

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СОЛОВОВА ТЕТЯНА ІВАНІВНА

УДК 159.923. [373.2.016: 81-028.31]:616.896

**ДИСЕРТАЦІЯ
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРА**

053 – психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____Т. І. Соловова

Науковий керівник: Ткач Богдан Миколайович, доктор психологічних наук,
старший дослідник

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Соловова Т. І. Особливості розвитку мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 – соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 – психологія. – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2021.

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню й експериментальному вивченню проблеми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Аналіз поглядів науковців на мовлення дошкільників із аутистичними розладами дозволив з'ясувати, що дошкільний вік є найціннішим віковим етапом у розвитку дитини. Адже у цей період особливого значення набуває емоційне спілкування дорослого з дитиною, яке стає передумовою становлення мовленнєвих форм комунікації, формування самостійності у застосуванні слів, речень. Тому важливо на ранніх етапах життя дитини починати роботу з розвитку мовленнєвої компетентності дітей, попередження мовленнєвих порушень, пов'язаних із розладами аутистичного спектру. На основі аналізу наукових джерел встановлено, що досліджувана проблематика не виступала предметом спеціального дослідження, відсутність практичних напрацювань спричиняють низку проблем під час корекції мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні наукові підходи до характеристики мовленнєвої компетентності особистості (комплексний, психолінгвістичний, діяльнісний, компетентнісний, особистісний). Визначено, що мовленнєву компетентність особистості людини доцільно розглядати з позиції діяльнісного підходу, згідно з яким досліджуване явище постає як уміння застосовувати мову в конкретних

ситуаціях спілкування, використовуючи доцільно мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Виокремлено вікові особливості дітей дошкільного віку, специфіка їх мовленнєвого розвитку, а саме: мовлення відривається від конкретної ситуації, втрачає ситуативність, перетворюється на засіб спілкування; поява зв'язних форм мовлення, підвищується його виразність; оволодіння законами рідної мови відбувається у процесі дій зі словом; мовлення стає знаряддям мислення, засобом пізнання, інтелектуалізації пізнавальних процесів; поява регулюючої функції мовлення, що дозволяє розуміти літературні твори, інструктажі інших; формування плануючої, звукової функції мовлення; поява розуміння форм мовної діяльності, свідоме ставлення до неї; завершення фонематичного розвитку; виникнення передумов для засвоєння грамоти.

Схарактеризовано клінічні картини, діагностичні критерії розладів аутистичного спектру. Представлено риси мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними розладами, зокрема: мовлення стереотипне, звучить як відтермінована ехोलалія, спостерігаються прояви повторювальної вокалізації (тягуча інтонація, лепет тощо), відсутня реакція на особисте звернення, відтворення власного мовлення, зрозумілого лише дитині, іноді у мовленні з'являються складні, рідкісні слова, мовлення монотонне, немелодійне, швидке або повільне, неритмічне, слова у вимові не часто не пов'язані між собою, схема мовлення тверда, малорухома, спостерігають вади зв'язного мовлення, своєрідне модулювання, інтонування, можливе захоплення окремими мовленнєвими формами, постійна гра звуками, складами, словами, римування, співи, декламування віршів.

Обґрунтовано зміст і складові мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Визначено, що мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру – це інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування.

Структура мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру складається з таких критеріїв: мотиваційно-емоційний (бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування); лінгвістично-змістовий (експресивне мовлення, імпресивне мовлення); поведінково-діяльнісний (уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації).

Здійснено аналіз досліджень, присвячених діагностиці, корекції, розвитку мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Апробовано психодіагностичний комплекс методик, які дозволили дослідити стан кожного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та визначити рівень досліджуваного явища у кожного окремого респондента.

За результатами емпіричного дослідження визначено рівні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами. Високий рівень притаманний незначній кількості дошкільників, які мають бажання взаємодіяти з іншими, позитивно ставляться до наслідування, володіють розвиненим імпресивним, експресивним мовленням, здатні вільно взаємодіяти з оточуючими, уміють висловлюватися відповідно до конкретної ситуації спілкування. Середній рівень характеризує третину дошкільників, які не відчувають бажання вступати у взаємодію з іншими, байдуже ставляться до їх поведінки, мають ознаки недостатньо розвиненого імпресивного, експресивного мовлення, за допомогою дорослих висловлюються відповідно до ситуації. Низький рівень притаманний більшій половині дошкільників, у яких відсутнє бажання вступати у розмову з іншими, негативне або байдуже ставлення до наслідування оточуючих, відсутні ознаки імпресивного, експресивного мовлення, відсутні уміння взаємодіяти, висловлюватися відповідно до ситуації спілкування.

У межах формувального етапу експерименту, на основі діяльнісного підходу розроблено й апробовано модель розвитку мовленнєвої компетентності

дошкільників із аутистичними розладами, що охоплює цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, результативний блоки.

Обґрунтовано психологічні умови розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами: 1) наявність позитивного сприятливого середовища життєдіяльності дитини в родині, на заняттях; 2) забезпечення узгоджених, скоординованих дій між фахівцем і батьками дитини щодо розвитку дитини; 3) безперервна вербалізація всіх дій дитини; 4) наявність висококваліфікованих спеціалістів задля успішної реалізації програми розвитку.

Розроблено й апробовано програму розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Програма містить сім змістових модулів, що спрямовані на активізацію мотивації дошкільників із аутистичними розладами до мовленнєвої діяльності, створення комфортного середовища для встановлення позитивного емоційного контакту з дошкільниками, формування у дошкільників умінь сприймати та застосовувати мовлення у конкретних ситуаціях спілкування. Перший модуль передбачає встановлення позитивного емоційного контакту з дитиною, розвиток умінь наслідувати, розвиток; другий – орієнтований на підвищення рівня імпресивного мовлення дитини; третій модуль передбачає розвиток здатності дитини наслідувати звуки, частини слів; четвертий – спрямований на формування здібності дитини застосовувати окремі слова; п'ятий – орієнтований на розвиток здатності дитини застосовувати словосполучення; шостий модуль передбачає розвиток здібності дитини до застосування в мовленні речень; сьомий – спрямований на розвиток здібності поєднувати речення, умінь підтримувати розмову відповідно до ситуації.

Ефективність програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами зафіксовано в позитивних змінах рівнів досліджуваного явища в експериментальній групі, встановлено статистично значущі відмінності між результатами першого та другого зрізів, які відображають зниження кількості дошкільників із аутистичними

розладами із низьким і підвищення кількості респондентів із високим рівнями мовленнєвої компетентності.

Основні положення наукової новизни дисертаційного дослідження полягають в тому, що вперше:

- феномен мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру розглянуто як інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування;
- розроблено модель розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, у контексті якої було виокремлено цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, результативний блоки;
- визначено емпіричні кореляти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру у відповідності до мотиваційно-емоційного (бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування); лінгвістично-змістовного (імпресивне-експресивне мовлення); поведінково-діяльнісного (уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації) критеріїв;
- на засадах діяльнісного та генетико-психологічного підходів теоретично обґрунтовано й апробовано програму розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру з урахуванням: особливостей довербального контакту, розуміння мовлення, артикуляції перших звуків, особливостей мовлення на рівні перших слів, комбінації слів, застосування речень та зв'язного мовлення.

Практичне значення роботи полягає в тому, що апробований пакет діагностичних методик дослідження визначеного феномена, розроблена програма розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами можуть бути застосовані психологами, логопедами, дефектологами, працівниками закладів дошкільної освіти у роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Розроблений і

апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати складовою моніторингу мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Головні положення, отримані результати та висновки дослідження можуть бути застосовані в освітньому процесі закладів вищої освіти під час викладання дисциплін «Інклюзивна освіта», «Психологія інклюзії», «Психолого-педагогічна допомога дітям із розладами аутистичного спектру», «Діагностика і корекція розладів аутистичного спектра», в організації психологічного супроводу вихователів у діяльності психологів системи дошкільної освіти тощо.

Ключові слова: компетентність, мовленнєва компетентність, мовленнєва компетентність дошкільників із розладами аутистичного спектру, корекція, діагностика, програма, модель.

ANNOTATION

Solovova T. I. Features of the development of speech competence in preschool children with autism spectrum disorders. – Qualifying scientific work on the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 – social and behavioral sciences, specialty 053 – psychology. – Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk APN Ukraine, Kiev, 2021.

The dissertation is devoted to the theoretical substantiation and experimental study of the problem of the development of speech competence in preschool children with autism spectrum disorders.

An analysis of the views of scientists on the speech of preschoolers with autistic disorders made it possible to find out that preschool age is the most valuable age stage in a child's development. Indeed, during this period, emotional communication between an adult and a child acquires special significance, which becomes a prerequisite for the formation of speech forms of communication, the formation of independence in the use of words and sentences. Therefore, it is important in the early stages of a child's life to begin work on the development of

the speech competence of children, the prevention of speech disorders associated with autism spectrum disorders. Based on the analysis of scientific sources, it has been established that the problem under study was not the subject of a special study, the lack of practical experience causes a number of problems in correcting the speech activity of preschoolers with autistic disorders.

Based on the results of the theoretical analysis of the literature, the main scientific approaches to the characterization of a person's speech competence (complex, psycholinguistic, activity-based, competence-based, personal) are identified. It has been determined that the speech competence of a person's personality should be considered from the position of the activity approach, according to which the phenomenon under study arises as the ability to apply language in specific situations of communication, using linguistic and intonational means of speech expressiveness expediently.

The age characteristics of preschool children, the specifics of their speech development are highlighted, namely: speech breaks away from a specific situation, loses situationality, turns into a means of communication; the appearance of coherent forms of speech, its expressiveness increases; mastering the laws of the native language occurs in the process of actions with the word; speech becomes an instrument of thinking, a means of cognition, intellectualization of cognitive processes; the emergence of the regulatory function of speech, allows you to understand literary works, instructing others; the formation of a planning, sound function of speech; the emergence of an understanding of the forms of speech activity, a conscious attitude towards it; completion of phonemic development; the emergence of prerequisites for mastering literacy.

The clinical picture, diagnostic criteria for autism spectrum disorders are characterized. The features of speech of preschool children with autistic disorders are presented, in particular: speech is stereotyped, sounds like delayed echolalia, manifestations of repetitive vocalizations are observed (stringy intonation, babbling), there is no reaction to personal appeal, reproduction of own broadcasting, understandable only to a child, sometimes complex, rare words appear in speech

with, speech is monotonous, non-melodic, fast or slow, irregular, words in pronunciation are not often unrelated to each other, the broadcasting scheme is solid, sedentary, deficiencies of coherent speech are observed, a kind of modeling, intonation, capture is possible separate speech forms, constant play with sounds, syllables, words, rhymes, songs, recitation of poems.

The content and components of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders have been substantiated. It has been determined that the speech competence of preschool children with autism spectrum disorders is the integrated ability of a preschooler with autistic disorders to use language appropriately in specific communication situations.

The structure of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders consists of the following criteria: motivational-emotional (desire to interact, attitude to imitation); linguistic-meaningful (expressive speech, impressive speech); behavioral-activity (the ability to interact, the ability to speak out in accordance with the situation).

The analysis of studies devoted to the diagnosis, correction, development of speech activity in preschool children with autism spectrum disorders has been carried out.

A psychodiagnostic complex of methods has been tested, which made it possible to investigate the state of each criterion of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders and to determine the level of the phenomenon under study in each individual respondent.

Based on the results of an empirical study, the levels of speech competence of preschool children with autistic disorders were determined. A high level is inherent in a small number of preschoolers who want to interact with others, have a positive attitude to imitation, have a developed impressive, expressive speech, are able to freely interact with others, and are able to express themselves in accordance with a specific communication situation. The average level is characterized by a third of preschoolers who do not feel the desire to interact with others, are indifferent to their behavior, have signs of insufficiently developed impressive, expressive speech, with

the help of adults they express themselves in accordance with the situation. A low level is inherent in more than half of preschoolers, who do not have a desire to enter into conversation with others, have a negative or indifferent attitude to imitation of others, there are no signs of impressive, expressive speech, there is no ability to interact, express themselves in accordance with the communication situation.

Within the framework of the formative stage of the experiment, on the basis of the activity approach, a model for the development of speech competence of preschoolers with autistic disorders was developed and tested, it covers the target, methodological, substantive, organizational, and effective blocks.

The psychological conditions for the development of speech competence of preschoolers with autistic disorders have been substantiated: 1) the presence of a positive favorable environment for the child's life in the family, in the classroom; 2) ensuring coordinated, coordinated actions between the specialist and the child's parents on the development of the child; 3) continuous verbalization of all actions of the child; 4) availability of highly qualified specialists for the successful implementation of the development program.

A program for the development of speech competence of preschoolers with autistic disorders has been developed and tested. The program contains seven informative modules aimed at enhancing the motivation of preschoolers with autistic disorders in speech activity, creating a comfortable environment for establishing positive emotional contact with preschoolers, developing the ability of preschoolers to perceive and apply speech in specific communication situations. The first module provides for the establishment of a positive emotional contact with the child, the development of the ability to follow; the second is focused on increasing the level of the child's impressive speech; the third module provides for the development of the child's ability to imitate sounds, parts of words; the fourth is aimed at developing the child's ability to use individual words; fifth – orientation on the development of the child's ability to use the phrase; the sixth module provides for the development of the child's ability to use sentences in speech; seventh – aimed at developing the

ability to combine sentences, the ability to maintain a conversation in accordance with the situation.

The effectiveness of the speech competence program for preschoolers with autistic disorders was recorded in positive changes in the levels of the studied phenomenon in the experimental group, statistically significant differences were found between the results of the first and second sections, which reflect a decrease in the number of preschoolers with low autistic disorders and an increase in the number of respondents with a high level of speech competence.

The main provisions of the scientific novelty of the dissertation research are that for the first time:

- the phenomenon of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders is considered as an integrated ability of preschoolers with autistic disorders to use language in specific communication situations;
- a model of development of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders was developed, in the context of which the target, methodological, semantic, organizational, effective blocks were singled out;
- empirical correlates of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders in accordance with the motivational and emotional (desire to interact, attitude to imitation); linguistic-meaningful (impressive-expressive speech); behavioral (ability to interact, ability to express themselves according to the situation) criteria;
- on the basis of activity and genetic-psychological approaches the program of development of speech competence of preschool children with autism spectrum disorders is theoretically substantiated and tested taking into account: features of preverbal contact, speech comprehension, articulation of first sounds, features of speech at the level of first words, combinations of sentences and coherent speech.

The practical significance of the work is that a package of diagnostic methods for studying a certain phenomenon has been tested, a program for the development of speech competence of preschoolers with autistic disorders has been developed, which can be used by psychologists, speech therapists, defectologists, workers of

preschool education institutions in working with preschool children with autism spectrum disorders. A methodological toolkit has been developed and tested in the study that can become an integral part of monitoring the speech competence of preschool children with autism spectrum disorders. The main provisions, the obtained results and conclusions of the study can be applied in the educational process of higher educational institutions when teaching the disciplines «Inclusive education», «Psychology of inclusion», «Psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders», «Diagnostics and correction of autism spectrum disorders», in the organization of psychological support for educators in the activities of psychologists in the preschool education system, etc.

Key words: competence, speech competence, speech competence of preschoolers with autism spectrum disorders, correction, diagnostics, program, model.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Соловова Т.І. Психологічна технологія розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектра. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том. IX (13). С. 618-629.
2. Соловова Т.І. Зміст і структура мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том. II (12). С. 142-153.

Статті у зарубіжних фахових виданнях:

3. Соловова Т.І. Методика дослідження рівнів мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *American journal of fundamental applied & experimental research*. 2020. № 18 (3). 46-54. (USA ISSN 2474-9397)
4. Соловова Т.І. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру: результати констатувального експерименту. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. 2021. № 21(2), 78-85. (USA ISSN 2474-9397)

Публікації в інших наукових виданнях і збірниках матеріалів наукових конференцій та конгресів:

5. Соловова Т.І. Психологічні характеристики мовленнєвої компетентності дошкільників з розладами аутистичного спектру. Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. – Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 235-238.

6. Соловова Т.І. Психологічні особливості оцінки мовленнєвої компетентності дошкільників з розладами аутистичного спектру. Науково-практичний семінар «Клінічна психодіагностика: вимірювання, операціоналізація, супервізія» (18.06.2021 р. м. Київ). Київ: НМУ імені О.О. Богомольця.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ANNOTATION	7
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ	13
ЗМІСТ	15
ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	24
1.1. Психологічні аспекти мовленнєвої компетентності дошкільників з розладами аутистичного спектру	24
1.2. Психологічна модель розладів аутистичного спектру	51
1.3. Психологічні особливості оцінки та розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру	75
Висновки до першого розділу	97
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	99
2.1. Обґрунтування методичного інструментарію та процедури дослідження	99
2.2. Характеристика вибірки емпіричного дослідження	115
2.3. Психологічні особливості мовленнєвої компетентності у дошкільників з розладами аутистичного спектру	118
Висновки до другого розділу	123
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТР	124

3.1. Організаційні та методичні засади розробки програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей-дошкільників із розладами аутистичного спектру	124
3.2. Програма розвитку мовленнєвої компетентності дітей-дошкільників із розладами аутистичного спектру	145
3.3. Оцінка ефективності програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей-дошкільників із розладами аутистичного спектру	162
Висновки до третього розділу	173
ВИСНОВКИ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	177
ДОДАТКИ	199

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Психологічні дослідження проблем мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру набувають особливої актуальності у наш час. Адже дитина як істота соціальна, з перших днів життя відчуває потребу у спілкуванні з іншими людьми. Лише у спілкуванні вона може знайти своє місце у світі, адаптуватися, соціалізуватися, стати цінною особистістю. Мовленнєва компетентність у цьому процесі відіграє найважливішу роль, оскільки служить основою для становлення інших значущих компетентностей, виступає як базова здатність дошкільника. Тому робота з формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку стає однією з пріоритетних завдань закладів дошкільної освіти. До того ж, враховуючи, що останнім часом кількість дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру зростає, рівень значущості місії фахівців із питань формування мовленнєвої компетентності дітей зазначеної категорії збільшується в рази. Саме тому, проблема розробки й апробації технологій, методик, програм із формування мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами набуває статус найактуальнішої.

Аналіз наукових досліджень засвідчує значну кількість праць, які присвячені проблемі мовленнєвої компетентності особистості (О. Бородачева, І. Волкова, Т. Іванчикова, О. Корніяка, Л. Кириліна, М. Манаєнкова, К. Матвійчук, Л. Меркулова, О. Прищепа та інші), що дозволило визначити підходи щодо характеристики мовленнєвої компетентності особистості: комплексний (М. Манаєнкова, М. Пентилюк, Н. Шевченко та інші); психолінгвістичний (Т. Ахутіна, Н. Жинкін та інші); діяльнісний (А. Богуш, В. Лапіна та інші); компетентнісний (В. Будянська, Т. Вигранка та інші); особистісний (Т. Іванчикова, І. Черних та інші).

Характерні особливості дітей дошкільного віку були предметом дослідження науковців: М. Артюшина, Е. Гуцало, В. Козаков, Т. Піроженко,

О. Сергєєнкова, С. Ставицька та інші. Аспекти розладів аутистичного спектру вивчалися такими науковцями: А. Колупаєва, Е. Корень, Т. Купріянова, К. Лебединська, К. Максименко, Л. Підлісецька, О. Романюк, В. Тарасун, Г. Хворова та інші. Питаннями мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з аутистичними розладами займалися А. Богуш, А. Гончаренко, О. Дроботій, М. Кривоніс, С. Логвинчук, С. Михальська, Т. Момоток, О. Нурєєва, Т. Піроженко, В. Чекаліна, З. Шейнфельд та інші.

Водночас проблема особливостей розвитку мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра раніше не виступала предметом спеціального дослідження. Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Особливості розвитку мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано у межах пріоритетних напрямів наукових досліджень лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми» (номер реєстрації 0118U003098) та «Потенціал генетичної психології в дослідженні взаємодії суб'єктів освітнього простору» (номер реєстрації 0121U107603).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 24.09 2020 р.) та узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 4 від 28.09 2020 р.).

Об'єкт дослідження – мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження – особливості розвитку мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити особливості розвитку мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Завдання дослідження:

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження проблеми мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектра;
- 2) визначити сутність, критерії, показники мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектра;
- 3) дослідити стан розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектра;
- 4) розробити, апробувати модель і програму розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектра.

Теоретико-методологічною основою наукової роботи є: концептуальні ідеї науковців комплексного (М. Манаєнкова, М. Пентилюк та інші); психолінгвістичного (Т. Ахутіна, Н. Жинкін та інші); діяльнісного (А. Богуш, В. Лапіна та інші); компетентнісного (В. Будянська, Т. Вигранка та інші); особистісного (Т. Іванчикова, І. Черних та інші) підходів щодо мовленнєвої компетентності особистості; психологічні дослідження вікових особливостей дітей дошкільного віку (М. Артюшина, Е. Гуцало, В. Козаков, О. Сергєєнкова, С. Ставицька та інші); теоретичні та експериментальні розробки розвитку мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (А. Богуш, А. Гончаренко, О. Дроботій, М. Кривоніс, С. Логвинчук, С. Михальська, Т. Момоток, О. Нурєєва, Т. Піроженко, В. Чекаліна, З. Шейнфельд та інші).

Методи дослідження:

1. Теоретичні: аналіз, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація, моделювання для визначення теоретико-методологічних основ розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

2. Емпіричні: спостереження, анкетування, констатувальний, формувальний етапи експерименту, тестування: а) визначення рівня розвитку показників мотиваційно-емоційного критерія (методика «Діагностика розвитку спілкування і мовлення», методика діагностики соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом (за О. Смирновою, Л. Галігузовою, модифікація Г. Супрун); б) діагностика рівня розвитку показників лінгвістично-змістового критерія (методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку, діагностична карта аутистичної дитини (за К. Лебединської, О. Нікольської), методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку); в) дослідження рівня розвитку показників поведінко-діяльнісного критерія (Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» (за А.Тісняковою, Н.Сосновенко, модифікація Г. Супрун), методика «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки»).

3. Математичні та статистичні: описова статистика (групування, графічний вираз, кількісна та відсоткова оцінка даних, кореляційний, порівняльний аналіз (критерій χ^2 , G-критерій знаків) за допомогою комп'ютерної програми SPSS.

Дисертаційне дослідження позначене **науковою новизною**, оскільки вперше:

- феномен мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру розглянуто як інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування;
- розроблено модель розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, у контексті якої було виокремлено цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, результативний блоки;
- визначено емпіричні кореляти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру у відповідності до

мотиваційно-емоційного (бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування); лінгвістично-змістовного (імпресивне-експресивне мовлення); поведінково-діяльнісного (уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації) критеріїв;

- на засадах діяльнісного та генетико-психологічного підходів теоретично обґрунтовано й апробовано програму розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру з урахуванням: особливостей довербального контакту, розуміння мовлення, артикуляції перших звуків, особливостей мовлення на рівні перших слів, комбінації слів, застосування речень та зв'язного мовлення.

розширено наукові уявлення щодо:

- особливостей мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра;
- можливостей розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Практичне значення роботи полягає в тому, що апробований пакет діагностичних методик дослідження визначеного феномена, розроблена програма розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами можуть бути застосовані психологами, логопедами, дефектологами, працівниками закладів дошкільної освіти у роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Розроблений і апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати складовою моніторингу мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Головні положення, отримані результати та висновки дослідження можуть бути застосовані в освітньому процесі закладів вищої освіти під час викладання дисциплін «Інклюзивна освіта», «Психологія інклюзії», «Психолого-педагогічна допомога дітям із розладами аутистичного спектру», «Діагностика і корекція розладів аутистичного спектра», в організації психологічного супроводу вихователів у діяльності психологів системи дошкільної освіти тощо.

Експериментальна база та організація дослідження.

Експериментальне дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти № 654 м. Києва, Нейро-лінгвістичного центру м. Києва. Загалом на діагностичному етапі дослідження охоплено було 57 дітей віком від 3 до 6 років з розладами аутистичного спектру. Під час формувального етапу експерименту до дослідження було залучено 34 дитини віком від 3 до 6 років.

Дисертаційне дослідження проводилося у кілька **етапів**: На першому етапі було проведено теоретичний аналіз проблеми дослідження, визначено стан розробки проблеми та теоретично обґрунтовано зміст, критерії, показники мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. На другому етапі здійснено розробку програми експерименту, підібрано інструментарій для визначення рівнів і особливостей мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. На третьому етапі проведено констатувальний і формувальний експерименти, здійснено порівняльний аналіз ефективності розробленої в дослідженні моделі та програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, зроблено підсумкове узагальнення одержаних результатів.

Надійність і достовірність результатів дисертаційного дослідження забезпечується ґрунтовною теоретико-методологічною обґрунтованістю вихідних положень, діяльнісним підходом до організації та проведення досліджень, відповідністю підібраних методів дослідження поставленим меті й завданням. Вибірка дослідження є репрезентативною. Дизайн дослідження поєднує математичні методи обробки отриманих експериментальних даних з якісною психологічною інтерпретацією отриманих результатів.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження були представлені на: круглому онлайн-столі «Теорія вчинку та сучасність» (Київ, 2021), науково-практичному семінарі «Клінічна психодіагностика: вимірювання, операціоналізація, супервізія» (Київ, 2021), науково-практичній конференції «Освітній простір в контексті гуманістичної

парадигми: психологічні пріоритети сучасності» (Київ, 2020), методологічному семінарі «Теоретична і практична психологія – виклики пандемії COVID-19» (Київ, 2020)

Результати дослідження впроваджено: в практику роботи ТОВ «Науково-навчальний інститут професійної супервізії» (м. Київ) (акт впровадження від 15.06.2021), а також використовуються у навчальному процесі підготовки лікарів-психологів на кафедрі загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця МОЗ України, та науково-дослідній роботі: Інституту соціальних та поведінкових наук Товариства підтримки видавничих ініціатив та наукової мобільності (Глазго, Шотландія) (акт впровадження від 17.06.2021), Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (акт впровадження від 13.09.2021).

Публікації. Зміст і результати дисертації відображено автором у 6 одноосібних наукових працях, а саме: 2 статті – у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України, 2 статті у іноземних наукових фахових виданнях; 2 публікації – в інших збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (239 найменування, серед яких 38 – іноземною мовою), 2 додатки на 52 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 249 сторінок, основний зміст викладено на 162 сторінках. Робота містить 11 таблиць (загалом займають 9 сторінок) та 3 рисунки (загалом займають 2 сторінки).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Психологічні аспекти мовленнєвої компетентності дошкільників з розладами аутистичного спектру

Процес становлення всебічно розвиненої особистості у всі часи був одним із пріоритетних напрямів дослідження науковців (З. Курлянд [79], М. Лещенко [91], О. Передерій [133], В. Рибалка [142], О. Степанов [162], В. Сухомлинський [171], І. Терещенко [174], М. Фіцула [162] та ін.). Адже це складна і довготривала справа, результат якої залежить від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників [91]. Одним із таких чинників є мовлення, як найважливіша психічна функція, яка притаманна лише людині. Завдяки мовленню у дитини формуються такі психічні функції, як пам'ять, уява, сприйняття, мислення, засвоюється система знань, умінь, суспільно прийняті правила, норми поведінки, культура, встановлюється контакт із довкіллям, відбувається соціалізація [117].

На думку А. Дяченко, мовлення є одним із перших видів діяльності дитини, яким вона оволодіває в онтогенезі. У процесі мовлення дитина пізнає предметний, соціальний світ, формує свій образ «Я», засвоює культурні цінності, стає активним учасником взаємодії з іншими. Кінцевою метою мовленнєвого розвитку, з позиції А. Дяченко, є сформована мовленнєва компетентність [50].

Перш ніж, розглянути сутність та характерні ознаки мовленнєвої компетентності особистості, вважаємо за необхідне зупитися на основних поглядах дослідників, представлених у науковій літературі.

У документах Міжнародної комісії Ради Європи компетентність розглядається як загальні, або базові вміння, фундаментальні шляхи навчання,

опорні знання, які обумовлюють здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби [123; 216].

Згідно тлумачень експертів програми «DeSeCo» поняття «компетентність» характеризують як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Компетентність, із позиції дослідників, побудована на поєднанні пізнавальних ставлень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, що можуть мобілізувати до активної дії [232].

Слід зазначити, що слово «competence» – англійське, воно вживається для позначення результатів навчання і перекладається дослідниками як два терміни «компетентність» і «компетенція» [214]. Однак, компетенція – це динамічна комбінація когнітивних навичок, знань, розумінь, міжособистісних, інтелектуальних, практичних умінь, етичних цінностей, що виступають як результати процесу навчання, і вживається у значенні «коло повноважень» [212]. Компетентність пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [144].

У словнику іншомовних слів компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) розглядається як володіння знаннями, які дозволяють висловлювати вагому, авторитетну думку; поінформованість, обізнаність, авторитетність [118].

Аналіз наукової літератури дозволив визначити комплекс ознак компетентності й виділити основні характеристики компетентності, зазначені психологами (табл. 1.1).

Так, з позиції А. Богосвятської, компетентність – інтегрована здатність особистості, що набувається в процесі навчання та включає знання, досвід, цінності, які можуть реалізуватися на практиці [14].

Словник С. Гончаренка містить характеристику компетентності як сукупності знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [40].

Таблиця 1.1

Основні визначення феномена «компетентність»

Автор	Визначення, характеристики
Н. Бібік [12]	Компетентність – особистісне утворення, що передбачає перехід від накопичення знань, умінь, навичок до розвитку умінь, наявності мотивів, спроможності діяти в конкретних умовах
А. Богосвятська [14]	Компетентність – інтегрована здатність особистості, що набувається в процесі навчання та включає знання, досвід, цінності, які можуть реалізуватися на практиці
С. Гончаренко [40]	Компетентність – сукупності знань, умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію
І. Зимняя [56]	Компетентність – інтелектуально, особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях
В. Ландшеер [83]	Компетентність – поглиблені знання, здатність до адекватного виконання діяльності, володіння відповідною компетенцією, що включає її власне ставлення до предмета своєї діяльності
В. Лапіна [84]	Компетентність – сукупність особистісних якостей, сформованість навичок, умінь, досвіду, які дозволяють кваліфіковано виконувати діяльність у конкретній галузі, задовольняючи потреби
Дж.Равен [139]	Компетентність – специфічна здатність, необхідна для виконання конкретних дій у конкретній предметній галузі, яка складається зі знань, навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії
О. Савченко [150]	Компетентність – результативно-діяльнісна характеристика освіти, спеціально структурована сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду, що набуваються у процесі навчання
А. Хуторський [183]	Компетентність – це володіння людиною сукупністю взаємопов'язаних якостей, що є необхідними для продуктивної діяльності, включаючи власне ставлення до неї та до предмета діяльності
В. Шапар [189]	Компетентність – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності, корисності.

І. Зимняя тлумачить компетентність як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях [56].

На думку Н. Бібік, компетентність – це особистісне утворення, що передбачає поступовий перехід від накопичення знань, умінь і навичок до формування, розвитку умінь, наявності мотивів, спроможності діяти в конкретних умовах [12].

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, яка складається з вузькоспеціальних знань, предметних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії [139].

Згідно розуміння О. Савченко, компетентність характеризується як результативно-діяльнісна характеристика освіти, спеціально структурована сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду, що набуваються у процесі навчання, особистого пізнавального, життєвого досвіду [150].

Для А. Хуторського компетентність – це володіння людиною сукупністю взаємопов'язаних якостей, що є необхідними для продуктивної діяльності, включаючи власне ставлення до неї, до предмета діяльності [183].

В. Шапар зазначає, що компетентність характеризується як психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності, корисності. Крім того, компетентність дозволяє людині усвідомити здатність ефективно взаємодіяти з оточенням [189].

Компетентність як сукупність особистісних якостей, сформованість відповідних навичок, умінь, мінімальний досвід, які дозволяють кваліфіковано діяти, виконувати необхідні завдання або діяльність у конкретній галузі, успішно задовольняти свої індивідуальні та соціальні потреби представлена у працях В. Лапіної [84].

В. Ландшеєр тлумачить компетентність як поглиблені знання, здатність до адекватного виконання завдань або діяльності, володіння особистістю

відповідною компетенцією, що включає її власне ставлення до предмета своєї діяльності [83]

Отже, аналіз наукової літератури дозволив розглядати компетентність як поєднання психічних якостей, станів, що дає змогу діяти людині самостійно й відповідально, сприяє оволодінню навичками, вміннями виконувати діяльність [124].

Необхідно також зауважити, що у результаті аналізу різнопланових досліджень компетентності науковці (І. Волкова [28], І. Зимняя [56], О. Овчарук [123], Г. Селевко [152], В. Ягупов [199] та ін.) виокремлюють ряд стійких її різновидів, а саме:

- ключові компетентності, що визначаються характеристиками: наявність особистісних смислів, мотивація, спроможність, готовність до діяльності, ставлення, знання, вміння, навички, процесуальність, результативність, системність, інтегрованість [28] (вміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентність, компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька компетентність [123]);
- загально предметні компетентності, які визначаються окремо для кожної галузі, вирізняються високим ступенем узагальності та комплексності [123];
- спеціально предметні компетентності, що характеризуються певною ступневістю взаємозв'язків, набуваються через засвоєння відповідних освітніх галузей [28; 123].

В. Ягупов визначає такі види компетентностей:

- ключові (вміння працювати в колективі, вміння вирішувати проблеми, здібність спілкуватися іншими мовами, здібність організовувати свою діяльність та оцінювати її);
- професійні (ціннісно-мотиваційна готовність, позитивне ставлення до виду діяльності, інтелектуальна готовність до діяльності, спеціальні якості та здібності, необхідні для виконання діяльності);

- спеціальні (включеність у сферу діяльності, здібності працювати якісно, здібність працювати у типових і нетипових ситуаціях) [199].

Г. Селевко класифікує компетентності за видами діяльності, галузями наук, складовими психологічної сфери, сферами суспільного життя, виробництва, в галузі здібностей, ступенем соціальної зрілості [152].

Розширена класифікація компетентностей запропонована І. Зимнею. Дослідник визначає три групи компетентностей:

- компетентності, які належать до людини як особистості, суб'єкту діяльності, спілкування (здоров'язберігаюча, ціннісно-смислової орієнтації, інтеграційна, громадянська, самоудосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної, предметної рефлексії, мовний і мовленнєвий розвиток, володіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою);
- компетентності, що належать до соціальної взаємодії людини і соціального середовища (соціальна взаємодія, спілкування);
- компетентності, які належать до діяльності людини (компетентність пізнавальної діяльності, компетентність інформаційних технологій) [56].

Домінуючою компетентністю в межах нашого дослідження, яка є умовою успішної соціалізації особистості, фундаментом для розвитку мислення, свідомості, управління поведінкою є мовленнєва компетентність. Від рівня її розвитку залежить формування та вдосконалення інших компетентностей особистості.

Проблема мовленнєвої компетентності є актуальною серед психологів, педагогів, лінгвістів, логопедів, соціальних працівників, оскільки має багатоаспектні підходи щодо визначення та структури досліджуваного явища, де підхід розглядається як вихідний принцип, позиція, положення, напрям вивчення предмета дослідження [121].

Здійснюючи аналіз наукових досліджень, які окреслюють мовленнєву компетентність особистості, було визначено основні підходи, які характеризують сутність досліджуваного явища, а саме: комплексний; психолінгвістичний; діяльнісний; компетентнісний; особистісний (табл.1.2).

Таблиця 1.2

Підходи щодо характеристики мовленнєвої компетентності особистості

Назва підходу	Характеристика мовленнєвої компетентності особистості	Автори
Комплексний підхід	Мовленнєва компетентність – це комплексне явище, яке охоплює систему мовленнєвих умінь, необхідних людині для спілкування у різних ситуаціях	Н. Боровкова [21], І. Ізаренко [61], М.Манаєнкова[101], К. Матвійчук [105], М.Пентиліук [132] та ін.
Психолінгвістичний підхід	Мовленнєва компетентність – форма здійснення мовленнєвої діяльності, психофізіологічний процес породження, сприйняття мовленнєвих висловлювань	Т. Ахутіна [6], О. Бородачева [22], Н. Жинкін [51], І. Зимня [57], О.Леонтьєв [88] та ін.
Діяльнісний підхід	Мовленнєва компетентність – це вміння, готовність доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи доцільно мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення	А. Богуш [15], І. Волкова [28], В.Лапіна [85], В.Пивоваров [135], О.Суховенко [170], Т. Шмельова [194] та ін.
Компетентнісний підхід	Мовленнєва компетентність – це здатність розуміти усне, писемне мовлення, користуватися ним, спираючись на систему мовленнєвих умінь у різних життєвих ситуаціях	В. Будянська [206], Т. Вигранка [24], О.Кулик [77], Н. Лопатинська [95], О. Прищепа [138] та ін.
Особистісний підхід	Мовленнєва компетентність – це якість особистості, обумовлена ставленням до діяльності, визначає її спрямованість, адекватність вживання мовних засобів	Т. Іванчикова [60], Л. Меркулова [108], І.Черних [186] та ін.

Згідно *комплексного підходу* в основі мовленнєвої компетентності особистості закладений комплекс мовленнєвий умінь, знань необхідних для реалізації комунікативних потреб особистості (Н. Боровкова [21], І. Ізаренко [61], М. Манаєнкова [101], К. Марвійчук [105], М. Пентиліук [132] та ін.).

У своїх працях Н. Боровкова, М. Манаєнкова мовленнєву компетентність визначають як комплексне явище, яке обумовлює мовну поведінку та ґрунтується на комплексі здібностей: чути інтенції співрозмовника, усвідомлювати доцільність конструктивних цілей, уміти програмувати конструктивну стратегію комунікації, керувати комунікацією в рамках дискусії. Дослідники зазначають, що мовленнєва компетентність має дискурсивну природу, відображає якість вербальної поведінки особистості, орієнтованої на вимоги. Мовленнєва компетентність символізує результат становлення людини особистістю, засвоєння особистістю мовної діяльності. Завдяки мовленнєвій компетентності проявляється мовленнєва діяльність, де людина демонструє себе як особистість [21; 101].

І. Ізаренков визначає мовленнєву компетентність як комплексне явище, яке, спираючись на мовну обізнаність, охоплює систему мовленнєвих умінь, що необхідні людині для спілкування у різних ситуаціях. Серед основних умінь мовленнєвої компетентності виокремлює: уміння вести діалог, сприймати, відтворювати, створювати усні, писемні монологічні, діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів, жанрів [61].

К. Матвійчук, М. Пентиліук розглядають мовленнєву компетентність як комплексне явище, що охоплює систему вмінь (уміння сприймати, відтворювати, створювати усні, письмові монологічні, діалогічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення), що слугуватимуть особистості для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Науковці вважають, що для реалізації мовленнєвої компетентності особистість має оволодіти мовними (знання базових мовознавчих понять; лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння; внутрішня потреба вивчати мову; уміння здійснювати різні види мовного розбору), мовленнєвими

(знання базових мовленнєвих понять; здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане; здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; уміння аудіювання, читання, говоріння, письма; уміння редагувати власне та чуже мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності) та комунікативними (уміння доцільно використовувати засоби мови в практиці живого спілкування; уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови; здатність орієнтуватися в ситуації спілкування; уміння встановлювати, підтримувати контакт із співрозмовником; вимогливість до свого мовлення) компетенціями [105; 132].

Представники *психолінгвістичного підходу* розглядають мовленнєву компетентність особистості в контексті вивчення проблеми мови та мовлення, де мовлення виступає як форма здійснення мовленнєвої діяльності, як психофізіологічний процес породження і сприйняття мовленнєвих висловлювань (Т. Ахутіна [6], О. Бородачева [22], Н. Жинкін [51], І. Зимня [57], О. Леонтьєв [88] та ін.).

І. Зимня характеризує мовленнєву компетентність особистості як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою, обумовленого ситуацією спілкування взаємодії людей між собою [57].

З позиції М. Жинкіна, мовленнєва компетентність тлумачиться як проце пороження та сприйняття мовленнєвих висловлювань, як сукупність способів здійснення мовленнєвої діяльності. У загальній структурі мовленнєвої діяльності автор визначає різні способи формулювання та формування думку. Відповідно до цього вирізняють різні форми мовлення: зовнішнє усне, зовнішнє писемне, внутрішнє мовлення. Зовнішнє (усне та писемне) мовлення являє собою зовнішній спосіб формування думки, передачі інформації. Формами зовнішнього усного мовлення є діалогічне, монологічне, полілогічне мовлення [51].

У дослідженнях О. Леонтьєва зазначається, що мовлення обумовлене відповідним механізмом, який починається з мотиву, що об'єктивується у

задумі за допомогою внутрішнього програмування [88]. Думку О. Леонтьєва продовжує Т. Ахутіна, яка виокремлює чотири етапи програмування мовлення: 1. Етап внутрішньої програми висловлювання (здійснюється «сміслові синтаксування», вибір смислів у внутрішньому мовленні для розгорнутого висловлювання); 2. Етап – рівень семантичної структури речення (відбувається семантичне синтаксування, вибір мовних значень слів); 3. Етап рівень – лексико-граматичної структури речення (відповідність граматичного структурування, вибір слів за формою); 4. Етап – моторної кінетичної організації (співвідноситься з рівнем моторного програмування та вибором моторної схеми мовленнєвого звуку) [6].

Для О. Бородачевої мовленнєва компетентність – це психолінгвістичний феномен, що включає в себе знання семантики, синтактики, граматики, прагматики рідної мови, а також уміння, навички використання соціокультурно заданих, індивідуалізованих мовних, мовленнєвих прийомів, засобів «Я-висловлювань», шляхів, способів репрезентації, розуміння психологічних змістів в текстах різного роду і призначення, необхідних для реалізації комунікативних, професійних, творчих потреб особистості [22].

За *діяльнісний підходом* мовленнєва компетентність розглядається як вміння, готовність доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи доцільно мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення (А. Богуш [15], І. Волкова [28], В. Лапіна [85], В. Пивоваров [135], О. Суховенко [170] та ін.).

На думку А. Богуша, мовленнєва компетентність характеризується як вміння адекватно і правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи), інтонаційними засобами виразності мовлення [15].

І. Волкова зауважує, що мовленнєва компетентність полягає у сформованості вмінь, навичок користування системою вироблених, засвоєних мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття, вербального

відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовленнм в усній чи писемній формі [28].

В. Лапіна мовленнєву компетентність розглядає як практичне оволодіння мовою, базовими вміннями, навичками послуговуватися її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримуватися в усних і писемних висловлюваннях мовних норм у процесі комунікації, оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності для сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань в життєво важливих ситуаціях спілкування. Автор зазначає, що мовленнєва компетентність передбачає мовленнєву діяльність людини, яка спрямовується на сприйняття, породження мовленнєвих висловлювань. Крім того, науковець підкреслює, що мовленнєва компетентність входить до складу комунікативної компетентності, відрізняється від мовної компетентності та є складовою мовної особистості, яка характеризується показником соціального стану людини, його індивідуальних особливостей [85].

З позиції В. Пивоварова, мовленнєва компетентність передбачає вміння утворювати та розуміти норми мови, за якими будуються словесні конструкції, повідомлення, здійснюється їх трансформація; уміння перефразовувати висловлювання, розрізняти синонімію, омонімію, знати літературне слововживання, значення слова, правильно наголошувати слова. Як зауважує дослідник, мовленнєва компетентність дозволяє особистості володіти лексичними, граматичними, стилістичними засобами мови, якою спілкується, оскільки за їх допомогою можливо сформулювати думку, правильно викласти її в усному чи псемному мовленні. В. Пивоваров вважає, що для поглиблення мовленнєвої компетентності особистості важливо знати рідну мову, її походження, етимологію слова, розуміти головні тенденції мови у сучасному суспільстві [135].

Для О. Суховенко мовленнєва компетентність – це вміння відповідно і доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, навчання, використовуючи для цього як мовні та немовні інтонаційні засоби виразності мовлення. Формується мовленнєва компетентність, на думку автора, завдяки

особистісно зорієнтованому навчанню, під час якого зміст освіти, засоби, методи добираються так, щоб учень міг виявити вибіркковість навчального предмета, його виду, форми [170].

У працях Т. Шмельової, мовленнєва компетентність вказує на рівень володіння основними вміннями, навичками всіх видів мовної діяльності в життєво важливих для конкретного віку сферах, жанрах спілкування, може бути представлена в контексті наступних параметрів: ролі (автор породжуючи висловлювання, адресат грає креативну роль), фактури (основні фактурні різновиди). Серед основних фактурних різновидів дослідник визначає: усне мовлення; письмову мову; технічну мову: телеграфну, радійну, телефонну, телевізійну, комп'ютерну, яка диференціюється за сферами (побутова, ділова, наукова, політична, конфесійна, естетична, художня), жанрами (у кожній сфері мови власний репертуар мовних жанрів) [194].

У рамках *компетентнісного підходу* мовленнєва компетентність виступає як здатність розуміти усне, писемне мовлення, користуватися ним, його виражальними засобами, спираючись на систему мовленнєвих умінь, мовну компетентність у різних життєвих ситуаціях (В. Будянська [206], Т. Вигранка [24], О. Кулик [77], Н. Лопатинська [95], М. Львов [97], О. Прищепа [138] та ін.).

В. Будянська мовленнєву компетентність визначає як здатність вільно володіти мовними вміннями і навичками, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в процесі здійснення основних видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння, письмо [206].

Мовленнєву компетентність особистості Т. Вигранка, М. Львов розглядають як знання базових мовознавчих понять; лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння; уміння здійснювати різні види мовного розбору; досвід самотійної предметної діяльності (навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної). Крім того, автори зазначають, що мовленнєва компетентність ґрунтується на знаннях базових мовленнєвознавчих понять; здатності адекватно сприймати, розуміти,

оцінювати, відтворювати почуте чи прочитане; здатності до мовленнєвої творчості; здатності планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах; здатності до асоціативної мовленнєвої діяльності; уміння аудіювання, читання, говоріння, письма; гнучкому вмінні використовувати засоби мови залежно від типу, стилю мовлення; навичках красномовства; умінні редагувати власне, чуже мовлення; здатності до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності, на лінгвосоціокультурних компетенція тощо [24; 97].

О. Кулик зазначає, що мовленнєва компетентність передбачає здатність особистості (на основі набутих знань, умінь, навичок, довіду) чітко й зрозуміло висловлювати думки, переконувати, аргументувати, аналізувати висловлювання, правильно інтерпретувати інформацію, зокрема невербальну, слухати, чути співрозмовника, здійснювати взаємодію в процесі мовленнєвої діяльності. Дослідник вважає, що мовленнєва компетентність формується шляхом удосконалення умінь, навичок усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), готовності розв'язувати проблеми особистісного, суспільного характеру [77].

Під мовленнєвою компетентністю Н. Лопатинська розуміє здатність особистості застосовувати мову для досягнення поставлених мовленнєвою ситуацією цілей, використовуючи для цього мовні, позамовні, інтонаційні засоби виразності, відповідно до існуючих в мові норм та правил. Мовна і мовленнєва компетентність співвідносяться відповідно таким чином: мова як знакова система, мовлення як спосіб застосування зазначеної системи. Мовна компетентність є передумовою становлення мовленнєвої компетентності, яка у свою чергу визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань. Мовленнєва компетентність є більш ширшим утворенням, що охоплює й мовну компетентність. Мовленнєва компетентність відображає рівень знань про закономірності утворення із системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки [95].

Для О. Прищепи мовленнєва компетентність характеризується як здатність особистості розуміти усне, писемне мовлення, користуватися ним, його виражальними засобами, спираючись на систему мовленнєвих умінь, мовну компетентність у різних життєвих ситуаціях. Автор зауважує, що мовленнєва компетентність є складовою комунікативної компетентності, впливає на навчальну успішність, від неї залежить процес адаптації особистості. Завдяки мовленнєвої компетентності людина може зв'язно висловлювати свої думки, правильно вимовляти слова, грамотно писати, створюють комфорт у процесі спілкування з іншими, розкривати свої здібності й задатки, виявляти себе як особистість [138].

Представники особистісного підходу характеризують мовленнєву компетентність як інтегральну якість особистості, яка формується у мовній діяльності, визначається ціннісно-орієнтованим ставленням до діяльності, що регулює мову особистості, обумовлює її спрямованість, адекватність вживання мовних засобів (Т. Іванчикова [60], Л. Меркулова [108], І. Черних [186] та ін.).

Для Т. Іванчикової мовленнєва компетентність являє собою суб'єкту, особистісну характеристику, що відображає ступінь актуалізації комунікативних, професійних інтенцій, якість рефлексивної регуляції мовної поведінки, рівень мовної компетентності, адекватність її реалізації в дискурсі. В основу мовленнєвої компетентності дослідник закладає особливості інтенцій комуні кантів, характер дискурсу, мовне наповнення (ортологічне, риторичне, прагматичне, стилістичне), якості мовної особистості [60].

Л. Меркулова вважає, що мовленнєва компетентність – це інтегративна якість особистості, яка формується у мовній діяльності й характеризується ціннісно-орієнтованим ставленням до діяльності, що регулює мову особистості, визначає її спрямованість, адекватність вживання мовних засобів. Дослідник виокремлює можливості мовленнєвої діяльності у формуванні мовленнєвої компетентності, які полягають в ціннісно-смісловому сприйнятті

мови, адекватному вираженні знань, оцінок, спрямованому впливі за допомогою логічних і експресивних сторін мовленнєвої діяльності [108].

Мовленнєва компетентність, у розумінні І. Черних, – це інтегральна якість людини, що виявляється в здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань. Дослідник підкреслює, що високий рівень мовленнєвої компетентності особистості – запорука майстерності, успіху в діяльності, спілкуванні, адже розвинена мовленнєва компетентність дозволяє людині вільно вступати в контакт з іншими людьми, знаходити спільну мову, слухати, переконувати інших. Мовленнєва компетентність є складовою мовної особистості, показником соціального стану людини, його індивідуальних особливостей [186].

Таким чином, аналіз представлених наукових підходів щодо характеристики мовленнєвої компетентності особистості показав, що дослідники вивчають це явище з різних позицій: як комплекс умінь, знань; як здатність до застосування мови; як форма здійснення мовленнєвої діяльності; як діяльність, готовність використовувати мову для досягнення цілей; як якість особистості. Однак, загальноприйнятого його визначення немає. Тому, на основі аналізу основних напрямків наукової розвідки щодо розуміння сутності мовленнєвої компетентності особистості дозволимо зупинитися на одному з підходів у визначенні досліджуваного явища.

Для досягнення мети, завдань нашого дослідження мовленнєву компетентність доцільно розглядати з позиції діяльнісного підходу. У межах цього підходу *мовленнєва компетентність особистості* характеризується як уміння застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи доцільно мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Однак, враховуючи, що предметом цього дослідження є особливості розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, вважаємо за необхідне охарактеризувати сутнісні, змістові властивості мовленнєвої компетентності дошкільників та специфічні

риси прояву мовленнєвої активності у дітей із розладами аутистичного спектру.

Питаннями дітей дошкільного віку займалися М. Артюшина [69], О. Видра [25], Е. Гуцало [44], Н. Гуцуляк [45], Л. Долинська [161], М. Забродський [53], В. Козаков [69], В. Кутішенко [80], О. Нурєєва [120], Р. Павелків [127], Н. Рудюк [45], О. Сергєєнкова [153], О. Скрипченко [161], С. Ставицька [80], Л. Терлецька [175], З. Шейнфельд [120] та інші. Дослідники зазначають, що дошкільний вік – це період життя дитини від трьох до шести (семи) років. Основною особливістю цього віку є швидка динаміка розвитку дитини: зростає маса тіла, сила, працездатність м'язів, удосконалюються координація рухів, моторні функції. Провідною діяльністю у дітей дошкільного віку є сюжетно-рольова гра, під час якої діти опановують інші види діяльності. Виникають важливі новоутворення у психічній, особистісній сферах: створення елементарної цілісної картини світу, відкриття власного внутрішнього світу, цілеспрямованої поведінки, емоційного й інтелектуального передбачення, функціонування внутрішнього мовлення, опанування правилами поведінки у суспільстві, найпростіші форми творчості. Важливим для цього віку розвиток психічних процесів: провідним є наочно-дієве мислення, закладають основи наочно-образного; уява формується в тісному зв'язку з мисленням, відбувається відокремлення образу від предмета; увага набуває зосередженості, стійкості; відчуття, сприйняття поступово втрачають афективний характер, сенсорні еталони (уявлення про форму, колір, розмір) залишаються предметними; пам'ять поки мимовільна, з'являються зачатки довільності запам'ятовування; формується адекватна самооцінка, довіра до світу дорослих; основним механізмом становлення особистості є наслідування, з'являються перші уявлення про себе як про особистість, що відрізняється самостійністю дій, поступово виникає усвідомлення самого себе; розвиток самосвідомості починається з відділення себе від інших [25; 44; 69].

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці обмовлює появу нових потреб у дитини: потреба у спілкуванні з однолітками, потреба у суспільно

значущій діяльності; визначається появою елементарних обов'язків, зміною взаємин із дорослими, можливістю систематичного навчання; усвідомленням свого «Я» серед інших людей, інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності, взаємин. Важливими для дитини дошкільного віку є зміни у спілкуванні: дитина намагається впливати на дорослого; на зміну ділової співпраці приходить пізнавальна форма спілкування, настає вік «чомучок»; головним мотивом спілкування є пізнання навколишнього світу; дорослий залишається головним партнером по спілкуванню; починає ускладнюватися спілкування з однолітками [25; 44; 69].

Слід зазначити, що процес спілкування дитини дошкільного віку на належному рівні неможливо уявити без опанування мовлення, адже цей процес характеризує міру сформованості відповідних знань, умінь, навичок.

Проблемою мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку переймалися А. Богуш [16], О. Видра [25], А. Гончаренко [39], В. Козаков [69], С. Логвинчук [94], Т. Момоток [117], О. Нурєєва [120], І. Синько [157], В. Чекаліна [185], З. Шейнфельд [120] та інші.

О. Видра, І. Козаков зазначають, що у ранньому дошкільному віці словниковий запас дитини пасивний: є розуміння звернення дорослого, але не має повноцінного підтримання діалогу, відповіді односкладові, повторення слів дорослого, мова ситуативна. Однак, у шість років словниковий запас дитини зростає до 2500-3500 слів не лише за рахунок іменників, але й дієслів, прикметників, займенників, числівників [25; 69].

Позицію вищеназваних авторів підтримує І. Синько. Дослідник зауважує, що у три роки показники мовленнєвої компетентності дитини передбачають: правильну, чітку вимову всіх головних і приголосних звуків, крім шиплячих, наявність у словнику дитини всіх частин мови, окрім прислівників, обсяг словника 1000-1300 слів, спілкування простими, поширеними словами, переважає ситуативне мовлення. З чотирьох років мовленнєва компетентність дитини, на думку автора, передбачає обсяг словника до 1800-2000 слів, де переважають іменники, дієслова, утворення

нових слів за допомогою префіксів, правильне вживання теперішнього, минулого, майбутнього часу дієслів, складання за допомогою дорослих описових розповідей, чітке, правильне вимовляння голосних, приголосних звуків, володіння навичками розмовного мовлення, висловлення бажання. У п'ять років показники мовленнєвої компетентності дитини вказують на наявність в активному словнику 2200-2500 слів, правильне вживання багатозначних слів, абстрактних понять, класифікування предметів за ознаками, знання загадок, приказок, будування речень різного типу, вживання слів ввічливості, виділення з тексту слів із потрібним звуком. У шість років показники мовленнєвої компетентності дитини передбачають: наявність у словнику 3500-4000 слів, надання оцінки пильності мовлення, спостереження, виправлення граматичних помилок, переказування текстів різної складності, будування діалогів на запропоновані теми, правильне вимовляння всіх звуків рідної мови, поділ слова на склади, виділення наголошеного складу [157].

Як зазначають О. Нуреева, З. Шейнфельд, у дошкільному віці настає новий етап освоєння мовлення, основним мотивом якого виступають потреби про все довідатися, розповісти, вплинути на себе та інших. Поява нових видів діяльності у дошкільника, зміна завдань, ускладнення спілкування з дорослими, однолітками – сприяє його інтенсивному розвитку, всіх сторін мовлення (словника, звукової культури, граматичного складу), форм (контекстної, появнювальної), функцій (узагальнюючої, комунікативної, плануючої, регулюючої, знакової). У процесі розвитку звукової сторони мовлення автори виокремлюють формування у дошкільників фонематичного слуху, правильності вимови; у розвитку словника спостерігають значні якісні, кількісні зміни, які залежать від умов життя, виховання дитини; у розвитку граматичного складу домінує засвоєння морфологічної системи мови, відмінків, дієвідмін. З позиції дослідників, лексика дошкільнят, яким притаманна ситуативно-ділова форма спілкування, пов'язана з конкретною

предметною ситуацією. Діти із позаситуативно-пізнавальною формою спілкування мають лексику звільнену від тяжіння до конкретної ситуації [120].

Дошкільний вік є сенситивним для розвитку мовлення дітей, адже вони легко схоплюють слова, мовні звороти, копіюють акценти, вимову. Крім того, в мовленні дитини дошкільного віку з'являється уміння з'єднувати слова у речення за законами граматики, що дозволяє без спеціального навчання засвоювати елементарні правила граматики, синтаксису рідної мови; здійснюється перехід від ситуативної до контекстної форми мовлення; розвивається звукова сторона мови, з'являється оригінальне словотворення; здійснюється перехід від діалогічних форм мовлення до розгорнутих висловлювань; центральною ланкою у розвитку зв'язної мови є збагачення функцій внутрішнього мовлення, що виконує функції планування, угадування, обмірковування; опанування зв'язної, виразної мови, засвоєння її граматичних структур, розвиток функцій внутрішнього мовлення виступають основними передумовами засвоєння писемної мови; діти самостійно придумують казки, розповіді, коротенькі віршики, застосовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази, самі ними користуються [94; 120].

В. Чекаліна зауважує, що своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення є важливою умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. З раннього дошкільного віку дитина оволодіває діалогічним мовленням, оскільки діалог є класичною формою мовного спілкування. Автор акцентує увагу на тому, що дуже важливо у розвитку мовлення здійснити перехід від діалогічного мовлення до монологічного. Монологічне мовлення передбачає мовлення однієї особи, яка виражає свої думки, наміри. Таке мовлення є більш складною формою усного мовлення, адже спирається на логічне мислення, потребує напруження пам'яті, попередньої підготовки. Дослідник вказує на низку труднощів, які має дошкільник у процесі оволодіння зв'язним монологічним мовленням, в саме: важко скласти розповідь, втрачається зв'язність висловлювання, часто порушується

структура розповіді, висловлювання насичене паузами, повторами, є відхилення від теми тощо [185].

Для А. Богуш, А. Гончаренко мовленнєва компетентність дитини дошкільного віку – один із основних чинників становлення особистості, що виявляється в готовності, спроможності доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях, використовуючи мовні, позамовні, інтонаційні засоби виразності. Мовлення дошкільнят, із позиції науковців, складається з різних структурних компонентів: мовленнєва компетенція (ключова базисна характеристика особистості); мовленнєвий розвиток (мовленнєві уміння, навички, що забезпечують функціонування мовлення); навчання мови (включає обсяг елементарних знань про мову й мовлення); мовленнєве виховання (становлення мовленнєвої культури особистості) [16; 39].

Мовленнєва компетентність як складова мовленнєвої діяльності, на думку Т. Гужанової, О. Кононко, Ю. Сиротенко, забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими людьми, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими, однолітками, формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення. Для дітей дошкільного віку формування мовленнєвої компетентності передбачає оволодіння рідною мовою, яка переважно є побутовою, ситуативною, експресивною, уривчастою [43; 72; 159].

Мовленнєва компетентність дошкільника, згідно досліджень Т. Момоток, включає вміння адекватно практично послуговуватися мовлення у ситуаціях спілкуваннях. Автор вказує на те, що розвиток мовленнєвої компетентності обумовлений формуванням мовної, художньо-мовленнєвої, комунікативної компетентностей. Завдяки розвиненому мовленню дитина легко вступає у спілкування з оточуючими, зрозуміло висловлює свої думки, бажання, задає запитання, може домовитися з однолітками про спільну справу [117].

Отже, результати досліджень науковців щодо мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку дозволили виявити низку її особливостей, а саме:

- мовлення відривається від конкретної ситуації, втрачає ситуативність, перетворюється на засіб спілкування;
- поява зв'язних форм мовлення, підвищується його виразність;
- оволодіння законами рідної мови відбувається у процесі дій зі словом;
- мовлення стає знаряддям мислення, засобом пізнання, інтелектуалізації пізнавальних процесів;
- поява регулюючої функції мовлення, що дозволяє розуміти літературні твори, інструктажі інших;
- формування плануючої, звукової функції мовлення;
- поява розуміння форм мовної діяльності, свідоме ставлення до неї;
- завершення фонематичного розвитку;
- виникнення передумов для засвоєння грамоти [120].

Однак, на думку Т. Момоток, у дітей, що мають порушення мовлення, утруднюються взаємини з людьми, складно відбувається процес адаптації у соціальному середовищі [117]. Як зазначає І. Синько, мовленнєві порушення у дитини дошкільного віку негативно впливають на її психофізіологічний стан, шкільну адаптацію та становлення особистості. Порушення мовлення характеризують відхилення в мовленні дитини від мовної норми, загальноприйнятої в мовному оточенні. Такі порушення обумовлені невідповідністю віку особи, наявністю діалектизмів, безграмотності мовлення, відхиленнями у функціонуванні психофізіологічних механізмів мовлення, потребою у логопедичній допомозі тощо [157].

В. Башина, виділяє такі мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку з аутизмом: порушення мовлення як наслідок затриманого розвитку; мовленнєві порушення у зв'язку із затриманим становленням свідомості «Я»; мовні порушення кататонічної природи (вербігерації, ехолалії, егоцентричне, затухаюче, внутрішнє мовлення, мутизм, скандування, розтягнута або

прискорена звуковимова, паралінгвістичні порушення тональності, темпу, тембру мовлення) порушення мовлення як наслідок психічного регресу (поява мови довербального фонематичного рівня); розлади мовлення, пов'язані з патологією асоціативного процесу (порушення смислової сторони мовлення у вигляді непослідовних асоціацій тощо) [10].

Згідно досліджень науковців (Н. Жукова [52], М. Кононова [131], О. Купчак [78], К. Лебединська [87], Е. Мастюкова [52], О. Нікольська [87], Н. Пахомова [131], Х. Тагер-Флусберга [235], Т. Філічева [52], О. Чаренцева [184], Д. Шульженко [196] та ін.) мовленнєві порушення дітей дошкільного віку пов'язані з розладами аутистичного спектру, що обумовлюють відповідні особливості прояву мовленнєвої активності дошкільнят.

Так, Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Філічева, О. Чаренцева зазначають, що діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектру страждають від власної нездатності налагодити соціальну взаємодію, відчують труднощі у сприйманні інформації, розумінні ситуації спілкування, адже ймовірно це є наслідком відсутності потреби у спілкування, прагнення уникати контактів. Дослідники зауважують, що люди з аутизмом, неадекватно реагують на оточуючих, схильні до ригідної поведінки, стереотипних дій, майже не засвоюють навички спілкування. Серед основних особливостей становлення мовленнєвої сфери у дітей молодшого дошкільного віку при аутизмі автори виокремлюють: відсутність формування емоційного контакту дитини з матір'ю з перших днів життя, відсутність зорового контакту; безпричинний плач, відсутність лепету, гуління, що говорить про затримку мовленнєвої сфери, нерозвиненість слухової уваги, функції наслідування; відсутність реагування на словесні подразники; запізнення появи перших слів, їх незвичність, маловживаність, розвиток мутизму; наявність незадоволення, роздратування у випадку активного втручання в діяльність дитини іншої людини; не застосування у спілкуванні міміки і жестів; незрозумілість, скутість, згорнутість мовлення, вимова лише окремих складів або сзильність до вербалізації афективно насиченими словами; відсутність фіксації на

артикуляційному апараті, порушення комунікативної функції мовлення, з'являються ехолалії, фонетичні розлади; відсутність слів «так», «ні», займенника «Я», дієслів першої особи, наявність неологізмів, схильність до декламації, римування [52].

Визначаючи особливості мовленнєвої діяльності аутичних дітей старшого дошкільного віку, К. Лебединська, О. Нікольська зосереджують увагу на тому, що стан мовленнєвої сфери дітей цієї категорії має чотири варіанти: I варіант – діти демонструють порушення в розвитку (поведінка не контрольована, мовлення відсутнє); II варіант – діти мають значну затримку у розумовому, мовленнєвому розвитку, користуються стереотипними фразами; III варіант – діти мають високий рівень мовленнєвого, інтелектуального розвитку, володіють складними мовленнєвими формами, але не вміють орієнтуватися у реакції інших, не здатні до діалогу; IV варіант – діти мають бідне, граматичне мовлення, інтонаційно невиразне, порушене розуміння простих інструкцій [87].

О. Купчак вважає, що порушення процесу мовлення дошкільника з аутизмом проявляється зазвичай у двох різновидах: комунікативний дефіцит (гіпокомунікативність із заниженою цікавістю до довкілля, уповільнене встановлення вербальних, невербальних контактів, відсутність прагнення висловити бажання), комунікативна екзальтація (надлишкова гіперемоційність у контактах, конфліктність, розгальмованість). Автор зазначає, що в обох різновидах порушена мотиваційна складова мовлення, яка обумовлює труднощі у мовленнєвому акті. Дослідник наголошує, що мовлення дитини з аутизмом не включається у процес діяльності, не впливає на організуючу, регулювальну, пізнавальну функції, не утворює зв'язок між дією, образами, словом. У роботі з такими дітьми, з позиції О. Купчак, варто зосередити увагу на розвитку мовленнєвої активності дитини, мотиваційного плану мовленнєвої діяльності, характер мовленнєвого матеріалу тощо [78].

У працях Д. Шульженко охарактеризовані показники аутистичних порушень у дітей і виокремлено аутистичні форми спектра аутистичних

порушень, а саме: спектр аутистичних порушень зі збереженим мовленням; спектр аутистичних порушень із наявністю високого і нормального рівнів інтелекту; спектр аутистичних порушень, що виступають вторинними при загальному недорозвиненню мовлення; аутистичні порушення, що виступають вторинними при встановлених олігофренії, шизофренії, ДЦП, ЗПР; аутистичні порушення, що комбінуються із дисфоричними розладами поведінки; аутистичні порушення, що комбінуються із психопатоподібними розладами поведінки; аутистичні порушення, що комбінуються із шизофреноподібними розладами поведінки. Як зазначає науковець, діти, які хворіють на аутизм, мають різні за ступенем тяжкості мовленнєві розлади, адже аутизм охоплює весь спектр мовленнєвих порушень. Характер мовленнєвої поведінки аутичних дітей із віком змінюється: мовлення деяких дітей зовсім не розвивається, в інших дітей спостерігається значний прогрес мовленнєвих умінь. У таких дітей автор виокремлює два якісні порушення мови: реверсія (повторення займенників так, як дитина чує, не змінюючи їх до контексту), ехолалія (дитина дослівно повторює слова або фрази, які вона почула [196]).

Н. Пахомова, М. Кононова визначають загальні риси мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: порушення комунікативної функції мовлення (дитина уникає спілкування, її мова автономна, егоцентрична); відірваність дитини від світу, нездатність усвідомити себе в ньому; стереотипність мови, схильність до словотворчості [131].

Дослідження Х. Тагер-Флусберга містять інформацію про те, що аутичні діти, які не володіють навичками прагматичного застосування мови, часто не розуміють переносного значення чужих слів, не здатні адаптувати характер своєї мови до ситуації, вони розуміють мовлення у буквальному сенсі. Крім того, науковець зауважує, що труднощі у мовленні дітей із розладами аутистичного спектру пов'язані з прагматичною функцією мовлення, з

проблеми вербальних, невербальних навичок, з нездатністю адекватно виражати емоції [235].

Охарактеризовані вище риси мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру обумовлюють особливості їх мовленнєвої активності.

За визначенням Н. Базими, мовленнєва активність розглядається як наявність мотиву до мовленнєвого висловлювання, безпосереднє мовленнєве висловлювання, що виникає як реакція-відповідь на репліку співрозмовника, як бажання повідомити співрозмовнику про думки, потреби, емоції. Автор визначає особливості мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами, а саме: зниження здатності до комунікації; відсутність бажання проявляти свою індивідуальність; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності; зниження самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв, дій, властивостей предметів; вибіркова реакція на звернення, власне ім'я; невідповідність віковим показниками використання у мовленні необхідних мовних одиниць; наявність ехолалій, автономного мовлення; недостатній лексичний запас; зниження здатності до словотворчості; застосування паузації, зв'язного висловлювання; відсутність здатності привернути до себе увагу, повідомити про свої потреби, емоції [8].

До основних особливостей мовленнєвої активності дошкільників з аутистичними розладами Т. Скрипник відносить: мовлення стереотипне, звучить як відтермінована ехолалія, спостерігаються прояви повторювальної вокалізації (тягуча інтонація, лепет тощо), відсутня реакція на особисте звернення, відтворення власного мовлення, зрозумілого лише дитині, іноді у мовленні з'являються складні, рідкісні слова, мовлення монотонне, немелодійне, швидке або повільне, неритмічне, слова у вимові не часто не пов'язані між собою, схема мовлення тверда, малорухома, спостерігають вади зв'язного мовлення, своєрідне модулювання, інтонування, можливе захоплення окремими мовленнєвими формами, постійна гра звуками,

складами, словами, римування, співи, декламування віршів [160].

У. Мамохіна, характеризуючи особливості мовленнєвої активності дітей з аутизмом, зосереджує увагу на якісній та кількісній різниці мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними розладами та дітей, що таких ознак не мають. Автор зазначає, що діти з аутизмом мають затримку мовленнєвого розвитку, малий запас слів, убогість мови, обмеження в її застосуванні; прояв ехолалій, порушення граматичного ладу мови, труднощі в комунікативному використанні мови. Крім того, дослідник серед особливостей мовлення дітей з розладами аутистичного спектру виділяє вербальні ритуали, застосування неологізмів, ідіосинкратичного мовлення, неправильне використання особистих займенників, дієслівних закінчень, паралінгвістичних компонентів: інтонації, темпу, ритму, гучності [100].

Згідно наукових спостережень Л. Ватсона, Л. Маркуса відсутність взаємодії з навколишнім світом у дітей з аутистичними розладами відбувається з народження. Більшість дітей, як зауважують дослідники, мають слабку виразність голосових реакцій, відсутність співочого гуління, активного лепету, жестів як засобів комунікації; майже не проявляється інтонаційна виразність, інтонаційно-мелодійна імітація простої фрази, не з'являється бажання повторити звук чи склад, вимовлений дорослим; мовні інструкції інших не чують і не виконують; не з'являється коментуюче оцінне мовлення, мова жестів розвивається в якості заміни вербальних засобів комунікації [236].

Здійснюючи аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, О. Чигинцева, І. Сунагатулліна, О. Ісаєва, Л. Аболмасова узагальнили чисельні особливості мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами. До найбільш характерних рис досліджуваного феномена науковці віднесли:

- порушення мовлення як наслідок затримки розвитку (недорікуватість, фізіологічна ехолалія, бідність запасу слів);
- мовленнєві порушення у зв'язку із затримкою становлення свідомості у вигляді невірної вживання займенників та дієслівних форм;

- мовленнєві порушення кататонічної природи (вербегерації, ехолоалії, егоцентричне, згасаюче, внутрішнє мовлення, мутизм, скандування, розтягнута чи прискорена звуковимова, паралінгвістичне порушення тональності, темпу, тембру мови);
- психічний регрес (поява мовлення довербального фонематичного рівня);
- розлади мовлення, пов'язані з патологією асоціативного процесу (порушення смислової сторони мовлення у вигляді незавершених, непослідовних асоціацій, контамінації) [187].

Ретельний аналіз багатопланової літератури з питань мовленнєвої компетентності особистості, вікових особливостей дітей дошкільного віку, характеристик мовленнєвої компетентності дошкільників, мовленнєвої активності дітей із розладами аутистичного спектру дозволив, підтримуючи представників діяльнісного підходу, визначити, що *мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру* – це інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування. Така сутність досліджуваного явища надає можливість акцентувати увагу на основній потребі дитини дошкільного віку з аутистичними розладами – потребі у спілкуванні, взаємодії з іншими. Адже завдяки спілкуванню через мовлення дитина пізнає світ, розвивається фізично, психічно, інтелектуально, інтегрується у середовище людей, успішно соціалізується.

Отже, аналіз наукових джерел, присвячених проблемам мовленнєвої компетентності особистості, дозволив виокремити основні підходи до характеристики досліджуваного явища, а саме: комплексний, психолінгвістичний, діяльнісний, компетентнісний, особистісний. Підтримуючи позицію науковців діяльнісного підходу, мовленнєва компетентність особистості виступає як уміння застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи доцільно мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення. Орієнтуючись на мету та завдання цього дослідження, було вивчено вікові особливості дітей дошкільного віку,

визначено характерні риси мовленнєвої компетентності визначеної категорії дітей, представлено специфічні ознаки мовленнєвої активності дошкільнят із розладами аутистичного спектру, серед який слід виділити: порушення мовлення як наслідок затримки розвитку, мовленнєві порушення у зв'язку із затримкою становлення свідомості, мовленнєві порушення кататонічної природи, психічний регрес, розлади мовлення, пов'язані з патологією асоціативного процесу тощо. На основі вищезазначеного було визначено, що мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру – це інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування. Презентована сутність мовленнєвої компетентності дошкільників з аутизмом є важливим інструментом під час діагностики та корекції досліджуваного феномена.

1.2. Психологічна модель розладів аутистичного спектру

Вивчаючи питання мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра більш детально, перш за все, слід зосередити увагу на сутності та психологічних особливостей розладів аутистичного спектру.

Проблемою розладів аутистичного спектру займалася значна кількість науковців (К. Гальчин [34], Т. Доукіна [48], П. Завітаєв [110], Є. Іванов [58], О. Лайшева [81], І. Мельник [107], Б. Мікіртумов [110], А. Павлов [128], Т. Скрипник [160], І. Сухіна [168], О. Фінгерман [180], О. Чигинцева [187], Л. Шипіцина [193] та ін.), які охарактеризували зміст, різновиди, специфічні риси проявів видів розладів аутизму, причини їх появи, історичні аспекти дослідження зазначеного явища.

Так, переймаючись питаннями аутизму особистості, Л. Дем'янчук, Є. Іванов, Н. Мальтинська, Т. Скрипник виокремлюють чотири етапи у

процесі становлення науки про аутизм, а саме: донозологічний, доканнеровський, каннерівський, післяканнерівський [58; 99; 160].

Характеризуючи донозологічний період формування наукових уявлень про аутизм, варто згадати таких дослідників, як: Е. Блейлер [205], Д. Десперт [210], Д. Ітард [213], Г. Маудсли [227], Д. Хаслам [215] та ін. Науковці у своїх працях описують особливості поведінки дітей, які прагнули усамотнення, поводити себе нетипово, мали відсутність чи затримку мовленнєвого розвитку, вважаючи це розладами, що належать до «психозу» [227]; називаючи таку поведінку «інтелектуальним мутизмом», що обумовлює труднощі у встановленні контактів із іншими, порушує мовленнєву активність [213].

Дослідження Е. Блейлера дозволило вперше використати термін «аутизм» як центральний симптом важких порушень взаємодії з реальністю. Феномен «аутизм» був утворений автором за допомогою грецького кореня «autos» (αὐτός) – сам, що характеризує намір втечі людини у світ власних фантазій, нетерпимість до зовнішнього втручання. Науковець пояснює зазначені особливості поведінки захисною пристосованістю людини до душевного болю, що дозволяє уникати непосильних вимог середовища. Для Е. Блейлера аутизм виступає як ознака шизофренії, симптоми у клінічній картині маніакально-депресивного психозу, шизоїдної психопатії, істеричних, афективних розладів. Крім того, дослідник визначає аутизм як стан ізолюваності, відгородженості від світу та виділяє ситуації, в яких проявляється аутистичне мислення людини: у питаннях, пізнання яких викликає труднощі; в ситуаціях, коли почуття переважають над розумом в стані сильного афекту [205].

Під час доканнеровського періоду науковці (В. Гиляровський [35], С. Корсунський [75], Е. Кречмер [223], Е. Мінковські [229], В. Осипов [125], Т. Симеон [156] та ін.) поняття «аутизм» стали застосовувати не лише для визначення симптомів шизофренії, але й для інших патологічних станів, виокремили термін «дитячий аутизм».

Так, В. Гиляровский зазначає, що аутизм – це розлад у свідомості особистості з порушенням нормальних установок до оточення, при цьому особи з такими розладами стають замкненими, відчуженими від усього [35]. В. Осипов характеризує аутизм як роз'єднаність хворих із зовнішнім світом [125]. Т. Симеон доводить, що аутизм – слабка прив'язаність особи до об'єктів реального світу, яка формується в незрілої особистості дитини з шизоїдною психопатією [156].

Згідно досліджень Е. Кречмера, аутизм визначає динаміку шизоїдного темпераменту, у розвитку аутизму характерним є зрушення від гіперестетичного до анестетичного елементу, від втрати аллопсихічного резонансу до втрати резонансу аутопсихічного. Е. Кречмер виділяє два види аутизму: гіперестетичний аутизм, який є наслідком підвищеної чутливості у вигляді реактивного «погляду в себе», уникнення зовнішніх подразників, «життя в мріях»; анестетичний аутизм, який є «простою бездушністю з відсутністю афективного резонансу для зовнішнього світу» [223].

З позиції Е. Мінковскі, аутизм є наслідком порушення «вітального» інстинкту, як центральна ланка психопатології шизофренії, «на місце афективного змісту симптомів стає своєрідна форма душевного життя», основною характеристикою якої є втрата вітального контакту з реальністю. За Е. Мінковскі, важлива риса аутизму – хворобливий раціоналізм, «геометризм» мислення; результат аутизму – «завершена філософія світосприйняття», де «аутист не може відчувати, а може лише мислити». Науковець для розширення погляду на аутизм вводить термін «аутистична активність», що відображає єдиний можливий спосіб ставлення до світу, себе, адже інші можливості паралізовані психозом. Крім того, автор розділяє аутистичний феномен на два протилежні типи аутизму: первинний, вторинний [229].

Продовжуючи дослідження Е. Мінковскі, С. Корсунський первинний аутизм розглядає як вітальну, органічно-субстратну форму, вторинний – як психологічно-функціональну. На думку науковця, органічний аутизм тісно пов'язаним із деперсоналізацією, що обумовлює процес відокремлення від

дійсності без побудови будь-якого «світу мрій та бажань», руйнування чуттєвого контакту зі світом, суб'єктивна зміна психічних функцій. Внутрішня порожнеча перетворює людину у «фотографічний апарат, що відображає дійсність, але не трансформує її». При цьому частини «Я» створюють основу для компенсаторних реакцій, що створюють вторинну психологічну структуру. Поєднання в обох видів аутизму, з позиції С. Корсунського, призводить до шизофренії [75; 229].

У каннерівський період дослідники (Г. Аспергер [203], Д. Боулбі [231], Л. Каннер [218], М. Клейн [222], М. Малер [226], Д. Робертсон [231] та ін.) акцентували увагу на ранньому дитячому аутизмі, характеризуючи його як особливий стан із порушеннями спілкування, мовлення й моторики; визначали чинники появи аутизму у дітей.

Уперше про дитячий аутизм як клінічну форму було озвучено Л. Каннером. Науковець охарактеризував аутичні порушення як «інфантильний аутизм» (early infantile autism) «або ранній дитячий аутизм». Специфічними рисами цього порушення у дітей дослідник позначив: крайню «аутистичну самотність», затримку мовленнєвого розвитку, відмінну механічну пам'ять, стереотипії, емоційні розлади, уповільнення у поведінці. Автор відніс аутизм до спадкової шизофренії, визначив його як «нездатність дітей співвідносити себе звичайним способом з людьми та ситуаціями». Для діагностики аутизму Л. Каннер визначив головні характерні симптоми: відсутність афективного контакту, повторювана ритуальна поведінка [218].

Відомий австрійський педіатр, психіатр Г. Аспергер досліджуючи розлади аутичного спектру, виявив особливий синдром, який пізніше був названий синдромом Аспергера. Серед проявів цього синдрому були: неприродний мовленнєвий розвиток (можливість говорити випереджає здатність ходити), незвична інтонація мови, стереотипні дії в іграх, захопленнях, неспроможність встановлювати повноцінний візуальний контакт. Для Г. Аспергера сутність аутизму полягає в біологічній ваді

афективного контакту пренатального чи натального періоду, яка зумовлена спадково [203].

Праці Д. Боулбі, М. Клейна, М. Малера, Д. Робертсона містять результати дослідження чинників дитячого аутизму. Автори вважають, що основними причинами, які призводять до появи у дітей аутизму є нездатність матері встановити безпосередній емоційний контакт із дитиною у перші тижні її життя, зайва холодність, дистанційність у спілкуванні, надмірно раціональне ставлення до дитини, відсутність теплої, довірчої, емоційно насиченої атмосфери, внаслідок чого у дитини з'являються труднощі адаптації у світі дорослих. Дослідники також зазначають, що аутизм може бути зумовлений хромосомною патологією (хвороба Дауна, синдром Х-ламкої хромосоми), обмінних і органічних захворювань мозку тощо [222; 226; 231].

Післяканнерівський період (В. Башина [10], М. Вроно [29], Д. Ісаєв [62], В. Каган [63], А. Клевелен [224], С. Мнухін [115], М. Рімленд [230] та ін.) визначається двома тенденціями: розгляд усіх аутичних синдромів дитинства в межах синдрому раннього інфантильного аутизму; виокремлення різних клінічних форм дитячого аутизму, об'єднаних в одні із синдромів дитячої психопатології. Ранній дитячий аутизм у цей період розглядався як неспецифічний синдром раннього походження, що характеризується функціональними обмеженнями в трьох основних аспектах: соціальній взаємодії, комунікативній поведінці, мотиваційній сфері [10; 115].

В. Башина, М. Вроно розглядають аутизм як аутистичний стан, що виникає у дитини після приступу шизофренії [10; 29]. М. Вроно вважає, що синдром Каннера є неоднорідним, більше належить до шизофренії. Крім того, дослідник наголошував на необхідності диференціальної діагностики аутизму [29]. Для В. Башиної розвиток ранніх ознак дитячого аутизму закладений у трьох фазах критичного періоду раннього онтогенезу: дисолюції, зупинки чи завмирання, еволюційного стрибка [10].

А. Клевеленом була запропонована концепція органічного походження дитячого аутизму, відповідно до якої дитячий аутизм розглядається як

часткове чи цілковите фенкопіювання, модифікація. Для дослідника аутистична психопатія по Аспергеру у дітей – це «крайній варіант чоловічого характеру», яка має такі прояви: серйозні труднощі в регламентації поведінки у сім'ї, оточенні, поведінка не по роках розумна, позбавлена дитячості, емоційності, інтереси оригінальні, самобутні, ігри з однолітками не приваблюють, думки позбавлені зв'язку з реальністю, присутня схильність до афективних спалахів [224].

Органічні форми аутизму були предметом дослідження С. Мнухіна, Д. Ісаєва, В. Кагана. Автори вважають, що основними причинами появи у дітей ознак аутизму є органічні враження центральної нервової системи. Дослідники визначили ознаки дітей з синдромом Каннера, а саме: відсутність контактів із середовищем, відсутність інтересів, адекватних емоційних реакцій, цілеспрямованої діяльності, нездатність до самостійної психічної напруги, своєрідний розвиток мовлення, рухів. Серед основних симптомокомплексів раннього дитячого аутизму автори визначають: зниження психічного, вітального тону, послаблення чи відсутність здібності до психічної напруги, цілеспрямованої активності [62; 63; 115].

В. Каган, аутизм характеризує як психопатологічний синдром, який обумовлений нестачею спілкування, що формується на основі первісних структурних порушень, нерівномірному розвитку передумов спілкування та вторинної втрати регулярного впливу спілкування на мислення, поведінку дитини. Серед основних передумов спілкування автор виокремлює: можливості адекватного сприйняття, інтерпретації інформації, достатність, адекватність виразних засобів спілкування, взаєморозуміння з регулювальним впливом на мислення, поведінку, можливість адекватного планування, варіювання поведінки, вибір способу, стилю спілкування. Крім того, дослідник визначає диференційно-діагностичні критерії раннього дитячого аутизму, розробляє комплексний клініко-психологічний підхід до роботи з дітьми, що мають аутизм, профілактику аутистичних порушень у дитячому віці [63].

Отже, ґрунтуючись на результатах досліджень вищезазначених авторів, сучасні дослідники (Т. Галах [33], В. Джонс [217], К. Островська [126], В. Помогайбо [137], Т. Скрипник [160], І. Сухіна [168], В. Тарасун [172] та ін.) характеризують аутизм як комплексне порушення розвитку, для якого властиві різноманітні прояви, що відзначаються з раннього віку і мають сталий перебіг [160]; як один із клінічних варіантів типу дизонтогенезу [172]; як специфічний діагноз, що проявляється комплексом симптомів із відхиленнями у мовленні, соціалізації, стереотипних рухах [33]; як захворювання, ознаками якого є порушення спілкування дитини з навколишнім світом, мимовільна самоізоляція, що призводить до порушення розвитку емоційної сфери, мови, пізнавальних функцій, поведінки [137]; як порушення, пов'язане з аномальним розвитком головного мозку, яке обумовлене вродженими факторами (генетичні, епігенетичні), чинниками середовища [217]; як наскрізне порушення розвитку, що позначається на всіх рівнях психіки: сенсорній, моторній, соціально-емоційній, пізнавальній, комунікативно-мовленнєвій сферах [126].

Дискусійними серед науковців (І. Радіонова [140], О. Романчук [146], Т. Скрипник [160], В. Тарасун [172] та ін.) залишаються й питання причин, чинників, факторів появи аутичних розладів.

В. Тарасун наголошує на те, що основними причинами аутизму є:

- біологічна недостатність всіх регуляторних систем (активуючої та інстинктивно-афективної), дефіцитарність аналізаторних систем (гностичних, мовленнєвих, рухових);
- соціальні (вторинні) фактори – травмуюче зовнішнє середовище [172].

У працях І. Радіонової основними причинами аутизму зазначені такі:

- органічні передумови (ендогенні, екзогенні порушення);
- вроджена аномалія конституції, (порушення ЦНС, обміну речовин);
- порушення в розвитку комунікації, соціальної взаємодії, уяви [140].

З позиції О. Романчука, серед основних причин появи аутизму є:

- нейробіологічні (порушення функцій, структур мозку, які відповідають за інтеграцію, синтез інформації, зон мозку, які відповідають за організацію поведінки загалом, соціальної зокрема);
- генетичні (полігенного характеру – синдром ламкої Х-хромосоми, фенілкетонурія);
- етіологічні (ураження ЦНС, ДЦП, ураження внаслідок метаболічних розладів, дії токсичних речовин, гіпоксично-ішемічного ураження ЦНС) [146].

Враховуючи різноманітність природи, характеристики дефініції «аутизм», науковці (Т. Галах [33], А. Колупаєва [70], С. Няньковський [130], Ю. Пакулова-Троцька [130], О. Романчук [146], Л. Савчук [70], Л. Уінг [239] та ін.) виокремлюють групу розладів спектру аутизму, адже існує кілька можливих форм порушень – різних за важкістю, ступенем вираженості симптомів.

На думку Л. Уінг, аутистичний спектр визначається як континуум розладів або станів, що розрізняються за ступенем важкості, проявів, прогнозу, перспектив, але пов'язаних з позиції основних порушень або дисфункцій чи загальної етіології [239].

Слід зазначити, що, на думку Т. Галах, розлади аутистичного спектру розуміються як порушення психічного розвитку, що характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, здатністю до спілкування та пізнання довкілля, втратою інтересу до реальності [33].

З позиції А. Колупаєвої, С. Няньковського, Ю. Пакулова-Троцької, О. Романчука, Л. Савчук, розлади аутистичного спектру – це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме: труднощами у побудові соціальних стосунків, спілкуванні та особливою стереотипністю поведінки [70; 130; 146].

У нормативних документах України зазначено, що аутизм (розлади аутистичного спектру) – це довічний стан, пов'язаний з порушенням неврологічного розвитку, основною особливістю якого, згідно з діагностичними критеріями МКХ-10, є три діагностичні категорії: стійкі

труднощі в соціальній взаємодії, стійкі порушення комунікації та наявність стереотипної (повторюваної) поведінки, опір змінам і обмежені інтереси [145]. Крім того, у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-11) розлад аутистичного спектра розглядається як постійний дефіцит в здатності ініціювати та підтримувати взаємне соціальну взаємодію, соціальну комунікацію, обмежені, повторювані, негнучкі схеми поведінки, інтересів [73; 225].

Важливо зазначити, що у дослідженнях науковців (С. Барон-Коен [204], К. Лебединська [87], О. Никольська [87], Н. Пахомова [131], Л. Уінг [239], Д. Шульженко [196] та ін.) розлади спектру аутизму мають відповідну категоризацію.

Л. Уінг визначила основні симптоми аутизму та об'єднала їх у групи:

1 група симптомів виявляється у сфері соціальної поведінки:

а) особливості соціальної поведінки: приділяють менше уваги соціальним стимулам, складно зав'язують і підтримують дружні стосунки, часті акти насильства і прояви агресивної поведінки, недостатня соціальна научуваність, відхилення в харчовій поведінці, проблеми зі сном;

б) особливості інтересів у сфері соціальної поведінки: надвибірковість уваги, захопленість певними темами, необхідність в одноманітності і стабільності режиму, неспроможність у практичному житті (захистити себе, знайти практичне адекватне застосування своїм ідеям).

2 група симптомів виявляється у сфері невербального спілкування:

а) особливості сенсорних еквівалентів поведінки (реакції зорового, тактильного і слухового контакту);

б) звичка не дивитися в очі; специфічні вирази обличчя; специфічні положення тіла; особливості рухової поведінки.

3 група симптомів виявляється в сфері комунікації:

а) труднощі розуміння почуттів і емоцій інших людей; вади співпереживання; невміння розвинути дружні стосунки з дітьми такого ж віку; недоліки інтересу розділити задоволення, захоплення або досягнення з іншими;

б) припинення розвитку вміння наслідувати комунікативні засоби спілкування; особливості ігрової діяльності як засобу комунікації.

4 група симптомів, об'єднує симптоми аутизму і особливості їхніх проявів в різні періоди вікового розвитку дитини, симптоми аутизму, що вимагають уваги батьків, педагогів [239]

У працях К. Лебединської аутизм має таку класифікацію:

- дитячий аутизм при різних захворюваннях ЦНС (проявляється в психічній інертності дитини, в руховій недостатності, у порушеннях уваги і пам'яті, спостерігається розсіяна неврологічна симптоматика, затримка мовленнєвого, інтелектуального розвитку);
- психогенний аутизм (характеризується порушенням контакту з оточуючими, емоційною інфантильністю, пасивністю, відсутністю диференційованих емоцій, затримкою розвитку мовлення, психомоторики);
- діти з аутизмом шизофренічної етіології (відрізняються вираженою відгородженістю від зовнішнього світу, слабкістю контактів з оточуючими, дисоціацією психічних процесів, занурюванням в світ внутрішніх хворобливих переживань, патологічних фантазій);
- аутизм при захворюваннях обміну речовин;
- аутизм при хромосомній патології (характеризується складністю, дисгармонійністю у клінічній картині та в психологічній структурі порушень) [87].

О. Нікольська виокремлює чотири групи дитячого аутизму:

I група включає дітей з ознаками відчуженості від зовнішнього середовища, які майже не говорять, застосовують звуки немовного характеру, не реагують на зовнішні подразники, не мають цілеспрямованого погляду, виявляють стереотипи в монотонній поведінці;

II група характеризує дітей, які можуть існувати лише у вузьких межах розкладу, звичайному устрої життя, руйнування якого спричинює страх, виявляють переваги в їжі, обходяться майже без мовлення, застосовуючи ехолалії;

II група дітей захоплені певними інтересами, багато говорять, можуть цитувати цілі сторінки улюблених творів, однак не схильні до діалогу, не враховуються інтереси іншої людини, мовлення квапливе, у побуті неорганізовані, не прагнуть до нового, бояться змін, зациклюються на програванні ситуацій;

IV група дітей здатні встановлювати контакт очей із співрозмовником, припиняють взаємодію у випадку перешкоди, можуть звертатися по допомогу, емоційну підтримку до близьких людей, здатні до діалогу, але переказати текст не в змозі [86].

У залежності від ступеня тяжкості афективної патології Н. Пахомова виділяє 4 групи дітей з аутизмом:

- до першої групи належать діти, у яких спілкування практично відсутнє, спостерігається самоагресія, неадекватні страхи, потребують постійної опіки з боку дорослих;
- до другої групи відносяться діти, в яких спілкування обмежене, особливо в незвичних умовах, страхи обумовлені гіперчутливістю, активність вибіркова, спостерігається скутість, м'язова напруженість, недорозвинення тонкої моторики, користуються мовою в афективно значущих ситуаціях, володіють елементарними трудовими навичками;
- у третю групу входять діти, які спілкуються вибірково, переважно з дорослими, мають агресію, афективні переживання, що проявляються у вербальних формах, моторну невправність, порушення м'язового тону, слабку координацію рухів, мають розвинену пам'ять, судження з істотними ознаками, обмеженість інтелектуальних інтересів;
- четверта група включає дітей, які не проявляють ініціативи в процесі спілкування, мають характерні неврозоподібні розлади (гальмівність, полохливість, почуття власної неспроможності), цілеспрямовану поведінку, труднощі в засвоєнні моторних навичок [131].

Важливу комплексну класифікацію розладів аутистичного спектру пропонує С. Барон-Кое, який виокремлює шість груп аутизму за ступенем

аутистичних проявів: синдром Аспергера; високофункціональний аутизм; середньофункціональний аутизм; низькофункціональний аутизм; атиповий аутизм; первазивних розлад розвитку, що не входить в інші групи [204].

За класифікацією Д. Шульженко, аутичні діти були об'єднані у дві категорії: категорія I – діти, які не володіють мовленням, належать до таких груп: 1) група аутичних дітей із розумовими вадами; 2) група аутичних дітей із вадами поведінки; 3) група аутичних дітей із вадами саморегуляції; 4) група психогенно-нечуючих та психогенно-сліпих аутичних дітей; 5) група аутичних дітей зі збереженою потребою в спілкуванні; 6) група аутичних дітей із маніфестацією вокалізацій, криків, які заміщують ними активне мовлення; 7) група аутичних дітей, індіферентних до оточуючих живих та неживих об'єктів з нав'язливим домінуванням інших предметів та сильним ними захопленням; категорія II – діти, які володіють мовленням і належать до таких груп: 1) група аутичних дітей із розумовими вадами; 2) група аутичних дітей із автономним мовленням; 3) група аутичних дітей з неконструктивною мовленнєвою діяльністю; 4) група аутичних дітей з активним нав'язливим мовленням; 5) група аутичних дітей із резонерським контуром вербального мислення; 6) група аутичних дітей зі слабо модульованим, телеграфним мовленням; 7) група аутичних дітей зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях [196].

Крім того, Д. Шульженко вирізняє сім форм спектра аутистичних порушень за показниками психічної сфери людини:

АФ-1. Спектр аутистичних порушень зі збереженим мовлення – легка форма;

АФ-2. Спектр аутистичних порушень із наявністю високого та нормального рівня інтелекту;

АФ-3. Спектр аутистичних порушень, які виступають вторинними при загальному недорозвитку мовлення;

АФ-4. Аутистичні порушення, які виступають вторинними при встановлених олігофренії, шизофренії, ДЦП, затримці психічного розвитку;

АФ-5. Аутистичні порушення, які комбінуються з дисфоричними розладами поведінки;

АФ-6. Аутистичні порушення, які комбінуються з психопатоподібними розладами поведінки;

АФ-7. Аутистичні порушення, які комбінуються з шизофреноподібними розладами поведінки [196].

Згідно діагностичних критеріїв Американської психіатричної асоціації (DSM-IV) [208], пізніше (DSM-V) [209], було визначено групу загальних розладів розвитку, що об'єднує п'ять синдромів аутичного спектру: 299.00 Аутичний розлад; 299.80 Синдром Ретта; 299.10 Дезінтегративний дитячий синдром (CDD); 299.80 Синдром Аспергера; 299.80 Нетиповий наскрізний розлад розвитку, до якого входить і атиповий аутизм (PDD-NOS) [208].

Міжнародна система класифікацій хвороб МКХ-10 включає дитячий аутизм у рубриці «Загальні розлади розвитку» (F84), як частину розділу «Порушення психологічного розвитку» (рубрики F80 - F89). У класифікаторі виокремлено форми загальних розладів розвитку таким чином:

F84.0 Дитячий аутизм (аутичний розлад, інфантильний аутизм; інфантильний психоз; синдром Каннера);

F84.1 Атиповий аутизм (атиповий дитячий психоз; помірна розумова відсталість із аутичними рисами);

F84.2 Синдром Ретта;

F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (дезінтегративний психоз; синдром Геллера; дитяча деменція; симбіотичний психоз);

F84.4 Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами;

F84.5 Синдром Аспергера (аутична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку) [106].

К. Островська, ґрунтуючись на Міжнародну систему класифікацій хвороб МКБ-10, визначає особливості аутистичних синдромів: F84 Загальні розлади розвитку характеризуються якісними відхиленнями в соціальних

взаємодіях, способах комунікації, обмеженим, стереотипним набором інтересів, занять, які повторюються; F84.0 Дитячий аутизм (визначається наявністю патологічного чи порушеного розвитку, який вперше виявляється у віці до трьох років, є характерним типом аномального функціонування у трьох сферах: реципрокна соціальна взаємодія, комунікація, поведінка); F84.1 Атиповий аутизм (різновид загального розладу розвитку відрізняється від дитячого аутизму або за часом прояву, або неповною відповідністю вимогам за трьома наборами діагностичних критеріїв); F84.10 Атиповість за часом прояву. F84.11 Атиповість за симптоматикою. F84.12 Атиповість як за часом прояву, так і за симптоматикою. F84.2 Синдром Ретта (характеризується частковою або повною втратою мовлення, набутими локомоторними, і мануальними навичками поряд з уповільненням росту голови); F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (загальний розлад розвитку, який характеризується періодом у цілому нормального розвитку до його початку, після чого протягом декількох місяців відбувається виразна втрата раніше набутих навичок в декількох сферах розвитку); F84.4 Гіперактивний розлад (поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами, розлад невизначеного нозологічного походження); F84.5 Синдром Аспергера (характеризується типом якісного порушення реципрокної соціальної взаємодії, що й типовий аутизм, обмеженим набором стереотипних, повторюваних інтересів і занять); F84.8 Інші загальні розлади розвитку; F84.9 Загальний розлад розвитку, неуточнений [126].

У Міжнародній системі класифікацій хвороб МКХ-11 аутизм належить до розділу «06. Розлади психічних, поведінкових та нейророзвитку. Розлади нейророзвитку», де є рубрика «6A02. Розлад аутичного спектру». У класифікаторі виокремлено форми загальних розладів розвитку таким чином:

6A02.0 Розлади аутистичного спектру без порушення інтелектуального розвитку та з легким або без порушення функціонального мовлення;

6A02.1 Розлади аутистичного спектру з порушенням інтелектуального розвитку та з легким або без порушення функціонального мовлення;

6A02.2 Розлади аутистичного спектру без порушення інтелектуального розвитку та з порушеннями функціонального мовлення;

6A02.3 Розлади аутистичного спектру з порушенням інтелектуального розвитку та з порушеннями функціонального мовлення;

6A02.4 Розлади аутистичного спектру без порушення інтелектуального розвитку і відсутність функціональної мовлення;

6A02.5 Розлади аутистичного спектру з порушенням інтелектуального розвитку та з відсутністю функціональної мовлення;

6A02.Y Інші уточнені розлади аутистичного спектру;

6A02.Z Розлади аутистичного спектру, не уточнені [73].

Характерні загальні риси розладів аутичного спектру визначили А. Колупасєва, К. Лебединська, Л. Підлісецька, В. Тарасун. До основних ознак аутизму при всіх його клінічних варіантах належать:

- недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими;
- активне прагнення самотності (почувають себе помітно краще, коли їх залишають одних);
- відгородженість від зовнішнього світу;
- слабкість емоційного реагування стосовно близьких людей, аж до повної байдужості до них (афективна блокада);
- симбіотична форма контакту, коли дитина відмовляється залишатися без матері, хоча ніколи не буває з нею ласкавою;
- слабка здатність (або нездатність) диференціювати живі, неживі об'єкти;
- недостатня реакція на зорові та слухові подразники, хоча можуть бути дуже чутливими до слабких подразників;
- прагнення до збереження незмінності оточуючого простору;
- страх всього нового (неофобія): перестановки ліжка, зміни місця проживання, нового одягу, взуття тощо;
- одноманітна поведінка зі стереотипними, примітивними рухами (перебирання пальців, згинання і розгинання плечей і передпліч, розхитування тулубом чи головою, підстрибування навшпиньках тощо);

- різноманітні мовленнєві порушення – від мутизму (повної втрати мовлення) до підвищеного вербалізму, що виявляється у вибіркового ставленні до певних слів та виразів;
- характерна зорова поведінка, яка проявляється в тому, що дитина не переносить погляду в очі;
- переважання зорового сприймання на периферії поля зору;
- одноманітність гри, що є стереотипною маніпуляцією з неігровим матеріалом;
- різноманітні інтелектуальні порушення [70; 86; 134; 172].

Враховуючи, що розлади аутичного спектру мають відповідну класифікацію, фахівцями (С. Лещенко [92], Е. Макушкін [155], Н. Сімашкова [155], Т. Скрипник [160], А. Хворова [182], А. Чупріков [188] та ін.) було розроблено клінічні картини до кожного розладу.

Так, класичний дитячий аутизм проявляється з народження в формі асинхронного дезінтегративного аутистичного дизонтогенеза з неповним і нерівномірним дозріванням вищих психічних функцій, нездатністю до формування спілкування, характеризується наявністю «тріади» основних областей порушень: недоліком соціальної взаємодії (відчуженістю, відторгненням, мізерністю зорового контакту, відсутністю адекватних реакцій на емоції інших людей), недоліком взаємної комунікації, а також наявністю стереотипних регресивних форм поведінки. Рецептивне і експресивне мовлення розвиваються з затримкою: відсутня жестикуляція, гуління, лепет бідні. У експресивного мовлення перші слова (в формі ехолалій, повторів останніх і перших складів слів) з'являються на другому- четвертому році життя, зберігаються в наступні роки. Хворі вимовляють їх то чітко, то змазано. Словниковий запас поповнюється повільно, після трьох-п'яти років відзначаються короткі фрази-штампи, переважає егоцентрична мова. Хворі не здатні до діалогу, переказу, не використовують особисті займенники. Комунікативна сторона мови практично відсутня. Недолік взаємної комунікації проявляється у відсутності гри-імітації, творчої гри з однолітками.

Велика моторика незграбна з руховими стереотипами, атетозоподібними рухами, ходюю з опорою на пальці ніг, м'язової дистонією. Емоційна сфера не розвивається або розвивається з великою затримкою, відсутня реакція пожвавлення на спроби батьків взяти їх на руки, не формується розрізнення своїх і чужих. Комплекс пожвавлення виникає спонтанно, в рамках аутистических інтересів, і проявляється загальним руховим збудженням. Порушена інстинктивна діяльність в формі харчової поведінки, інверсії циклу «сон-неспанья». Психічна діяльність збіднена, стереотипна з симптомами тотожності, відсутністю наслідування. У пацієнтів не формується абстрактне мислення, при вираженому відставанні в розвитку вищих психічних функцій, відзначається дисоціація, дезінтеграція всередині окремих сфер психічної діяльності. Аутизм у важкій формі зберігається протягом життя, зупиняє психічний розвиток дитини. Послаблення аутистическої симптоматики відзначається в другому (6-8 років) критичному віковому періоді, когнітивні порушення відзначаються з періоду дитинства, до пубертатного віку інтелект знижений. Виразність аутизму за шкалою CARS – 40-45 балів, що відповідає важкому аутизму [155].

До атипового аутизму в дитячому віці належать більшість важких форм аутизму при різних нозологіях, у структурі яких аутизм нерідко виступає як психотична складова. В атиповий аутизм включені психотичні (атиповий дитячий психоз) і непсихотичні (помірна розумова відсталість з аутистическими рисами) варіанти. Атиповий дитячий психоз розпочинається після 3 років. Клінічна картина близька до дитячого інфантильного аутизму. З атиповою симптоматикою атиповий дитячий психоз розпочинається в перші 5 років життя, характеризується відсутністю повної клінічної картини дитячого аутизму, схожістю клінічної картини психозів при різних нозологіях (шизофренії, синдромі Ретта тощо). Синдромальні непсихотичні форми атипового аутизму проявлені при синдромі Мартіна-Белл, синдромі Дауна, Вільямса, Ангельмана, Сотоса, мають обмінне походження. В атиповому аутизмі розвивається аутистична відчуженість, провідним є регрес вищих

психічних функцій: мови, моторики (з частковою втратою ходи), навичок охайності, харчовою поведінкою, регресом гри. Перебуваючи більшу частину дня в русі, частина хворих лягають на короткий час на підлогу, крісла, «завмирають», потім знову продовжують рухи. У кистях рук відзначаються одноманітні рухи. Власна мова не формується, у третини хворих розвивається ехोलалія. Мислення залишається конкретним, абстрактні форми пізнання не доступні, емоційна сфера не розвивається [155].

Синдром Ретта характеризується як дегенеративне моногенне захворювання, обумовлене мутацією в генерегуляторі, починається на 1-2 році життя з піком маніфестації в 16-18 місяців і проходить у своєму розвитку ряд стадій: I «аутистична» (тривалість 3-10 місяців) з'являється відчуженість, порушується пізнавальна активність, зупиняється психічний розвиток; II стадія – «швидкого регресу» (від декількох тижнів до декількох місяців) на тлі посилення аутистической відчуженості в кистях рук виникають руху стародавнього, архаїчного рівня – «миючого» типу, спостерігається регрес в діяльності всіх функціональних систем; уповільнення зростання голови; III стадія – «псевдостаціонарна» (до 10 років і більше). Аутистична відчуженість слабшає, частково відновлюються комунікація, розуміння мови, вимова окремих слів. Зберігаються регресивні кататонічні стереотипії, діяльність носить короткочасний характер, хворі легко виснажуються; IV стадія – «тотальної деменції» характеризується переважно неврологічними розладами (спінальна атрофія, спастична ригідність), повною втрата ходи [155].

Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (дезінтегративний психоз; синдром Геллера; дитяча деменція; симбіотичний психоз) визначається втратою або прогресуючим порушенням мовлення, інтелектуальних, соціальних, комунікативних здібностей в дитинстві, виявляється у віці 2-4 років. Для дітей характерні підвищена дратівливість, відхід у себе, мова їх стає незрозумілою, відзначаються порушення пам'яті, сприйняття, тривожні настрої або агресивність. Хворі не орієнтуються в соціальних ситуаціях, часто втрачають придбані раніше навички охайності; спостерігаються стереотипні

рухи. Внаслідок регресу в поведінці та порушенні комунікативної функції виникає припущення про дитячий аутизм. Поступово розвивається повна клінічна картина деменції [155].

Гіперактивний розлад, який поєднується з розумовою відсталістю та стереотипними рухами зустрічається вкрай рідко, належить до орфанних захворювань.

Синдром Аспергера (аутична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку) формується з народження, але діагностується у хворих зазвичай в ситуаціях інтеграції в соціум (відвідування дитячого садка, школи). Пацієнти мають відхилення у двосторонніх соціальних комунікаціях, у невербальній поведінці (жести, міміка, манери, зоровий контакт), нездатні до емоційного співпереживання. У них спостерігається ранній мовленнєвий розвиток, багатий мовної запас, гарне логічне і абстрактне мислення. Хворим властиві оригінальні ідеї. Комунікативна сторона мови страждає, вони говорять тоді, коли хочуть, не слухають співрозмовника, нерідко ведуть бесіду з самим собою, для них типові своєрідні відхилення інтонаційного оформлення мовлення, незвичайні мовні звороти. Хворі прагнуть, але не вміють встановлювати контакти з однолітками, людьми більш старшого віку, не дотримуються дистанції, не розуміють гумору, не здатні до емоційного співпереживання. Виражені порушення уваги, моторна незграбність, дисгармонія у розвитку, погане орієнтування в соціумі, безцеремонність у реалізації своїх бажань призводять до того, що вони легко стають об'єктом глузувань, змушені змінювати школу, незважаючи на хороший інтелект. До 16-17 років аутизм пом'якшується, формується шизоїдна особистість із сензитивними рисами характеру. Хворі успішні в обраній за інтересами спеціальності; до 30-40 років створюють сім'ю [155].

Відповідно до клінічних картин розладів аутичного спектру Всесвітньою Організацією Охорони здоров'я [73; 106], Американською Психіатричною Асоціацією [209] були розроблені діагностичні критерії розладів аутичного спектру.

Оскільки Міжнародна класифікація хвороб – 11 ще у стані розробці, робочим варіантом на сьогодні залишається Міжнародна класифікація хвороб – 10 [106].

Так, для розладу F84.0 Дитячий аутизм (аутичний розлад, інфантильний аутизм; інфантильний психоз; синдром Каннера) притаманні такі діагностичні критерії:

А. Якісні порушення соціальної взаємодії, що виявляються мінімум у двох з таких ділянок: а) нездатність адекватно використовувати для регулювання соціальної взаємодії контакту в очі, мимічного виразу, жестикуляції та пози тіла; б) нездатність до встановлення (відповідно до психічного віку і всупереч наявним можливостям) взаємин із однолітками, що охоплювало б спільні інтереси, діяльність та емоції; в) відсутність соціально-емоційних взаємин, що виявляється в порушеній чи такій, що відхиляється від норми, реакції на емоції інших людей, і/чи браку модуляції поведінки відповідно до соціальної ситуації; а також/чи слабкість інтеграції соціальної, емоційної та комунікативної поведінки; г) відсутність спонтанного пошуку обміну радістю, спільних інтересів чи досягнень з іншими людьми.

В. Якісні аномалії у спілкуванні, що виявляються мінімум в одній із таких ділянок: а) затримка чи повна відсутність розмовного мовлення, яке не супроводжується спробами компенсації цієї вади жестикуляцією й мимікою чи підтримувати бесіду, що вимагає комунікативних взаємин з іншою особою; в) повторюване та стереотипне мовлення чи ідіосинкратичне використання слів і виразів; г) відсутність різноманітних спонтанних рольових чи (у більш ранньому віці) наслідуваних ігор.

С. Обмежена, повторювальна та стереотипна поведінка, інтереси й активність, що виявляється, принаймні, в одній із таких ділянок: а) захопленість стереотипними й обмеженими інтересами, які аномальні за змістом або спрямованістю; чи інтересами, які аномальні за своєю інтенсивністю й обмеженою природою, хоча не за змістом або спрямованістю; б) зовнішньо нав'язлива прихильність до специфічних, нефункційних вчинків

або ритуалів; в) стереотипні та повторювані моторні манеризми, які охоплюють приплескування та викручування пальців або п'ястей рук, чи складніші рухи усього тіла; г) підвищена увага до частин предметів або нефункційних елементів іграшок.

Д. Неспецифічні проблеми – страхи, фобії, порушення, порушення сну і звичок прийому їжі, напади люті, агресія, самоушкодження.

Е. Маніфестація симптомів до трирічного віку [106].

Для розладу F84.1 Атиповий аутизм (атиповий дитячий психоз; помірна розумова відсталість із аутичними рисами) характерні наступні діагностичні критерії:

А. Розлад схожий на F84.0, однак відсутній хоча б один з обов'язкових діагностичних критеріїв А - З, а саме: а) досить виразні порушення соціальної взаємодії, б) обмежена, стереотипна, повторювана поведінка, в) та чи інша ознака аномального і / або порушеного розвитку проявляється у віці після 3-х років.

В. Найчастіше виникає у дітей з важким специфічним розладом розвитку рецептивної мови або з розумовою відсталістю, наявність або відсутність якої позначається четвертим знаком: а) помірна розумова відсталість із аутистическими рисами; б) атиповий дитячий психоз [106].

У розладі F84.2 Синдром Ретта серед діагностичних критеріїв зазначається:

А. Розлад до теперішнього часу описано тільки у дівчаток.

В. Ранній розвиток нормально або зовні нормально.

С. Початок розладу між 7 і 24 місяцями.

Д. Парціальна або повна втрата мануальних навичок і мови.

Е. Уповільнене зростання голови.

Ф. Найбільш характерно: а) втрата спонтанних рухів рук; б) стереотипне заламування, миття рук, змочування слиною; в) неповне пережовування їжі; г) задишка.

Г. В середньому віці розвиток атаксії, апраксии, сколіозу і кіфосколіоз, хореоатетозних розладів, нерідко – епілептичних випадків.

Н. Результат захворювання – важка психічна інвалідність [106].

До діагностичних критеріїв розладу F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (дезінтегративний психоз; синдром Геллера; дитяча деменція; симбіотичний психоз) належать:

А. Нормальний розвиток до віку принаймні 2-х років.

В. Втрата раніше придбаних навичок.

С. Якісно порушене соціальне функціонування.

Д. Глибока регресія або втрата мовлення.

Е. Регресія в рівні гри, соціальних навичок і адаптивної поведінки.

Г. Часта втрата контролю за функцією кишечника або сечового міхура, іноді з контролем, що погіршується, за руховими функціями.

Г. Немає ознак органічного захворювання або ушкодження [106].

Серед діагностичних критеріїв розладу F84.4 Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами визначено:

А. Неконструктивна гіперактивність.

В. Рухові стереотипії.

С. Виражена розумова відсталість.

Для розладу F84.5 Синдром Аспергера (аутична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку) притаманні такі діагностичні критерії:

А. Відсутність клінічно значущої загальної затримки мовлення або когнітивного розвитку (як в аутизмі).

В. Якісні порушення соціальних взаємодій.

С. Обмежені, стереотипні особливості поведінки, інтересів і занять [106].

До загальних діагностичних критеріїв аутизму, Американською Психіатричною Асоціацією (DSM-V) [73; 134] належать:

А. Стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії у багатьох ситуаціях в даний час або в минулому, про що свідчить наступне (приклади є ілюстративними, але не вичерпними):

1 Дефіцит соціально-емоційної взаємодії, починаючи, наприклад, від відхилення у соціальному вмінні зблизитись та неспроможності вести нормальну розмову до зниження вміння ділитись інтересами, емоціями, афектами та до неспроможності ініціювати чи відповідати на соціальну взаємодію.

2 Дефіцит невербальної комунікації, яка використовується у соціальній взаємодії, починаючи, наприклад, від недостатньої цілісності вербальної і невербальної комунікації до порушень зорового контакту і мови тіла або до дефіциту у розумінні і використанні жестів та до повної відсутності міміки і невербальної комунікації.

3 Дефіцит вміння розвивати, підтримувати та розуміти стосунки, починаючи, наприклад, від труднощів у регулюванні поведінки в різних соціальних ситуаціях до труднощів у спільних іграх на уяву і зав'язуванні стосунків та до відсутності інтересу до однолітків.

В. Обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність в даний час або в минулому, про що свідчать щонайменше дві з наступних ознак (приклади є ілюстративними, але не вичерпними):

1 Стереотипні або повторювані моторні рухи, стереотипне використання речей чи мовлення (наприклад, прості моторні стереотипії, викладання іграшок в ряд чи постукування предметами, ехолалія, ідіосинкратичні фрази).

2 Наполягання на подібності, негнучкість у дотриманні певного режиму, ритуалізовані зразки вербальної та невербальної поведінки (наприклад, засмученість через незначні зміни, труднощі з перемінами, стійкі стереотипи мислення, потреба ходити однаковим маршрутом і їсти однакову їжу щодня).

3 Надзвичайно обмежені, зациклені інтереси, ненормальні з точки зору інтенсивності чи зосередженості (наприклад, сильна прив'язаність або захоплення незвичними об'єктами, надмірно обмежені чи стійкі інтереси).

4 Гіпер- або гіпочутливість до отриманої сенсорної інформації, незвичайний інтерес до сенсорних особливостей навколишнього середовища (наприклад, очевидна байдужість до болю / температури, негативна реакція на конкретні звуки чи текстури, надмірне обнюхування чи обмацування об'єктів, захоплення спогляданням світла чи рухів).

С. Симптоми мають бути присутні на ранніх етапах розвитку (але можуть не повністю проявлятися до того моменту, поки соціальні вимоги не починають перевищувати обмежені можливості, або можуть маскуватися у подальшому житті за допомогою вивчених стратегій).

Д. Симптоми призводять до істотних порушень у соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування.

Е. Ці порушення не пояснюються інтелектуальною неповносправністю (розумовою відсталістю) чи загальною затримкою розвитку. Інтелектуальна неповносправність і розлад спектру аутизму часто співіснують. Щоб діагностувати коморбідність розладу спектру аутизму і розумової відсталості, рівень соціальної комунікації має бути нижчим за загальний рівень розвитку [73; 134].

Таким чином, сучасний погляд на зміст, причини, класифікацію розладів аутистичного спектру, перебуваючи у досить широкому діапазоні розуміння проблеми аутизму дітей дошкільного віку, дозволив охарактеризувати клінічні картини та діагностичні критерії кожного з розладу аутистичного спектру, що сприятиме виокремленню характерних рис, складових мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру, створенню як психодіагностичної, так і корекційної програм із теми дослідження.

1.3. Психологічні особливості оцінки та розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру

Проблема оцінки та розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, насамперед, передбачає визначення методичного інструментарію досліджуваного феномена, за допомогою якого можливе здійснення вимірювання ступеня розвитку мовленнєвої компетентності у дошкільників із аутизмом, реалізація корекції, становлення явища, що вивчається.

Необхідно зазначити, що процес встановлення ступеня відповідності реальних результатів розвитку з еталонними, починається на етапі підготовки до діагностики і полягає у встановленні критеріїв, показників оцінювання. Критерії являють собою параметри еталона – результату розвитку, які декомпонуються до відповідних показників, що обумовлюють сукупність вимог, ступінь вияву, сформованість, визначеність критерію [2; 96].

З метою виокремлення критеріїв та показників мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру доцільно зосередити увагу на дослідженнях науковців (О. Бородачева [22], І. Волкова [28], Т. Іванчикова [60], Л. Кириліна [66], М. Манаєнкова [102], К. Матвійчук [105], Л. Меркулова [108], О. Прищепа [138] та ін.), які визначили складові мовленнєвої компетентності особистості, дошкільників.

Так, О. Бородачева вважає, що мовленнєва компетентність складається з блоків і елементів, а саме: I блок – актуалізуючий (мовна і мовленнєва здібності; готовність до рефлексії та самопізнання; усвідомлення себе як здатним говорити); II блок – мотиваційний (потреби і мотиви говорити; цілі, сенси спілкуватися); III блок – інструментальний (мовна і мовленнєва готовність, уміння, навички; мовленнєві прийоми і засоби); IV блок – індивідуально-стильовий (індивідуальний стиль розповіді; «модус», жанр розповіді) [22].

У працях І. Волкової мовленнєва компетентність особистості складається з трьох компонентів: мовленнєвого досвіду, знань про мову, чуття мови. Мовленнєвий досвід виступає як дозволяє зреалізувати мовні знання, правила в процесі найрізноманітніших видів мовленнєвої діяльності. Знання про мову допомагають мовцю бути адекватним у спілкуванні, висловлюватися точно, ясно, коректно, виявляти свою індивідуальність [28].

Згідно досліджень Т. Іванчикової, мовленнєва компетентність особистості містить ряд базових компонентів: риторичний (пов'язаний зі знаннями особливостей сучасних технологій реалізації жанрів); прагматичний (стосується способів оптимальної мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях спілкування); ортологічний (формує рамки засвоєння норм літературної мови); стилістичний (пов'язаний з умінням диференціювати мовні стилі, перекодовувати стилістику з розмовної в наукову чи офіційно-ділову) [60].

Л. Кириліна, визначаючи мовленнєву компетентність як комплекс знань, умінь, навичок, необхідних для створення власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, до складу мовленнєвої компетентності особистості вносить такі елементи: знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи мовлення, будову опису, міркування, розповіді, способи зв'язку слів, речень у тексті); вміння і навички аналізу тексту; комунікативні вміння (вміння і навички мовного спілкування у різних сферах і ситуаціях спілкування з урахуванням адресата і стилю [66].

До структури мовленнєвої компетентності особистості М. Манаєнкова відносить наступні компоненти: мотиваційно-цільовий (пов'язаний з соціально-практичною спрямованістю діяльності); змістовий (характеризується наявністю комплексу знань, умінь, орієнтованої на дискус діяльності); особистісний (визначається потенціалом значущих психологічних якостей суб'єкта). Автор визначає взаємопов'язані функції мовленнєвої компетентності особистості, а саме: пізнавальна (пов'язана зі значенням мови у здійсненні вищих психічних функцій людини), інформативна (пов'язана з передачею, присвоєнням інформації, застосуванням її у діяльності),

комунікативна (полягає в умінні адекватно ситуації добирати мовні засоби), стимулююча (обумовлена ціннісно-орієнтованим ставленням до мовленнєвої діяльності, проявляється в мовній поведінці) [102].

З позиції К. Матвійчук, до складу мовленнєвої компетентності входять наступні показники: знання базових мовленнєвих понять; здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане; здатність до мовленнєвої творчості; здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах за інтерактивними схемами, виступати з повідомленням; здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; здатність до асоціативної мовленнєво-розумової діяльності; уміння аудіювання, читання, говоріння, письма; гнучке вміння використовувати засоби рідної мови залежно від типу, стилю мовлення; навички красномовства; уміння редагувати власне та чуже мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності [105].

Праці Н. Гавриш містять інформацію про те, що мовленнєва компетентність виступає як багатокомпонентне утворення, яке містить: лексичну (наявність запасу слів відповідно віку, їх доречне застосування, вживання засобів мовної виразності); фонетичну (правильна звуковимова, розвинений фонематичний слух, володіння інтонаційними засобами виразності); граматичну (практичне вживання відповідних граматичних форм рідної мови), діалогологічну (розуміння зв'язного тексту, вміння вести діалог, складати різні види розповідей) складові [31].

Для Л. Меркулової мовленнєва компетентність особистості містить наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний (система мотивів, цілей, ціннісних установок); змістовий (сукупність знань особливостей мовленнєвої діяльності, мовленнєві якості); операціональний (мовленнєві вміння); рефлексивний (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку в рамках реалізації мовленнєвої діяльності) [108].

У дослідженнях О. Прищепи мовленнєва компетентність особистості має структуру, що охоплює такі складові: мотивація (мета мовлення, потреба

в самотійному, критичному усному, писемному мовленні, толерантному спілкуванні, самовираженні); знання (точність, правильність, адекватність оформлення думки мовними засобами, визначення виражальних засобів мови у висловлюванні, знання правил мовленнєвого етикету); уміння (слухання та розуміння усних, письмових висловлювань; читання текстів; побудова, ведення діалогів у парах, групах; створення усних, письмових висловлювань; досвід (узагальнення спостережень за розвитком особистісного мовлення, практичне оволодіння рідним мовленням); рефлексія (усвідомлення, оцінювання результатів власної мовленнєвої діяльності, ставлення до усного, писемного особистісного мовлення, спроможність виявлення логічності власного висловлювання) [138].

Серед загалу досліджень, присвячених складовим мовленнєвої компетентності особистості, слід виокремити праці фахівців (А. Богуш [17], О. Дроботій [68], М. Кривоніс [68], С. Михальська [113], Т. Момоток [117], Т. Піроженко [136] та ін.), які переймалися питаннями змістового наповнення мовленнєвої компетентності дошкільників.

Т. Момоток перераховує такі критерії мовленнєвої компетентності дошкільників:

- сформованість звукової сторони мови (правильна, чітка вимова звуків всіх фонетичних груп);
- сформованість фонематичних процесів (уміння чути, розрізняти, диференціювати фонemi (звуки) рідної мови);
- готовність до звуко-буквеного аналізу, синтезу звукового складу мовлення (уміння виділяти перший голосний звук із складу (слова); аналіз голосних із трьох звуків типу «ауи»; аналіз оберненого складу (голосний – приголосний) типу «ап»; вміння чути і виділяти перший та останній приголосний звук у слові й так далі; використання термінів «звук», «склад», «слово», «речення», звуки «голосний», «приголосний», «дзвінкий», «глухий», «твердий», «м'який»; уміння працювати зі схемою слова, розрізною азбукою);

- достатній рівень лексичного запасу та уміння користуватися різними способами словотворення, правильно вживати слова зі зменшувально-пестливим значенням, уміння утворювати слова в потрібній формі; утворювати прикметники від іменників;
- сформованість граматичної будови мови (уміння користуватися розгорненим фразовим мовленням; уміння працювати з реченням; правильно будувати прості речення, бачити зв'язок слів у реченнях, поширювати речення другорядними й однорідними членами; уміння працювати з деформованим реченням, самостійно знаходити помилки та усувати їх; складати речення за опорними словами і малюнками);
- володіння навичками переказу, розповіді, зберігаючи зміст почутого; самостійного складання розповідей-описів, розповідей за уявою;
- комунікабельність, володіння комунікаційними навичками (використання як мовних (інтонація), так і немовних (міміка, жести) засобів виразності мовлення [117].

Згідно результатів дослідження А. Богуш виявлено, що основними критеріями мовленнєвої компетентності дошкільників виступають:

- культура мовлення (вміння правильно говорити, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, система вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності;
- правильність (відповідність усталеним у літературній мові законам, правилам та нормам);
- нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність слів), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова)), адекватність, логічність, різноманітність);
- адекватність мовлення (точність вираження думок, почуттів, ясність, зрозумілість мовлення);
- логічність мовлення (поєднання мислення, мови і мовлення, ступінь поєднання слів у реченні за законами розумової (мислиневої) діяльності,

відповідність смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам, відношенням предметів і явищ у реальній дійсності);

- різноманітність (багатство) мовлення (вираження однієї і тієї ж думки, одного й того ж граматичного значення різними способами і засобами);
- естетичність мовлення (естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність), наявність образних виразів, приказок; поєднання вербальних та невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування);
- чистота мовлення (відсутність нелітературних елементів (слів паразитів, лайливих ноток), відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання);
- доречність мовлення (поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідає ситуації спілкування, організовує мовлення відповідно до мети висловлювання) [17].

Для Т. Піроженко до складу мовленнєвої компетентності дошкільників належать такі складові:

- розвиненість невербальних засобів комунікації з позиції індивідуальної вираженості, різноманітності, гармонійності;
- сформованість контактовстановлювальних способів взаємодії;
- лінгвістичні характеристики мовлення: словникове багатство (точність використання лексики, адекватної ситуації спілкування), граматична правильність мовлення (зміна і погодженість слів відповідно до мовних норм, засвоєння синтаксису мовлення), фонетична правильність мовлення;
- засвоєння різноманітних форм мовленнєвого висловлювання [136].

Критеріями мовленнєвого розвитку дошкільників у дослідженні С. Михальської виступають:

- фонетико-фонематичний розвиток (сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух, фонематичне сприймання, сприймання ритму, звуковимови, лексичний склад мовлення, мовленнєва активність, розуміння граматичних конструкцій, можливість програмування тексту переказу);
- синтаксичний (словотворення, складання речень, словниковий запас);

- семантичний (розуміння мовлення, семантичне орієнтування) [113].

Важливими є результати наукового пошуку М. Кривоніс, О. Дроботій. Автори виокремлює наступні критерії мовленнєвого розвитку дошкільників: розуміння мовлення, фонематичне сприйняття, розвиток артикуляційної моторики, звуковимова, звукова і складова структури слова, граматична будова мови, словник та навички словотворення, розвиток зв'язного мовлення [68].

Детальний аналіз праць наковців дозволив виявити основні складові мовленнєвої компетентності особистості, в тому числі дошкільників. Однак, слід зауважити, що змістове наповнення досліджуваного феномена розглядається науковцями неоднозначно, що створює відповідну складність у його характеристиці в рамках вивчення сутності мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Слід зауважити, що питаннями складових мовленнєвої активності, мовленнєвого розвитку дошкільників із аутистичними розладами, їх діагностики займалася достатня кількість науковців (Н. Базима [8], О. Літвінова [93], Н. Павлова [129], Б. Призонт [237], Т. Скрипник [160], Д. Супрун [167], Е. Уїтербі [237] та ін.).

Так, Н. Базима виокремлює в мовленнєвій активності дошкільників з аутичними розладами наступні критерії:

- мотиваційний (бажання проявити індивідуальність, заявити про себе; бажання спілкуватися, взаємодіяти (вербально, невербально); позитивне ставлення до запропонованого завдання, бажання його виконати; самостійність у мовленнєвих висловлюваннях; ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях);
- когнітивний (здатність до логічно-послідовного зв'язного висловлювання з дотриманням лексичних та граматичних норм; використання найбільш точних, влучних слів, фраз; використання інтонаційних засобів виразності та паузації);

- змістовий (імпресивна сторона мовлення: ступінь повноти прийняття завдання; здатність виконувати ситуативні, неситуативні інструкції; розуміння назв предметів, дій, якостей, властивостей предметів, просторово-часових відносин; уміння знаходити, демонструвати відповідні малюнки або предмети; розуміння назв дій та здатність виконувати відповідні дії; експресивна сторона мовлення: використання у мовленні відповідних мовних одиниць; достатній лексичний запас (відповідно до вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників, вживання їх у мовленні; здатність до словозміни та словотворення; здатність до монологічного та діалогічного мовлення; можливість повно, послідовно, логічно висловлювати свої думки);
- вольовий (інтерес до нового, до дослідження навколишнього середовища; цілеспрямованість, наполегливість у виконанні запропонованих завдань; бажання правильно, повністю виконати завдання);
- комунікативний (здатність до комунікації; ініціативність у процесі спілкування; уміння підтримувати розмову на задану тему; можливість висловитися відповідно до ситуації) [8].

О. Літвіноюю, Н. Павловою було запропоновано параметри мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, а саме:

- імпресивне мовлення (розуміння висловлювань, виконання інструкцій в контексті ситуації, виконання інструкцій поза контекстом ситуації, розуміння зв'язного мовлення, поширених речень за сюжетним малюнком, різних граматичних форм, складно-підрядних речень, пасивний словник);
- експресивне мовлення (наявність вокалізацій, звукоутворень, звуконаслідувань; вміння висловити бажання, заперечення; власні висловлювання, що включають ініціативні репліки, репліки-реакції, репліки-відповіді, репліки-повідомлення тощо; лексичний запас; наявність граматичної структури мовлення (морфологія, словотворення, синтаксис); наявність зв'язного мовлення) [93; 129].

Привабливою щодо визначення критеріїв мовленнєвого розвитку дошкільників-аутистів також є думка Е. Уїтербі, Б. Призант, які виокремили у досліджуваного феномена такі складові:

- прояви довербальної комунікації (жести, погляд, вокалізація);
- наявність соціально-афективних поведінкових проявів;
- комунікативні функції;
- соціальні, комунікативні, символічні навички;
- комунікативна активність [237].

Т. Скрипник було виявлено наступні показники-маркери мовленнєвої активності дошкільників із аутистичними розладами:

- прояви стереотипних рухів – фіксація кількості рухів на годину та тривалості; встановлення контакту «очі в очі» – частота, тривалість, умови;
- виразність міміки; реакції на знайомих/незнайомих людей; розпізнання власного імені; терпимість до фізичного контакту, самостійні дотики до інших людей; способи виявлення бажань, спроби комунікативних виявів; закріплення значень за певними словами; повторення слів, наслідування звуків, пізніше – інтонацій; зміна побутових навичок; терпимість до іншої людини під час власних маніпуляцій із предметами; виконання словесних прохань; рухове наслідування; емоційні адекватні відгуки; здатність долучатися до гри, яку ініціюють інші люди; становлення почуття власності; поява жестикуляції, вказівного жесту, жесту прощання, згоди і заперечення; час спостереження за іншими дітьми; збільшення поведінкового репертуару, зокрема різних видів ігор тощо [160].

Питаннями мовленнєвої активності дошкільнят з аутистичними розладами займалася Д. Супрун. Автор виділяє наступні складові досліджуваного явища, а саме: мотивація до взаємодії та спілкування; ініціативність дитини в процесі спілкування на фоні активного контакту з оточуючими людьми; використання мовленнєвих засобів; поповнення словникового запасу; розуміння основ граматичної побудови словосполучення; уміння відповідати на запитання; первинні навички

правильно будувати фрази; здатність до фразового монологічного висловлювання [167].

Як бачимо, дослідники, визначаючи складові мовленнєвої активності, мовленнєвого розвитку дошкільників із аутистичними розладами, не мають єдиного підходу у вирішенні цього питання. Крім того, відсутні праці дослідників, у яких характеризуються складові мовленнєвої компетентності визначеної категорії дітей. З нашої позиції, змістове наповнення мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичними спектру має ґрунтуватися на положеннях діяльнісного підходу (Л. Виготський [], О. Леонтьєв [], С. Рубінштейн [] та ін.) щодо загальної характеристики та структури мовленнєвої діяльності. Відповідно до цього підходу мовленнєва діяльність визначається сукупністю актів говоріння та розуміння, рівневою будовою. До основних рівнів акта діяльності належать: мотивація (інтенція, установка), ціль (планування діяльності), дії (реалізація плану), реузультат діяльності [Карташова].

Враховуючи дослідження вищезазначених науковців, ґрунтуючись на положеннях діяльнісного підходу (Л. Виготський [30], О. Леонтьєв [89], С. Рубінштейн [147] та ін.), моделі мовленнєвої активності дошкільників з аутизмом Н. Базими [8], визначеної сутності мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру як інтегрованого уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування, маємо можливість виокремити складові та обґрунтувати структуру досліджуваного явища. Адже сукупність змістових характеристик мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру – гнучкий інструмент у процесі діагностики та корекції зазначеного феномена.

До структури мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру нами віднесено наступні складові-критерії: мотиваційно-емоційний, лінгвістично-змістовий, поведінково-діяльнісний (рис. 1.1).

Конкретизуючи особливості мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, слід зазначити, що цей критерій визначається наявністю потреби у спілкуванні, інтересу до взаємодії з іншими та емоційною готовністю до наслідування поведінки, діяльності інших людей. Утворюється критерій із таких показників: бажання до взаємодії, ставлення до наслідування.

Як показник мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, бажання до взаємодії, з позиції А. Бодалева, Ю. Трофімова, характеризує мотиви, що спонукають дитину до сприймання та розуміння інших людей [19; 178]. Під час взаємодії відбувається пізнання однієї людини іншою, сприймання відображає зовнішні ознаки іншого, співвідносить їх із особистісними характеристиками, емоційно оцінює поведінку, діяльність інших, вибудовує на цій основі власну. За допомогою механізмів ідентифікації відбувається усвідомлення, розуміння себе. Тому внутрішній мотив, потреба поділитися з іншими своїми почуттями, переживаннями, що виявляється у бажанні взаємодіяти демонструє наявність першого рівня акта мовленнєвої діяльності – мотивації, яка є відповідною установкою, інтенцією до дії [147].

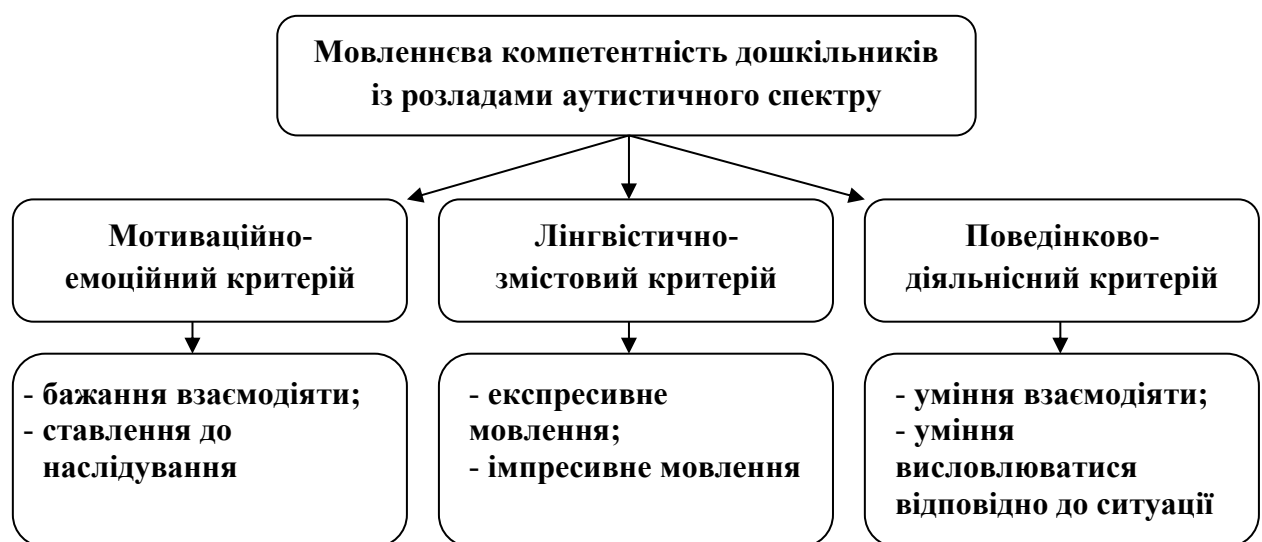


Рис. 1.1. Структура мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

Ставлення до наслідування як показник мовленнєвої компетентності дітей з аутистичними розладами характеризується, на думку Б. Ананьєва, С. Максименка, відношенням дитини до засвоєння чужого досвіду, діяльності, поведінки тощо [3; 98]. Наслідування, з позиції С. Максименка, виявляється важливою природженою якістю, що сприяє встановленню двосторонньої взаємодії з іншими; усвідомлене або неусвідомлене повторення (копіювання) зразка чи приклада [98]. О. Винославська виокремлює три варіанти здійснення наслідування дітьми: відповідно інструкції (наслідування застосовується в офіційних групах); завдяки домовленості між особами (наслідування виявляється у процесі будь-яких відносин); стихійно (наслідування переходить у форму імітації поведінки, діяльності, стилю спілкування іншої людини). Наслідування, як психологічне явище, з позиції автора, стає змістом і формою спілкування, відношень, взаємодії [26]. Ставлення до наслідування, згідно В. Власенка, має два полюси: позитивний і негативний. Позитивне ставлення визначає відношення, що є умовою налаштування на взаємодію з об'єктом оцінювання; негативне ставлення спричинює психологічний захист від впливу, унеможлиблює взаємодію з ним [27].

Лінгвістично-змістовий критерій мовленнєвої компетентності дошкільників з аутистичними розладами відображає здатність дитини до сприйняття та відтворення мови за допомогою мовленнєвого матеріалу. Складається критерій із наступних показників: імпресивне мовлення, експресивне мовлення.

Імпресивне мовлення (сприйняття мовлення), з досліджень А. Голуб, здійснюється переважно за рахунок лівої скроневої кори, первинні поля цієї ділянки забезпечують фізичний слух, вторинні поля дозволяють розпізнавати мовленнєві сигнали [38]. Як показник мовленнєвої компетентності дошкільників, імпресивне мовлення, за О. Літвіною, містить розуміння, виконання інструкцій поза контекстом ситуації, розуміння слів, що позначають предмети, дії, ознаки, розуміння зв'язного мовлення, речень,

різних граматичних форм, уміння зосереджуватися, надавати рухові, звукові реакції у відповідь, накопичення пасивного словникового запасу тощо [93].

Експресивне мовлення реалізується за рахунок різних рівнів мозку. На гностико-праксихному рівні здійснюється артикуляційний праксис: аферентний (здатність відтворювати окрему артикулему) пов'язаний з функціонуванням нижньотім'яної зони, еферентний (здатність відтворювати серію артикулем, які входять в слово або фразу) артикуляційний праксис забезпечується премоторною корою мозку. На символічному (мовному) рівні мозкові механізми мовлення актуальні для фонологічної, лексичної, синтаксичної систем мови. На рівні «ядерного» синтаксису основну роль відіграють лобні долі мозку. Ядерна синтаксична структура фрази відрізняється високим ступенем логічності. Поверхнева синтаксична структура фрази здійснюється за рахунок задньо-лобних відділів лівої півкулі, тім'яних часток мозку, які відповідальні за морфологічні мовні операції [38]. О. Літвінова до експресивного мовлення відносить вокалізації, звукоутворення, звуконаслідування; вміння висловити бажання, заперечення; власні висловлювання, що включають різні репліки; лексичний запас (іменників; дієслів; прикметників); особливості граматичної структури мовлення: морфологія (словозміна; словотворення); синтаксис (об'єднання двох простих речень у складне); зв'язне мовлення (розповідь за сюжетом малюнків, опису за малюнком) тощо [93].

Поведінково-діяльнісний критерій мовленнєвої компетентності дошкільників з аутистичними розладами віддзеркалює інтегративні вмінні дитини до адекватного, доречного використання мовлення відповідно до обставин, середовища. Містить критерій такі показники: уміння взаємодіяти, уміння висловлюватись відповідно до ситуації.

Уміння взаємодіяти як показник мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розкладами, на думку Г. Мешко, характеризується як здатність належним чином підтримувати спілкування, взаємини, зв'язок із іншими. З позиції автора, уміння взаємодіяти містить

кілька елементів: комунікабельність (здатність відчувати задоволення від процесу взаємодії, володіння навичками спілкування); соціальну спорідненість (бажання перебувати серед інших людей); альтруїстичні тенденції (бажання приносити радість людям). Уміння взаємодіяти ґрунтується на бажаннях ділитися думками, переживаннями з іншими. Чинником уміння взаємодіяти є культура, що передбачає уміння розумітися на інших людях, адекватно відгукуватися на їх поведінку, обирати такі способи звернення, які відповідають особливостям учасників спілкування [109].

Важливим у структурі мовленнєвої компетентності дошкільника з аутистичними розкладами є вміння висловлюватись відповідно до ситуації, яке передбачає здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно умов спілкування, контексту розмови [16]. Для якісної реалізації вміння висловлюватися відповідно до ситуації необхідно вміти звертатися до інших, брати участь у розмові, ставити запитання, давати відповіді, висловлювати думки, розпочинати розмову тощо [16].

Отже, представлені показники та критерії мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру дозволяють визначити рівні розвитку досліджуваного явища (високий, середній, низький). Залежно від прояву показників охарактеризованих критеріїв у дошкільників можна говорити про розвиток того чи іншого рівня мовленнєвої компетентності.

До високого рівня мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру належать дошкільники, які мають бажання, потребу у взаємодії з іншими, що проявляється в готовності до спілкування, прагненні вступити в діалог; позитивно ставляться до наслідування визначеного зразка, розрізняють приклади до наслідування, що варті уваги і навпаки; володіють розвиненим імпресивним та експресивним мовленням, мовленнєвий розвиток у межах вікової норми; здатні вільно взаємодіяти з іншими; вміють висловлюватися відповідно до конкретної ситуації спілкування.

Середнім рівнем мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру володіють дошкільники, які не відчують особливого бажання вступати у взаємодію з іншими, зрідка долучаються до спілкування, вступають у діалог; байдуже ставляться до поведінки, діяльності інших, їх майже не цікавлять інтереси людей; мають ознаки недостатньо розвиненого імпресивного та експресивного мовлення, часто проявляють мовленнєві порушення (ехолалії, штампи); майже не взаємодіють з іншими; за допомогою дорослих можуть висловлюватися відповідно до конкретної ситуації спілкування.

Низький рівень мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру мають дошкільники, в яких відсутнє бажання, прагнення спілкуватися, вступати у розмову з іншими; негативне або байдуже ставлення до наслідування поведінки чи діяльності інших; не має ознак розвиненого імпресивного та експресивного мовлення, у більшості випадків проявляється аутизм; мовлення не відповідає віковим нормам; не здатні до взаємодії з іншими; не вміють висловлюватися відповідно до конкретної ситуації спілкування.

Визначена структура мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру передбачає якісний підбір психодіагностичних методик.

У процесі здійснення наукових розвідок щодо вивчення мовленнєвої активності дошкільників з аутизмом низка фахівців (А. Гордійчук [149], О. Літвінова [93], К. Островська [126], Н. Руденко [149], В. Тарасун [172] та ін.) виокремила ряд валідних, надійних, психодіагностичних методик, які мають місце в програмах обстеження дітей з розладами аутистичного спектру, в тому числі обстеження мовлення зазначеної категорії дошкільників.

Так, К. Островська основним інструментарієм обстеження дітей з аутизмом, що дозволяє безпосереднє спостереження за поведінкою дитини, вважає шкалу оцінки вираженості дитячого аутизму («Childhood Autism Rating Scale» – CARS). Завдяки комплексу методик PEP-R (Psychoeducational Profile

Revised), як зауважує науковець, є можливість оцінювати особливості розвитку дітей з аутистичними розладами [126].

Серед діагностичних шкал, що дозволяють виявити у дитини аутистичні порушення, соціальні, комунікативні, поведінкові недоліки, О. Літвінова пропонує шкали Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R), Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS); Childhood Autism Rating Scale (CARS). До методів, призначених для оцінки рівня розвитку, соціальних навичок дітей з аутизмом, автор відносить шкали Brigance Inventory of Early Development; Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA); The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs; для оцінки рівня невербальної комунікації дітей – шкала комунікативного і символічного поведінки (CSBS), анкета CHAT, шкала Pre-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule (PL-ADOS). Дослідник також пропонує застосовувати методики, що оцінюють мовний розвиток дітей із аутизмом, виявляють рівень розвитку імпресивного та експресивного мовлення, а саме: The Rossetti InfantToddler Language Scale; Functional Communication Profile; Test of Pragmatic Language; Test of Language Competence-Expanded Edition (TLC-Expanded); Test of Problem Solving [93].

В. Тарасун акцентує увагу на методиці, що допомагає визначити відхилення у психофізичному розвитку дитини з аутизмом, – опитувальник для поглибленого визначення педагогом наявності ознак відхилень у психофізичному розвитку і соціально-емоційній сфері дитини з розладами аутистичного спектру. Крім того, дослідник для оцінки стану вербальних та близьких до них навичок, рівня розвитку мовлення, пропонує методику VB-MAPP, ADOS [172].

Задля вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутизмом Н. Руденко, А. Гордійчук пропонують застосовувати інтерв'ю з батьками та педагогами, що допомагають зібрати анамнестичні дані, особливості вербальної, невербальної комунікації, мовленнєвої активності; модифікований варіант методики дослідження мовленнєвої активності дітей із аутизмом (С. Конопляста, В. Косинкіна) [149].

Однак, застосування запропонованих методик буде ефективним за умови правильно організованої роботи спеціаліста у процесі діагностики дитини з аутизмом, розуміння особливостей діяльності з дітьми, що мають мовленнєві порушення.

І. Марцинковським у процесі опрацювання діагностичних світових технологій, адаптованих до українських реалій, було запропоновано рекомендації щодо діагностики дітей з аутизмом: ретельне вивчення історії розвитку дитини; дослідження історії сім'ї; детальне обстеження зовнішності дитини; психологічне обстеження; обстеження рівня розвитку мовлення, комунікації; вивчення порушень сенсорики, перцептуальних навичок, складання сенсорного профілю дитини; дослідження неврологічного розвитку дитини, виявлення домінанти [104].

Крім визначених рекомендацій, із позиції Д. Шульженко, у процесі діагностики дітей із аутистичними розладами слід враховувати типологію аутистичної особистості дитин. Науковець пропонує сім окремих типів особистості за показниками світосприйняття, взаємодії з середовищем, когнітивних стилів, особливостей комунікації, наявності тривожних факторів, а саме: тип симбіотичного, лінгвістичного, інтелектуального, комунікативного, динамічно орієнтованого, індіферентного, реактивно-тривожного спрямування особистості. Відповідно до типу спрямування особистості аутичної дитини фахівець підбирає прийоми взаємодії [196].

У світі існує достатня кількість моделей супроводу сімей, де діти мають розлади аутистичного спектру: психологічна, емоційно-сфокусована, комінкаційна, експериментальна, міланська, конструктивістка, психодинамічна, структурна, стратегічна тощо. Кожна модель ґрунтується на медичному, психологічному, педагогічному супроводі спеціалістів і має складати неперервність послуг за участі батьків дітей, педагогів, психологів, лікарів, що вирішують проблеми самої дитини з аутизмом, так і проблеми оточуючого середовища [172].

К. Островська характеризує психологічну модель допомоги, що вимагає розуміння психологічних основ процесу виховання, навчання дитини та містить кілька етапів: систематизація даних про особливості розвитку дитини на момент дослідження; вивчення особливостей найближчого оточення дитини його ролі стосовно цілісного процесу її психічного розвитку. Автор зазначає, що в психологічній моделі допомоги важливу роль відіграють засади роботи із сім'ями таких дітей: всі методи повинні спиратись на емпіричні, клінічні дані про те, що аутизм не є наслідком патології сім'ї; послаблювати вплив негативного сприймання суспільством батьків дітей з аутизмом; інформування батьків про характерні особливості, можливості розвитку дитини з аутизмом; організація співпраці з врахуванням потреб сім'ї [126].

Емоційно-сфокусована модель допомоги, розроблена М. Керром та М. Боуеном, містить акцент на проблеми взаємовідносин між членами родини дитини з аутизмом, що ґрунтуються на прихильності між членами сім'ї. За цієї умови, з позиції дослідників, відбувається зниження стресу за допомогою спонукання членів родини переживати первинні емоції, проговорювати їх з іншими членами сім'ї [221].

Комунікаційна модель, за характеристикою Д. Карлсоном, Л. Сперрі, Д. Льюїс, зосереджує увагу на підвищення самоповаги членів сім'ї, що змінює сімейну систему. Розглядається зв'язок між самоповагою і комунікацією в родині, роль сімейного функціонування у процесі комунікації тощо [207].

Експериментальна модель, на думку Д. Кіт, Г. Коннелл, К. Уітакер, спрямована на допомогу членам родини з розвитку почуття «сімейного патріотизму», поліпшення відносин між родичами, примноження контактів родини з іншими сім'ями. У цьому випадку сім'я забезпечується моделлю постійного об'єднання, розділення, возз'єднання, що спонукає членів сім'ї бути самими собою [219]

Міланська модель спрямована на допомогу родині у відкритті правил сімейних стосунків, поліпшення результату сімейної системи на благо дитини.

Ціль моделі – змінити подання через безпосередню дію, не застосовуючи корегування переконань [64].

Конструктивіська (нарративна) модель ґрунтується на складанні смислів (історій) з життя членів родини і тих ролей, які грають в житті родини загалом, в житті дитини зокрема. Проблеми родини розглядаються як значущі історії, що розповідають члени сім'ї. Ці історії опиняються у фокусі втручання [202].

Психодинамічна модель спрямована на встановлення у членів родини вже існуючих сильних якостей, компетенцій. Робота спеціаліста націлена на постійний супровід у зростаючому успіху родини під час вирішення проблем дитини [172].

Поведінкова (когнітивно-поведінкова) модель передбачає виявлення поведінкових патернів конкретної сім'ї; визначення можливих наслідків поведінки при її повторенні та підтримці; розкриття членам сім'ї змісту навичок вирішення проблем та стратегій розв'язання конфліктів, технік ведення переговорів із дитиною тощо [9].

Враховуючи, що предмет цього дослідження спрямований на розвиток, корекцію мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, вважаємо за доцільне розглянути основні підходи та стратегії сучасних науковців щодо становлення феномена, що вивчається.

В. Тарасун здійснив опис застосування різних підходів у роботі з дітьми, що мають аутистичні розлади, – психоаналітичний підхід (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорні та ін.), поведінковий, когнітивно-поведінковий (А. Бардура, Д. Патерсон, М. Селігман, Б. Скінер та ін.), гуманістичний (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.), нейропсихологічний (Ф. Аппе, П. Холвін та ін.), феноменологічний підхід (Е. Гусерль та ін.) тощо [172].

Т. Скрипник, О. Романчук, Ю. Гречаніна охарактеризували основні методи роботи з дітьми, що мають аутистичні розлади: метод «холдинг-терапія» (утворення фізичного зв'язку матері та дитини); метод ТЕАССН (терапія і навчання аутичних дітей із комунікативними порушеннями спрямована на досягнення дітьми максимально високого ступеню

самостійності та інтеграції у суспільство); метод «сенсорна інтеграція» (формування та інтеграції основних систем органів чуття: дотику, відчуття руху, смаку, зору, слуху); система PECS (альтернативна система комунікації допомагає набутти комунікативні вміння); ігрові методи (метод «Son-Rise»), арт-терапевтичні методи (музичні, танцювальні, малювання, з піском, казкотерапія тощо); анімалотерапевтичні методи (іпотерапія, дельфінотерапія тощо), індивідуальні, групові методики (TEACH, SCERTS, RDI), медикаментозне лікування, дієтотерапія, фізична терапія, ерготерапія, логотерапія тощо [42; 146; 160].

Здійснюючи аналіз спеціальної літератури з питань корекції, розвитку мовленнєвої активності дітей із розладами аутистичного спектру, слід виокремити ряд сучасних досліджень (Г. Афузова [5], Н. Базима [8], М. Логашук [5], Д. Супрун [167], М. Федоренко [167], О.Чигинцева [187], Д. Шульженко [196] та ін.), які можуть стати стратегічно важливими у розробці корекційної програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутизмом.

Грунтовні положення корекційно-розвивальної методики щодо формування мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями зафіксовані у праці Н. Базими. Методика містить дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний, функціонально-мовленнєвий етапи формування, кожен із яких має мету, завдання, напрямки, методи роботи. Знання, уміння, навички дітей розглядаються як цілісна система. Для розвитку навичок адекватного застосування мови дослідник розробляє метод мовленнєвого оперативного обслуговування, спрямований на розвиток вокалізу, імітації звуків, слів, розуміння значення слів, використання експеривної мови для позначення предметів тощо [8].

Д. Супрун, М. Федоренко запропоновано умови розвитку мовленнєвої активності дітей із аутизмом: спостереження за дитиною, безпосередня взаємодія, об'єктивна оцінка динаміки розвитку мовленнєвої активності; структурування корекційного впливу на основі врахування інформації,

отриманої під час діагностики, спостереження за дитиною; створення адекватно організованого середовища для здійснення корекційного впливу; здійснення корекції емоційного стану дитини; використання аутостимуляцій; застосування завдань, зміна яких передувала б перенасиченню позитивними враженнями; поетапне пред'явлення завдань із обов'язковим використанням цілеспрямованого стимулювання; взаємозв'язок у роботі спеціалістів, батьків дітей; стимуляція мовленнєвої активності засобами завдань із урахуванням механізмів, станів, рівнів розвиненості індивідуальної мови й мовлення, особливостей мовленнєвої поведінки дитини [167].

У дослідженнях О. Чигинцевої, І. Сунагатулліна, О. Ісаєвої, Л. Аболмасової представлено комплексний підхід у корекції мовленнєвих порушень дітей із розладами аутистичного спектру. Серед основних рекомендацій є: корекція спрямована на виправлення поведінки та формування навички «займатися»; врахування переходу від предметно-маніпулятивної гри до гри предметно-дієвої; формування навички роботи з картинками; розвиток складно скоординованих рухів рук, ног, розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації; стимулювання вокалізації, звуконаслідування, активної комунікації дитини; корекція звуковимови; формування навички читання, письма, рахування. Найбільш ефективними методами колекційної роботи автори вважають: спостереження за вільною грою; експеримент по створенню проблемних ситуацій; бесіда з батьками; аналіз наявних медичних, психолого-педагогічних висновків на дитину; метод сенсорної інтеграції; логоритміка; метод формування темпо-ритмічної сторони мовлення; метод АВА-терапії; методи корекції звуковимови; метод розвитку зв'язного мовлення; методи стимулювання комунікації [187].

У роботі з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру, щодо розвитку мовленнєвих функцій Г. Афузова, М. Логащук пропонують корекційну програму дій, завданнями якої є: диференціація мовленнєвих порушень, обумовлених аутизмом; встановлення емоційного контакту з дитиною; активізація мовленнєвої діяльності; формування, розвиток

спонтанного мовлення в побуті, грі; розвиток мовлення в навчальній ситуації. Психокорекція розвитку мовленнєвих функцій дітей передбачає корекційний вплив на мовленнєву діяльність, невербальні психічні процеси, емоційно-особистісний розвиток дитини: стимуляція мовленнєвої, психічної активності дитини; удосконалення здатності до наслідування дій дорослого; корекція сприймання, фізіологічного, мовленнєвого дихання, артикуляційних навичок; формування внутрішнього, зовнішнього лексикону, початкових навичок граматичного структурування мовленнєвого повідомлення [5].

Д. Шульженко виокремлює основні напрями логопедичної корекційної роботи з дітьми із аутизмом: у повсякденному житті, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових, пізнавальних інтересів; у процесі сюжетно-рольових театралізованих ігор; на заняттях із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці; на заняттях із розвитку мовлення, побудованих за принципом моделювання комунікативних ситуацій. Автор наголошує, що під час процесу логопедичної корекційної роботи необхідно проводити корекцію звуковимови, розвиток фонематичних процесів, надалі відповідно індивідуальної корекційної програми [196].

В. Тарасун запропонував авторську програму корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з розладами аутистичного спектру. Програма складається з п'яти рівнів, кожен рівень спрямований на розвиток відповідних складових мовленнєвих умінь дитини: I рівень. Формування початкових форм потреби у спілкуванні; II рівень. Розвиток імпресивного мовлення; III рівень. Формування різних форм довербального мовлення; IV рівень. Оволодіння лексико-граматичної системи мовлення; V рівень. Оволодіння доступними формами комунікації тощо [172].

Таким чином, аналіз багатопланової літератур дозволив виокремити критерії, показники мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: мотиваційно-емоційний, лінгвістично-змістовий, поведінково-діяльнісний. Згідно з особливостями розвитку критеріїв досліджуваного явища було представлено рівні мовленнєвої

компетентності дітей зазначеної категорії: високий, середній, низький. Аналізуючи досвід впровадження корекційних, розвивальних програм, особливості супроводу, рекомендацій учених щодо становлення мовленнєвої активності дітей з аутизмом, з'ясовано, що успішна діяльність у цьому напрямку залежить від якісно створеної програми психологічної корекції мовленнєвої компетентності дітей із розладами аутистичного спектру, запропоновані результати досліджень фахівців можуть бути використані у процесі розробки моделі корекції явища, що вивчається.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури, присвячений питанням мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, дозволив зробити декілька висновків:

1. За результатами теоретичного аналізу було виокремлено підходи у трактуванні мовленнєвої компетентності особистості, а саме: комплексний, психолінгвістичний, діяльнісний, компететнісний, особистісний. Розгляд проблеми вікових особливостей дітей дошкільного віку, розвиток їх мовленнєвої сфери та характер мовленнєвої активності дошкільників із аутистичними розкладами дозволив визначити, що мовленнєва компетентність дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру – це інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування.

2. Охарактеризовано зміст і особливості розладів аутичного спектру, представлено клінічні картини, діагностичні критерії кожного з різновиду розладів аутичного спектру. Розроблено структуру мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, яка містить такі критерії та показники: мотиваційно-емоційний (бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування); лінгвістично-змістовий

(експресивне мовлення, імпресивне мовлення); поведінково-діяльнісний (уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації).

3. Здійснений аналіз досліджень, присвячених діагностиці, корекції, розвитку мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, склав передумови для створення якісної діагностичної та корекційної програм з розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Обґрунтування методичного інструментарію та процедури дослідження

Корекція та розвиток мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру передбачає не лише теоретичний аналіз наукової літератури з теми дослідження, але й підводить до проведення констатувального етапу експерименту.

Зважаючи на завдання дослідження, ґрунтуючись на сутності, структурі мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, було розроблено програму діагностики виокремленого явища, в якій основна мета спрямована на визначення рівня мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та її складових.

Серед важливих завдань дослідження слід зазначити такі:

1. Скласти перелік валідних, надійних психодіагностичних методик для вивчення рівня мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та її складових.
2. Дослідити особливості рівнів складових мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, а саме: мотиваційно-емоційного, лінгвістично-змістового, поведінково-діяльнісного.
3. Виявити рівні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Емпіричне дослідження включає три основні етапи.

Перший етап емпіричного дослідження присвячено визначенню діагностичного інструментарію для вивчення рівня мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Другий етап емпіричного дослідження спрямовано на визначення рівня складових мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Третій етап емпіричного дослідження був спрямований на виявлення особливостей рівня мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Кожний етап емпіричного дослідження передбачав застосування відповідних методів, методик, що дозволило вивчити рівень мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Однак теоретичне дослідження проблеми мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру показало, що в сучасній психологічній літературі відсутні окремі методики для діагностики мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру як феномена. Тому загальні підходи до емпіричного дослідження, методи, критерії було підібрано відповідано до розробленої структури мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та завдань дослідження.

До основних критеріїв вивчення рівнів, особливостей мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру відповідно до авторської структури (рис. 1.1) нами віднесено: мотиваційно-емоційний, лінгвістично-змістовий, поведінково-діяльнісний.

Грунтуючись на теоретичній частині дослідження, відбір методик для діагностики складових-критеріїв мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру здійснювався відповідно до завдань дослідження, оптимальних організаційних умов проведення, виокремлених емпіричних показників мовленнєвої компетентності дошкільників. Для визначення рівня мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру нами були застосовані валідні, надійні психодіагностичні методики, які належним чином

відповідають психометричним вимогам, що дозволило зібрати якісні, кількісні результати.

Згідно отриманих даних пробного дослідження визначено комплекс діагностичних методик для вивчення критеріїв мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (табл. 2.1).

Вивчення рівнів мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру здійснювалося в результаті аналізу таких показників: бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування.

Бажання взаємодіяти дітей дошкільного віку з аутистичними розладами досліджувалося за допомогою методики «Діагностика розвитку спілкування і мовлення» [163]. Методика спрямована на вивчення рівня розвитку спілкування, основними параметрами якого виокремлено: 1) рівень ініціативності в спілкуванні як показник прагнення дитини до спілкування; 2) рівень чутливості до впливів партнера як готовність сприйняти ініціативу іншої людини, відповісти на неї та перебудувати свою поведінку відповідно до впливами дорослого; 3) рівень володіння засобами спілкування – конкретними діями, за допомогою яких дитина здійснює спілкування, і мовою. Складається методика з трьох ситуацій: «Пасивний дорослий», «Спільна гра з дорослим», «Спільне розглядання картинок». Для реалізації ситуації потрібно відповідно організувати предметне середовище: окрема кімната, дитячий столик, на якому розміщуються різні предмети (матрешка, кубики, машинка, лялечка, іграшкова тварина, книжка з картинками. Картинки в книжці повинні містити такі зображення: 4-5 зображень знайомих дитині тварин; 4 зображення дітей, які скоюють певні дії; 3 зображення транспортних засобів різної величини; 3 зображення одного персонажа в різних просторових положеннях.

Таблиця 2.1

**Комплекс психодіагностичних методик дослідження критеріїв
мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами
аутистичного спектру**

Показники мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з РАС	Методики дослідження
<i>Мотиваційно-емоційний критерій</i>	
Бажання взаємодіяти	Методики «Діагностика розвитку спілкування і мовлення» [163]
Ставлення до наслідування	Методика діагностики соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом (за О. Смирноюю, Л. Галігузовою, модифікація Г. Супрун) [166]
<i>Лінгвістично-змістовий критерій</i>	
Імпресивне мовлення	Методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38]; діагностична карта аутистичної дитини (за К. Лебединської, О. Нікольської) [58]
Експресивне мовлення	Методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38]
<i>Поведінково-діяльнісний критерій</i>	
Уміння взаємодіяти	Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» (за А.Тісняковою, Н.Сосновенко, модифікація Г. Супрун) [166]
Уміння висловлюватися відповідно до ситуації	Методика «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» [234]

Обробка результатів методики здійснюється відповідно шкали оцінки параметрів спілкування (ініціативність, чуттєвість до взаємодії, засоби спілкування). Показник «бажання взаємодіяти» відповідає характеристиці

параметру спілкування «ініціативність». У результаті обробки даних виокремлено три рівні бажання взаємодіяти:

високий рівень притаманний дошкільникам, які виявляють виражену активність у спілкуванні в усіх пробах, незалежно від поведінки дорослого. Це проявляється в інтересі до речей, у прагненні привернути увагу до іграшок або предметів, у бажанні розділити з дорослим задоволення від гри, отримати його схвалення або допомогу. Кількісні показники за методикою оцінюються в 3 бали;

середній рівень характерний для дошкільників, які проявляють ініціативність не у всіх пробах, ступінь їх ініціативності залежить від ступеня ініціативності дорослого: чим активніше дорослий, тим ініціативніше дитина, ініціативні дії примітивні та одноманітні. Кількісні показники оцінюються в 2 бали;

низький рівень визначає дошкільників, які не проявляють ніякої активності, пасивно сліднують за дорослим, мало або майже не виявляють ініціативи, часто як ніби не помічають ініціативи інших, ігнорують прохання і пропозиції про спільну гру. Кількісні показники за методикою оцінюються в 1 бал.

Ставлення до наслідування дошкільників із аутистичними розладами вивчалось завдяки методиці діагностики соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом (за О. Смирновою, Л. Галігузовою, модифікація Г. Супрун) [166]. Спрямована методика на вивчення особливостей сприймання, розуміння та ставлення дитини до дорослого під час взаємодії. Містить методика 3 діагностичні ситуації: вільна гра/активність, спільна гра/активність, предмет з секретом. Зміст методики відображений у відповідних параметрах: «Сприймання дорослого», «Розуміння дорослого», «Ставлення до дорослого». Показник ставлення до наслідування мовленнєвої компетентності дошкільників співпадає з параметром методики «Розуміння дорослого», який поєднує такі показники: чутливість до дій дорослого, орієнтування на оцінку дорослого, наслідування дій дорослого. Обробка даних

методики здійснюється відповідно до протоколу діагностики. У результаті обробки даних було визначено три рівні ставлення до наслідування:

високий рівень належить дошкільникам, які розуміють основні звернення дорослого до неї, реагують на зауваження та прохання у більшості ситуацій, орієнтуються на оцінку дорослого та наслідують його дії. Кількісні показники коливаються від 13 до 18 балів;

середній рівень притаманний дошкільникам, які епізодично розуміють звернення дорослого, час від часу реагують на зауваження та прохання, епізодично орієнтуються на оцінку дорослого, іноді наслідують його дії. Кількісні показники за шкалою ранжуються від 6 до 12 балів;

низький рівень характеризує дошкільників, які не розуміють більшості звернень дорослого, не реагують на прохання у більшості ситуацій, не орієнтуються на оцінку дорослого, не наслідують дії дорослого. Кількісні показники оцінюються від 0 до 5 балів.

За узагальненням результатів методик визначалися рівні мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру:

високий рівень характеризує дошкільників, які проявляють активність у спілкуванні з дорослими, проявляють інтерес до речей, прагнуть привернути увагу, чекають схвалення, допомогу від дорослого, реагують на зауваження, прохання, наслідують дії дорослого, намагаються відповідати оцінці дорослого;

середній рівень визначає дошкільників, які ініціативність проявляють час від часу, ступінь ініціативності залежить від дорослого, не завжди розуміють звернення дорослого, рідко реагують на зауваження, прохання, іноді наслідують дії дорослого;

низький рівень притаманний дошкільникам, які не проявляють активності у спілкуванні з дорослим, не виявляють ініціативи, ігнорують прохання і звернення дорослого, не орієнтуються на оцінку дорослого, не наслідують дії дорослого.

Для визначення рівня лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру було досліджено такі показники: імпресивне мовлення, експресивне мовлення.

Рівень імпресивного мовлення дошкільників вивчався за допомогою методики діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38] та діагностичної карти аутистичної дитини (за К. Лебединської, О. Нікольської) [58]. Методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38] спрямована на дослідження нейропсихологічного, фонетико-фонематичного розвитку, стану сформованості структурних одиниць мовлення. Методика містить 4 блоки: нейропсихологічний, лінгвістичний, психолінгвістичний, оцінювальний. Кожний блок спрямований на вивчення відповідних показників: нейропсихологічний (дрібна, артикуляційна моторика та кінетика, кінестетичний, просторовий та динамічний праксис та гнозис, дослідження когнітивної сфери); лінгвістичний (експресивні показники: звуко-складова структура слова, голос, дихання, просодика; імпресивні показники: фонематичні уявлення, фонематичний слух (сприймання), фонематична (слухова) увага, фонематичний (слуховий) контроль); психолінгвістичний (показники називання: уявлення про слово, значення слова «слово», імпресивний та експресивний словник, словотворення та словозміна; показники смислового зв'язного мовлення: розуміння фраз та логіко-граматичних конструкцій, зв'язне (монологічне, діалогічне) мовлення, дослідження текстових категорій (зв'язності, послідовності та логіко-смислової організації тексту). Показник «імпресивне мовлення» співпадає з показниками імпресивного мовлення лінгвістичного блоку методики та складається з двох ігор, одинадцяти завдань. Обробка результатів за методикою здійснюється відповідно ключа. Загальний підрахунок балів за показником дозволяє виокремити три рівні імпресивного мовлення:

високий рівень характеризує дошкільників, в яких сформовані всі фонематичні процеси. Кількісні показники за методикою коливаються від 4 до 5 балів;

середній рівень визначає дошкільників, у яких порушення фонематичної (слухової) уваги, фонематичного (слухового) контролю. Кількісні показники ранжуються від 2 до 3 балів;

низький рівень притаманний дошкільникам, у яких порушення фонематичного (слухового) контролю, уваги, сприймання, уявлення. Кількісні показники оцінюються від 0 до 1 балів.

Крім того, імпресивне мовлення вивчалось за допомогою діагностичної карти аутистичної дитини (за К. Лебединської, О. Нікольської) [58], основними сферами дослідження якої є: вегетативно-інстинктивна, афективна, сфера потягів, сприйняття, моторики, інтелектуального розвитку, мовлення, гри, навички соціальної поведінки, психосоматичні кореляції. Діагностична карта містить сферу мовлення, де основними показниками є: мовленнєвий анамнез, розуміння мовлення, експресивна сторона мовлення, відображене мовлення, синтаксисна сторона мовлення, стан звуковимови. Складові показника «імпресивне мовлення» мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами співпадає з показником методики «розуміння мовлення», що вивчається завдяки завданням для дослідження наявності номінативної функції слова, розуміння граматичних форм слова, розуміння атрибутивних конструкцій, вивчення широти узагальнень, розуміння розгорнутих граматичних конструкцій. Обробка результатів за діагностичною картою здійснюється відповідно до якісного аналізу, запропонованого в карті. Згідно аналізу виокремлено три рівні імпресивного мовлення:

високий рівень характеризує дошкільників, які добре орієнтуються в назвах предметів, зображених на малюнках, орієнтуються в назвах дій, зображених на сюжетних картинках, розуміють питання непрямих відмінків. Кількісні показники оцінюються в 3 бали;

середній рівень визначає дошкільників, які розуміють прохання, пов'язані з повсякденним предметним світом, знають імена близьких, назви іграшок, можуть показати частини свого тіла, іграшок, але не розрізняють за проханням зображень предметів. Кількісні показники оцінюються в 2 бали;

низький рівень притаманний дошкільникам, які зі збереженим слухом не сприймають мови оточуючих, реагують на своє ім'я зрідка, майже не реагують на інтонації заборони, заохочення. Кількісні показники оцінюються в 1 бал.

Рівень експресивного мовлення дошкільників досліджувався завдяки методики діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38], яка спрямована на вивчення нейропсихологічного, фонетико-фонематичного розвитку, стану сформованості структурних одиниць мовлення. Показник «експресивне мовлення» співпадає з показниками лінгвістичного та психолінгвістичного блоків методики. Лінгвістичний блок спрямований на вивчення експресивних показників: звуко-складова структура слова, голос, дихання, просодика; психолінгвістичний спрямований на вивчення показників називання: уявлення про слово, значення слова «слово», словник, словотворення та словозміна; показників смислового зв'язного мовлення: розуміння фраз та логіко-граматичних конструкцій, зв'язне (монологічне, діалогічне) мовлення, дослідження текстових категорій (зв'язності, послідовності та логіко-смислової організації тексту). Обробка результатів за методикою здійснюється відповідно ключа. Загальний підрахунок балів за показником дозволяє виокремити три рівні експресивного мовлення:

високий рівень характеризує дошкільників, в яких чітка вимова усіх звуків, виразне, розбірливе мовлення, стан голосової функції в нормі, усі складові просодичного компоненту в нормі, всі показники семантичної структури слова сформовані, розвинені граматичні показники слова, наявне розуміння смислових зв'язків слова, є здатність пояснити запитання, вести діалог, наявне монологічне мовлення. Кількісні показники за методикою коливаються від 38 до 55 балів;

середній рівень визначає дошкільників, у яких порушена вимова 3-5 приголосних звуків, голосні в нормі, характерні перестановки звуків, складів, розбірливе мовлення не порушене, голос тихий, напружений, порушений темп, наголос та інтонація, порушення 2-3 показників семантичної структури слова, 3 помилки під час обстеження граматичного значення слова, порушення смислових зв'язків слова, пояснення відбувається за допомогою дорослого, відсутня зацікавленість у діалозі, наявне уникнення контакту, але на запитання відповідає, в послідовності, одночасності виконання самостійних завдань спостерігаються помилки. Кількісні показники ранжуються від 19 до 37 балів;

низький рівень притаманний дошкільникам, у яких спостерігаються системні порушення звуковимови на рівні незрозумілості мовлення для оточуючих, порушення звуко-складової структури слова, мовлення змазане, порушення голосоутворення або артикуляції, відсутність голосових модуляцій, мовлення безбарвне, порушення усіх показників семантичної структури слова, відсутнє володіння граматичною системою словозміни, словотворення, відсутнє бажання пояснювати запитане, повна відсутність діалогічного мовлення, порушення монологічного мовлення на рівні усіх текстових категорій. Кількісні показники оцінюються від 0 до 18 балів.

За узагальненням результатів методик визначалися рівні лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру:

високий рівень характеризує дошкільників, в яких сформовані фонематичні процеси, наявна орієнтація в назвах предметів, дій, є розуміння запитань, чітка вимова усіх звуків, розбірливе мовлення, усі складові просодичного компоненту в нормі, всі показники семантичної структури слова сформовані, розвинені граматичні показники слова, наявне розуміння смислових зв'язків слова, є здатність вести діалог, наявне монологічне мовлення;

середній рівень визначає дошкільників, у яких присутнє порушення фонематичної (слухової) уваги, фонематичного (слухового) контролю, є

розуміння прохання, пов'язане з повсякденним предметним світом, але відсутнє розрізнення за проханням зображень предметів, порушена вимова 3-5 приголосних звуків, характерні перестановки звуків, складів, порушений темп, наголос та інтонація, порушення 2-3 показників семантичної структури слова, граматичного значення слова, порушення смислових зв'язків слова, пояснення відбувається за допомогою дорослого, наявне уникнення контакту, але на запитання відповідає;

низький рівень притаманний дошкільникам, у яких порушення фонематичного (слухового) контролю, уваги, уявлення, відсутнє сприймання мови оточуючих, відсутня реакція на інтонацію заборони чи заохочення, спостерігаються системні порушення звуковимови на рівні незрозумілості мовлення для оточуючих, порушення звуко-складової структури слова, мовлення змазане, порушення голосоутворення або артикуляції, мовлення безбарвне, порушення усіх показників семантичної структури слова, граматичної системи словозміни, словотворення, повна відсутність діалогічного мовлення, порушення монологічного мовлення на рівні усіх текстових категорій.

Для визначення рівня поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру було досліджено такі показники: уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації.

Уміння взаємодіяти вивчалось за допомогою опитувальника «Поведінковий портрет дитини під час занять» (за А. Тісняковою, Н. Сосновенко, модифікація Г. Супрун) [166]. Методика призначена для дослідження ефективної, нефективної поведінки під час занять. Містить опитувальник 10 тверджень, які описують прояви поведінки дитини в новому соціальному оточенні. Кожне твердження слід оцінити відповідями «Так», «Скоріше, так», «Важко відповісти», «Скоріше, ні», «Ні». Обробка результатів за опитувальником здійснюється відповідно до ключа. Загальний підрахунок балів дозволяє виокремити три рівні уміння взаємодіяти:

високий рівень характеризує дошкільників, які легко вступають у контакт із дорослими, однолітками, швидко виконують прохання, завдання іншого, прагнуть уваги, налаштовані на взаємодію з іншими, прагнуть нових активностей. Кількісні показники оцінюються від 7 до 20 балів;

середній рівень визначає дошкільників, які неохоче вступають у взаємодію з дорослим, однолітком, проявляють в основному мовчазність, відволікаються від справи, з допомогою інших виконують прохання. Кількісні показники оцінюються від -7 до 6 балів;

низький рівень притаманний дошкільникам, які не користуються мовленням для комунікації, мовчать, відводять погляд, не повертаються в бік партнера, не відповідають на запитання. Кількісні показники оцінюються від -20 до -8 балів.

Уміння висловлюватися відповідно до ситуації вивчалось завдяки методиці «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» [234]. За допомогою шкали оцінюються чотири основні сфери життєдіяльності дитини: комунікацію, повсякденні життєві навички, соціалізацію, моторні навички. Комунікативна шкала містить субшкали: рецептивні навички (умінням слухати, розуміти почуте); експресивні навички (вербальні, невербальні навички комунікації, умінням висловлювати власні думки); письмові навички (вміння писати, читати, висловлювати свої думки, емоції в письмовому вигляді). Шкала повсякденних життєвих навичок включає субшкали: особисті навички (навички з самообслуговування, дотримання особистої гігієни); домашні навички (допомога дорослим у веденні домашніх справ); громадські навички (уміння орієнтуватися в часі, просторі, володіння правилами поведінки в громадських місцях). Шкала соціалізації включає субшкали: міжособистісна взаємодія (вміння розпізнавати емоції інших людей, навички встановлення ефективної взаємодії з оточуючими); проведення часу, гри (вміння грати з іншими дітьми, ділитися, співпрацювати); навички співпраці (володіння, дотримання норм, правил поведінки в суспільстві). Шкала моторних навичок містить субшкали: груба моторика (володіння

координацією власного тіла); дрібна моторика (вміння маніпулювати дрібними предметами). Методика також включає прояви дезадаптивної поведінки, яка спрямована на виявлення проблем, незручностей в поведінці дитини. Обробка даних за методикою здійснюється процедурою підрахунку балів. Загальний підрахунок балів дозволяє виокремити три рівні уміння висловлюватися відповідно до ситуації:

високий рівень характеризує дошкільників, які вміють слухати інших, виконують інструкції, демонструють вербальні, невербальні навички мовлення, уміють користуватися телефоном, встановлювати контакт у соціально прийнятних формах, позитивно сприймають оточуючих, готові спільно з іншими проводити час, грати, ділитися, вміють контролювати свою поведінку. Кількісні показники оцінюються від 108 до 161 балів;

середній рівень визначає дошкільників, які майже не слухають інших, зрідка виконують інструкції, мають порушення під час застосування вербального, невербального мовлення, встановлюють контакт за допомогою дорослих, майже не сприймають оточуючих, не мають особливого бажання спільно з іншими проводити час, гратися, час від часу здатні контролювати свою поведінку. Кількісні показники оцінюються від 54 до 107 балів;

низький рівень притаманний дошкільникам, які не слухають інших, не виконують інструкцій, не користуються вербальним, невербальним мовленням, не встановлюють контакт з іншими, не сприймають оточуючих, не проводять спільно час з іншими в грі, не здатні контролювати свою поведінку. Кількісні показники оцінюються від 0 до 53 балів.

За узагальненням результатів методик визначалися рівні поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру:

високий рівень характеризує дошкільників, які вступають у контакт із дорослими, однолітками, вміють слухати інших, виконують інструкції, демонструють вербальні, невербальні навички мовлення, позитивно

сприймають оточуючих, налаштовані на взаємодію з іншими, вміють контролювати свою поведінку;

середній рівень визначає дошкільників, які неохоче вступають у взаємодію з дорослим, однолітком, майже не слухають інших, зрідка виконують інструкції, мають порушення під час застосування вербального, невербального мовлення, встановлюють контакт за допомогою дорослих, майже не сприймають оточуючих, не мають особливого бажання спільно з іншими проводити час, слабо контролюють свою поведінку;

низький рівень притаманний дошкільникам, які не користуються мовленням для комунікації, мовчать, не слухають інших, не виконують інструкцій, відводять погляд, не повертаються в бік партнера, не відповідають на запитання, не сприймають оточуючих, не проводять спільно час з іншими в грі, не здатні контролювати свою поведінку.

У табл. 2.2 представлені дані за рівнями кожної психодіагностичної методики дослідження мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Для визначення рівнів мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру було застосовано процедуру переводу первинних даних у рівні, що дозволило перевести неоднорідні кількісні значення за кожною методикою в однорідні. Таким чином, результати кожної методики представлені у вигляді рівнів: високий – 3 бала, середній – 2 бала, низький – 1 бал [119]. У результаті врахування рівнів кожного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру було виокремлено рівні досліджуваного явища: високий, середній, низький.

Таблиця 2.2

**Узагальнена таблиця дослідження рівня мовленнєвої компетентності
дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру**

Показники	Методики	Кількісні значення рівнів		
		Високий	Середній	Низький
Бажання взаємодіяти	Методики «Діагностика розвитку спілкування і мовлення» [163]	3 бали	2 бали	1 бал
Ставлення до наслідування	Методика діагностики соціальної взаємодії дітей дошкільного віку з аутизмом (за О.Смирновою, Л. Галігузовою, модифікація Г. Супрун) [166]	13-18 балів	6-12 балів	0-5 балів
Імпресивне мовлення	Методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38]	4-5 Балів	2-3 Балів	0-1 Балів
	Діагностична карта аутистичної дитини (за К. Лебединської, О. Нікольської) [58]	3 бали	2 бали	1 бал
Експресивне мовлення	Методика діагностики стану сформованості усного мовлення у дітей дошкільного віку [38]	38-55 балів	19-37 балів	0-18 балів
Уміння взаємодіяти	Опитувальник «Поведінковий портрет дитини під час занять» (за А.Тісняковою, Н.Сосновенкомодифікація Г. Супрун) [166]	7-20 балів	-7 – (-6) балів	-20 – (-8) балів
Уміння висловлювати відповідь до ситуації	Методика «Вайнлендська шкала адаптивної поведінки» [234]	108-161 балів	54-107 балів	0-53 балів

Високий рівень мовленнєвої компетентності мають діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, які проявляють активність у спілкуванні з дорослими, проявляють інтерес до речей, прагнуть привернути

увагу, чекають схвалення, реагують на зауваження, прохання, наслідують дії дорослого, вступають у контакт із однолітками, вміють слухати інших, демонструють вербальні, невербальні навички мовлення, позитивно сприймають оточуючих, вміють контролювати свою поведінку. У таких дітей сформовані фонематичні процеси, наявна орієнтація в назвах предметів, дій, є розуміння запитань, чітка вимова усіх звуків, розбірливе мовлення, усі складові просодичного компонента в нормі, всі показники семантичної структури слова сформовані, розвинені граматичні показники слова, наявне розуміння смислових зв'язків слова, є здатність вести діалог, наявне монологічне мовлення.

Середній рівень мовленнєвої компетентності мають діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, які проявляють ініціативність залежну від дорослого, не завжди розуміють звернення дорослого, рідко реагують на зауваження, прохання, іноді наслідують дії дорослого, неохоче вступають у взаємодію з дорослим, однолітком, майже не слухають інших, зрідка виконують інструкції, мають порушення під час застосування вербального, невербального мовлення, не мають воліють спільно з іншими проводити час, слабо контролюють свою поведінку. У таких дітей наявне порушення фонематичної (слухової) уваги, контролю, є розуміння прохання, пов'язане з повсякденним предметним світом, але відсутнє розрізнення за проханням зображень предметів, порушена вимова приголосних звуків, характерні перестановки звуків, складів, порушений темп, наголос та інтонація, порушення семантичної структури слова, граматичного значення слова, смислових зв'язків слова, наявне уникнення контакту.

Низький рівень мовленнєвої компетентності мають діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, які не проявляють активності у спілкуванні з дорослим, не виявляють ініціативи, ігнорують прохання і звернення дорослого, не наслідують дії дорослого, не користуються мовленням для комунікації, мовчать, не слухають інших, не виконують інструкцій, відводять погляд, не відповідають на запитання, не здатні

контролювати свою поведінку. У таких дітей порушення фонематичного (слухового) контролю, уваги, уявлення, відсутнє сприймання мови оточуючих, відсутня реакція на інтонацію заборони чи заохочення, спостерігаються системні порушення звуковимови на рівні незрозумілості мовлення для оточуючих, порушення звуко-складової структури слова, мовлення змазане, порушення голосоутворення або артикуляції, мовлення безбарвне, порушення усіх показників семантичної структури слова, граматичної системи словозміни, повна відсутність діалогічного мовлення, порушення монологічного мовлення на рівні усіх текстових категорій.

Аналіз мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, її критеріїв здійснювався за допомогою визначення основних статистичних характеристик вибірки. Результати діагностичних методик піддавалися статистичному аналізу з якісною інтерпретацією, змістовним узагальненням завдяки методу математико-статистичної обробки даних з використанням комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS [119].

Отже, презентований вище інструментарій дозволив підібрати психодіагностичні методики, які спроможні дослідити стан кожного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та визначити рівень досліджуваного явища у кожного окремого респондента.

2.2. Характеристика вибірки емпіричного дослідження

На другому етапі емпіричного дослідження було застосовано запропоновані психодіагностичні методики вивчення мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру задля здійснення констатувального етапу експерименту.

Констатувальний етап дослідження тривав у період з 2015 по 2018 рік на базі Закладу дошкільної освіти № 654 м. Києва, Нейро-лінгвістичного центру м. Києва.

У дослідженні брало участь 57 дітей віком від 3 до 6 років з розладами аутистичного спектру, серед них: 73,7 % – чоловічої статі, 26,3 % – жіночої статі.

Слід зазначити, що всі дошкільники мали розлади аутистичного спектру та належали до різних форм розладів. Всі респонденти умовно були об'єднані в чотири групи з різними формами розладів.

Відповідно до Міжнародної системи класифікацій хвороб (МКХ-10) із 57 респондентів 47,4 % дошкільників мали розлад «Дитячий аутизм» і були віднесені до першої групи досліджуваних. Серед найбільш характерних особливостей дошкільників цієї групи є: порушення соціальної взаємодії (нездатність адекватно контактувати з іншими), відсутність емоційної комунікації з оточуючими, відсутність інтересу до обміну інформації, емоцій.

Другу групу – 31,6 % склали дошкільники, які мають розлад «Атиповий аутизм». Основними особливостями дітей цієї групи є: обмежена, стереотипна поведінка, прояви розумової відсталості, виразні порушення соціальної взаємодії.

До третьої групи – 12,3 % належали діти, що мали розлад «Синдром Ретта». Характерними рисами дітей цієї групи є: часткова або повна втрата мовлення, стереотипне заламування, миття рук, неповне пережовування їжі тощо.

Четверта група – 8,7 % складалася з дошкільників, у яких було виявлено розлад «Синдром Аспергера». До найбільш характерних ознак дошкільників цієї групи є: наявність обмеженого набору стереотипних, повторювальних інтересів, занять, порушення соціальної взаємодії, загальна затримка мовлення, когнітивного розвитку.

Більшість дітей дошкільного віку з аутистичними розладами 68,4 % виховувалися у благополучних сім'ях, 31,6 % дошкільників із аутистичними розладами – в неблагополучних або неповних сім'ях.

2.3. Психологічні особливості мовленнєвої компетентності у дошкільників із розладами аутистичного спектру

До основних завдань констатувального етапу експерименту належать питання, пов'язані з виявленням показників мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, які потребують корекції.

Аналіз отриманих даних здійснювався відповідно з виокремленими критеріями, показниками, зважаючи на особливості рівнів мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (високий, середній, низький).

Результати діагностики дозволили виявити відсоткове співвідношення рівнів мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та визначити їх особливості (табл. 2.3).

Рівень мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру аналізувався на основі вивчення рівня його показників: бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування.

У табл. 2.3 зазначено, що рівень бажання взаємодіяти дітей дошкільного віку з аутистичними розладами розподілився таким чином: більшість респондентів належать до групи з низьким (57,9 %) рівнем. Лише 3,5 % респондентів мають високий та 38,6 % – середній рівень бажання взаємодіяти. Такі результати доводять факт про те, що більшість дошкільників із аутистичними розладами не користуються мовленням, мають мутичні прояви, тому не вступають у контакт із іншими, не проявляють інтерес і прагнення до взаємодії.

Аналіз результатів вивчення рівня ставлення до наслідування дошкільників із аутистичними розладами показав, що 5,3 % респондентів мають високий рівень, 40,3 % – середній рівень, 54,4 % – низький рівень ставлення до наслідування. Результати свідчать про те, що більшість дітей дошкільного віку з аутистичними розладами не готові до контактування з іншими, не орієнтуються на оцінку дорослих, до наслідування ставляться байдуже.

Таблиця 2.3

Рівень показників мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру за результатами констатувального етапу експерименту

№	Критерії, показники мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру	Рівень (кількість досл. у %)		
		В	С	Н
Мотиваційно-емоційний критерій				
1	Бажання взаємодіяти	3,5	38,6	57,9
2	Ставлення до наслідування	5,3	40,3	54,4
Лінгвістично-змістовий критерій				
3	Імпресивне мовлення	7,0	29,8	63,2
4	Експресивне мовлення	8,7	26,4	64,9
Поведінково-діяльнісний критерій				
8	Уміння взаємодіяти	10,5	33,4	56,1
9	Уміння висловлюватися відповідно до ситуації	5,2	35,2	59,6

Загалом, можна констатувати, що рівень показників мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з

розладами аутистичного спектру недостатньо, оскільки майже відсутня загальна тенденція дітей до мовлення, комунікації, слабо проявляється мотиваційна, емоційна сфери дошкільників, тому потребує корекції та розвитку.

Рівень лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру аналізувався на основі вивчення рівня таких показників: імпресивне мовлення, експресивне мовлення.

Отримані результати табл. 2.3 вказують на те, що рівень імпресивного мовлення дошкільників із аутистичними розладами розподілений таким чином: більшість респондентів належать до групи з низьким (63,2 %) та середнім (29,8 %) рівнями. Лише 7,0 % респондентів належать до високого рівня імпресивного мовлення. Такі дані свідчать про те, що більшість дошкільників із аутистичними розладами не сприймають мови оточуючих, не реагують ні на заохочення, ні на заборони і звернення, адже це може бути пов'язане з порушеннями фонематичного сприймання, уваги, уявлення, контролю, що потребує особливої уваги під час корекції, оскільки від цього залежить розвиток експресивного мовлення.

Недостатньо розвинений рівень експресивного мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: 8,7 % опитаних мають високий рівень; 26,4 % респондентів належать до середнього рівня; 64,9 % – з низьким рівнем експресивного мовлення. Отримані дані доводять факт про те, що дошкільники з аутистичними розладами, маючи нерозвинене імпресивне мовлення, не готові до відтворення експресивного мовлення, адже відсутність розвиненої фонематичної складової призводить до порушення звуковимови на рівні незрозумілості мовлення для оточуючих, порушення звуко-складової, семантичної, граматичної системи тощо.

У цілому, результати дослідження показників лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру засвідчили недостатній їх розвиток, оскільки вміння

розмовляти передбачає розвиненість не лише звуковимовних, граматичних систем словотворення, але й здатність до сприйняття на слух мовлення інших, що потребує першочергової корекції у дошкільників зазначеної категорії.

Рівень розвитку поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру аналізувався на основі вивчення рівнів: уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації.

У табл. 2.3 показано, що рівень уміння взаємодіяти дошкільників із аутистичними розладами розподілений таким чином: більшість респондентів належить до групи з низьким (56,1 %) рівнем. До групи з середнім рівнем належить (33,4 %). 10,5 % дошкільників віднесено до високого рівня уміння взаємодіяти. Такі результати підтверджують факт про те, що дошкільники із аутистичними розладами не готові до контактів із іншими, рівень їх сприйняття оточуючих низький, оскільки мають порушення вербального, невербального мовлення.

Що стосується уміння висловлюватися відповідно до ситуації дошкільників із аутистичними розладами, то отримані результати розподілилися таким чином: найбільша група респондентів із низьким рівнем (59,6 %); другу групу склали дошкільники, які показали середній рівень умінь висловлюватись відповідно до ситуації (35,2 %); високий рівень склали 5,2 % респондентів. Отримані результати говорять про те, що відсутність бажання взаємодіяти у дошкільників із аутистичними розладами супроводжується не здатністю застосовувати мовлення у тій чи іншій ситуації

У цілому, результати дослідження поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру вказують на недостатню здатність респондентів до взаємодії, до застосування мовлення в різних ситуаціях, адже порушення в сфері експресивного, імпресивного мовлення передбачає відсутність не лише діалогічного мовлення, але й монологічного. Тому зазначені показники мають піддаватися корекції та розвитку.

Аналіз результатів дослідження критеріїв мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру дозволив з'ясувати рівень їх розвитку (табл. 2.4).

Отримані дані з табл. 2.4 показують, що дошкільники з аутистичними розладами мають в основному низький рівень розвитку критеріїв мовленнєвої компетентності, а саме: мотиваційно-емоційний критерій (56,2 %), лінгвістично-змістовий критерій (64,0 %), поведінково-діяльнісний критерій (57,8 %). При цьому, порівнюючи рівні критеріїв мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, можна констатувати, що у респондентів краще розвинені лінгвістично-змістовий та поведінково-діяльнісний критерії (високий рівень складають 7,9 % та 7,9 % респондентів відповідно). Мотиваційно-емоційний критерій розвинений недостатньо – високий рівень складає 4,3 % досліджуваних.

Таблиця 2.4

**Рівень критеріїв мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру
(за результатами констатувального етапу експерименту)**

Критерії мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру	Рівень критеріїв (кількість досліджуваних, у %)		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-емоційний критерій	4,3	39,5	56,2
Лінгвістично-змістовий критерій	7,9	28,1	64,0
Поведінково-діяльнісний критерій	7,9	34,3	57,8

Отже, дослідження виявило недостатній рівень критеріїв мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Таблиця 2.5

**Рівень мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку
з розладами аутистичного спектру
(за результатами констатувального етапу експерименту)**

Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень	59,4
Середній рівень	33,9
Високий рівень	6,7

Грунтуючись на отримані дані, всіх досліджуваних дошкільників із аутистичними розладами було розподілено на три групи, відповідно до рівня їх мовленнєвої компетентності (табл. 2.5).

Дані табл. 2.5 свідчать, що переважна більшість респондентів мають низький (59,4 % від загальної кількості респондентів) і середній (33,9 %) рівні мовленнєвої компетентності. І лише 6,7 % досліджуваних належать до групи з високим рівнем мовленнєвої компетентності.

Отже, констатувальний етап експерименту дозволив визначити особливості розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами, її критеріїв, показників, які є основою для подальшої роботи над створенням програми корекції, розвитку досліджуваного феномена, адже кожний показник потребує особливої уваги з боку фахівців, оточуючих, бо від створених умов їх становлення залежить подальше застосування дошкільниками зазначеної категорії мовлення в процесі життєдіяльності.

Висновки до другого розділу

1. За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень мовленнєвої компетентності, її критеріїв у переважній кількості дітей дошкільного віку з аутистичними розладами. Встановлено, що більше половини дошкільників мають низький рівень мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності, третина респондентів – середній рівень, не значна кількість досліджуваних мають високий рівень мовленнєвої компетентності. Щодо лінгвістично-змістового критерія, то низький рівень притаманний майже усім досліджуваним, середній рівень має третина респондентів, високий рівень – десята частина від усіх дошкільників із аутистичними розладами. Стосовно поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності виявлено, що лише десята частина досліджуваних мають високий рівень, третина респондентів – середній рівень, більше половини дошкільників мають низький рівень.

2. Визначено рівні мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами в цілому. Високий рівень притаманний незначній кількості дошкільників, які мають бажання взаємодіяти з іншими, позитивно ставляться до наслідування, володіють розвиненим імпресивним, експресивним мовленням, здатні вільно взаємодіяти з оточуючими, уміють висловлюватися відповідно до конкретної ситуації спілкування. Середній рівень характеризує третину дошкільників, які не відчують бажання вступати у взаємодію з іншими, байдуже ставляться до їх поведінки, мають ознаки недостатньо розвиненого імпресивного, експресивного мовлення, за допомогою дорослих висловлюються відповідно до ситуації. Низький рівень притаманний більшій половині дошкільників, у яких відсутнє бажання вступати у розмову з іншими, негативне або байдуже ставлення до наслідування оточуючих, відсутні ознаки імпресивного, експресивного мовлення, відсутні уміння взаємодіяти, висловлюватися відповідно до ситуації спілкування.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

3.1. Організаційні та методичні засади розробки програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей-дошкільників із розладами аутистичного спектру

Проблема розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру стає все більш актуальною, адже пов'язана з питаннями загального розвитку дітей із аутизмом, з особливостями середовища їх виховання, навчання, з специфікою діяльності батьків у напрямку створення сприятливих умов для формування дитини, які потребують універсальності від фахівця для їх вирішення. Тому кількість науковців, які підкреслюють потребу у розробці програм розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників з аутистичними розладами стає все більше. Такі вчені, як: Н. Базима [8], О. Літвінова [93], К. Островська [126], Т. Скрипник [160], Д. Супрун [167], В. Тарасун [172], О. Чигинцева [187], М. Шеремет [190], Д. Шульженко [196] та інші, – акцентують увагу на етапах формування мовленнєвої активності дошкільників із аутистичними розладами, умовах її розвитку, рекомендаціях корекції, рівнях розвитку відповідних складових мовленнєвих умінь дитини тощо.

Крім того, проведений констатувальний етап емпіричного дослідження свідчить про необхідність розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами як важливого чинника їх навчання і виховання. Адже розвинене мовлення, як універсальний засіб пізнання, спосіб людського спілкування, є вагомим досягненням дошкільного дитинства, що допомагає виконувати комунікативну, експресивну, номінативну, мисле творчу, культуноносну, контактостановлювальну, демонстраційну функції.

Неповноцінне мовленнєве спілкування в дошкільні роки, негативно позначається на подальший розумовий, мовленнєвий розвиток дитини [15]. Вищевказане вказує на необхідність розробки спеціальної програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами та апробації її в межах формувального експерименту.

Основною метою формувального експерименту передбачено розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами як процесу вироблення умінь дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування.

Завданнями формувального експерименту були:

- 1) розробити модель розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру;
- 2) створити та апробувати авторську програму розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру;
- 3) обґрунтувати психологічні умови, засоби розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру;
- 4) визначити ефективність програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру.

Формувальний експеримент містить три етапи, що дозволяють послідовно охарактеризувати зміст розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Перший етап (організаційно-діагностичний) передбачає знайомство з дошкільниками, проведення першого діагностичного зрізу з метою виявлення рівня мовленнєвої компетентності дітей.

На другому етапі (змістовому) здійснюється впровадження моделі та програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Під час третього етапу (результативного) проводиться другий діагностичний зріз, узагальнюються результати діагностики, підводиться підсумок.

Формувальний етап експерименту здійснювався впродовж 2018-2019 років на базі Закладу дошкільної освіти № 654 м. Києва, Нейро-лінгвістичного центру. Дослідженням було охоплено 34 дитини віком від 3 до 6 років, із яких: 16 дошкільників із аутистичними розладами склали експериментальну групу, 18 дітей – контрольну групу.

Згідно першого завдання формувального етапу експерименту було розроблено модель розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Процес моделювання розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників є найбільш вдалим підходом до вирішення окресленої проблеми. Адже, модель підкреслює важливість знакової системи у відтворенні процесу розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників, демонструє єдність його структури, функціонування, цілісності складових на етапах становлення [49; 199].

У межах цього дослідження найоптимальнішою є модель структурно-функціонального типу, оскільки дозволяє спостерігати за динамікою процесу розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами та вивчати явище з різних боків. Реалізація структурно-функціональної моделі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами забезпечує зростання рівнів досліджуваного феномена, які відповідають критеріям, закладених в основу його структури. Ефективність розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами обумовлена поступовим впливом взаємопов'язаних блоків моделі (рис. 3.1).

Модель розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами містить цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, результативний блоки.

Цільовий блок включає мету, завдання з питань розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Метою процесу розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними

розладами є підвищення рівня досліджуваного явища. Серед завдань розвитку слід віднести:

- розвиток позитивної мотивації до процесу мовлення у дошкільників з аутистичними розладами;
- створення сприятливого середовища для встановлення емоційного контакту з дошкільниками;
- формування умінь до сприйняття та застосування мовлення дошкільниками з розладами аутистичного спектру.

Основу *методологічного блоку* моделі розвитку складають наукові підходи, співзвучні з поставленою метою, поглядами фахівців щодо особливостей розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру; принципи, які регулюють процес розвитку досліджуваного феномена. Реалізація окреслених завдань ґрунтується на методологічних підходах, що зумовлюють зміст процесу розвитку, добір методів, форм розвитку: особистісно орієнтованому, системному, компетентнісному, середовищному, діяльнісному.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех [11], С. Бондар [20], Т. Киричук [67], І. Якиманська [201]) ґрунтується на визнанні дитини найвищою цінністю, спрямований на створення сприятливих умов для формування дошкільника як особистості. Реалізується особистісно-орієнтований підхід через відповідні способи спілкування дорослого з дитиною (запрошення, співпраця, розуміння, визнання), через завдання виховання (навчити жити, адаптуватися у змінному світі, відчувати смак свободи, власної творчості, навчити бути частиною суспільства), через врахування індивідуальності дитини, адже кожен дошкільник є своєрідною, неповторною особистістю, що має різноманітні властивості, якості [20; 67].

У системному підході (О. Алексєєв [1]; Т. Скрипник [160], В. Коркунов [1] та ін.) процес розвитку розглядається через тісний взаємозв'язок складових елементів досліджуваного феномена як системи, що обумовлена внутрішніми, зовнішніми впливами. Системний підхід закладає методичні

інструменти взаємодії учасників розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Цим і підкреслюється цілісність взаємозв'язку властивостей, якостей структури явища, що вивчається. Системний підхід передбачає спланований, послідовний вплив на такі компоненти: дитина, її родина, зовнішнє середовище, з опорою на їх ресурси, зворотний зв'язок. Це дозволяє оцінити ефективність впливу та вносити за необхідності відповідні корективи [160].

Компетентнісний підхід (О. Овчарук [122], О. Топузова [177], Г. Хворова [182] та ін.) передбачає, що процес розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами зосереджено на вдосконаленні рівня набору умінь, знань, навичок дітей задля успішного виконання відповідної діяльності, спілкування, навчання тощо [182]. Компетентнісний підхід відповідає вимогам дитиноцентризму, актуалізує цінність особистості дитини, її фізичного, психічного, соціального розвитку, привертає увагу до формування у дитини ціннісних ставлень, потреб, мотивів [122].

Середовищний підхід (С. Гайдукевич [32], К. Крутій [76], І. Сухіна [169] та ін.) дозволяє створити сукупність впливів і умов, що забезпечують реалізацію процесу розвитку дошкільників із аутистичними розладами. Серед зовнішніх впливів середовища виокремлено елементи культури, які спрямовані на внутрішньо-середовищну взаємодію, є середовищним ресурсом, що впливає на розвиток дитини з аутизмом. До середовищних ресурсів слід віднести: предметні, просторові, організаційно-сміслові, соціально-психологічні. Середовище є результатом спрямованої діяльності всіх суб'єктів розвитку дошкільника з аутизмом [169].

Серед основних наукових підходів щодо сутності мовленнєвої компетентності особистості, на які варто спиратися під час розвитку досліджуваного феномена у дошкільників із аутистичними розладами, виокремлено діяльнісний підхід, який передбачає в розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

реалізацію уміння доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування (А. Богуш [15], А. Леонтьєв [89], С. Рубінштейн [147], Д. Ельконін [197]).

Діяльнісний підхід ґрунтується на діяльності, що складається з дій, операцій, які виходять із мотивів. До основних ідей діяльнісного підходу належать такі: будь-яка дія спрямована на ціль; діяльність і свідомість утворюють єдність; усвідомленість дій залежить від ставлення; поведінка влючає систему свідомих дій; розвиток діяльності призводить до психічного відображення реальності; діяльність переводить образ в об'єктивно-предметну форму; мова є формою відображення образу у свідомості [89].

В основу діяльнісного підходу закладено різнобічний розвиток людини, що висуває відповідні вимоги до діяльності: творчий характер, оптимальний рівень складності до виконавця, належна мотивація, емоційне налаштування. Крім того, підхід пропонує розглядати діяльність як форму активної взаємодії, в ході якої людина доцільно впливає на об'єкти навколишнього світу, задовольняючи свої потреби. У дитячій діяльності слід виокремити такі її види: спілкування, предметно-маніпулятивна діяльність, сюжетно-рольова гра, учбова діяльність тощо. Під час реалізації діяльності дитини відбувається розвиток її психіки в онтогенезі, збагачуються та виникають нові компоненти структури діяльності тощо. Адже, активна діяльність дитини в рамках провідної для віку діяльності є рушійною силою її розвитку [89].

До принципів, які регулюють процес розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, слід віднести такі принципи:

- системності (допомога дитині та дорослим);
- комплексності (вплив на пізнавальну, емоційно-вольову, перцептивну елементи психічної діяльності дитини);
- безумовного прийняття дитини (кожна особистість є цінною та унікальною);

- індивідуалізації (застосування реальних, конкретних інтересів, уподобань дитини, врахування індивідуальних особливостей);
- диференціації (забезпечення кожній дитині оптимального характеру діяльності в процесі розвитку);
- ресурсний принцип (включення дитини до тих форм діяльності, які є успішними для неї, використовуючи сформовані уміння та навички);
- діяльнісний принцип (реалізація можливості взаємодіяти з дитиною у діяльності, яка доступна й актуальна);
- узгодженості (домовленість про спільні форми, прийоми взаємодії з усіма дорослими);
- єдності діагностики та розвитку (розвиток здійснюється на основі комплексного, системного, динамічного вивчення дитини);
- оптимістичності (організація атмосфери успіху для дитини, віри в позитивний результат);
- активного залучення (застосування найближчого соціального оточення до розвивальної діяльності з дитиною) [148; 167; 172; 187].

Змістовий блок моделі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами розкриває зміст і структуру досліджуваного феномена, авторську програму розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників, що реалізується через упровадження різних методів і форм.

Аналіз наукових досліджень, присвячених питанням розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (Н. Базима [8], А. Богуш [15], А. Голуб [38], В. Горова [41], С. Логвинчук [94], К. Островська [126], А. Пляцок [41], Т. Скрипник [160], Г. Супрун [166], В. Тарасун [172], Г. Хворова [182], Е. Чигиринцева [187] та ін.), дозволив з'ясувати, процес розвитку можливо здійснити за умови організації спеціального середовища, де поступово відповідно до пунктів плану розробленої програми, за допомогою ефективних форм, методів, засобів буде відбуватися вплив на кожен із виокремлених критеріїв мовленнєвої

компетентності дошкільників. Розроблена програма розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами слугує інструментом, що допомагає поетапно досягти мети моделі, виконати завдання щодо розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Програма розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами містить сім модулів.

Перший модуль спрямований на створення комфортної атмосфери для встановлення позитивного емоційного контакту з дитиною, розвиток у неї мотивації до взаємодії, спілкування, уміння вступати в контакт, наслідувати, розвиток слухової уваги.

Другий модуль орієнтований на підвищення рівня імпресивного мовлення дитини, розвиток здатності розуміти прості слова, прохання, інструкції дорослого, формування вміння чути інтонацію мовлення інших.

Третій модуль передбачає розвиток здатності дитини наслідувати звуки, частини слів, уміння з'єднувати голосні і приголосні звуки, активізацію моторики пальців, вдосконалення артикуляційного апарату, розширення активного словника.

Четвертий модуль спрямований на формування здібності дитини застосовувати окремі слова, уміння налагоджувати контакт із дорослим, розвиток здатності відповідати на запитання.

П'ятий модуль орієнтований на розвиток здатності дитини застосовувати словосполучення, уміння узагальнювати предмети, комбінувати слова.

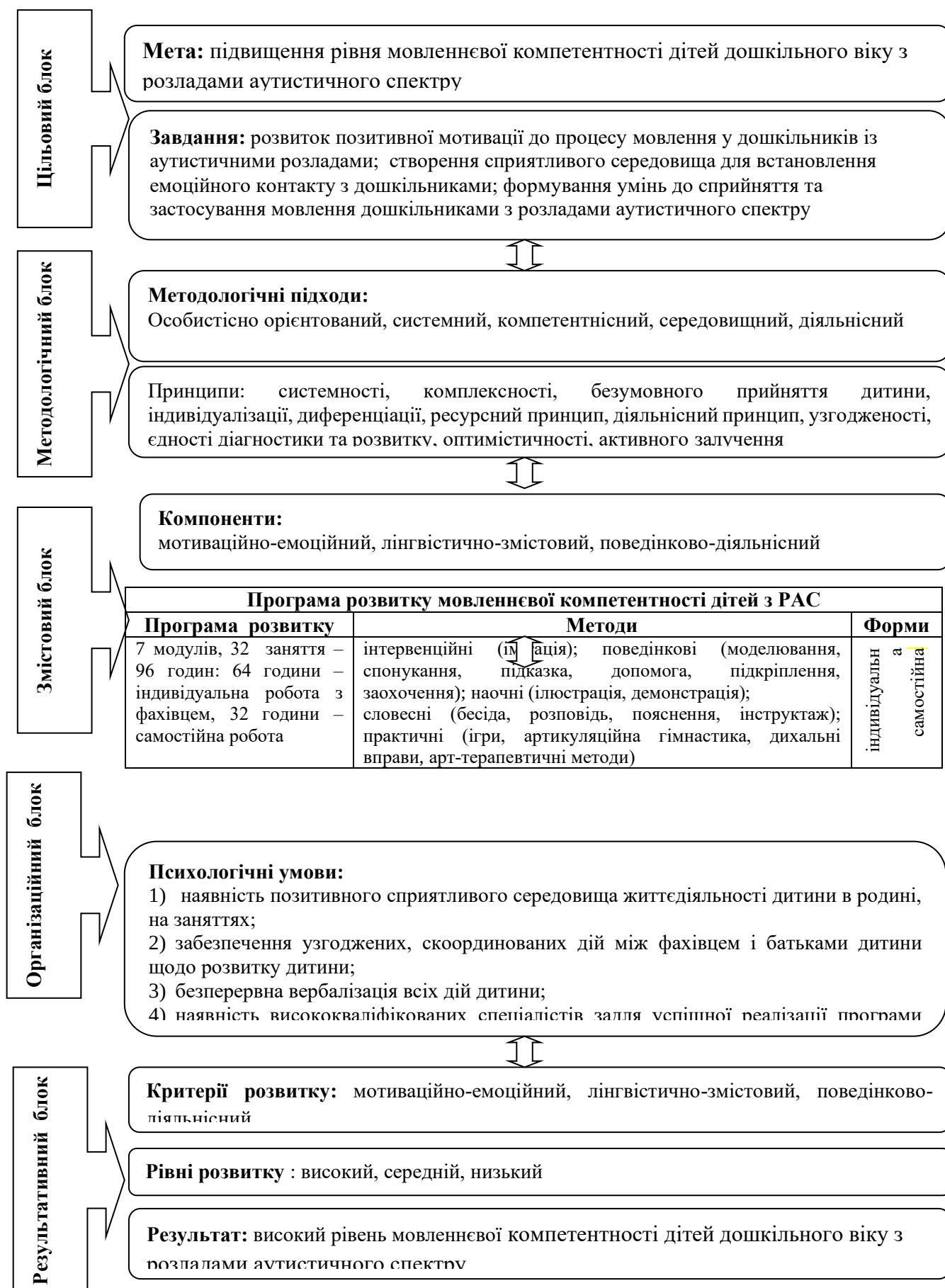


Рис. 3.1. Модель розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

Шостий модуль передбачає розширення словникового запасу, розвиток здібності до застосування в мовленні речень, використання запитань.

Сьомий модуль спрямований на розвиток здібності поєднувати речення, створюючи розповідь, коментар, уміння підтримувати розмову відповідно до ситуації.

Зважаючи на те, що рівень мовленнєвої компетентності дітей залежить від показників його критеріїв, розробка програми здійснювалася у відповідності до форм і методів, які мають безпосередній вплив на розвиток усіх складових досліджуваного феномена.

Розробляючи заходи щодо розвитку мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру слід враховувати: недостатній рівень у дітей бажання взаємодіями, низький рівень ставлення до наслідування.

У розвитку лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами акцентовано увагу на: недостатній рівень як імпресивного, так і експресивного мовлення у досліджуваних.

Процес розвитку поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами пов'язаний недостатнім рівнем уміння взаємодіяти та уміння висловлюватися відповідно до ситуації у досліджуваних.

Враховуючи, що складові мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами розвинені недостатньо, що впливає на загальний рівень досліджуваного феномена, доцільно для реалізації програми розвитку застосовувати індивідуальну роботу з кожною дитиною окремо.

Індивідуальна робота дозволяє врахувати у процесі розвитку індивідуальні особливості дитини, забезпечує застосування різноманітних методів, прийомів для ефективного розвитку дошкільника. Крім того, завдяки індивідуальній роботі фахівець здатний глибше зрозуміти динаміку становлення складових мовленнєвої компетентності дитини, з'ясувати зв'язки

виникнення порушень у розвитку дошкільника. Індивідуальна взаємодія з дошкільником із аутистичними розладами дозволяє фахівцю виявити у дитини конкретні дії, що відповідають її природним можливостям, сильні, слабкі сторони, задовольнити її потреби, допомагає правильно обрати практичну методологію впливу, здійснити добір засобів, які можуть забезпечити дієвість, результативність процесу розвитку [4; 160]. Оскільки розвиток мовленнєвої компетентності дошкільника з аутистичними розладами – достатньо складний, довготривалий процес. Стимуляція мовленнєвої діяльності дитини має відбуватися з урахуванням особливостей дошкільника, його рівня мовленнєвої компетентності. Важливу роль в цьому відіграє увага фахівця на наявність потреби в оволодінні засобами спілкування, на позитивний емоційний контакт із дорослими. А таку увагу можливо приділити лише за умови індивідуальної роботи з дитиною, що має аутистичні розлади [8].

Втілюючи програму розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, серед найефективніших методів було виокремлено такі: вправи для розвитку артикуляційного апарату, дихальні вправи, вправи з розвитку дрібної моторики пальців, маніпуляції, ігри сюжетні, сюжетно-рольові, малювання, ліпка,

- інтервенційні (імітація з предметами, імітація без предметів);
- поведінкові методи (моделювання, спонування, підказка, допомога, підкріплення, заохочення);
- наочні (ілюстрація, демонстрація),
- словесні (бесіда, розповідь, читання віршів, пояснення, інструктаж),
- практичні (ігри сюжетні, сюжетно-рольові, артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, вправи з розвитку моторики пальців рук, арт-терапевтичні методи).

Імітація – метод інтервенції для дітей із розладами аутичного спектра. Виокремлюють два метода інтервенції за допомогою імітації: 1) спонування дитини до імітації інших та розвиток її імітаційних навичок; 2) імітація рухів, дій та поведінки дитини іншими людьми, які її оточують. Імітація об'єднує два

важливих для аутизму порушення: сенсо-моторики та соціальної сфери. З одного боку, імітаційні здібності аутичних дітей взаємопов'язані з рівнем моторного розвитку. З іншого боку, імітаційні здібності взаємопов'язані з рівнем розвитку соціально-комунікативних навичок. Одним із найбільш важливіших критеріїв для виокремлення видів імітації є використання об'єктів. Так, виокремлюють імітацію рухів з об'єктами та імітацію рухів без об'єктів. Іншим важливим критерієм класифікації можна вважати наявність—відсутність смислу руху, який імітується. Відповідно як рухи з об'єктами, так і без – можуть бути зі смислом або без смислу. Кількість рухів, які імітуються підряд, є також критерієм для класифікації імітації. Завдання на імітацію можуть передбачати відтворення однієї дії чи руху або певної послідовності дій чи рухів. Критерій безпосередності має на меті виокремити імітацію, яка передбачає формування когнітивної репрезентації руху, що дозволяє його відтворення у віддаленій часовій перспективі та безпосередню імітацію – рух відтворюється в момент презентації [143; 238]. Завдяки імітації у дитини розвивається вміння імітувати ігрові дії різного ступеня складності, застосовувати ігровий матеріал, здатність перебувати в ролі того, кого ведуть у процесі гри [181].

Моделювання забезпечує дитині можливість спостерігати, слухати, імітувати і здійснювати перенесення моделі комунікативної поведінки, яку продемонстрував дорослий [181].

Спонування застосовується для появи потрібної комунікативної поведінки за допомогою інструкцій, нагадування про те, який комунікативний акт необхідно зробити, і повторної демонстрації моделі [181].

Підказка та допомога дозволяють дитині можливість зробити ігрову дію у складній ситуації. Рівень допомоги може варіюватися в широкому діапазоні: від пасивного виконання дитиною ігрової дії до однослівної підказки. По мірі опанування досвіду гри кількість і рівень допомоги поступово зменшуються, навичка вважається сформованою, якщо дитина може застосовувати її самостійно без підказки [181].

Використання підкріплення дозволяє посилити ігрову мотивацію у дітей. Це сприяє закріпленню і більш частому застосуванню соціально-ігрових поведінкових патернів. У процесі формування навичок гри можуть використовуватися такі види підкріплень: улюблені дитячі іграшки; улюблені дитячі ігри: тактильні, рухливі, настільні, вільна гра, в процесі якої діти займаються улюбленими видами діяльності; відпочинок, перерва у діяльності [181].

Велике значення для розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами мають методи стимулювання: заохочення. Заохочення характеризується як спосіб вираження позитивної оцінки поведінки чи діяльності дитини. Як метод, заохочення виконує стимулювальну, мотиваційну функцію. Заохочення дозволяє дитині відчувати задоволення, впевненість у власних силах [55]. Виокремлюють такі види заохочень: соціальні (похвала), сенсорні (обійми, дотики, ласка), аудіальні (прослуховування музики, пісень, віршика), візуальні (фішки, наклейки, жетони), смакові (улюблена їжа, напій), активні (стрибання, бігання, катання), пасивні (перегляд мультфільму, розфарбування, пазли). Застосовуючи заохочення, необхідно дотримуватися вимог: користуватися різними заохоченнями, орієнтуватися на інтереси дитини, перевести заохочення у внутрішній план дій, щоб процес дій став заохоченням [8].

Значну роль для розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами виконують наочні метод навчання, розвитку – метод ілюстрації та демонстрації.

Ілюстрація як метод передбачає показ ілюстрованих матеріалів: плакатів, малюнків, картин, фотографій тощо. Під час застосування ілюстрованих посібників активізуються пізнавальні процеси у дитини, функції слова, зв'язного мовлення. Ілюстрування може супроводжувати словесними методами (розповідями, поясненнями) [55;179].

Метод демонстрацій застосовується для узагальнення, систематизації отриманих знань дошкільників через показ натуральних предметів або їх

зображень (іграшки, навчальні картки, предмети побуту тощо). Якість застосування методи демонстрації залежить від вдалого поєднання слова й наочності, від уміння виокремлювати особливості, що відображають реальний зміст предметів або явищ [55].

Серед словесних методів розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутизмом слід виокремити: бесіду, розповідь, читання віршів, пояснення, інструктаж.

Метод бесіда застосовується для узагальнення, систематизації знань через уміння слухати, розуміти співрозмовника, включатися у процес спілкування. Завдяки бесіді, що передбачає запитання і відповіді, дитина актуалізує не лише отримані раніше знання, але й засвоює нові. До основних функцій бесіди слід віднести: обмін інформацією, координація дій, взаємне спілкування, розв'язання проблем [179].

Розповідь передбачає оповідну, описову форму розкриття інформації про події чи явища. За допомогою розповіді у дитини збагачується уява, розвиваються почуття, розум. Адже розповідь має чітко визначену тему, художню форму, є динамічною, емоційною. Серед видів дитячих розповідей визначають розповіді за картинками, про предмети, іграшки, складання казок. Під час застосування розповіді дітям слід дотримуватись певних вимог: забезпечувати виховну спрямованість методу, застосовувати лише достовірну інформацію, спиратися на яскраві, переконливі приклади, передбачати повторення визначених положень, розбити висновки, використовувати наочність, розповідати доступною, простою мовою [55].

Метод читання віршів (слухання дітьми) передбачає декодування графічної моделі слова в усну форму, розуміння письмових повідомлень. Читання віршів для дошкільників допомагає вирішити розвивальні функції: дозволяє поділити слова на склади, звуки, співвідносити звук із відповідними графічними зображеннями, формувати фонематичний синтез. Крім того, читання віршів допомагає вловлювати співзвучність, мелодійність мови, сформувати звукову культури мовлення, оволодіти засобами звукової

виразності (тон, тембр, темп, сила, інтонація), відтворювати словесні образи, розвинути емпатію [55].

Пояснення як метод включає словесне тлумачення понять, явищ, слів. Успіх пояснення залежить від доказовості, логіки викладу, добору аргументації. Велику роль відіграє в поясненні чіткість мовлення, образність мови. Пояснення дозволяє створити в дитини зв'язне, послідовне уявлення про поняття, предмети, людей. План пояснення залежить від характеру нової інформації, вікових особливостей дитини, завдань щодо розвитку [55].

Інструктаж передбачає ознайомлення зі способами виконання завдань, застосування інструментів, речей, показ дій, організація діяльності. Проведення інструктажу має відповідати таким вимогам: чіткість, лаконічність пояснення способів дій, операцій; постановка конкретного завдання; пояснення правил виконання дій [55].

До практичних методів розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами належать: гра, метод вправ, арт-терапевтичні методи.

Гра як метод передбачає застосування у процес розвитку елементів ігрової діяльності. Завдяки грі розвиваються у дошкільника психічні процеси, організаційні здібності (правила, завдання). Серед основних ігор дошкільників можуть бути застосовані такі ігри: покази предметів із називанням предметних, сюжетних картинок, ігри на розвиток звуконаслідування, фонематичного слуху, сили голосу, тактильні ігри, ритмо-інтонаційні ігри, комунікативні ігри тощо [54]. Під час вибору ігор із дошкільниками, що мають аутистичні розлади, слід дотримуватись таких вимог: підбирати ігри цікаві для дитини, наявність яскравої наочності, орієнтація на практичний досвід, емоційна значущість [8]. Завдяки ігровим методам підсилюється у дитини соціально-комунікативна мотивація, з'являється потреба використовувати комунікативну навичку. Ігра як метод застосовується в ситуації структурованого заняття з метою формування

вміння коментувати, відповідати на питання і задавати їх, повідомляти про свої почуття, для формування діалогових навичок [181].

Артикуляційна гімнастика як сукупність спеціальних вправ, спрямованих на зміцнення м'язів апарату артикуляції, розвиток сили, рухливості, диференціювання рухів органів, що беруть участь у мовленнєвому процесі. Завдяки артикуляційній гімнастиці відбувається вироблення повноцінних рухів і положень органів артикуляційного апарату, уміння об'єднувати прості рухи в складні, важливі для правильної вимови звуків. Така гімнастика є основою формування мовних звуків – фонем, корекції порушень мовлення, включає вправи для тренування рухливості органів артикуляційного апарату, формування певних положень губ, язика, м'якого піднебіння, необхідних для правильного мовлення. Чіткого мовлення звуків, слів, фраз можна добитися, якщо органи артикуляційного апарату будуть достатньо рухливі, їх робота – скоординована [36].

Значний вплив на розвиток мовлення дитини здійснює метод вправ, що полягає у багаторазовому повторенні розумових, практичних дій. За допомогою методу вправ дитина тренується у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці, розвиває мовленнєві вміння, навички, психічні процеси. Якісне застосування вправ обумовлене чітким формулюванням завдання, демонстрацією способів виконання, поступовим ускладненням із урахуванням можливостей дитини, володінням навичками самоконтролю тощо [55].

Вправи для розвитку дрібної моторики пальців рук – комплекс скоординованих дій, спрямованих на точне виконання дрібних рухів пальцями і кистями рук. У цьому беруть участь кісткова, нервова м'язова і зорова системи. До дрібної моторики належать різноманітні рухи: від звичних жестів до найдрібніших маніпуляцій. 1/3 рухової проекції на корі головного мозку становить саме проекція кисті, розташована поруч з мовною зоною. Розвиток дрібної моторики забезпечує не тільки розвиток мовлення, а й розвиток координації рухів, мислення, інтелекту. Добре розвинена дрібна моторика

готує руку дитини до письма, малювання, забезпечує навички самообслуговування [47; 87].

Значну роль у процесі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами відіграють арт-терапевтичні методи, які передбачають зміну процесів, явищ за допомогою видів, форм мистецтва, творчості. Серед основних видів методів арт-терапії у роботі з дошкільниками варто застосовувати: техніку малювання, музикотерапію тощо. Малювання застосовується у роботі з дітьми як спосіб виявити себе, соціальної адаптації. Серед основних завдань малювання з дітьми, що мають аутистичні розлади, варто визначити: підняття психічного тону, створення позитивного емоційного настрою, безпечний спосіб зняття напруження, зменшення страхів, формування емпатії, взаємодії, розвиток умінь упорядковувати, формування сенсомоторних умінь, просторової орієнтації [160]. Музикотерапія як метод розвитку мовлення у дітей-аутистів дозволяє налагодити взаємодію з людьми через музичні інструменти, привернути увагу, стійкість сприймання. За допомогою музикотерапії у дітей з'являється впевненість у своїх уміннях, почуттях, задоволенні [160].

На думку І. Марценковського, основними формами втручання під час роботи з наслідками психопатологічних розладів дитини є:

- а) нав'язування контакту з дитиною;
- б) подолання нейрофізіологічних порушень перцепції методами сенсорної стимуляції й інтеграції;
- в) напрацювання вміння привертати увагу до елементів навколишнього середовища;
- г) елімінація патологічних, агресивних, форм поведінки за допомогою прикладного поведінкового аналізу;
- г) робота з експресивним мовленням;
- д) напрацювання вміння наслідувати інших;
- е) навчання грі з іграшками відповідно до їх призначення;
- є) формування комунікативних навичок [104].

Дослідник вважає, що сенсорна стимуляція й інтеграція проводяться під час виконання стимуляційних секвенцій – комплексів вправ, спрямованих на подолання порушень сенсорного сприйняття, зменшення частоти, інтенсивності автостимуляцій. До секвенції вводяться вправи, націлені на всі основні форми сприйняття:

- тактильне (стимуляція кистей рук, стоп, обличчя й ротової порожнини, поверхні тіла);
- зорове (вправи в затемненій кімнаті, стимуляція зору за допомогою яскравих предметів, локалізованих випромінювачів світла);
- нюхове (презентація різких і слабких нюхових подразників залежно від виду порушення чутливості: гіпо-/гіперчутливості);
- вестибулярне (повороти тулуба, голови, перекиди, стрибки на пружній поверхні);
- смакове (презентація смакових подразників);
- пропріоцептивне (стимуляція глибокого суглобного відчуття);
- слухове (стимуляція слуху через поширеність у дітей від розвитку тинітусів до окремих різновидів подразників [104]).

Крім запропонованих методів розвитку мовлення дошкільників із аутистчними розладами, варто використовувати ефективні прийоми розвитку, а саме: показ із називанням, багаторазове повторення, прийом звуконаслідування, різні запитання до одного і того предмета, одне запитання до різних предметів тощо [18].

Враховуючи, що процес розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із розладами аутистичного спектру ґрунтується на діяльнісному підході [18; 88], вважаємо за необхідне розглянути важливість роботи над манд-реакціями, ехо-реакціями, такт-реакціями, інтервербальними реакціями.

Манд – це вид вербальної дії, який відбувається внаслідок впливу мотиваційних змінних. Депривація будь-яким стимулом або аверсивная стимуляція є спонукають умовами для виникнення манд-реакції. Манд-реакції, що виконують функцію обігу з проханням, відбуваються внаслідок

появи спонукальних умов і посилюються отриманням значущого бажаного стимулу. Прохання «Я хочу пити!» виникне в результаті спраги і закріпиться завдяки отриманню води. Манд є тип мови, при якому форма вербальної реакції дитини – те, що він говорить, контролюється тим, чого він хоче [198; 233].

Такт – це вербальна дія, яка знаходиться під впливом невербальних стимулів у навколишньому середовищі. Як явні події, що відбуваються, так і приховані стимули можуть викликати такт-реакцію. На появу мами в поле зору дитини може відреагувати «Мама прийшла!», головний біль може стати причиною висловлювання «У мене болить голова». Коментарі про події, що відбуваються, які є такт-реакціями, формуються за допомогою неспецифічних соціальних наслідків [198; 233].

Ехо – це вид вербальної дії, яка повторює вербальний стимул іншої людини. Коли мама каже слово «собака», дитина повторює «собака». Коли на логопедичних заняттях педагог вимовляє «Ау!», Дитина повторює «Ау!». Відлуння-реакція повинна повністю відповідати формі, виду вербального стимулу. Якщо вербальний стимул – це вимовлене слово, то луна-реакцією в цьому випадку є його повторення, якщо це написаний текст – його копіювання, якщо це жест – його повторення [198; 233].

Інтравербальна дія – вид реакцій, які відбуваються внаслідок вироблених стимулів, але не відповідають їм у точності. Коли дитині ставить запитання «Хто гавкає?», дитина відповідає «Собака», коли до людини звертаються з привітанням «Добрий день!», вона відповідає «Здрастуйте!». Цей вид вироблених дій є основою діалогу, перекладу слів із іншої мови [198; 233].

Застосовуючи різноманітні методи, форми, пройоми розвитку мовленнєвої компетентності у дошкільників із аутистичними розладами, варто враховувати особливості процесу розвитку у такої категорії дітей: наявність дефіциту психічної активності, нерівномірність інтелектуального розвитку, порушення взаємодії психічних функцій, відсутність активного інтересу до

нового, труднощі довільного розвитку, порушення цілеспрямованості, утруднення у концентрації уваги, швидка виснажуваність, наявність негативної реакції чи відсутність реакції під час залучення уваги до предметів, діяльності, складності у перенесенні навичок із однієї ситуації на іншу [8].

Таким чином, процес розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами із застосуванням різноманітних методів, прийомів, індивідуальної форм роботи доцільно здійснювати з урахуванням особливостей рівнів складових досліджуваного явища. Задля досягнення мети моделі представлені методи, форми використовуються в програмі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Детальний опис структури, змісту програми наведено у пункті 3.2 та додатку А.

Організаційний блок моделі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами характеризує психологічні умови розвитку досліджуваного феномена.

Серед основних психологічних умов розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами слід виокремити:

- 1) наявність позитивного сприятливого середовища життєдіяльності дитини в родині, на заняттях;
- 2) забезпечення узгоджених, скоординованих дій між фахівцем і батьками дитини щодо розвитку дитини;
- 3) безперервна вербалізація всіх дій дитини;
- 4) наявність висококваліфікованих спеціалістів задля успішної реалізації програми розвитку.

Результативний блок моделі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами демонструє ефективність, динаміку рівнів мовленнєвої компетентності дітей за допомогою визначених критеріїв (мотиваційно-емоційного, лінгвістично-змістового, поведінково-діяльнісного), рівнів досліджуваного феномена (високий, середній, низький) та досягнутих змін, що відповідають меті дослідження.

Таким чином, представлена модель розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами характеризується взаємообумовленістю елементів, цілісністю, динамічністю, та, враховуючи вищезазначене, ґрунтується на відповідних положеннях.

Згідно першого положення, розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами слід розглядати як головну мету. Положення обумовлює розвиток мовленнєвих характеристик дитини з аутистичними розладами, що виступають основними показниками якісної організації розвитку досліджуваного явища.

У другому положенні зазначено, що особистісно орієнтований, системний, компетентнісний, середовищний підходи обумовлюють зміст процесу розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Діяльнісний підхід у дослідженні сприятиме розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами, оскільки спрямовує процес розвитку на реалізацію уміння доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування.

Третє положення полягає в тому, що модель розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами ґрунтується на принципах, особливостях, вимогах розвитку дошкільників із аутистичними розладами, характеризується вибором методів, форм, прийомів розвитку мовленнєвої компетентності дітей відповідно до визначених критеріїв, показників, рівнів розвитку.

Згідно четвертого положення, складові моделі розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами містять мету, завдання, методологічний, змістовий, організаційний ресурси, методи, що позитивно сприяють на вдосконалення рівня мовленнєвої компетентності дітей.

Відповідно до п'ятого положення зміст програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами передбачає відбір науково обґрунтованих знань із питань особливостей розвитку мовленнєвої

компетентності зазначеної категорії дітей, методи навчання, розвитку, які створюють умови для якісної реалізації мети моделі.

У щостому положенні зазначено, що модель розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами має передбачати: застосування методів навчання, розвитку, які стимулюють розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників; залучення дітей дошкільного віку з аутистичними розладами у сприятливе середовище мовленнєвого розвитку; зміст розвитку розроблений з урахуванням особливостей дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Таким чином, упровадження моделі та програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами передбачає врахування змісту кожного елементу моделі, а саме: мета, завдання розвитку, методологічні підходи, принципи, методи, форми розвитку, психологічні умови розвитку, критерії, рівні мовленнєвої компетентності дітей зазначеної категорії тощо.

3.2. Програма розвитку мовленнєвої компетентності дітей-дошкільників із розладами аутистичного спектру

У підрозділі представлено зміст, структуру програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Роброблена програма розвитку на основі діяльнісного підходу (А. Богуш [18], А. Леонт'єв [89], С. Рубінштейн [147], Д. Ельконін [197]), ґрунтуючись на ключових ідеях розвитку мовленнєвої активності, діяльності дошкільників із аутизмом: Н. Базима [8], А. Богуш [18], А. Голуб [38], В. Горова [41], С. Логвинчук [94], К. Островська [126], А. Пляцок [41], Т. Скрипник [160], Г. Супрун [166], В. Тарасун [172], Г. Хворова [182], Е. Чигиринцева [187] та ін.

Програма розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами розрахована на 96 годин, із них: 64 години – індивідуальні заняття з фахівцем, 32 години – самостійна робота.

Мета програми полягає в створенні сприятливих умов для розвитку та вдосконалення мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Завданнями програми стали:

- 1) активізувати мотивацію дошкільників із аутистичними розладами до мовленнєвої діяльності ;
- 2) створити комфортне середовище для встановлення позитивного емоційного контакту з дошкільниками;
- 3) сформувати у дошкільників уміння сприймати та застосовувати мовлення у конкретних ситуаціях спілкування.

Зважаючи на те, що програма розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами реалізується в індивідуальній формі, варто дотримуватися відповідних принципів індивідуальної роботи з розвитку зазначеної категорії дошкільників, зокрема:

- врахування особливостей онтогенетичного розвитку психофізичних функцій (становлення новоутворень відповідно до сензитивних періодів із урахуванням можливостей дитини);
- організація розвитку через діяльність (зміст розвитку має відповідати провідній діяльності вікового періоду дитини, процес розвитку має бути побудований на грі);
- комплексність у роботі (процес розвитку має відбуватися комплексно шляхом залучення до взаємодії різних фахівців);
- участь у роботі сім'ї дитини (залучення сім'ї до процесу розвитку дитини);
- індивідуальний підхід (під час планування змісту, методів роботи лід враховувати індивідуальні особливості її розвитку, обізнаність родини щодо психофізичного розвитку дитини, її готовність до співпраці із спеціалістами);

- соціальна інтеграція та інклюзія (залучення до спілкування, діяльність із дитиною батьків, родичів, однолітків тощо) [30; 111; 141; 164; 192].

Програма розвитку складається з семи взаємопов'язаних модулів.

Модуль 1. Довербальний контакт (8 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 4 години самостійної роботи).

Модуль 2. Розуміння мовлення (8 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 4 години самостійної роботи).

Модуль 3. Перші звуки (10 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 5 годин самостійної роботи).

Модуль 4. Мовлення на рівні перших слів (14 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 7 годин самостійної роботи).

Модуль 5. Комбінація слів (8 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 4 години самостійної роботи).

Модуль 6. Застосування речень (8 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 4 години самостійної роботи).

Модуль 7. Зв'язне мовлення (8 годин індивідуальної роботи з фахівцем і 4 години самостійної роботи).

Перший модуль програми включає чотири заняття, другий модуль – чотири заняття, третій модуль – п'ять занять, четвертий модуль – сім занять, п'ятий модуль – чотири заняття, шостий модуль – чотири заняття, сьомий модуль – чотири заняття. Кожне заняття програми розвитку передбачає реалізацію наступних блоків:

- вітання;
- відтворюючий блок;
- практико-розвивальний блок;
- рефлексія.

Блок вітання забезпечує працездатність дитини, включає мотивуючі слова тощо.

Відтворюючий блок призначений для наслідування дій дорослого, адекватного застосування предметів розвивальної діяльності за функціональним призначенням, виконання дій за допомогою дорослого.

Практико-розвивальний блок передбачає розвиток мовленнєвих умінь і навичок дитини, які допомагають реалізувати отриманий досвід у роботі з мовленнєвим матеріалом разом із дорослим.

У блоці рефлексії дитина ділиться враженнями, відчуттями, розповідає про здобутки на занятті [191].

Слід зазначити, що завдяки системному впровадженню всіх семи змістових модулів у розвивальний процес досягається поставлена мета програми розвитку.

Структура програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами представлена в (табл. 3.1), навчально-тематичний план, зміст, структура кожного заняття програми подані в додатку А.

Вважаємо за необхідне розкрити зміст кожного модуля програми розвитку.

Перший модуль програми розвитку передбачав розв'язання виявлених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Реалізуючи перший модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- встановлення позитивного емоційного контакту з дитиною;
- розвиток мотивації вступити у процес взаємодії, спілкування;
- формування здатності наслідувати рухи, звуки;
- розвиток моторики пальців рук.

Опрацьовуючи аспекти першого модуля, було застосовано методи: бесіда, інструктаж, метод вправ, імітаційні вправи, арт-терапевтичні методи,

вправи з розвитку моторики пальців рук, спонукання, допомога, підкріплення, заохочення, ігри тощо. Крім того, важливим аспектом залишається застосування у першому моділі робота над манд-, такт-, ехо-реакціями.

За допомогою зазначених методів було проведено вправи на встановлення контакту доступними вербальними, невербальними засобами, створення сприятливої комфортної атмосфери для роботи, розвиток мотивації до застосування мовлення, уміння вступати контакт, наслідувати.

У першому модулі для встановлення позитивного емоційного контакту з дитиною було застосовано такі вправи: «Стереотипна гра», «Прості рухи», «Бульбашки».

Наприклад, вправа «Прості рухи» дозволяє сформувати у дитини імітаційні здібності та встановити зоровий контакт. Хід проведення: дитині пропонується повторити рух «плескати у долоні» тощо. При цьому дорослий має сказати «Роби так» і демонструвати виконання руху. За необхідності можна взяти руки дитини, поплескати у долоні разом із ним, відзначаючи успіх похвалою. Поступово варто зменшувати допомогу, аби дитина навчилася сама плескати в долоні.

Задля розвитку мотивації вступити у процес взаємодії, спілкування було використано наступні вправи: «Кольорова вода», «Танок».

Для прикладу гра «Кольорова вода» [46] сприяє насиченню дитини позитивними емоціями від контакту з дорослим. Хід проведення: дорослий ставить перед дитиною склянку води, потім бере на пензлик фарбу основного кольору (синій, зелений, червоний тощо), капає у воду чи вільно опускає пензлик у воду, коментуючи емоційною фразою «Дивись, як гарно!». Потім дорослий пропонує взяти дитині пензлик і спробувати зробити теж саме. Рекомендовано супроводжувати дії дитини словами «Дивись, як гарно в тебе вийшло».

Сформувати здатність наслідувати рухи, звуки було застосовано такі вправи: «Частини тіла», «Гра в м'яч», «Імітація руху рук», «Я-літачок».

Наприклад, завдяки вправі «Імітація руху рук» [191] відбувається поліпшення моторних навичок, відчуття власного тіла, формується розуміння «руки вгору», «в сторону» і «вниз». Хід проведення: дорослий стає навпроти дитини, говорить: «Подивися сюди!», піднімає обидві руки вгору зі словами: «Руки вгору!». Якщо дитина не реагує, слід підняти її руки над головою, потримайте одну хвилину і повторити. Потім руки можна модифікувати: «Руки вниз!», «Руки в сторони!»

Розвиток моторики пальців рук забезпечувався за допомогою таких вправ: «Гра з крупою», «Догляд за тілом», «Робота з платиліном».

Наприклад, вправа «Догляд за тілом» [46] дозволяє стимулювати моторику дитини, навчити доглядати за собою. Хід проведення: дорослий сідає напроти дитини, кладе біля себе гребінець, мочалку, зубну щітку. Потім треба взяти гребінець у руку і сказати: «причісувати волосся», повільно причісуючи гребінцем своє волосся. Потім слід покласти гребінець перед дитиною, зробити вигляд ніби самі причісуєтесь, спонукаючи дитину причесатися. Коли дитина візьме гребінець, почне наслідувати дії, треба її похвалити. Повторюйте цей процес необхідно стільки часу, поки дитина не почне наслідувати діям дорослого без допомоги. Таки дії варто відпрацювати з мочалкою «Вимий!», зубною щіткою «Почисти зуби!» тощо.

Другий модуль програми розвитку передбачав розв'язання виявлених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку як мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, так і лінгвістично-змістового критерія.

Реалізуючи другий модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- підвищити рівень імпресивного мовлення дитини;
- розвинути у дитини здатність розуміти прості слова, прохання, інструкції дорослого;
- сформувати у дитини вміння чути інтонацію мовлення інших.

Опрацьовуючи аспекти другого модуля, було застосовано методи: інструктаж, метод вправ, ігри, імітаційні вправи, підказки, заохочення, ілюстрації, бесіди, пояснення, артикуляційна гімнастика, дихальні вправи. До того ж, акцент також робився над опрацюванням манд-, такт-, ехо-реакцій.

За допомогою виокремлених методів було проведено вправи на розвиток імпресивного мовлення дитини, на розвиток здатності розуміти слова, інструктажі дорослого.

У другому модулі для підвищення рівня імпресивного мовлення дитини було застосовано такі вправи: «Знайди потрібне», «Покажи», «Однакові предмети», «Кубики».

Наприклад, вправа «Кубики» допомагає навчити дитину розрізняти кольори, дізнатися назви основних кольорів. Хід проведення: дорослий обирає червоний, жовтий, блакитний кубики, дає дитині блакитний і проговорює: «Блакитний кубик», підкреслюючи назву кольору. Потім варто сказати: «Дай мені блакитний кубик». Таким чином слід виконати завдання з жовтим і червоним кубиками. Після того як дитина багаторазово почує найменування кольору, необхідно покласти одночасно всі три кубика на стіл і сказати: «Сашко, дай мені червоний кубик!» Якщо дитина бере не той кубик, то слід підвести її руку до потрібного кубика зі словами: «Це червоний кубик». Продовжуйте вправу, поки дитина не подасть правильно все три кубика.

Задля розвитку у дитини здатності розуміти прості слова, прохання, інструкції дорослого було використано наступні вправи: «Стій / іди далі», «Відкрий-закрий», «Іграшки», «Розсортуй!», «Простір».

Для прикладу вправа «Стій / іди далі» [151] допомагає навчити дитину виконувати мовні вказівки, прохання. Хід проведення: дорослий бере дитину за руку, проходить із ним кімнатою. Потім на якомусь етапі руху дорослий проголошує: «Стій!» і утримуйте дитину. Похвала дитині за зупинку буде не зайвою. Потім кілька секунд треба не рухатися, далі проговорити: «Йдемо!» і рухатися з дитиною кімнатою. Процедура слід повторити кілька разів. Слід стежити за тим, щоб дитина не зупинялася без прохання. Якщо дитина починає

зупинятися, тільки-но чуючи вказівку, варто ослабити руку, якою тримаєте дитину, потім повністю відпустити.

Для формування у дитини вміння чути інтонацію мовлення інших було застосовано такі вправи: «Впізнати себе у дзеркалі», «Проведи цуцика», «Весела пташка».

Наприклад, гра «Проведи цуцика» дозволяє розвинути у дитини вміння розуміти інтонацію інших, орієнтуватися у просторі.

Хід проведення: дорослий бере на руки іграшкового цуцика і голосом іграшки проговорює дитині бажання познайомитися з будиночком, в якому живе сім'я дитини. Потім дорослий просить дитину провести цуцика будинком і показати йому все найцікавіше. Наприклад, на кухні у дитини слід запитати голосом іграшки, як називаються різні предмети, вказуючи на них, викликаючи у дитини бажання говорити.

Третій модуль програми розвитку передбачав вирішення виявлених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку як лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Реалізуючи третій модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- розвинути здатність дитини наслідувати звуки, частини слів;
- сформувати уміння у дитини з'єднувати голосні і приголосні звуки;
- активізувати моторику пальців рук;
- вдосконалити артикуляційний апарат дитини.

Опрацьовуючи аспекти третього модуля, було застосовано методи: інструктаж, метод вправ, ігри, імітаційні вправи, підказки, заохочення, ілюстрації, пояснення, артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, вправи на розвиток моторики пальців рук. До того ж, акцент також робився над опрацюванням манд-, такт-, ехо-реакцій.

Таблиця 3.1

**Структура програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей
дошкільного віку з розладами аутистичного спектру
розладами аутистичного спектру**

№ з/п	Назва змістових модулів, теми занять	Форма заняття, кількість годин		
		Разом	Індивідуальні з фахівцем	Самостійна робота
Модуль 1				
Довербальний контакт				
1	Зоровий контакт	3	2	1
2	Знайомство	3	2	1
3	Взаємодія	3	2	1
4	Турбота про себе	3	2	1
Модуль 2				
Розуміння мовлення				
5	Прохання	3	2	1
6	Почути дорослого	3	2	1
7	Ознаки предметів	3	2	1
8	Орієнтація у просторі	3	2	1
Модуль 3				
Перші звуки				
9	Голосний звук «А»	3	2	1
10	Голосні звуки «О, У»	3	2	1
11	Голосні звуки «И, Е»	3	2	1
12	Складні звуки	3	2	1
13	Голосні та приголосні	3	2	1

Продовж. табл. 3.1

Модуль 4				
Мовлення на рівні перших слів				
14	Прості слова	3	2	1
15	Родина	3	2	1
16	Запитання – відповідь	3	2	1
17	Самостійне мовлення	3	2	1
18	Двоскладові слова	3	2	1
19	Розрізнення слів	3	2	1
20	Три-, чотирискладові слова	3	2	1
Модуль 5				
Комбінація слів				
21	Знайомство зі словосполученнями	3	2	1
22	Активні дієслова	3	2	1
23	Іменник і прикметник	3	2	1
24	Властивості предметів	3	2	1
Модуль 6				
Застосування речень				
25	Побудова речень	3	2	1
26	Прості речення	3	2	1
27	Повідомлення про себе	3	2	1
28	Скринька речень	3	2	1
Модуль 7				
Зв'язне мовлення				
29	Поєднання речень	3	2	1
30	Підтримка розмови	3	2	1
31	Спілкування за ситуацією	3	2	1
32	Переказ історій	3	2	1
Разом		96	64	32

У третьому модулі для розвитку здатності дитини наслідувати звуки, частини слів було застосовано такі вправи: «Малювання лінії», «Синя воді», «Звуковимова», «Вокаліз», «Буль-буль», «Великий вокаліз», «Ігри зі звуками».

Наприклад, вправа «Великий вокаліз» дозволяє з'єднати конкретних графічний образ із звуковимовою, розвиває вміння наслідувати, відтворюючи звуки. Хід проведення: дитині пропонується у альбомі з розвитку мовлення співставити графічний образ букв «Я, ЙО, Ю, І, Ї» з звуковимовою перед дзеркалом, проспівати, з'єднуючи звуки у великий вокаліз, додаючи їх до букв «А, О, У, И, Е».

Задля формування умінь у дитини з'єднувати голосні і приголосні звуки було використано наступні вправи: «Веселка», «Портрет», «Повторюй за мною», «Голоси тварин».

Наприклад, вправа «Веселка» розвиває фонематичний слух, розуміння сенсу слів, узгодження слова з рухом. Хід проведення: дитині пропонуються в альбомі малюнок веселки. Психолог разом із дитиною проводить пальцем по червоній дузі веселки, промовляючи «чер-во-на» (руки до гори). Потім проводять пальцем по кожному кольору окремо. Вмовляючи слово «веселка» повністю, на кожен склад слова дитина виконує рухи: «ве-» – ліва рука до гори; «сел-» – права рука до гори; «ка-» – дві руки до гори.

Для активізації моторики пальців рук було застосовано такі вправи: «Кулак – дороня», «Само масаж з прищіпками», «Ланцюжок».

Для прикладу, вправа «Само масаж з прищіпками» [176] спрямована на розвиток координації рухів пальців рук. Хід проведення: дитині пропонується прищіпкою «кусати» нігтьові фаланги пальців рук: від вказівного до мізинця і назад. Потім необхідно повторити вправу з іншою рукою.

Вдосконалення артикуляційного апарату здійснювалося за рахунок наступних вправ: «Свічки», «Руки щелепою», «Вата», «Хто довше», «Голочка».

Наприклад, вправа «Руки щелепою» [46] допомагає дитині розвинути артикуляційний апарат. Хід проведення: дорослий сідає напроти дитини,

показує рухи щелепою, які треба наслідувати: відкрити і закрити рот, кожен раз голосно стукаючи зубами; спокійно тримати голову і по черзі рухати нижню щелепу вправо і вліво; виконайте прискорені жувальні рухи тощо.

Четвертий модуль програми розвитку передбачав розв'язання виявлених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Реалізуючи четвертий модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- сформувати здібності дитини застосовувати окремі слова;
- розвинути вміння дитини налагоджувати контакт із дорослим;
- розвинути здатність дитини відповідати на запитання.

Опрацьовуючи аспекти четвертого модуля, було застосовано методи: метод вправ, ігри, імітаційні вправи, підказки, заохочення, ілюстрації, бесіди, пояснення тощо. Крім того, акцентується увага над манд-, такт-, ехо-реакціями, інтервербальними реакціями.

У четвертому модулі для формування здібності дитини застосовувати окремі слова було застосовано такі вправи: «Покажи», «Коло», «Ще», «Покажи-скажи», «Скажи сам», «Перші двоскладові», «Двоскладові», «Назви малюнків», «Три склади», «Чотирискладові».

Наприклад, вправа «Покажи» дозволяє розвинути здатність дитини диференціювати на слух прохання, вміння співставляти почуте із зображенням, вимовляти прості слова. Хід проведення: дорослий разом із дитиною розглядає картинки з односкладовими словами (рак, мак, кіт, стіл, вовк, тигр), потім просить показати названий предмет і спробувати проговорити.

Задля розвитку у дитини вміння налагоджувати контакт із дорослим було використано наступні вправи: «Перші пісеньки», «Малюємо по контуру», «Тра-та-та».

Для прикладу вправа «Малюємо по контуру» дозволяє показати зв'язок між зображенням і звуковимовою, розвинути навички дрібної моторики, встановити контакт із дорослим. Хід проведення: дорослий із дитиною рукою дитини мають намалювати контури зображень (мак, кіт, тигр, лев, лак, рак, стіл, куб, слон, жук) у альбомі з розвитку мовлення. Потім дитина розфарбовує малюнки, прислухаючись до прохання дорослого вибрати колір, чітко вимовляючи кожне розфарбоване слово.

Для формування у дитини здатності відповідати на запитання було застосовано такі вправи: «Родина», «Хто це?», «Який?», «Хто це? Що це?», «Як співає мотрійка?».

Наприклад, вправа «Хто це? Що це?» формує здатність до смислового розуміння слів, розвиває уміння відповідати на запитання. Хід проведення: в альбомі для розвитку мовлення пропонуються предмети (мак, кіт, тигр, лев, лак, рак, стіл, куб, слон, жук), але вже інакше намальовані (в ліплені, в аплікації, в іграшках). Дитина відповідати на запитання: «Хто це?», «Що це?», називаючи зображення, з'єднуючи її зі звуковимовою.

П'ятий модуль програми розвитку передбачав вирішення визначених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Виконуючи п'ятий модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- розвинути здатність дитини застосовувати словосполучення;
- сформувати уміння узагальнювати предмети, комбінувати слова.

Опрацьовуючи аспекти п'ятого модуля, було застосовано методи: метод вправ, ігри, імітаційні вправи, підказки, заохочення, ілюстрації, бесіди, пояснення тощо. Крім того, акцентується увага над такт-, ехо-реакціями, інтервербальними реакціями.

У п'ятому модулі для формування здатності дитини застосовувати словосполучення було застосовано такі вправи: «Що робить?», «Чий це..?», «Лежить – стоїть», «Де?», «Слова в дії», «Інструкція для дорослого», «Скласти словосполучення».

Наприклад, вправа «Слова в дії» [104] дозволяє розвинути у дитини вміння виконувати інструкції зі словосполучень. Хід проведення: дорослий пропонує дитині виконати ряд прохань, потім проговорити їх для дорослого. Наприклад, увімкни світло, закрій штори, витри рику, принеси ложку, лягай спати тощо.

Задля формування у дитини уміння узагальнювати предмети, комбінувати слова було використано наступні вправи: «Іграшки», «Овочі», «Форми і фігури», «Професії», «Світ тварин», «Одяг».

Для прикладу вправа «Світ тварин» допомагає дитині розрізнити тварин і охарактеризувати їх ознаки. Хід проведення: дорослий розкладає картинки з різними тваринками на столі і просить дитину показати на... (обирає будь-яку тварину), назвати її і визначити, яка вона. Дитина має назвати тварину і охарактеризувати її. Наприклад, кіт – рижий, ведмідь – великий, жираф – високий тощо.

Шостий модуль програми розвитку передбачав вирішення визначених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Виконуючи шостий модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- розширити словниковий запас дитини;
- розвинути здатність дитини застосовувати в мовленні речення;
- сформувати у дитини уміння відповідати на запитання та ставити їх у спілкуванні.

Опрацьовуючи аспекти шостого модуля, було застосовано методи: метод вправ, ігри, підказки, заохочення, ілюстрації, бесіди, пояснення тощо. Крім того, акцентується увага над такт-, інтервербальними реакціями.

У шостому модулі для розширення словникового запасу у дитини було застосовано такі вправи: «Речення за запитанням», «Він/вона», «Хто я».

Наприклад, вправа «Він/вона» [154] допомагає дитині навчитися правильно вживати займенники. Хід проведення: дорослий пропонує дитині подивитися на будь-яку іншу людину, що знаходиться в оточення, запитує: «Що ... (людина) робить?». Допоможіть дитині відповісти, правильно вживаючи займенник: «Він плескає в долоні». Закріпіть відповідь. У кінці закріплюйте тільки правильні відповіді. Запитайте дитину: «Що ... (жіноче ім'я) робить?» Допоможіть дитині відповісти, правильно вживаючи айменник: «Вона ляскає в долоні». Закріпіть відповідь. В кінці закріплюйте тільки правильні відповіді.

Задля розвитку здатності дитини застосовувати в мовленні речення було використано наступні вправи: «У мене є», «Коротке повідомлення», «Перелітні птахи», «Хто я», «Речення за малюнком».

Для прикладу вправа «Коротке повідомлення» [195] допомагає поліпшити розмовні навички дитини, потренувати пам'яті, розширити соціальних здібності дитини. Хід проведення: сядьте з дитиною в кімнаті і попросіть кого-небудь затриматися в іншій кімнаті. Підведіть дитину до дверей сусідньої кімнати, щоб вона бачила, хто там знаходиться. Ви і Ваш помічник повинні мати для дитини ряд заохочень. Перш ніж почнеться вправа, Ви повинні обумовити ряд повідомлень, які дитина має передати, щоб Ви могли перевірити, чи правильно вона їх передає. Потім дайте дитині коротке доручення і попросіть передати його іншій особі. Скажіть, наприклад: «Сашко, скажи татові, щоб він встав!». Якщо дитина не одразу біжить, щоб передати це повідомлення, то направте її в потрібному напрямку і повторіть доручення. Якщо вона підійде до іншої особи, але повідомлення не передає, інша людина повинна їй допомогти питанням: «Що тобі сказали?». Якщо дитина зволікає,

то вона повинна отримати таку вказівку з питанням: «Встати?». Якщо дитина вірно передасть повідомлення, то її потрібно похвалити і дати подібне доручення, яке вона повинна передати Вам.

Сформувати у дитини вміння відповідати на запитання та ставити їх у спілкуванні допомогли вправи: «Що це?», «Хто що їсть?», «Відповіді на запитання», «Де? Коли?».

До прикладу вправа «Відповіді на запитання» [23] допомагає сформувати у дитини здатність створювати речення за запитанням дорослого. Хід проведення: дорослий задає питання дитині: «Що роблять дітки у садочку?». Речення-відповідь дитини має звучати наступним чином: «Дітки у садочку грають, вчаться, їдять, малюють» тощо. Більш складні запитання дозволяють розвинути уяву дитини і навчити її залучати до відповіді більшу кількість слів.

Сьомий модуль програми розвитку передбачав розв'язання виокремлених на етапі констатувального експерименту проблем у розвитку поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Виконуючи сьомий модуль програми було опрацьовано такі аспекти мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами:

- розвинути здібності дитини поєднувати речення, створюючи розповідь, коментар;
- сформувати у дитини вміння підтримувати розмову відповідно до ситуації.

Опрацьовуючи аспекти сьомого модуля, було застосовано методи: метод вправ, ігри, спонування, підказки, допомоги, заохочення, демонстрації, розповідь, пояснення тощо. Крім того, акцентується увага над такт-, інтервербальними реакціями.

У сьомому модулі для розвитку здібності дитини поєднувати речення, створюючи розповідь, коментар, було застосовано такі вправи: «Розповідь на тему», «Білочка», «Переказ», «Узимку».

Наприклад, вправа «Білочка» [23] дозволяє розвинути дитину самотійно продовжувати створювати тексти, фантазувати.

Хід проведення: дорослий зачитує дитині текст: «Білочка. У дуплі старого дуба жила руденька білочка. Вона мала довгий пухнастий хвіст, маленьку мордочку, чорні очі і гострі вушка з китичками на кінцях. Тваринка була дуже спритна». Далі дитині пропонується продовжити текст і розповісти більше про життя білочки.

Задля розвитку у дитини уміння підтримувати розмову відповідно до ситуації було використано наступні вправи: «Діалог», «Життєві обставини», «Діалог за ситуативним малюнком».

Для прикладу вправа «Діалог» [181] дозволяє сформувати у дитини вміння підтримувати діалог зі співрозмовником.

Хід проведення: зберіть на занятті разом із дитиною будиночок із конструктора і пограйте: покладіть туди іграшкових тварин, як ніби вони там живуть. Коли його мама (тато) зайде у кабінет, дайте дитині будиночок і попросіть розповісти, що він сьогодні зробив: «Розкажи мамі, що ти зробив». Якщо дитина не може, підкажіть йому: «Мама, я зробив будиночок». Коли мама похвалить дитину, попросіть розповісти, хто живе в будиночку. Якщо дитина не може, підкажіть: «У будиночку живе ... собака і бегемот». У такій ситуації важливо, щоб мама (тато) виконувала роль «слухача» співрозмовника. У той час, як педагог виступав би в ролі асистента, що дає дитині підказки. Програвайте аналогічні ситуації багато разів до тих пір, поки дитина не зможе самотійно ділитися інформацією.

Таким чином, розвиток мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру у процесі формувального етапу експерименту ґрунтувався на участі фахівців у спеціально створених умовах індивідуального заняття, що передбачали роботу зі складовими досліджуваного явища, підвищення рівня умінь застосовувати мовлення відповідно до конкретних ситуацій.

3.3. Оцінка ефективності програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей-дошкільників із розладами аутистичного спектру

Підрозділ презентує результати формувального етапу експерименту та його інтерпретацію.

Розроблена програма розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру буда спрямована на формування вміння у дошкільників застосовувати мовлення відповідно до ситуації спілкування. Заняття програми розроблені таким чином, що кожна із вправ мала позитивний вплив на розвиток виокремлених складових мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами: мотиваційно-емоційного, змістово-лінгвістичного, поведінково-діяльнісного.

З метою проведення формувального, контрольного етапів експерименту було залучено 34 особи, які об'єдналися у дві групи (18 осіб – контрольна група, 16 осіб – експериментальна група).

Учасники експериментальної групи брали участь у всіх процедурах формувального експерименту, для них було запроваджено розроблену програму розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами.

Для учасників із контрольної групи було здійснено супровід за традиційною схемою. Участь у реалізації програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільники з аутистичними розладами контрольної групи не брали.

Між учасниками експериментальної та контрольної групи було забезпечено однорідність за вихідними даними щодо рівня мовленнєвої компетентності та соціально-демографічними ознаками.

Здійснюючи контрольний етап експерименту було проведено діагностування вихідного рівня мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Аналіз результатів формувального етапу експерименту відбувався за допомогою психодіагностичних методик, які

застосовувалися під час підрахунку результатів констатувального етапу експерименту. Зміни якісного та кількісного характеру встановлювались відповідно до методик дослідження рівнів мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами та виокремлених критеріїв.

Завдяки застосуванню комп'ютерної програми SPSS була проведена статистична обробка отриманих результатів експерименту. Порівняння результатів психодіагностичних зрізів до і після експерименту за допомогою критерія χ^2 та G-критерія знаків показав присутність статистично значущих відмінностей [119].

У результаті реалізації програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, повторної діагностики учасників формувального етапу експерименту аналіз отриманих даних за критерієм χ^2 та G-критерія знаків показав статистично значущі відмінності між даними в експериментальній групі до і після формувального етапу експерименту ($p < 0,01$), у контрольній групі між першим і другим зрізом статистично значущих відмінностей виявлено не було.

Вважаємо за потрібне проаналізувати зміни, виявлені у результаті формувального етапу експерименту в експериментальній і контрольній групах, показників, критеріїв мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

Подальше порівняння результатів I (до початку формувального етапу експерименту), II (після формувального етапу експерименту) зрізів рівнів показників мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами – бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування, – що були проведені в експериментальній і контрольній групах, дозволило виявити між ними значні відмінності.

У табл. 3.2 зафіксовано, що результати першого, другого зрізів показують відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником бажання взаємодіяти в експериментальній групі: високий рівень збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 6,3 % до 37,5 %), знизилися показники низького

рівня (з 56,2 % до 18,7 %) та зросли показники середнього рівня (з 37,5 % до 43,8 %). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі дошкільників із аутистичними розладами статистично значущих відмінностей у рівнях показника «бажання взаємодіяти» не було виявлено. За результатами першого, другого зрізів зафіксовано незначні зміни: високий рівень змінився незначно (з 5,6 % до 11,1 %), середній рівень залишився незмінним (на 38,9 %), низький рівень показника зменшився (з 55,5 % до 50,0 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати аналізу зафіксували також значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником ставлення до наслідування в експериментальній групі: високий рівень збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 12,5 % до 37,5 %), знизилися показники низького рівня (з 50,0 % до 6,3 %) та змінилися показники середнього рівня (з 37,5 % до 56,3 %). За критерієм знаків відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих змін у рівнях показника «ставлення до наслідування» за мотиваційно-емоційним критерієм мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами зафіксовано не відбулося. Результати першого, другого зрізів показали незначні зрушення: високий рівень залишився знизився (з 11,1 % до 5,6 %), середній рівень незначно збільшився за рахунок високого рівня (на 5,5 %), низький рівень показника залишився незмінним (50,0 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Таблиця 3.2

Результати формувального етапу експерименту (у %)

Показники/ Критерії	Рівень показників мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	I зріз			II зріз			I зріз			II зріз		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	Мотиваційно-емоційний критерій											
Бажання взаємодіяти	6,3*	37,5*	56,2*	37,5*	43,8*	18,7*	5,6	38,9	55,5	11,1	38,9	50,0
Ставлення до наслідування	12,5*	37,5*	50,0*	37,5*	56,3*	6,3*	11,1	38,9	50,0	5,6	44,4	50,0
	Лінгвістично-змістовий критерій											
Імпресивне мовлення	6,3*	25,0*	68,7*	31,2*	56,3*	12,5*	5,6	27,7	66,7	11,1	27,8	61,1
Експресивне мовлення	6,3*	18,7*	75,0*	25,0*	50,0*	25,0	5,6	22,2	72,2	5,6	33,3	61,1
	Поведінково-діяльнісний критерій											
Уміння взаємодіяти	18,7*	37,5*	43,8*	43,7*	31,3*	25,0*	16,7	38,9	44,4	11,1	50,0	38,9
Уміння висловлюватися відповідно до ситуації	12,5*	31,3*	56,2*	31,3*	37,4*	31,3*	11,1	33,2	55,5	11,1	38,9	50,0

Примітка: * – рівень статистичної значущості ($p < 0,01$)

Здійснюючи порівняння результатів I та II зрізів рівнів показників лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами – експресивне мовлення, імпресивне мовлення експериментальної та контрольної груп, – варто зазначити наявність між ними значних відмінностей.

З табл. 3.2 видно, що результати I, II зрізів за показником «імпресивного мовлення» лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами в експериментальній групі зафіксували відмінності на рівні $p < 0,01$: високий рівень збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 6,3 % до 31,2 %), збільшилися показники середнього рівня (з 25,0 % до 56,3 %) та показники низького рівня зменшилися (на 56,2 %). За критерієм знаків такі відмінності є статистично значущими.

За результатами I, II зрізів контрольної групи статистично значущих відмінностей у рівнях показника «імпресивне мовлення» за лінгвістично-змістовим критерієм не виявили: високий рівень незначно збільшився (на 5,5 %), середній рівень залишився незмінним (27,7 %), низький рівень змінився незначно (на 5,6 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Із таблиці 3.2 видно, що результати аналізу зафіксували значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) в експериментальній групі щодо показника «експресивне мовлення» за лінгвістично-змістовим критерієм: високий рівень збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 6,3 % до 25,0 %), знизилися показники низького рівня (з 75,0 % до 25,0 %) та змінилися показники середнього рівня (з 18,7 % до 50,0 %). За критерієм знаків відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих змін у рівнях показника «експресивне мовлення» лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичного мовлення не відбулося. Результати першого, другого зрізів показали незначні зрушення: високий рівень залишився незмінним (5,6 %), результати середнього рівня збільшилися (на 11,1 %), низький рівень показника зменшився (з 72,2 % до 61,1 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати дослідження I, II зрізів рівня показників поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із

аутистичними розладами – уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації експериментальної та контрольної груп, – показали значні відмінності в експериментальній групі, в контрольній групі таких змін зафіксовано не було.

Наведені результати в табл. 3.2 показують статистично значущі зрушення на рівні $p < 0,01$ в експериментальній групі за показником «уміння взаємодії»: збільшилася кількість дошкільників із високим (з 18,7 % до 43,7 %) рівнем за рахунок зменшення низького рівня, кількість респондентів з середнім рівнем змінилися (з 37,5 % до 31,3 %), низький рівень зменшився на 18,8 %). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі результати I, II зрізів показали відсутність статистично значущих змін за показником «уміння взаємодіяти»: кількість дошкільників із високим рівнем незначно зменшилася (з 16,7 % до 11,1 %), кількість осіб із середнім рівнем збільшилася (з 38,9 % до 50,0 %), низький рівень незначно зменшився (на 5,5 %). За критерієм знаків такі відмінностей не є статистично значущими, істотно не змінюють ситуацію щодо рівня мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами за поведінково-діяльнісним критерієм.

Результати аналізу зафіксували значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «уміння висловлюватися відповідно до ситуації» в експериментальній групі: високий рівень збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 12,5 % до 31,3 %), знизилися показники низького рівня (з 56,2 % до 31,3 %) та підвищилися показники середнього рівня (з 31,3 % до 37,4 %). За критерієм знаків відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих зрушень у рівнях показника «уміння висловлюватися відповідно до ситуації» не відбулося. Результати першого та другого зрізів виявили незначні зміни: високий рівень залишився незмінний (11,1 %), середній рівень збільшився (на 5,7 %), низький рівень показника зменшився (на 5,5 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Як бачимо з табл. 3.3 динаміка складових мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами за виокремленими критеріями, була виявлена у результаті формувального етапу експерименту в експериментальній і контрольній групах.

Порівняння результатів I та II зрізів рівня мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, що були проведені в експериментальній, контрольній групах, дозволило виявити між ними значні відмінності.

У табл. 3.3, результати I та II зрізів показують, що в експериментальній групі були зафіксовані відмінності (на рівні $p < 0,01$): високий рівень збільшився (з 12,5 % до 43,8 %) за рахунок зниження показників низького рівня, показники низького рівня знизилися (з 50,0 % до 6,2 %) та показники середнього рівня змінилися (з 37,5 % до 50,0 %). За критерієм знаків відмінності є статистично значущими (див. Додаток В).

Щодо контрольної групи, то статистично значущих змін у рівнях мотиваційно-емоційного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами майже не відбулося. За результатами I та II зрізів зафіксовано незначні зміни: високий рівень збільшився на 5,6 %, середній рівень залишився незмінним (38,9 %), низький рівень незначно змінився (на 5,6 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою (див. Додаток В).

За допомогою порівняння результатів I та II зрізів рівнів лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами в експериментальній групі виявлено значне підвищення рівня лінгвістично-змістового критерію, в контрольній групі рівень лінгвістично-змістового критерія залишився без позитивних змін (табл. 3.3).

Як видно з табл. 3.3, результати I та II зрізів формувального етапу експерименту зафіксували статистично значущі зміни ($p < 0,01$), які відображають, що в експериментальній групі до формувального експерименту

низький рівень розвитку лінгвістично-змістового критерія мали 68,8 % досліджуваних, середній – 18,7 %, високий рівень – 12,5 %.

Таблиця 3.3

Вплив експериментальної роботи на рівень критеріїв мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами (у %)

Назва критерія	Рівень критеріїв мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Мотиваційно-емоційний	Низький	50,0*	6,2*	50,0	44,4
	Середній	37,5*	50,0*	38,9	38,9
	Високий	12,5*	43,8*	11,1	16,7
Лінгвістично-змістовий	Низький	68,8*	12,5*	66,7	55,6
	Середній	18,7*	56,3*	22,2	27,8
	Високий	12,5*	31,2*	11,1	16,6
Поведінково-діяльнісний	Низький	43,8*	18,8*	44,4	33,3
	Середній	37,4*	37,4*	38,9	50,0
	Високий	18,8*	43,8*	16,7	16,7

Примітка: * – рівень статистичної значущості ($p < 0,01$)

У результаті впровадження програми кількість досліджуваних із високим рівнем в експериментальній групі щодо рівня лінгвістично-змістового критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами збільшилася за рахунок низького рівня (з 12,5 % до 31,2 %) та середнього рівня (на 37,6 %), кількість із низьким рівнем знизилася

(з 68,8 % до 12,5 %), в контрольній групі зменшилася кількість осіб із високим рівнем (на 5,5 %), зменшилася кількість респондентів низького рівня (з 66,7 % до 55,6 %), середній рівень змінився (на 5,6 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Порівняльний аналіз результатів I та II зрізів рівня поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, проведених в експериментальній і контрольній групах, вияв значні відмінності рівня поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами в експериментальній групі під час формувального етапу експерименту, а в контрольній групі таких змін не зафіксовано (див. табл. 3.3).

Результати дослідження, представлені в табл. 3.3, дають підстави говорити про статистично значущі зрушення на рівні ($p < 0,01$), які відображають зростання кількості дошкільників із аутистичними розладами в експериментальній групі з високим рівнем (із 18,8 % до 43,8 %) за рахунок зменшення кількості респондентів із низьким рівнем (із 43,8 % до 18,8 %), середній рівень залишився незмінним (37,4 %) поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності. За критерієм знаків ці відмінності статистично значущі.

Результати I та II зрізів у контрольній групі показали, що статистично значущих змін не відбулося, оскільки кількість дошкільників із аутистичними розладами із високим рівнем залишилася незмінною (16,7 %), кількість осіб із середнім рівнем збільшилася (на 11,1 %). За критерієм знаків такі відмінностей не є статистично значущими та майже не змінюють ситуацію щодо рівня поведінково-діяльнісного критерія мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами (див. Додаток В).

Також вважаємо за потрібне проаналізувати зміни, зафіксовані в результаті формувального етапу експерименту в експериментальній і контрольній групах, щодо рівня мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами (див. табл. 3.4, рис. 3.2).

Як зазначено у табл. 3.4, в експериментальній групі у результаті формувального етапу експерименту помітно збільшується кількість дошкільників із аутистичними розладами із високим рівнем мовленнєвої компетентності (з 12,5 % до 43,8 %), за рахунок цього зменшилася кількість респондентів із низьким рівнем мовленнєвої компетентності (з 50,0 % до 12,4 %) та змінилася кількість учасників із середнім рівнем мовленнєвої компетентності (з 37,5 % до 43,8 %). За критерієм знаків різниця між I та II зрізами є статистично значущою, що вказує на позитивні зміни щодо рівня мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами в експериментальній групі.

Таблиця 3.4

**Результати аналізу рівня мовленнєвої компетентності
дошкільників із аутистичними розладами
(учасників експериментальної та контрольної груп, у %)**

Рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Низький	50,0*	12,4*	50,0	44,4
Середній	37,5*	43,8*	38,9	44,5
Високий	12,5*	43,8*	11,1	11,1

Примітка: * – рівень статистичної значущості ($p < 0,01$)

У контрольній групі результати I та II зрізів показали незначну різницю між даними до та після експерименту. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою, адже отримані результати не змінюють ситуації щодо мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами. Збільшилася кількість дошкільників із середнім рівнем мовленнєвої компетентності (з 38,9 % до 44,5 %), кількість респондентів із високим рівнем залишилася незмінною 11,1 % та знизилася кількість дошкільників із

аутистичними розладами із низьким рівнем мовленнєвої компетентності (з 50,0 % до 44,4 %).

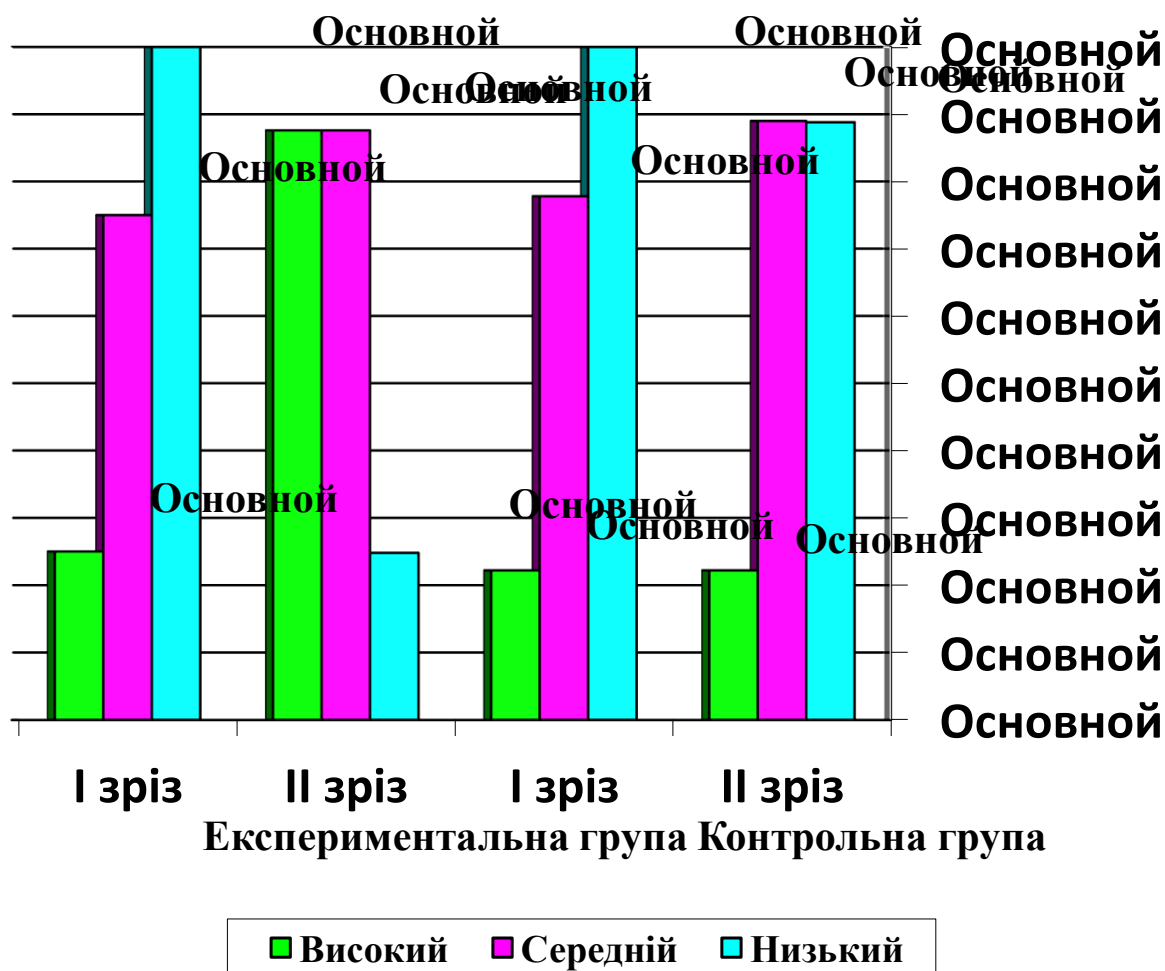


Рис. 3.2. Рівні мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами до і після експерименту (у %)

Отже, аналіз результатів формувального етапу експерименту дозволив з'ясувати, що важливою передумовою розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами є програма розвитку досліджуваного явища, яка сприяє створенню емоційного контакту з дошкільниками, що мають аутистичні розлади, розвиває мотивацію до застосування ними мовлення, формує навички імпресивного та експресивного мовлення, забезпечує формування умінь взаємодіяти та використовувати мовлення відповідно до ситуації.

Висновки до третього розділу

1. Ефективним засобом розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами є програма розвитку досліджуваного феномена, яка була створена на основі діяльнісного підходу та включала в себе психологічні заходи з дітьми дошкільного віку, що мають розлади аутистичного спектру.

2. Результати апробації програми розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами підтвердили її ефективність. Формувальний етап експерименту у дошкільників із аутистичними розладами експериментальної групи дозволив виявити позитивну динаміку рівнів мовленнєвої компетентності та її критеріїв. Було встановлено статистично значущі відмінності між результатами першого та другого зрізів, які відображають зниження кількості дошкільників із аутистичними розладами із низьким і підвищення кількості респондентів із високим рівнями мовленнєвої компетентності. У контрольній групі статистично значущих відмінностей у рівнях мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами до та після формувального експерименту зафіксовано не було.

3. Дослідження довело, що впровадження програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру в межах формувального етапу експерименту позитивно вплинуло на підвищення рівня мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами.

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження висвітлює теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, що передбачає розкриття змісту, структури, критеріїв, показників, рівнів мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, обґрунтування програми розвитку досліджуваного феномена, їх апробації. Результати експериментального дослідження вищезазначеної проблеми дають підстави для таких висновків:

1. У результаті теоретичного аналізу літератури виокремлено основні наукові підходи до вивчення проблеми мовленнєвої компетентності особистості, зокрема: комплексний, психолінгвістичний, діяльнісний, компететнісний, особистісний підходи. У межах діяльнісного підходу уточнено поняття мовленнєва компетентність особистості як уміння застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування, використовуючи доцільно мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

2. Представлено змістові властивості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Охарактеризовано сутність і особливості розладів аутистичного спектру як порушення психічного розвитку, що вирізняється вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, здатністю до спілкування та пізнання довкілля, втратою інтересу до реальності. Презентовано клінічні картини та діагностичні критерії кожного з різновиду розладів аутистичного спектру. Обґрунтовано специфічні риси мовленнєвого розвитку дошкільників із розладами аутистичного спектру.

3. Представлені особливості мовленнєвого розвитку дошкільників із аутистичними розладами дозволили визначити дефініцію мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру як інтегроване уміння дошкільника з аутистичними розладами доречно застосовувати мову у конкретних ситуаціях спілкування. Розроблено та теоретично обґрунтовано структуру мовленнєвої компетентності

дошкільників із аутистичними розладами, яка включає наступні критерії: мотиваційно-емоційний, лінгвістично-змістовий, поведінково-діяльнісний. Визначено показники мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами: бажання взаємодіяти, ставлення до наслідування; експресивне мовлення, імпресивне мовлення; уміння взаємодіяти, уміння висловлюватися відповідно до ситуації. Охарактеризовано рівні мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами (високий, середній, низький).

4. За результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень мовленнєвої компетентності у переважній більшості дітей дошкільного віку з аутистичними розладами. Встановлено, що високий рівень притаманний незначній кількості дошкільників, які мають бажання взаємодіяти з іншими, позитивно ставляться до наслідування, володіють розвиненим імпресивним, експресивним мовленням, здатні вільно взаємодіяти з оточуючими, уміють висловлюватися відповідно до конкретної ситуації спілкування. Середній рівень характеризує третину дошкільників, які не відчують бажання вступати у взаємодію з іншими, байдуже ставляться до їх поведінки, мають ознаки недостатньо розвиненого імпресивного, експресивного мовлення, за допомогою дорослих висловлюються відповідно до ситуації. Низький рівень притаманний більшій половині дошкільників, у яких відсутнє бажання вступати у розмову з іншими, негативне або байдуже ставлення до наслідування оточуючих, відсутні ознаки імпресивного, експресивного мовлення, відсутні уміння взаємодіяти, висловлюватися відповідно до ситуації спілкування.

5. За результатами констатувального етапу експерименту розроблено та впроваджено програму розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами, яка містить сім змістових модулів, ґрунтується на діяльнісному підході, спрямована на створення сприятливих умов для активізації мотивації дошкільників із аутистичними розладами до мовленнєвої діяльності, комфортного середовища для

встановлення позитивного емоційного контакту з дошкільниками, сформування у дошкільників умінь сприймати та застосовувати мовлення у конкретних ситуаціях спілкування. Ефективність програми розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з аутистичними розладами було зафіксовано у позитивних змінах рівнів досліджуваного феномена в експериментальній групі, збільшення кількості дошкільників із аутистичними розладами з високим рівнем мовленнєвої компетентності та зменшення кількості респондентів із низьким рівнем мовленнєвої компетентності.

Перспектива подальших досліджень передбачає вивчення впливу чинників мовленнєвої компетентності дошкільників із аутистичними розладами, розробку програм розвитку мовленнєвої компетентності особистостей із аутистичними розладами різного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный поход как методологическая основа научного познания. *Специальное образование*. 2020. № 1. С. 6-17 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.
4. Аніщук А. М. Індивідуалізація виховання і навчання дітей дошкільного віку: тексти лекцій для студентів спеціальності «Дошкільне виховання; практична психологія» денної та заочної форм навчання. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. 102 с.
5. Афuzова Г. В., Логашук М. О. Психолого-педагогічні основи розвитку мовленнєвих функцій при розладах спектру аутизму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 272-279.
6. Ахутина Т. В., Горелов И. Н., Залевская А. А. Исследование речевого мышления в психолингвистике. Москва: Наука, 1985. 237 с.
7. Бабишена М. І. Особливості формування мовленнєвої компетенції та компетентності майбутніх іноземних фахівців під час вивчення української мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2019. Вип. 1. С. 3-6.
8. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
9. Бандура А. Теория социального научения. София, 2000. 320 с.
10. Башина В. М. Аутизм в детстве. Москва: Медицина, 1999. 236с.
11. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: наук. Видання. Київ: Либідь, 2003. 344 с.

12. Бібік Н. М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 47-52.
13. Білогорка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 222-228.
14. Богосвятська А. І. Сенкан. Роздуми про один творчий прийом. *Зарубіжна література в школах України*. 2011. № 12. С. 18-21.
15. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
16. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х. : Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.
17. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей. сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3-5.
18. Богуш А. М., Панасюк Т. В., Долинна О. П. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг». Тернопіль. *Мандрівець*. 2014. 160 с.
19. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва, 1982. 200 с.
20. Бондар С. П. Гуманізація процесу навчання в школі: Навчальний посібник. Київ: Стилос, 2001. 256 с.
21. Боровкова Н. В. Педагогические условия формирования речевой компетенции студентов технического вуза. *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 10. С. 92-95.
22. Бородачева О. В. Речевая компетентность в рассказах о себе : возрастно-психологические аспекты : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Тула, 2013. 24 с.
23. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.

24. Вигранка Т. Мовна компетентність як один із складників академічної освіти сучасних фахівців гуманітарного профілю. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 5. С. 35-40.
25. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
26. Винославська О. В., Бреусенко-Кузнєцов О. А., Зливков В. Л., Апішева А. Ш., Васильєва О. С., Психологія. Навчальний посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 351 с.
27. Власенко В. В. Вчителі-учні : психологія взаємних оцінних ставлень. Київ, 1995. 58 с.
28. Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. Вип. 67. С. 73-76.
29. Вроно М. Ш. Шизофрения у детей и подростков. Москва, 1971. 128 с.
30. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: АСТ, 2011. 637 с.
31. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. № 7. С. 12-14.
32. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. Минск: Четыре четверти. 2007. С. 34-46.
33. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
34. Гальчин К. С. Раннє виявлення ознак розладів спектру аутизму у дітей. *Психічне здоров'я*. 2015. Вип. 2. С. 51-56.
35. Гиляровский В. А. Психиатрия. Руководство для врачей и студентов. Москва: Медгиз, 1938. 774 с.
36. Глова В.О. Артикуляційна гімнастика як основа підготовки м'язової системи артикуляційного апарату до формування мовлення та виправлення вад звуковимови. Хорол, 2014. 40 с.

37. Глухов В. П. Психолінгвістика: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 361 с.
38. Голуб А. В. Корекція порушення усного мовлення при дизартріях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 272с.
39. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посіб. до базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 160 с.
40. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
41. Горова В., Пляцок. А. Робота з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі дошкільної освіти. Вінниця, 2018. 78 с.
42. Гречанина Ю. Б. Аутизм как поликаузальное расстройство. *Клінічна генетика і перинатальна діагностика*. 2019. № 1. С. 3-19.
43. Гужанова Т. С. Місце «Методики формування мовленнєвої компетенції дошкільників» у підготовці майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі*: зб. науковометодичних праць. за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2019. 258 с. С.10-12.
44. Гуцало Е. У. Вікова психологія: курс лекцій. Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2004. 187 с.
45. Гуцуляк Н. М., Рудюк Н. Г. Вікова психологія: Курс лекцій. Чернівці: Рута, 2007. 95 с.
46. Давоян Є. Е. Обдарованість дитини-аутиста : корекційно-розвивальна програма. *Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених*; ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2015. С. 95-101.

47. Дворянкина Е.А. Развитие мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра. Донецк, 2019. 20 с.
48. Докукина Т. В., Григорьева Н. К., Алыко Т.Н., Сергеева Н. А. Исторический аспект психологических проблем детского аутизма. *Журнал Республиканского научно-практического центра психического здоровья*. 2014. № 1. С. 23-28.
49. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. 304 с.
50. Дяченко А. І. Формування комунікативної компетентності у дітей 5-6/7 років. Ніжин, 2019. 87 с.
51. Жинкин Н. И. Психолингвистика. Москва: Лабиринт. 2009. 288 с.
52. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Екатеринбург: Слово, 1998. 316 с.
53. Забродський М. М. Вікова психологія: Навч. Посібник. Київ: Міжрегіон. акад. упр. персоналом, 2002. 103 с.
54. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 122-131.
55. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. Київ, 2016. 608 с.
56. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34-42.
57. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва, 2001. 429 с.
58. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2004. 80 с.
59. Иванчикова Т. В. Речевая компетентность в педагогической деятельности: учеб. Пособие. Москва, 2010. 224 с.

60. Иванчикова Т. В. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход: автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.02; Москва, 2010. 40 с.
61. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. № 4. 1990. С. 54-60.
62. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Шизофрения и аутистические синдромы у детей. Шестой Всесоюзный съезд невропатол. и психиатр. Шизофрения. *Генетика нервных и психических заболеваний*. Москва, 1975. Т. 3. С. 218-221.
63. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981. 208 с.
64. Карпенко Є. Методи сучасної психотерапії: навч. Посібник. Дрогобич: Посвіт, 2015. 116 с.
65. Карташова К. С. Общая психология. Речь. Деятельность. Сознание. Системный подход, объяснительные принципы в психологии: учеб.-метод. Пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. 39 с.
66. Кирилина Л. И. Современные технологии обучения русскому языку как средство повышения качества образования в условиях модернизации и профессиональная компетентность учителя. *Современные наукоемкие технологии*. 2005. № 6. С. 82-88.
67. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 28-32.
68. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л. Моніторинг мовленнєвого розвитку і дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку + стимульний матеріал : 5-й рік життя. Київ, 2014. 66 с.
69. Козаков В. А., Артюшина М. В., Котикова О. М. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. Дисципліни. Київ: КНЕУ, 2003. 829 с.
70. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

71. Конєвич В. Розвиваючі ігри для дітей з аутизмом. Поради психолога. URL: <https://www.ircentr.space/rozvyvayuchi-igry-dlya-ditej-z-autyzmom-porady-psyhologa/doshhyky/> (Дата звернення: 25.06.2021).
72. Кононко О. Л. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
73. Корень Е. В., Куприянова Т. А. Актуальные вопросы классификации в детской психиатрии в перспективе МКБ-11. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2018. С. 27-35.
74. Корніяка О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип.3. С.294-316.
75. Корсунский С. М. *К отграничению понятия «аутизм»*. Сб. работ психиатрической больницы им. П.П.Кащенко. Москва. -Л.: Госмедиздат, 1934. Т. 1. С. 159-78.
76. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2009. 320 с.
77. Кулик О. Д. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 1. С. 77-85.
78. Купчак О. М. Система логопедичної корекція з дітьми із розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 97-105.
79. Курлянд З. Н. Педагогіка: навчальний посібник. Х.: ТОВ «Одіссей», 2003. 352с.
80. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум. Київ: Каравела, 2012. 448 с.
81. Лайшева О. А., Житловский В. Е., Корочкин А. В., Лобачева М. В. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации. Москва: Спорт, 2017. 108 с.

82. Лазаренко О. И. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений. М.: Айрис-пресс, 2015. 32 с.
83. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности». *Перспективы: вопросы образования*. 1998. № 1. С. 36-38.
84. Лапіна В. О. Питання мовленнєвої компетентності в науковій літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий Ріг: КДПУ*, 2011. Вип. 33. С. 123-129.
85. Лапін А. В. Корекційно-діагностичні можливості логоконструювання в умовах ДНЗ з інклюзивною формою навчання. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. Вип. 7. С. 137–145.
86. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. Москва: Просвещение, 1991. 96 с.
87. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I. *Дефектология*. 1987. № 6. С. 10-16.
88. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
89. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва, 2005. 352 с.
90. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. Москва: Просвещение, 1971. 40 с.
91. Лещенко М. Є. Всебічний розвиток особистості і самовизначення. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2012. № 1. С. 148-151.
92. Лещенко С. В. Аутизм у дітей: причини, види, признаи и рекомендації родителям. Молодой ученый. 2018. № 48. С. 253-257.
93. Літвінова О. В. Щодо питання діагностики усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Науковий

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 106-110.

94. Логвинчук С. Л. Дидактичні ігри, вправи, творчі завдання: розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників. Х., 2012. 191 с.

95. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(2). С. 187-197.

96. Луцький О. Л. Критерії, показники і рівні сформованості управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України. *Наук. зап. Вінниц. Держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2011. Вип. 36. С. 241-246.

97. Львов М. Р. Основы теории речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издат. центр «Академия», 2000. 248 с.

98. Максименко С. Д. Загальна психологія. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с

99. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № 11. С. 53-61.

100. Мамохина У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*. 2017. Т. 15. № 3. С. 24-33.

101. Манаенкова М. П. Речевая компетентность выпускника вуза – основа его успешной социализации. *Социально-экономические явления и процессы*. Тамбов, 2013. № 9. С. 156-158.

102. Манаенкова М. П. Речевая компетентность личности: содержание и структура. *Социально-экономические явления и процессы*. 2014. № 10. С. 223-231.

103. Марценковский И. А. Очерки детской психиатрии. Аутизм. *Здоровье Украины*. Київ, 2014. 281 с.

104. Марценковський І. А. Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2018. № 4. С. 75-83.
105. Матвійчук К. В., Санталова К. І. Формування високої мовленнєвої компетентності особистості як шлях до її успішної соціалізації. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 166-175.
106. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. Київ: Факт, 1999. 272 с.
107. Мельник І. С. Психологічна характеристика портрету аутичної дитини на різних етапах дошкільного дитинства. *Молодий вчений*. 2018. № 10(2). С. 627-632.
108. Меркулова Л. В. Формирование речевой компетентности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Оренбург, 2006. 207 с.
109. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2012. 200 с.
110. Микиртумов Б. Е., Завитаев П. Ю. Аутизм: история вопроса и современный взгляд. СПб.: Издательство Н-Л, 2012. 143 с.
111. Миронова С. П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 12. С. 62-72.
112. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
113. Михальська С. А. Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С.107-118.

114. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. Про синдром «раннього дитячого аутизму», або синдром Каннера у дітей. *Журнал невропатологии і психіатрії*. 1967. № 10. С. 1501-1506.
115. Мнухин С. С., Исаев Д. Н. Об органической основе некоторых форм шизоидных и аутистических психопатий. *Акт. вопр. клин, психопатологии и лечения псих, заболеваний*. Л., 1969. С. 122-131.
116. Молчанова Л. О. Сучасні підходи до мовленнєвої компетентності дошкільника. Суми, 2016. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=896741> (Дата звернення: 15.07.2020).
117. Момоток Т. П. Попередження і подолання дислексії та дизграфій у дітей сьомого року життя: навчально-методичний посібник вчителя-логопеда. Черкаси, 2011. 92 с.
118. Морозов С. М., Шкарапута Л.М. Словник іншомовних слів. уклад. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
119. Наследов А. Д. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
120. Нуреева О. С., Шейнфельд З. І. Невгамовні чомучки. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 4–5 роки життя. Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2008. 253 с.
121. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
122. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
123. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. С. 37-38.
124. Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Чернуха Н. М., Терентьева Н. О. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: колект. монограф. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 368 с.

125. Осипов В.П. Руководство по психиатрии. М.-Л.: Гос. изд-во, 1931. 596 с.
126. Островська К. О. Засади комплексної психолого- педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
127. Павелків Р. В. Загальна характеристика дошкільного віку. *Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл.* – Київ: Кондор, 2011. С. 134-146.
128. Павлов А. В. Особенности устного дискурса высокофункциональных детей с расстройствами аутистического спектра: психолингвистическое исследование: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19; Москва, 2018. 248 с.
129. Павлова Н. В. Формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; Одеса, 2017. 211 с.
130. Пакулова-Троцька Ю. В., Няньковський С. Л. Проблеми соматичної патології в дітей з розладами аутичного спектра. *Здоровье ребенка*. 2016. № 1. С. 63-67.
131. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
132. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
133. Передерій О. Л. Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів вальдорфської школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Запоріжжя, 2013. 20 с.
134. Підлісецька. Л. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.
135. Пивоваров В. М. Мовленнєва компетентність як умова саморозвитку особистості. Проблеми саморозвитку особистості в сучасному

українському соціумі: *матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (21 берез. 2019 р.)*. Харків, 2019. С. 113-117.

136. Пироженко Т. А. Коммуникативно речевое развитие ребенка. Монография. Київ: Нора принт, 2002. 310 с.

137. Помогайбо В. М., Петрушов А. В. Генетика людини: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 280 с.

138. Прищепа О. Ю. Розвиток мовленнєвої компетентності в учнів початкових класів. *Анотовані результати науково дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ: Інститут педагогіки, 2013. С.183-185.

139. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. С. 253-258.

140. Радионова И. Б. Теории возникновения аутизма. *Сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов*. сост. С. В. Анцух; под общ. ред. В. Г. Шадурского. Минск: Четыре четверти, 2014. Вып. 11. Т. 2. 198 с. С. 173-175.

141. Разенкова Ю. А. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями. *Дефектология*. 1998. № 3. С. 57-63.

142. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології. Навчальний посібник. Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ: ІПППО АПН України, 2006. 530 с.

143. Риндер І. Д. Імітація як ключовий аспект порушень та корекції аутизму. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 6. С. 137-142 .

144. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.

145. Розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку): уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої),

третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації : наказ МОЗ України від 15 червня 2015р. №341 // *НейроNEWS: Психоневрология и нейропсихиатрия*. 2015. № 6. С. 65-78; № 7. С. 51-66.

146. Романчук О. Розлади спектру аутизму у запитаннях та відповідях. Київ, 2016. 168 с.

147. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., Питер, 2000. 712 с.

148. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей. Монографія. Київ, 2013, 323с.

149. Руденко Н. М., Гордічук А. Розвиток мовленнєвої активності в дітей з раннім дитячим аутизмом. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 10. С. 234-238.

150. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. № 8. С. 2-6.

151. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей. Москва: Редкая птица, 2019. 80 с.

152. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138-143.

153. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія. Київ: ЦУЛ, 2012. 376 с.

154. Серго Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка-аутиста: методическое пособие для педагогов, дефектологов, психологов, логопедов. Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2016. 92 с.

155. Симашкова Н. В., Макушкин Е. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения). Москва: НМИЦПН им. В.П. Сербского, 2015. 50 с.

156. Симеон Т. П. Шизофрения раннего детского возраста. Москва, 1948. 136 с.

157. Синько І. М. Комплексний підхід до формування мовленнєвої компетентності. Очеретне, 2018. 30 с.

158. Синьов В. М. Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 251-255.
159. Сиротенко Ю. Формування мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти*: зб. наук. праць / за заг. ред. Н.А. Басюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 292 с.
160. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 388 с.
161. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Булах І. С., Зелінська Т. М. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 400 с.
162. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2006. 520 с.
163. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. Москва: АНО «ПЭБ», 2007. 128 с.
164. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога. Москва: ВЛАДОС, 2001. 184 с.
165. Стребелевой Е. А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие. Москва: Экзамен, 2004. 128 с.
166. Супрун Г. В. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. 295 с.

167. Супрун Д., Федоренко М. Психолінгводидактика розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. *Psycholinguistics*. 2019. Vol. 25. Iss. 1. С. 281-299.
168. Сухіна І. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 41-48.
169. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник. Київ-Чернівці: «Букрек», 2017. 192 с.
170. Суховенко О. І. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів засобами дидактичного сенкану URL: http://www.rusnauka.com/23_DNII_2017/Pedagogica/3_228411.doc.htm (Дата звернення: 25.06.2021).
171. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. *Методика виховання колективу*. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. Київ: Рад. школа, 1976. 654 с.
172. Тарасун В. В. Аутологія: монографія. Київ: «МП Леся», 2014. 580 с.
173. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищих навчальних закладів. Київ: Наук.світ, 2004. 100 с.
174. Терещенко І. І., Зубенко Д. В. Ідея всебічного розвитку особистості у теоретичних та практичних аспектах соціальної роботи. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць*. 2010. № 1 (5). С. 57-63.
175. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Київ: ВД Слово, 2013. 606 с.
176. Ткаченко М. А. Игры и упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук, используемые в логопедической практике. URL: <https://www.logopedmaster.ru/node/1390> (Дата звернення: 25.06.2021).

177. Топузов О. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка, 2016. 128 с.
178. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія: підручник. Київ: Либідь, 2001. 560 с.
179. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.
180. Фінгерман О. Загальні особливості історичного становлення поняття «аутизм». *Актуальні питання сучасної психології*. Дніпро, 2017. 22-23 вересня. С. 98-102.
181. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Москва: ЦПМССДиП. 2008. 87 с.
182. Хворова Г. М. Тренінг компетентного батьківства за методикою незавершених ситуацій у корекційних таборах та реабілітаційних закладах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 205-212.
183. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 60-64.
184. Чаренцева О. О. Особливості становлення мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. *Дитина з особливими потребами: Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. Х.: Видавнича група «Основа», 2019. № 6. С.13-16.
185. Чекаліна В. А. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі навчання переказу літературних творів. *Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики»*. 11.04.2014; Київ, 2014. С. 325-331.

186. Черних І. Висвітлення поняття «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістиці. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. Ч. 2. № 22 (209). С. 38-44.
187. Чигинцева Е. Г., Сунагатуллина И. И., Исаева Е. В., Аболмасова Л. С. Комплексный подход в преодолении нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра. *Современные исследования социальных проблем*. 2018. Т. 9. № 3. С. 28-51.
188. Чуприков А. П., Хворова А. М., Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь. Львов: Мс, 2013. 272 с.
189. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.
190. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2017. 191 с.
191. Шкварська Т. М. Психологічний супровід дітей з розладами спектра аутизму: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2017. 152 с.
192. Шипицына Л. М., Детский аутизм: хрестоматия. СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. 254 с.
193. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
194. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов, 1997. С. 88-98.
195. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН Переиздание и тиражирование только с разрешения издательства. Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. 178 с.
196. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: Слово, 2009. 385 с.

197. Эльконин Д. Б., Фельдштейн Д. И. Психологическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. Москва: Ин-т практ. Психологии, 1995. 414 с.
198. Эрц-Нафтульева Ю. М. Поведенческий подход к развитию речи у детей с аутизмом: концепция анализа вербального поведения Скиннера. *НейроNews (психоневрология и нейропсихиатрия)*. 2015. № 1. С. 26-33.
199. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал*. Київ: МДГУ, 2003. Вип. 1. С. 28-37.
200. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка*. 2013. № 6. С. 26-33.
201. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 9.
202. Anderson H., Goolishian H. The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. *Inquiries in social construction. Therapy as social construction / eds. S. McNamee, K. J. Gergen*. 1992. P. 25-39.
203. Asperger H. Die «Autistischen Psychopaten» im Kindesalter. *Arch. Psychiat. Nervenkr.* 1944. Vol. 117. S. 76-136.
204. Baron-Cohen S. Theory of Mind in Normal Development and Autism. *Prisme*. 2001. № 4. P. 174-183.
205. Bleuler E. Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien. *Handbuch der Psychiatrie. Erstdruck; Leipzig und Wien: F. Deuticke*, 1911. P.1-39.
206. Budianska V. A. Formation of speech competence of the future education managers. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha: Publishing house Education and Science*, 2016. С. 78-84.

207. Carlson J., Sperry L., Lewis J. *Family Therapy Techniques: Integrating and Tailoring Treatment*. New York: Routledge, 2005. 244 p.
208. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV-TR)* / American Psychiatric Association. Washington: American Psychiatric Association, 2000. 943 p.
209. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)* / American Psychiatric Association. Washington: American Psychiatric Association, 2013. 444 p.
210. Despert L. J. Schizophrenia in Children. *Psychiatric Quarterly*. 1938. Vol.12. №. 2. P. 366-71.
211. Despert J. L. Emotional problems in children: technical approaches used in their study and treatment. New York: State Hospitals Press, 1938. 128 p.
212. Drudy S., Gunnerson L., Gilpin. A. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Bilbao, 2009. 107 p.
213. Itard J. M. *The Wild Boy of Aveyron*. New York: Meredith Company, 1962. 104 p.
214. González J., Wagenaar R. Tuning educational structures in Europe. Brussel, 2003. 7 p. Access mode: URL: http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf (Дата звернення: 15.07.2020).
215. Haslam J. *Observations on Madness and Melancholy: Including practical Remarks on those Diseases; together with Cases: and an Account of the morbid Appearances on Dissection*. London, 1809. 345 p.
216. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne (Switzezland 27–30 March, 1996)*. 1997. C. 11.
217. Jones W., Klin A. Attention to eyes is present but in decline in 2–6 month old infants later diagnosed with autism. *Nature*. 2013. 504. P. 427-431.
218. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943. Vol. 2. P. 217-250.

219. Keith D. V., Connell G. M., Whitaker C. A. A symbolic-experiential approach to the resolution of therapeutic obstacles in family therapy. *Journal of Family Psychotherapy*. 1991. № 2. P. 41-56.
220. Keith D. V., Connell G. M., Whitaker C. A. Group supervision in symbolic-experiential family therapy. *Journal of Family Psychotherapy*. 1992. №3. P. 93-109.
221. Kerr M. E., Bowen M. Family evaluation. New York, NY: W. W. Norton, 1988. P 416 p.
222. Klein M. The psychoanalysis of children. London: Hogarth, 1932.
223. Kretschmer E. A., Strauss E. B. Text-book of medical psychology. *Humphrey Milford*. London: Oxford University Press, 1934. 274 p.
224. Krevelen A. D. Problems of differential diagnosis between mental retardation and autism infantum. *Acta Paedopsychiatrica*. 1977. Vol.39 p. 8-10.
225. Leckman J. F., Pine D. S. Editorial Commentary: Challenges and potential of DSM-5 and ICD-11 revisions. *Child Psychology Psychiatry*. 2012. Vol. 53. № 5. P. 449-453.
226. Mahler M. On child psychosis and schizophrenia: Autistic and symbiotic infantile psychosis. *Psychoanalytic Study of the Child*. 1952. № 7. P.286-305.
227. Maudsley H. The Pathology of Mind. London: Macmillan and Co, 1879. 163 p.
228. Minkowski E. La genese de la notion de schizophrenie et de ses caracteres essen-tiels. *Evolit. psychiat*. 1925. № 1. P. 13-236.
229. Minkowski E. La notion de compensation dans la psychopathologie contemporaine. *Проблемы психиатрии и психопатологии*. 1935. С.68-74.
230. Rimland B. Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior. Prentice-Hall, 1964. 352 p.
231. Robertson J., Bowlby J. Responses of young children to separation from their mothers II: Observations of the sequences of response of children aged 18 to

24 months during the course of separation. *Courrier du Centre International de l'Enfance*. 1952. № 3. P.131-142.

232. Salganik L. H., Rychen D. S., Moser U., Konstant J. W. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel*. 1997. P. 8.

233. Skinner B.F. Verbal behavior. NY: Appleton-Century-Crofts, 1957. 132 p.

234. Sparrow S. S., Balla D. A., Domenic V. Cicchetti Vineland Adaptive Behavior Scales, Interview Edition. Survey Form Manua. Minnesota: American Guidance Service, 1984. 321 p.

235. Tager-Flusberg H., Sullivan K. Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*. 1995. 16. P. 241-256.

236. Watson L., Marcus L. Diagnosis and assessment of preschool children. *Diagnosis and assessment in autism / eds. E. Schopler, G. Mesibov*. New York: Plenum Press, 1988. P. 271-301.

237. Wetherby A. M., Prizant B. M. Communication and Symbolic Behavior Scales manual. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company, 2002. 146 p.

238. Williams J. H. G., Whiten A., Singh T. A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2004. V. 34. №3. P. 285-299.

239. Wing L. Autistic Spectrum: a Guide for Parents and Professionals. London, 1996. 224 p.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

ПРОГРАМА
«РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ»

Київ - 2021

ЗМІСТ

I. Навчально-тематичний план

II. Структура та зміст занять програми «Розвиток мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру»

Змістовий модуль I. Довербальний контакт

Змістовий модуль II. Розуміння мовлення

Змістовий модуль III. Перші звуки

Змістовий модуль IV. Розвиток мовлення на рівні перших слів

Змістовий модуль V. Комбінація слів

Змістовий модуль VI. Застосування речень

Змістовий модуль VII. Зв'язне мовлення

III. Завдання для самостійного опрацювання

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У сучасних умовах життєдіяльності людства проблема аутизму все частіше стає предметом дослідження науковців. Оскільки за останній час спостерігається збільшення кількості дітей, що мають порушення у розвитку. Крім того, наявність аутизму у дітей призводить до труднощів у їх мовленнєвій діяльності, яка відіграє життєво необхідні функції. Адже мовлення забезпечує рівень обізнаності відповідний до віку дитини, допомагає сформувати увагу, сприйняття, пам'ять, мислення, пізнавальну активність.

Тому, діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектру потребують спеціально організованих умов розвитку мовленнєвої компетентності.

Мета програми: створити сприятливі умови для розвитку та вдосконалення мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Завдання програми:

4) активізувати мотивацію дошкільників із аутистичними розладами до мовленнєвої діяльності ;

5) створити комфортне середовище для встановлення позитивного емоційного контакту з дошкільниками;

6) сформувати у дошкільників уміння сприймати та застосовувати мовлення у конкретних ситуаціях спілкування.

У результаті опанування змісту програми дошкільники з аутистичними розладами отримають: практичні уміння аналізувати, сприймати мовлення інших, застосовувати імпресивне, експресивне мовлення у ситуаціях спілкування, реалізовувати комунікативні навички.

Програма складається з 7 модулів та 32 занять. Розрахована програма на 96 годин, із них: 64 годин – індивідуальні заняття з фахівцем, 32 годин – самостійна робота.

I. НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

**«Розвиток мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з
розладами аутистичного спектру»**

№ з/п	Назва змістових модулів, теми занять	Форма заняття, кількість годин		
		Разом	Індивідуальні з фахівцем	Самостійна робота
Модуль 1				
Довербальний контакт				
1	Зоровий контакт	3	2	1
2	Знайомство	3	2	1
3	Взаємодія	3	2	1
4	Турбота про себе	3	2	1
Модуль 2				
Розуміння мовлення				
5	Прохання	3	2	1
6	Почути дорослого	3	2	1
7	Ознаки предметів	3	2	1
8	Орієнтація у просторі	3	2	1
Модуль 3				
Перші звуки				
9	Голосний звук «А»	3	2	1
10	Голосні звуки «О, У»	3	2	1
11	Голосні звуки «И, Е»	3	2	1
12	Складні звуки	3	2	1
13	Голосні та приголосні	3	2	1

Модуль 4

Мовлення на рівні перших слів				
14	Прості слова	3	2	1
15	Родина	3	2	1
16	Запитання – відповідь	3	2	1
17	Самостійне мовлення	3	2	1
18	Двоскладові слова	3	2	1
19	Розрізнення слів	3	2	1
20	Три-, чотирискладові слова	3	2	1
Модуль 5				
Комбінація слів				
21	Знайомство зі словосполученнями	3	2	1
22	Активні дієслова	3	2	1
23	Іменник і прикметник	3	2	1
24	Властивості предметів	3	2	1
Модуль 6				
Застосування речень				
25	Побудова речень	3	2	1
26	Прості речення	3	2	1
27	Повідомлення про себе	3	2	1
28	Скринька речень	3	2	1
Модуль 7				
Зв'язне мовлення				
29	Поєднання речень	3	2	1
30	Підтримка розмови	3	2	1
31	Спілкування за ситуацією	3	2	1
32	Переказ історій	3	2	1
Разом		96	64	32

II. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ЗАНЯТЬ ПРОГРАМИ

«РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І.

ДОВЕРБАЛЬНИЙ КОНТАКТ

Заняття 1. Зоровий контакт (2 год.)

Мета заняття: встановлення позитивного емоційного зорового контакту; розвиток не мовленнєвих проявів дитини, здатності наслідувати рухи.

Процедура заняття

Вправа «Стереотипна гра» [46] спрямована на встановлення контакту з дитиною, виклик довіри.

Хід проведення: дорослий спочатку спостерігає за поведінкою дитини, потім не нав'язливо підключається до дій дитини: сідає біля неї, повторює її рухи, звуки, бере участь у грі.

Вправа «Прості рухи» дозволяє сформувати у дитини імітаційні здібності та встановити зоровий контакт.

Хід проведення: дитині пропонується повторити рух «плескати у долоні» тощо. При цьому дорослий має сказати «Роби так» і демонструвати виконання руху. За необхідності можна взяти руки дитини, поплескати у долоні разом із ним, відзначаючи успіх похвалою. Поступово варто зменшувати допомогу, аби дитина навчилася сама плескати в долоні.

Гра з крупою [191] допомагає розвинути у дитини сенсорне сприйняття світу, зорово-моторну координацію.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині опустити руки в глибоку миску з будь-якою крупою, висловлюючи задоволення усмішкою, словами про приємні відчуття. Потім запропонувати потерти між долоньками крупу, пропустити її крізь пальці, розсипати крупу на столі тощо.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдалі дії дитини, хвалить, цікавиться чи прийде дитина наступного разу.

Заняття 2. Знайомство (2 год.)

Мета заняття: зниження рівня тривоги у дитини, формування відчуття безпечного контакту з дорослим, розвиток здатності наслідувати рухи, використовувати жести.

Процедура заняття

Вправа «Бульбашки» [191] допомагає встановити емоційний контакт із дитиною, викликати задоволення від контакту з дорослим.

Хід проведення: дорослий для привернення уваги до себе надуває мильні бульбашки, ловить, лопає їх при цьому усміхається, проявляє позитивні емоції, радість. Потім пропонує долучитися до процесу дитину, заохочуючи її похвалою за будь-яке залучення до гри.

Вправа «Частини тіла» дозволяє сформувати у дитини імітаційні здібності, координацію рук, вивчити частини тіла.

Хід проведення: дорослий торкаючись різних частин свого тіла (вуха, ніс, волосся, рот, голова тощо), пропонує дитині повторити рухи. Якщо дитина не робить жодної спроби, слід її руки спрямувати у відповідну позицію і виконати рухи разом з нею.

Гра «Кольорова вода» [46] сприяє насиченню дитини позитивними емоціями від контакту з дорослим.

Хід проведення: дорослий ставить перед дитиною склянку води, потім бере на пензлик фарбу основного кольору (синій, зелений, червоний тощо), капає у воду чи вільно опускає пензлик у воду, коментуючи емоційною фразою «Дивись, як гарно!». Потім дорослий пропонує взяти дитині пензлик і спробувати зробити теж саме. Рекомендовано супроводжувати дії дитини словами «Дивись, як гарно в тебе вийшло».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдалі дії дитини, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Мета заняття: розвиток передумов для спільної діяльності, формування відчуття безпечного контакту з дорослим, розвиток невербальних проявів дитини.

Процедура заняття

Гра в м'яч [46] дозволяє розвинути навички у дитини зорового стеження за об'єктами, діями дорослого.

Хід проведення: дорослий сідає навпроти дитини, бере м'яч у руки і легкими рухами починає перекичувати його вперед-назад. Потім варто запропонувати дитині зробити так само. Крім перекичування м'яч можна запропонувати кинути м'яч, щоб він підстрибнув, прокотити м'яч, підкинути м'яч вгору тощо.

Вправа «Імітація руху рук» [191] допомагає поліпшити моторні навички, відчувати власне тіло, зрозуміти руки «вгору», «в сторону» і «вниз».

Хід проведення: дорослий стає навпроти дитини, говорить: «Подивися сюди!», піднімає обидві руки вгору зі словами: «Руки вгору!». Якщо дитина не реагує, слід підняти її руки над головою, потримайте одну хвилину і повторити. Потім руки можна модифікувати: «Руки вниз!», «Руки в сторони!»

Вправа «Танок» проводиться з метою стимулювати, сформувати навички спільної діяльності, встановити кращий контакт дитини з дорослим.

Хід проведення: дорослий вмикає цікаву та веселу музику, починає танцювати, залучаючи до цього танцю дитину.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдалі рухи дитини, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 4. Турбота про себе (2 год.)

Мета заняття: розвиток передумов для самостійної діяльності, формування навичок доглядати за собою, розвиток творчих проявів дитини.

Процедура заняття

Гра «Я-літачок» допомагає активізувати контрольовані рухи дитини, розвинути увагу.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині бігати кімнатою розставленими руками, уявляючи себе літачком, проговорюючи дії дитини – «Літаємо як літачок».

Вправа «Догляд за тілом» [46] дозволяє стимулювати моторику дитини, навчити доглядати за собою.

Хід проведення: дорослий сідає напроти дитини, кладе біля себе гребінець, мочалку, зубну щітку. Потім треба взяти гребінець у руку і сказати: «причісувати волосся», повільно причісуючи гребінцем своє волосся. Потім слід покласти гребінець перед дитиною, зробити вигляд ніби самі причісуєтеся, спонукаючи дитину причесатися. Коли дитина візьме гребінець, почне наслідувати дії, треба її похвалити. Повторюйте цей процес необхідно стільки часу, поки дитина не почне наслідувати діям дорослого без допомоги. Таки дії варто відпрацювати з мочалкою «Вимий!», зубною щіткою «Почисти зуби!» тощо.

Робота з пластиліном допомагає дитині познайомитися з новими відчуттями, розвинути дрібну моторику, виконувати самостійно дії.

Хід проведення: дорослий залучає дитину до спільної роботи з пластиліном, учить м'яти, вищипувати пластилін, робити брусочки, кульки, надавлювати, розмазувати пластилін на дошці, картоні. Потім дорослий пропонує дитині зліпити улюблений предмет (м'яч, олівчик тощо).

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдалі рухи дитини, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.

РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ

Заняття 5. Прохання (2 год.)

Мета заняття: формування у дитини здатності розуміти прості інструкції, прохання та виконувати їх.

Процедура заняття

Вправа «Стій / іди далі» [151] допомагає навчити дитину виконувати мовні вказівки, прохання.

Хід проведення: дорослий бере дитину за руку, проходить із ним кімнатою. Потім на якомусь етапі руху дорослий проголошує: «Стій!» і утримуйте дитину. Похвала дитині за зупинку буде не зайвою. Потім кілька секунд треба не рухатися, далі проговорити: «Йдемо!» і рухатися з дитиною кімнатою. Процедуру слід повторити кілька разів. Слід стежити за тим, щоб дитина не зупинялася без прохання. Якщо дитина починає зупинятися, тільки-но чуючи вказівку, варто ослабити руку, якою тримаєте дитину, потім повністю відпустити.

Вправа «Відкрий-закрий» [71] дозволяє навчити дитину виконувати інструкції.

Хід проведення: у підготовлені невеличкі ємності (коробок, футляр, баночки), які закриваються різними способами треба сховайте дрібні предмети і попросіть дитину дістати їх. Інструкція має звучати наступним чином: «Візьми баночку, відкрий її, подивися що в середині, дістань предмети, поклади на стіл, оберни той предмет, який подобається, інші поклади назад, закрій баночку». Якщо дитина не впорається з першого разу – наочно слід продемонструвати, як потрібно виконувати інструкцію.

Вправа «Знайди потрібне» допомагає дитині зорієнтуватися у предметах і обрати потрібну.

Хід проведення: дорослий із заздалегідь підготовлених іграшок дитини просить обрати, принести, відкласти тощо будь-яку задану дорослим. Дитина має виконати завдання. Якщо дитині складно виконати прохання, дорослий супроводжує дитину в процесі виконання завдання.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 6. Почути дорослого (2 год.)

Мета заняття: розвинути у дитини навички розуміти значення слів, уміння жестами відповідати на запитання.

Процедура заняття

Вправа «Впізнати себе у дзеркалі» дозволяє навчити впізнавати власне відображення в дзеркалі, розуміти своє ім'я.

Хід проведення: дорослий підводить дитину до дзеркала, в якому можна побачити себе у повний зріст, показує її відображення, пропонує доторкнутися до дзеркала, пострибати, помахати руками, аби переконатися, що відображається не інша дитина. Потім варто запитати «Де Сашко?» і показати спочатку на дитину, а потім на відображення в дзеркалі. Далі важливо проговорити «Дивись, там Сашко!». Повторюйте цю вправу варто кілька разів із різними дзеркалами, поки дитина не впізнає себе у кожному дзеркалі.

Вправа «Покажи» [151] дозволяє навчити дитину розуміти позначення предметів повсякденного побуту, шукати предмети.

Хід проведення: дорослий має підібрати 4 предмета, які дитина добре знає, сідає за стіл, покладіть на стіл ці 4 предмета. Потім необхідно показати один предмет і назвати його. Наступним кроком буде розміщення обраного предмета в кімнаті так, щоб дитина могла її бачити. Візьміть дитину за руки і скажіть: «Сашко, де машинка?» Нехай дитина, не встаючи зі столу, огляне кімнату і вкаже на машинку. Важливо, щоб дитина навчився показувати предмети за допомогою жестів. Повторити вправу необхідно з усіма 4 предметами. Якщо дитина не шукає визначеного предмета, то варто повторити питання, допомогти дитині вказати на предмет. Коли дитина навчиться знаходити предмети, доречно буде розмістити їх коли малеча відсутня у кімнаті.

Вправа «Іграшки» допомагає активізувати фонематичні процеси у дитини.

Хід проведення: психолог показує дитині іграшки (слон, тигр, дім, кіт), потім ставить їх на стіл і просить дати, наприклад, слона чи тигра. Вправа повторюється до того моменту поки, коли дитина почне розрізняти іграшки та виконувати прохання фахівця.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи прийде вона наступного разу.

Заняття 7. Ознаки предметів (2 год.)

Мета заняття: сформувати у дитини розуміння ознак предметів, здатність розрізняти їх властивості.

Процедура заняття

Вправа «Однакові предмети» [151] допомагає навчити дитину співвідносити однакове один із одним, тренувати візуальну увагу.

Хід проведення: дорослий кладе 4 різних предмета, коробку на стіл, такі самі предмети тримає у себе на колінах, де дитина їх не бачить. Потім підніміть один предмет вгору і попросіть дитину знайти такий предмет на столі, потім покласти у коробку. Наприклад, відніміть кубик зі словами: «Сашко, дай мені кубик!», звертаючи увагу на предмети на столі. Якщо дитина виконує завдання, похваліть її і покладіть обидва предмета у коробку. Цей процес слід повторити, поки всі предмети не опиняться в коробці.

Вправа «Розсортуй!» дозволяє дитину навчити сортувати предмети на мовну вимогу, тренувати увагу.

Хід проведення: дорослий ставить перед дитиною дві тарілки, в одній камінець, в іншій – олівець, і на столі окремо лежать ще 3 камінця, 3 олівця. Дорослий просить покласти до тарілки вказаний олівець до відповідної тарілки. Якщо дитина не виконує вправу самостійно, їй слід допомогти. Коли дитина покладе всі олівці на одну тарілку, варто ці дії повторити з камінцями.

Вправа «Кубики» допомагає навчити дитину розрізняти кольори, дізнатися назви основних кольорів.

Хід проведення: дорослий обирає червоний, жовтий, блакитний кубики, дає дитині блакитний і проговорює: «Блакитний кубик», підкреслюючи назву кольору. Потім варто сказати: «Дай мені блакитний кубик». Таким чином слід виконати завдання з жовтим і червоним кубиками. Після того як дитина багаторазово почує найменування кольору, необхідно покласти одночасно всі три кубика на стіл і сказати: «Сашко, дай мені червоний кубик!» Якщо дитина бере не той кубик, то слід підвести її руку до потрібного кубика зі словами:

«Це червоний кубик». Продовжуйте вправу, поки дитина не подасть правильно все три кубика.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 8. Орієнтація у просторі (2 год.)

Мета заняття: розвинути у дитини вміння орієнтуватися у просторі, сформувати розуміння просторових термінів.

Процедура заняття

Гра «Проведи цуцика» дозволяє розвинути у дитини вміння орієнтуватися у просторі.

Хід проведення: дорослий бере на руки іграшкового цуцика і голосом іграшки проговорює дитині бажання познайомитися з будиночком, в якому живе сім'я дитини. Потім дорослий просить дитину провести цуцика будинком і показати йому все найцікавіше. Наприклад, на кухні у дитини слід запитати голосом іграшки, як називаються різні предмети, вказуючи на них, викликаючи у дитини бажання говорити.

Вправа «Простір» [151] допомагає навчити дитину орієнтуватися у просторі, виконувати інструкції.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині ряд листки із простими малюнками (будинок, дерево, коло, трикутник тощо). Потім дорослий має розміститися біля дитина за столом і дати їй листки, даючи прості вказівки, які містять прийменники «в», «під», «навколо», «за», «поруч». «Сашко, намалюй коло навколо дерева!» Необхідно взяти палець дитини і обвести ним дерево. Важливо підкреслювати слово «навколо», повторювати його, обводячи фігуру пальцем дитини. Потім дорослий дає дитині олівець і просить обвести коло навколо дерева. Якщо дитина робить успіхи, завдання можна ускладнювати. Наприклад, дати дитині 2 олівця і попросити намалювати зелений трикутник у колі тощо.

Гра «Весела пташка» дозволяє закріпити знання про розташування предметів в просторі; розуміння та вживання простих прийменників в, на, під, за.

Хід проведення: дорослий і дитина беруть дві пташки, дорослий показує як літає пташка, дитина має повторити дії. Потім дорослий проговорює: «Куди полетіла пташка – вгору, вниз», дитина має повторити дії. Дорослий також може заховати пташку за шафу, посадити на стіл, під стілець тощо.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III.

ПЕРШІ ЗВУКИ

Заняття 9. Голосний звук «А» (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови звуків, розвинути дрібну моторику пальців.

Процедура заняття

Вправа «Кулак – долоня» [176] допомагає розвинути дрібну моторику пальців дитини.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині витягнути руки вперед на рівні грудей, одна рука має стискатися у кулак, інша випрямлена долонею вниз, потім положення рук змінюється.

Вправа «Свічки» дозволяє навчити дитину правильно дихати.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині потушити задуті запалену свічку. Для цього потрібно зосередитися, набрати повітря, скласти губи трубочкою і дуети на свічку. Видих житини має бути плавним і довгим.

Вправа «Малювання лінії» допомагає розвинути здатність проголошувати звук «А».

Хід проведення: дорослий просить дитину присісти на стілець, взяти олівець, провести олівцем лінії від однієї крапки до іншої двома кольорами (червоним і синім). Потім завдання треба продублювати фарбами,

супроводжуючи проведення лінії звуком «А». У кінці вправи – руки підняти догори та проводити букву «А», відтворюючи радість на обличчі.

Вправа «Синя вода» дозволяє розслабити дитину, навчити сприймати звуки і відтворювати їх.

Хід проведення: дитині пропонується під музику повторювати за психологом малювати море (хвилясті лінії) спочатку олівцем, потім фарбами, при цьому співаючи слова під запис мелодії «Синя вода», акцентуючи увагу на букві «А».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 10. Голосні звуки «О, У» (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови звуків, розвинути артикуляційну моторику.

Процедура заняття

Вправа «Руки щелепою» [46] допомагає дитині розвинути артикуляційний апарат.

Хід проведення: дорослий сідає напроти дитини, показує рухи щелепою, які треба наслідувати: відкрити і закрити рот, кожен раз голосно стукаючи зубами; спокійно тримати голову і по черзі рухати нижню щелепу вправо і вліво; виконайте прискорені жувальні рухи тощо.

Вправа «Вата» дозволяє навчити дитину правильно дихати.

Хід проведення: дорослий кладе невеликий шматочок вати на стіл і просить дитину здути його. Якщо дитині складно зорієнтуватися, треба продемонструвати процедуру.

Вправа «Звуковимова» дозволяє співставити графічне зображення із звуковимовою, розвиває вміння наслідувати, відтворюючи звуки.

Хід проведення: дитині пропонується у альбомі з розвитку мовлення обвести контрастним кольором маркера букву «А», при цьому озвучуючи її. Потім відбувається співставлення звуковимови перед дзеркалом, без дзеркала, відображається графічне зображення, здійснюється співставлення з музикою.

Наступним кроком пишеться буква «О», за попереднім алгоритмом відбувається співставлення, потім акцент робиться на іграшці, стискаючи щоби пальцями. Потім за алгоритмом прописується, відтворюється буква «У».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 11. Голосні звуки «И, Е» (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови звуків, розвинути дрібну моторику пальців.

Процедура заняття

Вправа «Самомасаж з прищіпками» [Ткаченко] спрямована на розвиток координації рухів пальців рук.

Хід проведення: дитині пропонується прищіпкою «кусати» нігтьові фаланги пальців рук: від вказівного до мізинця і назад. Потім необхідно повторити вправу з іншою рукою.

Вправа «Хто довше» допомагає навчити дитину правильно дихати, вимовляючи звуки.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині тягнути головні звуки «А, О, У», потім перейти до звуків «И, Е», набираючи при цьому достатню кількість повітря.

Вправа «Вокаліз» дозволяє з'єднати конкретних графічний образ із звуковимовою, розвиває вміння наслідувати, відтворюючи звуки.

Хід проведення: дитині пропонується у альбомі з розвитку мовлення співставити графічний образ букв «А, О, У» з звуковимовою, додаючи ще букви «И, Е». Спочатку дитина пише, обводу пальчиком контур літер, потім промовляє перед дзеркалом, потім під будь-яку мелодію співає, з'єднуючи букви.

Вправа «Веселка» розвиває фонематичний слух, розуміння сенсу слів, узгодження слова з рухом. Хід проведення: дитині пропонуються в альбомі малюнок веселки. Психолог разом із дитиною проводить пальцем по червоній дузі веселки, промовляючи «чер-во-на» (руки до гори). Потім проводять

пальцем по кожному кольору окремо. Вмовляючи слово «веселка» повністю, на кожен склад слова дитина виконує рухи: «ве-» – ліва рука до гори; «сел-» – права рука до гори; «ка-» – дві руки до гори.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 12. Складні звуки (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови складних звуків, розвинути артикуляційну та дрібну моторику пальців.

Процедура заняття

Вправа «Голочка» [82] допомагає дитині вдосконалити артикуляційний апарат.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині відкрити рота, язик покласти у нижні різці, пальці рук стиснуті в кулак. На рахунок «раз» висунути язик, напружити його, зробити вузьким так, щоб відчувати напругу у вуздечці. Пальці розпрямляються, долоні паралельно столу. На рахунок «два» – повернутися у вихідне положення.

Вправа «Буль-буль» дозволяє сформувати уміння розуміти звуки, виконувати інструкцію відповідно до певного алгоритму.

Хід проведення: психолог задає запитання дитині та відповідає на нього: «Як пензлик миється у водичці? – буль-буль», дитині пропонується помити пензлик у воді і промовляти слова «буль-буль». Потім дорослий продовжує задавати запитання: «Як сопілочка грає?», дитина має сама пограти на сопілочці, «Як дудочка грає?» дитина має спробувати дуди у дудку.

Вправа «Великий вокаліз» дозволяє з'єднати конкретних графічний образ із звуковимовою, розвиває вміння наслідувати, відтворюючи звуки.

Хід проведення: дитині пропонується у альбомі з розвитку мовлення співставити графічний образ букв «Я, ЙО, Ю, І, Ї» з звуковимовою перед дзеркалом, проспівати, з'єднуючи звуки у великий вокаліз, додаючи їх до букв «А, О, У, И, Е».

Вправа «Портрет» дозволяє сформувати усвідомлення себе, співставлення себе з іменником першої особи «Я».

Хід проведення: перед дзеркалом дорослий і дитина малюють портрет дитини, акцентуючи увагу на бровах, очах, носіку, ротику, щічках, називають ім'я дитини і піднімають до гори руки. Дорослий задає питання: «Хто це?», потім відповідає «Я», дитина має повторити слово «Я».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 13. Голосні та приголосні (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до з'єднання голосних і приголосних звуків, вимови окремих складів, розвинути дрібну моторику пальців.

Процедура заняття

Вправа «Ланцюжок» [176] допомагає розвинути дрібну моторику пальців дитини.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині великий і вказівний пальці лівої руки взяти у кільце. Через нього треба поперемінно пропускати колеця з пальчиків правої руки: великий – вказівний, великий – середній тощо. Вправа можна варіювати, змінюючи положення пальчиків.

Ігри зі звуками [191] дозволяють привернути увагу дитини на звуки у навколишньому світі, навчити розпізнавати різні звуки.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині послухати скрип дверей, стукіт ложечки об стінку чашки, стукіт коліс поїзда. Вправу можна модифікувати, додаючи звуки стуку дерев'яними ложками одна об одну, стуку кісточками пальців по склу, звуки стуку різних круп під час насипання у коробочки, звуки музичних інструментів (барабану, гармошки, піаніно тощо), шелест листя, дзюрчання струмочка.

Гра «Повторюй за мною» формує навички правильної вимови, розвиває артикуляційний апарат.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині повторювати короткі римування: «Прибігла дівтора – ра-ра-ра, ра-ра-ра.

Ногу вище, крок сміливіше – ше-ше-ше, ше-ше-ше.
 Ми побачимо листопад – пад-пад-пад, пад-пад-пад.
 Маленька бджілко не сумуй – уй-уй-уй, уй-уй-уй.

Вправа «Голоси тварин» [46] сприяє розвитку мовлення, апарату артикуляції, знайомить з тваринним світом.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині подивитися на картинки з тваринами, розглянути їх уважно. Потім варто дитині розповісти про місце мешкання тварин, їжу, яку вони вживають, одночасно ознайомлюючи дитину з голосами і звуками тварин: горобець – цвірінькає (цінь-цвірінь), ворона – каркає (кар-кар), гусак – гелгоче (га-га-га), кабани, свині – рохкають (рох-рох), коза – мекає (ме-е-е), корова – мукає (му-у-у), кішка – нявкає (няу-няу), кінь – ірже (і-го-го), жаба – квакає (ква-ква), мишка – пищить (пі-пі-пі), ослик – реве (іа-іа), півень – співає, кукурікає (кукуріку), бджола – дзижчить (ж-ж-ж), слон – сурмить (ту-у-у), собака – гавкає (гав-гав), тигр, лев – гарчить (р-р-р), качка – крякає (кря-кря).

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ IV.

МОВЛЕННЯ НА РІВНІ ПЕРШИХ СЛІВ

Заняття 14. Прості слова (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови простих слів, уміння налагоджувати контакт із дорослим.

Процедура заняття

Вправа «Покажи» дозволяє розвинути здатність диференціювати на слух прохання, вміння співставляти почуте із зображенням.

Хід проведення: дорослий разом із дитиною розглядає картинки з односкладовими словами (рак, мак, кіт, стіл, вовк, тигр), потім просить показати названий предмет і спробувати проговорити.

Вправа «Перші пісеньки» дозволяє розвинути розуміння смислу пісеньки, навчитися співставляти зображення із звуковимовою, засвоюючи послідовність, розвинути увагу, фонематичний слух.

Хід проведення: дитині пропонується пісня «Гуси-гуси», яку психолог разом із дитиною співають, малюючи гусей, вовка, дім, проспівуючи кожне слово.

Вправа «Коло» допомагає візуалізувати, співставити побачене з почутим, усвідомити алгоритм дій.

Хід проведення: психолог допомагає дитині олівцем намалювати 6 кіл у два ряди без кольору. Потім дитині пропонується розфарбувати малюнки червоним, синім, жовтим, зеленим кольорами і одночасно проголошувати слово «коло».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 15. Родина (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови знайомих слів, розвинути вміння налагоджувати контакт із дорослим, навчити просити.

Процедура заняття

Вправа «Родина» [151] допомагає навчити дитину самотійно називати членів сім'ї, розширити словниковий запас.

Хід проведення: дорослий заздалегідь готує фотографії членів родини дитини. Спочатку показати дитині треба лише одну фотографію, сказати «Мама. Це мама. Сашко, хто це? Це ... » Дитина має самотійно сказати. Якщо дитина зробити цього не може, то необхідно показати їй свої губи, повільно повторюючи слово. Потім варто допомогти дитині вимовити слово, рукою скласти губи відповідно слову. Цю дію слід повторити, поки дитина не назве перше фото як мінімум п'ять разів. Потім можна додавати другу фотографію, демонструючи дитині обидві фотографії спочатку в уже відомій їй послідовності та переходите до непослідовного показу.

Вправа «Ще» [151] допомагає навчити дитину розрізняти слова «більше (ще) та проговорювати їх.

Хід проведення: дорослий заздалегідь готує продукти харчування, які дитина любить і хотіла б мати більше. Потім необхідно взяти велику кількість продукту (цукерки, горішки тощо), покласти на стіл. Дитина має присісти за стіл і деякий час подивитися на улюблений продукт. Якщо дитина уважна, дорослий має дати маленький шматочок продукту і запитати: «Сашко, хочеш ще?» Потім варто дати дитині наступний шматочок і повторити питання, зробивши відповідний жест, що позначає «ще». Якщо дитина бере продукт без слів, то треба відвести її руку і повторити питання. Не давати йому нічого, поки не скаже слово «ще» або зробить відповідний жест. Якщо він намагається, то дайте наступний шматочок і скажіть: «Так, Сашко, ще». Варто продовжити процес, поки дитина не отримає усе.

Вправа «Малюємо по контуру» дозволяє показати зв'язок між зображенням і звуковимовою, розвинути навички дрібної моторики.

Хід проведення дорослий із дитиною рукою дитини мають намалювати контури зображень (мак, кіт, тигр, лев, лак, рак, стіл, куб, слон, жук) у альбомі з розвитку мовлення. Потім дитина розфарбовує малюнки, прислухаючись до прохання дорослого вибрати колір, чітко вимовляючи кожне розфарбоване слово.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 16. Запитання – відповідь (2 год.)

Мета заняття: підготувати дитину до вимови простих слів, розвинути вміння відповідати на запитання

Процедура заняття

Вправа «Покажи-скажи» дозволяє розвинути здатність самостійно називати різні звуки, вміння співставляти почуте з зображенням.

Хід проведення: дитині пропонуються в альбомі малюнки односкладових слів (бик, дім, слон, вовк, цвях, морж, кіт, дощ, рак, тигр) (на

сторінці 6 картинок – 3 у два ряди). Дорослий просить дитину показати предмет, проголошуючи прохання «Покажи», та назвати його, промовляючи «Скажи».

Вправа «Хто це?» формує розуміння запитання, уникаючи ехолалій.

Хід проведення: в альбомі для розвитку мовлення до намальованих та розфарбованих предметів (мак, кіт, тигр, лев, лак, рак, стіл, куб, слон, жук) дорослий разом із дитиною ставлять запитання: «Хто це?», «Що це?» та відповідають на запитання.

Вправа «Який?» дозволяє диференціювати кольори, їх назви.

Хід проведення: дитині пропонуються в альбомі розфарбовані кола різними кольорами (червоним, синім, жовтим, зеленим, бордовим, рожевим, чорним, білим, сірим, малиновим тощо). Дитина має назвати колір і показати його.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 17. Самостійне мовлення (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності самостійно застосовувати мовлення, розширення активного словника, розвиток пізнавальних процесів.

Процедура заняття

Вправа «Пісня «Тра-та-та» допомагає розвинути смислове усвідомлення, пам'ять, увагу, фонематичний слух.

Хід проведення: дитина разом із психологом малює зображення вантажівки та співає пісню «Тра-та-та». Дитина послідовно показує зображення і це супроводжує співом.

Вправа «Хто це? Що це?» формує здатність до смислового розуміння слів, розвиває уміння відповідати на запитання.

Хід проведення: в альбомі для розвитку мовлення пропонуються предмети (мак, кіт, тигр, лев, лак, рак, стіл, куб, слон, жук), але вже інакше намальовані (в ліплені, в аплікації, в іграшках). Дитина відповідати на

запитання: «Хто це?», «Що це?», називаючи зображення, з'єднуючи її зі звуковимовою.

Вправа «Скажи сам» дозволяє закріпити зв'язок між зображенням і звуковимовою.

Хід проведення: дитина називає знайомі назви за альбомом (ніж, мак, кіт, тигр, лев, дощ, ключ, рак), психолог акцентує увагу на проголошення дитиною самостійно назви предметів. Дитина сама називає зображення, які відображені як ліплені, аплікаційні, у формі іграшок.

Вправа «Перші двоскладові» допомагає навчити з'єднувати у звуковимові різні склади, співвідносити з зображенням у альбомі, тренувати пам'ять.

Хід проведення: психолог із дитиною малюють зображення дівчат, хлопчиків у альбомі (Таня, Інна, Єва, Емма, Катя, Толя, Надя, Дуня, Аня, Сава, Діма), проголошуючи імена образів. Дитина співвідносить імена з тим чи іншим образом.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 18. Двоскладові слова (2 год.)

Мета заняття: розвиток вміння з'єднувати склади у слова, розширення активного словника, розвиток пам'яті, уваги.

Процедура заняття

Вправа «Покажи-скажи» дозволяє закріпити навички звуковимови двоскладових слів, правильне співвіднесення звуковимови і зображеної картинки.

Хід проведення: дитині пропонується таблиця з 18 картинок (двоскладові слова, 6 зображень у 3 ряди): качка – мишка – маска – пушка – кішка – шишка, рука – ложка – кришка – сумка – риба, дірка – ручка – бочка – білка – дудка. Дитина має показати та сказати назви зображень на прохання психолога «Покажи», «Скажи».

Вправа «Перші двоскладові» допомагає навчити з'єднувати у звуковимові різні склади, співвідносити з зображенням у альбомі, тренувати пам'ять.

Хід проведення: психолог із дитиною малюють зображення дівчат, хлопчиків у альбомі (Таня, Інна, Єва, Емма, Катя, Толя, Надя, Дуня, Аня, Сава, Діма), проголошуючи імена образів. Дитина співвідносить імена з тим чи іншим образом.

Вправа «Як співає мотрійка?» розвиває вміння вимовляти звук «Л», розфарбовувати вертикальні, горизонтальні, кругові лінії.

Хід проведення: дитині пропонуються чотири зображення мотрійок у альбомі з розвитку, дитина накреслює рукою контури мотрійок, одночасно проголошуючи «Люся – Дуся – Маруся – Сіма». Потім розмальовує кожну мотрійку та відповідає на запитання психолога «Як співає мотрійка?», підспівуючи: «Ля-ля, лю-лю, льо-льо, лі-лі».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 19. Розрізнення слів (2 год.)

Мета заняття: розвиток позитивного ставлення до інших, уміння промовляти двоскладові слова, розвиток пізнавальних процесів.

Процедура заняття

Вправа «Двоскладові» дозволяє розвинути вміння диференціювати слова, поєднувати звуковимову з зображенням, просторове уявлення, дрібної моторики.

Хід проведення: психолог разом із дитиною малюють у альбомі з розвитку мовлення зображення слів: дудка – свиня – шишка – слива – заєць – риба – сумка – лампа – шапка – яйце – вікно – трава – пушка – гілка – палка – маска – зірка – птиця, відпрацьовують поєднання звуковимови з правильним показом зображення.

Вправа «Назви малюнків» розвиває навички звуковимови слів різноскладової структури, формує вміння орієнтуватися серед картинок.

Хід проведення: дитині пропонуються в альбомі малюнки різноскладових слів (казка, дощ, мішок, білка, ведмідь, птах, риба). Психолог просить дитину назвати їх («Скажи», «Покажи»). Дитина називає предмети.

Вправа «Одно- і двоскладові» допомагає диференціювати слова одно- і двоскладової структури.

Хід проведення: дитині пропонується зображення одно- і двоскладових слів (півень, стіл, вовк, книга, змія, груша, гуси, каша, куб, альбом, вишня, потяг, квітка, слива, банан, ведмідь), які дитина розфарбовує самостійно за інструкцією психолога, проговорюючи кожне зображення.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 20. Три-, чотирискладові слова (2 год.)

Мета заняття: розвиток позитивної комунікації, уміння промовляти трьохскладові слова, розвиток пізнавальних процесів.

Процедура заняття

Вправа «Покажи-скажи» дозволяє закріпити навички звуковимови слів, диференціації одно-, двох-, трьохскладових слів на слух, візуально.

Хід проведення: дитині пропонуються малюнки по 6 картинок на сторінці у квадратах (дім – корова – мішок – кіт – метелик – шапка – машина – білка – літак – качка – дощ – свиня – квітка – собака – потяг – кіт – корабель – яблуко – гриб – м'яч – тигр – сумка – змія – молоток – пташка – лінійка – дерево – дівчина – бутилка – барабан – огірок – слон – колосок – кастрюля – сонце – цукерка – бабуса). Дитина має на прохання психолога «Покажи», «Скажи» окремо показати та назвати односкладові слова, двоскладові та трьохскладові.

Вправа «Три склади» допомагає розвинути вміння послідовно вимовляти трискладові слова, розуміти їх, співвідносити слово з зображенням, диференціювати різні слова на слух.

Хід проведення: дитині пропонуються в альбомі малюнки трискладових слів (метелик, картопля, лопата, крокодил, молоток, барабан, машина, корова,

помідор, виноград). Психолог просить дитину назвати їх («Скажи», «Покажи»). Дитина називає предмети, диференціюючи їх.

Вправа «Чотирискладові» допомагає розвинути фонематичний слух, сформувати вміння розуміти сенс слова.

Хід проведення: психолог разом із дитиною малюють малюнки (холодильник, черепаха, рукавиця, кукурудза тощо) та проговорюють їх.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ V.

КОМБІНАЦІЯ СЛІВ

Заняття 21. Знайомство зі словосполученнями (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності використовувати два слова у одному висловлюванні, уміння відповідати на запитання, застосовуючи словосполучення, вміння узагальнювати предмети.

Процедура заняття

Вправа «Іграшки» допомагає розвинути правильне співвіднесення назв і зображеної картинки, розвинути пам'ять, навчитися узагальнювати предмети.

Хід проведення: дитина із запропонованих зображень в альбомі (дудочка, лялька, барабан, машина, цедро, потяг, кулька, м'яч, корабель) має виокремити, озвучити та запам'ятати зображення, що належать до групи «іграшки».

Вправа «Що робить?» допомагає розвинути вміння розрізняти дії інших.

Хід проведення: в альбомі з розвитку мовлення дитині пропонуються малюнки, які дитина сама розфарбовувала. Дитина має називати предмет, проголошує, що цей предмет робить (картина висить, крокодил пливе, дудочка грає, олівець малює, цукерка лежить, лампа світить, куртка висить, стіл стоїть, гелікоптер летить, абрикос росте, сонце світить, вода тече, дівчинка співає, бабуся іде, хлопчик їсть, дерево росте, змія повзе, молоток стукає, кіт спить

тощо) і показує дії. Вправу також можна виконувати, акцентуючи увагу на дієсловах: іде, стоїть, лежить, стрибає, їде, їсть.

Вправа «Чий це..?» [151] дозволяє розширювати мовні виражальні можливості дитини, застосовувати словосполучення.

Хід проведення: дорослий сідає з дитиною за стіл, кладе на стіл 4 предмета, піднімає кожен і говорить «Татусеві черевики, машинка Сашка, мамин шарф тощо». Важливо підкреслити ім'я людини і його власність. Після того як були названі людині предмети, які належать їм, слід попросити дитину показати їх і сказати: «Сашко, дай мені татові черевики!» Спробу варто повторити з іншими предметами. Потім доречно буде запитати: «Чиї це черевики?» Прийнятною буде відповідь «татові черевики». Вправу слід повторювати стільки, поки дитина не вимовляти словосполучення.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 22. Активні дієслова (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності вимовляти словосполучення, вміння уточнювати та активізувати словник, вводити у словник дієслова.

Процедура заняття

Вправа «Овочі» допомагає розвинути вміння розрізняти слова різної складової структури, співвідносити назви із зображенням, із іграшковими овочами, з овочами на картинках.

Хід проведення: в альбомі для розвитку дитині пропонують намальовані овочі (буряк, боби, капуста, картопля, ріпа, редиска, кукурудза, горох, морква, цибуля, помідор, огірок). Дитина має показати овоч на малюнку, назвати його і колір, потім знайти серед іграшок саме цей овоч, показати і назвати його.

Вправа «Лежить – стоїть» дозволяє розвинути вміння розрізняти значення слів «лежить, стоїть».

Хід проведення: дитина має серед предметів кімнати знайти і назвати предмети, які стоять, які лежать, вимовляючи словосполученнями.

Вправа «Де?» дозволяє зрозуміти питання «Де?», розвинути вміння узгоджувати слова в реченні.

Хід проведення: дитина має продовжити речення, відповідаючи на питання «Де?»: Літак летить...в небі. Квітка стоїть...у вазі. М'яч лежить...на підлозі. Машина їде...по дорозі. Морква росте... у землі. Яблуко лежить...у корзині. Хлопчик живе...в домі. Кішка сидить...на стільці. Сонце світить...у небі. Птах сидить...на дереві. Риба пливе...у річці. Миша сидить...у норі. Куртка висить у шафі.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 23. Іменник і прикметник (2 год.)

Мета заняття: розвиток у дитини здатності вимовляти словосполучення, розширення словникового запасу, введення у словник прикметників.

Процедура заняття

Вправа «Форми і фігури» допомагає дитині розрізнити форми і розміри геометричних фігур.

Хід проведення: дорослий розкладає різні фігури на столі і просить дитину показати на... (обирає будь-яку фігуру), назвати її і визначити форму. Дитина має назвати фігуру і зазначити її форму. Наприклад, коло – кругле, квадрат – квадратний, овал – овальний тощо.

Вправа «Слова в дії» [104] дозволяє розвинути у дитини вміння виконувати інструкції зі словосполучень.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині виконати ряд прохань, потім проговорити їх для дорослого. Наприклад, увімкни світло, закрій штори, витри рику, принеси ложку, лягай спати тощо.

Вправа «Професії» [154] дозволяє дитині отримати знання у сфері професій, дізнатися більше про діяльність фахівців.

Хід проведення: дорослий проговорює: «Що робить пожежний?» Дитина має відповісти: «Гасить пожежу». Дорослий говорить: «Що робить продавець?», дитина відповідає: «Продає товар» тощо.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 24. Властивості предметів (2 год.)

Мета заняття: розвиток у дитини здатності вимовляти словосполучення, визначати властивості предметів, розширення словникового запасу.

Процедура заняття

Вправа «Світ тварин» допомагає дитині розрізнити тварин і охарактеризувати їх ознаки.

Хід проведення: дорослий розкладає картинки з різними тваринками на столі і просить дитину показати на... (обирає будь-яку тварину), назвати її і визначити, яка вона. Дитина має назвати тварину і охарактеризувати її. Наприклад, кіт – рижий, ведмідь – великий, жираф – високий тощо.

Вправа «Інструкція для дорослого» [104] дозволяє розвинути у дитини вміння виконувати двукомпонентні інструкції з предметами.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині виконати ряд прохань, потім проговорити їх для дорослого. Наприклад, візьми чашку, постав на стіл; налий води у стакан, попей; склади речі у пакет, поклади у шафу; відкрий шафу, візьми рушник тощо.

Вправа «Скласти словосполучення» допомагає дитині навчитися створювати самостійно словосполучення із поданих слів.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині з указаних слів створити словосполучення і озвучити їх. Слова можуть бути наступні: сидіти, комп'ютер, писати, вчити, відпочивати, парк, поспішати, театр, жити, місто, бігти, швидко, олівці, малювання.

Вправа «Одяг» [154] дозволяє дитині отримати знання у сфері одягу, дізнатися більше про властивості одягу.

Хід проведення: дорослий говорить: «Светр який?» Дитина має відповісти: «М'який». Дорослий говорить: «Шапка яка?», дитина відповідає: «Тепла». «Майка яка?» – «Зручна» тощо.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ VI.

ЗАСТОСУВАННЯ РЕЧЕНЬ

Заняття 25. Побудова речень (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності розрізняти інтонацію мовленнєвого висловлювання, вміння будувати в мовленні речення, розширення активного словника.

Процедура заняття

Вправа «Що це?» дозволяє навчити дитину чітко і швидко відповідати на запитання.

Хід проведення: дорослий сідає на стілець навпроти дитини, показує предмет, який він бачить, і запитує: «Що це?». Варто допомогти дитині відповісти: «Це ... (назва предмета)». Слід закріпити відповідь. З кожним разом допомога-підказку має бути послаблена. У кінці варто закріплювати тільки правильні відповіді. Дорослий показує дитині картинку і запитує: «Що ти бачиш?» – «Я бачу ... (назва предмета на картинці)». Згодом слід навчити дитину називати відразу кілька предметів на зображенні: «Я бачу будинок, дерево, машину, м'яч, квітку». «Що у тебе є?» – «У мене є ... (назва предмета)».

Вправа «Речення за запитанням» [23] сприяє формування у дитини здатності будувати речення за запитанням дорослого.

Хід проведення: дорослий задає запитання дитині: «Під час прогулянки кого ти зустрів на дорозі?». Речення-відповідь дитини має звучати таким чином: «Під час прогулянки я зустрів друга (тата, бабусю тощо)». Завдяки таких запитань проявляється самостійність дитини у доборі нових слів, дитина вчиться змінювати порядок слів, замінювати питальну інтонацію речення на розповідальну.

Вправа «Хто що їсть?» дозволяє розвинути вміння розуміти сенс слів у речення, давати відповіді на питання.

Хід проведення: психолог пропонує дитині малюнки тварин, дитина має відповідати на питання «Хто що їсть?», промовляючи повністю речення. Наприклад, пропонується малюнок слона, дитина, відповідаючи на питання «Що їсть слон?», має сказати «Слон їсть апельсин». Для прикладу наведено речення: Лев їсть м'ясо. Птах їсть зерно. Заяць їсть капусту, Осел їсть моркву. Собака їсть кістку. Білка їсть горіх. Коза їсть капусту.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 26. Прості речення (2 год.)

Мета заняття: розвиток уміння складати речення, розширення словникового запасу.

Процедура заняття

Вправа «У мене є» [154] допомагає навчити дитину створювати речення за прикладом, наслідуванням дорослого.

Хід проведення: дорослий, сидячи навпроти дитини, простягає йому предмет і бере інший, піднімає предмет і говорить: «У мене є...(назва предмета)», підштовхуючи дитину підняти її предмет і сказати: «У мене є ... (назва предмета)». Після декількох вправ предмети слід поміняти. Потім дорослий кладе перед дитиною на столі дві картинки, показує одну і говорить: «Я бачу ... (назва предмета на картинці)». Варто допомогти дитині показати на іншу картинку і сказати: «Я бачу ... (назва предметів на картинці)». У кінці слід закріпити тільки правильні відповіді. Наступними прикладами вправи можуть бути речення з предметами: У мене є качка. Моя качка жовта. Моя качка крикає. Моя качка живе у ставку; з картинками: Я бачу м'яч. Я бачу машину і дерево. Я бачу червоний капелюх. Я бачу як людина йде. У мене є корова. Моя корова біла. Моя корова мукає. Моя корова живе на фермі. Я бачу дівчинку в машині. Я бачу квітку. Я бачу людини і торт. Я бачу синій м'яч.

Вправа «Коротке повідомлення» [195] допомагає поліпшити розмовні навички дитини, потренувати пам'яті, розширити соціальних здібності дитини.

Хід проведення: сядьте з дитиною в кімнаті і попросіть кого-небудь затриматися в іншій кімнаті. Підведіть дитину до дверей сусідньої кімнати, щоб вона бачила, хто там знаходиться. Ви і Ваш помічник повинні мати для дитини ряд заохочень. Перш ніж почнеться вправа, Ви повинні обумовити ряд повідомлень, які дитина має передати, щоб Ви могли перевірити, чи правильно вона їх передає. Потім дайте дитині коротке доручення і попросіть передати його іншій особі. Скажіть, наприклад: «Сашко, скажи татові, щоб він встав!». Якщо дитина не одразу біжить, щоб передати це повідомлення, то направте її в потрібному напрямку і повторіть доручення. Якщо вона підійде до іншої особи, але повідомлення не передає, інша людина повинна їй допомогти питанням: «Що тобі сказали?». Якщо дитина зволікає, то вона повинна отримати таку вказівку з питанням: «Встати?». Якщо дитина вірно передасть повідомлення, то її потрібно похвалити і дати подібне доручення, яке вона повинна передати Вам.

Вправа «Відповіді на запитання» [23] допомагає сформувати у дитини здатність створювати речення за запитанням дорослого.

Хід проведення: дорослий задає питання дитині: «Що роблять дітки у садочку?». Речення-відповідь дитини має звучати наступним чином: «Дітки у садочку грають, вчаться, їдять, малюють» тощо. Більш складні запитання дозволяють розвинути уяву дитини і навчити її залучати до відповіді більшу кількість слів.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 27. Повідомлення про себе (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності відповідати на запитання, складати речення, розширення словникового запасу.

Процедура заняття

Вправа «Перелітні птахи» [23] допомагає сформувати у дитини здатність поступово поширювати просте речення за допомогою запитань.

Хід проведення: дорослий задає питання дитині, наприклад, про птахів: «Які птахи відлітають?». Речення-відповідь дитини має звучати наступним чином: «Перелітні птахи відлітають». «Куди відлітають?» – «Перелітні птахи відлітають у теплі краї» тощо. Подібні запитання дозволяють дитині редагувати власні твори, формують уміння доповнювати тощо.

Вправа «Хто я» [154] дозволяє дитині навчитися повідомляти інформацію про себе, продовжувати початі речення.

Хід проведення: сядьте обличчям до дитини, розпочніть розмову про себе: «Мене звать ... (ваше ім'я)». Допоможіть дитині повідомити інформацію про її саму: «Мене звать ... (ім'я дитини)». Закріпіть відповідь. З кожним разом допомогу-підказку слід послабити ослабляйте. У кінці закріплюйте тільки правильні відповіді. Зразкові соціальні затвердження. Додаткову інформацію про дитину можна дізнатися під час продовження наступних речень: Я живу в Мою сестру / брата звать ... Мого друга звати ... Я люблю пити ... Мені ... років. Я люблю грати з ... Я люблю їсти ... Мою бабусю / дідуся звати ... Моя улюблена телепередача...

Вправа «Питання» [181] допомагає розвинути у дитини вміння ставити питання про іншу людину.

Хід проведення: попросіть будь-яку людини з найближчого оточення дитини постукати в двері під час заняття. Коли пролунає стукіт, підійдіть разом із дитиною до дверей і запитайте: «Хто там?». Коли дадуть відповідь, відкрийте двері. Повторіть вправу кілька разів. Коли дитина звикне до цього розпорядку, після стуку підведіть дитини до дверей і дайте можливість самостійно задати питання. Якщо дитина не питає, дайте підказку. Багаторазово повторюйте цю вправу.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 28. Скринька речень (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності відповідати на запитання, складати речення, розширення словникового запасу.

Процедура заняття

Вправа «Речення за малюнком» [23] дозволяє сформувати у дитини уміння створювати речення за малюнками, розвинути уяву.

Хід проведення: дорослий демонструє дитині будь-яку картинку, наприклад, хатку в селі. Дитина має назвати предмети, які бачить на малюнку, потім створити з озвученими словами кілька речень.

Вправа «Він/вона» [154] допомагає дитині навчитися правильно вживати займенники.

Хід проведення: дорослий пропонує дитині подивитися на будь-яку іншу людину, що знаходиться в оточення, запитує: «Що ... (людина) робить?». Допоможіть дитині відповісти, правильно вживаючи займенник: «Він плескає в долоні». Закріпіть відповідь. У кінці закріплюйте тільки правильні відповіді. Запитайте дитину: «Що ... (жіноче ім'я) робить?» Допоможіть дитині відповісти, правильно вживаючи займенник: «Вона ляскає в долоні». Закріпіть відповідь. В кінці закріплюйте тільки правильні відповіді.

Вправа «Де? Коли?» [181] дозволяє розвинути у дитини уміння задавати питання про місцезнаходження предмета та час виконання дій.

Хід проведення: перед початком заняття приберіть улюблену іграшку дитини з її звичайного місця і сховайте її. Коли під час заняття дитина виявить, що іграшки немає, підкажіть їй, як поставити запитання про місцезнаходження предмета: «Де посуд?». Коли дитина повторить, одразу ж покажіть, де знаходиться посуд, відповідаючи на питання: наприклад, «посуд на шафі». Віддайте дитині набір посуду. Повторюйте аналогічну вправу багато разів, ховаючи посуд в різні місця так, щоб дитина не могла її знайти. Щоразу разом із дитиною складайте розклад розпорядку дня, використовуючи фотографії із зображенням різних видів діяльності, наприклад: сніданок (дитина їсть), заняття (дитина пише в зошиті), гра на комп'ютері (дитина грає на комп'ютері), обід прогулянка (дитина на вулиці) тощо. Коли розклад складено, по черзі

показуйте на кожен пункт і задавайте питання від імені дитини «Коли сніданок?». Коли дитина повторить, дайте відповідь на її питання: «Сніданок о 9:00». Покажіть дитині наступну фотографію, і почекайте, коли вона поставить питання. Якщо дитина не може, дайте підказку: «Коли заняття?». Коли дитина повторить, знову дайте відповідь на питання. Повторюйте вправу до тих пір, поки дитина не навчиться самостійно задавати питання «Коли ____?».

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ VII.

ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ

Заняття 29. Поєднання речень (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності поєднувати речення, створюючи розповідь, формування здібності спілкуватися за правилами.

Процедура заняття

Вправа «Діалог» [181] дозволяє сформувати у дитини вміння підтримувати діалог зі співрозмовником.

Хід проведення: зберіть на занятті разом із дитиною будиночок із конструктора і пограйте: покладіть туди іграшкових тварин, як ніби вони там живуть. Коли його мама (тато) зайде у кабінет, дайте дитині будиночок і попросіть розповісти, що він сьогодні зробив: «Розкажи мамі, що ти зробив». Якщо дитина не може, підкажіть йому: «Мама, я зробив будиночок». Коли мама похвалить дитину, попросіть розповісти, хто живе в будиночку. Якщо дитина не може, підкажіть: «У будиночку живе ... собака і бегемот». У такій ситуації важливо, щоб мама (тато) виконувала роль «слухача» співрозмовника. У той час, як педагог виступав би в ролі асистента, що дає дитині підказки. Програвайте аналогічні ситуації багато разів до тих пір, поки дитина не зможе самостійно ділитися інформацією.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 30. Підтримка розмови (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності поєднувати речення, підтримуючи діалог зі співрозмовником, формування здібності спілкуватися за правилами.

Процедура заняття

Вправа «Розповідь на тему» [181] формує вміння підтримати діалог на певну тему.

Хід проведення: Запропонуйте дитині цікаву і добре знайому йому тему для розмови, наприклад, мультфільм про Вінні-Пуха. Напишіть великими літерами назва теми у верхній частині листа. Намалюйте Вінні-Пуха і попросіть дитину розповісти про цей мультфільм: «(ім'я дитини) ..., розкажи мені про мультфільм про Вінні-Пуха». Дайте дитині подумати. Якщо вона не може, задавайте запитання, наприклад: «Вінні-Пух – це хто?», «Яких ще персонажів ти знаєш?», «Що робить Вінні-Пух?» (співає пісні, літає на кульці, падає). Все що дитина розповіла, схематично замальовувати на аркуші паперу, щоб у неї була можливість побачити, що розповіли і що ще не розповіли. Слідкуйте за тим, щоб дитина не збилася з теми розмови. Коли розповідь закінчено, попросіть у неї розповісти все з самого початку, використовуючи малюнки в якості підказки. Багаторазово повторюйте аналогічне завдання на різні теми, цікаві для дитини. Періодично повертайтеся до тем, які вже пройшли. Показуйте дитині малюнок, потім прибирайте його, щоб дитина міг самостійно згадати, що можна розповісти на цю тему. Можливі теми для розмови: іграшки, ігри, мультфільми, комп'ютерні ігри, побутова техніка, тварини, птахи, море тощо.

Вправа «Білочка» [23] дозволяє розвинути дитину самостійно продовжувати створювати тексти, фантазувати.

Хід проведення: дорослий зачитує дитині текст: «Білочка. У дуплі старого дуба жила руденька білочка. Вона мала довгий пухнастий хвіст, маленьку мордочку, чорні очі і гострі вушка з китичками на кінцях. Тваринка була дуже спритна». Далі дитині пропонується продовжити текст і розповісти більше про життя білочки.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 31. Спілкування за ситуацією (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності вести розмову відповідно до ситуації спілкування, формування здібності спілкуватися за правилами.

Процедура заняття

Гра «Життєві обставини» [181] формує уміння у дитини підтримувати діалог у різних соціальних ситуаціях.

Хід проведення: організуйте просту цікаву для дитини сюжетно-рольову гру: наприклад, похід до магазину. Перед початком гри покажіть дитині картинки із зображенням магазину, продавця. Намалюйте персонажів гри: дитина і продавець. Розподіліть ролі – дитині надайте грати добре знайому роль «дитини», на себе візьміть роль продавця. Під час формування комунікативних навичок завжди давайте дитині грати роль «дитини», на себе беріть роль якого-небудь іншого персонажа. Проговоріть і напишіть, приблизний діалог персонажів. Всі фрази повинні бути зрозумілі для дитини. Тому мова повинна бути адаптована:

Продавець: Здравствуйте.

Дитина: Здравствуйте.

Продавець: Що будете купувати?

Дитина: Дайте, будь ласка, хліб.

Продавець: Що ще?

Дитина: Молоко.

Продавець: Що ще?

Дитина: Більше нічого.

Продавець: Пакет потрібен?

Дитина: Так.

Продавець: З вас 55 гривень.

Потім почніть гру. Займіть позицію провідного в грі. Починайте діалог першим. Задавайте дитині прості питання (пов'язані з ситуації), щоб дитина

відповідала на них. Важливо, щоб гра була цікава для дитини. Грайте в різні ігри, засновані на реальних соціальних ситуаціях: поїздка на автобусі, виклик лікаря, заправка автомобіля тощо.

Рольова гра «Діалог за ситуативним малюнком» [23] дозволяє навчити дитину правильно поводитися у різних ситуаціях.

Хід проведення: дорослий розповідає дитині про те, як потрібно вітати когось зі святом, потім пропонує розглянути малюнок, на якому зображено, як хлопчик вітає дівчинку з днем народження і дарує їй букет ромашок та книжку.

— Який вигляд має хлопчик? Який у нього настрій? Чому?

(Він гарно одягнений, привітний, має чудовий настрій, хоче зробити дівчинці приємне).

— Що можеш сказати про дівчинку?

(Вона святково одягнена, радіє, що в неї свято, привітно зустрічає гостей).

— Хто перший повинен розпочати розмову? З яких слів?

(Хлопчик повинен привітатися і поздоровити дівчинку з днем народження).

— Які слова використав б для цього?

(Хлопчики пропонують свої варіанти привітання).

— Що повинна відповісти дівчинка? (Дівчатка відповідають на привітання).

Далі дорослий пояснює дитині, що дівчинка має розглянути подарунок, висловити своє задоволення і чемно подякувати за нього, щоб зробити гостеві приємне.

— Якими словами можна закінчити розмову між дітьми?

(Дівчинка повинна запросити хлопчика до кімнати, де зібралися інші гості).

Після такої попередньої роботи розподіляються ролі між дорослим і дитиною для розігрування схожої ситуації.

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

Заняття 32. Переказ історій (2 год.)

Мета заняття: розвиток здатності переказувати почуті історії, формування здібності спілкуватися за правилами.

Процедура заняття

Вправа «Переказ» [154] допомагає сформувати у дитини вміння переказувати почуте, застосовуючи опори, без опор.

Хід проведення: сядьте на підлогу навпроти дитини, за допомогою опор (іграшок, лялькової меблів тощо) розкажіть і покажіть просту історію. (Наприклад: «Як-то раз дівчинка пішла в парк. Вона каталася з гірки, потім вона сіла в машину і поїхала додому».) Дайте інструкцію дитині: «Розкажи мені, про що ця історія?» Допомагайте дитині переказувати, використовуючи опори. Закріплюйте відповіді. Домагайтеся самостійного виконання ваших інструкцій, заохочуючи дитину.

Без опор. Сядьте на підлогу навпроти дитини. Досягніть уваги і розкажіть дитині просту історію. (Наприклад: «Жили-були три ведмедя ...») Дайте інструкцію дитині: «Розкажи мені, про що ця історія?» Допомагайте дитині переказувати історію. Закріплюйте відповіді. Домагайтеся самостійного виконання ваших інструкцій, заохочуючи дитину. Починайте з розповідей в одне речення. Можливі інші теми для розповідей: «Розкажи мені про Новий Рік». «Розкажи мені про школу». «Розкажи мені про свого брата». «Розкажи мені як ви ходите на каток».

Вправа «Узимку» [23] допомагає навчити дитину переказувати тексти, розвинути уяву.

Хід проведення: дорослий дитині про докладний переказ тексту, який треба уважно послухати і переказати. Текст: «Узимку. Підводні мешканці Київського моря і прибережних озер знають, що січневі морози жартувати не люблять. Усі приготувалися до зими вчасно. Жаби зарилися у мул і міцно сплять. Крупні, із золотистою лускою коропи зібралися у глибокій ямі під згірком. Дрімають. Тільки зрідка здригають червоними плавцями та хвостами час від часу ворухать, свіжу воду в яму заганняють. Пустинно під крижаним дахом на мілководді. Тільки інколи заверне сюди в пошуках корму косячок червоноперок або пропливе зелена щука. Гострозуба розбійниця продовжує полювати і в січні» (за А. Морозовим).

Рефлексія. На завершенні заняття дорослий озвучує вдале виконання вправ дитиною, хвалить, цікавиться чи сподобалося дитині на занятті.

ІІІ. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Дитині пропонується:

- вибрати вдома улюблену іграшку, дати їй ім'я, розповісти про її життя, здібності, бажання на тому рівні мовлення, яке наявне;
- нагодувати та напоїти всі іграшки, проговорюючи слова «їж», «ам-ам», «ням-ням» тощо;
- зробити власними руками будь-який подарунок своєму другу;
- підібрати іграшки, які символізують у дитини радість, сум, здивування, сором тощо;
- разом з батьками пропонується вдома намалювати усмішку та розфарбувати її, тим кольором, який сподобається дитині;
- намалювати журавлів та розфарбувати їх, тим кольором, який порекомендують батьки;
- придбати кілька м'ячиків, запропонувати дитині дати ім'я кожному м'ячику та визначити, яку роль вони будуть відігравати у побуті дитини;
- з'ясувати, які фрази заохочення дитині приємно чути;
- попрацювати вдома над формами привітання та прощання, наприклад, потренуватися з іграшками;
- попрацювати над темою «Зайчик у лісі» та підготувати маленьку розповідь про життя зайчика у лісі;
- попрацювати над темою «Лисичка і її сім'я» та підготувати маленьку розповідь про життя лисички;
- скласти розповідь про сонечко;
- розкласти у різні коробки іграшки, назва який складається з одного звукового складу та з двома;
- назвати іменами іграшки, що мають три звукові склади у назві;

- знайти предмети дому, що в назві мають чотири склади, запам'ятовувати їх та періодично повторювати з батькам;
- періодично проговорювати вголос дії предметів, людей;
- проговорювати вголос дії предмети;
- проговорювати вголос відповіді на питання «Де?»;
- вправа «Хто що їсть?», проговорювати вголос відповіді на питання.

ДОДАТОК В
РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Додаток В. 1

Порівняльний аналіз результатів контрольної групи

до і після експерименту (за G – критерієм знаків)

Test Statistics(b)

	бажання взаємодіяти II зріз - бажання взаємодіяти I зріз	ставлення до наслідування II зріз - ставлення до наслідування I зріз	імпресивне мовлення II зріз - імпресивне мовлення I зріз	експресивне мовлення II зріз - експресивне мовлення I зріз	уміння взаємодіяти II зріз - уміння взаємодіяти I зріз	уміння висловлювати відповідно до ситуації II зріз - уміння висловлювати відповідно до ситуації I зріз	рівень мотиваційно-емоційного критерію II зріз - рівень мотиваційно-емоційного критерію I зріз	рівень лінгвістично-змістового критерію II зріз - рівень лінгвістично-змістового критерію I зріз	рівень поведінково-діяльного критерію II зріз - рівень поведінково-діяльного критерію I зріз	рівень мовленнєвої компетенції дошкільників із РАС II зріз - рівень мовленнєвої компетенції дошкільників із РАС I зріз
Exact Sig. (2-tailed)	,500(a)	,500(a)	,500(a)	,500(a)	1,000(a)	,500(a)	,500(a)	,250(a)	,500(a)	,500(a)

a Binomial distribution used.

b Sign Test

Frequencies

	N
бажання взаємодіяти II зріз - бажання взаємодіяти I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	2
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	16
Total	18
ставлення до наслідування II зріз - ставлення до наслідування I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	1
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	0
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	17
Total	18
імпресивне мовлення II зріз - імпресивне мовлення I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	2
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	16
Total	18

експресивне мовлення II зріз - експресивне мовлення I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	2
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	16
	Total	18
уміння взаємодіяти II зріз - уміння взаємодіяти I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	1
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	1
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	16
	Total	18
уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз - уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	1
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	17
	Total	18
рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз - рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	2
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	16
	Total	18
рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз - рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	3
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	15
	Total	18
рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз - рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	2
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	16
	Total	18
рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС II зріз - рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	1
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	17
	Total	18

а бажання взаємодіяти II зріз < бажання взаємодіяти I зріз

b ставлення до наслідування II зріз < ставлення до наслідування I зріз
 c імпресивне мовлення II зріз < імпресивне мовлення I зріз
 d експресивне мовлення II зріз < експресивне мовлення I зріз
 e уміння взаємодіяти II зріз < уміння взаємодіяти I зріз
 f уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз < уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз
 g рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз < рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз
 h рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз < рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз
 i рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз < рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз
 j рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC II зріз < рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC I зріз
 k бажання взаємодіяти II зріз > бажання взаємодіяти I зріз
 l ставлення до наслідування II зріз > ставлення до наслідування I зріз
 m імпресивне мовлення II зріз > імпресивне мовлення I зріз
 n експресивне мовлення II зріз > експресивне мовлення I зріз
 o уміння взаємодіяти II зріз > уміння взаємодіяти I зріз
 p уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз > уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз
 q рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз > рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз
 r рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз > рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз
 s рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз > рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз
 t рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC II зріз > рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC I зріз
 u бажання взаємодіяти II зріз = бажання взаємодіяти I зріз
 v ставлення до наслідування II зріз = ставлення до наслідування I зріз
 w імпресивне мовлення II зріз = імпресивне мовлення I зріз
 x експресивне мовлення II зріз = експресивне мовлення I зріз
 y уміння взаємодіяти II зріз = уміння взаємодіяти I зріз
 z уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз = уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз
 aa рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз = рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз
 bb рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз = рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз
 cc рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз = рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз
 dd рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC II зріз = рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC I зріз

Додаток В. 2

Порівняльний аналіз результатів експериментальної групи до і після експерименту (за G – критерієм знаків)

Test Statistics(b)

	бажанн я взаємодіяти II зріз - бажанн я взаємодіяти I зріз	ставленн я до наслідуванн а II зріз - ставленн я до наслідуванн а I зріз	імпресив не мовленн я II зріз - імпресив не мовленн я I зріз	експрес ивне мовленн я II зріз - експрес ивне мовленн я I зріз	уміння взаємодіяти II зріз - уміння взаємодіяти I зріз	уміння висловлювати ся відповідно до ситуації II зріз - уміння висловлювати ся відповідно до ситуації I зріз	рівень мотиваційно- емоційного критері я II зріз - рівень мотиваційно- емоційного критері я I зріз	рівень лінгвістично- змістового критері я II зріз - рівень лінгвістично- змістового критері я I зріз	рівень поведінково- діяльного критері я II зріз - рівень поведінково- діяльного критері я I зріз	рівень мовлен невої компетентност і дошкіл ьників із РАС II зріз - рівень мовлен невої компетентност і дошкіл ьників із РАС I зріз
Exact Sig. (2-tailed)	,002(a)	,002(a)	,000(a)	,001(a)	,016(a)	,016(a)	,001(a)	,000(a)	,008(a)	,001(a)

a Binomial distribution used.

b Sign Test

Frequencies

	N
бажанн я взаємодіяти II зріз - бажанн я взаємодіяти I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	10
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	6
Total	16
ставленн я до наслідуванн а II зріз - ставленн я до наслідуванн а I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	10
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	6
Total	16
імпресивне мовленн я II зріз - імпресивне мовленн я I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	13
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	3
Total	16
експресивне мовленн я II зріз - експресивне мовленн я I зріз	
Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	11
Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	5
Total	16

уміння взаємодіяти II зріз - уміння взаємодіяти I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	7
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	9
	Total	16
уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз - уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	7
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	9
	Total	16
рівень мотиваційно- емоційного критерія II зріз - рівень мотиваційно- емоційного критерія I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	11
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	5
	Total	16
рівень лінгвістично- змістового критерія II зріз - рівень лінгвістично- змістового критерія I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	12
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	4
	Total	16
рівень поведінково- діяльнісного критерія II зріз - рівень поведінково- діяльнісного критерія I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	8
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	8
	Total	16
рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC II зріз - рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC I зріз	Negative Differences(a,b,c,d,e,f,g,h,i,j)	0
	Positive Differences(k,l,m,n,o,p,q,r,s,t)	11
	Ties(u,v,w,x,y,z,aa,bb,cc,dd)	5
	Total	16

a бажання взаємодіяти II зріз < бажання взаємодіяти I зріз

b ставлення до наслідування II зріз < ставлення до наслідування I зріз

c імпресивне мовлення II зріз < імпресивне мовлення I зріз

d експресивне мовлення II зріз < експресивне мовлення I зріз

e уміння взаємодіяти II зріз < уміння взаємодіяти I зріз

f уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз < уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз

g рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз < рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз

h рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз < рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз

i рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз < рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз

j рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC II зріз < рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із PAC I зріз

k бажання взаємодіяти II зріз > бажання взаємодіяти I зріз
 l ставлення до наслідування II зріз > ставлення до наслідування I зріз
 m імпресивне мовлення II зріз > імпресивне мовлення I зріз
 n експресивне мовлення II зріз > експресивне мовлення I зріз
 o уміння взаємодіяти II зріз > уміння взаємодіяти I зріз
 p уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз > уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз
 q рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз > рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз
 r рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз > рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз
 s рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз > рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз
 t рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС II зріз > рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС I зріз
 u бажання взаємодіяти II зріз = бажання взаємодіяти I зріз
 v ставлення до наслідування II зріз = ставлення до наслідування I зріз
 w імпресивне мовлення II зріз = імпресивне мовлення I зріз
 x експресивне мовлення II зріз = експресивне мовлення I зріз
 y уміння взаємодіяти II зріз = уміння взаємодіяти I зріз
 z уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз = уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз
 aa рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз = рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз
 bb рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз = рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз
 cc рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз = рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз
 dd рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС II зріз = рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС I зріз

Додаток В. 3

**Порівняльний аналіз результатів експериментальної і контрольної
 групи до і після експерименту (за критерієм χ^2)**

Crosstab

			бажання взаємодіяти І зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	9	6	1	16
		% within Групи досліджуваних	56,3%	37,5%	6,3%	100,0%
	контрольна група	Count	10	7	1	18
		% within Групи досліджуваних	55,6%	38,9%	5,6%	100,0%
Total		Count	19	13	2	34
		% within Групи досліджуваних	55,9%	38,2%	5,9%	100,0%

Crosstab

			бажання взаємодіяти II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	3	7	6	16
		% within Групи досліджуваних	18,8%	43,8%	37,5%	100,0%
	контрольна група	Count	9	7	2	18
		% within Групи досліджуваних	50,0%	38,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	12	14	8	34
		% within Групи досліджуваних	35,3%	41,2%	23,5%	100,0%

Crosstab

			ставлення до наслідування I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	8	6	2	16
		% within Групи досліджуваних	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
	контрольна група	Count	9	7	2	18
		% within Групи досліджуваних	50,0%	38,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	17	13	4	34
		% within Групи досліджуваних	50,0%	38,2%	11,8%	100,0%

Crosstab

			ставлення до наслідування II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	1	9	6	16
		% within Групи досліджуваних	6,3%	56,3%	37,5%	100,0%
	контрольна група	Count	9	8	1	18
		% within Групи досліджуваних	50,0%	44,4%	5,6%	100,0%
Total		Count	10	17	7	34
		% within Групи досліджуваних	29,4%	50,0%	20,6%	100,0%

Crosstab

			імпресивне мовлення I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	11 68,8%	4 25,0%	1 6,3%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	12 66,7%	5 27,8%	1 5,6%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	23 67,6%	9 26,5%	2 5,9%	34 100,0%

Crosstab

			імпресивне мовлення II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	2 12,5%	9 56,3%	5 31,3%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	11 61,1%	5 27,8%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	13 38,2%	14 41,2%	7 20,6%	34 100,0%

Crosstab

			експресивне мовлення I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	12 75,0%	3 18,8%	1 6,3%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	13 72,2%	4 22,2%	1 5,6%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	25 73,5%	7 20,6%	2 5,9%	34 100,0%

Crosstab

			експресивне мовлення II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	4 25,0%	8 50,0%	4 25,0%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	11 61,1%	6 33,3%	1 5,6%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	15 44,1%	14 41,2%	5 14,7%	34 100,0%

Crosstab

			уміння взаємодіяти I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	7 43,8%	6 37,5%	3 18,8%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	8 44,4%	7 38,9%	3 16,7%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	15 44,1%	13 38,2%	6 17,6%	34 100,0%

Crosstab

			уміння взаємодіяти II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	4 25,0%	5 31,3%	7 43,8%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	7 38,9%	9 50,0%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	11 32,4%	14 41,2%	9 26,5%	34 100,0%

Crosstab

			уміння висловлюватися відповідно до ситуації I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	9 56,3%	5 31,3%	2 12,5%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	10 55,6%	6 33,3%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	19 55,9%	11 32,4%	4 11,8%	34 100,0%

Crosstab

			уміння висловлюватися відповідно до ситуації II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	5 31,3%	6 37,5%	5 31,3%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	9 50,0%	7 38,9%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	14 41,2%	13 38,2%	7 20,6%	34 100,0%

Crosstab

			рівень мотиваційно-емоційного критерія I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	8 50,0%	6 37,5%	2 12,5%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	9 50,0%	7 38,9%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	17 50,0%	13 38,2%	4 11,8%	34 100,0%

Crosstab

			рівень мотиваційно-емоційного критерія II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	1 6,3%	8 50,0%	7 43,8%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	8 44,4%	7 38,9%	3 16,7%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	9 26,5%	15 44,1%	10 29,4%	34 100,0%

Crosstab

			рівень лінгвістично-змістового критерія I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	11 68,8%	3 18,8%	2 12,5%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	12 66,7%	4 22,2%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	23 67,6%	7 20,6%	4 11,8%	34 100,0%

Crosstab

			рівень лінгвістично-змістового критерія II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	2 12,5%	9 56,3%	5 31,3%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	10 55,6%	5 27,8%	3 16,7%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	12 35,3%	14 41,2%	8 23,5%	34 100,0%

Crosstab

			рівень поведінково-діяльнісного критерія I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	7 43,8%	6 37,5%	3 18,8%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	8 44,4%	7 38,9%	3 16,7%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	15 44,1%	13 38,2%	6 17,6%	34 100,0%

Crosstab

			рівень поведінково-діяльнісного критерія II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	3 18,8%	6 37,5%	7 43,8%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	6 33,3%	9 50,0%	3 16,7%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	9 26,5%	15 44,1%	10 29,4%	34 100,0%

Crosstab

			рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС I зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	8 50,0%	6 37,5%	2 12,5%	16 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	9 50,0%	7 38,9%	2 11,1%	18 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	17 50,0%	13 38,2%	4 11,8%	34 100,0%

Crosstab

			рівень мовленнєвої компетентності дошкільників із РАС II зріз			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	2	7	7	16
		% within Групи досліджуваних	12,5%	43,8%	43,8%	100,0%
	контрольна група	Count	8	8	2	18
		% within Групи досліджуваних	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
Total		Count	10	15	9	34
		% within Групи досліджуваних	29,4%	44,1%	26,5%	100,0%