МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0163-з
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
освітньої програми «Логопедія»
А-В.С. Мількова-Толкачова

Керівник: кандидат педагогічних наук;
доцент кафедри соціальної педагогіки та
психології І. В. Кучерак

Рецензент_____
_____

Запоріжжя

2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітня програма «Логопедія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____» _____20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Мільковій-Толкачовій Аллі-Вікторії Сергіївні

1. Тема «Розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з РАС»
керівник роботи Кучерак Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент
затверджена наказом ЗНУ від « 24 » вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи 05.11.2024

3. Вихідні дані до роботи матеріали виробничих практик, курсових робіт.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що їх належить розробити) визначити сутність поняття «розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із РАС»; окреслити особливості комунікації дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру; визначити критерії та показники сформованості комунікативних навичок мовлення в дітей молодшого дошкільного віку з РАС; апробувати наявну логокорекційну методику з формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з РАС.

5. Перелік графічного матеріалу (із точним зазначенням обов'язкових креслень) 14 таблиць з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Кучерак І. В.		
Розділ 1	Кучерак І. В.		
Розділ 2	Кучерак І. В.		
Висновки	Кучерак І. В.		
Додатки	Кучерак І. В.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень-листопад	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад-грудень	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ А-В. С. Мількова-Толкачова
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Кучерак І. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Апухтіна В. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 82 с., 14 таблиць, 51 джерело, 2 додатки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи логокорекційної роботи з формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру.

Об’єктом дослідження є процес формування комунікативних навичок у дітей молодшого віку із розладами аутистичного спектру.

Предметом дослідження є зміст, форми та методи логокорекційної роботи з формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури для вивчення проблеми розвитку комунікативних навичок, порівняння, узагальнення отриманих даних; емпіричні: діагностика стану комунікативних навичок, формувальний експеримент, спостереження; статистичні: кількісний та якісний аналіз даних для визначення ефективності корекційної програми.

Теоретичне значення роботи: дослідження розширює знання про специфіку розвитку комунікативних навичок у дітей з аутистичними розладами, що є важливим вкладом у спеціальну педагогіку. Описано психолого-педагогічні умови та методики для покращення мовленнєвих і комунікативних можливостей дітей. Практичне значення роботи: розробка діагностичних інструментів і методик, які можуть використовуватись логопедами, спеціалістами у сфері спеціальної освіти та батьками для підтримки розвитку дітей з аутизмом у навчально-виховних процесах.

Галузь використання: дошкільні навчальні заклади, спеціалізовані центри корекції, заклади інклюзивної освіти.

КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ, АУТИЗМ, ЛОГОКОРЕКЦІЯ, МОЛОДШИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

SUMMARY

Milkova-Tolkachova A.-V. Development of Communicative Skills in Younger Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. Zaporizhzhia, 2024. 82 p.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (51 items, 10 of them in a foreign language), and 2 appendices on 11 pages. The qualification work volume is 82 pages long, 58 of them – main text. There are 14 tables.

The qualification work provides a theoretical overview and experimental study on the development of communicative skills in younger preschool children with autism spectrum disorders (ASD). It outlines methods and techniques for the effective enhancement of communicative abilities within this group of children.

The research object is the process of forming communicative skills in younger preschool children with autism spectrum disorders.

The research subject is the content, forms, and methods of speech therapy interventions aimed at developing communicative skills in younger preschool children with autism spectrum disorders.

The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the content, forms, and methods of speech therapy interventions for developing communicative skills in younger preschool children with autism spectrum disorders.

The tasks of the qualification work:

1. To analyze the conceptual framework of communicative skill development in younger preschool children with autism spectrum disorders.
2. To explore the psychological and pedagogical features of communication in preschool children with ASD.
3. To identify criteria and indicators for assessing the level of communicative skill development in preschool children with ASD.

4. To adapt and test a speech therapy program focused on improving communicative skills in preschool children with autism spectrum disorders.

Research methods: To accomplish these tasks, the following methods were utilized: theoretical methods: analysis of psychological and pedagogical literature, synthesis, and comparison of theoretical data; empirical methods: diagnostic tools for evaluating communicative skill levels, experimental application of speech therapy interventions; statistical methods: quantitative and qualitative analysis of results to assess the effectiveness of interventions.

Section 1 “Theoretical Analysis of Communicative Skill Development in Younger Preschool Children with ASD” discusses the psychological characteristics and communication patterns of children with ASD, along with international experiences in this area.

Section 2 “Experimental Study on Communicative Skill Development in Younger Preschool Children with ASD” presents the forms and methods used in speech therapy, as well as the results of implementing a developmental program for children with ASD.

Keywords: communicative skills, autism spectrum disorders, speech therapy, younger preschool children, psychological and pedagogical conditions.

ЗМІСТ

Вступ…… 8
Розділ 1. Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з РАС……. 12
1.1. Психолого-педагогічна характеристика молодших дошкільників із РАС……... 12
1.2. Особливості комунікації у дітей дошкільного віку із РАС…… 17
1.3. Діагностичний інструмент визначення рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із РАС……. 22
Розділ 2. Експериментальне дослідження особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із РАС……. 32
2.1. Мета, напрями та завдання логокорекційної роботи щодо розвитку комунікативних навичок у молодших дошкільників із РАС……... 32
2.2. Особливості логокорекційної роботи із розвитку комунікативних навичок у дітей означеного віку із РАС…… 57
Висновки…….. 64
Список використаних джерел…… 67
Додатки……..…….. 72

ВСТУП

У соціальній адаптації дитини в сучасному світі одну із найважливіших ролей відіграє рівень оволодіння зв'язним мовлення, оскільки мовленнєва діяльність є засобом засвоєння і передачі знань, думок і почуттів, побаченого і пережитого та способом адаптації дітей у дитячому колективі. Порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутистичного спектра. Важливо розуміти, що діти з РАС не просто мають труднощі набуття мовленнєвих навичок, що спричиняє порушення комунікації, а також труднощі розуміння та використання невербальної поведінки у комунікативній взаємодії. Саме тому стає очевидною необхідність дослідження розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з РАС.

Дану проблему вивчали та висвітлювали у своїх працях такі вчені, як О. Бичкова, А. Леслі, В. Лебединський, В.Башина, Р. Хобсон, У. Фріф, О. Микільська, О. Богдашина, С. Барон-Кохен та інші. Вони акцентували свою увагу на складнощах у комунікації даної категорії дітей з іншими людьми, проблемі виражання емоцій та почуттів, бажанні бути на самоті.

Комунікативні здібності та навички осіб з обмеженими можливостями здоров'я у спеціальній психології вивчали Т. Власова, Є. Медведєва, І. Корнілова, Д. Казарова, А. Хаустів та ін. Дослідники відзначають такі особливості комунікації у дітей з обмеженими можливостями здоров'я: зниження потреби у спілкуванні, недоліки мови (порушення звуконаслідування, лексико-граматичного ладу), погане розуміння зверненої мови, перешкоди у використанні невербального мовлення – жестів, міміки, виразних рухів. У той же час, проблема комунікативних навичок, можливостей їх діагностики та розвитку у дітей з розладами аутистичного спектру не знайшла докладного висвітлення у сучасній літературі.

Такі вчені, як В. Каган, Л. Дем'янчук, Р. Дем'янчук, В. Башина,

К. Лебединська, О. Микільська та ін. займалися дослідженнями у сфері психології дітей із розладами аутистичного спектра. У літературі виділено чотири основні групи раннього дитячого аутизму (О. Микільська). Основними критеріями поділу виступають тип самого аутизму, ступінь та характер порушення взаємодії із зовнішнім світом. При цьому для всіх дітей з аутизмом характерні порушення комунікації, послаблення здібності до соціальної взаємодії та стереотипна поведінка.

Останні роки свідчать про помітне зростання кількості дітей з діагнозом РАС. Це пов'язано як з покращенням методів діагностики, так і з низкою інших факторів. Діти з РАС мають свої особливості розвитку: їм може бути складно адаптуватися до змін, вони часто потребують стабільного розпорядку дня та звичного оточення. Війна ж, навпаки, характеризується постійними змінами, стресом, та небезпекою, що посилює виклики, з якими стикаються ці діти.

Одним з найбільших викликів для сімей, які виховують дітей з РАС під час війни, є обмежений доступ до корекційних послуг. Багато центрів та кабінетів припинили свою роботу, фахівці виїхали за кордон або мобілізовані. Навіть, якщо послуги доступні, їх вартість значно зросла, що робить їх недоступними для більшості сімей. В таких умовах державні заклади освіти потребують сучасних прогресивних методик, які б давали можливість корекції та розвитку дітей з РАС в умовах державних закладів освіти. Саме ці фактори зумовили вибір теми магістерського дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи логокорекційної роботи з формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру.

Об'єктом дослідження є процес формування комунікативних навичок у дітей молодшого віку із розладами аутистичного спектру.

Предметом дослідження є зміст, форми та методи логокорекційної роботи з формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру.

Завдання:

- Визначити сутність поняття «розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із РАС»;
- Окреслити особливості комунікації дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру;
- Визначити критерії та показники сформованості комунікативних навичок мовлення в дітей молодшого дошкільного віку з РАС;
- Апробувати наявну логокорекційну методику з формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з РАС.

Для виконання поставлених завдань, ми будемо використовувати наступні методи:

- теоретичні – аналіз наукової літератури з метою глибокого дослідження та висвітлення проблеми розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з РАС; порівняння, аналіз і синтез отриманих даних, що допомагає у формуванні теоретичної бази дослідження;
- емпіричні – проведення дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру молодшого дошкільного віку, щоб визначити актуальний рівень комунікативної функції та мовленнєвої активності. Реалізовано розробку та апробацію корекційної програми, спрямованої на розвиток мовлення та комунікативної навички у дітей з РАС.
- статистичні – кількісний та якісний аналіз даних для визначення ефективності корекційної програми; порівняльний аналіз стану розвитку комунікативної навички у дітей з розладами аутистичного спектру до та після експерименту.

Основні положення дипломної роботи були апробовані на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід», наукові тези «Актуальність дослідження проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру»

були опубліковані у збірнику тез; III Всеукраїнській науковій конференції «Особистість у фокусі соціогуманітарних, педагогічних та психологічних наук», наукові тези «Розвиток мовлення дітей з РАС в умовах ЗДО» були видані у збірнику наукових праць здобувачів освіти «Науковий пошук молодих дослідників».

Теоретичне значення роботи полягає у систематизації та узагальненні наукових знань про особливості розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. Дослідження розширює наукові уявлення про можливості та специфіку логокорекційної роботи з розвитку комунікативних навичок, що є цінним вкладом у розвиток спеціальної педагогіки та психології.

Практичне значення роботи полягає в розробці та впровадженні ефективних систем корекційної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, включаючи діагностичний інструмент та корекційні методики.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

1.1 Психолого-педагогічна характеристика молодших дошкільників із РАС

Розлад аутистичного спектра (РАС) є одним із найбільш поширених розладів, який впливає на розвиток індивіда на ранніх стадіях життя. Діти молодшого дошкільного віку з РАС часто мають значні труднощі в розвитку комунікативних навичок. Молодший дошкільний вік є критичним для формування мовленнєвих і соціальних навичок, і відповідне розвивальне середовище грає важливу роль у подоланні викликів, що виникають внаслідок цих порушень. Діти з РАС можуть мати різні рівні та форми порушень комунікації. Деякі з них можуть бути абсолютно не вербальними, тоді як інші можуть володіти обмеженим словниковим запасом та мають труднощі у встановленні контакту з оточуючими.

Однією з найбільш обговорюваних тем на сучасному етапі розвитку науки і практики є питання розвитку комунікативних навичок у дітей з особливостями. Найбільші труднощі у комунікації з оточуючими відчувають саме діти з розладами аутистичного спектру. Про це говорить такі науковці як: Є. Баєнська, М. Веденіна, М. Ліблінг, О. Нікольська, А. Бонді, М. Палаес та Л. Фрост, які розглядають аутизм не тільки як бар’єр на шляху до контакту з людиною, а й як загальну відстороненість від реальності. Порушення комунікації у дітей з РАС проявляється у двох формах: особлива вразливість таких дітей у контакті з навколишнім середовищем та загальна замкнутість, відсутність реакції на зовнішні впливи та парадоксальне сприйняття навколишнього світу.

На сьогодні існує декілька поглядів щодо того, коли виявляються перші симптоми аутизму. Через складність та варіативність аутистичних порушень та

у деяких випадках важкість диференціювання аутизму у ранньому віці від інших порушень (сліпота, глухота, розумова відсталість і т.п.), як свідчать дослідження О. Баєнської, В. Башиної, К. Лебединської, М. Ліблінг, І. Мамайчук, К. Островської, О. Нікольської, М. Рождественської, Г. Хворової та ін., виявлення даного порушення ускладнюється і затримується у часі, що і є причиною пізнішого виявлення аутизму, а, отже, і пізнішого початку цілеспрямованої корекційної роботи. J. Osterling та G. Dawson дослідили відмінність між здоровими дітьми і тими, у яких був діагностований аутизм, у таких формах поведінки, як показування на предмети пальцем, здатність принести і показати предмет (наприклад, іграшку), реакції на власне ім'я і погляд в обличчя іншій людині під час першого дня народження на основі аналізу педіатрами домашніх відеозаписів. S. Rogers, D. Scambler доводять, що діагностувати аутизм з достатнім ступенем надійності можна в період від 12 до 18 місяців. S. Baron-Coher зауважує, що, за умови розширення та поглиблення систематичних досліджень порушення соціальної взаємодії при аутизмі, діагностика цього розладу стане можливою у значно більш ранньому віці Д. Шульженко [1] зазначає, що переважна кількість звернень батьків дітей з аутистичними порушеннями за допомогою до спеціалістів припадає на період, передуючий другому року після народження дитини, коли стає помітною відмінність у рівні розвитку мовлення, прояві інтересу до ігор та соціальних контактів між їх дитиною та дорослими чи іншими дітьми того ж віку, К. Островська [2] відмічає таким періодом четвертий-п'ятий рік життя дитини, коли особливості поведінки, затримка у розвитку та специфічність мовлення стають очевидними.

Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що науковий пошук у вітчизняній корекційній педагогіці та спеціальній психології в останнє десятиліття характеризуються підвищеною активністю дослідження проблеми розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутистичними порушеннями, що підтверджується багаточисельними публікаціями таких науковців та практиків, як Н. Андреєва, Н. Базима, А. Душка, Н. Івашура,

Х. Качмарик, С. Конопляста, В. Косинкіна, Я. Крет, В. Кротенко, З. Ленів, О. Літвінова, Н. Липка, І. Логвінова (І. Шептун), С. Максименко, І. Марцинковский, О. Мякушко, А. Обухівська, К. Островська, Л. Рибченко, М. Рождественська, О. Романчук, Х. Сайко, Т. Сак, Г. Сивик, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Ю. Товкес, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко, О. Шульженко та ін.

Таким чином, сучасні погляди на клініко-психологічну картину аутистичних розладів є доволі широкими. Клініко-психологічний погляд на утистичні розлади охоплює досить широкий спектр розуміння проблеми і вимагає створення системи. Необхідність корекції як первинних порушень – емоційно-комунікативної сфери та поведінки, так і вторинних порушень – когнітивної сфери. Вторинні порушення, або когнітивна сфера, спричинені порушенням позитивної взаємодії з дорослими та дітьми: тобто активним розвитком регуляторної та контрольної поведінки, а також інтелектуальної та мовної діяльності. Подальші дослідження спрямовані на пошук шляхів розвитку комунікативної сфери, мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку з аутизмом.

Аутизм є розладом, що має різноманітні форми прояву, складність його дослідження викликана через взаємопов’язаність соціального, когнітивного, мовного та емоційного розвитку дитини. Порушення будь-якої з цих функцій може вплинути на інші сфери психічного функціонування дитини. У сукупності дослідження вчених показують, що аутизм у дошкільному віці характеризуються наступними ознаками:

- дефіцит психічної активності, порушення взаємодії психічних функцій;
- нерівномірність і парціальність інтелектуального розвитку;
- порушення концентрації і довільності уваги;
- відсутність живої зацікавленості, інтересу до нового, дослідження навколишнього середовища;
- схильність до пасивного засвоєння блоків інформації;
- реакції відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього

середовища;

- негативні реакції або їх відсутність при спробі спрямувати увагу на об’єкти навколишнього середовища;
- швидке виснаження і перенасичення цілеспрямованою діяльністю;
- труднощі з концентрацією уваги;
- труднощі з символізацією і перенесенням навичок з однієї ситуації в іншу;
- порушення формування соціальних та комунікативних функцій.

Психологічний розвиток при аутизмі відбувається в особливих умовах, коли порушена регуляція вітального і психічного тонусу та знижені пороги афективної чутливості. Неможливість адекватного реагування на навколишнє середовище призводить до того, що завдання захисту і саморегуляції стають для дитини важливішими, ніж активна адаптація до оточуючого світу, що, у свою чергу, обумовлює викривлення у розвитку психічних функцій. Отже, патологічні особливості психічного розвитку виступають при аутизмі не тільки у вигляді окремих порушень психічного тонусу, афективної сфери, сприйняття, моторики, мовлення, але і як пов’язана з цими порушеннями і утрудненнями соціальної адаптації, асинхронія розвитку у цілому, спотворення нормальної взаємодії при формуванні психічних функцій. Усі сторони психічної діяльності, спрямовані на оволодіння соціальними відносинами, розвиваються недостатньо, при чому в значній мірі відірвано від інших сторін [3].

Загалом, більшість науковців визнають, що основою аутизм є порушенням центральної нервової системи (ЦНС). Зокрема, дослідження С. Морозова виявили у більшості дітей з діагнозом «ранній дитячий аутизм» ознаки органічного ураження ЦНС. S. Baron-Cohen, R. Carper, E. Cook, E. Courchesne, Ch. Gillbern, G. Goldstein та ін. відмічають, що приблизно у половини осіб, страждаючих на аутизм, спостерігається порушення нормального функціонування та нейронної організації мозку, включаючи розвиток дендритів і аксонів, формування синаптичних контактів, програмовану клітинну смерть, блокування нейронних процесів, дисфункції роботи кори серединних скроневих

і орбітальних лобних доль (зокрема, ослаблений кровообіг), мозочка, порушення нейротрансмітерів та ін. Зазначені порушення породжують характерні симптоми, які проявляються при розвитку соціально значущих когнітивних навичок та обробці інформації, зокрема, соціальної. H. Chisum, E. Courchesne, G. Dawson, O. Saiton, J. Towsend та ін. досліджували зв'язок між патологією мигдалеподібного тіла та гіпокампу і проявом раннього дефіциту навичок орієнтації на соціальні стимули, проблемами адаптації до нових стимулів і ситуацій, нездатністю до навчання, пов'язаного з розпізнаванням небезпечних ситуацій, соціальною відчуженістю, поведінковими персевираціями, проблемами переключення уваги з одного стимулу на інший, співнаправленої уваги, емпатії [4].

Наразі висунута точка зору, згідно з якою аутизм є порушенням розвитку нейронних структур, що має біологічну основу і численні причини виникнення (G. Tottier, L. Srivastava, C. Walker). Поліморфність і суперечливість клінічної картини зумовлює різноманітність підходів до тлумачення терміну «аутизм». К.С. Лебединська розуміє «аутизм» як «відрив від реальності, занурення у себе; відсутність реакцій на зовнішній вплив або парадоксальність цих реакцій; пасивність і надмірна вразливість у контактах з однолітками». Разом з тим, В. Лебединський характеризує аутизм як відсутність або значне зниження контактів з оточуючими, «відхід у себе», у свій внутрішній світ, наповненість і характер змісту якого залежить від рівня інтелектуального розвитку, віку дитини, особливостей перебігу захворювання.

С. Морозов звертає увагу на те, що у випадках, коли мова йдеться про ранній дитячий аутизм, мається на увазі, що аутизм як симптом спостерігається дуже рано (у перші роки і навіть у перші місяці життя), займає центральне, провідне місце у клінічній картині і має важкий негативний вплив на весь психічний розвиток дитини [5].

Раннє виявлення дітей з підозрою на аутизм і направлення на подальше обстеження – один з найважливіших етапів. Цей етап є надзвичайно важливим з точки зору його прогностичної значущості. Реалізація цього етапу насамперед

пов’язана з просвітою батьків і фахівців щодо аутизму, навчання фахівців щодо аутизму та його ранніх симптомів. Тому важливо надавати інформацію батькам у вигляді буклетів, плакатів, розміщених у дитячих поліклініках, лікарнях та дитячих навчальних закладах тощо, а також у вигляді висвітлення у ЗМІ. З іншого боку, важливо, щоб фахівці, які працюють з дітьми дошкільного та шкільного віку (педіатри, дитячі неврологи, логопеди, вихователи ЗДО, психологи дитячих садків та шкіл, вчителі початкових класів тощо) пройшли навчання щодо симптомів аутизму та питань ранньої діагностики. Цим фахівцям, окрім безпосереднього спостереження за поведінкою дитини та опитування батьків про можливі симптоми аутизму, важливо рекомендувати застосовувати скрінінгові опитувальники, які можна застосовувати у дітей з підозрою на розлади спектру аутизму, як один з додаткових методів обстеження.

1.2 Особливості комунікації дітей дошкільного віку з РАС

Проблеми мовленнєво-комунікативного розвитку цієї категорії дітей привертали увагу багатьох науковців: Т. Скрипник, С. Конопляста, Л. Каннер, О. Нікольська, С. Морозова, М. Шеремет, Д. Шульженко, К. Островька та ін. Одні з них вважають, що діти з РАС не стільки не хочуть, скільки не можуть спілкуватися. Інші ж мають думку, що діти не відчувають потреби в спілкуванні і що у них з раннього віку недорозвинена внутрішня комунікативна мотивація.

Наукові дослідження І. Мамайчук, О. Мастюкової, С. Морозова, О. Нікольської , Т. Скрипник [10] та ін. показують, що при аутистичних розладах вже в ранньому віці порушується формування всіх форм довербальної та вербальної комунікації, з різним ступенем виразності: лепет не виділяється як лепет, а функції наслідування (звуків, дій, слів) не розвинені в повній мірі. Перша посмішка не спрямована до когось конкретно і не викликана сміхом, радістю чи іншими емоційними реакціями оточуючих; дитина не фіксує погляд на обличчі іншої людини і не витримує прямого зорового контакту або він нетривалий

(відводить погляд у бік чи «дивиться крізь себе»); ставлення до оточуючих байдуже (як до неживих предметів), а взаємодія з оточуючими тьмяна і часто негативна. Вони не бажають брати участь у спільній діяльності з батьками.

Протягом тривалого часу багато дітей з РАС не можуть відрізними живі об’єкти від неживих і не розуміють, що вони можуть завдати болю або образити інших людей чи тварин. Це загальний розлад комунікації, який не пов’язаний з бажанням чи небажанням дитини (капризами, поганою поведінкою).

Мовленнєві розлади займають важливе місце в структурі аутистичних розладів. Незалежно від часу їх виникнення та ступеня розвитку, діти використовують мову не як засіб спілкування для обміну взаємними думками, а скоріше як засіб комунікації для задоволення своїх потреб.

Проблеми комунікації при розладах аутистичного спектру складніші, ніж при мовленнєвих розладах. Дефекти розвитку експресивної мови варіюються від шепелявості до багатого словникового запасу. Однак семантичні (пов’язані зі значенням слів) і прагматичні (використання мови для спілкування) є найбільш поширеними проблемами. Порушення прагматичних аспектів мови є особливістю аутизму. Діти з аутизмом мають особливі труднощі з розумінням мови.

Особливо це стосується складної побудови запитань. Ті діти з аутизмом, що не користуються мовленням, не намагаються компенсувати цей брак жестами та мімікою. Не зважаючи на ступінь розвитку мовлення в дітей з РАС, типовим є те, що вони не здатні ініціювати та підтримати діалог, підтримувати тему розмови, цікаву для обох сторін, враховувати реакцію співрозмовника. Відмітною рисою мовлення при аутизмі є ехолалія. Переважна більшість дітей з аутизмом мають труднощі використання займенників та мовних конструкцій з непрямим змістом.

Очевидно, що спектр порушень комунікації та мовлення при аутизмі дуже широкий, проте, у всякому разі, чи користується особа з аутизмом мовленням чи ні, найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Значущим є також той факт, що прагматична складова мовлення найбільш порушена

порівняно з семантикою чи синтаксисом [6].

Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок є дуже складним процесом, який починається у немовлячому віці, впливає на формування багатьох інших функцій дитини і є ключовим для успішного засвоєння академічних знань у подальшому житті.

Протягом останніх двох декад відбулося значне просування в розумінні соціально-комунікативних труднощів, наявних у дітей з РАС, що стали діагностичними критеріями розладу (Американська Асоціація Психіатрів, 1994). Численні зарубіжні дослідження ідентифікували ранні відхилення соціально-комунікативного розвитку у дітей з РАС, що розділилися в дві категорії:

1) здатність до розподілу уваги, що проявляється у труднощах координувати увагу між людьми та об’єктами;

2) здатність використовувати символи, що стосується труднощів вивчення загальноприйнятих символьних значень та впливає на засвоєння й використання жестів, мовлення та ігрових дій [7].

Здатність до розподілу уваги починає розвиватися у дитини на перших місяцях життя під час активної взаємодії з найближчою людиною. В нормі немовля природним шляхом опановує вміння зосереджувати увагу на соціальному партнері та на предметах, що оточують його, переводити погляд від одного до іншого, навчається ділитися з найближчою людиною своїм емоційним станом та заражатися емоціями інших людей, вчиться прослідковувати поглядом за об’єктом та спрямовувати увагу на вказаний дорослим предмет, користується вмінням привертати увагу дорослого до себе (власних потреб та інтересів). Ці ранні набуття розвитку роблять дитину активним партнером у соціальній взаємодії та процесі навчання через наслідування. Адже, дитині, аби, наприклад, засвоїти зв’язок між словом-назвою, що його промовляє дорослий, і предметом, якого це слово стосується, потрібно розподілити увагу між дорослим-промовцем і предметом та прослідкувати поглядом за вказівним жестом. Очевидно, що дитина з аутизмом, маючи значні труднощі в розподілі уваги, як наслідок, може мати проблеми у засвоєнні знань про семантичні категорії та в розвиткові

експресивного мовлення. Зрозуміло, також, що труднощі у привертанні уваги дорослого до власних інтересів призводять до відсутності у дитини з аутизмом спонтанного пошуку участі дорослого з метою розділити з ним почуття задоволення чи радість досягнень, або знайти підтримку й розраду в ситуації дискомфорту. Проте, це не означає, що аутичні діти не долучаються до спілкування, радше процес комунікації для них найчастіше зводить до здійснення функції впливу на поведінку людей з метою отримати бажаний предмет чи опротестувати пропозицію [8].

Щодо використання символьних значень, то перед тим, як почати користуватися словами для комунікації, дитина опановує набір загальноприйнятих звуків і жестів для вираження власних намірів. Вони походять від таких функціональних дій, як от: намагання дотягнутися до чогось, схопити, відсторонитися та, пізніше, наслідування нової поведінки із загальноприйнятим значенням (жести привітання й прощання, демонстрації, вказування).

Ранні жести, як і перші слова, що їх вчиться розуміти дитина, буквальні й не мають символічного значення, тоді як, на другому році життя в нормі у дитини розвивається здатність до символізації (заміщення одного предмету іншим, що може виконувати ті ж функції), що стає провісником швидкого збільшення словникового запасу та розвитку символічної гри в цьому віці.

Діти з РАС мають значні труднощі у застосуванні жестів, що мають символьне значення, та не намагаються компенсувати брак вербального мовлення використанням інших модальностей, таких як жести, натомість користуються найпростішими контактними жестами (тягти, штовхати, маніпулювати рукою дорослого) чи можуть вдаватися до неприйнятої проблемної поведінки (самопошкодження, агресія, спалахи роздратування), що задовольняє ті ж комунікативні потреби. Очевидно, що дитина, яка не має відхилень у розвитку, навчається використовувати жести для комунікації, спостерігаючи за тим, як їх вживають люди з її оточення, тоді як дитина з аутизмом методом спроб і помилок винаходить власні способи впливати на

поведінку іншої особи [9].

Термін «РАС» охоплює цілу низку розладів розвитку, що характеризуються аутистичними симптомами. Згідно з усіма наявними класифікаціями, очевидно, що індивідуальні симптоми РАС охоплюють широкий спектр, в тому числі й ті, що діагностуються як аутизм.

Спектр аутизму включає дітей з різним рівнем інтелектуальних та мовних здібностей. Однак, незалежно від рівня розвитку мови та мислення, найхарактернішою особливістю дітей з РАС є відсутність навичок соціальної взаємодії.

Щоб краще зрозуміти природу цієї проблеми, розглянемо комунікативні особливості дітей з РАС, а саме:

- нездатність використовувати візуальний контакт, міміку та жести належним чином для координації соціальної взаємодії (візуальний контакт, як правило, знижений або відсутній, як правило, діти дивляться за межі або крізь іншу людину);
- нездатність спілкуватися з однолітками; ставлення дітей з РАС до родичів (членів сім'ї) перебуває в крайнощах: від повної байдужості (поява або від'їзд батьків не викликає у дитини жодної реакції) до підвищеної прихильності, прив'язаності до одного з родичів (навіть короткочасна відсутність такої людини викликає паніку та агресію);
- відсутність соціально-емоційної залежності. Це проявляється в тривожних реакціях на оточуючих, відсутність регуляції поведінки у відповідь на соціальні ситуації. Дитина рідко шукає співчуття;
- відсутність спільних інтересів у спілкуванні з оточуючими;
- спонтанне мовлення затримується або повністю відсутнє без спроб компенсувати цей недолік жестами або мімікою (часто цьому передує відсутність гуління в дитинстві);
- відносна нездатність ініціювати або підтримувати розмову (на будь-якому рівні мовного розвитку);
- ехолалія і стереотипне мовлення;

- нездатність до рефлексії. Іншими словами, дитина не здатна усвідомлювати, як її сприймає комунікатор. Це характеризується нездатністю зрозуміти, як вони сприймаються в очах іншої людини. Як наслідок, діти з аутизмом часто не розуміють, чому вони піддаються емоційним реакціям, які не відповідають ситуації;

- у них погана або відсутня мімічна виразність (мова йде про мімічну поведінку).

У таки дітей обмежений соціальний досвід його збереження. Тому, взаємодіючи з дітьми з РАС, необхідно знати їхні комунікативні особливості.

1.3. Діагностичний інструмент визначення рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із РАС

Вивчення категорії дітей з аутичним спектром розладів на сучасному етапі становлення спеціальної освіти, порівняно з минулим століттям, суттєво покращується, чим ми завдячуємо зокрема нашим українським дослідникам, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму: Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін. При цьому слід зазначити, що на сьогодні немає загальноприйнятих теоретико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також – взаємозв’язку між ними.

Визначення рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру потребує використання спеціалізованих діагностичних інструментів, розроблених з урахуванням особливостей цього розладу. Дослідники зазначають, що діагностичні методики для дітей з РАС повинні враховувати обмеженість комунікативних навичок, труднощі в соціальній взаємодії та обмежений інтерес до контактів з оточуючими.

Таблиця 1.1 – Огляд діагностичних методик для дітей з РАС

ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule)	Методика, яка є одним із найпоширеніших інструментів для діагностики та оцінки соціальних і комунікативних навичок дітей з РАС. Вона надає можливість визначити рівень взаємодії дитини в контрольованих ситуаціях, що відповідають її віковим та когнітивним особливостям
CARS (Childhood Autism Rating Scale)	Популярний метод, який оцінює ступінь прояву аутистичних симптомів, включаючи соціальні та комунікативні навички. Ця шкала розроблена для оцінки поведінкових проявів і допомагає зрозуміти рівень розвитку комунікативних навичок.
Діагностичний протокол Комунікативного розвитку (CDI)	Розроблений на основі методики MacArthur-Bates, часто використовується для оцінки мовленнєвого розвитку. Він дозволяє визначити словниковий запас дитини, її здатність до розуміння мови та базові комунікативні вміння.
Тест на оцінку соціальних комунікацій (SCQ)	Використовуваний у поєднанні з ADOS-2 або CARS, тест SCQ допомагає глибше оцінити комунікативні і соціальні навички дитини. Він спрямований на виявлення як вербальних, так і невербальних комунікативних проблем.

Згідно з Л. Клінічною, для ефективної оцінки дітей з РАС важливо використовувати комбіновані методики, які дозволяють детальніше розкрити слабкі й сильні сторони кожної дитини в комунікативній сфері. К. Островська

зазначає, що діагностичні інструменти повинні включати як структуровані, так і напівструктуровані заняття, які допомагають встановити рівень розвитку комунікативних навичок.

О. Нікольською, О. Баєнською та М. Ліблінг було виділено чотири варіанти мовленнєвого розвитку аутичних дітей [11] у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини:

І група – діти з майже повною відсутністю виразного мовлення (німі діти), які не користуються не тільки словами, але й жестами та мімікою. Навіть гуління і лепетання не мають комунікативного елементу, а звуки є скоріше невербальними – особливі бурмотіння, щебетання, свист, скрип і т.д. У віці 2,5 до 3 років всі діти цієї групи німі, але відображають те, що вони чують або до них доторкаються звуками і значеннями (наприклад, «що з тобою сталося»). Вони можуть вимовляти окремі слова чи фрази або коментувати те, що відбувається навколо них. Не зважаючи на відсутність зовнішньої комунікативної мови, вчені відзначають, що внутрішня комунікативна мова зберігається і навіть розвивається. Крім того, слова і короткі фрази, які вимовляють діти, що виявляють підвищені емоції, свідчать про те, що розуміння мови (принаймні частково) збережене.

ІІ група – ці діти можуть використовувати мову для вираження своїх потреб. У той же час розвиток мови тут пов’язаний з труднощами. Мова чітка і вимовляється з твердою інтонацією. У дитини накопичується ряд мовних штампів і команд, які строго співвідносяться з ситуацією, отже, знижується схильність до ехолалалії, тривала затримка у вживанні займенників 1-го, 2-го та 3-ї осіб, коригується запит на ініціативу. Використовуючи цитати з улюблених книг щоб коментувати реальні події, для задоволення прохання – інфінітивних дієслів, крику та безпосередньої вказівки на бажаний предмет. Гра звуками ведеться вже не абстрактно, як це властиво дітям першої групи, вона пов’язана з певними життєвим досвідом дитини. Діти не використовують жести і міміку, і інтонація мови також не виступає засобом впливу на оточуючих, часто це просто відлуння інтонації близької людини, тобто тони розмови з дитиною.

III група – дуже «лінгвістичні» діти, які рано набувають великий словниковий запас, починають говорити складними фразами, використовують «дорослу» мову (часто літературну) і зосереджуються на задоволенні від спілкування. Однак вони більш активні у вивченні мовних форм, ніж вищезгадані групи дітей. Це проявляється, наприклад, в тому, що вони хоч і з затримкою, але раніше, ніж діти другої групи, починають правильно вживати форми першої особи: «я», «мені», «моє», узгоджувати з ними дієслівні форми. Однак ця мова, багата на можливості, також є маргінальним засобом спілкування. Діти абсолютно не здатні взаємодіяти і не чують, що говорить співрозмовник, натомість цитують цілі сторінки з книжок або роздумують на улюблені теми. Основними недоліками вимови є невиразне, розмите та монотонне мовлення, ковтання звуків і навіть частин слів, порушення темпу, ритму та висоти голосу, швидке мовлення (заїкання) та невідповідність між змістом та інтонацією.

IV група – найлегший ступінь аутизму; спостерігається значна затримка в розвитку мовлення, є ймовірність нерозуміння інструкцій. Їх мова тиха, повільна, бідна, аграматична, з відстроченими ехолаліями, інтонація згасає до кінця фрази – цим вони відрізняються від інших груп дітей. Явна відмінність від інших дітей з розладами аутистичного спектру проявляється в можливості встановлення зорового контакту, при якому вони проявляють ініціативу в спілкуванні.

Діагностика визначення рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з РАС полягає у зборі інформації, яка відбувається в декілька етапів: інтерв'ювання батьків, спостереження за поведінкою дитини в комунікативному середовищі, стандартизована процедура оцінювання комунікативно-мовленнєвих навичок.

Кожен з етапів має свої сильні і слабкі сторони. Проте, тільки використання різних методів збору інформації надасть можливість отримати повну картину особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС.

1. **Інтерв'ювання батьків.** На початковому етапі збору інформації ро

комунікативні та соціальні навички дитини з аутизмом та оцінки рівня їхнього розвитку доцільним і корисним методом є інтерв'ювання людей, найближчих до дитини (зазвичай, батьків). Інтерв'ю має включати питання про комунікативну, вербальну, символічну поведінку людини, а також очікувати на описові відповіді, де буде наведено приклади зазначеної поведінки. Наприклад, запитання про те, яким чином дитина просить про допомогу, привертає увагу дорослого до себе чи предметів, що її цікавлять, та просить дістати предмет, недосяжний для неї, повинні бути поставлені з метою дослідити задіяні комунікативні функції. Певна кількість запитань має стосуватися рівня розвитку вербального мовлення дитини та їх відповідності комунікативним функціям в різних ситуаціях і при взаємодії з різними особами. Інформація, що її нададуть батьки чи інші особи, які добре знають дитину, на початковому етапі допоможе спрямувати подальше дослідження мовлення та комунікації до задоволення комунікативних потреб дитини з аутизмом та її найближчого оточення.

2. Спостереження. Один з методів збору інформації про рівень розвитку комунікативних вмінь дитини з РАС – спостереження може застосовуватися в різних ситуаціях, наприклад: вдома, серед членів родини (в добре знайомому середовищі), в соціальних ситуаціях поза домівкою (структурованих і неструктурованих), в групі ровесників та під час контактів з дорослими.

3. Комунікативні навички дитини. Спостерігаючи за дитиною в комунікативному середовищі, ми отримуємо особливо важливі відомості про випадки спонтанної комунікації дитини з аутизмом. Не зважаючи на рівень розвитку її мовленнєвих навичок, кожна дитина користується поведінкою задля комунікативних цілей (наприклад, координація уваги між об'єктами та особами, використання рухів, жестів і міміки, вокалізація, адресовані партнерові по комунікації та ін.). Коли ж мова йдеться про вербальне мовлення, то час згадати про лінгвістичну модель з її трьома компонентами: формою, змістом і використанням мовлення.

4. Аналіз показників комунікативного середовища. Збираючи та

аналізуючи інформацію про комунікативне середовище, потрібно провести оцінювання за двома найважливішими показниками:

а) наявність можливостей для дитини ініціювати та відповідати на комунікацію, розпочату іншою особою;

б) стиль взаємодії співрозмовників.

Можливості для комунікації

Спостерігаючи за дитиною протягом дня, під час звичайних режимних моментів, можна отримати інформації про її комунікативну, соціальну та символічну поведінку. Важливо також звернути увагу на той факт, наскільки комунікативне середовище здатне надати дитині можливості для взаємодії з оточуючими. Насправді, оточення може значною мірою змінюватися за критеріями кількості та якості наявних для комунікації можливостей. Тож, необхідно оцінити наскільки оточення сприяє тому, що дитина ініціює взаємодію з іншою людиною (людьми), керуючись різними комунікативними функціями (регуляції поведінки, соціальної взаємодії, привертання уваги). Чи має дитина з РАС можливість вступати в процес комунікації з метою спонукати інших людей щось зробити, привернути до себе увагу, чи спрямувати увагу інших на певний предмет чи подію?

Нагода вступити в процес комунікації задля регуляції поведінки інших людей з'являється в ситуаціях, коли: дитина вимушена просити про допомогу, просити дістати предмети, що не може дістати самотужки, потрібно надати перевагу одному з бажаних предметів чи видів діяльності та треба відмовитися від об'єкту, небажаного для неї. Оцінка наявності можливостей взаємодіяти з іншими людьми для регуляції їхньої поведінки надає інформацію про необхідні заходи в організаціях середовища з метою підвищити шанси та необхідність для дитини вступати в процес комунікації з цією метою.

Нагода вступити в процес комунікації для соціальної взаємодії або для координації уваги між учасниками взаємодії може з'являтися в дитини під час спільної ігрової діяльності, що повторюється та потребує змін соціальних ролей чи дотримання черги в діях (наприклад, ігри «Ку-ку», «Іде коза рогатая» та ін.).

Потрібно оцінити як якість, так і кількість випадків спільної діяльності протягом дня.

Стиль взаємодії в процесі комунікації

Розмірковуючи над роллю соціального контексту середовища у розвитку мовленнєвих навичок дитини з аутизмом, вкрай важливо проаналізувати вплив кожного з партнерів по комунікації один до одного. Yoder та інші (1998) визначають такі риси стилю взаємодії, що сприяє мовленнєвому розвиткові дитини:

- очікування від дитини на початок комунікації (паузи, очікуючий погляд);

- розуміння поведінки дитини як комунікативної (інтерпретація комунікативних функцій);

- реагування на поведінку дитини в залежності від її комунікативних функцій та відповідно до наміру дитини в залежності й рівня розвитку її комунікативних навичок (наприклад, називання предметів, що привертають увагу дитини або описування предмету, що дитина назвала).

На противагу, директивний стиль взаємодії, що може перешкоджати мовленнєвому розвиткові та сприяє пасивності дитини, має наступні характерні риси :

- започаткування більш, ніж половини тем розмов;
- використання запитань для поновлення теми (наприклад, «що там є?»);
- вживання директивних висловлювань для підтримки взаємодії (наприклад, «подивись сюди!»).

Таким чином, визначення стилю взаємодії партнерів дитини з РАС по комунікації є необхідним, оскільки від того, перешкоджаючи він, чи сприятливий, залежить ступінь участі дитини в процесі комунікації [12].

Ще одним важливим аспектом спостереження за дитиною в комунікативному середовищі є те, наскільки ті, хто найчастіше контактує з дитиною, здатні адаптувати своє мовлення до рівня розвитку дитини. Використання мовних конструкцій, які не розуміють діти з аутизмом, може

призвести до плутанини і замкнутості та небажаної проблемної поведінки.

Стандартизовані методи оцінки рівня розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок, що проводяться в умовах формального обстеження, надають важливу інформацію про конкретні параметри комунікативного та мовленнєвого розвитку (наприклад, рівень розвитку експресивного мовлення та розуміння, смислових і фонологічних навичок). До цієї групи методик належать діагностичні інструменти для оцінювання таких особливостей мовного та комунікативного розвитку в різних вікових групах і при різних порушеннях розвитку. Деякі методики розроблені спеціально для дітей з розладом аутистичного спектру певного віку. Перелік найбільш відомих і мовних навичок у дітей з РАС наведено в таблиці 1.2 [6].

Таблиця 1.2 – Перелік найбільш відомих і мовних навичок у дітей з РАС

Знаряддя. Автор	**Метод. Використання**
Клінічна оцінка розуміння мовлення. (The Clinical Assessment of Language Comprehension – CALS). Miller J.F., Paul R. (1995)	Серія нестандартизованих завдань для оцінювання рівня розуміння мовлення через вказування, її дії з предметами, поведінкові прояви. Від 8 міс. до 10 років.
Діагностичний каталог спостереження аутизму (Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic – ADOS-G) Lord, Risi et al. (2002)	Напівструктуроване спостереження за комунікативною поведінкою, соціальною взаємодією, грою, використанням дитиною предметів (в тому числі, поглядом, жестами, розподілом уваги). Довербальний та вербальний модулі.
Тест розуміння мовлення на слух (Test for Auditory Comprehension of Language – Revised TACL-R). Carrow-Woolfolk E. (1985)	Картинковий тест для оцінки розуміння значення слів (іменників, прикметників, дієслів) морфології (прислівників, однини-множини), та структури речення (питальне, заперечувальне). Від 3 до 10 років.
Анкета комунікативного розвитку МакАртур-Бейтс (MacArthur-Bates Communicative Development Inventory – MCDI). Fenson L. et al. (2007)	Збирає інформацію про мовленнєві та комунікативні навички за шкалами: « Слова та жести» - від 6 до 18 міс., «Слова та речення» - від 16 до 30 міс. «Словник та граматика» - від 30 до 37 міс. Розуміння й вживання семантичних категорій. Синтаксис, граматика.

Продовження табл. 1.2

Клінічна оцінка основ мовлення – дошкільна (Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool CELF-P2). Wiig, Second, Semel (2006)	Оцінює навички розуміння мовлення, експресивне мовлення, зміст і структуру мовлення. Від 3 до 6 років.
Комунікативна матриця (Communications Matrix). Rowland (1996)	Інтерв'ювання батьків та спостереження. Фіксуються спроби дитини вступити в процес комунікації. Від 0.5 років
Шкала комунікативної та символічної поведінки – профіль розвитку (Communication and Simbolic Behavior Scales – Developmental Profile CSBS-DP). Wetherby, Prizant (2001)	Визначає комунікативну компетентність (використання дитиною погляду, жестів, предметів, звуків і слів). Опитувальник та спостереження. Від 0.5 до 6 років.
Шкала дошкільного мовлення – 4 (Preschool Language Scale – 4 PLS-4). Zimmerman, Steiner, Pond (2002)	Оцінювання розуміння мовлення та експресивного мовлення. Фонологія, морфологія, синтаксис. Фіксуються зразки мовленнєвої продукції. До 7 років.
Мовленнєва шкала Розетті Передшкільний вік (The Rosetti Infant-Todler Language Scale). Rosetti (2006)	Інтерв'ювання батьків та спостереження. Оцінюється розуміння мовлення та активне мовлення, використання жестів, прагматика, гра. Від 0 до 3 років.
Шкала ранньої соціальної комунікації (ESCS Early Social Communacation Scales). P.Mundy et al. (2003)	Структуроване спостереження для оцінки ранніх проявів комунікативної поведінки (розподіл уваги, прохання, соціальна взаємодія). Від 9 міс.

На думку відомих дослідників аутизму [13], методики, що застосовуються для оцінювання комунікативно-мовленнєвих навичок, мають відповідати певним критеріям, і повинні:

- бути націлені на дослідження комунікативних функцій;
- аналізувати прояви довербальної комунікації (жести, погляд, вокалізації);
- бути направлені на дитину, а не тільки на оцінку її здібностей батьками;

- досліджувати соціальні, комунікативні та символічні навички;
- мати змогу отримувати інформацію через спостереження комунікативної активності дитини, та користуватися залученням батьків до процедури оцінювання.

Проте, більшість з наведених методик, нажаль, надають тільки обмежену інформацію про соціально-прагматичне використання мовлення в ситуаціях спілкування, що є специфічним порушенням при аутизмі [14].

Ще однією перешкодою для отримання об’єктивних даних про ступінь розвитку комунікативних та мовленнєвих навичок аутичних дітей є сама ситуація тестування, яка є стресовою для дітей з РАС. Через це вони не можуть максимально проявити свої здібності та навички. Тому процедури оцінювання різних сфер розвитку дітей з аутизмом загалом та комунікативно-мовленнєвої сфери зокрема, мають бути організовані таким чином, щоб сприяти розкриттю можливостей дитини, яка тестується й виявляти ранні пошкодження. Зокрема, процедури тестування не повинні бути жорстко обмеженими в часі, тестові матеріали мають привертати увагу дитини та відповідати її рівню розвитку, випробувач повинен мати можливість варіювати порядок пред’явлення матеріалів, а також дослідити невербальні і найбільш ранні (в онтогенетичному розвитку) дефекти.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РАС

2.1 Мета, напрями та завдання логокорекційної роботи щодо розвитку комунікативних навичок у молодших дошкільників із РАС

На ранніх етапах корекції розвитку мовлення та спілкування у дітей з аутизмом формуються потреби в елементарному спілкуванні: доступні засоби емоційного спілкування, увага до себе, увага до мовлення, впізнання власного імені, бажання грати разом та ін.

В. Тарасун зазначає, що у дітей з аутизмом порушені процеси спілкування та соціалізації, які є взаємопов’язаними. Проблематичними стають зустрічі та уміння вступати в діалог з людьми як у соціумі, так і в навчальній діяльності. Доведено (К. Лебединська, М. Семаго та ін.), що у дітей з розладами аутистичного спектра відсутній взаємозв’язок між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок [15]. Це означає, що хоча вони мають великий словниковий запас, але не розуміють сенсу висловлених думок і не використовують необхідну для спілкування лексику. Розвиток мовних навичок у дітей з аутизмом без комунікативного компонента не має сенсу. Якщо вони не можуть передати суть своїх потреб і бажань, не має значення, скільки слів і фраз вони вміють говорити. Недоліки розвитку мовлення та комунікативної поведінки також проявляються у відсутності взаємодії з оточуючими. Діти з аутизмом мають труднощі з розумінням мовлення, особливо з побудовою запитань (Т. Куценко та ін.).

Діти з розладами спектру аутизму інколи не розуміють простих інструкцій. Відзначають невміння реагувати на інших у процесі спілкування. Буквальне розуміння мовлення дітьми з аутизмом є однією з проблем розуміння

висловленої думки, бо не розуміють переносне значення слів (Д. Шульженко та ін.). Значення слова може назавжди закріплюватись за тією ситуацією, в якій дитина вперше почула його. Причиною цього є труднощі у відокремленні слова від певного контексту і застосування його у подальшому [16].

Труднощі в розумінні переносних значень і прихованих смислів текстів, а також у розумінні емоцій, жестів та інтонації інших людей можна пояснити особливим сприйняттям образів (люди з аутизмом можуть співвідносити певні типи поведінки з конкретними ситуаціями, а неоднозначність людської поведінки їм важко зрозуміти); порушенням розвитку уяви, що впливає на розуміння прихованих значень. Для подальшого навчання дитини створюються такі схеми: схеми соціальної взаємодії формуються з урахуванням особливостей дитини. Діти з аутистичним спектром більше за інших дітей потребують емоційного комфорту, стабільності та доброзичливості з боку дорослих. Для того, щоб взаємодіяти дорослі повинні бути винахідливими, стриманими в емоційному вираженні, контролювати інтенсивність свого голосу і швидкість вимови, а також знати, коли потрібно зупинитися, тому що дитина більше не сприймає матеріал. Діти з аутизмом можуть взагалі не намагатися спілкуватися, або намагатися спілкуватися в певних ситуаціях і з певними людьми.

Вони не можуть зосередитися на своїх улюблених заняттях. Підвищена тривожність через внутрішні фактори або зовнішні обставини може призвести до небажання спілкуватися.

Комунікативна функція мовлення як засіб спілкування між дітьми та дорослими є основою всього мовленнєвого розвитку дітей. Згідно з дослідженнями українських науковців (Н. Базима, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.), своєчасне формування цієї особливої функції є основою для адаптації дітей з аутистичним спектром до середовища типового розвитку та формування спонтанної поведінки. Труднощі, з якими стикається ця категорія дітей, заважають їм отримувати інформацію з навколишнього середовища, що призводить до фрагментарності її обробки та нездатності ділитися цією інформацією. Вони також не можуть ділитися результатами своєї дослідницької

та інтелектуальної діяльності з іншими. Для вирішення цієї проблеми необхідно розробити покроковий план дій. Продовжувати у різноманітних змодельованих природних ситуаціях та повсякденній діяльності дитини.

З метою вивчення та апробації методики розвитку комунікативної компетентності у дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання та педагогічних умов для цього було проведено експериментальне дослідження, яке складалося з трьох етапів: констатувальний, формувальний та контрольний.

Метою констатувального етапу дослідження було вивчення стану комунікативної активності дітей молодшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Відповідно були поставлені завдання: здійснити обстеження дитини з порушеннями аутистичного спектру молодшого дошкільного віку, дослідити стан та особливості комунікативної активності цієї категорії дітей, узагальнити отримані результати.

Висунуто припущення, що достатній рівень комунікативної компетентності дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання досягається тоді, коли корекційно-розвивальні методики формування мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом узгоджуються з диференційованими психологічними порушеннями, що виявляються в механізмах мовленнєвої системи.

Під «мовленнєвою активністю» мається на увазі наявність мотиву до мовлення та безпосереднє мовлення. Це мовлення може виникати як відповідь на те, що говорить інша людина, або як бажання донести свої думки, почуття і бажання до іншої людини.

Відповідно до плану дослідження було сформульовано мету та завдання дослідження, визначено зміст і проведено аналіз отриманих результатів.

На кожному новому етапі проводила науково-методичну та корекційну робота з учасником експерименту, вносила уточнення та доповнення в методику дослідження.

Основна мета логопедичної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з РАС полягає у розвитку та вдосконаленні їхніх комунікативних навичок, що дозволить їм ефективніше взаємодіяти з оточенням, краще розуміти інших

людей та висловлювати свої потреби.

Недостатність інформації про діагностику та симптоми захворювання, а також відсутність єдиних стандартів роботи з дітьми найбільш негативно впливає на батьків, які виховують дітей-аутистів, та їхнє найближче оточення. Ситуація ускладнюється ще й тим, що РАС дуже рідко діагностується у ранньому віці.

Експериментальне дослідження для дітей з РАС є цінним інструментом, адже під час самого дослідження можна визначити виявити сильні сторони дитини, труднощі та специфічні потреби. На основі отриманих даних є можливість створити більш ефективні та персоналізовані програми розвитку та корекції. А результати дослідження можуть сприяти розширенню знань про РАС та розробці нових методів розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.

У підготовці до проведення дослідження опиралася на програму раннього втручання для дітей з затримкою розвитку «Маленькі сходинки». А саме 3 розділ «Навички спілкування». Як зазначено у програмі, потреба у спілкуванні з іншими є однією з основних потреб людини, тому, напевне, нікому не потрібно пояснювати, наскільки необхідним для дитини є опанування комунікативними навичками. Для малюка, який розвивається за «особливим» графіком, спроможність виражати свої потреби і бажання, просити про допомогу і брати участь у спілкуванні відкриває досить широкі можливості. Дитина отримує змогу частково впливати на навколишній світ та краще пізнавати його.

«Маленькі сходинки» це програма раннього втручання для стимуляції дітей із затримкою розвитку від народження до 4-річного віку. Раннє втручання передбачає початок навчання дітей з відставанням у розвитку якомога раніше для того, щоб допомогти їм максимально розвинути свій потенціал [17].

Експериментальне дослідження проводила на базі комунального дошкільного закладу № 148 компенсуючого типу. Хлопчик 3,8 років, діагноз РАС офіційно поставлений ІРЦ. Дитина має не чітку виразність мовлення, словниковий запас збіднений. В активному мовленні наявні іменники, дієслова, незначна кількість прикметників та прийменники «на», «в». Наявні

функціональні мовленнєві труднощі помірного ступеня прояву. Увага в дитини мимовільна, недостатньо стійка, мислення переважно наочно-дійове. Для з'ясування стану мовленнєвих навичок дитини була використана методика обстеження розуміння мовлення за Х. Ткач. [19]

Методика Х. Ткач є інструментом, спеціально розробленим для оцінки та аналізу комунікативних навичок у дітей, особливо у тих, хто має розлади аутистичного спектру. Вона базується на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА-терапії) та дозволяє точно визначити сильні та слабкі сторони в комунікації дитини а також[19]:

- Виявити рівень розуміння мовлення: визначити, які слова, фрази та інструкції дитина розуміє, а які – ні;
- Ідентифікувати проблемні зони: виявити ті аспекти розуміння мовлення, які потребують додаткової роботи;
- Скласти індивідуальну програму корекції: розробити план занять, спрямований на розвиток конкретних навичок;
- Оцінювати динаміку розвитку: відстежувати прогрес дитини в процесі корекційної роботи.

Основні етапи обстеження:

1. Спостерігала за дитиною в природних умовах: спостерігала за дитиною під час гри, взаємодії з іншими людьми, а також під час виконання завдань.

У ігровій діяльності переважає маніпулювання предметами, які дають сенсорний ефект (тактильний, зоровий, нюховий), надає перевагу у грі неспеціалізованим іграшкам (яскраві кубики, намисто тощо). Якщо вступає в спільну гру, то здебільшого створює конфліктні ситуації, через те, що не розумію, що іграшками треба ділитися, забирає їх у інших дітей.

2. Проведення структурованих завдань: запропонувати дитині виконати ряд завдань, спрямованих на оцінку розуміння аспектів мовлення:

- *Розуміння окремих слів.*

Під час обстеження дитині надавалася словесна інструкція показати

картинку з конкретним предметом, із цим завданням дитина справлялася доволі швидко та впевнено. Для виконання словесної інструкції «принести предмет» хлопчику потрібна була допомога дорослого та постійне повторення словесної інструкції.

- *Розуміння простих фраз.*

Під час даного обстеження було виявлено, що прості інструкції, наприклад «візьми зі стола машинку» дитина виконує самостійно, але для виконання інструкцій, які передбачають 2 або 3 або більше дій реакція дитини є занадто бурхливою, а саме були прояви небажаної поведінки та неадекватної реакції на слова.

- *Розуміння питань.*

На даному етапі дослідження хлопчик має прояви небажаної поведінки. Із розумінням запитань мав значні труднощі, відповідати на запитання самостійно не міг.

- *Розуміння невербальних сигналів:* дитина повинна виконати завдання, які пов'язані з розумінням міміки, жестів, інтонації.

Дитина під час експерименту проявила реакцію тільки на вказівний жест.

Критерії оцінювання:

0 балів – дитина самостійно виконує ту чи іншу дію і поведінки чи реакція є адекватними віку дитини;

1 бал – дитина потребує допомоги дорослого для виконання того чи іншого завдання, або поведінка чи реакція дитини не є зовсім адекватною її віку, але знаходиться в межах норми;

2 бали – виконання завдання для дитини є непосильним, або дитина не пробує його виконати, а реакція є надто бурхливою чи загальмованою, що не відповідає віку дитини.

Аналіз цього дослідження дозволив зробити висновок, що робота з дітьми з РАС завжди повинна починатися зі встановлення контакту. Враховуючи специфіку цього розладу, встановлення контакту є ключовим елементом у досягненні ефективності корекційно-розвивальних завдань.

Особливості тестування:

1) Створення обстановки. У багатьох дітей з РАС або іншими особливостями розвитку порушена концентрація уваги. Це означає, що їх легко відволікають сторонні звуки та предмети, такі діти не можуть зосередити увагу на завданні та матеріалах, не дослуховують до кінця інструкцій. Тому нам обов'язково потрібно все це враховувати під час обстеження дитини і її подальшому навчанні, а також під час створення такої обстановки, яка не відволікатиме дитину.

2) Позиція педагога. Потрібно сісти навпроти дитини, щоб її очі були навпроти, для встановлення зорового контакту. Якщо дитина зайнята чимось іншим, важливо привернути її увагу своїм голосом або дією.

3) Інструкції мають бути простими та лаконічними, без зайвих слів. Що нижче рівень розвитку дитини, то простішими мають бути інструкції. Важливо пам'ятати головне правило: мовлення має бути на рівні дитини, плюс одне слово. Якщо дитина говорить словами – говоріть фразами; якщо дитина не говорить – старайтеся говорити простими словами. Якщо в дитини є проблеми з розумінням мовлення, педагогу треба максимально скорочувати інструкції.

4) Після інструкції треба робити паузу – давати дитини час на відповідь. Не варто постійно повторювати інструкцію або перефразовувати її.

5) Час обстеження та занять потрібно обирати найбільш сприятливий для дитини, для того щоб не зустрітися із проявами небажаної поведінки.

6) Переходити до обстеження можна лише після встановлення зв1язку з дитино.

7) Протестувати дитину можна різними способами: за допомогою опитування чи анкетування батьків або спостереження.

8) Похвала та заохочення за правильні відповіді, співпрацю, бажану поведінку стимулює дитину продовжувати далі виконувати завдання чи інструкції.

9) Добирати матеріали потрібно відповідно віку дитини.

10) Для об'єктивного оцінювання рівня розвитку мовлення, треба

звертати увагу на деталі у мовленні дитини, наприклад, якщо дитина вживає діалекти, то під час обстеження треба теж використовувати їх.

11) Коли тестується нова навичка, можна спочатку допомогти дитині, щоб вона зрозуміла, що ви від неї хочете.

12) Аби не спотворювати результати обстеження та не ускладнювати подальшу корекційну роботу не варто давати дитині прихованих підказок.

Підводячи підсумок, робимо висновки про те, що робота з дітьми з РАС потрібно розпочинати налагодження контакту. Зважаючи на індивідуальні особливості, налагодження контакту виступає важливим фактором для проведення обстеження та логокорекційної роботи.

Після налагодження контакту дитині були поставлені наступні завдання:

Завдання 1: Розуміння мовлення на рівні діалогу.

Мета: виявлення можливостей розуміння мовлення в умовах діалогу.

Матеріал: перелік питань.

Хід виконання: спілкування з дитиною. Спеціальних інструкцій перед цим не надається.

Завдання 2: Розуміння значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки предметів.

Мета: виявити рівень розуміння значень слів, що позначають предмети, дії, ознаки предметів.

Матеріал: іграшки, предмети, предметні та сюжетні картинки.

Інструкції:

- Покажи де книга (м’яч, каструля тощо);
- Я називатиму слова, а ти показуй де намальовано те, про що скажу: сидить (пише, сміється тощо);
- Покажи, яка машина їде близько? А яка далеко? (аналогічні інструкції щодо сюжетних картинок або заданої ситуації, які включають ті чи інші прислівники).

Завдання 3: Розуміння інструкцій

Мета: виявити можливості розуміння простих та складних словесних

інструкцій.

Матеріал: предмети, необхідні для виконання інструкцій.

Інструкції:

- «Візьми зі столу ляльку»;
- «Поклади ручку під книгу»;
- «Встань зі стільця, поклади олівець в коробку»;
- «Підійди до шафи, візьми на нижній полиці піраміду і поклади її на стіл»;
- Поклади м’яч на підлогу, візьми зошит і відчини двері».

Хід виконання завдання: дитині пропонується послідовно виконати ряд словесних інструкцій. Одним із видів допомоги дитині може бути повторення інструкції. У випадку виникнення труднощів в дитини під час виконання дво-трискладових інструкцій можна роз’єднати складну інструкцію. При цьому дитина виконує послідовно частини складної інструкції.

Завдання 4: Розуміння фразового мовлення.

Мета: з’ясувати можливість дітей у розумінні фразового мовлення, вміння відповідати на запитання.

Матеріал: список речень, сюжетні картинки, на яких проілюстровано сказане.

Хід виконання: Педагог вимовляє фразу та пропонує дитині відповісти на запитання. Характер відповіді дитини може свідчити про правильність розуміння речення. У разі утруднення дитини у мовному оформленні відповіді, можна використовувати сюжетні картинки, що ілюструють відповідні речення. При цьому дитина може вербальну відповідь замінити (або доповнити) на невербальну (показ і т.д.).

Завдання 5: вивчення активного словникового запасу іменників, дієслів, прикметників, займенників, прислівників.

Мета: виявити в дитини стан активного лексикону.

Матеріал: предметні картинки.

Хід виконання завдання:

Частина 1: педагог послідовно викладає перед дитиною предметні картинки та пропонує назвати предмети, зображені на картинках.

Інструкція: «Назви те, що намальовано на картинках» («стіл, м'яч, стілець, будинок, лялька, машина, телевізор» тощо).

Частина 2: педагог послідовно викладає перед дитиною сюжетні картинки і пропонує відповісти на запитання.

Інструкція: «Подивися на картинку. Що робить хлопчик?»

Частина 3: дитині пропонується з опорою на реальний предмет або предметну картинку відповісти на запитання.

Інструкція: «Скажи який м'яч за кольором (за формою)? Який чай? Скажи яке морозиво?» тощо.

Частина 4: у процесі бесіди виявляються можливості використання дитиною особистих і присвійних займенників (я, ти, ми, ви, він, воно, вони тощо). За необхідності можуть бути використані предмети, предметні та сюжетні картинки.

Частина 5: Використовуючи конкретні ситуації або сюжетні картинки, стимулюємо дитину до використання тих чи інших прислівників (близько-далеко, високо-низько, світло-темно тощо).

Завдання 6: стан зв'язного мовлення

Мета: вивчити можливості контекстного мовлення дитини.

Матеріал: предмети, сюжетна картинка, серія з трьох сюжетних картинок, текст розповіді.

Хід виконання завдання:

Частина 1: дитині пропонується розглянути предмет (яблуко, ляльку тощо) і описати його.

Інструкція: «Подивися уважно на яблуко. Опиши його (або: розкажи про нього)».

Частина 2: пропонуємо дитині скласти розповідь за сюжетною картинкою (наприклад, «Влітку біля річки»).

Інструкція: «Подивися уважно на картинки. Розклади їх по порядку.

Розкажи, що тут намальовано.

Частина 3: дитині пропонується розглянути серію з трьох сюжетних картинок, розкласти їх по порядку і скласти розповідь за цими картинками.

Інструкція: Подивися уважно на картинки. Розклади їх по порядку. Розкажи, що сталося: що було спочатку, що потім, чим усе закінчилося».

Частина 4: прочитати дитині коротку нескладну розповідь і потім пропонуємо дитині переказати її. У разі потреби використовується повторне читання розповіді, запитання за змістом тексту, навідні запитання.

Інструкція: «Я буду читати розповідь. Слухай уважно. Потім розкажеш, про що дізнався».

Результати проведеної діагностики у таблицях наведених нижче.

Таблиця 2.1 – Результати проведеної діагностика завдання 1

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння мовлення на рівні діалогу. Мета: виявлення можливостей розуміння мовлення в умовах діалогу.			+

Під час виконання завдання дитина не виявляла жодної зацікавленості у діалозі, не реагував на слова педагога та був зосереджений на повторюваній дії з іграшкою.

Таблиця 2.2 – Результати проведеної діагностики завдання 2

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки предметів. Мета: виявити рівень розуміння значень слів, що позначають предмети, дії, ознаки предметів. Інструкції: - «Покажи де книга (м’яч, каструля			

тощо)»; - «Я називатиму слова, а ти показуй де намальовано те, про що скажу: сидить (пише, сміється тощо)»; - «Покажи, яка машина їде близько? А яка далеко?» (аналогічні інструкції щодо сюжетних картинок або заданої ситуації, які включають ті чи інші прислівники).		+ +	 +

Під час діагностування хлопчик самостійно виконував інструкції які складаються з однієї дії, але ускладнення інструкцій викликало у хлопчика негативну реакцію, виконувати подальші інструкції він міг тільки з допомогою дорослого.

Таблиця 2.3 – Результати проведеної діагностики завдання 3

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння інструкцій Мета: виявити можливості розуміння простих та складних словесних інструкцій. Інструкції: - «Візьми зі столу ляльку»; - «Поклади ручку під книгу»; - «Встань зі стільця, поклади олівець в коробку»; - «Підійди до шафи, візьми на нижній полиці піраміду і поклади її на стіл»; - Поклади м’яч на підлогу, візьми зошит і відчини двері».	+	+ +	+ +

Як і під час попереднього завдання дитина мала успіхи на початковому етапі завдання, виконуючи інструкцію яка складається з однієї дії. Однак, при подальших інструкціях які містили у собі 2 дії він мав ускладнення та потребував допомоги дорослого. Під час виконання третього етапу завдання через те, що хлопчику було важко він мав прояви небажаної поведінки і постійно вередував.

Таблиця 2.4 – Результати проведеної діагностики завдання 4

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння речень. Мета: з'ясувати можливість дитини у розумінні фраз.		+	

Для виконання завдання дитині надавалася ілюстрація за якою ставилися запитання, хлопчик мав успіхи у розумінні запитання та надавав відповіді здебільшого через жести.

Таблиця 2.5 – Результати проведеної діагностики завдання 5

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Вивчення активного словникового запасу іменників, дієслів, прикметників, займенників, прислівників. Мета: виявити в дитини стан активного лексикону. 1.Педагог послідовно викладає перед дитиною предметні картинки та пропонує назвати предмети, зображені на картинках. Інструкція: «Назви те, що намальовано на картинках»		+	

(«стіл, м'яч, стілець, будинок, лялька, машина, телевізор» тощо). 2.Педагог послідовно викладає перед дитиною сюжетні картинки і пропонує відповісти на запитання. Інструкція: «Подивися на картинку. Що робить хлопчик?» 3. Дитині пропонується з опорою на реальний предмет або предметну картинку відповісти на запитання. Інструкція: «Скажи який м'яч, за кольором (за формою)? Який чай? Скажи, яке морозиво?» тощо. 4. У процесі бесіди виявляються можливості використання дитиною особистих і присвійних займенників (я, ти, ми, ви, він, воно, вони тощо). За необхідності можуть бути використані предмети, предметні та сюжетні картинки. 5.Використовуючи конкретні ситуації або сюжетні картинки, стимулюємо дитину до використання тих чи інших прислівників (близько-далеко, високо-низько, світло-темно тощо).		+	+ + +

П’яте завдання мало на меті встановити активний словниковий запас дитини. Під час діагностування вдалося встановити, що дитина має доволі

великий словниковий запас, однак використовує його не впевнено та не в повному обсязі. Під час першого та другого етапу дослідження дитина виявляла зацікавленість до завдання, однак через розсіяну увагу часто відволікалася від завдання і потребувала нагадування інструкцій . Під час третього етапу дитина виказувала небажану поведінку у вигляді відкидання предметів. На наступному етапі було виявлено те, що учень не ідентифікує себе та називає у третій особі.

Таблиця 2.6 – Результати проведеної діагностики завдання 6

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Стан зв'язного мовлення Мета: вивчити можливості контекстного мовлення дитини. 1. Дитині пропонується розглянути предмет (яблуко, ляльку тощо) і описати його. Інструкція: «Подивися уважно на яблуко. Опиши його (або: розкажи про нього)». 2. Пропонуємо дитині скласти розповідь за сюжетною картинкою (наприклад, «Влітку біля річки»). Інструкція: «Подивися уважно на картинки. Розклади їх по порядку. Розкажи, що тут намальовано.» 3. Дитині пропонується розглянути серію з трьох сюжетних картинок, розкласти їх по порядку і скласти розповідь за цими картинками. Інструкція: «Подивися уважно на картинки. Розклади їх по порядку. Розкажи, що сталося: що було спочатку, що потім, чим усе закінчилося».			+ + +

4. Прочитати дитині коротку нескладну розповідь і потім пропонуємо дитині переказати її. У разі потреби використовується повторне читання розповіді, запитання за змістом тексту, навідні запитання. Інструкція: «Я буду читати розповідь. Слухай уважно. Потім розкажеш, про що дізнався».			+

На момент виконання 6 завдання діагностики було виявлено, що хлопчик не може складати речення, а також переповідати сказане дорослим. Зовсім не реагував на інструкції дорослого та не проявляв цікавості до сюжетних картинок.

На основі отриманих результатів та проаналізувавши їх, загальна оцінка на констатувальному етапі експериментального дослідження мовлення дитини 2 бали, ми можемо зробити висновок, що у дитини не сформоване вербальне мовлення, рівень сформованості мовленнєвих навичок на стільки низький, що не дає можливість використовувати його як засіб комунікації.

Результати вказують на необхідність пошуку ефективних методів корекційно-розвитковій роботі з формування комунікативних умінь у дітей молодшого дошкільного віку.

У ході першої частини *констатувального етапу* експериментального дослідження передбачалося спостереження за рівнем сформованих комунікативних умінь у дитини з аутизмом в умовах інклюзивної освіти шляхом спостереження під час ігрової діяльності та на заняттях, проведення анкетування батьків дитини.

Результати *констатувального етапу* дослідження довели доцільність вирішення таких завдань:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з метою уточнення поняття «аутизм» та «інклюзивна освіта» як важливого чинника формування

комунікативної компетентності дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання;

2. Встановлення структури та критеріїв сформованості комунікативної компетентності дітей з аутизмом;

3. Дослідити розвиток комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку;

4. Вибір діагностичних методик для виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності дітей з аутизмом.

Це забезпечувалося застосуванням адекватної системи дослідницьких (теоретичних та емпіричних) методів: аналіз та синтез, порівняння та узагальнення лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

Першим кроком у зборі інформації про рівень розвитку комунікативних навичок у дитини з розладом аутистичного спектру є анкетування батьків (додаток А).

Результати анкетування підтвердили, що мовлення у дитини яка обстежувалася не призначене для спілкування з оточуючими, а є своєрідним солілоквіумом. Дитина отримує задоволення не від спілкування за допомогою мови, а від маніпулювання самими словами, звуками та фразами.

Більшість дітей з аутизмом люблять музику і можуть годинами слухати улюблені пісні. Вони дуже активні і часто відчувають страх при зустрічі з незнайомими предметами. Деякі діти можуть боятися звичайних побутових предметів, наприклад, світла електричної лампочки або звуку пилососу, тоді як інші бояться ліфтів, поїздок в автобусі або тварин.

Одним з основних недоліків вербальної комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру є їх нездатність до взаємодії. Дітям з аутизмом важко змінювати свої комунікативні ролі «мовця» та «слухача».

Вони не здатні інтегрувати значущу інформацію. У процесі діалогу діти з РАС не можуть забезпечити зворотний зв’язок або тематичну спрямованість інформації.

Формувальний етап експерименту передбачав реалізацію розробленої та теоретично обґрунтованої методики розвитку комунікативної компетентності дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання та педагогічних умов її забезпечення. Вибір діагностичного інструментарію визначався, зокрема, необхідністю дотримання основних принципів інформативності, ефективності та доступності.

Метою *формувального етапу* експерименту був розвиток компонентів комунікативної активності: мотивації, змістовності, ініціативності.

Для досягнення даної мети ми визначити наступні завдання:

1. Створення психолого-педагогічних умов для реалізації заходів для дітей з аутизмом, що сприяють розвитку комунікативної компетентності;

2. Розробка системи заходів, корекційно-розвивальних занять для вирішення завдань, пов’язаних з розвитком комунікативної компетентності у дітей з аутизмом;

3. Підбір ігор та вправ як засобу розвитку комунікативної компетентності дітей з аутизмом.

До змісту *формувального етапу* експерименту увійшли вправи та ігри, спрямовані на підвищення мотивації до взаємодії та спілкування, відхід від наявних комунікативних навичок, використання прямих засобів мовлення, використання звуконаслідування, односкладових та двоскладових слів, слів «так» та «ні», займенника «Я», пасивного та активного стану. Включає розширення словникового запасу, розвиток навичок відповідати на запитання, формування основ граматичної побудови мовлення та основних навичок побудови фраз.

Метою цього етапу є діагностика та закріплення досягнень дитини з аутизмом щодо розвитку компонентів комунікативної діяльності. Зміст включав подальше розширення пасивного та активного словника, удосконалення граматичної сторони мовлення, розвиток навичок фразового діалогічного та монологічного мовлення, розвиток самостійності та активності у спілкуванні, підтримання бесіди на задану тему та розвиток вміння послідовно, логічно та

ситуативно висловлювати свої думки. Сюди входили вправи та ігри.

Водночас ефективними способами формування комунікативної діяльності були створення та підтримка мовленнєвого середовища, постійна підтримка мовленнєвої діяльності дітей, надання їм можливості висловлювати свої думки в будь якій формі, використання заохочень і винагород для мотивації до комунікативної діяльності, використання їх у мовленнєвому спілкуванні. Було обрано такі: використання наявних вокалізацій, використання тенденції до ехолалії та формувального повторення рухів, стимулювання мовленнєвої активності на тлі емоційного піднесення. Активізація пасивного словника та поступовий перехід до активного, виховання спонтанності та прагнення до самореалізації.

Були використані методики програми «Маленькі сходинки» та проведена низка занять і вправ із хлопчиком за індивідуальним планом, який включав у себе такі види роботи як:

- Рольові ігри – ми використовували рольову гру «Крамниця» під час якої дитина вчилася соціальним правилам і ролям, купуючи та продаючи товар, підтримувати діалог.
- Ігри на імітацію – за допомогою них, ми вчили дитину повторювати дії за дорослим або ровесником, для того щоб сприяти розвитку спостережливості та відтворення соціальних моделей поведінки.
- Паралельні ігри – під час таких ігор хлопчик знаходився поруч з іншими дітьми, але грав у індивідуальні ігри. Таким чином дитина адаптувалася до присутності інших дітей без прямої взаємодії, що є першим кроком до більш тісної соціальної гри.
- Вправи на сенсорну інтеграцію – «Знайди пару» (дитині пропонувалося на дотик, з зав’язаними очима віднайти пару предмету); «Сенсорні коробки» (гра для розвитку дрібної моторики); «Лабіринт» (гра на розвиток просторового відношення). Вправи на сенсорну інтеграцію допомагають дитині покращити сприйняття навколишнього світу. Працюючи з різними текстурами, звуками, світлом, можна стимулювати активну реакцію дитини та навчити її звертати

увагу на нові стимули, що сприяє загальному розвитку комунікації.

- Читання та обговорення казок та оповідань – під час експериментального дослідження використовувалися такі казки як «Коза-дереза», «Колобок», «Вовк та семеро козенят». Читання та обговорення казок, особливо тих, де персонажі взаємодіють і виражають емоції, допомагає дитині зрозуміти принципи комунікації, зв'язки між діями і реакціями персонажів. Під час експериментального дослідження після неодноразового прочитання казок, розповідь якої підкріплювалася ілюстраціями, дитині задавалися запитання «Чому герой сумний або радісний? Як він вчинив? Чому?».

- Фізичні та ритмічні вправи з завданнями на розвиток мовлення – на експерименті ми проводили ритмічні вправи з м'ячем під час яких задачею дитини було передавати або кидати його педагогу або іншій дитині, супроводжуючи це словесним зверненням, наприклад «візьми м'яч» або «злови м'яч». Ритмічні вправи допомагають утримувати контакт з дитиною і працювати над невербальною комунікацією.

Під час контрольного етапу експериментального дослідження була проведена повторна діагностика за методикою Х. Ткач були дані ті самі завдання, що і на формувальному етапі експериментального дослідження під час первинної діагностики дитини та виявлена низка позитивних змін.

Таблиця 2.7 – Результати повторної діагностики завдання 1

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння мовлення на рівні діалогу. Мета: виявлення можливостей розуміння мовлення в умовах діалогу.		+	

Під час повторної діагностики та спілкування з дитиною, дитина була більш зосереджена, але все одно потребувала додаткового привернення уваги, слухала педагога, але не відповідала.

Таблиця 2.8 – Результати повторної діагностики завдання 2

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки предметів. Мета: виявити рівень розуміння значень слів, що позначають предмети, дії, ознаки предметів. Інструкції: - «Покажи, де книга» (м'яч, каструля тощо); - «Я називатиму слова, а ти показуй де намальовано те, про що скажу: сидить» (пише, сміється тощо); - «Покажи, яка машина їде близько? А яка далеко?» (аналогічні інструкції щодо сюжетних картинок або заданої ситуації, які включають ті чи інші прислівники).		+ + +	

Під час повторного виконання завдання 2, метою якого було зрозуміти рівень значення слів, що позначають предмети, дії та ознаки предметів. Було виявлено позитивні зміни у тому, що дитина почала розрізняти такі прислівники як «далеко, близько», «вгорі, знизу», можна зробити висновок, що таких позитивних змін було досягнуто завдяки вправам на розвиток сенсорної інтеграції.

Таблиця 2.9 – Результати повторної діагностики завдання 3

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння інструкцій Мета: виявити можливості розуміння простих та складних словесних			

інструкцій. Інструкції:			
- «Візьми зі столу ляльку»;	+		
- «Поклади ручку під книгу»;		+	
- «Встань зі стільця, поклади олівець в коробку»;		+	
- «Підійди до шафи, візьми на нижній полиці піраміду і поклади її на стіл»;			+
- Поклади м’яч на підлогу, візьми зошит і відчини двері».			+

Результати повторної діагности на етапі розуміння інструкцій не виявила змін. Дитина швидко та правильно виконує інструкцію у якій є одна дія, однак під час словесних інструкцій, які містять у собі дві або три дії дитині потрібна допомога дорослого.

Таблиця 2.10 – Результати повторної діагностики завдання 4

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Розуміння речень. Мета: з’ясувати можливість дитини у розумінні фраз.		+	

Нажаль, за результатами повторної діагностики дитина продовжувала відповідати на запитання, які стосувалися проілюстрованих картин здебільшого жестовою мовою.

Таблиця 2.11 – Результати повторної діагностики завдання 5

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Вивчення активного словникового запасу іменників, дієслів, прикметників, займенників, прислівників.			

Мета: виявити в дитини стан активного лексикону. 1.Педагог послідовно викладає перед дитиною предметні картинки та пропонує назвати предмети, зображені на картинках. Інструкція: «Назви те, що намальовано на картинках» («стіл, м'яч, стілець, будинок, лялька, машина, телевізор» тощо).	+	+	
2.Педагог послідовно викладає перед дитиною сюжетні картинки і пропонує відповісти на запитання. Інструкція: «Подивися на картинку. Що робить хлопчик?»		+ +	
3. Дитині пропонується з опорою на реальний предмет або предметну картинку відповісти на запитання. Інструкція: «Скажи, який м'яч за кольором (за формою)? Який чай? Скажи, яке морозиво?» тощо.		+	
4. У процесі бесіди виявляються можливості використання дитиною особистих і присвійних займенників (я, ти, ми, ви, він, воно, вони тощо). За необхідності можуть бути використані предмети, предметні та			

сюжетні картинки. 5.Використовуючи конкретні ситуації або сюжетні картинки, стимулюємо дитину до використання тих чи інших прислівників (близько-далеко, високо-низько, світло-темно тощо).			

Вкінці виконаного завдання можемо зробити висновок, що у дитини з’явилися позитивні зрушення у відповідях на запитання, які мають односкладову відповідь (наприклад: Скажи, якого кольору цей м’яч?), з допомогою використання предметних та сюжетних картинок почав ідентифікувати себе та використовувати такі займенники як «я, ти, він, вона». Також з допомогою предметних картинок почав визначати та використовувати прислівники «близько-далеко, високо-низько та ін.).

Таблиця 2.12 – Результати повторної діагностики завдання 6

Характеристика завдання	0 балів	1 бал	2 бали
Стан зв'язного мовлення Мета: вивчити можливості контекстного мовлення дитини. 1. Дитині пропонується розглянути предмет (яблуко, ляльку тощо) і описати його. Інструкція: «Подивися уважно на яблуко. Опиши його (або: розкажи про нього)». 2. Пропонуємо дитині скласти розповідь за сюжетною картинкою (наприклад, «Влітку біля річки»).			+ +

Інструкція: «Подивися уважно на картинки. Розклади їх по порядку. Розкажи, що тут намальовано. 3. Дитині пропонується розглянути серію з трьох сюжетних картинок, розкласти їх по порядку і скласти розповідь за цими картинками. Інструкція: «Подивися уважно на картинки. Розклади їх по порядку. Розкажи, що сталося: що було спочатку, що потім, чим усе закінчилося». 4. Прочитати дитині коротку нескладну розповідь і потім пропонуємо дитині переказати її. У разі потреби використовується повторне читання розповіді, запитання за змістом тексту, навідні запитання. Інструкція: «Я буду читати розповідь. Слухай уважно. Потім розкажеш, про що дізнався».		+	+

Виконання 6 завдання дало менш позитивні результати аніж попередні завдання діагностики. Зв’язне мовлення дитини все ще знаходиться на доволі низькому рівні, однак є і позитивні зміни. Коли учню пропонувалося розкласти картинки за сюжетною лінією (що спочатку, що потім) він почав прослідковувати причинно-наслідкові зв’язки і без допомоги та підказок педагога змогла сама розкласти картинки за сюжетною лінією, розповісти ж що

саме намальовано на картинці, він може лише за допомогою навідних питань. Коли дитина не могла виконати завдання, або ж йому було не зрозуміло він проявляв небажану поведінку у вигляді розірвання предметних картинок, кидання їх на підлогу та вередування.

Підводячи підсумки проведеної повторної діагностики можемо сказати, що спостерігається певний прогрес у розвитку мовлення, соціальних та когнітивних навичок. А саме, у дитини сформована навичка ехо-реакції, повторює слова першої звукової структури. У процесі повторної діагностики були виявлені зміни в поведінці дитини, зокрема зменшення тривожності, агресивності, замкнутості. Також відзначилася краща здатність дитини до регуляції емоцій, адекватніша реакція на соціальні ситуації, зменшена кількість проявів стереотипної поведінки, а саме повторюваних рухів або ритуалів. Результати повторної діагностики дали змогу скорегувати програму терапії та розвиваючих занять відповідно до нових потреб дитини. Підсумки діагностики також надали цінну інформацію для батьків дитини. Вони отримали розуміння, як змінилися навички та поведінка їхньої дитини, і можуть краще орієнтуватись в тому, як підтримати подальший розвиток та допомогти адаптації.

2.2 Особливості логокорекційної роботи із розвитку комунікативних навичок у дітей означеного віку із РАС

В останні десятиліття спостерігається зростання інтересу до розладів аутистичного спектру (РАС) серед фахівців різних галузей. Важливість цього питання можна пояснити як розвитком досліджень у клінічній сфері дітей з РАС, так і недостатністю практичних знань у сфері лікування та психолого-педагогічної корекції дітей з РАС.

Йдеться про брак практичних знань у сфері лікування та психолого-педагогічної корекції. У зв’язку з цим питання навчання, виховання та розвитку дітей з розладами аутистичного спектру набули значущості як в українській

системі освіти, так і в освітніх системах усього світу.

Теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблематики свідчить про те, що для дітей з РАС важливим є розвиток їхніх соціально-комунікативних навичок та вміння взаємодіяти з оточуючими на належному рівні для того, щоб вести повноцінне життя в соціальному середовищі та суспільстві (Н. Базима, К. Островська, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

У сучасних дослідженнях щодо логокорекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру підкреслюється необхідність використання спеціалізованих методик і підходів, які враховують особливості комунікації таких дітей.

На думку Л. Клінічної, лого-корекційна робота має бути адаптована до кожної дитини, враховуючи її особисті потреби та можливості. Ігрові форми, такі як рольові ігри, допомагають встановити контакт з дітьми та зменшити рівень тривожності під час занять. Це дає можливість залучити дитину до взаємодії, а також розвивати навички чергування та ініціації комунікації, які є основними для дітей з РАС [20].

К. Островська зазначає, що важливим аспектом роботи є розвиток невербальної комунікації. Це може включати розвиток зорового контакту, навчання жестам і міміці, які сприяють поліпшенню розуміння емоцій та намірів інших людей. Дітям з РАС, які часто уникають зорового контакту або мають труднощі з інтерпритацією невербальних сигналів, ці вправи допомагають адаптуватися до соціальних ситуацій та підвищують їхню комунікативну активність [21].

Критично важливим є поступовий розвиток мовленнєвих навичок, починаючи з простих звукових реакцій до складних речень. Як зазначає О. Петровська, діти із РАС потребують багаторазового повторення та систематичного заохочення для засвоєння базових комунікативних моделей, таких як відповідь на запитання чи формування речень за допомогою наочного матеріалу [22].

Таким чином, враховуючи наукові результати вищезазначених

вітчизняних авторів, найбільш характерними ознаками мовленнєвих порушень при аутистичному спектрі є: порушення контакту та вибірковість контакту, нестійкий інтерес до взаємодії, знижене прагнення до самовираження, ініціації спілкування, вибірковість реагування на експресивні звертання та власні імена, нездатність до взаємодії, специфічність мовленнєвого розвитку це: нерозбірливість, ехолалія, зловживання клішованими словами та фразами, мовленнєві висловлювання (відтворення фрагментів віршів, неповних або зовсім незрозумілих пісень) та їх автономність, недостатній словниковий запас, обмежене розуміння та дотримання лексичних та граматичних норм рідної мови; уповільнений початок мовлення, неправильне вживання особових займенників, труднощі в розумінні та інтерпретації значення слів у прямому значенні, надмірне вживання неологізмів, порушення просодичних компонентів мовлення (тон, швидкість, ритм та інтонаційні відхилення), порушення логіки, відсутність зв'язного мовлення, цілісності та послідовності.

У зв'язку з цим, і конкретно звертаючись до питання розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом, слід зазначити, що розвиток і використання комунікативних навичок є складним процесом, який починається в ранньому дитинстві і впливає на розвиток багатьох інших функцій дитини, подальше успішне засвоєння академічних знань і соціальну реактивність, слід зазначити, що він є ключовим для здатності взаємодіяти з навколишнім середовищем.

Оскільки розвиток мовлення є вирішальним чинником для розвитку майже всіх інших функцій у дітей з аутизмом, можемо зазначити, що чим раніше відбудеться діагностування і виявлення проблеми чи відставання, а головне надано своєчасну корекційну допомогу, тим більшою є вірогідність, що дитина зможе адаптуватися до соціуму, навчання буде успішніше, а отже навички будуть набуватися і закріплюватися, що буде свідчити про можливість інклюзії. Тобто, в центрі уваги психологів та педагогів, повинно бути порушення мовлення, тобто комунікативні та соціальні сторони, без яких не можливе продуктивне навчання дітей з аутизмом [18].

Діти з аутизмом можуть мати такі проблеми з комунікацією: мовлення не застосовується у комунікативних ситуаціях, або ж мова може бути взагалі відсутньою. При цьому вони не використовують ні жести ні звуки для спілкування. Стереотипна поведінка проявляється і в мовленні, зазвичай воно звучить як безпосередня чи відтермінована ехолалія, досить характерна, часто обмежена в варіаціях вокалізація, лепет. Спостерігається монотонність мовлення, немає мелодійності, швидке або повільне, неритмічне, з проспівуванням слів, або слова вимовляються по складах, немов видавлюються, при цьому немає супровідної жестикуляції. Буває, що активний словник може бути великим, але слова часто не пов’язані між собою.

Корекція розвитку комунікативно-мовленнєвого складника може здійснюватися, спираючись на психолого-педагогічні принципи – розвитку, системного підходу, врахування зв’язку порушень мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дитини. При цьому ефективними є лінгвістичні, наочні та практичні методи навчання.

При цьому корекція комунікативно-мовленнєвого розвитку враховує, що існує кілька етапів розвитку мови у дітей з розладами аутистичного спектру. Нижче наведені основні етапи, які повинні пройти діти для того, щоб конструктивно спілкуватися. Основними з них є:

- Формування потреби в спілкуванні, яка спонукає дитину вступати в контакт з іншими людьми;
- Соціально адекватні реакції на ім’я, вираження відмови, реакція на привітання, позитивні відповіді, згоду та вміння відповідати на запитання і зауваження інших людей;
- Вербальні та невербальні засоби спілкування та вміння обирати їх для конкретного спілкування, вміння використовувати присвійний займенник «мій» для опису предметів, якими користується сам. Вміння описувати поведінку, місцезнаходження, якості, ознаки та характеристики предметів та більш складні навички (опис минулих та майбутніх подій);
- Здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування, навички ведення

діалогу, вміння розпочинати та завершувати діалог стандартними фразами, вміння демонструвати наполегливість, повторюючи повідомлення, вміння підтримати розмову, вміння дивитися в обличчя співрозмовнику, вміння тримати дистанцію від партнера по спілкуванню, вміння регулювати гучність голосу відповідно до ситуації. Вміння підлаштовуватися, вміння чекати на підтвердження від слухача, перш ніж продовжувати спілкування;

- Вміння планувати зміст своєї участі у спілкуванні (уявити, що саме скаже), коментувати та повідомляти інформацію, вміння коментувати у відповідь на раптові події; вміння називати предмети, знайомих людей та персонажів з книжок з картинками та мультфільмів.

Розвиток комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру є дуже складними корекційним етапом. Тому необхідно враховувати той факт, що дитина може мати мовлення або бути повністю не мовленнєвою. Як уже згадувалося, труднощі в спілкуванні не обов'язково повинні бути вербальними.

Логокорекційна робота з розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру має низку особливостей, спрямованих на подолання специфічних труднощів у соціальній взаємодії, розумінні мови та поведінці. Основними завданнями цієї роботи є формування вербальних і невербальних способів спілкування, стимуляція розвитку емоційної сфери та розширення можливостей дитини для соціальної адаптації.

Основні напрямки логокорекційної роботи:

1. Розвиток соціальної взаємодії та емоційного реагування. Для дітей з РАС характерні труднощі в розумінні емоцій і відповідному реагуванні на них. Робота починається з розвитку базових навичок взаємодії: контакт очей, реакція на звертання, інтерес до дорослих і однолітків. Використовуються ігри, що заохочують взаємодію, наприклад, ігри з обміном іграшками або повторенням дій педагога, що сприяє розвитку емпатії та взаєморозуміння.

2. Формування мотивації до комунікації. У дітей з РАС часто знижена

мотивація до спілкування, тому завдання логопеда створити ситуації, де дитина виявляє бажання комунікувати. Це можуть бути ігри та вправи, що містять елемент вибору або запиту, коли дитині потрібно вказати на бажаний предмет або висловити своє бажання.

3. Розвиток вербальних навичок. Особлива увага приділяється розвитку мовлення, що може бути затриманим або порушеним у дітей з РАС. Корекційні вправи включають розвиток звуковимови, артикуляційної моторики та вміння конструювати прості фрази. Застосування коротких, чітких інструкцій і карток із зображеннями (візуальні підказки) полегшує процес навчання.

4. Використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Для дітей з РАС, які мають виражені мовленнєві труднощі, використовують методи АДК, такі як система карток PECS, жести, міміка або спеціалізовані додатки. Це дозволяє дитині розвивати комунікативні навички та взаємодіяти з оточенням навіть при відсутності вербального мовлення.

5. Розвиток сенсорної інтеграції. Сенсорні порушення є поширеними у дітей з розладами аутистичного спектра, що може впливати на їх здатність зосередитися і взаємодіяти з іншими. Сенсорні ігри, що включають тактильні, зорові та слухові подразники, допомагають поліпшити сприйняття, що позитивно впливає на комунікацію та взаємодію з оточенням.

6. Корекція поведінкових реакцій. Діти з аутизмом часто мають труднощі з регуляцією поведінки, що може перешкоджати процесу навчання. Робота над поведінковими реакціями спрямована на розвиток вміння чекати, виконувати інструкції та завершувати завдання. Застосовуються методики позитивного підкріплення, які допомагають формувати необхідні соціальні навички.

Методами та інструментами лого-корекційної роботи є:

- Візуальні підказки (плакати, картки, схеми), що підтримують розуміння і сприяють запам’ятовуванню інформації;
- Ігрові вправи, що стимулюють інтерес до взаємодії;
- Елементи терапії через гру, які допомагають вивчити поведінкові

моделі, розвивати мовлення та комунікативні навички.

- Сенсорні вправи для покращення адаптивних навичок і комунікації.

Важливою частиною лого-корекційної роботи є залучення батьків, що можуть підтримувати навички, які дитина набуває під час занять із логопедом. Взаємодія з батьками дозволяє створити підтримуюче середовище для розвитку дитини у домашніх умовах.

У контексті лого-корекційної роботи важливо розвивати саме ті навички, які допоможуть дитині навчитися виражати свої потреби і вступати у просту взаємодію з іншими. Робота над розвитком комунікативних навичок передбачає використання методів альтернативної комунікації (як, наприклад, метод PECS) та ігрові форми, що стимулюють здатність дитини встановлювати контакт і розуміти інших. Спільні зусилля логопедів, педагогів і батьків є вирішальними для того, щоб допомогти дитині розвивати навички комунікації, що значно полегшить її соціалізацію та емоційний розвиток у подальшому житті.

ВИСНОВКИ

Послідовне оволодіння мовленням відіграє важливу роль у соціальній адаптації дитини в сучасному суспільстві. Це пов’язано з тим, що мовленнєва діяльність є засобом засвоєння і передачі знань, думок, почуттів, побаченого і пережитого, засобом самоствердження в дитячому колективі. Розвиток мовлення при розладі аутистичного спектру має досить специфічні особливості і багато в чому залежить від того, чи проводяться і в якому віці корекційні втручання.

Результати психолого-педагогічних досліджень доводять, що діти з аутизмом не стільки не бажають спілкуватися, скільки не вміють цього робити. Тому від того, наскільки вчасно їм буде надана допомога і налагоджена взаємодія, наскільки вони не будуть боятися цієї взаємодії, залежить успіх або неуспіх розвитку дітей з розладами аутистичного спектру у загальній пізнавальній діяльності, соціалізації в суспільстві та навичках самообслуговування.

Саме цим обумовлене дослідження на тему «Розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру», яке дало нам отримати низку важливих висновків які відповідають поставленим завданням:

- Завдяки аналізу сучасної наукової літератури ми зробили висновки, що поняття «розвиток комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із РАС» має досить широкий спектр визначень. Який потребує адаптації до особливостей дітей з розладами аутистичного спектру.
- Окресливши особливості комунікації дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру можна сказати, що такі діти стикаються з низкою труднощів у сфері соціальної взаємодії та розвитку мовлення. Вони часто мають порушення як вербальної, так і невербальної комунікації, що зумовлює їхню обмежену здатність до інтерактивної гри та соціальних контактів.
- Ми визначили критерії та показники сформованості комунікативних

навичок мовлення в дітей молодшого дошкільного віку з РАС. Ці критерії допомагають фахівцям – логопедам, психологам та педагогам – розробити цілеспрямовані програми для розвитку комунікативних навичок дітей з РАС.

- Провести дослідження розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з РАС за допомогою однієї з наявних методик. Яке показало, що діти з розладами аутистичного спектру мають певні труднощі в розвитку соціальної комунікації. Зокрема, складнощі у встановленні та підтриманні зорового контакту, низький рівень ініціативності у спілкуванні, недостатнє розуміння та використання невербальних засобів комунікації, проблеми з реакцією на звернення, обмежене використання мовленнєвих засобів для вираження потреб і бажань. Результати такого дослідження допомогли глибше зрозуміти труднощі, з якими стикаються діти з РАС у розвитку комунікативних навичок, та розробити ефективні логокорекційні підходи для поліпшення їхньої здатності до соціальної взаємодії.

Під час експериментального дослідження була використана програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку «Маленькі сходинки» зокрема, книга 3 «Навички спілкування», яка має низку позитивних аспектів, які сприяють розвитку навичок комунікації у дітей, зокрема тих, хто має затримки в розвитку. Програма розроблена з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, дозволяючи підбирати завдання відповідно до її рівня розвитку та потреб. Це особливо важливо для дітей з особливими потребами, адже програма допомагає адаптувати навчальні матеріали для досягнення оптимальних результатів.

«Маленькі сходинки» акцентує увагу на розвитку базових навичок спілкування, таких як встановлення контакту, реагування на звертання, початок і підтримка розмови. Завдяки цьому діти поступово навчаються взаємодіяти з іншими, що покращує інші соціальні навички та інтеграцію у суспільстві. Програма включає різноманітні практичні завдання та ігрові форми навчання, які роблять процес розвитку комунікативних навичок цікавим та залучаючим для дітей. Ігровий формат дозволяє дітям легше засвоювати матеріал та

застосовувати навички у реальних ситуаціях. «Маленькі сходинки» не лише сприяє розвитку комунікації, а й допомагає дітям краще розуміти емоції інших, керувати власними емоційними реакціями та відчувати себе впевненіше в соціальних ситуаціях. Це є важливим аспектом для адаптації дітей у новому середовищі.

Отже, за результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що розвиток комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру є актуальним і необхідним напрямком у логокорекційній роботі. Адже розвиток комунікативних навичок у дітей з РАС є важливим кроком для забезпечення їхньої успішної адаптації та соціалізації, що підкреслює значущість ранньої діагностики та комплексного підходу в логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. псих. наук : 19.00.08. Київ, 2010. 45 с.
2. Островська К. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
3. Базима Н. В. Структурування корекційного впливу у роботі з дитиною з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.: збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 14-17.
4. Autism spectrum disorders: identification, education, and treatment / edited by Dianne Zager. 3rd ed. New Jersey : Erlbaum,1999. 609 p.
4. Baron-Cohen S., Howlin P. Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents. New York : Wiley, 1999. 290 p.
5. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України 2012. 28 с.
6. Tager-Flusberg H. Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. *Constraints on language acquisition*. Psychology Press, 2014. P. 175-194.
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
8. Морозов С. О. До питання про коморбідність при розладах аутистичного спектра. *Аутизм та порушення розвитку*. 2018. Т. 16. №. 2. С. 3-8.
9. Кононова М. М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.
10. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / наук. ред. та упоряд. Д. І. Шульженко. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2013. 250 с.

11. Wetherby A., Prizant, B., Hutchinson T. Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of SpeechLanguage Pathology*. 1998. № 7. P. 79-91.
12. Wetherby Amy M., Prizant, Barry M. Communication and Symbolic Behavior Scales manual. Baltimore : Paul Brookes Publishing Company, 1998. 9 p.
13. Prizant B. M., Schuler A. L., Wetherby A. M., Rydell P. Enhancing language and communication development: Language approaches Handbook of autism and pervasive developmental disorders. / D. J. Cohen and F. R. Volkmar. New York : John Wiley and Sons, 1997. 605 p.
14. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навчальний посібник для вищих навч. закладів. Київ : Наук. світ, 2004. 100 с.
15. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.
16. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку «Маленькі сходинки». Книга 3 Навички спілкування / наук. ред. укр. видання Поніманська Т. І., Колупаєва А. А. Київ : Рівненський державний гуманітарний університет, Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2006. 84 с.
17. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями розвитку: напрями реалізації : монографія. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2012 412 с.
18. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.
19. Клінічна Л. Особливості лого-корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру : монографія. Київ : Наукові записки Інституту спеціальної педагогіки, 2015. С. 23-30.
20. Островська К. Ігрові методи в логопедичній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. *Корекційна педагогіка і психологія*. 2017. № 5(7). С. 44-52.
21. Петровська О. В. Використання ігрових методик у логокорекційній роботі.

Сучасна спеціальна освіта. 2019. № 1(2). С. 16-25.

22. Lord C., Rutter, M., DiLavore P. C., Risi S., Gotham K., Bishop S. L. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2), 2012. URL : https://autism.org/autism-treatment-evaluation-checklist
23. Schopler E., ReichlerR. J., Renner B. R. The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Irvington, New York, 1980. 63 p.
24. Fenson L., Marchman V. A., Thal D. J., Dale P. S., Reznick J. S., Bates, E. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI), 2007. 9 p.
25. Rutter M., Bailey A., & Lord C. Social Communication Questionnaire (SCQ), 2003. 14 p.
26. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 102-106.
27. Шеремет М. К., Шульженко Д. І. Особливості мовлення дітей із розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 275-281.
28. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2020. Т. 1. №. 16. С. 177-192.
29. Шаповал Т. Логопедичні технології в корекції мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями мовлення. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2018. 234 с.
30. Мартинчук О. Спеціальна педагогіка : навч.посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. 345 с.
31. Мойсеєнко І. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка».* Вип. 10. 2019. С. 58-62.
32. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 240 с.

33. Рибак Ю. В. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. С. 241-248.
34. Андреєва Н. С. Історія розвитку діагностики психологопедагогічної корекції розладів спектру аутизму. *Аутизм в Україні. Сучасні реалії надання допомоги особам з розладами спектру аутизму* : матеріали науково-практичної конференції до Всесвітнього дня поширення інформації про аутизм. Київ, 2014. С. 4-17.
35. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
36. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.
37. Бессонова Є. М., Юнусова А. А. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутичного спектра. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота*. 2016. № 1. С. 7-9.
38. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
39. Купчак О. М. Система логопедичної корекція з дітьми із розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. №. 2. С. 97-105.
40. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
41. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами* : *шляхи розбудови.* 2013. Вип. 4 (2). С. 122-131.
42. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 «Корекційна освіта». Полт. нац. ун-т ім. В. Г. Короленка. Вид. 2-ге, виправ., перероб. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2012. 280 с.

43. Хворова Г. Особливості корекційно-розвивального навчання дітей із аутизмом. *Дефектологія.* 2005. № 2. С. 4-8.
44. Хворова Г. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія.* 2008. № 3. С. 20-27.
45. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2008. 72 с.
46. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 21. С. 251-256.
47. Савчук Л. Нові підходи до надання освітньо-корекційних послуг дітям з особливими освітніми потребами. *Дефектолог.* № 5 (41). 2010. С. 6-9.
48. Ранній дитячий аутизм : навчально-методичний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. / А. П. Чуприков, М. І. Винник, Я. Т. Багрій. Івано-Франківськ : Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії, 2005. 48 с.
49. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектра: методичний посібник / укл. : Л. О. Прядко. Суми : НВВ СОІППО, 2016. 60 с.
50. Ігнатьєва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного навчання. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті : акмеологічні засади, сучасні реалії* : збірник наук. праць за матеріал. міжнар. наук.-практ. конф. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 47-51.
51. Дитячий аутизм. Хрестоматія : навч. посібник для студентів. Київ : Дидактика Плюс, 2001. 368 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шановні батьки! Просимо вас відповісти на питання, що стосуються особливостей комунікації вашої дитини. Це допоможе нам краще зрозуміти її індивідуальні потреби та розробити відповідні методи підтримки. Відповідайте, будь ласка, максимально точно.

1. Загальні відомості

Ім’я та вік дитини: _____

Дата народження: _____

Чи має дитина діагностовані розлади аутистичного спектру?

□ Так □ Ні

Діагноз поставлено в (вкажіть організацію): _____

2. Вербальна комунікація

Чи використовує дитина слова для спілкування?

□ Так □ Ні

Якщо так, вкажіть, скільки слів у її активному словнику: _____

Чи користується дитина фразами для висловлення потреб?

□ Так □ Ні

Якщо так, надайте приклади фраз: _____

Як часто дитина ініціює розмову?

□ Часто □ Іноді □ Рідко □ Ніколи

Чи розуміє дитина прості інструкції (наприклад, "дай м'яч")?

□ Так □ Ні

3. Невербальна комунікація

Чи використовує дитина жести для комунікації (наприклад, вказування)?

□ Так □ Ні

Якщо так, вкажіть які саме: _____

Чи підтримує дитина зоровий контакт під час спілкування?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

Чи використовує дитина міміку для вираження емоцій?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

Як дитина реагує на невербальні сигнали (наприклад, коли її кличуть жестом)?

□ Реагує завжди □ Реагує іноді □ Не реагує

4. Соціальна взаємодія

Чи проявляє дитина інтерес до інших дітей?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

Чи бере дитина участь у спільних іграх?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

Якщо так, опишіть характер взаємодії:_____

Як дитина реагує на незнайомих людей?

□ Ігнорує □ Виявляє інтерес □ Лякається □ Інше: _____

Чи здатна дитина попросити про допомогу або звернутися до дорослого?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

5. Емоційні реакції та поведінка

Як дитина реагує на зміни у звичному розкладі чи нові ситуації?

□ Спокійно □ Нервується □ Має труднощі з адаптацією

Чи демонструє дитина емоційні реакції (радість, сум, здивування) у відповідь на події?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

Чи є у дитини прояви агресії чи самоагресії під час спілкування?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

Чи демонструє дитина прихильність до рідних?

□ Так □ Іноді □ Ніколи

6. Потреби у підтримці

Чи потребує дитина допомоги для спілкування з іншими?

□ Так □ Ні

Якщо так, у яких ситуаціях: _____

Чи користується дитина альтернативними способами комунікації (картки, планшет, жести)?

□ Так □ Ні

Якщо так, вкажіть, які саме: _____

Які комунікативні навички ви вважаєте найважливішими для розвитку у дитини?

7. Додаткові питання

Чи є у вас інші особливі спостереження щодо комунікації дитини?

Чи потребуєте ви рекомендацій або консультацій щодо комунікації дитини?

□ Так □ Ні

Додаток Б

Сертифікати заходів самоосвіти за темою дослідження



ВСЕОСВІТА©

Суб'єкт підвищення кваліфікації
ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ
№LP990413

засвідчує, що
МІЛЬКОВА-ТОЛКАЧОВА АЛЛА-ВІКТОРІЯ СЕРГІЇ

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«УСПІШНИЙ ДОСВІД ТА ВИКЛИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

та досягнув(ла) результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми
[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]

м. Київ, Україна
Директор ТОВ «Всеосвіта»
Іван ЛИТВИНЕНКО

Авторка вебінару, авторка дидактичних ігор та корекційних зошитів для дітей з особливими освітніми потребами
Тетяна НАУМЧУК

16.10.2024

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 (із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ

FP426475

ВСЕОСВІТА©

Суб'єкт підвищення кваліфікації ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ

засвідчує, що

Мількова-Толкачова Алла-Вікторія Сергіївна

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«Ігри та вправи на розвиток мовлення дошкільників з особливими освітніми потребами»

[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]
та досягнув(ла) результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми

Тетяна ЗДРАВЧЕВА
Авторка вебінару, дефектологиня, практична психологиня, вчителька початкових класів. Є засновницею та керівницею дитячого клубу раннього розвитку дітей в м.Києві.

Іван ЛИТВИНЕНКО
Директор ТОВ «Всеосвіта»

дата видачі
10.10.2024

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800 (із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

vseosvita.ua

СЛАВА УКРАЇНІ!

ВСЕОСВІТА©

Суб'єкт підвищення кваліфікації
ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ
№SE325378

засвідчує, що

МІЛЬКОВА-ТОЛКАЧОВА АЛЛА-ВІКТОРІЯ СЕРГІЇ

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ З РАС»

та досягнув(ла) результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми
[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]

Людмила ВЕРЕЩАК
Авторка вебінару, директорка комунальної установи «Бердичівський інклюзивно-ресурсний центр» Бердичівської міської ради, дефектологиня, логопединя, реабілітологиня.

Іван ЛИТВИНЕНКО — Директор ТОВ «Всеосвіта»

10.10.2024 — дата видачі

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800
(із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

СЛАВА УКРАЇНІ!

ВСЕОСВІТА©

Суб'єкт підвищення кваліфікації
ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ
№VJ134624

засвідчує, що

МІЛЬКОВА-ТОЛКАЧОВА АЛЛА-ВІКТОРІЯ СЕРГІЇ

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«ПРАКТИКУМ "ІГРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ"»

та досягнув(ла) результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми
[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]

Наталія БАЗИМА,
Авторка вебінару, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету, логопединя, членкиня Української асоціації корекційних педагогів, членкиня Асоціації логопедів України.

Іван ЛИТВИНЕНКО
Директор ТОВ «Всеосвіта»

07.10.2024
дата видачі

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800
(із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

СЛАВА УКРАЇНІ!

ВСЕОСВІТА©

Суб'єкт підвищення кваліфікації
ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ
№TR558986

засвідчує, що

МІЛЬКОВА-ТОЛКАЧОВА АЛЛА-ВІКТОРІЯ СЕРГІЇ

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«ДІАГНОСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З РАС»

[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС]

та досягнув(ла) результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми

Людмила ВЕРЕЩАК
Авторка вебінару, директорка комунальної установи «Бердичівський інклюзивно-ресурсний центр» Бердичівської міської ради, дефектологиня, логопединя, реабілітологиня.

Іван ЛИТВИНЕНКО **07.10.2024**
Директор ТОВ «Всеосвіта» дата видачі

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800
(із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

СЛАВА УКРАЇНІ!

ВСЕОСВІТА©

Суб'єкт підвищення кваліфікації
ТОВ «Всеосвіта» (ЄДРПОУ 41526967)

СЕРТИФІКАТ
№AS190061

засвідчує, що

МІЛЬКОВА-ТОЛКАЧОВА АЛЛА-ВІКТОРІЯ СЕРГІЇ

пройшов(ла) підвищення кваліфікації за видом «вебінар» (дистанційно)

на тему:

«ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧОЇ АГРЕСИВНОСТІ»

та досягнув/ла результатів навчання,
відповідно до програми підвищення кваліфікації вказаної теми
[тривалість: 2 години/0,06 кредиту ЄКТС].

Юлія КАЛІНІНА
Авторка вебінару, практична психологиня вищої категорії.
Ведуча навчальних тренінгів та семінарів для дітей,
педагогів, психологів

Іван ЛИТВИНЕНКО — Директор ТОВ «Всеосвіта»

07.06.2024 — дата видачі

«ВСЕОСВІТА» ЄДРПОУ 41526967

Сертифікат розроблено відповідно до п. 13 постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. № 800
(із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року № 1133)

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи
Національної академії педагогічних наук України
СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

СЕРТИФІКАТ №1/6041

засвідчує, що

Мількова-Толкачова Алла-Вікторія

взяв (-ла) участь у роботі III Всеукраїнської наукової конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених

„ОСОБИСТІСТЬ У ФОКУСІ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ, ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК”

6 год., кількість кредитів ЄКСТ - 0,2

Ректор Олена КАРАМАН

29-30 жовтня 2024 р.
Полтава – Лубни – Миргород



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

СЕРТИФІКАТ № 04-01-23/546

УЧАСНИКА
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ

«ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ: ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД»

Мількова-Толкачова Алла-Вікторія Сергіївна

кількість годин / кредитів ECTS (6 годин / 0,2 ECTS кредиту), дата проведення 30 вересня 2024 року

БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ДИРЕКТОРКА БІЛОЦЕРКІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ _____ ВІКТОРІЯ СИДОРЕНКО

Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я, Мількова-Толкачова Алла-Вікторія Сергіївна, студентка магістратури заочної форми здобуття освіти факультету соціальної педагогіки та психології спеціальності 016 «Спеціальна освіта» освітньо-професійної програми «Логопедія» адреса електронної пошти allatolkacova2@gmail.com;

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота магістра на тему «Діагностика та подолання дисграфії у молодших школярів» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлена;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;
– згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата_____ Підпис_____ А-В. С. Мількова-Толкачова

Дата_____ Підпис  І. В. Кучерак