

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
з теми: « **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЗІ РСА
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**»

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна
психопедагогіка
денної форми здобуття вищої освіти
НАЗАРЕНКО Інна Олександрівна

Керівник: Марціновська І. П., кандидат
педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДОМ СПЕКТРА АУТИЗМУ	8
1.1. Теоретичні засади проблеми розвитку мовлення в дітей зі РСА...8	8
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей зі РСА.....14	14
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ІЗ УЧНЯМИ ЗІ РСА.....	23
2.1. Технології та методи розвитку мовлення в дітей із розладом спектра аутизму на уроках української мови в початковій школі.....	23
2.2. Культура усного мовлення педагога як важливий чинник у роботі з дітьми зі РСА.....	43
2.3. Апробація та аналіз результатів формувального експерименту	47
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60
ДОДАТКИ	67

ВСТУП

Останні дослідження засвідчують про стрімке зростання діагностування розладів аутистичного спектра у світі та зокрема в Україні. Проте обізнаність громадськості та компетентність фахівців у галузі корекційно-розвиткової роботи з дітьми зі РСА у зв'язку зі специфікою розладу залишаються на досить низькому рівні. Це створює суттєві бар'єри на шляху до ефективної підтримки таких дітей і їхніх сімей. Недостатня обізнаність призводить до того, що суспільство часто не розуміє особливостей комунікації та соціальної взаємодії в дітей зі РСА. Це може проявлятися в некоректних очікуваннях, стигматизації та ізоляції. Батьки часто стикаються з труднощами в отриманні кваліфікованої допомоги, оскільки фахівці (педагоги, логопеди, психологи) можуть не володіти сучасними, науково обґрунтованими методиками корекційної роботи. Замість комплексного підходу, що враховує унікальні потреби кожної дитини, застосовуються застарілі або неефективні підходи, що гальмує розвиток мовлення та інших ключових навичок. І це є особливо критичним, оскільки раннє втручання є ключовим для досягнення максимальних результатів у корекції мовленнєвих порушень.

Така ситуація підкреслює нагальну потребу в системних змінах. Необхідно вдосконалити освітні програми для фахівців, передбачаючи в них поглиблене вивчення спектрального характеру аутизму, а також специфічних стратегій розвитку мовлення, таких як візуальна підтримка, альтернативна та додаткова комунікація (АДК) та інші методи, орієнтовані на індивідуальні особливості дитини. Також важливо підвищувати обізнаність широкої громадськості, що сприятиме більшій інклюзії та прийняттю дітей зі РСА всуспільстві.

Розвиток мовлення є одним із ключових аспектів формування особистості дитини, що забезпечує її успішну соціалізацію, навчання та подальшу життєдіяльність. У сучасному освітньому просторі особливого значення набуває проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із

розладами спектра аутизму (РСА). Фіксується постійне зростання кількості діагностованих розладів, що актуалізує пошук ефективних педагогічних підходів та методик, спрямованих на корекцію та розвиток комунікативних навичок дітей означеної нозології.

Діти зі РСА часто стикаються зі значними труднощами у мовленнєвому розвитку, що може виявлятися в затримці мовлення, обмеженому словниковому запасі, ехोलаліях, стереотипних висловлюваннях, а також складнощах у розумінні та використанні соціальних аспектів мовлення. Це істотно впливає на їхню здатність до взаємодії з оточенням, засвоєння навчального матеріалу та загальний інтелектуальний розвиток.

Питанням розвитку комунікативних навичок та підвищенням мовленнєвої активності дітей зі РСА уже кілька десятиліть займаються як зарубіжні, так і українські вчені: О. І. Ловаас, С.Грінспен, Б. Ф. Скіннер, Кетрін Моулд, Л.М. Барбера, Н. Базима, М. Шеремет, В. Синьов, С. Конопляста, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.

У зв'язку з ключовою проблемою – затримкою мовленнєвого розвитку та його дисфункційністю різного ступеню в дітей з аутизмом – актуальним завданням корекційної педагогіки є розробка методичних рекомендацій у цій площині. Уроки української мови відіграють ключову роль у формуванні мовленнєвої компетенції учнів. Для дітей зі РСА ці уроки стають не лише джерелом знань про мову, а й важливою платформою для цілеспрямованого розвитку комунікативних навичок. Однак навіть сучасні методичні розробки орієнтовані на загальноосвітню школу і тому часто не враховують специфічних потреб учнів зі РСА, що вимагає адаптації та створення спеціальних дидактичних технологій.

Отже, **актуальність дослідження** значною мірою зумовлена суттєвим зростанням кількості дітей зі РСА, необхідністю забезпечення їхньої інклюзивної освіти та ефективного розвитку мовлення, а також недостатньою розробленістю методичних засад розвитку мовлення в учнів із РСА саме на уроках української мови, зокрема в умовах українсько-російського білінгвізму.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розробка системи роботи з розвитку мовлення у дітей із розладами спектра аутизму на уроках української мови в початковій школі.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми розвитку мовлення у дітей із РСА.
2. Визначити особливості мовленнєвого розвитку дітей зі РСА та специфіку їхнього навчання на уроках української мови в початковій школі.
3. Окреслити найдієвіші дидактичні технології та методи розвитку мовлення в дітей зі РСА в умовах інклюзії.
4. З'ясувати значення культури мовлення педагога на формування комунікативної компетентності учнів із особливими освітніми потребами.
5. Розробити методичні рекомендації для вчителів 1 – 4 класів щодо організації роботи з розвитку мовлення в дітей зі РСА.
6. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розроблених рекомендацій.

Об'єктом дослідження є процес розвитку мовлення в дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі.

Предметом дослідження є методичні основи розвитку мовлення в дітей із розладами спектра аутизму на уроках української мови в початковій школі.

Специфіка досліджуваного об'єкта й мета роботи зумовили використання таких **методів дослідження**:

Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблем психології, педагогіки, дефектології, лінгвістики та методики викладання української мови; порівняння та класифікація даних.

Емпіричні методи: педагогічне спостереження за навчальною діяльністю дітей зі РСА; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний); аналіз продуктів діяльності учнів (письмових робіт, творчих завдань); описовий метод – для опису результатів дослідження; логічний метод

– для обґрунтування доцільності використання обраної системи навчання у процесі розвитку мовлення дітей зі РСА; метод опитування.

Елементами наукової новизни дослідження є:

- **Уперше** розроблено та науково обґрунтовано комплексну методiku розвитку мовлення в дітей зі РСА на уроках української мови в початковій школі з урахуванням їхніх специфічних потреб.
- **Поглиблено** розуміння механізмів формування комунікативних навичок у дітей із РСА в умовах інклюзивного навчання.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблена методика може бути впроваджена в освітній процес загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивними класами, спеціальних шкіл та інклюзивно-ресурсних центрів; створені методичні рекомендації стануть практичним посібником для вчителів-філологів, асистентів вчителів, корекційних педагогів та батьків/опікунів, які працюють з дітьми зі РСА. Окрім того, матеріали дослідження можуть бути використані в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Кам'янець-Подільського ліцею № 12 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. У дослідженні брало участь 9 учнів із діагностованим розладом спектра аутизму. Методичні рекомендації з розвитку мовлення учнів зі РСА на уроках української мови у початковій школі взяли на апробацію 23 педагоги.

Апробація роботи відбувалася на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (8 листопада 2024 року).

Результати дослідження відображено в 1 публікації:

Культура усного мовлення педагогічного працівника як важливий чинник у роботі з дітьми в інклюзивних класах. IV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з

інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (8 листопада 2024 року). С. 215 – 218. URL : <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/materialy-konferentsii-2024.pdf>

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 2 таблиці, 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДОМ СПЕКТРА АУТИЗМУ

1.1. Теоретичні засади проблеми розвитку мовлення в дітей зі РСА

Розлади спектра аутизму (РСА) визначаються як група нейророзвиткових станів, що впливають на соціальну взаємодію, комунікацію та поведінку людини (зокрема йдеться про повторювані та стереотипні форми поведінки, інтересів і занять).

Особливості прояву розладів спектра аутизму не одне десятиліття вивчають зарубіжні та українські дослідники. Деякі записи в середньовічних церковних хроніках та в «житіях» православних святих, на думку окремих фахівців, можна трактувати як фіксування аутичних проявів в деяких релігійних діячів [20].

Саме поняття «аутизм» уперше застосував швейцарський психіатр Ойген Блейлер (1857–1938). Власний термін він пояснював як певну особистісну установку, яка підпорядковує всю психічну діяльність індивідууму, зокрема призводить до глибоких змін у його мисленні та афективно-вольовій сфері [53]. Блейлер протиставляв реальне та аутистичне мислення, при цьому останнє, на думку фахівця, керується не законами логіки або реаліями об'єктивної дійсності, а внутрішніми потребами та афективними інтенціями особистості. Дослідник, зокрема, вважав, що аутистичне мислення може бути властивим усім людям в окремі періоди життя, наприклад, у моменти творчої діяльності, коли особистістю керують афекти, а не логіка.

У статті 1925 року у праці «Шизоїдні психопатії в дитячому віці» вітчизняна дитяча психіатриця Г. Ю. Сухарева подає деталізовані висновки спостереження за шістьма хлопчиками. Її опис стану дітей відповідає сучасним критеріям класифікації РСА [27].

Відправною точкою досліджень аутизму у світовій психіатрії та його визначення як окремого діагнозу стала стаття австрійсько-американського лікаря Лео Каннера «Аутистичні порушення афективного контакту» (1943 р.). Роком пізніше австрійський терапевт Ганс Аспергер публікує дисертацію, присвячену аутистичній психопатії в дітей. Каннер та Аспергер демонструють однотайність у висновках: ключова ознака порушення (труднощі в соціальній взаємодії) є вродженим (або, за визначенням Аспергера, конституційним) «дефектом», який супроводжує особистість протягом усього життя. Окрім того, обидва фахівці зафіксували проблеми із зоровим контактом, стереотипну поведінку, а також опір змінам.

Проте вперше систематизувала діагностичні симптоми РСА, зробила суттєвий внесок у ще й нині актуальне розуміння епідеміології, клініки (сукупності симптомів) та інших питань аутизму Лорна Вінг, яка у 1981 р. ввела термін «синдром Аспергера», посприяла створенню у Великій Британії Національної спільноти аутизму. Британська психіатриня й до сьогодні є однією з ключових фігур у концепції спектрального розладу аутизму, що досі є фундаментальною для діагностики та розуміння РСА. Адже саме вона сформулювала три основні типи порушень при аутизмі, пізніше відомі як «тріада Вінг»:

- 1) порушення соціальної взаємодії;
- 2) порушення уяви та вербальної і невербальної комунікації;
- 3) суттєво звужений спектр діяльності та інтересів.

Спостереження Лорни Вінг засвідчили подібну симптоматику між різноманітними групами захворювань, пов'язаних із порушеннями нейророзвитку, які вона назвала розладом аутичного спектра.

Серед зарубіжних фахівців, які зробили колосальний внесок у вивчення РСА та розробку корекційних методик, визначною постаттю є Ута Фріт – британська когнітивна нейробиологиня, відома своїми дослідженнями «теорії розуму» та «центральної когерентності» при аутизмі, що пояснюють труднощі в соціальній взаємодії та комунікації. Саймон Барон-Коен, британський психолог,

продовжив дослідження «теорії розуму», розробляючи концепцію «емпатії» та «систематизації» для пояснення когнітивних особливостей людей з аутизмом.

Багато фахівців-практиків 20 – 21 ст. ст. науково та експериментально обґрунтовують свої методи корекційно-розвиткової роботи з дітьми зі РСА концепціями радикального біхевіоризму та теорії оперантного обумовлення Б. Ф. Скіннера. У своїй фундаментальній праці «Вербальна поведінка» дослідник стверджує, що мова є найбільш значущим аспектом людської поведінки, адже вона «дозволяє нам спілкуватися одне з одним, висловлювати свої почуття, повідомляти інших про наші потреби, встановлювати значущі відносини з людьми, реагувати на чужі репліки і краще розуміти навколишній світ» [8, с. 9]. Окрім того, мова «формує основу освіти, накопичення знань та розвитку інтелектуальних здібностей, будь-яких видів розумової діяльності та соціальної поведінки» [там само].

Дослідження Скіннера, особливо принципи оперантного обумовлення (зокрема, принцип позитивного підкріплення, коли поведінка фіксується при нагороді), заклали наукову основу для того, що пізніше стало «Прикладним поведінковим аналізом» (АВА). Піонером у застосуванні принципів АВА для корекції в дітей з аутизмом поведінки й розвитку навичок та мовлення став Івар Ловаас – американський психолог. Він зокрема використав принципи поведінкового аналізу свого попередника і вперше систематично застосував їх для розробки методів терапії для дітей з аутизмом. Його методики є науково обґрунтованими, «впливають на соціальну значущу поведінку і створення технологій» [51, с. 3], що дозволяють її змінювати. Цей підхід засвідчив свою результативність у процесі контрольованого набуття дітьми навичок самообслуговування, мовлення, академічних навичок тощо. Сьогодні найвідомішими послідовниками І. Ловааса є Р. Лиф, Д. Макекен, М. Барбера, Р. Шрамм та інші. Ключовими поняттями для застосування методики АВА вони називають *готовність, бажання, спробу, усвідомлення, контроль* [там само, с. 5].

Практичне значення наукового доробку Б. Ф. Скіннера набуло популярності саме серед батьків дітей зі РСА після виходу в 1998 році «Навчання навичкам мовлення дітей, які страждають на аутизм та інші відхилення розвитку» та «Оцінка базових комунікативних навичок та навченості» авторства лікарів Сандберга й Партигтона.

Ерік Шоплер – засновник TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), цілісної програми, яка зосереджується на структурованому навчанні, візуальній підтримці та індивідуалізації підходів, що є надзвичайно ефективним для розвитку мовлення та комунікації.

На сьогодні набувають поширення методи альтернативної комунікації, які нерідко стають чи не єдиним ефективним способом налагодження змістовної взаємодії між дитиною зі РСА та її оточенням. Ідеться зокрема про систему PECS (Picture Exchange Communication System) – комунікацію через обмін картками із зображенням певних об'єктів навколишньої дійсності, предметного світу, який є в полі зацікавлень дитини або використання спеціальних програм на планшеті. Ця методика допомагає дитині інформувати про свої потреби та здійснити перехід до вербальних форм взаємодії за рахунок того, що дорослі обов'язково називають зображене на картці. Розробниками системи обміну є Енді Бонді та Лорі Фрост, і на сьогодні їхній метод є одним із найпоширеніших та найефективніших способів альтернативної та доповнювальної комунікації для немовленнєвих осіб зі РСА.

Барбара Д. Уотерс та Емі М. Притчард розробили Програму раннього втручання та розвитку комунікації (SCERTS® Model) – комплексний підхід, що охоплює соціальну комунікацію, емоційну регуляцію та підтримку перехідних станів.

Багато фахівців у галузі Alternative and Augmentative Communication (AAC) розробляють та досліджують ефективність різних засобів альтернативної та доповнювальної комунікації (від жестової мови до високотехнологічних додатків) для людей зі РСА.

Сучасні технології дозволяють використовувати комп'ютерні варіанти систем комунікації, наприклад, Boardmaker та Picture Communication System. Проте фахівці наполягають, що засоби альтернативного спілкування важливо поєднувати з мовленням, поступово зменшуючи значущість візуалізації, аби дитина переходила до вербального мовленнєвого середовища.

Широке коло досліджень в Україні свідчить про динамічний розвиток галузі та наявність багатовекторних підходів до корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі РСА як серед науковців, так і серед фахівців-практиків.

В Україні фахові публікації з проблеми аутизму з'явилися на початку 21 століття. У 2004 р. В. В. Тарасун та Г. М. Хворова у «Концепції розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом» визначили й інтерпретували сучасний поняттєвий і категорійний апарат аутизму, запропонували авторський підхід до вирішення проблеми навчання, розвитку й соціалізації дітей зі РСА; створили комплексну психологопедагогічну модель допомоги дітям з аутизмом [41]. А в 2018 році В. В. Тарасун презентувала аутологію як окрему міждисциплінарну галузь наукового знання, її предмет, завдання, принципи, методи; сформулювала концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом, окреслила основні напрями корекційно-розвиткової роботи в межах формування соціально-емоційної поведінки зазначеної категорії дітей [39].

Дослідженням проблеми психологічної корекції аутичних порушень, лексико-семантичними мовлення дітей зі РСА до навчання в школі та питанням інклюзивного навчання займаються Н. Андреєва, Т. Скрипник, Ю. Товкес, Д. І. Шульженко [36; 49; 50]. Науковці наголошують, що «інклюзивний процес стає підґрунтям для здійснюваної психологічної корекції порушень особистісного розвитку аутичної дитини, розуміння її проблем з боку оточуючих її людей» [48, с. 5], оскільки після подолання недоліків для дитини зі РСА «відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя.., вона «заражається» справжніми людськими (дитячими) radoщами інтересами, звичайними і «незвичайними» шкільними завданнями, долаючи при цьому аутистичне усамітнення та відчуження від свого оточення» [там само].

Д. І. Шульженко визначає спектр аутистичних порушень як «спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядерним і загальним для яких є порушення соціальної інтеграції і небажання (навіть боязнь) аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням» [там само].

К. О. Островська, Т. Д. Скрипник, Г. М. Хворова відомі своїми розробками корекційно-розвивальних програм у сфері психологічної-педагогічної допомоги дітям з аутизмом [30; 31; 37].

Н. В. Базима фокусується на особливостях породження і сприймання мовленнєвого висловлювання, протікання етапів мовленнєвої діяльності, невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутистичними проявами. Дослідниця наполягає на тому, що умовою формування мовленнєвої активності у дітей зі РСА, є створення відповідного мовленнєвого середовища [6; 7].

Українські фахівці звертають увагу на важливість урахування реалій нашої країни. Наприклад, поширений у світі оперантний метод, який ґрунтується на принципах біхевіоризму, в соціально-реабілітаційних закладах України спочатку не забезпечив очікуваного позитивного результату, оскільки часто впроваджувався фахівцями без дефектологічної освіти та сприймався батьками аутичних дітей як можливість абсолютного зцілення. Як наслідок, допомога дітям у багатьох випадках перетворилася на імітацію запозичених іноземних технологій, «без урахування закономірностей розвитку психіки аутичної дитини, співвідношення між первинним і вторинним дефектами, не створивши корекційно-педагогічних умов для їх освіти та виховання» [48, с.7].

В українських закладах вищої освіти, які готують фахівців із корекційної педагогіки та психології, не обмежуються лише безпосереднім навчанням своїх здобувачів. Тут також активно розробляють відповідні корекційно-розвивальні програми, методичні рекомендації для загальноосвітніх шкіл та інклюзивно-ресурсних центрів. Каталізатором для подолання бар'єрів у суспільстві є активна участь вишів у партнерській діяльності з волонтерськими та громадськими організаціями з просвітницькою метою: організовують семінари, тренінги та

вебінари для широкого кола осіб (батьків, педагогів, медичних та соціальних працівників, представників громадськості тощо).

Заклади вищої освіти, використовуючи свій науковий та кадровий потенціал, виходять за межі вузької аудиторії та беруть на себе функцію центрів експертизи та просвіти – це дозволяє ефективно спростовувати міфи та застарілі уявлення про розлад спектра аутизму сучасними, науково обґрунтованими знаннями. Завдяки цьому відбувається підвищення компетентності фахівців на місцях та зниження рівня стигматизації в суспільстві. Окрім того, заклади вищої освіти активно сприяють упровадженню принципів інклюзії в освітній простір України, виступають ініціаторами створення ресурсних центрів або лабораторій, які надають безкоштовні консультації та провадять діагностування дітей зі РСА. Так, ЗВО не лише готують майбутніх фахівців, а й безпосередньо формують інклюзивну культуру в суспільстві, забезпечуючи практичне застосування наукових розробок у реальних життєвих умовах.

Отже, в Україні активно працюють над багатовекторними підходами до корекційно-розвиткової роботи, створюючи як теоретичну базу, так і практичні інструменти для допомоги дітям зі РСА, враховуючи вітчизняні освітні та соціальні реалії (наприклад, поширений білінгвізм), а останнім часом – і воєнні.

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей зі РСА

Ключовим питанням у корекційно-розвитковій роботі з дітьми зі РСА є, безумовно, розвиток комунікативних навичок, який стосується не лише вузького поняття розвитку мовлення. Це очевидно і з того, що класичну концепцію «Тріада аутистичних порушень» британської психіатрині Лорни Вінг, донедавна використовувану для опису основних груп симптомів, характерних для розладів спектра аутизму (РСА), було замінено терміном «діада».

Тріада охоплювала три основні сфери порушень:

1) якісні порушення соціальної взаємодії (значні труднощі в розвитку взаємних соціальних стосунків; відсутність або незвичайність зорового

контакту; нездатність розуміти та використовувати соціальні сигнали (жести, міміку, інтонацію); відсутність інтересу до спільних ігор або діяльності з однолітками; труднощі з розумінням емоцій інших людей та вираженням власних);

2) якісні порушення уяви та вербальної і невербальної комунікації (затримка або повна відсутність мовлення; стереотипна або повторювана мова (ехолалії); нездатність підтримувати розмову або ініціювати її; неправильне використання займенників; мовлення може бути педантичним, монотонним, без емоційного забарвлення; обмежене використання жестів, міміки; незвичайна інтонація або гучність голосу; труднощі з розумінням непрямих вказівок, іронії, метафор);

3) суттєво обмежений спектр діяльності та інтересів (надмірна прив'язаність до рутини та ритуалів, сильний опір змінам; стереотипні, повторювані рухи (наприклад, розгойдування, махання руками, обертання); надмірний інтерес до певних предметів або тем, який може бути незвичайним за інтенсивністю або фокусом; аномальна реакція на сенсорні подразники (гіпер- або гіпочутливість до звуків, світла, дотиків, запахів).

Сучасна «діада» об'єднує перші дві сфери (соціальну взаємодію та комунікацію) в одну категорію: постійні дефіцити в соціальній комунікації та соціальній взаємодії. Третя категорія залишається незмінною: обмежені, повторювані моделі поведінки, інтересів або діяльності.

Це об'єднання відбулося тому, що порушення соціальної взаємодії та комунікації при аутизмі часто настільки взаємопов'язані, що їх важко розмежувати як окремі сфери. Наприклад, труднощі з підтриманням зорового контакту (соціальна взаємодія) безпосередньо впливають на ефективність комунікації. Або: уникання контакту з іншими людьми неминуче пов'язане з дефіцитом імітації, що поглиблює проблему порушення наслідування в дітей зі РСА, а отже, провокують мовленнєві труднощі як вербального, так і невербального характеру. Наслідування міміки, жестів та інтонації дорослих є основою для емоційного зв'язку, а отже, й комунікації.



Рис.1.1. Основні прояви аутизму в молодшому шкільному віці

З огляду на концепцію вербально-поведінкового підходу, мовлення розглядається як «поведінка, яка може бути сформована, а потім закріплена, якщо приділяти увагу не тільки тому, що говорить дитина, а й тому, чому вона користується мовою» [8, с.с.21 – 22].

Отже, оволодіння мовленням не зводиться лише до вимови слів – це комплексний процес, що охоплює сприйняття (здатність розрізняти звуки мовлення, розуміти інтонаційно-емоційне забарвлення), розуміння, генерування (здатність формувати власні думки та висловлювати їх у логічній послідовності) та прагматику (уміння використовувати мовлення в соціальному контексті).

Численні дослідження засвідчують прямий зв'язок між рівнем розвитку мовленнєвих умінь і навичок у дитинстві та майбутніми успіхами людей зі РСА в подальшому навчанні, професійних досягненнях, соціальній залученості в дорослому віці. Динамічне формування мовленнєвої практики дитини відбувається насамперед під час її предметної діяльності та впливає на її

мовленнєву активність. Важливо, що в акті комунікації мовні засоби важливі, але не виконують провідної ролі.

Розвиток мовлення дитини у першу чергу залежить від зрілості пов'язаних між собою систем організму:

МОЗОК	Робота всіх відділів центральної нервової системи, особливо кори головного мозку, є критично важливою. Повинні бути розвиненими мовленнєві центри: зона Брока (відповідає за артикуляцію та граматику) і зона Верніке (відповідає за розуміння мовлення).
СЛУХ	Необхідний для сприйняття мовлення.
ЗІР	Важливий для наслідування артикулювання звуків та для розуміння невербальних сигналів (міміка, жести), що супроводжують мовлення.
АРТИКУЛЯЦІЙНИЙ АПАРАТ	Розвиток м'язів язика, губ, щелеп необхідний для чистої вимови звуків.

Рис. 1.2. Зв'язок систем організму із розвитком мовлення дитини.

Оволодіння мовленням є складним, багатогранним і тривалим розумовим процесом, який починається ще в утробі матері, коли плід розрізняє інтонації голосу. Розвиток мовлення можливий лише за умови досягнення певного рівня сформованості мозку дитини, її слуху, зору й артикуляційного апарату і триває все дитинство. Навіть у підлітковому віці мовлення продовжує розвиватися, стаючи багатшим і складнішим.

Проте важливою проблемою є глибока вразливість дитини зі РСА, «незалежно від того чи володіє вона мовленням, чи ні, має проблеми зору чи слуху, або страждає від ДЦП» [48, с.7]. Ті зовнішні подразники, які стимулюють розвиток типової дитини, в аутичної «викликають роздратування, втомленість та породжують негативне чергування агресії та самоагресії у разі, коли дитину постійно спонукають до виконання завдань, участі до спільних ігор, спілкування тощо» [там само]. Своєю чергою постійне напруження і страхи тягнуть за собою вторинні ускладнення, які призводять до викривлення світосприйняття, прагнення до самозаглиблення та обмеження комунікування, оскільки світ

сприймається хаотичним, занадто «гучним» і ворожим. Таким чином відбувається т.зв. мимовільна «соціальна нейтралізація», внаслідок якої дитина «сприймає свої взаємини із соціальним оточенням досить поверхово, недиференційовано і безсистемно» [48, с.8].

Мовленнєвий розвиток у дітей із розладами спектра аутизму має значні особливості та відрізняється від розвитку типового. Ці особливості можуть варіювати від повної відсутності мовлення до високорозвиненого, але нефункційного мовлення. Тобто «діти з різними аутистичними формами мають різний ступінь порушення мовлення, але в будь-якому випадку його розвиток виявляється проблематичним та залежить від когнітивних, мовленнєвих, соціальних навичок дитини та її психопатологічних розладів» [17, с. 30]. Мовлення у цієї категорії дітей може розвиватися непослідовно, з часовими затримками та раптовим прогресом або й регресом, коли дитина втрачає вже набуті навички, припиняє користуватися вже вивченими словами. У будь-якому разі комунікативна спроможність дитини залежить від «когнітивних, мовленнєвих, соціальних навичок дитини та її психопатологічних розладів» [там само]. Фахівці зазначають, що рівень розвиненості функційного мовлення суттєво залежить від раннього втручання та системної корекційно-розвиткової роботи [3; 40; 48].

За спостереженнями І. Недозим, у дітей із розладами спектра аутизму виникають труднощі з дотриманням логічної структури висловлювань та організації чіткої послідовності компонентів речення. Це є причиною змістової та синтаксичної хаотичності, незавершеності усних повідомлень, що, безумовно, для слухача ускладнює розуміння висловленого. Окрім того, активний лексичний запас дітей зазначеної категорії часто є обмеженим, що безпосередньо впливає на точність формулювання думки, висловлення своїх почуттів, збіднює опис об'єктів навколишньої дійсності або подій. У результаті – монологічне мовлення одноманітне, бідне, тавтологічне, поверхове [28; 29].

Н. Базима зазначає, що дітям зі РСА складно змінювати тему розмови, адаптуватися до нових діалогічних умов або підлаштовуватися під запити

співрозмовника, оскільки їм властиве т.зв. «застрягання» на одній темі або ідеї, що обмежує природну комунікацію [4]. Своєю чергою Д. Шульженко доводить, що розлад спектра аутизму ускладнює відчуття та розуміння думок, поглядів та емоції інших людей – це і є основною причиною специфіки монологічного мовлення, «нехтування» потребами співрозмовника, надмірне заглиблення в тему розмови або навпаки – уникнення обговорення навіть якщо ситуація вимагає зосередження на ньому [48].

Основною проблемою є не стільки саме мовлення, скільки, як зазначалося вище, його комунікативна функція: дитина може вимовляти слова, але не використовувати їх для спілкування або вдається до «автономного мовлення» («мовлення для себе»). Це виявляється в коментуванні власних дій, повторенні слів або фраз, що не мають стосунку до поточної ситуації, або розмови з собою. Цей тип мовлення є природним етапом розвитку в типових дітей і, як правило, з часом замінюється внутрішнім мовленням. Проте в дітей зі РСА автономне мовлення набуває особливих форм та значень:

- стереотипна мова та персеверації: багаторазове повторення одних і тих слів, фраз чи уривків із мультфільмів, рекламних роликів – це своєрідний спосіб саморегуляції та стабілізації у стресовій ситуації, коли дитина відчуває сенсорне перевантаження або не може висловити свої почуття;

- відсутність комунікативної функції: на відміну від нейротипових дітей, які використовують мовлення «для себе» як проміжний етап перед появою внутрішнього мовлення, у дітей зі РСА воно часто залишається ізольованим від зовнішнього світу: дитина не очікує відповіді на свої висловлювання і не зважає на присутність інших людей;

- ехолалія – цей феномен є своєрідним проявом автономного мовлення: дитина повторює почуті слова або фрази, часто без розуміння їхнього значення; це може бути частиною її спроби осмислити почуте або ж виступати способом самостимуляції;

- мовлення як засіб самозаспокоєння, спосіб структурувати свій внутрішній світ та навести в ньому лад (наприклад, проговорювання послідовності дій перед їхнім виконанням).

Окрім того, суттєвими комунікативними перешкодами для осіб зі РСА є відсутність у них ініціативи у спілкуванні, труднощі у веденні та підтримці діалогу та нерозуміння соціального контексту (дитина не розуміє, коли і як потрібно говорити, не зважає на інтонацію та вираз обличчя співрозмовника тощо).

Близько 78% дітей зі РСА мають мовленнєві труднощі [55]. Серед них близько 25-50% мають повну або часткову відсутність мовлення (мутизм). У більшості фіксується затримка мовлення: перші слова та фрази з'являються значно пізніше, ніж у типових дітей, часто мовлення починає розвиватися, але потім може регресувати; проте навіть якщо мовлення є, воно може бути граматично некоректним, з обмеженим словниковим запасом, неправильним наголошуванням.

Вербальне мовлення дітей зі РСА може мати й інші особливості:

- 1) особливості голосу – голос може бути монотонним, невиразним, занадто гучним або тихим, часто порушується інтонація;
- 2) неправильна вимова звуків;
- 3) ненормативна мелодика вимови та / або відхилення в ритміко-інтонаційних особливостях мовлення;
- 4) аграматизм (порушення граматичних норм): дитина може неправильно використовувати часові форми, відмінки, плутати категорію граматичного роду, зокрема при використанні особових форм займенників;
- 5) фотографічне запам'ятовування, що створює ілюзію розвинутого мовлення;
- 6) вживання власних лексичних новотворів – неологізмів (властиве типовим дітям 3-4 років, що з опануванням рідної мови зникає завдяки виробленню мовного чуття до словотвірних закономірностей);
- 7) слова-штампи, фрази-штампи;

- 8) відсутність звертання;
- 9) пізня поява в активному мовленні особових займенників;
- 10) відсутність слів «так» і «ні»;
- 11) семантичні (змістові) помилки у слововживанні;
- 12) нездатність до словотворчості (невміння використовувати навіть регулярні та продуктивні словотвірні типи за аналогією до вже вивчених слів, як результат – вживання власних новотворів);
- 13) порушення в синтаксичній структурі повідомлення;
- 14) «скандування, підвищення голосу наприкінці фрази або слова, рвана манера говоріння, схильність до декламування або римування, випадкова вимова неадекватних ситуації слів» [45, с. 128].

Невербальне мовлення, завдання якого поглибити взаєморозуміння співрозмовників, емоційно доповнювати сказане, надавати йому додаткових семантичних півтонів, логічних акцентів, у дітей зі РСА, як зазначалося вище, не розвинене: вони рідко використовують міміку, усвідомлену позу для спілкування, можуть уникати зорового контакту або, навпаки, мати надмірно фіксований, але нецілеспрямований погляд. Такі діти також не використовують протодекларативні та декларативні (вказівні) жести, експресивні (для передавання своїх почуттів) та жести вокалізації (для привернення до себе уваги). Навіть якщо діти зі РСА можуть користуватися інструментальними жестами з волюнтативною або спонукальною метою, ключовою проблемою є те, що дитина погано розуміє невербальні сигнали інших людей, що ускладнює соціальну взаємодію [22, с.108].

Проте найбільше в дітей зі РСА порушена сфера прагматики мовлення – використання мови в соціальному контексті. Навіть при високофункційному аутизмі в тих дітей, у яких мовлення добре розвинене, фіксується семантико-прагматичний розлад, що виявляється в буквальному розумінні тексту, тлумаченні метафор, фразеологічних зворотів або іронії у прямому значенні [32, с.109]. Тобто «у мовленнєвій сфері (як і в межах інших сфер діяльності) простежується хаотичне нашарування примітивних і складних функцій, що і

відрізняє їх від норми» [30, с. 39]. Труднощі з розумінням контексту бесіди виявляються в тому, що дитині важко зрозуміти, коли і як почати, підтримати або завершити розмову, як наслідок – нездатність вести гнучкий діалог, бо дитина може говорити лише на тему своїх зацікавлень, не враховуючи інтересів співрозмовника.

Отже, особливості мовленнєвого розвитку при РСА — це комплексні та взаємопов'язані порушення, які зачіпають не лише вимову та граматику, а й саму функцію комунікації. Корекційна робота має бути спрямована не стільки на навчання говорити, скільки на навчання спілкуватися, використовуючи всі доступні засоби, зокрема візуальну підтримку, жести та альтернативну комунікацію. Наріжним каменем опанування будь-яких навичок, особливо пов'язаних із мовленнєвими процесами, є доброзичлива атмосфера навчання, встановлення позитивного емоційного зв'язку між педагогом та учнем та врахування індивідуальних особливостей дитини зі РСА.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ІЗ УЧНЯМИ, ЯКІ МАЮТЬ РСА

2.1. Технології та методи розвитку мовлення в дітей із розладом спектра аутизму на уроках української мови

Наявність порушень у функціонуванні систем мозку дитини з розладом спектра аутизму не заперечує той факт, що «мозок має потенціал до навчання, тому застосування спеціальних методик дає змогу дітям із РСА розвиватися у кожній з проблемних сфер особистості» [25, с. 65]. Вибір технологій та методів навчання дітей із особливими освітніми потребами ґрунтується на основній ідеї інклюзивної освіти: «постійний моніторинг умов навчання щодо врахування потреб і можливостей учасників освітнього процесу» [12, с. 38]. Ефективність навчання та корекційно-розвиткової роботи зумовлюється в першу чергу виявленням бар'єрів, які виникають у дітей із ООП. Тому педагогам, які працюють із зазначеною категорією учнів, необхідно володіти технологіями проектування та програмування «для реалізації принципів інклюзивної освіти» [там само], щоб бути не лише «користувачами програм, методик, технологій, дидактичного та матеріально-технічного забезпечення, а й розробниками освітнього процесу й умов його реалізації» [там само].

З-поміж педагогічних технологій, які ефективно зарекомендували себе в інклюзивній освіті, фахівці зазначають такі:

- технології, сфокусовані на опануванні ключових компетентностей дитини (диференційоване навчання, індивідуалізація освітнього процесу);
- технології коригування навчальних і поведінкових труднощів у дітей саме під час процесу навчання;

- технології, зосереджені на формуванні соціальних компетентностей (прийняття, толерантність, здатність до взаємодії та адаптації, вибір рольової поведінки, саморегуляція та самооцінка тощо);

- технології оцінювання досягнення в інклюзивній системі освіти [12, с. 38].



Рис. 2.4. Мета використання технологій інклюзивної освіти.

Кучерук О.А., аналізуючи праці фахівців, систематизує методи навчання української мови в основній школі та виокремлює такі психологічні парадигми, на яких ці методи ґрунтуються:

- розвивальна;
- когнітивна;
- вербально-комунікативна;
- суб'єктно-діяльнісна;
- психотерапевтична;
- креативна;
- особистісно орієнтована [21, с.с. 41– 42].

Теорія розвивального навчання ґрунтується на принципі «зони найближчого розвитку» і дещо перетинається із когнітивними методами навчання. Проте ця система спрямовується на «загальний психічний розвиток учнів» [там само, с. 44] і передбачає провідну роль теоретичних знань, динамічність у вивченні матеріалу на високому рівні труднощів, усвідомленість етапів процесу навчання учнями. З огляду на вищезазначене, такий метод навряд

чи можливо ефективно реалізувати в інклюзивному класі, оскільки він не враховує індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Концепція когнітивних методів навчання, або методів поетапного формування розумових дій, передбачає виконання таких етапів:

- 1) ознайомлення учнів із завданням (алгоритмом дій) та зразками виконання;
- 2) виконання завдання під контролем учителя, засвоєння матеріалу та усвідомлення його змісту (ознакою останнього є те, що учень може відтворити зміст за його стислою формою – навчальною опорною карткою);
- 3) відтворення раніше виконаного завдання (вивченого матеріалу) без використання опорного конспекту;
- 4) «мовлення про себе, без звуку – дія промовляється повністю» [21, с. 46];
- 5) формування думки про виконане завдання.

Для викладання української мови в інклюзивних класах найбільш відповідним є психологічне підґрунтя вербально-комунікативних методів, оскільки в їхній основі лежить мовленнєве спілкування та вони «можуть використовуватися з різними цілями – психотерапевтичними, діагностичними, експериментальними, дидактичними тощо» [21, с. 47].

О.А. Кучерук, покликаючись на В. І. Носкова, виокремлює 4 групи комунікативних методів, які дослідник пропонує для впровадження у вищій школі, проте вони цілком релевантні для всіх рівнів освіти, зокрема (і насамперед) для категорії учнів зі РСА:

- 1) комунікативні методи, які передбачають стимулювання когнітивних процесів через вирішення завдань проблемного характеру;
- 2) комунікативні методи, які ґрунтуються на використанні інтерактивних форм і прийомів навчання (зокрема у проєктних та дослідницьких технологіях) з обов'язковим урахуванням інтересів та мотивації учнів;
- 3) комунікативні методи, спрямовані на моделювання та імітацію уявних або реальних ситуацій;

4) комунікативні методи, які можна поєднувати зі стратегією «навчання з однолітками», оскільки вони побудовані на взаємодії педагога із малою творчою групою учнів «за принципом єднання індивідуумів з різним креативним та інтелектуальним потенціалом» [там само, с. 47].

Методи розвитку комунікативних навичок є невід'ємним складником психотерапевтичної парадигми, зокрема психокорегуючого методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН), який розвиває В. Л. Солодухов. В основі методу – вправи на метафоризацію психологічного матеріалу, який полягає у створенні учнями наративу у формі казки, фантастичної оповіді про себе або словесного автопортрету метафоричного характеру [38].

Основою психотерапевтичних методів навчання є система вправ естетико-терапевтичного спрямування, завдання яких полягає в розвитку самопізнання, самонавчання, саморегуляції, комунікативних навичок і, безумовно, творчих здібностей. На уроках української мови саме для розвитку мовлення усіх учнів без винятку метод реалізується через такі форми навчальної діяльності: дискусії, проекти, інсценізації, рольові або театралізовані ігри, спостереження, творчі роботи різних жанрів (зокрема у поєднанні із музикотерапією, образотворчою терапією тощо). Якщо вчитель зможе забезпечити роботу класу в зазначеному напрямку у вигляді цілісної системи «цілеспрямованих, взаємозумовлених, взаємодоповнювальних технік, вправ і процедур (разом із іграми)» [21, с. 48], то це дасть змогу реалізувати інтегративну функцію уроків української мови та охопити всі аспекти розвитку учнів: когнітивні, комунікативні, поведінкові, діяльнісні, психодинамічні. Як бачимо, упровадження психотерапевтичних методів в навчання передбачає розвиток мовлення не тільки в діяльнісній площині, а й у тісній і природній інтеграції з психічним та фізіологічним рівнями особистості учня, що особливо важливо, коли йдеться про дітей з аутистичними розладами.

Серед креативних методів, які упроваджують вітчизняні фахівці, вирізняється концепція «творчого тренінгу», яку пропонують застосовувати саме на уроках української мови автори монографії «Психологічне дослідження

творчого потенціалу особистості». Його завдання – спонукати учнів використовувати стратегію проведення аналогів та комбінування асоціацій, які виникають у процесі виконання творчих завдань [34, с.169]. Наше спостереження за учнями початкових класів зі РСА у Кам'янець-Подільському ліцеї № 12 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області засвідчило, що завдання на підбір асоціацій, проведення аналогій зазначена категорія дітей виконує на уроці охоче, з цікавістю, коректно, та зі змагальним азартом, якщо завдання проводилося у формі мозкового штурму. Спочатку учні, які брали участь в експерименті, формулювали свої міркування у вигляді окремих слів та словосполучень, а пізніше – речень та коротких творчих текстів (останнє – з допомогою педагога під час індивідуальних занять).

До креативних методів належать також уже згаданий мозковий штурм, метод творчого розв'язання практичних проблем [33, с. 34], метод гірлянд асоціацій та метафор [19, с. 67].

Методи навчання, в основі яких лежить особистісно-орієнтовна психологічна парадигма, «розробляються відповідно до розвитку сфер особистості» [21, с.49]:



Рис. 2.1. Психологічна модель ефективних дидактичних методів для розвитку сфер особистості (за Кучерук О. А. [21, с. 49]).

Отже, як бачимо, система методів навчання української мови, які передбачають саме розвиток мовлення, ґрунтуються на провідних психолого-педагогічних концепціях методів впливу (Додаток 1). Безумовно, інтегральний характер дидактичних та психологічних систем, їхній тісний взаємозв'язок позитивно впливають на кінцевий розвивальний, виховний (а у випадку з учнями зі РСА – і корекційний) результат навчання.

І зарубіжні, й українські фахівці одностайно стверджують, що ефективна робота з мовленнєвого розвитку можлива не лише з огляду на специфіку мовленнєвої діяльності та зміст навчального матеріалу, але в першу чергу – з урахуванням мотиваційного рівня дитини [8, 35, 47]. Так, Мері Лінч Барбера звертає увагу саме вчителів, які дивляться на мову через призму «дієслів, іменників та прикметників», що фахівці з патологій мовлення поділяють «мовні навички на «експресивні» (здатність говорити) та «рецептивні» (здатність розуміти)» [8, с. 59]. Тобто у випадку з учнем із аутизмом педагог не може нехтувати основними компонентами мовленнєвої діяльності дитини зі РСА: спонукальним, цільовим, виконавчим:



Рис. 2.2. Ключові компоненти мовленнєвої діяльності дитини зі РСА

Але кожен із цих етапів не призведе до розв'язання специфічних завдань та не допоможе сформувати основні види мовленнєвої діяльності, якщо педагог попередньо не встановив довірливий емоційний контакт із дитиною і вона не

буде відчувати себе в атмосфері безпеки та прийняття. Важливим є навіть такий нюанс: дитина повинна «асоціювати своє ім'я з позитивним підкріпленням, а не з вимогами» [8, с. 70] або неприємними чи надміру складними завданнями, зауваженнями.

Активізація мовленнєвої діяльності відбувається з одночасним пропрацюванням інших рівнів мовлення. Ідеться в першу чергу про розвиток артикуляції через усвідомлене слухове сприйняття співрозмовника й опанування правильним диханням; удосконалення загальної, тонкої, мимічної та артикуляційної моторики; збагачення пасивного лексичного запасу (з подальшою метою перевести його в активну комунікативну площину) тощо.

Навчання дітей зі РСА на уроках української мови в початковій школі вимагає глибокого розуміння їхніх особливостей та адаптації традиційних методик. Це навчання має бути структурованим, візуалізованим та індивідуалізованим.

Структуроване навчальне середовище є однією з ключових вимог у роботі з дітьми зі РСА, оскільки зазначена категорія учнів краще сприймає інформацію, якщо вона подається в чіткій, передбачуваній формі. Інструкції до завдань повинні бути короткими, конкретними й обов'язково візуалізованими. Експериментально доведено, що візуалізація в опануванні мовою суттєво сприяє її розвитку, оскільки «багато дітей-аутистів є хорошими візуальними учнями» [8, с.72], їхніми сильними якостями є «хороша зорова пам'ять..., здатність сприймати графічний образ слова і співвідносити його з реальними об'єктами» навколишнього світу [17, с.33-34], а також здібність «добре сприймати й запам'ятовувати схематичні зображення, їх послідовність» [там само, с.35]. Ці чинники, безумовно, сприяють позитивним умовам для розвитку мовлення зазначеної категорії дітей. Замість «Напиши речення» краще сказати: «Візьми ручку. Напиши це речення. Поклади ручку». Кожна дія може супроводжуватися відповідною картинкою або жестом. Вивчення як лексичного матеріалу, так і граматичного повинно підсилюватися ілюстративними картками, схемами, таблицями, кольоровими маркерами тощо [43].

Індивідуального підходу вимагають особливості мовлення в дітей зі РСА (ехолалія, стереотипна мова, труднощі з наслідуванням, переважання пасивного словникового запасу над активним, труднощі з розумінням мовної багатозначності та метафорики тощо):



Рис. 2.3. Методи формування мовленнєвої діяльності в дітей зі РСА в початкових класах.

Ехолалія, вокалізація та стереотипне повторення дій є ключовими викликами в роботі педагога та, водночас, потенційними інструментами втручання при РСА. Завдання вчителя полягає в перетворенні цих автоматичних реакцій на функційне мовлення. Це складно зробити в умовах уроку, але із залученістю батьків, із допомогою асистента або під час систематичних індивідуальних занять можна досягнути певного успіху, якщо слідувати певному алгоритму. Таким чином можна перенести контроль над цією вокалізацією з автоматичного повторення на прохання, адже «діти, які вміють висловлювати прохання, навчаються швидше і поведуться краще» [8, с. 94].

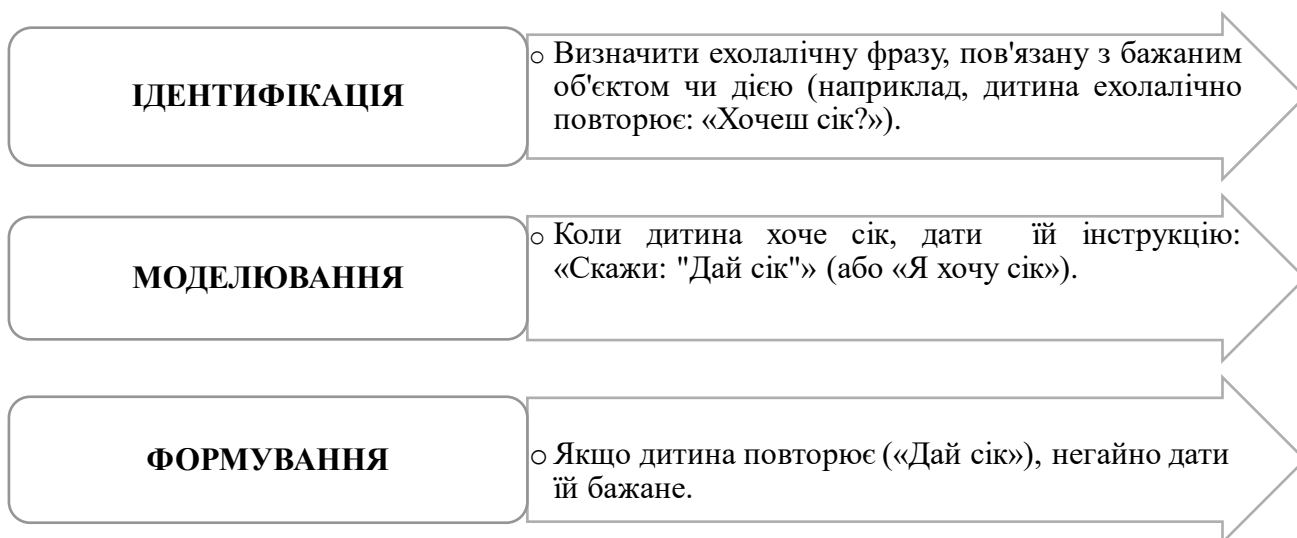


Рис. 2.4. Алгоритм перетворення ехолалії на прохання.

Досвід фахівців засвідчує, що вокалізацію можна й потрібно використовувати як основу для формування складніших мовленнєвих навичок, проте в умовах традиційного уроку в загальноосвітній школі (навіть якщо вона інклюзивна), складно досягнути бажаного результату насамперед через велику кількість подразників.

Під час навчання наслідуванню варто починати з імітації простих звуків і рухів, активної міміки, поступово переходячи до слів, використовувати ігри на кшталт «роби, як я», «повторюха-муха», щоб тренувати артикуляцію.

Паралельний мовний супровід передбачає, що вчитель (асистент) постійно описує те, що відбувається навколо дитини або те, що робить сама дитина, використовуючи прості, чіткі речення. Наприклад, під час навчальної діяльності: «Ти пишеш літеру А», «Ти дивишся на малюнок», «Я розгортаю книгу», «Я сідаю поруч». Таким чином дитина чує, як її дії пов'язуються з відповідними словами (дієсловами, іменниками), окрім того, вона отримує модель мовлення для опису навколишнього світу та своїх власних дій. Для зменшення тривоги й усвідомлення мовних інструкцій важливо коментувати позначення переходу між видами діяльності: «Закінчили писати. Зараз будемо читати».

Оскільки діти зі РСА часто мають обмежений репертуар комунікативних функцій, важливо навчити їх виражати не лише прохання, але й використовувати мовлення з іншими цілями, зокрема:

- уживати функційні фрази прощання та привітання: «Добрий день», «До побачення», «Дякую» (найлегше це зробити, використовуючи соціальні історії та візуальні підказки);
- відповідати на запитання;
- коментувати та описувати, застосовуючи картки «Хто? Що робить? Де?» для складання поширених речень;
- називати ознаки предмета: «Який він?» → «великий», «зелений», «квадратний» тощо.

Створення оптимального мовленнєвого середовища передбачає організацію простору, часу та взаємодії, що сприяє комунікації та мінімізує бар'єри (див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Створення оптимального мовленнєвого середовища у класі для дитини зі РСА

№	Умови організації середовища	Реалізація умов	Приклади	Очікувані результати
1.	Структурованість та передбачуваність	Візуальні розклади дня, інструкції, пам'ятки тощо.	Використання картинок або фотографій, що відображають послідовність уроків, виконання завдань, іншої діяльності.	Зменшення тривоги, що сприяє готовності до мовленнєвої взаємодії.
2.	Чіткі правила та інструкції	Усі інструкції мають бути короткими, конкретними та візуально підкріпленими.	Піктограми, лаконічні, зрозумілі інструкції.	«Чим менше слів ви використовуєте, тим краще і простіше дитині

				використати прохання» [8; с. 128 – 129].
3.	Стимулювання мовлення через дефіцит.	Створення ситуацій, коли дитина змушена використовувати мовлення, щоб отримати бажане.	Помістити іграшку в прозорий, але недоступний контейнер. Створити ігрову ситуацію, під час якої діти повинні по черзі маніпулювати одним предметом.	Дитина висловить прохання, щоб отримати бажане.
4.	Мінімізація фонового шуму та сенсорних перешкод.	Навчання має відбуватися в середовищі з мінімальною кількістю відволікаючих факторів (шум, надто яскраві кольори, велика кількість предметів).		Зменшення тиску на дитину з сенсорною гіперчутливістю.
5.	Комунікаційні зони – функційні.	Організація в класі «Комунікаційного куточка» з необхідними картками PECS, візуальними підказками та тематичними словниками для вільного доступу до вираження думок.		Розширення способів комунікації,

Організація в класі «Комунікаційного куточка» з картками PECS, візуальними підказками та тематичними словниками має кілька ключових позитивних наслідків, особливо для дітей зі РСА:

1. Зменшення фрустрації та проблемної поведінки (крику, агресії, самостимулювання). Адже коли дитина не може висловити свої потреби, вона

часто відчуває фрустрацію, а куточок надає інструменти швидкого й функційного способу комунікації, зменшуючи потребу у використанні поведінки як засобу самовираження. Замість того, щоб плакати, дитина може взяти картку «Допоможи».

2. Сприяння незалежності та самостійності. Вільний доступ до інструментів комунікації (PECS, словники) означає, що дитині не потрібно постійно чекати на допомогу дорослого, щоб «перекласти» її думки для порозуміння з іншими. Це сприяє ініціативності у спілкуванні та створює відчуття контролю у процесі комунікації.

3. Підтримка узагальнення мовленнєвих навичок. Куточок слугує надійним джерелом візуальної та вербальної інформації, що сприяє активізації пасивного словника дитини, адже тематичні матеріали комунікаційної зони допомагають пов'язати лексику, вивчену на уроці, з візуальним образом та сприяють її використанню в різних контекстах.

4. Структурування та передбачуваність середовища. Для дітей зі РСА, які покладаються на візуальне мислення, наявність чітко організованого куточка є елементом передбачуваності та структурованості в класі. Такий учень чи учениця знає, де знайти необхідні інструменти для вираження себе, що знижує загальну тривожність.

5. Посилення уваги до мовлення та академічної лексики. Куточок, що містить картки з академічними термінами, допомагає дитині візуалізувати та запам'ятати навчальну лексику. Це полегшує її участь не тільки на уроках української мови.

Уроки української мови у 21 столітті не повинні зосереджуватися на вивченні теоретичного матеріалу. Для дітей зі РСА це може бути не лише складно (що порушуватиме один із головних принципів навчання через створення ситуації успіху), але й не практично. Навчання має бути спрямоване на розвиток комунікативних здібностей, тому й вимагає спеціальних методів. Наприклад, елементів сторітелінгу або створення т. зв. «соціальних історій» - коротких розповідей, що описують певну комунікативну ситуацію та «адекватну

соціальну поведінку пояснюють дитині у формі історії» [28, с.74], («Як попросити ручку в однокласника», «Як запропонувати допомогу»). Це допомагатиме дитині зрозуміти, як поводитися й що очікувати від інших [9; 11].

У контексті розвитку функційної мовленнєвої діяльності в учнів зі РСА фахівці рекомендують використовувати метод сторітелінгу [14]. Цей підхід охоплює та розвиває ключові аспекти мовленнєвої діяльності: мовні здібності, комунікативну потребу, комунікативну компетентність, мовну обізнаність і поведінку. Сторітелінг, враховуючи особливості вікового та індивідуального розвитку дітей, допомагає встановлювати ефективну взаємодію між оповідачем та слухачами, передаючи інформацію через повчальні та цікаві історії як із вигаданими, так і реальними персонажами. Сторітелінг може стати наріжним каменем корекційно-розвиткової роботи з дітьми зі РСА, якщо педагог перетворює його на технологію, уміє добирати чітко визначену й захопливу тему, демонструє приклад, як створювати цікавий насичений сюжет із яскравими персонажами; навчає описувати реалії дійсності, задовольняє інтереси дітей, створює емоційний вплив, використовує візуальні засоби.

Вдалим рішенням для будь-якого заняття з розвитку мовлення, опанування граматичними правилами, набуття соціально-комунікативних нависок також буде використання ігор, де дитині потрібно робити вибір, просити щось або ділитися (наприклад, гра «Магазин», «Відвідання розважального заходу», «Поїздка в громадському транспорті»). Безумовно, ключовим чинником є врахування індивідуальних потреб та здібностей дитини, рівня розвитку сформованості її навичок.

Ігрові методи повинні реалізовуватися в комфортній та безпечній атмосфері. Це дієвий спосіб привернути увагу дитини, активізувати її мовленнєву діяльність, стимулювати слухове сприйняття, розширювати пасивний та активний запас слів, підтримати розвиток соціальних навичок, що вимагають співпраці та комунікації [13]. Безперечна перевага ігрових методів полягає в тому, що вони позитивно впливають на когнітивні процеси мозку, покращують увагу, пам'ять, логічне та критичне мислення. Ігрові техніки

корисні для регулювання поведінки, емоційних станів та самоконтролю дітей зі РСА, оскільки гра у багатьох випадках допомагає знизити тривожність. Окрім того, «розігрування ролей дорослими найкращий спосіб навчитися навчати дітей практично будь-якій навичці» [8, с. 115].

Якщо розглядати аспект використання ігрових методів у структурі уроку, то фахівці рекомендують розпочинати взаємодію з дитиною зі РСА із сенсорної гри [18, с.186]. Це просто зробити під час індивідуального заняття – спершу виконати завдання з використанням дрібних предметів, нанизування намиста різної форми та матеріалу, сортування кубиків, пірамідок, кульок за певними якостями. При цьому, паралельно й невимушено активізуються знання про синоніми, антоніми, прикметники тощо через називання ознак предметів, логіки їхньої класифікації тощо (див. Додаток 3). Але й під час уроку з усім класом або групою учнів такий вид роботи цілком можливий. Наприклад:

1. «Що в торбинці?» – занурити наосліп руку в закриту торбинку і, не виймаючи предмет, назвати його; такий початок уроку варто логічно зв'язати з його основною темою, дібравши відповідні об'єкти для гри (наприклад, перед написанням творчої роботи про море, Великдень або Різдво, певну пору року тощо);

2. «Спіймай м'ячик і скажи» – завдання кожного учня спіймати сенсорний м'ячик та виконати тематичне завдання (назвати іменники певної лексичної групи, власні або загальні назви, пестливі слова, займенники; дібрати ознаку до певного об'єкта тощо); така одночасна активізація зон мозку, які відповідають за рух та мовлення позитивно впливають на розвиток пам'яті;

3. «Скажи та передай далі» – учні передають одне одному іграшку з виразними тактильними якостями, виконуючи певне завдання: наприклад, називають ознаку цієї іграшки; добирають прикметники, використовуючи ступені порівняння, суфікси пестливості або порівняльні конструкції; вживаючи прийменники, озвучують, де цей об'єкт може знаходитися тощо.

Подібні ігри корисні для учнів зі РСА, оскільки таким дітям властива певна сфокусованість на окремих властивостях об'єктів, а такі вправи

дозволяють скерувати їхню увагу на інші якості (колір, форма, розмір тощо), продемонструвати багатоманітність реалій навколишньої дійсності.

Важливими є і стереотипні ігри, ознаками яких є повторюваність, незмінність, комфортність для дитини, заспокійливий ефект. Ігри такого типу корисно зробити ритуальними – з них починати урок або завершувати, а іноді – використовувати після інтелектуально або емоційно напруженого етапу заняття.

Що стосується сюжетно-рольових ігор, то вони спрямовані на те, щоб діти зі РСА набували досвіду діяти в певних соціальних умовах, починати, підтримувати та завершувати діалог, розвивали уяву. І хоча гра є вродженим способом взаємодії дітей, особливості сюжетної гри в дітей з аутизмом мають свою специфіку, яку треба враховувати:

1. Відсутність логічності, нестійкість ігрового сюжету.
2. Дитини не ототожнює себе з роллю дорослого, не імітує його діяльність, оскільки є труднощі із усвідомленням свого «Я» та виокремленням себе з навколишнього світу.
3. Нерідко для сюжетної гри обираються об'єкти предметного світу, а не рольові моделі серед істот (людей, казкових персонажів).
4. Емоційна невиразність (нерухомий погляд, який переважно спрямований крізь об'єкти, рухи повільні або поривчасті, монотонність реплік).
5. Емоційні прояви не відповідні до ігрових ситуацій.
6. Використання обмеженої кількості іграшок супроводжується зацікавленням неігровими предметами.
7. Швидка втомлюваність.
8. Не дотримується правил гри через нерозуміння їхньої сутності.
9. Гра позбавлена комунікативної функції та критичного ставлення до неї: немає чітких меж між реальністю та грою, правдою та вигадкою.
10. Самостійно, без відповідної корекційної роботи навичка сюжетно-рольової гри не формується.

Безумовно, що під час гри можуть виникати труднощі (дитина втомлена, їй не зрозумілі правила або не подобається хід гри тощо). Спонтанна гра дитини зі РСА також має особливості:

1. Зацикленість, певна одержимість, яка може переходити в екстаз.
2. Дитину складно перефокусувати з гри на іншу діяльність.
3. Гра полягає у маніпулюванні певними предметами, а не слідуванні певному сюжетові.
4. Маніпуляції з предметами (або навіть руками, пальцями, частинами іграшок) здійснюються для отримання сенсорного задоволення.
5. Гра не виконує функції формування, опрацювання та надання соціального змісту певним предметним діям. Окрім того діти з РСА часто відмовляються використовувати предмети за функційним призначенням, оскільки для них важливі насамперед сенсорні властивості об'єкта маніпуляцій.

У разі виникнення труднощів, звісно, не слід наполягати на участі дитини, варто дати їй час для пасивного спостереження, адже РСА вимагає більше часу й адаптації до нових умов і динаміки гри. Задля зафіксування моменту успіху та його позитивного підкріплення важливо, щоб дитина «ввійшла» у гру на тому етапі, коли їй зрозумілі правила та алгоритм дій. Якщо учень демонструє успіх, зацікавлення, позитивну реакцію від участі в такому виді навчальної діяльності, педагогові рекомендовано вводити подібні елементи сюжету або дій, коли це можливо, в інші ігри (знову ж таки, для фіксування позитивних вражень та підготовки до нових форм роботи на уроці). З часом слід поступово ускладнювати завдання для дитини з аутизмом, змінювати її «амплуа» в грі, тобто м'яко долати стереотипність і передбачуваність, властиві аналізованому розладу. Обов'язковою повинна бути рефлексія – озвучування учасниками вражень від гри. Цей етап надзвичайно важливий для дитини з ООП: вона чує про емоційні переживання інших, про нові набуті ними навички і тим самим навчається спостерігати за власними почуттями, фіксувати й усвідомлювати їх, а крім того – розуміти інших, співвідносити невербальні сигнали комунікантів із озвученим емоційним досвідом.

На ігровій моделі корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема, ґрунтується методика DIR Floortime. І хоча вона насамперед є «методом сімейної психотерапії» [25, с. 67], проте вчитель у школі може цілком слідувати її принципам встановлення «конструктивної комунікативної взаємодії» [там само] та зосереджувати увагу до мовленні, когнітивних, емоційних та соціальних навичках і здібностях, що «формується в міжособистісній комунікації та пов'язані з емоційними зв'язками» [24, с. 73].

Підходи такої моделі «спрямовані на вимірювання змін у здатності людини:

- розділяти увагу;
- формувати теплі інтимні та довірливі стосунки;
- ініціювати (а не відповідати), використовуючи цілеспрямовані дії та соціальні дії; спонтанне спілкування;
- брати участь у (двосторонніх, взаємних) взаємодіях, перебуваючи в діапазоні різних емоційних станів;
- розв'язувати проблеми через процес спільного регулювання, читання, реагування та адаптування до почуттів інших;
- виявляти креативність;
- логічно мислити до мотивації та перспективи для інших;
- розвивати внутрішні особистісні цінності» [15, с. 99].

Ігрові методики, не залежно від того, на якій концепції вони ґрунтуються, якщо застосовуються в системі та з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб дитини, то матимуть позитивний наслідок у корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на розвиток мовлення дитини зі РСА. Орієнтовний вплив гри на комунікативну особистість дитини відображено у Таблиці 2.2:

Вплив гри на комунікативну особистість дитини

Мета гри з дитиною зі РСА	Очікуваний результат цілеспрямованої ігрової діяльності
Встановлення емоційного зв'язку з дорослим.	Спільна увага та саморегуляція. Здатність дитини звертати увагу на дорослого та регулювати свої реакції.
Формування й розвиток навичок комунікації.	Взаємна залученість. Формування емоційного зв'язку, де дитина виявляє тепло та задоволення від взаємодії.
Навчання дитини самоконтролю.	Спрямована двостороння комунікація. Початок «комунікативних кіл» (діалог, обмін сигналами). Дитина використовує жести та звуки.
Навчання дитини вирішувати соціальні завдання.	Формування складних соціальних жестів та розв'язання проблем. Використання довгих ланцюжків взаємодії для досягнення мети.
Розвиток емоційного, логічного та абстрактного мислення.	Створення ідей та використання символів. Початок рольової гри та емоційного логічного мислення (чому люди роблять те, що роблять).
Розвиток самосвідомості та навичок самооцінки.	Будування логічних мостів між ідеями. Перехід до абстрактного мислення; здатність пов'язувати ідеї, причини та наслідки.
Формування мотивів до навчання та спілкування.	Порівняння ідей та перспектив. Розвиток самосвідомості, вміння порівнювати свій внутрішній стан із зовнішніми очікуваннями.
Закладення системи цінностей.	Поліфонія (багатогранність) ідей. Здатність сприймати різні точки зору, вирішувати складні емоційні проблеми та формувати етичні переконання.
Побудова власного «Я» дитини.	Формування власної системи цінностей, самоідентифікація. Узагальнення всіх навичок для створення цілісного, функційного «Я».

Ще одним із найважливіших методів для допомоги учням, особливо дітям з RSA, організовувати, розуміти та переказувати інформацію з прочитаного або почутого тексту є метод «Сюжетних візуальних розкладів» (Story Maps). Це стратегія візуальної підтримки, створена Джеффом Паттоном для розробки

програмного забезпечення. Проте вона в різних формах широко використовується й у роботі з учнями зі РСА. Суть методу полягає у графічному відображенні ключових елементів сюжету за допомогою візуальних карток, символів або шаблонів.

Типовий сюжетний візуальний розклад складається з карток або розділів, що відповідають основним питанням, необхідним для розуміння наративу:

1. Хто? (головні герої/персонажі).
2. Що? (ключові дії або події).
3. Де? (місце дії).
4. Коли? (час події).
5. Проблема / конфлікт (що пішло не так?).
6. Розв'язання (як проблема була вирішена?).

Цей метод критично важливий для учнів зі РСА, оскільки допомагає реалізовувати важливі дидактичні завдання у розвиткові мовлення:

1. Надає структури оповіді й цим самим допомагає перетворити текст (який може сприйматися дитиною як суцільний потік інформації) на композиційно організований наратив.

2. Спрощує розуміння та дозволяє виділити найважливіші деталі та сфокусуватися саме на них, ігноруючи другорядні.

3. Підтримує пам'ять, оскільки слугує підказкою для запам'ятовування послідовності подій і полегшує переказування.

4. Удосконалює зв'язне мовлення, допомагає дитині формулювати логічні речення, об'єднані спільною темою.



Рис. 2.5. Алгоритм застосування методу «Сюжетні візуальні розклади».

Робота з сюжетними візуальними розкладами повинна відбуватися у чіткій послідовності. Спочатку учень читає або слухає короткий, структурований

текст (наприклад, просту казку або оповідання з соціальним наративом). Після кожного ключового розділу вчитель робить паузу й допомагає дитині знайти або створити відповідну візуальну картку або символ, який відображає цю частину сюжету (наприклад, картка з Колобком для розділу «Хто?»). На наступному етапі учень розміщує візуальні картки послідовно на дошці або індивідуальному шаблоні відповідно до їхнього місця в сюжеті. Орієнтуючись на послідовність карток як на візуальну підказку, дитина переказує сюжет історії в усній або письмовій формі. Щоб перевірити, чи усвідомлено учень виконав завдання, а чи механічно запам'ятав, учитель може вказати на певну картку і попросити пояснити, що сталося в цій частині історії.

Як бачимо, для того, щоб розвивалося функційне мовлення, замість простого заучування слів для поповнення пасивного лексичного запасу дитини слід спонукати її до використання лексики в контексті (наприклад, щоб навчити добирати прикметники до слова «вода», можна демонструвати зображення водойм за різних погодних умов; активізувати сенсорне сприйняття: дати попити, торкнутися води різної температури тощо).

Зважаючи на досить широкий спектр індивідуальних особливостей, через які виявляє себе розлад спектра аутизму, у корекційно-розвивальній роботі з дітьми зі РСА не можливо розраховувати на універсальні технології, які були б абсолютно дієвими. Саме тому, «покладаючись на результати діагностичного обстеження дитини, фахівці спеціальної освіти мають визначити, які з технологій втручання найбільше відповідають конкретним потребам та унікальним особливостям розвитку певної особи з РСА» [25, с. 68]. Розуміння різних технологій та методик роботи з дітьми з аутистичним розладом та уміння їх практично впроваджувати «допоможе фахівцям бути максимально ефективними в досягненні корекційних цілей» [там само]. При цьому педагогам «належить важлива роль у визначенні найбільш ефективних стратегій і виключенні тих методів..., що не полегшують роботу [учневі], а лише ускладнюють її» [10, с.122].

Специфіка навчання дітей з РСА на уроках української мови полягає в індивідуалізації та гнучкості. Важливо не просто навчати мови як системи, а як

інструменту спілкування, що дозволить дитині краще адаптуватися в соціумі. Головними принципами є: структурованість, візуалізація, індивідуалізація та постійна підтримка з боку вчителя та асистента.

2.2. Культура усного мовлення педагога як важливий чинник у роботі з дітьми зі РСА

В основі будь-яких партнерських взаємин лежить комунікація. Своєю чергою, в основі комунікації – вербальне спілкування. Відповідно, здатність дітей до партнерства, успішність та повнота соціалізації, упевненість у собі, мотивованість до навчальної або творчої діяльності значною мірою залежать від їхнього мовного розвитку. І саме тому висока культура мовлення педагога стає позитивним взірцем не тільки для вихованця з ООП, але і його батьків, а також для типових дітей, які навчаються в інклюзивному класі.

Культура мовлення стосується не лише дотримання мовних норм, але й передбачає «свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування» [44, с.285].

Педагог, який працює в інклюзивному класі, а отже, навчає різні категорії дітей із точки зору їхніх психофізичних особливостей, повинен справді майстерно володіти мовними інструментами. Висока культура мовлення педагога є невід'ємним складником корекційно-розвиткової роботи, який неодмінно сприятиме процесам «розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості» [26, с.7].

Культура мовлення починається з дотримання мовних норм – сукупності «мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування» [44, с.420]. Мовні норми зазвичай співвідносяться з рівнями мовної структури, тому, торкаючись теми культури усного мовлення педагога, у першу чергу звертаємо увагу на такі рівні: орфоєпія, акцентуація, лексика, граматики, синтаксис.

Орфоепічні норми охоплюють правильну й чітку вимову звуків відповідно до законів української мови, адже навіть якщо дитина зі РСА не має вад слуху, проте все одно є висока вірогідність наявності недоліків фонематичного сприйняття. Як наслідок, дитина може неправильно вимовляти слова та відтворюватиме такі помилки на письмі. Мері Лінч Барбера ділиться власним досвідом: «Якщо я знаходжу кілька слів, які дитина вимовляє найбільш чітко, я вважаю за потрібне, щоб вона протягом дня тренувалася їх вимовляти. Розділіть слова, що використовуються дитиною, на три категорії: слова із чіткою артикуляцією; слова, з якими треба попрацювати, але з хорошими перспективами; дуже важкі для дитини слова. Почніть із першої категорії» [8, с. 123].

Акцентуаційні норми полягають у правильному наголошуванні окремих слів, що запобігає змістовому непорозумінню, коли йдеться насамперед про омонімію, зокрема омографію (*оби 'д - о 'бід, доро 'га - дорога ', а 'тлас - атла 'с, відо 'мість - ві 'домість*) або омофонію (*сонце – сон це, за раз – зараз, незграба - не з граба, читати – чи та ти*). У тих випадках, коли учень/учениця має гіперфокусованість на читанні, письмовому спілкуванні, а не на усній комунікації, багато слів може наголошувати некоректно. Акцентуаційні норми стосуються також фразового наголосу (інтонаційного виділення певного слова в реченні), логічного наголосу (особливої вимови окремого слова чи кількох слів у фразі) та емоційного наголосу, тобто емоційного виокремлення слів із певною психологічною, волюнтативною або експресивною метою. Діти з порушеннями концентрації уваги особливо потребують інтонаційної виразності та різноманітності від співрозмовника, адже більшість людей «говорять швидко, і дитині їхня мова часто здається спотвореною і збиває з пантелику» [8, с. 120].

Лексичні норми стосуються правильного вживання слів з огляду на їхні семантичні значення та відтінки, контекстуальну сполучуваність. Лексика – найважливіший шар мови, якщо йдеться про роботу з дітьми з РСА, оскільки пізнання світу маленької людини відбувається чи не в першу чергу через мову: називання об'єктів та явищ навколишньої дійсності, ознак предметного світу та

динамічних або статичних дій, кількісних понять тощо. Очевидним є те, що практично в кожного педагога багатий словниковий запас, проте у випадку навчання дітей із психофізичними порушеннями важливо, щоб дорослий ретельно обирав відповідну лексику та уникав паронімів, слів, які рідко вживаються (архаїзмів або неологізмів), є складними у вимові або поза контекстом мають кілька значень; надавав перевагу українським словам, а не запозиченням. При цьому педагог повинен дотримуватися певного балансу: з одного боку, дитина має чути ті слова, які позначають реалії, що оточують її в повсякденні і представляють близький і зрозумілий їй конкретно-предметний світ, а з іншого – в її мовній картині повинна дозовано з'являтися нова лексика, зокрема й із абстрактним значенням. Окрім того, дорослі мусять дотримуватися літературної норми, уникаючи, діалектизмів, жаргонізмів, сленгу, росіянізмів, згрубілих слів. І це треба робити не заради пуризму, а саме тому, що діти з РСА некритично сприймають інформацію і можуть стати жертвами неприємних або принизливих ситуацій у спілкуванні з чужими людьми через невибіркове ставлення до власного мовлення тих, хто несе відповідальність за вихованців та їхній активний слововжиток.

У навчанні типових дітей фахівці наголошують на важливості збагачувати їхнє мовлення синонімами, епітетами, порівняннями, фразеологізмами, образними висловлюваннями, але робота з учнями зі РСА вимагає обережності та певної словесної ощадливості в цих питаннях. Доцільніше називати певні поняття завжди однаково, наприклад, обрати один із варіантів: *відсоток* або *процент*, *дім* або *будинок*, *оранжевий* або *помаранчевий*, *аркуш* або *листок*. Дітям зазначеної категорії властиве сприйняття інформації в прямому значенні, тому їх можуть заплутувати фразеологізми, яким властива метафорика, наявність архаїзмів або рідковживаних слів.

Граматичні норми відповідають за правильне вживання форм слів, зокрема в межах таких категорій, як рід, число, відмінок, дієвідміна тощо. Це складний рівень мови, тому діти з РСА опановують його з труднощами. Саме тому педагог повинен бути уважним до власного мовлення, займатися

самоосвітою в цьому питанні, адже нефахівцеві нелегко відрізнити літературний варіант словоформи від розмовного або діалектного, який може частіше вживатися мовцями й тому сприймається як нормативний. Окрім того, багаторічна русифікація залишила свої сліди не лише на лексичному рівні української мови, але й на граматичному, що призводить до поширених помилок у відмінюванні, родовій класифікації, ступенюванні прикметників та прислівників, узгодженні слів тощо. Наприклад: використання у звертаннях називного відмінка замість кличного; вживання російських граматичних форм: *сильна біль, червона сип, водяний пар* замість *сильний біль, червоний сип, водяна пара*; *самий розумний* замість *найрозумніший*; *цукра, борща, чая, розума, прогреса* замість *цукру, борщу, чаю, розуму, прогресу*; *п'ять годин, пів першого* замість *п'ята година, пів на першу* тощо. Мовлення педагога повинно бути взірцевим, узгоджуватися з нормами, з якими учні будуть стикатися в підручниках, книгах, у телепрограмах, а тому граматичні розбіжності можуть дезорієнтувати навіть типову та мотивовану до навчання дитину.

Синтаксичні норми охоплюють правила узгодження слів у словосполучення, речення, тексти. Учні зі РСА з огляду на специфіку їхнього стану здебільшого потребують не тільки чіткого і зрозумілого мовлення від співрозмовника. Інформаційні повідомлення треба членувати на короткі речення, позбавлені зайвих деталей, із чіткою структурою та послідовністю членів речення, що полегшуватиме відтворення почутого.

Мовлення дитини є одним із основних маркерів її психофізичного розвитку або стану, тому педагог повинен «володіти спеціальними методами та прийомами навчання, доступними технічними засобами навчання» [46, с. 252]. Робота з інклюзивними класами ставить учителя перед особливими викликами, а вимоги до його професійних та особистісних якостей постійно зростають. Адже мовлення педагога виконує не тільки інформативну, комунікативну, волюнтативну функції у взаєминах із його вихованцями. Коректне, відповідне, правильне мовлення дорослого допомагає створенню сприятливої психо-

соціальної атмосфери в дитячому колективі, є прикладом для наслідування в усіх дітей під час спілкування та колективної і групової діяльності з однокласниками.

2.3. Апробація та аналіз результатів формувального експерименту

Теоретичний аналіз педагогічних аспектів досліджуваної проблеми та визначення ефективності обраного напрямку розвитку мовлення учнів зі РСА у початковій школі здійснювалися під час експериментального дослідження. Його програма полягала у вирішенні таких завдань:

1. Розкрити зміст дослідницької роботи, спрямованої на реалізацію мети дослідження.
2. Визначити стан сформованості функційного та прагматичного мовлення в дітей зі РСА в початковій школі.
3. Розробити та апробувати комплекс дидактичних матеріалів та методичних рекомендацій для розвитку мовлення в учнів зі РСА в початковій школі на уроках української мови.

Відповідно до мети й завдань дослідження був розроблений план дослідницько-експериментальної роботи, який охоплював два етапи: констатувальний та формувальний.

Для подальшого використання отриманих результатів у розробці методичних рекомендацій для вчителів метою констатувального етапу було визначити рівень розвитку мовлення учнів зі РСА в початковій школі та шляхом опитування педагогів з'ясувати, яким освітнім технологіям вони надають перевагу, труднощі та потреби у роботі з розвитку мовлення учнів зі РСА. Окрім того, цей етап передбачав визначення особливостей упровадження в умовах освітнього закладу завдань, спрямованих на розвиток саме функційного та прагматичного рівнів володіння мовою.

Метою формувального етапу було розроблення комплексу дидактичних вправ для розвитку мовлення дітей зі РСА на уроках української мови в початковій школі та практична перевірка їхньої ефективності.

Експериментальною роботою були охоплені 9 учнів 1 – 4 класів (вік від 7 до 10 років) Кам'янець-Подільського ліцею № 12 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. Методичні рекомендації були запропоновані на апробацію 23 педагогам, які працюють в інклюзивних класах початкової школи.

Оцінювання рівня розвитку функційного мовлення в учнів із розладами аутистичного спектра ґрунтувалося на таких методах: педагогічне спостереження за навчальною діяльністю дітей зі РСА; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний); аналіз продуктів навчальної діяльності учнів (письмових робіт, творчих завдань); описовий метод – для опису результатів дослідження; логічний метод – для обґрунтування доцільності використання обраної системи навчання у процесі розвитку мовлення дітей зі РСА; метод опитування. Це допомогло створити основу для встановлення теоретико-методичних засад, визначення ключових підходів до розуміння мовленнєвого розвитку дітей зі РСА. Окрім того, були проведені бесіди з учителями, асистентами, логопедом та вчителем-дефектологом. Збір, критичний аналіз анамнестичних даних, результати опитування педагогів, які викладають українську мову в інклюзивних класах початкової школи (Додаток 4), допомогли визначити стратегії експериментального дослідження.

Перевірка мовленнєвих здібностей дітей зі РСА засвідчила низький, достатній та середній рівні розвитку мовлення. Окрім того, діагностування виявило такі недоліки мовленнєвого розвитку (сукупно, оскільки в кожного учня зазначеної категорії зафіксовані й індивідуальні особливості):

1. Порушення прагматики (соціального використання мови), що виявлялося у труднощах ведення діалогу, недотриманні черги у висловлюваннях, перебиваннях, різкому переході на улюблені або сторонні теми без урахування основної теми розмови.

2. Просодичні порушення: нерівномірні темп мовлення та висота голосу, невідповідне змісту розмови інтонування.

3. Використання мовленнєвих штампів без усвідомлення їхньої змістової доцільності.

4. Граматичні та синтаксичні помилки, зокрема переважне використання повнозначних частин мови в початковій формі, пропуски прийменників, сполучників або допоміжних слів; неправильне відмінювання іменників (висока частотність вживання називного замість інших відмінків); превалювання інфінітива над іншими формами дієслів; відсутність родової диференціації прикметників та займенників (перевага надається формі чоловічого роду) тощо.

5. Недоліки рецептивної мови, зокрема труднощі з розумінням абстрактних понять та обробкою складної інформації.

6. Вибірковість мовленнєвих оперантів, зокрема слабо розвинений «інтравербал» (діалог), що виявлялося в труднощах із відповіддю на запитання, які вимагали асоціацій із подіями в минулому або майбутньому тощо.

7. Вживання росіянізмів та англізмів (окремих слів, словосполучень та речень) замість українських відповідників, які дитина часто не знає і не запам'ятовує навіть після кількох повторів у тому самому контексті.

8. Пасивний словниковий суттєво більший від активного. Активний словниковий запас лише одного учня відповідав його віку.

9. У 90% учнів виявлено розуміння мовлення на рівні предметно-практичної ситуації.

10. Порухення звуконаповнюваності слів виявлено у 90% учнів.

11. Уміють читати 90% учнів, зміст прочитаного розуміють, проте часто недочитують слова, неправильно або нечітко називають закінчення; переказують прочитане фрагментарно, переважно окремими словами та з опорою на супровідні малюнки.

Паралельно з діагностуванням проводився аналіз висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та індивідуальних програм розвитку, вивчався досвід педагогів освітнього закладу щодо виявлення та подолання порушень активного мовлення в комунікативному та прагматичному аспектах учнів зі РСА. Тривале спостереження за навчальною діяльністю та мовленнєвою активністю зазначеної категорії дітей на уроках,

індивідуальних заняттях та безпосередньому спілкуванні дозволило визначити такі загальні потреби цих учнів: збагачення лексичного компонента мовлення; розвиток фонематичних процесів та виправлення порушень звуковимови, розвиток артикуляції та відповідних просодичних навичок; розвиток граматичного та синтаксичного рівнів мовлення; розвиток навичок соціальної взаємодії через усвідомлене спілкування з метою подолання формального контакту зі співрозмовником.

Було визначено психолого-педагогічні умови корекційного підходу до розвитку мовленнєвої активності в учнів зі РСА:

1. Спостереження за учнем та безпосередня взаємодія з ним для об'єктивного оцінювання динаміки розвитку його мовленнєвої діяльності.
2. Визначення прийомів корекційного впливу на основі інформації, отриманої під час огляду та спостережень.
3. Створення відповідно організованого середовища для проведення корекційної роботи.
4. Планування, структурування заняття з урахуванням можливої втомлюваності учня, зниження уваги тощо.
5. Розробка комплексу дидактичних матеріалів з української мови на основі психотерапевтичної парадигми, системи вправ естетико-терапевтичного спрямування, завдання яких полягало в розвитку самопізнання, самонавчання, саморегуляції, комунікативних навичок і творчих здібностей учнів зі РСА.
6. Поетапне виконання завдань з обов'язковим використанням різноманітних стимулів з метою формування мотивації до взаємодії та мовленнєвої активності.
7. Стимулювання мовленнєвої активності з урахуванням особливостей комунікативно-мовленнєвого рівня та діяльності кожного конкретного учня.
8. Залучення батьків до цілеспрямованої роботи з розвитку мовленнєвих навичок дітей зі РСА.

9. Аналіз відгуків педагогів про дієвість методичних рекомендацій та комплексу вправ, наданих їм для роботи з розвитку мовлення учнів з аутичним розладом на уроках української мови.

Окрім визначення й обґрунтування психолого-педагогічних умов формування мовленнєвої діяльності дітей з аутичними розладами, було створено комплекс корекційно-розвивальних вправ для формування мовленнєвої активності, розроблено відповідну теоретичну базу та перевірено її ефективність. Аналіз педагогічної, психологічної літератури та результатів констатувального експерименту дозволили сформулювати етапи та методи корекційно-розвивального підходу: дослідно-діагностичні та корекційно-мовленнєві. Кожен етап мав свої специфічні завдання, методи і прийоми, які були спрямовані на поетапне формування мовленнєвої активності учнів зі РСА в межах єдиної загальної мети: розвитку функційного прагматичного мовлення для вироблення навичок соціальної взаємодії.

Метою функційно-мовленнєвого етапу стало упровадження комплексу дидактичних вправ у циклі уроків української мови, спрямоване на розвиток компетентностей мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок підтримувати діалог зі співрозмовником, виправлення специфічних недоліків на граматичному рівні мовлення.

Зміст етапу: вербалізація просторових уявлень на імпресивному та експресивному рівнях; формування розгорнутого, стилістично й емоційно збагаченого розмовного мовлення, формування правильно оформленого висловлювання на синтаксичному та граматичному рівнях; формування розгорнутого зв'язного усного мовлення: удосконалення діалогічного, монологічного та контекстного мовлення, розвиток ініціативного мовлення; корекція орфоепічних порушень; удосконалення навичок розуміння образного висловлювання, підтексту, гумору, іронії.

Форма організації – урок, індивідуальна робота.

Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні, соціальні, стереотипні, мовні, рольові), дидактичні

вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням, на встановлення відповідностей, самостійна мовленнєва діяльність; сторітелінг; сюжетні візуальні розклади; моделювання діалогів; спонтанний діалог тощо.

Провідні напрями корекційно-розвивальної роботи ґрунтувалися на парадигмі психолого-педагогічного підходу із психолінгвістичним складником:

- формування сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій і операцій (у нашому випадку на граматично-синтаксичному рівні);

- формування базових компонентів просторового мислення та вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях (зокрема через опанування іменниково-прийменникових сполук);

- формування логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій; формування різних типів систематизацій, узагальнень і понять, логіко-граматичних засобів (на лексичному, словотвірному, граматико-синтаксичному рівнях) насамперед в умовах живого усного спілкування.

На формувальному етапі дослідницько-експериментальної роботи вибір методів педагогічного експерименту в кожному індивідуальному випадку відбувався в межах виконання навчальної програми [42] та обумовлювався актуальним мовленнєвим і когнітивним розвитком дитини, її стійкими інтересами та основною дидактичною метою, яка в першу чергу полягає «у спілкуванні, а не в освоєнні тієї чи іншої методики» [8, с. 114].

Процес розвитку мовленнєвої діяльності здійснювався через серію завдань, до яких було залучено вправи та ігри різного ступеня складності. Заняття проводилися індивідуально (переважно), у парах (із типовим учнем, на прохання дитини зі РСА та за взаємною згодою), а також було проведено 2 уроки української мови в 4 класі у присутності асистента.

Емоційний контакт із учнями з аутистичними розладами був встановлений ще на дослідно-діагностичному етапі, що сприяло формуванню позитивної мотивації до взаємодії і спілкування за допомогою доступних вербальних засобів. Для подальшої взаємодії з дитиною зі РСА, за рекомендаціями

Н.В. Базими, було заздалегідь виявлено «стимулюювальні» й «травмувальні» для неї фактори [7] та забезпечено зменшення й вилучення негативного впливу останніх.

В індивідуальну навчальну програму входили вправи, насамперед ті, які ґрунтуються на ігрових методах навчання, соціальних візуальних розкладах, а також завдання із застосуванням сторітелінгу, спрямовані на розвиток навичок ініціативного контакту, виконання інструкцій, корекцію слухової уваги та здатності до наслідування (див. Додаток 2). Додатково була зосереджена увага на розвиткові вміння відповідати на запитання за допомогою складних словосполучень та повних речень. Розроблялися індивідуальні завдання для заохочення до більш активного вербального спілкування, розширення пасивного та активного словникового запасу.

Корекційний етап також охоплював формування ключових для мовленнєвої діяльності компонентів: мотивації, осмисленості та ініціативності. Розроблений комплекс вправ передбачав стимулювання мотивації до спілкування та практичного переходу від базових комунікативних навичок до використання мови як засобу взаємодії у найширших комунікативно-прагматичних аспектах. На цьому етапі окрема увага приділялася вдосконаленню граматичних навичок, розвитку вміння вести діалог або будувати монолог, ініціативності у спілкуванні, а також формуванню навичок підтримання бесіди на задану тему та логічного висловлювання думок відповідно до контексту ситуації.

Важливим питанням у роботі з учнями зі РСА було використання ними російської та англійської лексики. Фахівці стверджують, що «одним із найзначніших аспектів впливу білінгвізму є розвиток когнітивної гнучкості.., здатність білінгвів перемикатися між двома мовними системами стимулює активність виконавчих функцій мозку, зокрема уваги, робочої пам'яті та здатності вирішувати проблеми» [1, с. 51], та що «контакт із двома мовами не ускладнює мовленнєво-комунікативний розвиток дітей з розладами аутичного спектру» [16, с. 98]. Проте під час дослідницько-експериментальної роботи з

учнями було виявлено, що послуговуються вони росіянізмами та англізмами клішовано, не знають українських відповідників, не розуміють, на відміну від типових дітей, комунікативної ситуації, яка потребує відповідей саме українською мовою. Окремі фрази в деяких учнів можна було кваліфікувати як відстрочені ехолалії, оскільки вони за змістом не відповідали ситуації мовлення. Беззаперечно, що це результат опанування запозиченнями не через безпосередній контакт у міжособистісному спілкуванні з носіями інших мов, а автоматичне заучування з відеоконтенту, у споживанні якого, згідно з опитуванням, батьки не обмежували своїх дітей. Тому ми вважали за потрібне проводити роботу зі спонукання дітей до вживання української лексики.

На формувальному етапі ми намагалися дотримуватися принципів, озвучених М.Л Барберою: «Дитина не повинна знати про те, що вона працює, вам потрібно підтримувати мотивацію на високому рівні, а вимоги на дуже низькому» [8, с. 117] та: «Мета будь-якої академічної програми полягає в тому, щоб дитина стала щасливою і сповненою ентузіазму учнем» [8, с. 85]. Відповідно, попередньо створена з більшістю учнів довірлива атмосфера сприяла тому, що розроблена система завдань завдяки своїй гнучкості дозволяла вдаватися до методу спонтанного навчання, який ґрунтується на ініціативі самої дитини. Для цього в навчальне середовище додавалися такі дидактичні та ігрові матеріали, які виконували роль високо мотиваційних стимулів для різних видів діяльності зі збереженням фокусу уваги на основній меті розвитку функційного мовлення.

Дослідницько-експериментальна робота також мала на меті залучити батьків до подолання труднощів у комунікативному житті дитини з аутизмом, адже батьки присутні в усіх природних середовищах дитини (дім, магазин, майданчик) та є основними постачальниками бажаних ресурсів (їжа, іграшки, увага), тому вони мають прямий вплив на функцію мовлення своєї дитини. У рекомендаціях, розроблених та запропонованих батькам (Додатки 6, 7), наголошується, що вони є основними партнерами для навичок розвитку діалогічного мовлення в соціальних умовах, оскільки забезпечують практику

мовлення в широкому спектрі ситуацій, з різними людьми та в різному контексті. Батькам «важливо навчитися правильно спілкуватися зі своєю дитиною: з одного боку допомагати, з іншого – створювати ситуації, в яких дитина буде змушена користуватися мовленням» [2, с. 54]. Саме через розвиток мовлення дитини батьки можуть змінити середовище таким чином, щоб зменшити потребу у проблемній поведінці, що часто є формою «поганої» комунікації.

Попередня діагностика сформованості компонентів мовленнєвого розвитку дала змогу оцінити динаміку змін, засвідчивши позитивні зрушення в учнів експериментальної групи, що відобразилося на їхній загальній мовленнєвій активності. За умови, що формування кожного компонента мовлення значною мірою залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини, у кінці експерименту зафіксовані такі результати:

1. Застосування прийому соціальних історій допомогло частково скоригувати порушення прагматичного використання мови, що спостерігалось в окремих позаурочних ситуаціях, коли учні зі РСА ініціювали початок діалогу, очікували на відповідь, реагували на неї.

2. Зменшилася кількість використання мовних штампів, мовлення в окремих ситуаціях стало більш спонтанним та різноманітним.

3. Використання репродуктивних вправ для подолання аграматизму із закріпленням вивченого в ігровому форматі на різних рівнях складності призвело до суттєвого зменшення граматичних помилок.

4. Поглибилося розуміння окремих абстрактних понять внаслідок застосування візуалізації та ігрових прийомів.

5. Сторітелінг, метод «Сюжетних візуальних розкладів», дидактичні ігри та їхнє асоціювання з попередньо вивченим матеріалом допомогли в багатьох випадках подолати труднощі з оповіддю про події в минулому або майбутньому з коректним використанням відповідних часових форм дієслів..

6. Прийому соціальних історій, ігрових вправ з опорою на ілюстрації призвели до усвідомленого заміщення росіянізмів та англізмів українськими

відповідниками у тих випадках, коли учень їх не знав. На ехололалії за термін проведення експерименту вплинути не вдалося.

7. Вдалося суттєво розширити активний словниковий запас більшості учнів завдяки використанню вправ вербально-комунікативного та психокорегуючого напрямів («Сюжетні візуальні розклади», сторітелінг, соціальні історії, рольові ігри, моделювання діалогів із візуальною опорою та без неї).

8. Учні під час читання почали більш уважно ставитися до чіткої вимови слів та, зокрема, коректного артикулювання їхніх закінчень.

Паралельно із безпосередньою роботою з учнями зі РСА вчителям, які викладають у початкових класах з інклюзивним навчанням, був запропонований для апробації комплекс методичних матеріалів для розвитку функційного мовлення в учнів із розладом спектра аутизму (див. додатки 1 – 3; 6, 7). У підсумковому опитуванні (Додаток 4) 47,8 % респондентів засвідчили, що матеріал корисний і буде взятий для подальшої роботи; 52,2% респондентів будуть використовувати на своїх уроках окремі методи та ігри (Додаток 5).

Окрім того, 65,2% (15 осіб) визначили запропонований комплекс матеріалів як сучасний; 73,9 % – як актуальний; 69,6 % – як такий, що відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти; 47,8% назвали цікавим, корисним, а таким, що можна використовувати і на уроках, і в позаурочний час, на позакласних заходах – 52,2%. Один респондент охарактеризував методичний матеріал як складний для реалізації в умовах уроку (Додаток 5).

Отже, обраний комплексний метод розвитку функційного мовлення продемонстрував ефективність як корекційний інструмент у роботі з учнями з розладом спектра аутизму. Він сприяє розвитку змістової та логічної зв'язності, граматичної правильності та збагаченню лексичного складу монологічного мовлення, а також підвищує ініціативність і комунікативну активність дітей. Цей підхід, в основі якого лежить психолого-педагогічна парадигма та принципи візуальної підтримки й структурованого навчання, можна рекомендувати для використання в корекційній роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел, визначення основ формування функційного та прагматичного мовлення в учнів з аутистичними порушеннями молодшого шкільного віку, результати експериментального дослідження, застосування комплексу вправ та системи дидактичних підходів на уроках української мови дозволяють сформулювати загальні висновки.

1. Аутизм як група нейророзвиткових станів безпосередньо визначає рівень соціальної взаємодії дитини з цим розладом, якість її комунікування, специфікою поведінки, яка може проявлятися у вигляді обмежених інтересів та повторюваних моделей діяльності.

2. Актуальність проблеми формування мовленнєвої діяльності у дітей з аутичними розладами підтверджена шляхом міждисциплінарного аналізу спеціалізованої психолого-педагогічної літератури й сучасних, експериментально доведених підходів до навчання й виховання учнів зазначеної категорії.

3. Систематизація класичних та сучасних методів корекції розладів аутистичного спектра в напрямі розвитку функційного мовлення засвідчив перевагу таких підходів, які ґрунтуються на вербально-поведінковій терапії, урахуванні мотиваційного рівня дитини та основних компонентів її мовленнєвої діяльності: спонукального, цільового, виконавчого.

4. Учні молодшого шкільного віку з аутичними розладами демонструють значно нижчий рівень сформованості мовленнєвої компетентості порівняно з типовими однолітками. Насамперед зафіксована знижена здатність до спілкування, зокрема в різних соціальних ситуаціях, які вимагають нешаблонної вербальної та невербальної реакції, та зменшена мотивація до змістовної, зосередженої взаємодії через діалог. На власне мовному рівні спостерігається збіднений словниковий запас, контекстуально невиправдана заміна українських слів росіянізмами й англізмами, вивченими дитиною не в живому мовленні, а з мультфільмів та відео із соцмереж. Абсолютній більшості

учнів зі РСА властивий аграматизм, який безпосередньо впливає на синтаксичну будову висловлювань, визначає їхню логічну незавершеність.

5. Для викладання української мови в інклюзивних класах найефективнішими визнані методи, які відштовхуються від психолого-педагогічної парадигми розвитку прагматичного мовлення: активні, дослідницькі, імітаційні, евристичні, інтерактивні, комбіновані, комунікативні, креативні, наочні, репродуктивні, словесні, психотерапевтичні тощо.

6. Доведено ефективність корекційно-розвивальної методики, розробленої в межах дослідницького експерименту, завдяки комплексному охопленню етапів розвитку мовлення дітей зі РСА: на дослідницько-діагностичному, корекційно-діяльнісному та функційно-мовленнєвому рівнях.

7. Робота з учнями з особливими освітніми потребами ставить учителя перед особливими викликами, адже мовлення педагога виконує не тільки інформативну, комунікативну, волюнтативну функції у взаєминах із його вихованцями. Коректне, відповідне, правильне мовлення дорослого допомагає створенню сприятливої психо-соціальної атмосфери в дитячому колективі, є прикладом для наслідування в усіх дітей під час спілкування та колективної і групової діяльності з однокласниками.

8. Експериментальна корекційно-розвивальна методика для формування в учнів зі РСА правильного, розвинутого мовлення на різних мовних площинах засвідчила позитивну динаміку в рівнях сформованості компонентів мовленнєвої активності під час порівняння результатів на різних етапах експерименту. Схвальні відгуки педагогів, яким були запропоновані відповідні методичні рекомендації з метою розширення професійного інструментарію, підтвердили ефективність обраної методики.

9. Використання інтерактивних, візуалізованих та ігрових методів у роботі з учнями зі РСА створює сприятливі умови для розвитку саме функційного мовлення та позитивно впливає на регуляцію поведінки й емоційного стану дітей. Завдяки створенню атмосфери підтримки, контрольованої спонтанності, творчості такі методи дозволяють дитині з

аутизмом розкрити власний потенціал і досягти успіху у спілкуванні та соціальній взаємодії, сприяють кращому засвоєнню та перенесенню набутих на занятті комунікативних навичок у повсякденне життя.

10. Роль батьків (опікунів) у формуванні мовленнєвої особистості дитини зі РСА виняткова: вони є головними партнерами діалогічної комунікації у найрізноманітніших ситуативних контекстах соціальної взаємодії.

Отже, ефективний розвиток комунікативних навичок у дітей зі РСА є багатокомпонентним, системно організованим процесом, який виходить далеко за межі традиційного навчання мовлення.

Головний висновок полягає в тому, що успіх корекційно-розвиткової роботи залежить від синергетичного поєднання поведінкових методик та психолого-педагогічних стратегій, сфокусованих на функційному використанні мови. Робота з дітьми, особливо з середніми та високими когнітивними можливостями, повинна зміщувати акцент із простого називання реалій навколишньої дійсності на соціальне пізнання (розуміння непрямих намірів, абстракцій) та на розвиток ініціативної діалогічності. Інтеграція обраних методів навчання та створення доброзичливої атмосфери спілкування з учнями сприяли зниженню фрустрації та забезпеченню функційної комунікації, що є каталізатором для вербального розвитку. Цей процес у межах освітнього закладу вимагає обов'язкового узагальнення навичок у природному середовищі, де батьки виступають ключовими агентами підкріплення та моделювання мовної поведінки дитини. Цілеспрямована корекція, керована індивідуальна програма розвитку дитини та заснована на функційних емоційних рівнях, дозволяє їй не лише говорити, але й будувати власне «Я» та успішно інтегруватися в соціальне й академічне середовище.