаленко І. Метод сторітелінгу в освітньому процесі школи. *Шк. бібліотекар*. 2018. № 10. С. 2-7.
20. Побідаш І. Сторітеллінг: ознаки «гарної» історії. *Обрії друкарства*. 2019. № 1 (7). С. 144-150.
21. Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей із аутистичними порушеннями. *Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*.

Одеса: 2018. № 6. С. 95-100.

- 22.Рибченко Л. К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189-193.*
- 23.Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях і відповідях. Львів: Свічадо, 2001. 128 с.
- 24.Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис. .доктора філософії : спец. 01 – Освіта/Педагогіка ; 016 – Спеціальна освіта Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 268 с.
- 25.Смольнікова Г: Ми вчимо дітей спілкуватися. *Дошкільна освіта. 2004. - №9. С. 14-16.*
- 26.Скрипник Т. В. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. *Дефектологія науково-методичний журнал. 2013. № 2(66). С. 7–11.*
- 27.Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 388 с.
- 28.Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами. Методичні рекомендації. Суми: НВВ Сумський ОППО, 2016. 52 с.
- 29.Сторітелінг. Заговори, щоб я тебе побачив. Блог методиста з початкової освіти Гордіюк Надії.
URL: https://gordiuknadija.blogspot.com/2019/02/blog-post_24.html
- 30.Тарасова Т. Г. Ранні прогностичні фактори розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. 2018. Випуск 36. С. 56-64*
- 31.Тарасун В. В. Нейробиологія розвитку і навчання дитини. *Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ: Книга-плюс. 2017.*

304 с.

- 32.Тимчук Л. Педагогічний потенціал мистецтва оповіді: зарубіжний досвід навчання дітей розповідати історії. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 48–51.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2015_1_13
- 33.Тимощук О. Метод «Сторітелінг». Мистецтво розповідати. *Шкільний світ*. 2018. № 2, січень. С. 5–7.
- 34.Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.
- 35.Ткач О. М. Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Випуск 11. С.77-82
- 36.Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутичними розладами старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Випуск 5(2). С.369–378
- 37.Шеремет М. К., Базима Н. В. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (2018) 34, С. 112-119
- 38.Шульженко Д. І., Шеремет М. К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 67–93
- 39.Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.
- 40.Shcherbina V. Storytelling as a way of developing students' communicative skills. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2018. Вип. 32. С. 157-164.