

Міністерство освіти і науки України

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

ОКСАНА ІВАНІВНА ЧЕКАН

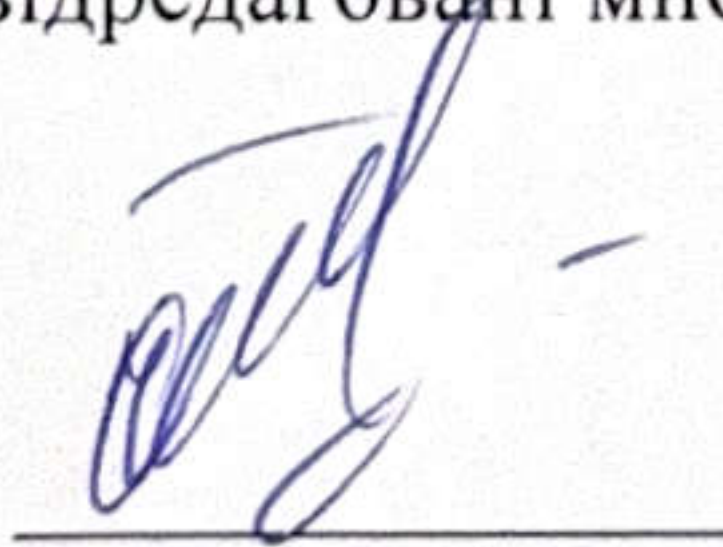
УДК 376.012:81'233:373.2.011.3-053.4-056.3:004.9-049.7(043.5)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне
джерело. Всі частини тексту дисертації, під час написання яких
використовувалися технології штучного інтелекту, перевірені та
відредаговані мною особисто.



О. І. Чекал

АНОТАЦІЯ

Чекан О. І. Теоретико-методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) та 13.00.03 – корекційна педагогіка. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», МОН України. Одеса, 2026.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації набула виняткової актуальності з огляду на сучасні потреби держави та запит суспільства на фахівців, здатних надавати освітні послуги в умовах інклюзивної освіти. Особливої уваги в цьому контексті потребують діти з розладами аутистичного спектра, які мають значні труднощі в розвитку зв'язного мовлення – базового складника успішної соціалізації, комунікації та пізнавальної діяльності. Актуальність дослідження визначається за нормативними орієнтирами: закони України «Про освіту», (2017), «Про дошкільну освіту» (2024), «Про Національну програму інформатизації» (2023), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024), Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021), Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі (2021), Цифрова трансформація освіти і науки (2022), підкреслюють важливість інтеграції цифрових ресурсів у педагогічну практику, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі ЗДО, що підкреслюють важливість інтеграції цифрових ресурсів у педагогічну практику, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі ЗДО.

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати та апробувати методологічні й теоретичні концепти, педагогічні умови, експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

На виконання завдань дослідження щодо першого завдання розкрито й науково обґрунтовано методологічні й теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком із використанням засобів цифровізації.

Щодо другого завдання визначено сутність понять «зв'язне мовлення», «засоби цифровізації», «аутистичні розлади», «розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра», «розвинутість зв'язного мовлення»; уточнено зміст понять «цифровізація», «аутизм», «інклюзія», «мовленнєва діяльність».

На виконання третього завдання - з'ясовано наявний стан розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей із нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації у сучасній педагогічній практиці.

Задля реалізації четвертого завдання виокремлено критерії і показники розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей із нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації: когнітивно-мовленнєвий (обізнаність дітей із назвами знайомих предметів, з якими дитина зустрічається у ЗДО і сім'ї); обізнаність із героями казок; розуміння мовлення дорослих; комунікативно-діяльнісний (уміння дібрати потрібну знайому картинку, предмет, іграшку тощо) та описувати її; уміння спілкуватись із дорослими і дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності); емоційно-етичний (ставлення дитини до комп'ютера чи планшета); мовленнєва активність дитини (у колективі дітей, із вихователем, батьками, незнайомими дітьми та дорослими); оцінка ставлення дитини до себе (самооцінка), свого мовлення, мовлення інших дітей, мовлення дорослих

(взаємооцінка). Схарактеризовано рівні розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей із нормотиповим психофізичним розвитком (достатній, задовільний, низький).

Вирішуючи п'яте завдання, визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації: спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя інклюзивної групи та батьків дітей із розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Відповідно до шостого завдання, розроблено модель та експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що передбачає поетапну реалізацію визначених педагогічних умов за такими взаємопов'язаними етапами: пізнавально-мовленнєвий, діяльнісно-комунікативний, емоційно-етичний. Упроваджено авторську комп'ютерну програму «МовоГрай» та методичні рекомендації, що відповідають Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) та змісту освітнього напрямку «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти (2021), зорієнтовані на розвиток граматичних навичок, словникового запасу, фонематичного сприйняття, діалогічного та монологічного мовлення, а також на формування позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності в цифровому освітньому середовищі. Розроблено і впроваджено освітню програму, що охоплює три тематичні розділи («Ознайомлення дітей із персональним комп'ютером, планшетом, ноутбуком, смартфоном та айфоном», «Засоби цифровізації у дії», «Розвиток зв'язного мовлення засобом авторської комп'ютерної програми «МовоГрай»). Доведено, що позитивна мотивація

дітей формується у процесі створення емоційно-насичених, змістовних, мовленнєвих ситуацій, із використанням інтерактивних вправ, комп'ютерних ігор («Знайди пару», «Віднови історію» тощо), підтримки успіху дитини з боку педагога та забезпечення свободи самовираження. Ефективність педагогічної умови партнерської взаємодії доведено завдяки організації освітнього процесу, що виходить за межі ЗДО: включення батьків у спільну діяльність із використанням цифрових ресурсів вдома, проведення тематичних семінарів і тренінгів тощо.

Наукова новизна дослідження: уперше розроблено й науково обґрунтовано концепцію розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в інклюзивній групі ЗДО засобами цифровізації, що охоплює методологічний (особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи), теоретичний (педагогічні умови, зміст мовленнєвого розвитку), технологічний (модель та експериментальна методика); схарактеризовано психолого-педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра; розкрито сутність понять «зв'язне мовлення», «аутистичні розлади», «засоби цифровізації», «розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра»; визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації: спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів виховатів інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; схарактеризовано критерії (когнітивно-мовленнєвий, комунікативно-діяльнісний, емоційно-етичний) із відповідними показниками та рівні розвитку зв'язного мовлення дітей старшого

дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (достатній, задовільний, низький та відсутність зв'язного мовлення); уточнено поняття: «цифровізація», «аутизм», «інклюзія», «мовленнєва діяльність», «інклюзивне навчання»; розроблено експериментальну методику та модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (пізнавально-мовленнєвий, діяльнісно-комунікативний, емоційно-етичний етапи). Набула подальшого розвитку теорія і методика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в інклюзивній групі засобами цифровізації, авторської комп'ютерної програми «МовоГрай» як дидактичного інструмента педагогічної роботи з дітьми-аутистами. Розроблено освітню програму, що охоплює три тематичні розділи («Ознайомлення дітей із персональним комп'ютером, планшетом, ноутбук, смартфоном та айфоном», «Засоби цифровізації у дії», «Розвиток зв'язного мовлення засобом комп'ютерної програми «МовоГрай»). До кожного з розділів подано тематику занять, освітні завдання, методи та прийоми розвитку зв'язного мовлення, опорну лексику, матеріали до занять, цифрові засоби супроводу. Програма адаптована до особливостей сприймання, пізнавальної активності та комунікативних можливостей дітей з розладами аутистичного спектра, що забезпечує поетапний розвиток у них мовленнєвих умінь засобами ігрових форм роботи, цифрових вправ, мультимедійних сценаріїв, що стимулювали позитивну мотивацію мовленнєвого самовираження, зменшували тривожність під час мовленнєвої взаємодії, активізації діалогічного та монологічного мовлення. Підготовлено методичні рекомендації до використання комп'ютерної програми «МовоГрай» у педагогічній практиці.

Результати дослідження можуть бути використані: в інклюзивних групах ЗДО як складник корекційно-розвивальної роботи з дітьми з розладами

аутистичного спектра; спеціальними педагогами, асистентами вихователів для індивідуальної та групової мовленнєвої підтримки; у процесі фахової підготовки здобувачів освіти за освітньо-професійним ступенем «фаховий молодший бакалавр» галузі знань А Освіта / Педагогіка; для розроблення освітніх програм із формування спеціальних компетентностей, забезпечення ефективної педагогічної практики, створення навчально-методичних посібників та рекомендацій для здобувачів освіти за спеціальностями А 2 Дошкільна освіта і А 6 Спеціальна освіта; оновленні змісту навчально-методичних комплексів і практико-зорієнтованих завдань у професійно-педагогічній підготовці; у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивних груп ЗДО.

Здійснено дослідно-експериментальну апробацію розробленої експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Результати формувального етапу експерименту підтвердили гіпотезу дослідження й засвідчили ефективність і технологічність запропонованої методики: достатнього рівня досягли 20% дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра експериментальної та 11,6% контрольної груп (було по 3%); задовільний рівень виявлено у 35,4% респондентів експериментальної і 20,6% контрольної груп (було по 14,6%); на низькому рівні в експериментальній групі стало 26,4% (було 35,4%), а в контрольній – 35,6% (було 35,7%) респондентів. Відсутність зв'язного мовлення – 18,4% дітей експериментальної (було 47%) та 32% контрольної груп (було по 46,7%). Достовірність здобутих експериментальних даних підтверджено застосуванням методу математичної статистики (t-критерій Стьюдента (t-критерій) (двовибірковий t-критерій). Доведено доцільність реалізації моделі, експериментальної методики та педагогічних умов щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Ключові слова: методика, методологія, зв'язне мовлення, розлади аутистичного спектра, засоби цифровізації, розвиток зв'язного мовлення дітей

старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, цифровізація, аутизм, інклюзія, мовленнєва діяльність, інклюзивне навчання, ігрова діяльність, мовленнєво-ігрові ситуації, мовленнєві вправи, мова, мовлення, мовленнєва діяльність, внутрішнє мовлення, мовленнєва особистість, освітнє середовище, цифровий простір.

Основні положення дисертаційного дослідження викладено в таких публікаціях автора:

Публікації у виданнях наукометричної бази Scopus та Web of Science

1. Bogush, A., Chekan, O., Ivanova, V., Popovych, N., & Palahnyuk, O. (2025). Digitalization as a Tool for the Speech Development of Older Preschool Children with Autistic Disorders. *WSEAS Transactions on Computer Research: scientific journal*, 13, 170–177. <https://doi.org/10.37394/232018.2025.13.17>, <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12413>.

2. Chekan, O., Barna, K., Forostian, O., Sokolova, H., & Raievska, Y. (2024). Effectiveness of Information and Communication Programmes for Children with Special Educational Needs in the Context of Speech Development. *International Journal of Child Health and Nutrition*, 13, 3, 151–161. <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2024.13.03.4>.

3. Chekan, O., Haiash, O., Liubchenko, I., Popovych, N., & Barna, K. (2023). Inclusive education: approaches and methods of working with children with special needs. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS): scientific journal*, 16, 03, 639–647. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n3.639-647>, https://www.researchgate.net/publication/376303194_Inclusive_Education_approaches_and_methods_of_working_with_children_with_special_needs.

4. Chekan, O., Kasianenko, O., & Barna, K. (2024). Enhancing language development in autistic preschoolers through corrective interventions. *Multidisciplinary Reviews: multidisciplinary journal*, 7, 202. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe045>.

5. Kolupayeva, A. A., Taranchenko, O. M., Koval-Bardash, L. V., Chekan, O. I., & Nakonechna, L. M. (2022). Pedagogical technology in teaching

children with special educational needs in the context of inclusive education. *Apuntes Universitarios: journal*, 12(3), 38–56. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732652/>.

Публікації у фахових виданнях України

1. Чекан, О. І., & Барна, Х. В. (2025). Теоретичні засади логопедичної ритміки: міждисциплінарний підхід до корекції мовленнєвих порушень. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3(55), 96-102. <https://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/4772/4548>.

2. Чекан, О. І., Барна, Х. В., & Марценюк, В. А. (2025). Логопедичний масаж як засіб корекції дизартрії у дітей молодшого шкільного віку з неврологічною патологією. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 21, 1-15. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1203>

3. Чекан, О. І., & Барна, Х. В. (2025). Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення при дислалії та його вплив на порушення писемного мовлення. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Серія: Психологія, Серія: Медицина*, 8(54), 124-136. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)-124-135](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-124-135).

4. Чекан, О. І., Ільтьо, Г. Ф., & Марценюк, В. А. (2025). Сутність і тлумачення ключових термінів інклюзивної освіти в міжнародному та українському контексті: акцент на професійну роль асистента вихователя в освітньому процесі. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка, Право, Економіка, Державне управління, Техніка, Історія та археологія*, 5(35), 1458-1467.

5. Чекан О. І., Барна Х. В., & Вовчок В. М. (2025). Методичні орієнтири подолання мовленнєвих порушень засобами логоритміки. *Інноваційна педагогіка*, 87, 99-103.

6. Чекан, О. І. (2025). Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи: науковий журнал*, 7, 39–43. <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12593>.

7. Чекан, О. І. (2024). Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки: науковий збірник*, 5(364), 101-107. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5\(364\)-101-107](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5(364)-101-107).

8. Чекан, О. І., Попович, Н. Ф., & Марценюк, В. А. (2024). Аналіз освітньо-виховних планів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом в інклюзивних групах ЗДО засобами цифровізації. *Health & Education: науковий журнал*, 4, 154-159. <https://doi.org/10.32782/health-2024.4.21>.

9. Чекан, О. І. (2024). Міждисциплінарний аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями. *Inclusion and Diversity: науковий журнал*, 4, 24-29. <https://doi.org/10.32782inclusion2024.4.5>, <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/367>.

10. Чекан, О. І., & Барна Х. В. (2023). Формування мовленнєвої діяльності дошкільників як проблема логопедії. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*, 59, 94-97. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.19>.

11. Чекан, О. (2023). Роль комп'ютерних програм у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими потребами. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 2, 89-94. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-19>.

12. Чекан, О. І. (2023). Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільній освіті дітей з ООП. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць*, 93, 132-136. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.27>.

13. Чекан, О. І. (2024). Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка, Серія: Право, Серія: Економіка, Серія: Державне управління, Серія: Техніка, Серія: Історія та археологія: науковий журнал*, 4(22), 1091-1100. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4\(22\)-1091-1100](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4(22)-1091-1100).

14. Чекан, О. І. (2024). Мовлянка: комп'ютерний програмно-педагогічний засіб для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ООП дошкільного

віку. *Inclusion and Diversity*: науковий журнал, 3, 82-86.
<https://doi.org/10.32782inclusion2024.3.15>.

15. Чекан, О. І. (2024). Роль цифровізації у підтримці інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями в Україні. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*: науковий журнал, 3, 48-54.
<https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>.

16. Чекан, О. (2022). Рівні підтримки щодо організації освітнього процесу осіб з особливими потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*: науковий журнал, 4, 165-169. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.26>.

17. Чекан, О. І. (2022). Логопедичний масаж: інновації, технології та особливості. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал, 49, 2, 65-68.
<https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.13>.

18. Чекан, О., Барна, Х., & Кас'яненко, О. (2022). Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*: науковий журнал, 3, 145-150.
<https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>.

19. Чекан, О. І., Барна, Х. В., & Березюк, Б. А. (2021). Методика використання інноваційних пристроїв технології ай-трекінгу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал, 39, 100-105. <https://doi.org/10.32843/26636085/2021/39.19>.

20. Чекан, О., & Санто, В. (2021). Дидактична модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*: науковий журнал, 5, 67-75. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.11>.

21. Барна, Х., Чекан, О., Кас'яненко, О., & Фізер, В. (2020). Особливості використання музично-ритмічних рухів у подоланні порушень звуко-складової структури слова. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Педагогіка*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 30, 3, 218-223.
<https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/30.212505>.

22. Чекан, О., Фізер, В., & Ілюк, Л. (2019). Дидактичний Монтессорі-матеріал як засіб розвитку творчого мислення дітей передшкільного віку під час ознайомлення з навколишнім світом. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 26, 2, 161-171. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195906>.

23. Чекан, О. І., Іванова, В. В., & Барна, Х. В. (2019). Теоретичний аспект дослідження просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: збірник наукових праць*, 2(45), 228-232. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.228-232>.

24. Іванова, В., Чекан, О., & Кас'яненко, О. (2019). Психолого-педагогічні аспекти розвитку соціальної поведінки у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*, 1(9), 230-233. [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1\(9\)-230-233](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1(9)-230-233).

Інші міжнародні видання

1. Чекан, О. І. (2022). Особливості державних стандартів щодо освіти дітей дошкільного віку. *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука"*, 1(32), 109-113. <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2022/06/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D1%96-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0-2022-%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9-109-113.pdf>.

2. Чекан, О. І. (2022). Формування готовності до навчання грамоти у дітей, що мають ООП із недостатнім рівнем розвитку передумов письма. *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука"*, 2(33), 231-238. http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9467/1/DEVELOPMENT_OF_READINESS_TO_LEARN_LITERACY.pdf.

1. Чекан, О. (2024). Засоби цифровізації у системі інклюзивної освіти України для дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями. *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність*: колективна монографія / за ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. (с. 393–408). Ужгород: РІК-У. <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0122.2024>.
2. Чекан, О. І. (2025). Особистісно-зорієнтований підхід у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації. *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти*: колективна монографія / за ред. К. Л. Крутій. (с. 274–306). Київ: Маріупольський держ. ун-т. <https://doi.org/10.31339/2025-1.307>.
3. Чекан, О. І. (2024). Інклюзивна освіта в дошкільних закладах України: стан, специфіка та програмно-методичне забезпечення. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice*: scientific monograph. (с. 224–255). Riga, Latvia: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-12>.
4. Чекан, О. І. (2021). Теоретичні засади розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. *Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теорет.-практ. аспект*: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Кобаля. (с. 70–89). Мукачево: Редакц.-вид. центр МДУ. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000796272>.
5. Чекан, О. І. (2025). Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку інклюзивної групи засобами цифровізації (КП «Мовограй»). *Міждисциплінарні виміри інновацій: від теорії до практики соціально-економічного розвитку*: колект. монографія / за заг. ред. М. Швардак, О. Попович, В. Іванова, О. Дудаш (с. 141-157). Мукачево: РВЦ МДУ. <https://doi.org/10.31339/978-617-7495-93-1/352.2025/141-156>.

6. Чекан, О. (2025). *Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації*: монографія. Мукачєво: МДУ. <https://doi.org/10.31339/2025-1.307>.

Посібники, підручники, навчально-методичні видання

1. Чекан, О. (2025). *Планування освітньої діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти: методичний посібник для асистентів вихователки інклюзивної групи*: навч. вид. Мукачєво: МДУ. <https://doi.org/10.31339/2025-P.32>.

2. Чекан, О. (2025). *Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації (комп'ютерна програма «МовоГрай»)*: програма. Мукачєво: МДУ. <https://doi.org/10.31339/2025-R.140>.

3. Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). *Спеціальна методика розвитку мовлення: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 016 Спеціальна освіта*. Мукачєво: МДУ.

4. Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). *Логопедичні ігри та рання логопедична корекція: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 016 Спеціальна освіта*. Мукачєво: МДУ.

5. Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). *Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни для здобувачів спец. 016.01 "Спеціальна освіта. Логопедія", першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ч. I*. Мукачєво: МДУ, 2022.

6. Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). *Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни для здобувачів спец. 016.01 "Спеціальна освіта. Логопедія", першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ч. II*. Мукачєво: МДУ.

7. Чекан, О. І. (Уклад.). (2020). *Комп'ютерні технології в роботі з дітьми: конспект лекцій у схемах і таблицях для здобувачів денної та заочної форми навчання спец. 012 "Дошкільна освіта". Ч. I*. Мукачєво: МДУ.

8. Чекан, О. І. (Уклад.). (2020). *Комп'ютерні технології в роботі з дітьми: конспект лекцій у схемах і таблицях для здобувачів денної та заочної форми навчання спец. 012 "Дошкільна освіта". Ч. II*. Мукачєво: МДУ.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Чекан, О. (2024). Інновації в інклюзивній освіті: роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку дітей з аутистичними розладами. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти*: зб. наук. праць за матеріалами І Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 135–139). Івано-Франківськ: НАІР.

2. Чекан, О. І. (2024). Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: зб. тез доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 224–226). Мукачєво: МДУ.

3. Чекан, О. І. (2024). Аутизм як педагогічна проблема: комунікативно-когнітивні аспекти. *Становлення особистості: персоногенетичний контекст*: зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 125–126). Мукачєво: МДУ.

4. Чекан, О. (2023). Використання комп'ютерних ігор у роботі з дітьми, що мають ООП: досвід науковців. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 9: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 194–197). Умань: УДПУ ім. П. Тичини.

5. Чекан, О. І. (2023). Правове регулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами: аналіз законодавчих та нормативних актів. *Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (с. 92–94). Івано-Франківськ.

6. Чекан, О. І. (2023). Організація освіти для осіб з особливими потребами: аналіз рівнів підтримки. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доп. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 500–505). Мукачєво: МДУ.

7. Чекан, О. І. (2023). Використання комп'ютера для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з особливими потребами дошкільного віку: наукові підходи та практичний досвід. *Сімдесят шості економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнар. мультидисциплінар. наук. інтернет-конф.* (с. 63–66). Львів: ФО-П Шпак В. Б. <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4406/>.

8. Чекан, О. І. (2023). Теоретична складова інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають ООП. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Ч. 1.* (с. 184–188). Київ.

9. Чекан, О. (2023). Використання комп'ютерних ігор у роботі з дітьми, що мають ООП: досвід науковців. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 9: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика: матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 194–198). Умань: Візаві.

10. Чекан, О. (2022). Розвиток інклюзивної освіти України в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: зб. тез доп. IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (с. 270–272). Мукачево: МДУ.

11. Чекан, О. (2022). Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми логопатами дошкільного віку. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 286–288). Мукачево: МДУ.

12. Чекан, О. (2022). Основні засади партнерства батьків та педагогів у роботі з дітьми, що мають ООП. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти: зб. тез доп. I наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю* (с. 164–170). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».

13. Чекан, О. І. (2022). Теоретико-методологічні аспекти освітнього процесу сучасного дошкільника з ООП. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доп. II Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 211–213). Мукачево: МДУ.

Свідоцтва про державну реєстрацію авторського права на твір

1. Чекан, О. І. (2025). *Комп'ютерна програма «МовоГрай» для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями (КП «МовоГрай»)*. Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 137096, 16 червня 2025 року. Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій (УКРНОІВІ).

SUMMARY

Chekan O. I. Theoretical and methodological foundations for the development of coherent speech in older preschoolers with autism spectrum disorders using digitalization. – Qualification scientific work as a manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialties 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching (Ukrainian Language) and 13.00.03 – Corrective Pedagogy. State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,” Ministry of Education and Science of Ukraine. Odessa, 2025.

The problem of developing coherent speech in older preschoolers with autistic spectrum disorders through digitalization has become extremely relevant given the current needs of the state and society's demand for specialists capable of providing educational services in an inclusive educational environment. In this context, children with autistic spectrum disorders who have significant difficulties in developing coherent speech – a basic component of successful socialization, communication, and cognitive activity - require special attention. The relevance of the research has been determined based on regulatory guidelines: the laws of Ukraine “On Education” (2017), “On Preschool Education” (2024), “On the National Informatization Program” (2023), “On the Fundamentals of Social Protection of People with Disabilities in Ukraine” (1991), “On the Protection of Children” (2001), “On the Rehabilitation of People with Disabilities in Ukraine” (2005), Basic Component of Preschool Education (2021), National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period until 2029 (2024), Concept for the Development of Digital Competencies (2021), Concept for the Education of Children and Youth in the Digital Space (2021), Digital Transformation of Education and Science (2022), emphasize the importance of integrating digital resources into pedagogical practice, particularly in the inclusive educational environment of preschool educational institutions, which emphasize the importance of integrating digital resources into pedagogical practice, particularly in the inclusive educational environment of preschool educational institutions.

The purpose of the research is to develop, scientifically substantiate, and test methodological and theoretical concepts, pedagogical conditions, and experimental methods for developing coherent speech in older preschoolers with autistic spectrum disorders using digitalization tools.

In order to accomplish the research tasks related to the first objective, the methodological and theoretical foundations for the development of coherent speech in children of the inclusive group of senior preschool age with autistic spectrum disorders and with normal psychophysical development using digitalization tools have been revealed and scientifically substantiated.

Regarding the second task, the essence of the concepts of “coherent speech,” “means of digitization,” “autistic disorders,” “development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders,” and “development of coherent speech” has been defined; the content of the concepts of “digitalization,” “autism,” “inclusion,” and “speech activity” has been clarified.

To accomplish the third task, the current state of coherent speech development in children of the inclusive group of senior preschool age with autistic spectrum disorders and children with normal psychophysical development has been determined using digitalization tools in modern pedagogical practice.

To implement the fourth task, we have identified criteria and indicators for the development of coherent speech in children of the inclusive group of senior preschool age with autistic spectrum disorders and children with normal psychophysical development using digitalization tools: cognitive-speech (children's awareness of the names of familiar objects which the child encounters in preschool educational institutions and at home); awareness of fairy tale characters; understanding of adult speech; communicative-activity (ability to select the right familiar picture, object, toy, etc.) and describe it; ability to communicate with adults and children (motivational orientation of communicative-speech activity); emotional and ethical (the child's attitude towards a computer or tablet); the child's speech activity (in a group of children, with a teacher, parents, unfamiliar children and adults); assessment of the child's attitude towards themselves (self-esteem), their speech, the speech of other children, the speech of adults (mutual assessment). The

levels of development of coherent speech in children of the inclusive group of senior preschool age with autistic spectrum disorders and children with normal psychophysical development (sufficient, satisfactory, low) have been characterized.

In solving the fifth task, we have identified and substantiated the pedagogical conditions for the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders using digitalization tools: the focus of the educational process of the inclusive group of preschool educational institutions on the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders using digitalization tools; the presence of positive motivation among participants of the educational process for the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders through digitalization; the organization of partnership between teachers, teaching assistants in inclusive groups, and parents of children with autistic spectrum disorders through digitalization.

In accordance with the sixth task, a model and experimental methodology for developing coherent speech in older preschoolers with autistic spectrum disorders using digitalization tools has been developed, which provides for the phased implementation of specific pedagogical conditions in the following interrelated stages: cognitive-speech, activity-communicative, emotional-ethical. We have implemented the author's computer program "Movogray" and methodological recommendations that comply with the Law of Ukraine "On Preschool Education" (2024) and the content of the educational direction "Child Speech" Basic Component of Preschool Education (2021), focused on the development of grammatical skills, vocabulary, phonemic perception, dialogical and monological speech, as well as the formation of a positive attitude towards speech activity in a digital educational environment. An educational program covering three thematic sections has been developed and implemented ("Introducing children to personal computers, tablets, laptops, smartphones, and iPhones," "Digitalization tools in action," "Development of coherent speech using the author's computer program "Movogray"). It has been proven that positive motivation in children is formed in the process of creating emotionally rich, meaningful speech situations, using interactive exercises, computer games ("Find a Pair," "Restore History," etc.),

teacher support for the child's success, and ensuring freedom of self-expression. The effectiveness of the pedagogical condition of partnership interaction has been proven through the organization of the educational process that goes beyond the boundaries of the preschool educational institution: involving parents in joint activities using digital resources at home, conducting thematic seminars and trainings, etc.

Scientific novelty of the research: for the first time, a concept for the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders in an inclusive preschool group of preschool educational institutions has been developed and scientifically substantiated using digitalization tools, covering methodological (personality-oriented and activity-based approaches), theoretical (pedagogical conditions, content of speech development), technological (model and experimental methodology); characterized the psychological and pedagogical foundations of the development of coherent speech in older preschoolers with autistic spectrum disorders; the essence of the concepts of “coherent speech,” “autistic disorders,” “digitalization tools,” and “development of coherent speech in older preschool children with autism spectrum disorders” has been revealed; pedagogical conditions for the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders through digitalization have been identified and substantiated: the focus of the educational process of the inclusive group of preschool educational institutions on the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders through digitalization; the presence of positive motivation among those involved in the educational process to develop coherent speech in older preschoolers with autistic spectrum disorders through digitalization; the organization of partnership-based interaction between teachers, teaching assistants in inclusive groups, and parents of children with autistic spectrum disorders through digitalization; criteria (cognitive-speech, communicative-activity, emotional-ethical) with corresponding indicators and levels of development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders using digitalization tools (sufficient, satisfactory, low, and absence of coherent speech) have been characterized; the concepts of “digitalization,” “autism,” “inclusion,” “speech activity,” and “inclusive education” have been clarified; an

experimental methodology and model for the development of connected speech in older preschool children with autistic spectrum disorders using digitalization tools (cognitive-speech, activity-communicative, emotional-ethical stages) has been developed. The theory and methodology of developing coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders through digitalization has been further developed.

The practical significance of the research lies in the development of an experimental methodology for developing coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders in an inclusive group using digitalization tools, the author's computer program "Movogray" as a didactic tool for pedagogical work with autistic children. We have developed an educational program covering three thematic sections ("Introducing children to personal computers, tablets, notebooks, smartphones, and iPhones," "Digital tools in action," and "Developing coherent speech using the Movogray computer program"). Each section includes lesson topics, educational tasks, methods and techniques for developing coherent speech, key vocabulary, lesson materials, and digital support tools.

The program has been adapted to the characteristics of perception, cognitive activity, and communication abilities of children with autism spectrum disorders, ensuring the gradual development of their speech skills through games, digital exercises, and multimedia scenarios that stimulate positive motivation for verbal self-expression, reduce anxiety during verbal interaction, and activate dialogical and monological speech. Methodological recommendations for the usage of the Movogray computer program in pedagogical practice have been prepared.

The results of the research can be used: in inclusive groups of preschool educational institutions as part of corrective and developmental work with children with autistic spectrum disorders; by special educators and teaching assistants for individual and group speech support; in the process of professional training of students for the educational and professional degree of "vocational junior bachelor" in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy; for the development of educational programs for the formation of special competencies, ensuring effective pedagogical practice, creating teaching aids and recommendations for students in

the specialties 012 Preschool Education and 016 Special Education; updating the content of teaching and methodological complexes and practice-oriented tasks in professional and pedagogical training; in the system of postgraduate pedagogical education to improve the qualifications of pedagogical workers in inclusive groups of preschool educational institutions.

A pilot research and experimental testing of the developed experimental methodology for the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders using digitalization tools has been carried out. The results of the formative stage of the experiment confirmed the research hypothesis and demonstrated the effectiveness and technological feasibility of the proposed methodology: 20% of older preschool children with autistic spectrum disorders in the experimental group and 11.6% in the control group (3% in each group) achieved a sufficient level; a satisfactory level has been found in 35.4% of respondents in the experimental group and 20.6% in the control group (previously 14.6% in each group); a low level has been found in 26.4% of respondents in the experimental group (previously 35.4%) and 35.6% in the control group (previously 35.7%). Lack of coherent speech – 18.4% of children in the experimental group (previously 47%) and 32% in the control group (previously 46.7%). The reliability of the experimental data obtained has been confirmed by the application of mathematical statistics (Student's t-test (t-test) (two-sample t-test). The feasibility of implementing the model, experimental methodology, and pedagogical conditions for the development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders through digitalization has been proven.

Key words: methodology, coherent speech, autistic spectrum disorders, digitalization tools, development of coherent speech in older preschool children with autistic spectrum disorders, digitalization, autism, inclusion, speech activity, inclusive education, play activity, speech-play situations, speech exercises, language, speech, speech activity, internal speech, speech personality, educational environment, digital space.

The main provisions of the dissertation are presented in the following publications of the author:

Publications in scientific periodicals of other states (Scopus, Web of Science)

1. Bogush, A., Chekan, O., Ivanova, V., Popovych, N., & Palahnyuk, O. Digitalization as a Tool for the Speech Development of Older Preschool Children with Autistic Disorders. *WSEAS Transactions on Computer Research: scientific journal*. 2025. Vol. 13. P. 170–177. <https://doi.org/10.37394/232018.2025.13.17>, <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12413>.
2. Chekan, O., Barna, K., Forostian, O., Sokolova, H., & Raievska, Y. Effectiveness of Information and Communication Programmes for Children with Special Educational Needs in the Context of Speech Development. *International Journal of Child Health and Nutrition*. 2024. Vol. 13 (3). P. 151–161. <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2024.13.03.4>.
3. Chekan, O., Haiash, O., Liubchenko, I., Popovych, N., & Barna, K. Inclusive education: approaches and methods of working with children with special needs. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS): scientific journal*. 2023. Vol. 16 (03). P. 639–647. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n3.639-647>, https://www.researchgate.net/publication/376303194_Inclusive_Education_approaches_and_methods_of_working_with_children_with_special_needs.
4. Chekan, O., Kasianenko, O., & Barna, K. Enhancing language development in autistic preschoolers through corrective interventions. *Multidisciplinary Reviews: multidisciplinary journal*. 2024. Vol. 7. P. 202. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe045>.
5. Kolupayeva, A. A., Taranchenko, O. M., Koval-Bardash, L. V., Chekan, O. I., & Nakonechna, L. M. Pedagogical technology in teaching children with special educational needs in the context of inclusive education. *Apuntes Universitarios: journal*. 2022. Vol. 12(3). P. 38–56. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732652/>.

Publications in scientific professional editions of Ukraine

1. Chekan, O. I., & Barna, H. V. Theoretical foundations of speech therapy rhythmic: an interdisciplinary approach to the correction of speech disorders. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2025. Vol. 3(55). P. 96-102. <https://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/4772/4548>.
2. Chekan, O. I., Barna, H. V., & Martsenyuk, V. A. Speech therapy massage as a means of correcting dysarthria in children of primary school age with neurological pathology. *Pedagogical Academy: scientific notes*, 2025. Vol. 21. P. 1-15. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1203>.

3. Chekan, O. I., & Barna, H. V. Phonetic-phonematic underdevelopment of speech in dyslalia and its impact on written speech disorders. *Prospects and innovations of science. Series: Pedagogy, Series: Psychology, Series: Medicine*, 2025. |Vol. 8(54), P. 124-136. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)-124-135](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-124-135).
4. Chekan, O. I., Il't'o, G. F., & Martsenyuk, V. A. The essence and interpretation of key terms of inclusive education in the international and Ukrainian context: emphasis on the professional role of the teacher's assistant in the educational process. *Current issues in modern science. Series: Pedagogy, Law, Economics, Public Administration, Technology, History and Archaeology*, 2025. Vol. 5(35). P. 1458-1467.
5. Chekan, O. I., Barna, H. V., & Vovchok, V. M. Methodological guidelines for overcoming speech disorders using logorhythms. *Innovative Pedagogy*, 2025. Vol. 87. P. 99-103.
6. Chekan, O. I. Inclusive education in preschool institutions: regulatory and legal changes and prospects for implementation Pedagogical innovation. *Modernity and prospects: scientific journal*, 2025. Vol. 7. P. 39-43. <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12593>.
7. Chekan, O. I. Speech and game activity as a means of developing coherent speech in children with autistic disorders. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical Sciences: Scientific Collection*, 2024. Vol. 5(364). P. 101-107. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5\(364\)-101-107](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-5(364)-101-107).
8. Chekan, O. I., Popovych, N. F., & Martsenyuk, V. A. Analysis of educational plans for the development of coherent speech of children with autism in inclusive groups of special education using digitalization. *Health&Education: scientific journal*, 2024. Vol. 4. P. 154-159. <https://doi.org/10.32782/health-2024.4.21>.
9. Chekan, O. I. Interdisciplinary analysis of the development of coherent speech in preschool children with autistic disorders. *Inclusion and Diversity: scientific journal*, 2024. Vol.4. P. 24-29. <https://doi.org/10.32782inclusion2024.4.5>, <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/367>.
10. Chekan, O. I., & Barna H. V. Formation of speech activity of preschoolers as a problem of speech therapy. *Innovative pedagogy: scientific journal*, 2023. Vol. 59. P. 94-97. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.19>.
11. Chekan, O. The role of computer programs in correctional and developmental work with children with special needs. *Science and Education: Scientific and Practical Journal*, 2023. Vol. 2. P. 89-94. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-19>.
12. Chekan, O. I. Foreign experience in using information and communication technologies in preschool education of children with special needs. *Scientific journal of the*

National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects: collection of scientific works. 2023. Vol. 93. P. 132-136. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.27>.

13. Chekan, O. I. Psychological principles of speech development of preschool children. *Current issues in modern science. Series: Pedagogy, Series: Law, Series: Economics, Series: Public administration, Series: Technology, Series: History and archeology: scientific journal*, 2024. Vol. 4(22). P. 1091-1100. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4\(22\)-1091-1100](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4(22)-1091-1100).

14. Chekan, O. I. Speech book: a computer software and pedagogical tool for the development of speech in preschool children with special educational needs. *Inclusion and Diversity: scientific journal*, 2024. Vol. 3. P. 82-86. <https://doi.org/10.32782inclusion2024.3.15>.

15. Chekan, O. I. The role of digitalization in supporting inclusive education of preschool children with autistic disorders in Ukraine. *Pedagogical Innovation. Modernity and Prospects: Scientific Journal*, 2024. Vol. 03. P. 48-54. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>.

16. Chekan, O. Levels of support for the organization of the educational process of persons with special needs. *ActaPaedagogicaVolynienses: scientific journal*, 2022. Vol. 4, P. 165-169. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.26>.

17. Chekan, O. I. Speech therapy massage: innovations, technologies and features. *Innovative pedagogy: scientific journal*. 2022. Vol. 49 (2). P. 65-68. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.13>.

18. Chekan, O., Barna, H., & Kas'yanenko, O. Conceptual principles of the development of coherent speech in children with SNM in play activities. *ActaPaedagogicaVolynienses: scientific journal*, 2022. Vol. 3. P. 145-150. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>.

19. Chekan, O. I., Barna, H. V., & Berezyuk, B. A. Methodology of using innovative devices of eye-tracking technology in working with children with special educational needs. *Innovative Pedagogy: Scientific Journal*, 2021. Vol. 39. P. 100-105. <https://doi.org/10.32843/26636085/2021/39.19>.

20. Chekan, O., & Santo, V. Didactic model of forming professional competence of future educators of preschool children using computer technologies. *ActaPaedagogicaVolynienses: scientific journal*, 2021. Vol. 5. P. 67-75. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.11>.

21. Barna, Kh., Chekan, O., Kas'yanenko, O., & Fizer, V. Peculiarities of using musical-rhythmic movements in overcoming violations of the sound-syllable structure of the word. *Current*

issues in the humanities. Series: Pedagogy: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 2020. Vol. 30 (3), P. 218-223. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/30.212505>.

22. Chekan, O., Fizer, V., & Ilyuk, L. Didactic Montessori material as a means of developing creative thinking of preschool children during acquaintance with the surrounding world. *Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 2019. Vol. 26 (2). P. 161-171. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/26.195906>.

23. Chekan, O. I., Ivanova, V. V., & Barna, H. V. Theoretical aspect of the study of the prosodic side of speech in preschool children with dysarthria. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work: collection of scientific works*, 2019. Vol. 2(45). P. 228-232. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.45.228-232>.

24. Ivanova, V., Chekan, O., & Kas'yanenko, O. Psychological and pedagogical aspects of the development of social behavior in preschoolers with general speech underdevelopment. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Works*, 2019. Vol. 1(9). P. 230-233. [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1\(9\)-230-233](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1(9)-230-233).

Publications in scientific periodicals

1. Chekan, O.I. Peculiarities of state standards for the education of preschool children. *International scientific journal "Education and Science"*, 2022. Vol. 1(32). P. 109-113. <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2022/06/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D1%96-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0-2022-%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9-109-113.pdf>.

2. Chekan, O. I. Formation of readiness for literacy in children with SEN with an insufficient level of development of writing prerequisites. *International Scientific Journal "Education and Science"*, 2022. Vol. 2(33). P. 231-238. http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9467/1/DEVELOPMENT_OF_READINESS_TO_LEARN_LITERACY.pdf.

Monographs

1. Chekan, O. Digitalization tools in the system of inclusive education of Ukraine for preschool children with autistic disorders. *Vectors of development of modern education: spirituality, interaction, communication, competence: collective monograph*. Uzhhorod: RIK-U, 2024. P. 393–408. <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0122.2024>.

2. Chekan, O. I. A personal-oriented approach in the vector of development of coherent speech of children of senior preschool age with autistic disorders using digitalization tools. Innovative and technological principles of training specialists to work in an inclusive environment of a preschool educational institution: collective monograph. Kyiv: Mariupol State University, 2025. P. 274–306. <https://doi.org/10.31339/2025-1.307>.

3. Chekan, O. I. Inclusive education in preschool institutions of Ukraine: status, specifics and programmatic and methodological provision. Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice: scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2024. P. 224–255. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-12>.

4. Chekan, O. I. Theoretical principles of the development of creative speech of preschool children by means of information and computer technologies. Professional training of specialists in the system of preschool and primary education in a multicultural environment: theoretical and practical aspect: collective monograph. Mukachevo: Editorial and publishing center of Mukachevo State University, 2021. P. 70–89. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000796272>.

5. Chekan, O. I. Development of coherent speech in children of senior preschool age of the inclusive group by means of digitalization (KP "Movogray"). Interdisciplinary dimensions of innovations: from theory to practice of socio-economic development: collective monograph. Mukachevo: RVC MSU, 2025. P. 141–157. <https://doi.org/10.31339/978-617-7495-93-1/352.2025/141-156>.

6. Chekan, O. Theoretical principles of the development of coherent speech of older preschool children with autistic disorders by means of digitalization: monograph. Mukachevo: Mukachevo State University, 2025. <https://doi.org/10.31339/2025-1.307>.

Manuals, textbooks, educational and methodological publications

1. Chekan, O. Planning educational activities in the inclusive group of a preschool educational institution: a methodological manual for assistants of teachers of the inclusive group: educational. ed. Mukachevo: Mukachevo State University, 2025. <https://doi.org/10.31339/2025-P.32>.

2. Chekan, O. Development of coherent speech of older preschool children with autistic disorders by means of digitalization (computer program "MovoGray"): program. Mukachevo: Mukachevo State University, 2025. <https://doi.org/10.31339/2025-R.140>.

3. Chekan, O. I. Special methods of speech development: a workshop for students of the first (bachelor's) level of higher education, special. 016 Special education. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022.

4. Chekan, O. I. Speech therapy games and early speech therapy correction: a workshop for students of the first (bachelor's) level of higher education, specialty 016 Special education. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022.

5. Chekan, O. I. Methodology of using computer technologies in teaching children with speech disabilities: reference lecture notes in diagrams and tables on the discipline for applicants for special. 016.01 "Special education. Speech therapy", the first (bachelor's) level of higher education. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022.

6. Chekan, O. I. Methodology of using computer technologies in teaching children with speech disabilities: reference lecture notes in diagrams and tables on the discipline for applicants for special. 016.01 "Special education. Speech therapy", the first (bachelor's) level of higher education. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022.

7. Chekan, O. I. Computer technologies in working with children: lecture notes in diagrams and tables for full-time and part-time students of speciality 012 "Preschool education". Mukachevo: Mukachevo State University, 2020.

8. Chekan, O. I. Computer technologies in working with children: lecture notes in diagrams and tables for full-time and part-time students of speciality 012 "Preschool education". Part II. Mukachevo: Mukachevo State University, 2020.

Works certifying the approbation of the materials of the dissertation

1. Chekan, O. Innovations in inclusive education: the role of information and communication technologies in the development of children with autistic disorders. Modern educational technologies in the training of future specialists in preschool education: *collection of scientific works based on the materials of the I All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Ivano-Frankivsk: NAIR, 2024. P. 135–139.

2. Chekan, O. I. Development of coherent speech of children of senior preschool age with autistic disorders by means of digitalization. Modern trends in the development of science and education in the context of deepening European integration processes: *collection of abstracts of the IV International Scientific and Practical Conference*. Mukachevo: Mukachevo State University, 2024. P. 224–226.

3. Chekan, O. I. (2024). Autism as a pedagogical problem: communicative and cognitive aspects. Personality formation: personogenetic context: *collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference*. Mukachevo: Mukachevo State University. P. 125–126.

4. Chekan, O. Using computer games in working with children with special educational needs: the experience of scientists. *Bulletin of the Research Laboratory of Inclusive Pedagogy. Proceedings of the IX All-Ukrainian Scientific-Practical Conference*. Uman: P. Tychyna State University of Education, 2023. P. 194–197.

5. Chekan, O. I. Legal regulation of education of children with special educational needs: analysis of legislative and regulatory acts. Froebel's pedagogy in modern education: requirements, trends, prospects: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation. Ivano-Frankivsk, 2023. P. 92–94.
6. Chekan, O. I. Organization of education for people with special needs: analysis of support levels. Education and formation of competitiveness of specialists in the conditions of European integration: *collection of abstracts of the VIII International Scientific and Practical Conference*. Mukachevo: Mukachevo State University, 2023. P.500-505.
7. Chekan, O. I. Using a computer to develop the speech sphere in children with special needs of preschool age: scientific approaches and practical experience. *Seventy-sixth economic and legal discussions. Series: Social and humanities: materials of the International Multidisciplinary Scientific Internet Conference*. Lviv: FO-P Shpak V. B., 2023. P.63-66. <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4406/>.
8. Chekan, O. I. Theoretical component of information and communication technologies in work with preschool children with special educational needs. Information technologies in culture, art, education, science, economics and business: *materials of the VIII International Scientific and Practical Conference*. Kyiv, 2023. P. 184–188.
9. Chekan, O. Using computer games in working with children with special educational needs: experience of scientists. Bulletin of the Research Laboratory of Inclusive Pedagogy. *Proceedings of the IX All-Ukrainian Scientific-Practical Conference*. Uman: Vizavi, 2023. P. 194–198.
10. Chekan, O. Development of inclusive education in Ukraine under martial law. Current problems of teaching and upbringing under conditions of integration processes in the educational and scientific space: *collection of abstracts of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference*. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022. P. 270–272.
11. Chekan, O. Information and communication technologies in work with preschool children by speech therapists. Education and formation of the competitiveness of specialists in the conditions of European integration: *collection of abstracts of the VI International Scientific and Practical Conference*. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022. P. 286–288.
12. Chekan, O. Basic principles of partnership between parents and teachers in working with children with special needs. Formation of professional competence in future specialists in special education: *collection of abstracts of the 1st scientific-practical online conference with international participation*. Uzhhorod: State Higher Educational Institution "UzhNU", 2022. P. 164–170.
13. Chekan, O. I. Theoretical and methodological aspects of the educational process of a modern preschooler with OOP. Modern trends in the development of science and education in

the context of deepening European integration processes: collection of abstracts of the II International Scientific and Practical Conference. Mukachevo: Mukachevo State University, 2022. P. 211–213.

Certificates of state registration of copyright for a work

1. Chekan, O. I. Computer program "MovoGray" for the development of coherent speech of children of senior preschool age with autistic disorders (KP "MovoGray"). Certificate of registration of copyright for the work No. 137096, June 16, 2025. Ukrainian National Office of Intellectual Property and Innovations (UKRNOIVI).

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ANNOTATION	18
ВСТУП	36
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	54
1.1 Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку	54
1.2 Українська дошкільна лінгвістика – методична платформа розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку	81
<i>1.2.1 Наукові дослідження розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку за нормативними показниками</i>	114
<i>1.2.2 Змістова характеристика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку</i>	133
1.3 Аутизм як педагогічна проблема	145
<i>1.3.1 Специфіка розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра</i>	173
1.4 Специфіка інклюзивної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти	193
Висновки з розділу I	210
Список використаних джерел до розділу I	213
РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ	237
2.1 Методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	237
<i>2.1.1 Діяльнісний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра</i>	246
<i>2.1.2 Особистісно зорієнтований підхід у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації</i>	261
2.2 Ігрова діяльність – підґрунтя розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації	280
<i>2.2.1 Класифікація та різновиди дитячих ігор</i>	297
<i>2.2.2 Ігрові мовленнєві ситуації</i>	307
<i>2.2.3 Ігрові мовленнєві вправи</i>	314
Висновки з розділу II	322
Список використаних джерел до розділу II	324

	33
РОЗДІЛ III. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО	337
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З	
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	
3.1 Сутність феномену «цифровізація»	337
3.2 Зарубіжний досвід цифрової підтримки розвитку мовлення в	359
умовах інклюзивної дошкільної освіти	
3.3 Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми	374
дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	
3.3.1 Технології розвитку комунікативних навичок	384
3.3.2 Технології навчання соціальних навичок	391
Висновки з розділу III	402
Список використаних джерел до розділу III	404
РОЗДІЛ IV. СТАН РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ	426
ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З	
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА У СУЧАСНІЙ	
ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	
4.1 Програмно-методичне забезпечення розвитку зв'язного мовлення	426
дітей з ООП	
4.2 Підготовленість вихователів, батьків та асистентів виховательки до	439
роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку	
з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації	
4.3 Критеріальний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей	453
інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами	
аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком	
засобами цифровізації	
4.4 Педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого	487
дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами	
цифровізації	
Висновки з розділу IV	523
Список використаних джерел до розділу IV	526
РОЗДІЛ V. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ	537
ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ	
ЦИФРОВІЗАЦІЇ	
5.1 Експериментальна методика розвитку зв'язного мовлення дітей	537
старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра	
засобами цифровізації	
5.1.1 Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного	549
віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на	
пізнавально-мовленнєвому етапі	

	34
5.1.2 Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на діяльнісно-комунікативному етапі	566
5.1.3 Емоційно-етичний етап розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації	575
5.2 Порівняльна характеристика рівнів розвитку зв'язного мовлення мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на констатувальному та прикінцевому етапах	592
Висновки з розділу V	626
Список використаних джерел до розділу V	628
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	632

Перелік умовних позначень

НПР – нормотиповий психофізичний розвиток

ЛП – логопатологія

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ООП – особливі освітні потреби

РАС – розлади аутистичного спектра

КП – комп'ютерна програма

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ПЕ – прикінцевий етап

КЕ – контрольний етап

χ – середньоарифметичне значення

t_{emp} – емпіричний показник дослідження (обчислюється за результатами вибірки);

t_{krit} – критичне значення t-критерію Стюдента, визначене за таблицею для заданого рівня значущості (α) та ступенів свободи

t-критерій Стюдента (t-критерій) - статистичний критерій, що використовується для порівняння середніх значень двох вибірок при невідомій дисперсії (двовибірковий t-критерій - для незалежних вибірок)

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні трансформації у сфері освіти, стрімкий розвиток цифрових технологій, упровадження інклюзивного підходу та реформування дошкільної освіти в Україні актуалізують необхідність наукового обґрунтування методологічних стратегій розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Особливої уваги в цьому контексті потребують діти з розладами аутистичного спектра, які мають значні труднощі в розвитку зв'язного мовлення – базового складника успішної соціалізації, комунікації та пізнавальної діяльності. Актуальність дослідження визначається і за нормативними орієнтирами: закони України «Про освіту», (2017), «Про дошкільну освіту» (2024), «Про Національну програму інформатизації» (2023), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024), Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021), Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі (2021), Цифрова трансформація освіти і науки (2022) підкреслюють важливість інтеграції цифрових ресурсів у педагогічну практику, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі ЗДО.

Психологічне підґрунтя становлення і розвитку мовлення дитини висвітлено в працях багатьох учених (А. Богуш, Б. Боев, Р. і Д. Кац, Л. Калмикова, С. Караман, Г. Костюк, Ж. Піаже, Т. Піроженко, І. Синиця, Ф. де Соссюр, В. Штерн та ін). У сучасній загальній та спеціальній психології і психолінгвістиці розкрито психологічні аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей у дослідженнях С. Коноплястової, В. Котирло, І. Логвінової, І. Мартиненко, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Харченко та ін.

Лінгводидактичний аспект досліджено в межах наукової школи А. Богуш (О. Аматьєва, В. Баранова, Л. Березовська, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, С. Ласунова, Н. Луцан, Л. Михайлова, Т. Постоян, Ю. Руденко,

О. Трифонова та ін.), а також у дослідженнях Н. Зеленко, А. Зимильдінової, Н. Орланової, В. Тарасун та ін. Проблему наступності розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлено в роботах Н. Бабич, О. Біляєвої, М. Вашуленка, П. Дудик, І. Ковалика, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Плющ, С. Хаджираєвої та ін. Суттєво вплинули на становлення теоретичної бази дошкільної лінгводидактики педагогічні концепції С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, а також дослідження Т. Садової, яка ґрунтовно вивчила спадщину О. Духновича, М. Корфа, О. Потебні. Методику розвитку зв'язного мовлення схарактеризовано в працях А. Богуш, О. Білан, А. Загнітка, І. Зотової, Л. Михайлової, В. Скалкіна та ін.

У сфері інклюзивної освіти вагомим є науковий внесок В. Бондаря, Е. Данілавичюте, І. Горбенко, В. Засенка, А. Колупаєвої, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Актуальними і сьогодні є дослідження зарубіжних учених (А. Воткінса, С. Еберсольда, А. Ленарт, К. ван Рейсвейк, М. Роуза, В. Соріано та ін.). Класифікація особливих освітніх потреб позиціонована в роботах С. Далеціо, В. Донеллі, І. Макар'єва, Р. Сігмана, М. Уїлла та ін. Проблеми аутизму та первазивних розладів розвитку дітей досліджували українські учені (І. Єременко, С. Максименко, К. Островська, О. Романчук, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун та ін.), та зарубіжні (Г. Аспергер, С. Барон-Коен, Л. Вінг, Г. Доусон, Л. Каннер та ін.).

У фокусі дисертаційної роботи перебуває також феномен «аутизм» у контексті цифровізації освіти. У міжнародній науковій традиції значний внесок у вивчення розладів спектра аутизму (РАС) здійснили такі вчені, як: Л. Каннер – уперше описав ранній дитячий аутизм як клінічний феномен; Г. Аспергер – обґрунтував типологію дітей із соціальними й комунікативними труднощами, згодом визнану як синдром Аспергера; Л. Вінг – розширила уявлення про РАС, запровадивши концепцію «аутистичного спектра»; С. Барон-Коен – вивчав когнітивні та нейропсихологічні аспекти аутизму; Г. Доусон – досліджувала нейронаукові засади аутизму та ефективність ранніх втручань.

Методологічні засади дослідження зорієнтовано на гуманістичну парадигму, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи, що докладно представлено у працях провідних українських педагогів і психологів (А. Богуш, І. Бех, С. Гончаренко, Е. Карпова, О. Ковшар, В. Ковальчук, З. Курлянд, О. Листопад та ін.). Ученими схарактеризовано сучасний науковий підхід до побудови освітнього процесу як такий, що спрямований на розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Сутність педагогічних закономірностей і принципів освіти розкрито у працях В. Безпалька, І. Підкасистого та ін. Діяльнісний підхід як підґрунтя розвитку дитини, обґрунтовано у філософських концепціях В. Іванова, психологічних дослідженнях Г. Костюка. Ігрову діяльність як ефективний засіб розвитку мовлення дітей описано у працях Л. Артемової, Н. Бойченко, Н. Луцан та ін. Засади особистісно зорієнтованого підходу досліджували І. Бех, І. Княжева, Т. Койчева, І. Рогальська, О. Савченко та ін., у контексті зарубіжної психології – А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерста ін. У галузі спеціальної педагогіки особистісно зорієнтований підхід розкрито в дослідженнях А. Колупаєвої, К. Островської, І. Синиці, О. Таранченко, Д. Шульженко та ін., які акцентують на індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на сучасні трансформації освіти враховано вплив цифровізації як соціально-педагогічного феномену. Цифрові зміни в дослідженні розглянуто як системну трансформацію суспільства, що базується на масовому впровадженні цифрових технологій, глобальній інформаційній інфраструктурі та штучному інтелекті. Теоретичні засади цифрової трансформації суспільства закладено в працях М. Кастельса (концепція «мережевого суспільства»), Я. ван Дейка (інфраструктурна єдність цифрових комунікацій), З. Бжезінського (модель технотронного світу). У національному науковому просторі проблеми цифровізації в освіті та інклюзивного навчання висвітлено в працях В. Бикова, А. Колупаєвої, С. Литовченко, Н. Морзе, О. Пінчук, О. Таранченко та інших.

Натомість аналіз наукових джерел та сучасної практики впровадження інклюзивної освіти ЗДО в Україні засвідчив відсутність спеціального

дослідження розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що зумовлює наявність низки суперечностей між:

- актуальністю суспільного запиту на забезпечення якісного мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивної освіти та недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням означеного процесу;

- потребою практики дошкільної освіти в ефективних цифрових засобах мовленнєвого супроводу дітей з особливими освітніми потребами й апробованих технологічних моделях їх застосування в умовах інклюзивної групи ЗДО;

- потенціалом сучасних цифрових технологій для індивідуалізованої мовленнєвої підтримки дітей і відсутністю результативних педагогічних умов розвитку зв'язного мовлення в освітньому процесі інклюзивної групи ЗДО.

Актуальність проблеми, недостатня її розробленість в українській педагогічній освіті, відсутність цілісних і комплексних досліджень проблеми, окреслені суперечності зумовили вибір **теми** дисертаційної роботи «Теоретико-методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає науковій проблематиці досліджень кафедри теорії і методики дошкільної освіти «Освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0124U000210) і кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (номер державної реєстрації 0120U002014). Тему дисертаційної роботи затверджено (протокол № 16 від 29.05.2025 р.) та скориговано вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 17 від 27.06.2025 р.).

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати та апробувати методологічні й теоретичні концепти, педагогічні умови, експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Розкрити й науково обґрунтувати методологічні й теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком із використанням засобів цифровізації.

2. Визначити сутність понять «зв'язне мовлення», «засоби цифровізації», «аутистичні розлади», «розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра», «розвинутість зв'язного мовлення»; уточнити зміст понять «цифровізація», «аутизм», «інклюзія», «мовленнєва діяльність», «інклюзивне навчання».

3. З'ясувати стан розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації в сучасній педагогічній практиці.

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком.

5. Обґрунтувати педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

6. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Об'єкт дослідження: процес розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Предмет дослідження: зміст та експериментальна методика процесу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Загальна гіпотеза дослідження: Досягнення ефективності процесу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації є можливим, якщо означений процес виступає складником цілісної педагогічної системи, що охоплює чітко сформульовану мету, визначені завдання, зміст, методи, засоби, педагогічні умови, критерії, показники та рівні розвитку зв'язного мовлення дітей. Реалізація відповідної цілісної педагогічної системи забезпечує розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі засобами цифровізації.

Загальну гіпотезу конкретизовано частковими припущеннями, що визначають сутність експериментальної методики, а саме: процес розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователів інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Теоретичне і практичне вивчення досліджуваної проблеми дало можливість визначити **провідну ідею дослідження:** доцільність розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти зумовлена необхідністю інтеграції психолого-педагогічних, методичних засад розвитку зв'язного мовлення з можливостями цифровізації

освітнього процесу, що реалізуються в межах спеціально організованого, адаптивного й технологічно витриманого освітнього середовища ЗДО з урахуванням індивідуальних психолого-педагогічних особливостей дітей-аутистів. Організаційно-навчальний контент розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра охоплює низку взаємопов'язаних складників, спрямованих на забезпечення індивідуалізованого мовленнєвого супроводу. Передусім – це психолого-педагогічна діагностика стану розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, що дає змогу визначити рівень розвитку в них зв'язного мовлення і навичок з подальшою орієнтацією у процесі дослідницької роботи. Одним із ключових компонентів дослідження визначено проєктування мовленнєвих завдань, що відповідали віковим та індивідуальним особливостям дітей старшого дошкільного віку інклюзивної групи. Завдання спрямовані на збагачення знань дітей назвами знайомих предметів, упізнаванням та описом героїв казок, формуванням у них розуміння мовлення дорослих у повсякденних ситуаціях. Особливу увагу приділено розвитку вміння дібрати потрібну відому картинку й описати її, активізуючи при цьому словниковий запас дитини та зв'язність висловлень. Важливим є й розвиток уміння спілкуватися з дорослими й однолітками, що реалізується у процесі створення мотиваційно насичених комунікативних ситуацій, адаптованих до потреб дитини з аутистичними розладами. Значну роль в означеному процесі відіграє ставлення дитини до цифрових засобів (комп'ютера, планшета, інтерактивних екранів), які можуть ефективно стимулювати мовленнєву активність за умови відповідного психолого-педагогічного супроводу. Мовленнєву активність дитини доцільно розглядати в контексті різних ситуацій спілкування: у групі однолітків, у взаємодії із вихователями, батьками, незнайомими дорослими. Завершальним компонентом передбачено формування позитивного ставлення дитини до себе, власного мовлення, мовлення інших, що сприяло зміцненню впевненості та зниженню комунікативної тривожності дитини.

Стратегія розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації ґрунтується на принципах індивідуалізації, диференціації, наочності та комп'ютеризації освітнього процесу. Реалізація означеної стратегії передбачає наявність відповідних педагогічних умов щодо спрямованості освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, наявності позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації та організації партнерської взаємодії вихователів, асистентів виховательки інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Одним із ключових компонентів стратегії визначено активне залучення педагогів і батьків до процесу розвитку зв'язного мовлення дітей засобами сучасних цифрових інструментів, спеціально розробленої нами комп'ютерної програми ігрового типу «МовоГрай», як інтерактивного цифрового засобу з елементами казки та мультиплікації, адаптованого до розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Завдання в межах програми супроводжувалися мультимедійними ефектами (музичним супроводом, схваленням, візуальними підказками), що створювало позитивне емоційне тло, стимулювало дітей до подолання мовленнєвих труднощів і досягнення результату. Зміст програми структуровано відповідно до тематичних блоків програми розвитку зв'язного мовлення, що реалізується в інклюзивних групах ЗДО. Результативність реалізації стратегії виявлено в поступовому формуванні в дітей здатності до побудови простих і розгорнутих зв'язних висловлень, розширенні словникового запасу, активізації діалогічного та монологічного мовлення у взаємодії з дорослими й однолітками.

Концепція дослідження. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації розглядається як цілеспрямований, керований і вимірюваний процес, що

ґрунтується на методологічних, психолого-педагогічних та цифрово-технологічних концептах. Організація цього процесу зумовлена сучасними трансформаціями в системі дошкільної освіти, зокрема цифровізацією освітнього простору, інклюзивною спрямованістю навчання та необхідністю розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра відбувався у процесі поєднання науково-теоретичних засад (методологічних, лінгводидактичних, психолого-педагогічних, корекційних), адаптованих підходів і можливостей цифрових засобів. Означена інтеграція дала змогу розробити модель і експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. У дослідженні розвиток зв'язного мовлення в умовах цифровізації розглядається як особистісно значущий і соціально зумовлений процес, органічний складник інклюзивного освітнього середовища ЗДО. Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра забезпечено впровадженням експериментальної методики, що передбачає етапність, системність, емоційно безпечне середовище, цифрову підтримку та активну взаємодію між дитиною, педагогом і родиною.

Методологічний концепт дослідження репрезентує взаємозв'язок діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів: діяльнісний підхід спрямований на практичну мовленнєву взаємодію дитини з довколишнім середовищем засобами вправ, ігрових ситуацій, цифрових завдань, що сприяють розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра; особистісно зорієнтований підхід акцентує на унікальних потребах кожної дитини з розладами аутистичного спектра, її емоційному комфорті, мотивації до спілкування та мовленнєвої активності.

Теоретичні засади дослідження становлять система фундаментальних наукових положень, концепцій і підходів, що розкривають сутність, динаміку й педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в контексті цифровізації освіти.

Означені засади інтегрують досягнення філософії освіти, психології, лінгводидактики, спеціальної та інклюзивної педагогіки, нейропсихології та цифрових освітніх технологій. Психологічним підґрунтям розвитку зв'язного мовлення були наукові концепти українських (Б. Боева, Л. Калмикової, С. Карамана, Г. Костюка, В. Котирло, Т. Піроженко, І. Синиці, Н. Харченко та ін.) та зарубіжних учених (Д. і Р. Кац, Ж. Піаже, Ф. де Соссюра, В. Штерна та ін.). У сучасній загальній та спеціальній психології і психолінгвістиці мовленнєвий розвиток дитини досліджували А. Богуш, С. Конопляста, І. Логвінова, І. Мартиненко, В. Тарасун та ін. Мовленнєву діяльність як психологічну категорію обґрунтовано в роботах А. Богуш, О. Білан, А. Загнітка, І. Зотової, В. Скалкіна та ін. Вагомий внесок у розроблення методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку здійснили А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Михайлова, Т. Постоян, Ю. Руденко та ін.

Проблема інклюзивного навчання як педагогічної системи що забезпечує рівні можливості для розвитку всіх дітей, висвітлено у працях В. Бондаря, Е. Данілавічюте, І. Горбенка, А. Колупаєвої, О. Ковшар, С. Миронової, Н. Софій, М. Шеремет. Зарубіжний досвід інклюзії представлено концепціями Т. Бута, М. Ейнскоу, С. Еберсольд, Г. Лефрансуа, Б. Норвіча, К. Шнайдера та ін. Психолого-педагогічну проблему аутизму висвітлено в працях українських дослідників: Н. Базими, А. Душки, І. Єременка, І. Івашури, З. Ленів, К. Островської, Т. Скрипник, В. Синьова, Г. Хворової та ін. У міжнародному контексті значний внесок здійснили Н. Asperger, S. Baron-Cohen, G. Dawson, L. Kanner, L. Wing та ін.

Методологічні засади дослідження становлять положення гуманістичної та особистісно зорієнтованої парадигм освіти, представлені в працях І. Беха, С. Гончаренка, В. Ковальчука, Т. Койчевої, Н. Кічук, І. Княжевої, Т. Кравченко, О. Листопада, І. Пальшкової, О. Савченко, а також А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін.

Цифровізацію як соціально-педагогічний феномен висвітлено у працях М. Кастельса, Я. ван Дейка, З. Бжезінського та ін. Сучасні підходи до цифрової трансформації освіти позиціоновано в дослідженнях В. Балакіревої, В. Бикова,

І. Богданової, Н. Морзе, О. Спіріна, О. Пінчук, О. Ковтун, Н. Черненко та ін. Особливу увагу щодо використання цифрових технологій в інклюзивному освітньому середовищі, що підтверджено в працях А. Колупаєвої, С. Литовченко, О. Погорілого, О. Таранченко та ін.

Технологічні засади дослідження передбачають розроблення моделі й експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. У процесі її реалізації використано комплекс цифрових інструментів, спеціально адаптованих до освітніх потреб дітей-аутистів, зокрема авторську інтерактивну комп'ютерну програму КП «МовоГрай».

Для реалізації концепції дослідження і виконання поставлених завдань з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації використано такі **методи**: *теоретичні*: аналіз, систематизація та узагальнення філософської, психологічної, педагогічної, спеціальної, лінгвістичної літератури – для обґрунтування сутності досліджуваного явища, що досліджується, уточнення категоріального апарату; аналіз нормативно-правових документів у галузі дошкільної та спеціальної освіти – для визначення державних вимог до організації мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами; порівняльний аналіз сучасних методик мовленнєвого розвитку, цифрових освітніх ресурсів та програмного забезпечення – для розроблення і використання ефективних цифрових засобів; моделювання структури і змісту методичної системи навчання – задля розроблення методики реалізації стратегії розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра; *емпіричні*: педагогічне спостереження (безпосереднє та опосередковане) – для вивчення рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей у різних комунікативних ситуаціях; анкетування батьків, вихователів, асистентів вихователів – для з'ясування готовності дітей до використання цифрових засобів та ефективності їх застосування; бесіди з педагогами та родинами дітей з розладами аутистичного спектра – для виявлення індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку, уточнення педагогічної позиції

учасників процесу; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності розроблених моделі та методик розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації; вивчення й узагальнення передового досвіду вихователів, асистентів вихователів і спеціальних педагогів, які впроваджують цифрові технології у практику роботи з дітьми з аутизмом; *статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів педагогічного експерименту; математико-статистичне оброблення здобутих даних (використання параметричного t-критерію Стюдента) – для з'ясування достовірності й обґрунтованості висновків щодо ефективності експериментальної методики; порівняльна характеристика результатів педагогічного експерименту; *візуально-графічні* – для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментального дослідження в рисунках, графічних зображеннях, у формі таблиць.

Експериментальна база дослідження. На різних етапах експериментального дослідження було залучено 25 вихователів інклюзивних груп, 25 батьків дітей, у яких наявні розлади аутистичного спектра і вони відвідують інклюзивні групи закладу дошкільної освіти; 25 асистентів вихователів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти; 50 дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, які відвідують інклюзивні групи закладу дошкільної освіти та 300 дітей інклюзивних груп з нормотиповим психофізичним розвитком в Закарпатській, Кіровоградській, Одеській, Волинській, Сумській, Київській, Рівненській областях.

Наукова новизна дослідження:

- уперше розроблено й науково обґрунтовано концепцію розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що охоплює методологічний (особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи), теоретичний (педагогічні умови, зміст мовленнєвого розвитку), технологічний (модель та експериментальна методика);

- схарактеризовано психолого-педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного

спектра; розкрито сутність понять «зв'язне мовлення», «аутистичні розлади», «засоби цифровізації», «розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра»;

- визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації: спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів виховатів інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації;

- схарактеризовано критерії (когнітивно-мовленнєвий, комунікативно-діяльнісний, емоційно-етичний) із відповідними показниками та рівні розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (достатній, задовільний, низький та відсутність зв'язного мовлення);

- уточнено поняття: «цифровізація», «аутизм», «інклюзія», «мовленнєва діяльність», «інклюзивне навчання»;

- розроблено модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (методологічний, методичний, результативний блоки). Подальшого розвитку набула теорія і методика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні діагностувальної та експериментальної методик розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, авторської комп'ютерної програми «МовоГрай» як дидактичного інструменту педагогічної роботи з дітьми-аутистами. Розроблено освітню програму, що охоплює три тематичні розділи

(«Ознайомлення дітей із персональним комп'ютером, планшетом, ноутбуком, смартфоном та айфоном», «Засоби цифровізації у дії», «Розвиток зв'язного мовлення засобом комп'ютерної програми «МовоГрай»). До кожного з розділів подано тематику занять, освітні завдання, методи та прийоми розвитку зв'язного мовлення, опорну лексику, матеріали до занять, цифрові засоби супроводу. Програму адаптовано до особливостей сприймання, пізнавальної активності та комунікативних можливостей дітей з розладами аутистичного спектра, що забезпечує поетапний розвиток у них мовленнєвих умінь засобами ігрових форм роботи, цифрових вправ, мультимедійних сценаріїв, що стимулювали позитивну мотивацію мовленнєвого самовираження, знижували рівень тривожності під час мовленнєвої взаємодії, активізації діалогічного та монологічного мовлення. Підготовлено методичні рекомендації до використання комп'ютерної програми «МовоГрай» у педагогічній практиці.

Результати дослідження можуть бути використані: в інклюзивних групах ЗДО як складник корекційно-розвивальної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра; спеціальними педагогами, асистентами вихователів для індивідуальної та групової мовленнєвої підтримки; у процесі фахової підготовки здобувачів освіти за освітньо-професійним ступенем «фаховий молодший бакалавр» галузі знань А 6 Освіта / Педагогіка; для розроблення освітніх програм із формування спеціальних компетентностей, забезпечення ефективної педагогічної практики, створення навчально-методичних посібників та рекомендацій для здобувачів освіти за спеціальностями А 2 Дошкільна освіта і А 6 Спеціальна освіта; оновленні змісту навчально-методичних комплексів і практико-зорієнтованих завдань у професійно-педагогічній підготовці; в системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивних груп ЗДО.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес «Ужгородського національного університету» (акт про впровадження від 17.04.2025 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 34-н від

16.05.2025 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 906/29 від 26.05.2025 р.), Мукачівського державного університету (довідка про впровадження № 653 від 02.05.2025 р.), Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (довідка про впровадження № 01/412 від 12.06.2025 р.), Мукачівського ЗДО № 10 Мукачівської міської ради Закарпатської області (акт про впровадження № 57 від 06.03.2025 р.), Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради (довідка про впровадження № 89/01-18 від 27.05.2025 р.); ЗДО (ясла-садок) № 7 «Бджілка» Хустської міської ради Закарпатської області (акт про впровадження № 27 від 18.03.2025 р.), Одеського спеціального ЗДО «Ясла-садок» № 193 компенсуючого типу Одеської міської ради (довідка про впровадження № 22 /1-15 від 24.03.2025 р.), Комунального закладу «Луцький ЗДО (ясла-садок) № 4 Луцької міської ради» (довідка про впровадження № 128/31 від 03.03.2025 р.), ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу №126 Дарницького району м. Києва (акт про впровадження № 03-27/31 від 10.03.2025 р.), ЗДО (ясла-садок) № 32 Рівненської міської ради (довідка про впровадження № 321/31 від 20.02.2025 р.), Сумського ЗДО (центр розвитку дитини) № 14 «Золотий півник» Сумської міської ради (акт про впровадження № 01-36/79 від 13.05.2025 р.); Міжгірського ЗДО №1 Міжгірської селищної ради (акт впровадження № 15 від 14.04.2025 р.); Фанчиківського ЗДО № 1 Виноградівської міської ради Закарпатської області (акт про впровадження № 8 від 22.04.2025 р.); Комунального закладу «Спеціальна школа № 1» Кропивницької міської ради (акт про впровадження від 26.03.2025 р.); ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу № 5 «Червона гвоздика» Черкаської міської ради (довідка про впровадження № 39/1 від 17.06.2025 р.); ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу № 73 «Мальвіна» Черкаської міської ради (довідка про впровадження № 72 від 13.06.2025 р.); Мукачівського ЗДО (ясла-садок) № 20 Мукачівської міської ради Закарпатської області (довідка про впровадження № 122 від 30.06.2025 р.).

Особистий внесок здобувача у працях у співавторстві: у колективних монографіях розділи: «Засоби цифровізації у системі інклюзивної освіти України для дітей дошкільного віку» (1,4 арк.); «Особистісно-зорієнтований підхід у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації» (2,07 арк.); «Інклюзивна освіта в дошкільних закладах України: стан, специфіка та програмно-методичне забезпечення» (2 арк.); «Теоретичні засади розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку засобами інформаційно-комп'ютерних технологій» (1,3 арк.); «Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку інклюзивної групи засобами цифровізації (КП «МовоГрай»)» (1,7 арк.).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження оприлюднено в доповідях і виступах на: *міжнародних наукових конференціях*: «Сімдесят шості економіко-правові дискусії» (Львів, Україна-Переворськ, Польща, 2023 р.), «Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти» (Ужгород, 2022 р.); *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2022 р.), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2022 р.), «Інформаційні технології у культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі» (Київ, 2023 р.), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2023 р.), «Становлення особистості: персоногенетичний контекст» (Мукачево, 2024 р.), «Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2024 р.); *усеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачево, 2022 р.), «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2023 р.), «Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи» (Івано-Франківськ, 2023 р.), «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2023 р.), «Сучасні

освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Одеса, 2024 р.); *усеукраїнському методичному семінарі: «Запуск мовлення у немовленнєвих дітей методами АВА-терапії»* (Мукачево, 2021 р.).

Проведено авторську сесію «Звуко-буквені порушення у сучасних дітей: діагностика, вплив та підходи до корекції» під час шостої онлайн-конференції для педагогів # сутопазли 2023 «Сучасна освіта: складаємо пазли (сертифікат № 170823/СП-С-12 від 18.08.2023 р.); начальний вебінар «Особливості логопедичної допомоги дітям із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення» на базі Тренінгового центру СУТО та онлайн-асоціації для освітян України СУТО ПРО Founder and CEO of EdCentre OÜ Republic of Estonia (сертифікат спікера від 26.10.2023 р.).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 57 наукових праць, із них – 23 статті у фахових виданнях України, 6 монографій (5 колективних), 2 статті у журналі, що індексується у міжнародній наукометричній базі Web of Science, 3 статті у журналі, що індексується у міжнародній наукометричній базі Index Scopus, 2 статті – у наукових періодичних виданнях інших країн (Ченстохов, Польща), 13 – апробаційного характеру, 7 – навчально-методичних посібників, 1 програма розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (комп'ютерна програма «МовоГрай»), 1 свідоцтво про державну реєстрацію авторського права на твір (КП «МовоГрай»).

Результати **кандидатської дисертації** «Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій», захищену у 2014 р. у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), у тексті докторського дослідження не використано.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'ятих розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (775 найменувань, із них 162 – іноземними мовами) та 48 додатків на

258 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 896 сторінок друкованого тексту, основний зміст викладено на 638 сторінках. Роботу ілюстровано 21 таблицею та 11 рисунками.

РОЗДІЛ І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку

Розвиток мовлення дитини, як і всі психічні процеси особистості, зумовлюється психологічними особливостями, від яких залежать темпи та специфіка мовленнєвого розвитку дитини чи його порушення. Психологічне підґрунтя становлення і розвитку мовлення дитини розкрито у працях психологів (О. Запорожець, Г. Костюк, Л. Калмикова, Т. Піроженко, І. Синиця та ін.). Зазначимо, що мовлення як психологічний процес багато в чому залежить від оволодіння мовцем певною мовою. Таким чином, мова і мовлення взаємопов'язані. Водночас феномен «мова» є предметом розгляду мовознавчих наук, лінгвістики, хоча звертаються до тлумачення лексеми «мова» і психологи, і педагоги, і психолінгвісти й лінгводидакти, оскільки не можна докорінно з'ясувати поняття «мовлення» у відповідній науковій галузі, не звертаючись до більш загальної термінолексеми «мова». Отже, звернімося передовсім до психологічних словників щодо розуміння психологами феномена «мова».

За психологічними словниками, поняття «мова» тлумачиться як: «система знаків, що служить засобом людського спілкування, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передання від покоління до покоління і збереження інформації. Мова – носій суспільної свідомості. З погляду матеріалізму, історичними засадами виникнення мовлення є праця, спільна діяльність людей. Мова існує і реалізується через мовлення» (Шапар, 2007: 256-258).

Мова є специфічно людським засобом спілкування, що існує об'єктивно в духовному житті людського суспільства і є системою знаків, які функціонують як засоби такого спілкування. Мова – суспільне явище, найважливіший засіб організації людських стосунків.

Використовуючи мову, мовці досягають розуміння, обмінюються думками, здобувають знання, передають їх нащадкам, дістають можливість налагодити спільну діяльність в усіх галузях людської практики (Максименко, 2004: 135-138).

Аналогічне визначення презентують і педагогічні словники «мова— основний засіб спілкування і взаємного розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків для предметів, явищ дійсності та відображень їх у свідомості, а також загальноприйнятих правил комбінування цих знаків у процесі вираження думок. Мова існує у вигляді конкретних актів мовлення, зокрема і в усно чи механічним способом фіксованих, що повторюються за допомогою письма (Гончаренко, 1997: 212-213).

Мовознавчі джерела розглядають «мову» як знакову систему, яка є основним засобом людського спілкування і відображення довколишньої дійсності, опосередкованим мисленням. Найважливішими функціями мови є комунікативна і когнітивна (пізнавальна). До них додаються мислеонневоуформлювальна, конативна (засвоєння), інформативна, експресивна, естетична тощо. Мова кожної етнічної спільноти, крім цього, виконує роль її основної розпізнавальної ознаки та засобу збереження духовної самобутності (Булаховський, 1975: 54-56; Жовтобрюх, 1984: 78-81; Огієнко, 1995: 98).

Отже, згідно аналізу, мова є фундаментальним засобом спілкування, ключовим компонентом культурного та інтелектуального розвитку людини, відображає культурні цінності, історію суспільства та сприяє формуванню особистісної свідомості. Якщо мова – засіб, то мовлення – спосіб спілкування і пізнання довкілля. Звернімо увагу на термінологічні джерела, які специфікують феномен «мовлення».

Мовлення як наукова категорія є предметом дослідження таких наук, як мовознавство, психологія, психолінгвістика, лінгводидактика. Насамперед зосередимо увагу на вивченні інтерпретації зазначеного поняття у психологічних словниках. «Мовлення – це форма спілкування за допомогою

мови, яка склалась історично в процесі матеріальної перетворювальної діяльності людей» (Дуткевич, 2012: 224-225). У мовленні представлено зовнішній, почуттєвий, а також внутрішній смисловий аспекти. Із сигналів і знаків кожен партнер у спілкуванні черпає їхній зміст. Іншими словами – у ході мовленнєвого спілкування відбувається безперервне кодування і розкодування інформації. Більшість вітчизняних психологів (Л. Калмикова, Т. Піроженко та ін.) розглядають мовлення як мовленнєву діяльність, що виступає або як цілісний акт діяльності (якщо вона має специфічну мотивацію, не реалізовану іншими видами діяльності), або як мовні дії, включені в немовну діяльність. Структура мовленнєвої діяльності або мовленнєвої дії загалом збігається зі структурою будь-якої дії – містить фази орієнтування, планування (у формі «внутрішнього програмування»), реалізації та контролю. Мовлення буває активним, яке конструюється щоразу заново, і реактивним – низкою динамічних мовних стереотипів. В умовах спонтанного усного мовлення свідомий вибір і оцінка мовних засобів використовуються, що зведені до мінімуму, тоді як у писемному мовленні й у підготовленому усному мовленні вони посідають значне місце. Різні види мовлення будуються відповідно до специфічних закономірностей: так, розмовне мовлення допускає значні відхилення від граматичної системи мови; особливе місце займають логічна і тим більше мова мистецтва (Шапар, 2007: 256-258).

Звернімося до трактування поняття «мовлення», за лінгвістичними словниками: так у «Великому зведеному орфографічному словнику сучасної української лексики» В. Бусела, термін «мовлення» тлумачиться як: 1) спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність. *Автоматичне мовлення* – відтворення добре вивченої серії слів. *Внутрішнє мовлення* – мовленнєва діяльність, яка бере участь у процесах мислення та пам'яті і не призначена для безпосереднього спілкування з іншими людьми. *Манірне мовлення* – розлад мовлення, який характеризується використанням незвичних, малозрозумілих слів, що почасти не відповідають змісту. *Римоване мовлення* – мовлення, яке характеризується значним використанням римованих слів. *Штучне мовлення* – мовлення, яке складається із незрозумілих

або спотворених слів з особливим синтаксисом. 2) повідомлення засобами радіо; радіомовлення (Бусел, 2004: 435).

За українським педагогічним словником С. Гончаренка, «мовлення» – це функціонування мови в процесах вираження та обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності. Безпосередніми виявами мовлення є його різноманітні акти в усній (звуковій) і письмовій реалізації. Поряд із власним мовленням (так званим зовнішнім мовленням) виділяють внутрішнє мовлення, розраховане на постановку й розв'язання у свідомості мовця різноманітних пізнавальних завдань (Гончаренко, 1997: 212-213).

Згідно з тлумачним словником, «мовлення» є формою спілкування (комунікації) людей засобами мови. Мовленнєве спілкування сприяє організації спільної діяльності людей, пізнанню один одного, є істотним чинником у формуванні й розвитку міжособистісних стосунків. Мовлення виконує роль основного механізму мислення людини. Залежно від виду мовленнєвої діяльності виділяють мовлення зовнішнє і внутрішнє, усне і писемне. Зовнішнє мовлення слугує меті спілкування, внутрішнє мовлення відіграє головну роль у процесах свідомості, самосвідомості, мислення. Мовлення є не тільки процесом, а й результатом: мовленнєві тексти, усні й писемні, книги, окремі оповідання, пісні тощо. Мовлення – матеріальне, сприймається органами чуттів. Залежно від аналізаторів, які є провідними для конкретного мовленнєвого акту, мовлення поділяється на слухове і зорове. Відповідно до цього можна виділити також дотикове мовлення, яке здійснюється сліпими та сліпоглухоніми засобом читання шрифту Брайля. До зорових форм мовлення відносять міміко-жестове мовлення глухих, дактильне мовлення та «читання з губ» (за М. Вашуленко).

Мовлення – діяльність спілкування – вираження, впливу, повідомлення засобами мови; мовлення – це мова в дії. Мовлення – це єдність певної діяльності (спілкування) і певного змісту, який позначає й, позначаючи, відображає буття, мовлення – це форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) для іншого, що є засобом спілкування з ним, форма

узагальненого відображення дійсності, або форма існування мислення». Отже, мовлення презентується в науці і як засіб спілкування, і як частковий випадок діяльності спілкування. Ю. Приходько та В.Юрченко ініціюють психологічне розуміння мовленнєвих функцій: комунікативної, сигніфікативної, функції вираження та емоційного впливу. На думку вчених, педагогам слід звернути особливу увагу на розвиток функцій емоційного впливу в дитини та вираження, оскільки вони є підґрунтям спілкування. Крім того, Ю. Приходько та В. Юрченко називають ще кілька мовленнєвих функцій, які діють у дітей упродовж дошкільного віку: пізнавальна мовленнєва, позначальна, семантична та смислова. Водночас учені підкреслюють, що існують лише дві провідні функції мовлення, «комунікативна і сигніфікативна, завдяки яким мовлення є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості; сформулюються вони одна через одну і функціонують одна в одній» (Приходько, 2012: 286-288).

Психологічну характеристику феноменів «мова» і «мовлення» знаходимо у класичній психології (Б. Боєв, А. Богуш, О. Потебня, Г. Костюк, С. Караман, І. Синиця, Ж. Піаже, Ф. де Соссюр, Д. і Р. Кац, В. Штерн та ін.), так і в сучасній і в дитячій психології (Л. Калмикова, В. Котирло, Н. Харченко, Т. Піроженко та ін.).

Для розуміння психологічних засад розвитку мовлення дітей дошкільного віку звернімося до теорії швейцарського психолога Ж. Піаже про розвиток інтелектуальних операцій. Результати його дослідження в галузі експериментальної психології, зокрема, наукова праця «Мовлення та мислення дитини» (Піаже, 1997: 45-47) надають цінні інсайти щодо того, як розвивається мовлення у дітей та як воно пов'язане з їхнім когнітивним розвитком. Ж. Піаже виявив, що мовлення дітей тісно пов'язане з їхньою здатністю до егоцентричного мислення, і це відіграє ключову роль у їхньому подальшому загальному розвитку. У перші роки дослідницької діяльності Ж. Піаже звертав увагу на розвиток інтелекту дітей, виявляючи зміни, що відбуваються під час стадій аутизму та егоцентризму, пов'язані із соціалізацією. Важливо відзначити, що Ж. Піаже аналізував егоцентричне

мислення через призму егоцентричного мовлення. Так, у 1920-30-х роках ХХ століття Ж. Піаже дійшов висновку, що до 7-8 років дитина загалом має обмежене логічне мислення. Учений підкреслив, що у дошкільному віці дитина сприймає світ здебільшого через свій власний егоцентричний погляд, і ще не здатна повноцінно усвідомлювати інші погляди або поняття. Мислення дитини дошкільного віку, за словами Ж. Піаже, є алогічним та синкретичним, оскільки воно формується більше на основі особистого досвіду та сприйняття, ніж на логічних чи абстрактних міркуваннях.

У 1923 р. Ж. Піаже опублікував роботу, присвячену розвитку функцій мовлення у дітей. Аналізуючи функції дитячого мовлення в дошкільному віці, вчений намагався відповісти на запитання: «Які потреби намагається задовольнити дитина у процесі розмови?» Для з'ясування цього ключового питання Ж. Піаже розробив новий метод дослідження –клінічну бесіду, завдяки якій учений зміг вивчити приховані процеси, що стимулюють їх зовнішні вияви. Означеним методом було встановлено, що інтелект у дитини виникає задовго до того, як вона починає говорити. Подальше дослідження мовлення вченим здійснювалися в «Будинку малюка» Інституту Ж.-Ж. Руссо.

За словами Ж. Піаже, дитина говорить лише для себе, вона не переймається поглядами співрозмовника і не намагається вплинути на нього, оскільки він для неї є першим зустрічним, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою і думкою інших. За образним виразом ученого, така розмова нагадує розмови, що часом «ведуться у вітальнях, де кожен говорить про себе та ніхто нікого не слухає» (Піаже, 1997: 57-59).

Отже, на думку Ж. Піаже, «егоцентричне» мовлення має такі особливості: не виконує комунікативної функції, тобто функції спілкування, і відбувається незалежно від того, чи слухає хтось її, чи ні; це мовлення для себе (Его – я) та про себе; воно не враховує погляду інших і не пристосовується до них; воно скорочене, незв'язне тощо. Егоцентричне мовлення – це, немовби перехідний етап від мовлення зовнішнього до внутрішнього. Можна дійти висновку, що егоцентричне мовлення відбиває вже просунуту стадію інтеріоризації мовлення як головного засобу саморегуляції. Поняття

егоцентричного мовлення використовується також у патопсихології при описі відповідних синдромів.

Дослідження Ж. Піаже різко критикували зарубіжні вчені А. Айзеке, Ш. Бюллер, В. Штерн та ін. Так, В. Штерн писав, що Ж. Піаже недооцінює роль соціального середовища, сімейну ситуацію та соціальну гру з іншими дітьми. Дослідження Д. і Р. Кац довели: якщо діти висловлювались у присутності батьків чи близьких, то егоцентричного мовлення взагалі не спостерігалось і тільки в розмові з незнайомими дітьми спостерігались деякі елементи егоцентризму (Піаже, 1997: 60-63).

Зазначимо, що В. Сиркіна вивчала залежність егоцентричного мовлення від характеру діяльності. Результати дослідження свідчать, що найвищий коефіцієнт егоцентризму виявляється в ситуації спілкування з незнайомою людиною, незнайомими дітьми і зовсім зникає в ситуації зі знайомими дітьми (аналогічно дослідження Д. і Р. Кац). Егоцентричне мовлення справді спостерігається у дітей, але воно є вторинним, яке виникає на основі оволодіння дитиною мови як засобом формування думки. Егоцентричне мовлення, як стверджує Ж. Піаже, а переходить у внутрішнє мовлення.

Під впливом критики, Ж. Піаже переглянув свої ранні теорії про егоцентричне мовлення. На основі аналізу результатів дослідження Ж. Піаже, Л. Обуховою було виокремлено етапи становлення психолінгвістичної концепції ученого щодо розвитку мовлення дітей. Розглянемо їх докладніше.

На першому етапі розвитку мовлення у дітей спостерігається абсолютний егоцентризм, який є первинною формою дитячого мовлення. Егоцентризм виявляється у спонтанній, суб'єктивній позиції мислення, що є основною характеристикою дитячої психіки, і впливає на мовлення та загальну поведінку дитини (Богущ, 2025: 142-146).

На другому етапі відбувається зміщення фокусу в пізнанні дитиною довкілля. Важливо відзначити, що під впливом критики Ж. Піаже усвідомив, що термін «егоцентризм» може бути непридатним для опису явища, що досліджується і більш правильним було б його означати «центризм». Заміна

термінології була необхідна, оскільки поняття «егоцентризму» вже фігурувало у його раніше опублікованих працях. Отже, Ж. Піаже уточнив сутність поняття «егоцентризм». Після його уточнення термін «егоцентризм» визначається як початкова суб'єктивність дитини в процесі пізнання, що характеризується нездатністю розрізняти між власним сприйняттям та зовнішнім світом. Означене виявляється у неусвідомленому змішуванні суб'єктивних переконань дитини з об'єктивною реальністю. Отже, за теорією Ж. Піаже, егоцентризм у дитячому мисленні не є результатом безпосереднього впливу зовнішніх обставин чи простого накопичення знань. Натомість Ж. Піаже вважає, що зменшення егоцентризму відбувається через зміну особистісної перспективи дитини, якщо вона починає враховувати інші погляди, думки та можливості.

Третій етап – психологічна теорія мовленнєвого егоцентризму. Одним із видів прояву егоцентризму, за Ж. Піаже, є вербальний егоцентризм, який розкриває функціональний характер мовленнєвої активності дитини. Аналізуючи функції мовлення дітей у дошкільному віці, Ж. Піаже намагався відповісти на запитання: «Які ж потреби намагаються задовольнити діти у процесі розмови?» (Богуш, 2025: 76-79).

Відповідно, для дослідження цього ключового питання Ж. Піаже розробив новий метод дослідження – клінічну бесіду, який дозволив ученому вивчити приховані процеси, що стимулюють зовнішні прояви дитини. За цим методом було встановлено, що інтелект з'являється у дитини задовго до того, як вона починає говорити. Подальше дослідження мовлення здійснювалось у «Будинку малюка» Інституту Ж. Ж. Руссо (Піаже, 1997: 34-35). Вже на початкових етапах дослідження вчений піддав сумніву, що єдиною функцією дитячого мовлення є повідомлення думок. Аналіз спонтанних розмов дітей, що супроводжували різні види діяльності дітей, дав можливість Ж. Піаже розподілити їх на дві великі групи – егоцентричну та соціалізовану. На його думку, вербальний егоцентризм виявляється в тому, що дитина не зважає на те, для кого і кому вона говорить і чи слухають її, чи ні. За словами Ж. Піаже, дитина говорить лише для себе, вона намагається прийняти думку

співрозмовника чи вплинути на нього, оскільки він «для неї в першу чергу, випадковим, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою та думкою інших». Для дитини важлива лише видимість інтересу, хоча ймовірно, в неї є ілюзія, що її чують і розуміють.

Четвертий етап – класифікація стадій вербального егоцентризму в мовленні. Ж. Піаже намагався визначити форми прояву дитячого вербального егоцентризму. Учений розділив егоцентричне мовлення на три категорії прояву (стадії): повторення (ехолалія), монолог та колективний монолог (Богущ, 2025: 56-57). За словами вченого, феномен «ехолалія» включає соціально-наслідувальні аспекти, як-то змішування між «Я» і «не-Я», змішування діяльності власного тіла та тіла іншої людини, ідентифікацію себе з об'єктом наслідування. При цьому, «Я» дитини, як зазначає він, не адаптується до інших, більше того, дитина не усвідомлює, що вона наслідує та «відтворює свою роль таким чином, ніби вона сама її створила». Отже, згідно з Ж. Піаже, ехолалія часто перетворюється у звичайну гру, де дитина отримує задоволення від повторення слів саме заради самих слів, їхнього звучання, але не звертається до когось із цими словами. Частота таких повторень, згідно з даними автора, становить 1–2%. Вважаємо за доцільне використовувати теорії Ж. Піаже у корекційній роботі з дітьми, що мають аутистичні порушення, де ехолалія почасти виступає як вторинний діагноз.

Стадія «монологу» егоцентричного мовлення, на думку Ж. Піаже, чітко показує зв'язок слова з дією. У зв'язку з цим автор дійшов певних висновків: дитина під час гри може говорити, навіть якщо вона одна, супроводжуючи свої рухи, ігри криками та словами; коли дитина розмовляє, щоб супроводжувати словами свою дію, вона може змінити своє ставлення і використовувати слова для того, щоб висловити те, без чого дія сама по собі не могла б відбутися. За Ж. Піаже, загальною рисою монологів цієї категорії є відсутність у слові соціальної функції. Слово, як зазначає вчений, не виконує функції повідомлення думки, воно лише супроводжує, поглиблює чи витісняє дію. Водночас, за Ж. Піаже, монолог зобов'язаний своїм існуванням тільки

зворотному впливу слів, що дитина їх набула залежно від мовлення інших (Богуш, 2009: 28-34).

Підсумовуючи характеристики монологу як стадії та як егоцентричної форми мовлення, Ж. Піаже водночас зауважує: не можна стверджувати, що монолог передує чи йде за соціалізованими формами мовлення: і перше, і друге виникають із первинного недиференційованого стану, коли крик і слово супроводжують дію..., вони «обидва одночасно впливають одне на одного на початку свого розвитку (Піаже, 1997: 357-359). З віком монолог, як примітивна дитяча функція мовлення, зникає, хоча в дітей шести років монолог, за даними Ж. Піаже, становить ще від 5 до 15% мовлення.

За Ж. Піаже, колективний монолог є формою, яка найбільше наближається до соціалізованого мовлення. З одного боку, дитина говорить вголос перед іншими, не звертаючись до когось конкретно; з іншого боку, дитина отримує задоволення не лише від самого процесу монологу, але й від того, що вона його демонструє перед іншими і залучає слухачів до своєї діяльності чи думок. Однак факт того, що дитина не звертається до когось конкретно, означає відсутність взаємодії, і тому ніхто зі співрозмовників її не слухає. Колективний монолог у дошкільному віці, за даними Ж. Піаже, становить від 23 до 30% усього мовлення.

Отже, згідно аналізу, до егоцентричного мовлення Ж. Піаже відніс три основні категорії висловлювань – повторення, монолог і колективний монолог, які є трьома стадіями розвитку егоцентричного мовлення у дітей. Всі вони мають спільну рису – вони не звернені ні до кого конкретного і не викликають жодної адаптивної реакції з боку потенційних співрозмовників. Припускаємо, що ця особливість егоцентричного мовлення має особливе значення в контексті розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Вивчення цих стадій та їхньої динаміки дозволяє глибше зрозуміти мовленнєві особливості дітей дошкільного віку аутистичними порушеннями, підходити до них із більш індивідуалізованими та ефективними стратегіями розвитку й соціалізації, забезпечуючи їм краще розуміння та взаємодію з довколишнім світом. Що стосується соціалізованого мовлення, то Ж. Піаже виділяє чотири його

категорії: адаптована інформація, критика, наказ, погроза і прохання, запитання та відповіді.

П'ятий етап становлення психолінгвістичної концепції ученого щодо розвитку мовлення дітей. На цьому етапі відбувається вирішення критичних зауважень. У відповідь на сумніви та критику своїх опонентів Ж. Піаже розглянув основні аспекти, які виявляють залежність егоцентричного мовлення від цілої низки чинників з-поміж них: залежність коефіцієнта егоцентричного мовлення від соціального середовища і взаємозв'язків дитини з дорослими; вплив активності самої дитини і типу соціальних відносин у системах «дитина-дитина», «дитина-дорослий»: авторитарний стиль взаємодії дорослого з дитиною значно збільшує коефіцієнт егоцентричного мовлення; наявність дискусій і діалогів між однолітками активізує соціалізоване мовлення; коефіцієнт вербального егоцентризму з віком знижується: у 6 років – 48–50%, у 7 років – 27%, а після 7 років егоцентричне мовлення поступово зникає (Богуш, 2009: 28-34).

Отже, вважаємо, що теорія егоцентричного мовлення (вербальний егоцентризм) відкриває нові аспекти щодо функціональної характеристики мовлення та його форм на етапі дошкільного дитинства, хоча вони відрізняються від тих, які були традиційно прийняті. Співвідношення між егоцентричним та соціалізованим мовленням стає ключовим предметом для подальших досліджень у різноманітних середовищах, таких як сімейне коло та різні типи закладів дошкільної освіти, особливо в контексті роботи з дітьми, які мають аутистичні порушення.

Значний внесок у психологію розвитку мовлення дітей здійснив В. Штерн. Психолог уперше «обрав» у центром дослідницьких інтересів розвиток цілісної особистості дитини. В. Штерн уважав, що особистість яка самовизначається, свідомо і цілеспрямовано є дієвою цілісністю, яка володіє певною глибиною (свідомим і несвідомим шарами). Автор виходив з того, що психічний розвиток – це саморозвиток, саморозгортання наявних у людини задатків, що спрямовуються і визначаються тим середовищем, у якому живе дитина.

Досліджуючи мовлення дітей, В. Штерн дійшов висновку, що в розвитку мовлення дитина робить одне значне відкриття – відкриття значення слова, відкриття того, що кожен предмет має свою назву до якого вона приходить орієнтовно у півтора року. Цей період, про який вперше повідомив В. Штерн, став відправною точкою для дослідження мовлення практично більшістю учених, які досліджували проблему розвитку мовлення. Результати цієї роботи знайшли відображення в книзі В. Штерна «Мова дітей» (Stern, 1928: 202-205). В. Штерн виокремив 5 основних етапів у розвитку мовлення у дітей, учений не тільки детально описав їх, а фактично розробив перші нормативи в розвитку мовлення дітей до 5 років, а й намагався виділити основні тенденції, які визначають цей розвиток, головною з яких є перехід від пасивної до активної мови і від слова до речення. Суттєве значення мало дослідження В. Штерна своєрідності аутистичного мислення, його складності та вторинності щодо реалістичного, а також його аналіз ролі малювання у психічному розвитку дітей. Центральним тут є відкриття В. Штерном ролі схеми, що допомагає дітям перейти від уявлень до понять. Означена ідея В. Штерна допомогла відкрити нову форму мислення – наочно-схематичного або модельного мислення, на основі якого й розроблено чимало сучасних концепцій розвивального навчання дітей (Stern, 1928: 169-170).

Отже, як засвідчив аналіз, дослідження В. Штерна значно вплинули на розуміння мовленнєвого та психічного розвитку дітей, особливо з проявами аутизму. Його роботи, акцентуючи на ключових етапах мовленнєвого розвитку та аутистичному мисленні, стали підґрунтям для сучасних методик у психології та педагогіці, сприяючи розробленні ефективних підходів до навчання дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими потребами.

Швейцарський лінгвіст Ф. де Соссюр у своїх дослідженнях також акцентував на психологічних засадах, що впливають на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку. Вчений сформулював тенденції теорії та практики формування мовної особистості в європейському освітньому просторі кінця XIX – початку XX ст. Проблеми, поставлені й розглянуті Ф. де Соссюром у «Курсі загальної лінгвістики», – мова й мовлення, соціокультурні

детермінанти формування мовної особистості, системність мови, її знаковий характер, синхронія, діахронія та внутрішня лінгвістика (Терещука, 2007: 34-35) – уже багато в чому були сформульовані його попередниками й сучасниками: В. фон Гумбольдтом, Бодуеном де Куртене, М. Крушевським, В. Уїтні та іншими мовознавцями. Натомість заслуга Ф. де Соссюра полягає в тому, що він, поєднавши ці проблеми, створив загальну теорію мови, хоч багато в чому суперечливу й позбавлену остаточного розв’язання всіх питань. Основним методом побудови лінгвістичної теорії Соссюр обрав метод антиномій, який широко використовував В. фон Гумбольдт та інші лінгвісти XIX ст. (наприклад, французький лінгвіст В. Анрі видав 1986 року книгу «Лінгвістичні антиномії»).

Перша важлива антиномія концепції Ф. де Соссюра – мова й мовлення, тенденції теорії і практики формування мовної особистості. Проблема їх співвідношення вперше була поставлена Гумбольдтом, потім її розглядали О. Потебня й Бодуен де Куртене. Розв’язуючи цю проблему, Соссюр відштовхується від загального поняття мовленнєвої діяльності, складниками якої є мова й мовлення (Соссюр, 1933: 432).

Ф. де Соссюр розмежовує поняття мова («*langue*») як абстрактну надіндивідуальну систему, мовну здібність («*faculte du langage*») як функцію індивіда. Ф. де Соссюр термін «мовна здібність» використовує у двох значеннях. З одного боку, вчений зазначає, що природним для людини є не мовленнєва діяльність як говоріння, а здібність створювати мову, тобто систем диференційованих знаків – отже, автор наголошує на вродженості мовленнєвої здібності. З іншого боку, учений зазначає, що над діяльністю різних органів існує здібність більш загального порядку, яка керує знаками і яка є мовною здібністю, а здібність артикулювати слова здійснюється лише за допомогою знаряддя, створеного та запропонованого колективом, тобто мови (Saussure, 1959: 267-269).

Мовна організація людини передбачає виявлення змісту та організації «лінгвістичного архіву» носія мови. Виділяють такі компоненти мовних знань: фонетичний компонент – ментальна підсистема еталонів звуків мови;

«внутрішній лексикон» – семантичні поля, що мають центр та периферію; граматичний компонент – зберігання процедурних знань морфологічної та синтаксичної зв'язності лексичних одиниць; семантичний компонент – альтернативні моделі мовної поведінки з урахуванням соціального статусу, ролі особистості та контексту комунікативної ситуації (Saussure, 1959: 221-223).

Отже, з діяльністю Ф. де Соссюра прийнято пов'язувати концептуальне розмежування мови («*langue*») та мовлення («*parole*»), тобто вважати мову ідеальною сутністю, а мовлення – матеріальним явищем. Мова є соціальним продуктом, сукупністю необхідних умовностей, які приймаються певним колективом для забезпечення реалізації, функціонування здатності до мовленнєвої діяльності, що існує у будь-якого носія мови. Ф. де Соссюр переконаний, що «природною для людини є не мовленнєва діяльність як промовляння, а здатність створювати мову, тобто систему диференційованих знаків, які відповідають диференційованим поняттям». Отже, мова є соціальним продуктом, результатом соціального зв'язку між індивідами. Більше того, мова – це готовий продукт, який ніколи не передбачає певного попереднього наміру та свідомо здійснює лише діяльність класифікації. Існування мови стає можливим завдяки наявності того, хто говорить, тому втрачає сенс теза про самостійне буття мови як певної сутності (Богуш, 2025: 123-125).

На думку Ф. де Соссюра, мова як позачасове явище не виявляє лінійних властивостей. Елементи мови не передують, а слідує один за одним, співіснують, перебуваючи у просторі принципово інших типів відношень. Відношення між елементами мови вчений назвав поняттям «мовної цінності або вагомості» («*value*»). Ці відносини одночасні й ієрархічні, співвідлегли одне одному. Такий тип одночасних та ієрархічних відносин між одиницями Ф. де Соссюр вважає системою, протиставляючи її лінійному характеру відношень у мовленні. На думку вченого, мовлення в силу своєї тимчасової природи, є лінійним односпрямованим потоком знаків. При цьому мовленнєва діяльність є суб'єктивною, цілеспрямованою діяльністю, яка дозволяє

упорядкувати знаковий досвід та застосовувати його в конкретних ситуаціях (Богуш, 2025: 245-247).

Психологічними засадами дошкільної лінгводидактики є вчення українських психологів про розвиток і становлення у дітей внутрішнього мовлення (Б. Боєв); розвиток усного мовлення (І. Синиця); формування граматичної правильності мовлення у дітей раннього віку (Д. Ніколенко); розвиток мовленнєвого спілкування і комунікації (Т. Піроженко); психологія процесу розуміння та його вплив на розвиток мовлення (Г. Костюк).

Одну з ключових психологічних засад розвитку мовлення дітей дошкільного віку становить вчення українського академіка Г. Костюка. Згідно з поглядами Г. Костюка, основою для виникнення та розвитку мовлення, а також процесу усвідомлення об'єктивної дійсності, є суспільна практика, а також сенсорний досвід дитини. Зрозуміти новий об'єкт чи предмет означає для дитини «розв'язати якусь, бодай маленьку, пізнавальну задачу, яку ставить перед дитиною кожний новий предмет (нове прислів'я, загадка, метафора, художній твір, описовий чи розповідний текст тощо)». Розуміння глибоко та нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Словами інших передається не тільки те, що розуміємо, зауважує Г. Костюк, у словах воно існує для нас самих. Учений акцентував на тому, що труднощі словесного оформлення думок часто впливають із труднощів у розумінні того, про що говоримо. Іншими словами, здатність чітко висловлювати свої думки тісно пов'язана з глибиною та ясністю розуміння теми, що обговорюється. Якщо ці труднощі подолати, минають ті «муки слова, яких при цьому зазнаємо» (Костюк, 1955: 27-28).

Г. Костюк у своїх дослідженнях детально розкрив механізм мовленнєвого оформлення процесу розуміння. Так, на його думку, мовленнєві акти, які відображають певні предмети та явища дійсності, є водночас діями, що включають низку операцій, навичок. Одним із ключових складників цих актів є навички роботи мовленнєво-рухового апарату. У мовленнєвих актах відбувається матеріалізація мисленнєвих процесів, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Це означає, що мовлення не

просто передає готові думки, але слугує механізмом, через який ці мисленнєві дії набувають конкретної, матеріальної форми. Таким чином, мовлення є не лише засобом комунікації, але й інструментом, що дозволяє мисленню стати видимим і зрозумілим для інших, а також формує підґрунтя для подальшого інтелектуального розвитку (Костюк, 1989: 56-57).

Водночас учений особливо підкреслює складність взаємодії процесів розуміння, мовлення і мислення. Г. Костюк розмірковує так: 1) щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; 2) оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; 3) тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння (Богуш, 2025: 23-25).

Оволодіння значеннями слів та різноманітними художніми виразами є важливим для дітей у процесі розуміння тексту – чи то описового, розповідного, пояснювального чи іншого типу. Таке оволодіння не лише допомагає дитині краще зрозуміти зміст тексту, але й відкриває доступ до глибшого розуміння художнього твору, зокрема ставлення автора до його персонажів та подій. Отже, одним із мотивів розуміння, за Г. Костюком, є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ними своїми думками: описати, пояснити, довести, переказати, висловити своє судження про почуте, прочитане (Костюк, 1955: 27-58).

Отже, аналізуючи вчення Г. Костюка, відзначимо, що взаємодія між суспільною практикою, сенсорним досвідом та розумінням є ключовою у розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Його підхід, що пов'язує розуміння, мовлення та мислення, має суттєве значення, особливо для розуміння мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями мовлення.

У галузі психологічних засад розвитку мовлення дітей дошкільного віку звернімося до досліджень Б. Боєва учня Г. Костюка. Домінантою творчого шляху Б. Боєва стала психологія внутрішнього мовлення (його генеза, фізіологічні механізми, зв'язок з мисленням тощо). Монографія Б. Боєва «Психологія внутрішнього мовлення», яка вийшла другим виданням у 1966 році, є однією із фундаментальних праць у вітчизняній психології, у якій всебічно висвітлюється проблема внутрішнього мовлення.

Згідно з концепцією Б. Боєва, внутрішнє мовлення інтегровано в структуру людської свідомості й не може існувати без комунікативної функції психіки. Воно виникає з модифікації зовнішнього мовлення та відіграє ключову роль у комунікації, означенні та внутрішній підготовці думок (Боєв, 1961: 101-103).

Для узагальнення поняття «внутрішнього мовлення» Б. Боєв пропонує виділити головні моменти, які, на його думку, характеризують внутрішнє мовлення як специфічне явище: мовленнєва діяльність – це єдиний процес, що здійснюється у різних формах (як у формі зовнішнього, так і у формі внутрішнього мовлення); внутрішнє мовлення вторинне, похідне від зовнішнього. «Вторинність внутрішнього мовлення по відношенню до зовнішнього – це істина, яка майже не потребує доказів. Заперечувати її – означає визнати самозародження мовлення в окремих індивідів»; вторинність внутрішнього мовлення зумовлена його функціональними особливостями (Боєв, 1970: 112-114).

Внутрішнє мовлення, на думку вченого, з'являється з появою розумових дій. Із формуванням мисленнєвих дій як дій психологічно внутрішніх, з'являється і потреба у відповідних мовних засобах, потреба у внутрішньому мовленні. На думку Б. Боєва, процес формування розумових дій передбачає етап голосного мовлення (Боєв, 1966: 94-96). Б. Боєв доходить висновку, що тип внутрішнього мовлення визначається об'єктивними умовами функціонування мовних аналізаторів, характером (або формою) мовленнєвої діяльності, в яку вони включені або яку вони забезпечують. Учений також наголошує на важливій ролі формування різних способів або форм мовленнєвої діяльності індивіда.

Згідно з Б. Боєвим, функції внутрішнього мовлення в системі мовленнєвої діяльності є ключовими. Внутрішнє мовлення розглядається як закономірне та необхідне явище, яке є своєрідним видом мовленнєвої діяльності. Визначення функціональних особливостей внутрішнього мовлення, як наголошує психолог, сприяє глибокому розумінню його структури, граматики та семантики, підкреслюючи особливості внутрішнього

мовлення як специфічного феномена. У дослідженні внутрішнього мовлення особливе місце посідає його взаємозв'язок із мисленням, який учений розглядає як ключовий елемент його структури. Внутрішнє мовлення виникає з потреб пізнавальної діяльності та розвивається з її ускладнення, підкреслюючи важливу роль у таких пізнавальних процесах, як сприйняття, пам'ять, уява, увага.

Слугує на увагу й питання про внутрішню підготовку процесу обміну думками, взаємодію внутрішнього та зовнішнього мовлення. Б. Боев зазначає, що така підготовка є важливою для функціональної єдності цих двох форм мовлення. Автор також обговорює складнощі переходу від внутрішнього до зовнішнього мовлення, залежно від характеру мислення та структури внутрішнього мовлення, яка може варіюватися в залежності від ситуації.

Б. Боев пропонує власну схему динаміки внутрішнього мовлення, яка включає такі етапи: зовнішнє мовлення переходить у розгорнуте внутрішнє мовлення (або внутрішнє промовлення), далі скорочується до внутрішнього скороченого мовлення, потім знову розгортається та переходить у зовнішнє мовлення. Важливо зазначити, що ця схема не завжди відбиває буквально кожен акт внутрішнього мовлення. Перехід від внутрішнього скороченого до зовнішнього мовлення не обов'язково передбачає етап внутрішнього розгорнутого мовлення, а розвинута форма внутрішнього мовлення не обов'язково передує процесу внутрішнього говоріння. Ключовим є розуміння, що внутрішнє мовлення виникає із зовнішнього та проявляється через нього (Боев, 1968: 120-126).

У дослідженні внутрішнього мовлення Б. Боевим особливу увагу приділено його ролі в освітній діяльності дитини, зокрема його усвідомленої, практичної діяльності. Вчений стверджує, що внутрішнє мовлення не обмежується лише цією діяльністю, але й переходить за її межі, рухаючись від живого споглядання до абстрактного мислення. Важливість внутрішнього мовлення в освітньому процесі полягає у його здатності сприяти розвитку вокалізації. Б. Боев наголошує на загальній закономірності внутрішнього

мовлення як специфічного виду мовленнєвої діяльності, яка має свої особливості у різних умовах функціонування.

Отже, аналіз наукової спадщини Б. Боєва з проблем внутрішнього мовлення засвідчує, що вчений заснував свою концепцію на великій кількості емпіричних та теоретичних матеріалів. Його підхід конкретизував ідею про функціональні особливості внутрішнього мовлення, які з'являються з появою розумових дій та входять у контекст думки. Функції, пов'язані з внутрішньою роботою думки, розвивалися на основі живого розмовного мовлення. Внутрішнє мовлення, на думку вченого, є одним із ключових засобів і механізмів психічної діяльності, первинним механізмом розвитку людини, механізмом свідомої регуляції її поведінки. Внутрішнє мовлення пронизує всю діяльність особистості, тому аналізуючи внутрішнє мовлення в плані особистості, можна досягти розуміння його формальної характеристики, яка не була повністю охоплена традиційними підходами у вітчизняній психології. Уявлення та ідеї Б. Боєва відіграють важливу роль в аналізі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, оскільки вони сприяють кращому розумінню їхніх унікальних мовленнєвих потреб та особливостей, включаючи специфічні способи сприйняття, оброблення та вираження мовних структур, що допомагає адаптувати методи навчання та комунікації, забезпечуючи більш ефективний розвиток мовленнєвих навичок. Докладний опис особливостей мовленнєвої сфери у дітей з розладами аутистичного спектра подано у підрозділі 1.4.

Середина XX століття характеризується розвитком експериментальних досліджень у галузі психології мовлення, зокрема вченими школи Г. Костюка проводили дослідження, присвячені висвітленню мовлення як найважливішого засобу людського спілкування та обміну інформацією, вивчали смисловий бік мовлення. І. Синиця започаткував ґрунтовний системний напрям експериментального вивчення психологічних особливостей і механізмів розвитку усного мовлення дітей. Ученим здійснено експериментальне обґрунтування самостійного напрямку розвитку усного

мовлення, структурних, процесуальних їх характеристик, складного опосередкованого взаємного впливу (Синиця, 1974: 143-148).

Ідеї Б. Боева та І. Синиці співзвучні сучасним аспектам розроблення проблеми внутрішнього й зовнішнього мовлення, їхні новаторські підходи набули особливої актуальності в наш час. Не підлягає сумніву той факт, що наукова спадщина цих учених заслуговує на використання у сучасних дослідженнях проблем психології внутрішнього і зовнішнього мовлення, які стосуються таких важливих моментів, як: участь внутрішнього мовлення у становленні самосвідомості особистості; вікові межі виникнення внутрішнього мовлення в онтогенезі; структурні механізми внутрішнього мовлення; емпіричні дослідження слухового та зорового аналізаторів у процесах функціонування внутрішнього мовлення; засоби стимулювання внутрішньомовленнєвої діяльності тощо.

Ідеї І. Синиці стосовно культури мовлення, мовленнєвої компетенції, які посідають важливе місце у творчій спадщині науковця, знайшли продовження в наукових працях сучасних українських дослідників (А. Богуш, Т. Піроженко, О. Трифонова та ін.). Вчені наголошують на наявності не лише прямого зв'язку між мотиваційно-емоційним компонентом мовлення та лексико-семантичним складником реалізації мовленнєвої програми, а й зворотного зв'язку, що виявляється у впливовості власних слів на емоційний стан людини та подальшу мотивацію її діяльності.

Упродовж 70-х-80-х років ХХ ст. академіком А. Богуш було здійснено експериментальне психологічне дослідження під керівництвом Г. Костюка. Предметом дослідження обрано формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в освітньо-мовленнєвій діяльності. У дослідженні А. Богуш виявлено, що навчання дітей старшого дошкільного віку способів аналізу мовленнєвої діяльності (оцінно-контрольних дій) створює широкі можливості для використання самооцінки і самоконтролю вихованцями вже з перших днів перебування їх в освітній установі. Самоконтроль і самооцінка активізують освітню діяльність дітей, сприяють розвитку самостійності в

оволодінні знаннями та виробленню вміння застосовувати здобуті знання на практиці, підвищують їх якість та успішність (Богущ, 2010: 195-311).

Т. Піроженко досліджено психолінгвістичні засади комунікативно-мовленнєвого онтогенезу на різних етапах дошкільного дитинства, що дозволило авторці визначити вікові особливості та скласти психологічні характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей різного дошкільного віку у взаємозв'язку особистості дитини, її психічного розвитку, мовлення і спілкування (Піроженко, 2004: 13-20). Ученою виокремлено провідні ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: комунікативні, когнітивні, мовні, особистісні. Розкриємо їх.

Комунікативні властивості мовлення відображаються у трьох ключових аспектах: по-перше – це орієнтація мовлення на співрозмовника з врахуванням його можливої відповіді; по-друге – розмаїтість та виразність мовленнєвих засобів, що включає активне застосування невербальних елементів у спілкуванні; і по-третє – наявність контактостановлювальних засобів у спілкуванні.

Когнітивно-лінгвістичні властивості мовлення можна описати як комплексну систему, що включає кілька важливих елементів. По-перше, вони охоплюють когнітивні аспекти мовлення, що проявляються у здатності аналізувати та синтезувати соціально-перцептивні взаємодії між людьми та ситуаціями. По-друге, вони включають розуміння дитиною просторово-часових параметрів у контексті спілкування, тобто інтерпретацію слів, які описують місце, час та зміст дії. Третім аспектом є здатність дитини розуміти емоційний контекст ситуації спілкування, тобто інтерпретувати емоційні стани інших осіб словами, які описують ці емоції. Останнім є розуміння дитиною характеру дієвих осіб (значення слів про риси, якості особистості).

Лінгвістичні властивості мовлення можна описати як комплекс різних аспектів. Перший аспект включає словникове багатство, яке полягає в різноманітності та точності використання лексики, що відповідає конкретній ситуації спілкування. Другий аспект охоплює граматичну правильність, включно із правильним відмінюванням і узгодженням слів у фразі згідно з

мовними нормами. Третім елементом є фонетичні властивості мовлення, такі як звуковимова, дикція і сила голосу, а також довільність використання мовлення. Четвертий аспект – це прагнення до розгорнутості, логічності, зв'язності в мовленні, що сприяє кращому розумінню співрозмовником. Останнім аспектом є управління мовленням та його здатність до змін у разі потреби, що включає в себе різний характер тексту, як то репродуктивний або творчий (Піроженко, 1999: 25-31).

Отже, дослідження Т. Піроженко висвітлює психолінгвістичні засади комунікативно-мовленнєвого онтогенезу в дітей дошкільного віку, охоплюючи різні аспекти комунікативних, когнітивних, мовних властивостей тощо. Здобуті результати дозволяють глибше зрозуміти процес формування мовлення у дітей, від комунікативної орієнтації на співрозмовника до розвитку словникового запасу та граматичної правильності. Значущим це дослідження є для аналізу мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, оскільки воно відкриває шляхи для розроблення ефективних методів освітнього процесу, зокрема розвитку зв'язного мовлення.

Відзначимо, що мовлення реалізується у процесі мовленнєвої діяльності. Мовленнєву діяльність як психологічну категорію в Україні досліджувала Л. Калмикова (Калмикова та ін., 2020: 83-148). Вчена уперше розкрила сутність розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку як трансформації неусвідомленого мимовільного виловлювання слів у свідоме, довільне, цілеспрямоване та спрограмоване мовлення. Вченою визначено механізми та закономірності розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у цій віковій категорії.

Мовленнєва діяльність розглядається Л. Калмиковою як один із видів самостійної діяльності: є найвищою формою мовленнєвої активності, обслуговує інші види діяльності, стимулюється специфічною усвідомленою мотивацією, є самоцінною, самодостатньою; має складну будову (мета, мотив, завдання, власне діяльність, дії, операції, функції, механізми тощо), має здатність до розвитку в процесі цілеспрямованих впливів. Мовленнєва діяльність, за Л. Калмиковою, є психолінгвістичним інструментом суб'єкта

усного мовлення в навчанні та спілкуванні, найдосконалішою формою комунікації, засобом формування мовленнєвої особистості, спроможної створювати публічний дискурс, а в майбутньому бути носієм елітарної мовленнєвої культури, здатним грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, що є свідченням підготовленості до умов життєдіяльності в соціумі (Калмикова, 2008: 86-94).

Вчена аналізує мовленнєву діяльність дитини як суб'єкта усного мовлення до мовно-мовленнєвої та комунікативної дійсності. Реалізація мовленнєвої дійсності є ключовою рушійною силою для розвитку дитини як суб'єкта мовлення. Означений процес включає механізми соціалізації, мовленнєвого самовираження, самоактуалізації та самореалізації. У результаті, мовленнєво-особистісні, мовленнєво-діяльнісні та мовні характеристики суб'єкта (дитини) усного мовлення сприяють формуванню нового інтегративного утворення особистості у старшому дошкільному віці. Така мовленнєва діяльність виникає та розвивається під впливом навчання та функціонує у процесі міжособистісної взаємодії (Калмикова, 2008: 352-353).

Отже, феномен «розвиток мовленнєвої діяльності дитини» Л. Калмикова визначає як складний процес, у ході якого дитина набуває важливих якісних змін у власному мовленні. Відповідні зміни включають мотивованість, інтенційність (прагнення та спрямованість), цілеспрямованість, усвідомленість, відрефлексованість, контрольованість та структурованість. Ключовим аспектом цього розвитку є «привласнення» дитиною мовного стандарту, включаючи літературне мовлення, а також норм соціально-зорієнтованого мовленнєвого спілкування – мовленнєвого етикету. Вчення О. Калмикової щодо розвитку мовленнєвої діяльності набуває важливості в контексті роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра, оскільки вони можуть сприяти їхньому соціальному включенню та ефективній адаптації у суспільстві, що є важливим складником корекційного процесу (Калмикова, 2011: 9-10).

Учена зазначає, що мовленнєва активність дитини проявляється в ранньому віці як спонтанне, мимовільне та неусвідомлене мовлення.

Л. Калмикова підкреслює необхідність цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності дитини, оскільки її розвиток потребує не тільки розвинених мотивів та внутрішнього програмування, але й уміння досягати мети, виконання певних мовленнєвих дій, які ґрунтуються на здатності до свідомого використання мовленнєвих компонентів, таких як інтонація, лексика, граматики тощо, вимагають крім розвитку довільності мовлення також опанування основи метамовних і метамовленнєвих знань. Авторка зазначає, що сенситивним періодом для розвитку мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік. Означений віковий етап є ключовим для первинних якісних змін у розвитку мотивувальної сфери психіки дітей, а також для розвитку внутрішнього мовлення, яке сприяє програмуванню мовлення та формуванню смислових і семантичних структур. Відбувається становлення основ довільності, навмисності та елементарної усвідомленості мови і мовлення (Калмикова, 2008: 45-69).

За твердженням Л. Калмикової, мовленнєва діяльність у дітей виступає як центральний елемент, в якому наявні всі аспекти психічного розвитку. Мовленнєва діяльність відіграє ключову роль у посередництві розвитку вищих психічних функцій, які є визначальними для загального розвитку дитини, що сприяє формуванню дитини як активного суб'єкта усного мовлення та носія мовленнєвої діяльності, який має рівні права та обов'язки з іншими комунікантами мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008: 113-120).

Отже, Л. Калмикова визначає розвинену мовленнєву діяльність у дітей як набір психолінгвістичних універсалій, які є загальними та не залежать від конкретної мови. При цьому ця діяльність також є унікальним і неповторним явищем, яке притаманне кожній дитині (як нормотиповій, так і дитині з особливими освітніми потребами) та вироблене нею з урахуванням конвенціональних вимог до комунікативної доцільності й психологічної комфортності мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008: 143-145).

Мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку Л. Калмикова визначає як суб'єкт мовленнєвої комунікації та діяльності. Така особистість здатна до опосередкованої мовленнєвої поведінки, яка

регулюється правилами та нормами мови і мовленнєвого спілкування. Така особистість мотивована соціально зумовленими та смисловими мотивами, здатна свідомо керувати власною мовленнєвою поведінкою, виходячи з усвідомлених мовленнєвих мотивів (цілей). Також у цьому віці починає формуватися мовна свідомість суб'єкта (Калмикова, 2008: 324-325).

Вчена визначає характерні особливості мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку, з-поміж них виділяє такі ключові характеристики: активність та спрямованість мовленнєвої діяльності, наявність усталеної домінуючої системи мовленнєвих мотивів. Також важливими є глибинні смислові структури, які зумовлюють мовленнєву діяльність дитини, та усвідомлення дитиною свого ставлення до комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Л. Калмикова розглядає мовленнєву особистість як процес, в ході якого діти входять у нове мовленнєве середовище з великим розвивальним потенціалом та інтегруються в ньому. Під час входження в дидактично організоване мовленнєве середовище діти проходять певні фази становлення мовленнєвої особистості. Перша фаза – адаптація, включає засвоєння чинних мовно-мовленнєвих норм, оволодіння засобами та формами мовленнєвої діяльності, та уподібнення досвідченим комунікантам. Друга фаза – індивідуалізація, виникає з наявних суперечностей між необхідністю висловлюватись як досвідчені мовці та прагненням до максимальної персоналізації, до пошуку власних мовних засобів і способів вираження своєї мовленнєвої індивідуальності. Третя фаза – інтеграція, що детермінується суперечностями між намаганням бути представленим своїми комунікативно-мовленнєвими особливостями і відмінностями в дитячому соціумі та потребами дитячої спільноти приймати, схвалювати і розвивати лише ті їхні особливості, які сприяють розвитку соціуму і тому розвитку самих дітей як особистостей у групі (Калмикова, 2008: 204-206). Вважаємо, для дітей з розладами аутистичного спектра розуміння цих фаз та їхвзаємозв'язок є важливими, оскільки це допомагає адаптувати підходи до розвитку

мовленнєвих навичок, ураховуючи специфіку їхнього сприйняття та комунікації.

Для розвитку мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, вченою було розроблено низку психолінгвотерапевтичних технологій. Означені методики представлено у навчально-методичному посібнику «Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс», (2016 р.). З-поміж них такі технології: казкопсихолінгвотерапія, ігрова терапія, лялькова терапія, ароматерапія, кольоротерапія, квітковотерапія, музикотерапія, креативна візуалізація, природопсихолінгвотерапія, артпсихолінгвотерапія, а також технології: операціоналізації словосполучень, речень, висловлювань. Припускаємо, що технології, рекомендовані Л. Калмиковою, можуть бути ефективними в корекційній роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, особливо у вирішенні їх емоційних та психологічних проблем. Означені технології не тільки сприяють емоційному благополуччю і розвитку мовних навичок, але й стимулюють креативність, вони також мають місце в контексті програм, які підтримуються ООН, наприклад UNICEF. Особливо важливими ці методи можуть бути у роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, особливо в умовах конфліктів або стресу.

Н. Харченко досліджувала проблеми розвитку аудіювання та аудіативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку. Вченою визначено та введено до наукового обігу ключові поняття, які відіграють важливу роль у психології, психолінгвістиці та лінгводидактиці. До таких понять належать: аудіювання, аудіативна діяльність та розвиток аудіативної діяльності дітей дошкільного віку. Вчена розробила та впровадила в освітньо-виховний процес ЗДО інноваційні психодидактичні та психолінгвістичні технології, що зорієнтовані на розвиток аудіативної та освітньо-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Означені технології ефективно інтегруються в українську лінгводидактику дошкільної освіти, відкриваючи нові можливості для підвищення якості освітньо-мовленнєвого процесу та формування у дітей мовленнєво-творчої діяльності (Калмикова та ін., 2020: 83-148).

За словами Н. Гавриш, мовленнєвотворча діяльність – це вузол, у якому сходяться всі психічні процеси: мислення, мовлення, уява, уявлення, сприймання, воля, а отже, розвиток словесної творчості конкретної дитини, з одного боку, зумовлений рівнем сформованості цих психічних процесів, а з іншого – відповідний процес позитивно впливає на них. Розвиток уяви, мислення, мовлення набувають у мовленнєвотворчій діяльності нового змісту, піднімаються на вищий ступінь, це творча діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відображає почуття, уявлення, враження, образи уяви, нав'язані художніми творами, сприйманням довкілля (Гавриш, 2002: 102-106).

Мовленнєву діяльність дітей у лінгводидактиці досліджувала академік А. Богуш, яка відзначає, що мовленнєва діяльність виявляється у здібностях дитини до мовлення. Мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша людська діяльність. Мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю (наявністю мети, завдань, мотиву), структурністю (мовні дії та операції), планомірністю (вироблення плану, реалізація його). В ході виконання накресленого плану відбувається зі-ставлення результату з накресленим планом, оцінкою та контролем мовленнєвої діяльності (Богуш, 2000: 22-23).

Отже, аналіз мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку засвідчує її важливість для розвитку комунікативних навичок дітей. Самооцінка і самоконтроль у мовленні відіграють ключову роль у навчанні та особистісному розвитку кожної дитини. Як зазначала О. Калмикова, мовленнєва діяльність розглядається як складний, багаторівневий процес, що об'єднує різні психічні процеси і сприяє розвитку творчих здібностей дитини (Калмикова, 2008: 45-47). Мовленнєва діяльність – це спеціалізоване використання мовлення для спілкування, і в цьому аспекті – окремий випадок діяльності спілкування із застосуванням мовного коду (Богуш, 2025: 148). Мовленнєва діяльність – лише один з аспектів більш загального поняття діяльності. Її включають не тільки в діяльність вищого порядку, а й відносять до мовленнєво-мисленнєвої діяльності, «...підкреслюючи тим самим, з одного

боку, взаємодію процесів мислення і мовлення, а з іншого – важливість дослідження не тільки «мовлення для інших», а й мовлення для себе» (Приходько та Юрченко, 2012: 286-288). У дослідженнях мовлення, як діяльності, зокрема як мовленнєво-мисленнєвої, у процесі якої формується і виражається думка (йдеться про її зовнішньомовленнєве виявлення), у працях Костюка широко використовується поняття «висловлення», що активно застосовується в багатьох психологічних і психолінгвістичних підходах (А. Богуш). Означене поняття розглядається як засіб не стільки для передачі вже сформованої думки, скільки для її становлення. Саме цю версію підкріплюють і відомі висловлювання А. Богуш: «Думка не виражається у слові, але dokonується у слові» (Богуш, 2024: 67-68) а також Ю. Приходько та В.Юрченка, які зазначають, що в мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми постійно її формуємо (Приходько та Юрченко, 2012: 286–288).

Отже, прогрес української дошкільної лінгводидактики здійснюється на основі врахування відповідних психологічних досліджень, що включають класичну, сучасну та вікову психологію.

1.2 Українська дошкільна лінгвістика – методична платформа розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку

Засновником розвитку сучасної української дошкільної лінгводидактики є академік А. Богуш (кінець XX та XXI ст.). Науковий напрям якої за роки державності України не тільки сформувався, а й зміцнився під її керівництвом та завдяки наукового внеску її сподвижників та учнів. Українська дошкільна лінгводидактика як наука – це не лише система знань і джерело нового знання, а й діяльність, провідною функцією якої є вироблення, теоретична систематизація та різноманітне використання набутого знання. Можна стверджувати, що процес функціонування української дошкільної лінгводидактики як науки – це діяльність зі здобуття, систематизації та використання наукового знання. Крім того, аналізуючи стан функціонування науки, неможливо абстрагуватися від того, що зазначені види діяльності

здійснюються людиною (науковцем) і передбачають наступну людську діяльність із розуміння, засвоєння, розвитку та використання наукового знання. Це означає, що можливість ефективного функціонування наукового знання і наукової галузі безпосередньо залежить від спроможності науковців – наукового потенціалу галузі – функціонувати в контексті певного наукового знання (Чекан та ін., 2019: 127-129).

Термін «українська дошкільна лінгводидактика» був уведений у науковий обіг академіком А. Богуш у 1996 році. Сучасна українська дошкільна лінгводидактика – це цілком сформована самостійна галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах, збагачена досвідом навчання дітей української мови, розвивається за загальними законами лінгводидактики і має особливості, що відрізняють її від шкільної (початкової, середньої та вищої ланки) лінгводидактики. Дошкільна лінгводидактика характеризується поліфункціональністю, що виявляється у різних напрямках її функціонування, нормативністю, яка означає регламентованість провідних її положень, та варіативністю, що знаходить своє втілення у чинних програмних документах (Богуш та Гавриш, 2007: 228).

Першопрохідні дослідження щодо витоків та розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики було зроблено Т. Садовою (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) у 1997 році (Садова, 1997: 35-37). Вченою було досліджено динаміку процесу становлення і розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики; розкрито зміст мовної освіти в лінгводидактичних теоріях окремих учених; уведено в науковий обіг маловідомі джерела (статті, програми закладів дошкільної освіти, методичні посібники), що розкривають суть проблеми, що досліджується.

Дослідницею здійснено науково-порівняльний аналіз лінгводидактичних поглядів учених у різні періоди становлення і розвитку дошкільної лінгводидактики, критично переосмислено окремі методичні положення учених відповідно до сучасних вимог, визначено напрями використання лінгводидактичного досвіду минулого в сучасних умовах. Т. Садова виокремила кілька періодів у становленні та розвитку дошкільної

лінгводидактики. Так, один із цих періодів, друга половина XIX століття, характеризується як концептуальний. Учена аналізує педагогічну спадщину, спрямовану на розбудову національної освіти рідною мовою. Зокрема, таких учених, як О. Духнович, О. Потебня, М. Корф, К. Ушинський. Основним, що об'єднувало педагогічні теорії цих науковців, була ідея народності виховання та пріоритетної ролі рідної мови в навчанні та вихованні підростаючих поколінь.

Чільне місце в обґрунтуванні теоретичних положень дошкільної лінгводидактики, зазначає Т. Садова, посідають мовознавчі дослідження О. Потебні. Науковець розробив оригінальну психолінгвістичну концепцію розвитку мови та взаємозв'язку думки і слова, згідно з якою саме слово виділило людину із тваринного світу, слово є засобом розуміння насамперед самого себе і водночас засобом спілкування між людьми. Наріжним каменем теорії О. Потебні є положення про те, що в процесі історії мови розвиваються, взаємодіють між собою. При цьому представники різних народів формують думку своїм, відмінним від інших, способом. А втрата народом своєї мови розглядалася вченим як його денаціоналізація. Вчення О. Потебні, яке поєднувало в собі досягнення лінгвістики, філософії, психології, було вагомим внеском у розвиток мовознавства загалом і лінгводидактики, зокрема (Потебня, 1993: 54-57).

Ключову роль у розвитку сучасної української дошкільної лінгводидактики відіграють результати дослідження А. Богуш, перетворивши її в самостійну, багатофункціональну галузь науки, засновану на глибоких наукових засадах та практичному досвіді. Відзначимо, що дослідження Т. Садової важливі для розуміння історії та еволюції сучасної української дошкільної лінгводидактики, зокрема її аналіз внеску таких видатних мовознавців, як О. Потебня та інші. Зокрема, М. Пентилюк розглядає феномен «українська лінгводидактика» як науку, що досліджує зміст, форми, засоби, принципи навчання української мови як рідної і як державної залежно від дидактичної мети й завдань, характеру матеріалу, який вивчається, умов монолінгвізму (одномовності) чи білінгвізму (двомовності), етапу навчання та

інтелектуально-мовного розвитку особистості того, кого навчають. Теоретичними засадами української лінгводидактики є українознавство, етнологія, етнолінгвокультурологія, етнопедагогіка та етнопсихологія (Пентиліук, 2011: 52-54). Лінгводидактика – теорія навчання мов, яка складається із трьох рівнів: загальної, конкретної та часткової лінгводидактик. Загальна лінгводидактика охоплює закономірності процесу навчання, що не залежать від системи конкретної мови. Конкретна – ґрунтується на виявлених закономірностях з урахуванням специфіки навчання конкретної мови. У свою чергу, навчання конкретної мови завжди здійснюється з урахуванням загальних, специфічних лінгводидактичних закономірностей і тих часткових відмінностей, які зумовлені метою, змістом, формами навчання, віковими особливостями та соціальним, національним статусом певної аудиторії. Означений рівень навчання конкретної мови охоплює часткова лінгводидактика (дошкільна, шкільна, вищої школи), у межах якої виокремлюються методики навчання мови як рідної, так й іноземної. Розглядаючи всі рівні лінгводидактики у взаємозв'язку та діалектичній єдності, вчені зауважують, що самостійною наукою методика стає лише настільки, наскільки, будучи частковим щодо загального, вона певним чином є складником загальної й конкретної лінгводидактики, виявляючи при цьому методичні закономірності, керується теорією навчання мов (Богущ та Гавриш, 2007: 34-37).

Вагомий внесок у розвиток української дошкільної лінгводидактики здійснила Т. Котик, оскільки наукова робота вченої фокусується на вивченні означеної галузі (Котик, 2005: 228). Як зазначає вчена, українська дошкільна лінгводидактика пройшла власний шлях розвитку: від часткової дидактики – методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку в межах педагогіки – до самостійної галузі педагогічної науки – української дошкільної лінгводидактики. Означена наукова галузь формувалась у процесі розвитку наукового знання в цілому, вирішуючи свої завдання, використовувала філософські й загальнонаукові положення і закони, загальнодидактичні закономірності, принципи й методи навчання, використовуючи дані психології,

вікової фізіології, мовознавства, лінгвістики, соціолінгвістики та інших наук, що допомагало знаходити найбільш доцільні шляхи й способи навчання різних галузей науки (Котик, 2005: 15-18).

За словами Т. Котик, закони й категорії філософії виступають методологічними орієнтирами в розкритті генези, чинників розвитку, встановленні зв'язків, відношень об'єктів пізнання української дошкільної лінгводидактики. Сучасна українська дошкільна лінгводидактика послуговується філософськими положеннями про мову як суспільне явище, мову як засіб спілкування, про суспільний характер походження мови, історії народу; мову та поезію, практику як критерій істини тощо. Такі філософські поняття, як об'єкт, предмет, пізнання, генеза, чинник, розвиток, зв'язки, відношення, явище тощо – допомогли сформувати наукове лінгводидактичне знання в цілому, хоча безпосередньо не входять до понятійної системи української дошкільної лінгводидактики, залишаючись поняттями філософії (Котик, 2005: 34-36).

Дослідження Т. Котик важливе в контексті змін, що відбулися в Україні після здобуття незалежності, коли постало багато питань щодо запровадження та викладання української мови. Мета дослідження полягає у вивченні особливостей становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки: розкриття здобутків, традицій, тенденцій, проблем і способів їх вирішення у цій сфері, а також визначення перспектив її подальшого розвитку та побудову системи знань про українську дошкільну лінгводидактику як науку. Концепція дослідження полягає в тому, що українська дошкільна лінгводидактика розглядається як цілісно сформована наукова галузь, яка виокремилася з дошкільної педагогіки, натомість базується на міцних наукових засадах і збагачена досвідом навчання дітей рідної мови впродовж багатьох десятиліть. Дошкільна українська лінгводидактика є складною ієрархічною багатофункціональною системою, що розвивається за загальними законами лінгводидактики, водночас має свої особливості, які відрізняють її від шкільної лінгводидактики різних рівнів (Котик, 2005: 35-43).

Т. Котик зазначає, оскільки українська дошкільна лінгводидактика є прикладною наукою, то й теорії, які в ній формуються, повинні мати достатній рівень ефективності, у процесі її практичного застосування і значення лінгводидактики в контексті дошкільної освіти (Котик, 2003: 143-156).

У дослідженні Т. Котик українську дошкільну лінгводидактику позиціоновано як: цілком сформовану самостійну галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах і збагачена впродовж багатьох десятиліть досвідом навчання дітей української мови; складну ієрархічну багатофункціональну систему, що розвивається за законами лінгводидактики та має власні особливості (Котик, 2005: 123-125).

Зазначимо, що Т. Котик уперше створено системний, цілісний, науково обґрунтований опис української дошкільної лінгводидактики як науки; описано й представлено як систему методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики; створено теоретичне уявлення про сучасний стан української дошкільної лінгводидактики як науки: її сутність, структуру, характер взаємозв'язків між елементами лінгводидактичної системи, особливості її функціонування; досліджено історичні передумови і внутрішні чинники формування структури лінгводидактичної теорії, окреслено й схарактеризовано періоди та етапи її розвитку; теоретично доведено, що початок становлення української дошкільної лінгводидактики як науки припадає на період 40-80-х рр. XX ст., що підтверджено аналізом емпіричного матеріалу; визначено рушійні й гальмівні чинники формування лінгводидактичної теорії, що дало підстави для побудови теоретичного уявлення про розвиток теорії обґрунтування змісту навчання мови, теорії керування процесом її навчання і теорії викладання лінгводидактичної науки; здійснено системний аналіз традицій, тенденцій та закономірностей розвитку української дошкільної лінгводидактики, обґрунтовано перспективи подальшого розвитку (Котик, 2005: 123-125).

Отже, українська дошкільна лінгводидактика (теорія методики навчання рідної мови) – це педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної

діяльності, спрямованої на розвиток мовленнєвих умінь і навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки (Богуш та Гавриш, 2017: 65-69).

Становленню і подальшому розвитку сучасної української дошкільної лінгводидактики сприяли дослідження наукової школи академіка А. Богуш (Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Березовська, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Трифонова та ін.). Дослідження відбувалось у таких напрямках: розвиток мовлення дітей раннього віку (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновська та ін.); формування граматичної будови мовлення (А. Богуш, К. Крутій та ін.); навчання зв'язного мовлення (Н. Луцаш, Н. Гавриш, Л. Михайлова, С. Ласунова, Т. Постоян, І. Зотова, С. Хаджирадєва); художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Аматьєва, Ю. Руденко та ін.). Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми лексики української мови (І. Луценко). Навчання дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі України (Л. Казанцева (Фесенко)). Підготовка студентів до навчання дітей дошкільного віку української мови (Т. Котик). Психологічні засади розвитку мовлення дітей розкрито у працях А. Богуш, О. Запорожця, Т. Піроженко, І. Синиці, Л. Калмикової та ін. Упродовж наступних років, наукова спільнота, під керівництвом лідера наукової школи, академіка А. Богуш, активно розробляла та впроваджувала концепції сучасної української дошкільної лінгводидактики. Зусилля науковців охоплювали вищі освітні заклади, інститути післядипломної освіти та спеціалізовані видання, цілеспрямовано впливаючи на майбутніх спеціалістів та практиків у сфері дошкільної освіти. Початок ХХІ ст. збігається з новим етапом у розвитку наукового колективу дошкільної галузі України: чітко окреслюється кілька наукових поколінь, інтегратором ідей яких і надалі залишається академік А. Богуш. Так, дослідження із формування граматично правильного мовлення, розпочаті К. Крутій, продовжили Н. Лопатинська, Н. Маковецька, О. Дем'яненко під керівництвом доктора педагогічних наук К. Крутій, а дослідження з розвитку мовленнєвотворчої діяльності, розпочате Н. Гавриш

під керівництвом А. Богуш, було продовжено в роботі Н. Водолаги під керівництвом доктора педагогічних наук Н. Гавриш. Зазначимо, що стрижневим зазначених досліджень є науковий експеримент, поєднання емпіричних, теоретичних і статистичних методів дослідження (з перевагою емпіричних), сукупність яких забезпечує можливість комплексного пізнання предмета дослідження. При цьому методологічними засадами досліджень виступають положення наукової теорії пізнання. Крім того, у функціонуванні лінгводидактичної школи існує традиція активного використання досягнень суміжних з лінгводидактикою галузей знання, зокрема педагогіки, психології, психолінгвістики, мовознавства та загальної дидактики, а також філософії, мистецтвознавства, фізіології та теорій і теоретичних положень інших, дотичних до предмета дослідження, наук.

Існування і збереження наукових традицій лінгводидактичної школи академіка А. Богуш забезпечується тісними інформаційними зв'язками, дослідницькою співпрацею членів наукового колективу. Так, започаткована А. Богуш традиція об'єднувати зусилля науковців для глибшого й різнобічного висвітлення назрілих проблем української дошкільної лінгводидактики знайшла підтримку й продовження у дослідженнях наступних поколінь науковців. Вже сьогодні зароджуються дочірні наукові школи учнів А. Богуш, нині докторів наук Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Котик. Зокрема, для висвітлення особливостей лексико-граматичного аспекту лінгводидактичного процесу було об'єднано зусилля фахівців цього напрямку лінгводидактики – К. Крутій, Н. Лопатинської та Н. Маковецької; Н. Гавриш і Н. Водолага спільно працюють над розкриттям особливостей розвитку творчих художньо-мовленнєвих здібностей дітей.

Спільна праця, зокрема спрямована на створення новітніх навчальних програм, посібників для вищої школи, почасти об'єднує зусилля науковців не лише різних поколінь, а й різних напрямів дослідницької діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик). Отже, в українській школі дошкільної лінгводидактики є традиції згуртування дослідницьких зусиль її представників для вирішення ґрунтовних, різноаспектних за масштабами діяльності завдань.

Отже, можна стверджувати, що сучасний етап розвитку української дошкільної лінгводидактики характеризується найвищою за весь час її існування активністю науковців, діяльність яких безпосередньо інтегрується й скеровується академіком А. Богуш. Зазначимо, що А. Богуш та її послідовниками й учнями закладено теоретичні, лінгводидактичні засади наукової школи з проблем дошкільної лінгводидактики, становлення, розвитку і навчання української мови дітей дошкільного віку. Визначальними рисами наукової школи є наявність провідного наукового лідера, об'єднання навколо нього однодумців, загальне прийняття методологічних підходів до дослідження лінгводидактичної сфери, міцні інформаційні зв'язки між членами наукового колективу, а також відтворення наукових традицій у наступних поколіннях науковців.

Українська дошкільна лінгводидактика, як будь-яка інша наука, є понятійною формою відображення дійсності а її досягнення безпосередньо фіксуються в поняттях. Система знань про навчання дітей рідної мови, вироблена за роки існування української дошкільної лінгводидактики, відбивається в адекватній системі понять, здатній точно й конкретно передати здобуте знання, відобразити логіку науки, сутність теорії та її практичну значущість, що, власне, і забезпечить функціонування наукової теорії, оскільки науковому обговоренню і вивченню піддається те, що зрозуміле й чітко зафіксоване в мові. Однією з ключових проблем української дошкільної лінгводидактики є зв'язне мовлення, саме розвиток зв'язного мовлення є архіважливим у формуванні мовленнєвих компетенцій дітей дошкільного віку. Розвиток зв'язного мовлення відіграє критичну роль у формуванні здатності дітей чітко та послідовно виражати свої думки і почуття, що є фундаментальним для їхнього мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації. І водночас набуває ще більшої ваги у контексті мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, оскільки для таких дітей мовленнєва сфера почасти є бар'єром у процесі їхньої комунікації та соціалізації. Структуровані та адаптовані підходи до розвитку зв'язного мовлення можуть значно покращити здатність дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з

розладами аутистичного спектра до взаємодії з оточуючим світом, допомагаючи їм краще розуміти й виражати власні потреби, емоції та думки. Ефективний розвиток мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами не тільки сприяє їхньому особистому розвитку, але й відкриває шлях до більш успішної інтеграції у суспільство. Окрім того, розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра позитивно впливає на освітній процес, дозволяє дітям краще розуміти навчальний матеріал, активно брати участь в освітньому процесі та взаємодіяти з педагогами й однолітками (Чекан, 2024: 224-226).

Отже, теоретичні й методичні положення української дошкільної лінгводидактики щодо становлення, розвитку й навчання дітей дошкільного віку зв'язного мовлення з академічним синдромом можна розглядати як теоретичну мовну платформу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з розладами аутистичного спектра.

Сутність феномена «зв'язне мовлення»

Зазначимо, що окремим напрямом української дошкільної лінгводидактики є розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. Зв'язне мовлення, як наукову категорію, досліджують мовознавці, психологи, лінгводидактики. Розвиток зв'язного мовлення пов'язаний з усним мовленням: регулярна практика усного спілкування вдосконалює здатність логічно й чітко висловлювати думки, розвиваючи при цьому граматичні та лексичні навички, необхідні для ефективної комунікації. Тому насамперед з'ясуємо сутність поняття «усне мовлення». Зауважимо, що навіть словники визначають цей термін по-різному. Так, у лінгвістичних словниках усне мовлення визначається як «форма мовлення; тип мовленнєвої діяльності, за яким мовленнєва інформація передається за допомогою звуків» (Ващенко, 2000: 35); «ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів...; передбачає безпосередньо присутність адресата мовлення, що дає можливість

мовцеві змінювати своє мовлення залежно від реакції слухача... підготовлене (сплановане) і спонтанне; звучне, вимовне, форма існування мови, протиставлена писемній мові» (Ващенко, 2000: 127); «мова, втілена у звуках, сприймана на слух, одна із двох (писемна) форм реального існування мови як засобу комунікації» (Русанівський та Тараненко, 2000: 154); «мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності (дієслівності) відрізків мовлення, менших, ніж речення» (Ващенко, 2000: 363); «мовлення, що характеризується більш вільним відношенням до літературної норми» (Сліпушко, 2000: 312). За психологічними словниками, усне мовлення: це «вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух» (Шапар, 2007: 76); «зовнішнє мовлення, що вимовляється та сприймається на слух» (Коджаспірова, 2003: 456).

У педагогічних словниках усне мовлення визначається як «зовнішнє мовлення, що може бути діалогічним і монологічним; діалогічне або розмовне взагалі буває не повністю розгорнутим, адже воно ситуативне, в ньому багато не промовляється, а мається на увазі завдяки контексту, зрозумілому тим, хто розмовляє...» (Гончаренко, 1997: 240). Так, у словнику-довіднику «Педагогічне мововедення» усне мовлення визначається як «продуктивний тип мовленнєвої діяльності, за яким інформація передається за допомогою звуків мовлення. Усне мовлення – живе мовлення, яке не тільки вимовляється, звучить, а головне – створюється в лічені секунди під час говоріння» (Волощак, 2000: 56).

Великий тлумачний словник сучасної української мови (ред. В. Т. Бусел) «усне мовлення» описує як мовлення, яке здійснюється шляхом говоріння, на відміну від писемного. Це основний засіб спілкування між людьми (Бусел, 2001: 236). Словник української мови в 11 томах (ред. І. К. Білодід) «усне мовлення» розглядає як мовленнєву діяльність, що включає в себе висловлювання думок, почуттів і намірів за допомогою мовних засобів, що здійснюються голосом (Білодід, 1981: 11).

Вільна енциклопедія вікіпедія трактує усне мовлення як форму мовленнєвої діяльності, яка включає розуміння сприйнятого на слух мовлення

та здійснення мовленнєвих висловлювань у звуковій формі (говоріння) (Усне мовлення).

По-різному визначають «усне мовлення» і вчені. Більшість українських учених (І. Білодід, І. Синиця та ін.) під усним мовленням розуміють: а) процес створення усних висловлювань; б) результат цього процесу, продукт мовленнєвої діяльності – усне висловлювання, усні мовленнєві твори (Білодід, 1981: 14-17). Так, І. Синиця розглядає розвиток усного мовлення як засіб передання та приймання певного роду інформації. Учений зазначає, що сприймання й усвідомлення мовцями інформації залежить як від досконалості мовлення того, хто говорить, так і від досконалості мовлення тих, хто слухає. Успішне передання і сприймання інформації можливе тільки в межах одного рівня оволодіння мовою і мовленням, що необхідно враховувати в роботі з дітьми з ООП (Синиця, 1974: 146-150).

Закономірності розвитку і функціонування усного літературного мовлення досліджував І. Білодід. Учений вказував на те, що усне мовлення реалізується у різних формах монологу і діалогу, тобто діалогічного і монологічного висловлювання. Ці форми мовлення, на думку І. Білодіда, по-перше, мають свої специфічні риси з погляду широти і глибини використаних у них елементів «логіки» імпровізації і т. ін.; по-друге, і в цій справі слід зважити на певний історичний період у розвитку літературного мовлення взагалі, зокрема її усного літературного мовлення (Білодід, 1965: 32-34).

Усне мовлення, за А. Баранником, – це «вербальне узагальнення за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух. У процесах народження усного мовлення виокремлюються ланки орієнтування, одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації та контролю» (Баранник, 1969: 13-15). Усне мовлення має низку особливостей, зумовлених саме усною формою існування мови. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе незалежно від ступеня присутності в мовленні мовленнєвих чи книжних елементів. Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (доповідь, лекція), так і непідготовленим (розмовним мовленням). Натомість для слухача усне мовлення завжди є непідготовленим,

спонтанним, тому мовець повинен ураховувати цей факт, свідомо чи несвідомо будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприймання слухачем за тієї умови, що для слухача в будь-якому випадку воно буде невідповідним. Саме це значною мірою визначає лексико-синтаксичні параметри усного мовлення: короткі речення, по можливості, менше вживають віддієслівних слів, спеціальні типи конструкцій, повтори, звертання до співрозмовника тощо. Такі особливості усного мовлення слід враховувати у контексті аутизму, оскільки діти з розладами аутистичного спектра часто мають труднощі з обробкою мовної інформації. Таким чином, ясність, простота і послідовність усного мовлення, а також використання візуальних підказок і конкретних прикладів можуть полегшити сприйняття і розуміння мовлення для цієї категорії дітей. Крім того, необхідно бути готовим до того, що сприйняття мовлення для дитини з аутизмом може бути спонтанним і невідповідним, тому важливо підлаштовувати спосіб спілкування під індивідуальні потреби та можливості кожної дитини.

За словами М. Жовтобрюха, основною і найважливішою ознакою розвитку усного українського літературного мовлення є «розширення сфер його функціонування, його комунікативної ролі» (Жовтобрюх, 1964: 46). Все це закономірно впливає на його стильове збагачення. Усне мовлення, зазначає учений, поповнюється новою лексикою і фразеологією, у ньому виробляються стилістичні прийоми їх найефективнішого використання, урізноманітнюються синтаксичні конструкції, набуваючи жанрової специфіки, потрібної чіткості та стильової виразності. Усне літературне мовлення звільняється від русизмів, невластивих українській мові синтаксичних зворотів, вульгаризмів, спотворених слів. Зростає загальна культура усного мовлення. Важливим аспектом у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра є усвідомлення того, що розвиток усного мовлення, як зазначає М. Жовтобрюх, включає не лише розширення сфер функціонування та комунікативної ролі мови, але й підвищення загальної культури усного мовлення, що включає використання зрозумілої лексики, стилістичних прийомів та синтаксичних конструкцій, що є особливо важливим для сприйняття та розуміння мови дітьми з аутизмом.

На думку Н. Бабич, усне мовлення «в більшій своїй частині функціонує як розмовне мовлення у ситуації бесіди» і народжується з безпосереднього переживання. Воно має такі специфічні риси, як інтонація, додаткові рухи, жести, міміка. Інтонаційна виразність мовлення може підкреслити, посилити творчий задум автора або видозмінити, спотворити його (Бабич, 1990: 132-138). З огляду на важливість усного мовлення в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, зауваження Н. Бабич про роль інтонації, жестів та міміки у розмовному мовленні в ситуації бесіди стає актуальним, оскільки додаткові візуальні та аудіальні сигнали можуть значно полегшити сприйняття та розуміння мовлення для дітей з аутизмом, допомагаючи їм краще інтерпретувати емоційний контент і комунікативні наміри співрозмовника.

Отже, усне мовлення у вузькому розумінні – це вимовне мовлення, що функціонує у прямому спілкуванні. Усне мовлення у широкому розумінні – це будь-яке вимовне мовлення. В контексті роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра важливо враховувати ці аспекти, адаптуючи усне мовлення так, щоб воно було зрозуміле і доступне для дітей, з урахуванням їхніх особливих потреб у сприйнятті інформації, та використовуючи різноманітні засоби підтримки, як то візуальні підказки або жести, для підвищення ефективності комунікації.

Процеси породження усного мовлення, зазначає М. Плющ, включають ланки орієнтування одночасного планування мовленнєвої реалізації та контролю, при цьому планування, у свою чергу, здійснюється за двома паралельними каналами і стосується змістового та моторно-артикуляційного боків усного мовлення. Щодо його функціонування, то воно відбувається насамперед у вигляді розмовного мовлення у ситуації бесіди. Усне мовлення породжується переважно з безпосереднього переживання і має ситуативний характер (Плющ, 1994: 12). Для усного мовлення характерним є відсутність дієприслівникових і прислівникових зворотів. Подекуди усній формі мовлення приписують ознаки, що характерні тільки для його діалогічного різновиду. Так, О. Біляєв зауважує, що «в усному мовленні часто вживаються розмовно-

просторічні слова, своєрідні фразеологізми відносно рідко вживані дієприкметникові та дієприслівникові звороти» (Біляєв, 1967: 275-281).

У межах дослідження ключовим є аналіз феномену «усне мовлення» та його взаємозв'язку з «розмовним мовленням». Вважаємо, що для досягнення чіткості у висновках щодо визначення сутності феномена «зв'язне мовлення», необхідно диференціювати терміни «усне мовлення» та «розмовне мовлення». Порівнюючи ці терміни, слід відзначити, що перший – «усне мовлення» – охоплює усі інші. Це будь-яке мовлення: від лекції до побутового мовлення. Побутове мовлення також охоплює просторіччя, яке однак не належить до літературного розмовного мовлення. Отже, стає очевидним, що ці поняття відмінні. Несинонімічність термінів «усне мовлення» і «розмовне мовлення» безперечна: перше поняття охоплює розмовні та книжні елементи, друге – існує як в усній, так і в письмовій формі, тому дуже часто використовується термін – «усно-розмовне мовлення».

На думку П. Дудика, «справжнє», безпосередньо живе розмовне мовлення є усним. Тільки усному мовленню притаманні всі ознаки «розмовності» – жести, міміка, ритміко-інтонаційність (Дудик, 1967: 23). Отже, усномовність є найбільш «натуральною формою буття і вияву розмовного мовлення» (Дудик, 1973: 31-32). Усне мовлення – поняття широке, «це цілий комплекс, до якого входить розмовне мовлення як одне з найважливіших його відгалужень, характерне своєю багатоманітністю експресивності». П. Дудик зазначає, що розмовне мовлення «можна було б визнати й усним, якби при цьому лишити поза увагою писемну форму його вияву, що теж у певному відношенні становить відносно окремий масив, якому властива своя специфіка (втілення у графічних знаках, розрахованих на зорове сприймання; своєрідні риси в оформленні фрази і т. ін.)» (Дудик, 1973: 34).

Усне розмовне мовлення є первинним, а також живим в усіх своїх елементах, тому його треба розглядати насамперед в усній формі. Але звідси «не випливає, ніби воно існує тільки в ній, і принципово змінюється, якщо його оформити писемно (приватне листування, протоколи)» (Калуська, 2007: 108-109). Означене зумовлено тим, що «лексико-фразеологічні і морфологічно-

синтаксичні якості стилю зовсім мінімальною мірою залежать від форми» (Дудик, 1973: 45-47).

Припускаємо, що термін «розмовне мовлення», на відміну від терміна «усне мовлення», не має однозначного трактування. Обидва поняття, які вони позначають, становлять і певну єдність, спільність і певну опозицію, оскільки значною мірою протиставлене одне одному. Розмовне мовлення – це мовлення в межах розмовно-побутового стилю, який має усну й письмову, діалогічну й монологічну форми вияву. Розмовне мовлення є стильовою категорією, бо реалізується тільки в розмовно-побутовому стилі. Натомість усне мовлення становить над стильову (міжстильову) категорію, бо може бути науковим, художнім, публіцистичним або офіційно-діловим. Український мовознавець І. Білодід (1906 – 1981) зазначав із цього приводу, що поняття «усна мова» й «розмовна мова» не є тотожними; усна мова – поняття широкє, воно являє собою цілий комплекс, до якого входить розмовна мова як одне з найважливіших її відгалужень, характерне своєю багатоманітністю та експресивністю». Отже, розмовне мовлення (більш точно – розмовно-побутове мовлення) становить тільки один із стилів мови (її розмовно-побутовий стиль) (Білодід, 2005: 154-157).

Отже, аналіз визначень та підходів до усного мовлення, представлених у роботах відомих українських лінгвістів, психологів та педагогів, підкреслює його багатогранність та важливість у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Усне мовлення розглядається як динамічний процес, що включає як створення мовленнєвих висловлювань, так і їх сприйняття слухачем. Воно має важливе значення для розвитку граматичних, лексичних та комунікативних навичок. Різні підходи до визначення усного мовлення, включаючи його імпровізаційний характер, ситуативність та залежність від контексту, вказують на його складність та необхідність індивідуалізованого підходу в освітньому процесі, особливо в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Логіка започаткованого дослідження вимагає перейти до аналізу сутності феномена «зв'язне мовлення», яким надалі будемо оперувати. Так,

новий тлумачний словник української мови поняття «зв'язний» трактує як: послідовний, логічний (про мовлення, хід думок та ін.); єдиний неподільний, який характеризується єдністю складових елементів; який має певну зв'язність (Яременко та Сліпушко, 1998: 133); у свою чергу, поняття «зв'язність» розглядається як: спілкування, можливість спілкування з ким чим-небудь; засіб спілкування на відстані; установи, що забезпечують технічні засоби спілкування на відстані; ділові, офіційні відносини, стосунки; співвідношення між різними явищами і ін., засновані на взаємозалежності та взаємозумовленості; внутрішня близькість із кимось, чимось; міцне сполучення, з'єднання чогось із чимось (Львів, 1975: 32-33).

У словнику сучасної лінгвістики поняття «зв'язність» тлумачиться як одна з основних, конструктивних ознак тексту, що відображає змістову й структурну сутність тексту і зумовлена наявністю засобів зв'язку (граматичних, лексичних), що формують поверхневу структуру тексту. *Зв'язність глобальна* (франц. *global* – всезагальний від лат. *globus* – куля) – це те, що забезпечує єдність тексту як змістового цілого, його внутрішня єдність. *Зв'язність діалогу змістової* – зв'язність, яка визначається комунікативними намірами мовців і смисловими відношеннями реплік, що співвідносяться як: 1) запитання і відповідь; 2) репліка-стимул і доповнення до неї; 3) репліка-стимул та її пояснення або поширення; 4) спонукання до дії та реакція-відповідь; 5) репліка-стимул та згода або заперечення; 6) формули мовленнєвого етикету. Зв'язність діалогічної єдності зумовлена взаємодією ілокутивних намірів комунікантів у процесі спілкування; а) прохання – його виконання чи невиконання; б) запитання – пряма відповідь на нього чи ухилення від відповіді. *Зв'язність діалогу конструктивна* – зв'язність, що ґрунтується на граматичних засобах зв'язку, які забезпечують поєднання реплік (конструктивні засоби зв'язку) (Загнітко, 2012: 326-327). У словнику сучасної лінгвістики А. Загнітко розглядає поняття локальної зв'язності (лат. *localis* – місцевий) як зв'язність лінійних послідовностей (висловлювань, міжфразових єдностей). *Зв'язність (цілісність) тексту* – одна з головних

ознак тексту, що відрізняє його від випадкових послідовностей фраз. Це логічне, обдумане поєднання речень, а не фрази, об'єднані у псевдотекстові ланцюжки суто формальними способами. *Зв'язок* – реалізована валентність слова; регулярна сполучуваність слів або предикативних частин) (Загнітко, 2012: 326-327).

У великому тлумачному словнику сучасної української мови (І. Бусел), поняття «зв'язний» визначається, як послідовний, логічний (про мовлення, виклад думок і т. ін.), який характеризується єдністю складників елементів; єдиний, неподільний, який має якусь зв'язність (Бусел, 2001: 305).

Відповідно до словників, поняття «зв'язний» і «зв'язок» у контексті української мови вказує на їх багатогранне значення. «Зв'язний» асоціюється з послідовністю та логікою в мовленні, підкреслюючи єдність думок і висловлювань. «Зв'язок» охоплює широкий спектр, від спілкування до технічних та соціальних взаємозв'язків. Зв'язність як ознака тексту підкреслює важливість граматичних і лексичних засобів у формуванні структури та змісту тексту. Поняття відіграють ключову роль у розумінні мовленнєвих процесів та мовної структури, відображаючи складність і важливість мови як засобу комунікації та носія культури. Ступінь зв'язності мовлення залежить від його завдань, від ситуації, в якій відбувається спілкування, та від його змісту. У новому тлумачному словнику української мови (Яременко та Сліпушко, 1998: 36) термін «зв'язний» пояснюється як послідовний, логічний хід думок.

Звернімося до словникових джерел, які тлумачать зв'язне мовлення як «побудову висловлювання, логічного викладу його у підтемах, оскільки зв'язне мовлення послуговується одиницями більшими за речення, зокрема, складними синтаксичними цілими, надфразовими єдностями, тобто одиницями тексту» (Загнітко, 2012: 326-327); «відрізок мовлення, якому притаманні значна протяжність і розчленованість на більш чи менш завершені (самостійні) частини» (Мартинюк, 2011: 98-99).

Згідно тлумачного словника, «зв'язне мовлення» – це розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно. Зв'язне мовлення організоване за законами

логіки, граматики та композиції, є єдиним цілим, має тему, виконує визначену функцію (здебільшого комунікативну), відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти (Яременко та Сліпушко, 1998: 36-37).

В енциклопедії «Українська мова» зазначається: «зв'язне мовлення – це побудова висловлювання як логічного викладу головної думки (теми), послідовного чи паралельного розгортання її у підтемах (Русанівський та ін., 2000: 567). Український педагогічний словник (автор С. Гончаренко) «зв'язне мовлення» трактує як словесне розгорнуте висловлювання (низка логічно поєднаних речень), що забезпечує спілкування та взаєморозуміння дітей і дорослих. Це не тільки послідовність слів і речень, а послідовність пов'язаних одна з одною думок, які передаються словами у нормативно побудованих реченнях (Гончаренко, 1997: 343-344).

Отже, поняття «зв'язне мовлення» в українській мові охоплює послідовність, логіку та єдність у мовленні. Воно включає граматичні та лексичні засоби, що формують структуру і зміст тексту. Зв'язне мовлення важливе для ефективної комунікації та мовного розвитку, оскільки сприяє чіткому та структурованому висловлюванню думок.

Для оперування зв'язним мовленням потрібні більш складні вміння, які формуються на основі усвідомлення в умовах цілеспрямованої діяльності, як це відбувається у школі. Зазначимо, що в лінгводидактиці зв'язне мовлення розглядають у двох напрямках: як процес створення зв'язного висловлювання і як продукт мовлення (текст чи дискурс). Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває усі істотні сторони свого предметного змісту (Богуш та Гавриш, 2007: 45-47).

Українська дошкільна лінгводидактика ґрунтується на методологічних засадах філософії та психологічного вчення про взаємозв'язок мови, мовлення і мислення в розвитку та становленні особистості дитини. Зосередимося на аналізі думок учених щодо психологічного фундаменту дошкільної лінгводидактики.

Психологічними засадами дошкільної лінгводидактики, як проаналізовано у попередньому підпункті, є вчення А.Богуш (взаємозв'язок розвитку всіх психічних функцій, у тому числі мови, мислення і мовлення, розвиток мовленнєвих функцій, зона найближчого розвитку, психологія засвоєння дитиною двох мов; взаємозв'язок свідомості, мови, мовлення і діяльності тощо), Б. Боева (розвиток внутрішнього мовлення), Г. Костюка і І. Синиці (розвиток розуміння мови і збагачення словника), Л. Калмикової (мовленнєва діяльність і технологія спілкування), І. Луценко (розвиток спілкування у дітей) та ін.

У дослідженнях А. Богуш зазначено, що при цілеспрямовано створених умовах діяльності дітей дошкільного віку можна досягти значних успіхів у формуванні вмінь, необхідних для організації зв'язного мовлення. У дітей шестирічного віку можна сформувати уміння, пов'язані зі свідомим орієнтуванням на мовну дійсність, якщо зробити предметом усвідомленого аналізу словесний склад мовлення, граматичну будову, звуковий бік, тобто саме засоби спілкування, які під час спонтанного розвитку помічають від випадку до випадку.

А. Богуш розглядає феномен зв'язного мовлення з різних позицій. Зв'язне мовлення, за А. Богуш, це адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця з погляду її зрозумілості для слухача. Зв'язність мовлення – це передусім логіка його думок, їх послідовність, доказовість тощо. Зв'язне мовлення у специфічному термінологічному значенні, за визначенням А. Богуш, – мовлення, «яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту». Зв'язне мовлення, продовжує А. Богуш, – це повідомлення, логічний послідовний виклад фактів дійсності, що існують у різних зв'язках. Учений вважає, що мовлення може бути незв'язним із двох причин: коли ці зв'язки не усвідомлені та не представлені в думці того, хто говорить, або коли зв'язки є усвідомленими, натомість не виявлені належним чином у мовленні (Богуш, 2025: 123-124).

А. Богуш розкрив психологічні аспекти зв'язного мовлення, що у дітей дошкільного віку розвиваються від ситуативного до контекстового мовлення

(Богуш, 2025: 125-127). Генетично первинною формою мовлення є ситуативне, зрозуміти яке можна тільки в певній ситуації. Поступово дитина оволодіває контекстовим мовленням, яке може бути зрозумілим лише на основі його предметного змісту, контексту. Зв'язне мовлення, за А. Богуш, є таким, яке може бути цілком зрозумілим на основі його власного предметного змісту. Для того, щоб його зрозуміти, не потрібно враховувати ту окрему ситуацію, в якій воно промовляється, все в ньому зрозуміло для іншого із самого контексту мовлення, це контекстне мовлення (Богуш, 2025: 141-143).

Натомість, на думку вчених, не можна протиставляти ситуативне і контекстове мовлення. Будь-яке мовлення має певний контекст і будь-яке зв'язне мовлення пов'язане з певною ситуацією. Ситуативні та контекстові моменти завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку. Тому йтиметься лише про те, який із цих видів мовлення є панівним.

Отже, як засвідчив аналіз психологічного підґрунтя розвитку мовлення, дитина від виключно ситуативного мовлення (до чотирьох років) переходить до контекстового мовлення (після п'яти років). Відповідний перехід є важливим у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Водночас контекстове мовлення не нашаровується механічно на ситуативне і не витісняє його. У дитини ці форми мовлення співіснують, як і в дорослої людини. Завдяки контекстовому мовленню, діти можуть краще розуміти і виражати складні ідеї та емоції, що є важливим кроком у їх соціалізації та освіті. Також воно сприяє розвитку зв'язного мовлення та покращенню комунікативних навичок. Таким чином, підтримка та розвиток контекстового мовлення у дітей з аутизмом повинні бути ключовими аспектами навчання та розвитку, оскільки це сприятиме їхньому загальному мовленнєвому та когнітивному розвитку.

Відомий український педагог В. Сухомлинський наголошував, що зв'язне мовлення є невід'ємним складником навчання рідної мови, суть якої полягає в озброєнні вихованців умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв'язно висловлювати свої думки як в усній, так і письмовій формах, тобто розвивати у них природну комунікативну здатність,

формувати, поліпшувати й удосконалювати їхнє зв'язне мовлення (Сухомлинський, 1968: 1-10). Хоча В. Сухомлинський безпосередньо не досліджував питанням розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра, проте, його підходи до освіти та виховання можна адаптувати й до сучасної інклюзивної освіти. Як зазначено В. Сухомлинським, зв'язне мовлення є ключовим аспектом навчання рідної мови, що включає розвиток вміння дітей зв'язно та правильно висловлювати свої думки, що передбачає формування у них природної комунікативної здатності, яка у випадку дітей з розладами аутистичного спектра може вимагати особливої уваги та індивідуалізованого підходу. Застосовуючи ідеї В. Сухомлинського у роботі з особливими дітьми, важливо акцентувати на поступовому розвитку їхніх мовленнєвих навичок, використовуючи різноманітні візуальні, аудіальні та тактильні матеріали для підтримки освітнього процесу. Освіта та виховання повинні бути спрямовані на створення позитивного та підтримуючого середовища, де кожна дитина може розвивати свої здібності в комфортних умовах.

Відтепер проаналізуємо тлумачення сучасних науковців щодо сутності феномена «зв'язне мовлення». В українській дошкільній лінгводидактиці зв'язне мовлення тлумачать як складний багатоструктурний процес, спрямований на створення кінцевого мовленнєвого продукту – тексту, що включає послідовні етапи розгортання структури цього процесу (визначення теми, планування сюжетної лінії, добір необхідних мовних засобів, власне процес розповідання, самооцінку готового продукту (тексту) (Водолага, 2001: 5).

Зв'язне мовлення, за А. Богуш як єдине смислове та структурно ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває увесь предметний контент мовлення. Це мовлення, яке може бути зрозумілим за його предметним змістом у певному контексті, це контекстове мовлення (Богуш та Гавриш, 2007: 392-430).

А. Богуш розглядає зв'язне мовлення як організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, виконує певні функції

(найчастіше комунікативну), відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти. З поміж якостей зв'язного мовлення нормативним, на думку вченої, є мовлення точне, логічне, стисле, виразне, образне та емоційне. А. Богуш неодноразово підкреслює, що зв'язне мовлення – не просто послідовність слів і речень, це послідовність пов'язаних одна з одною думок, які передані точними словами у побудованих реченнях. Зв'язне мовлення складається із двох видів: діалогічного та монологічного. Як зазначає А. Богуш, діалог – форма усного мовлення, розмова між двома співрозмовниками, що складається із запитань і відповідей, відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. Ситуація спілкування охоплює обстановку, в якій протікає розмова, відносини між мовцями, мовленнєве спонукання (репліку), процес діалогізування. Діалогічне мовлення – найбільш проста форма усного мовлення: воно підтримується співрозмовниками, є ситуативним й емоційним, бо мовці використовують різні засоби виразності (міміку, жести, інтонацію та ін.). Діалогічне мовлення найпростіше за синтаксисом: складається із запитань і відповідей, реплік, коротких повідомлень, незакінчених речень. Діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства. Водночас, як засвідчив аналіз наукових досліджень, діти недостатньо володіють діалогічним мовленням. Ефективним методом занурення дітей у процес діалогізування, як зазначає авторка, виступає гра.

За А. Богуш, монологічне мовлення – смислове, розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей. Вчена зауважує, що монологічне мовлення розвивається у процесі оволодіння дітьми різними типами та видами монологу. У дітей дошкільного віку наявні всі типи мовлення: розповідь, опис, міркування і пояснення. Водночас вчена відзначає, що найбільш розвинутими типами мовлення є розповідь і опис, а такі типи, як міркування і пояснення, вимагають навчання, оскільки на етапі дошкільного дитинства вони тільки зароджуються. Академік А. Богуш ввела в обіг освітньо-виховного процесу закладів дошкільної освіти упорядковану систему й навчання дітей різновидів монологічного мовлення. Вчена доводить значний

вплив дидактичних ігор, словесних вправ як стимулювальних засобів розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. За А. Богуш, методика проведення таких ігор полягає у досконалій підготовці роботи над змістом і мовленнєвим оформленням зв'язного висловлювання. Завдання виконуються під час гри чи ігрової ситуації, у процесі якої дитина з цікавістю відкриває для себе нові знання і способи дій. Вчена зауважує, що саме методично організовані заняття із використанням різного виду дидактичних ігор та вправ створюють сприятливий ґрунт для розв'язання педагогічних завдань щодо розвитку зв'язного мовлення з урахуванням можливостей дітей старшого дошкільного віку (Богуш, 2000: 162-167).

Отже, А. Богуш внесла значний вклад у розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, підкреслюючи важливість ігор та вправ у розвитку діалогічного та монологічного мовлення. Результатом реалізації методики, зв'язне мовлення дітей повинно бути логічним, точним і емоційним, забезпечуючи ефективне спілкування та взаєморозуміння. Для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, методика А. Богуш може бути особливо цінною. Ігри та вправи, спрямовані на розвиток діалогічного та монологічного мовлення, допоможуть дітям у набутті мовленнєвих навичок, соціальної взаємодії та розуміння емоцій інших співрозмовників. Адаптація методики розвитку зв'язного мовлення, розробленої А. Богуш з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб дітей з аутизмом буде сприяти їхньому мовленнєвому та соціальному розвитку.

Зв'язне мовлення, за Н. Луцан, це єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває усі істотні сторони свого предметного змісту; це контекстове мовлення, організоване за законами логіки, граматики і композиції, має тему, виконує певну функцію, має відносну самостійність і завершеність та розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти (Луцан, 2019: 296).

Зв'язне мовлення слід розуміти як розгорнутий виклад певного матеріалу, який здійснюється логічно, послідовно, образно та граматично

правильно. О. Білан зазначає, що таке мовлення формується за законами логіки, граматики та має певну тему, виконує визначену функцію відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти (Білан, 2007: 230-234).

Зв'язне мовлення – таке мовлення, яке може бути цілком зрозуміле на основі його власного предметного змісту. Для того, щоб його зрозуміти, не потрібно враховувати поодинокі ситуацію, в якій воно промовляється, все в ньому зрозуміло для іншого із самого тексту мовлення, це контекстове мовлення (Ворожейкіна, 2011: 35). У зв'язку з цим зв'язність мовлення означає адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить, або того, хто пише, з погляду його зрозумілості для оточуючих.

Н. Гавриш стверджує, що для досягнення зв'язності мовлення, необхідно вміло використати інтонацію, логічний (фразовий) наголос (виділення найбільш важливих, ключових слів), добирати найбільш влучні для вираження певної думки, вміти будувати складні речення, використовувати різні мовні засоби для зв'язку речень і переходу від одного речення до іншого (Гавриш, 2003: 49).

Лінгводидакти (М. Вашуленко, М. Пентилюк, Л. Березовська та ін.) зв'язне мовлення розглядають як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше комунікативну), має відносну самостійність і завершеність (Вашуленко, 1992: 132-133; Пентилюк; Березовська, 2024: 156-159), розчленовуються на більш чи менш значущі структурні компоненти. Мовознавці (Н. Бабич, І. Ковалик, А. Линенко, Л. Мацько, М. Плющ, В. Мельничайко та ін.) визначають з-поміж основних комунікативних ознак зв'язного мовлення: точність, доречність, багатство, виразність (Линенко, 2025: 105-110; Бабич, 1990: 34-35; Ковалик та ін., 1984: 64-67; Мельничайко, 1986: 23-26). Зазначимо, що на етапі дошкільного дитинства відбувається оволодіння дитиною не тільки зв'язним мовленням, його усною формою, а й усіма, притаманними йому комунікативними якостями. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра вимагає індивідуалізованого підходу та адаптації

методів навчання і відповідних матеріалів. На етапі дошкільного віку це включає використання візуальних підказок, сенсорних ігор та мультимедійних засобів. Важливо створити комфортне та безпечне освітнє середовище, яке сприятиме залученню та утриманню уваги дітей. Батьківська участь та підтримка вдома також є ключовими для підтримки розвитку зв'язного мовлення.

Отже, сучасні науковці розглядають зв'язне мовлення як складний багатоструктурний процес, який охоплює визначення теми, планування сюжетної лінії, вибір мовних засобів, розповідання та самооцінку тексту. Означений процес розуміємо як єдине смислове і структурне ціле, яке відбиває усі сторони свого предметного змісту та організовується за законами логіки, граматики й композиції. Особливо важливим є розвиток зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра, для яких необхідний індивідуалізований підхід і адаптація методів навчання.

Залежно від характеру і змісту спілкування, комунікативних особливостей тих, хто спілкується, розрізняють діалогічне і монологічне мовлення. Діалогічне мовлення: це форма мовлення, за якою відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи кількома особами» (Таленков, 1982: 45-46). У лінгвістичних словниках зазначається, що «діалогічне мовлення – мовлення у формі бесіди, розмова, в якій бере участь не менше двох осіб» (Кротевич та Родзевич, 1957: 65-67; Богуш, 2004: 81-84); «діалог – одна із форм мовлення, під час якої кожне висловлювання адресується співрозмовнику» (Богуш, 2024: 27-29).

Енциклопедія «Українська мова» дає більш ширше визначення «діалогічного мовлення»: «діалог – одна із двох типологічних форм мовлення; така ситуативно-композиційна форма мовлення, коли мовець і слухач перебувають у безпосередньому словесному контакті, а сам комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлювання (репліки) одного з них, при цьому мовець і слухач увесь час міняються ролями» (Русанівський та Татаренко, 2000: 139-140).

За В. Скалкіним, діалогічне мовлення слід розглядати як комунікативний акт, де має місце зміна ролей того хто говорить та того хто слухає. Діалог відбувається у конкретній ситуації спілкування та є її продуктом. Для розгортання діалогу важливе значення має перша репліка. Вона є і початковим мовленнєвим стимулом, і носієм теми. Перші репліки можуть бути зведені до таких типів висловлювань: 1) формули соціального спілкування (вітання, вибачення, вираження подяки тощо); 2) запит інформації (прохання, питання); 3) вираження емоцій; 4) інформування; 5) наказ-прохання; 6) висловлювання фактичного характеру (не несуть важливої інформації, ними обмінюються, щоб підтримувати розмову, через правила пристойності, коли потрібно заповнити паузу) (Скалкін, 1978: 57-64). «Діалогічне мовлення – об'єднане ситуативно-тематичною спільністю та комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, послідовно породжених двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування. Діалогізація – процес мовленнєвої взаємодії, передбачає обмін репліками, які не досягають обсягу монологічного висловлювання. Під терміном «діалог» розуміється як сам процес діалогізації, так і його результат – текст» (Скалкін, 1989: 67-69).

Діалог є первинною природною формою мовного спілкування, класичною формою мовленнєвого спілкування. Діалог – це розмова двох або кількох осіб, який складається із запитань та відповідей, не потребує розгорнутих речень, оскільки їх зміст доповнюється мімікою, жестами, інтонаціями, а також ситуацією, обстановкою, в якій перебувають співрозмовники. Діалогічне мовлення відрізняється недовільністю, реактивністю.

Завданнями розвитку діалогічного мовлення в програмах «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» та «Світ дитинства» (А. Богуш) передбачено навчити дітей: відповідати на запитання і звертатись до інших із запитаннями; підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; будувати діалог на запропоновану тему (Богуш, 2013: 58-62). Навчання дітей з

розладами аутистичного спектра ефективного діалогічного мовлення, як передбачено в програмах «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» та «Світ дитинства», має ключове значення. Воно сприяє розвитку комунікативних навичок, які необхідні для повноцінної інтеграції у суспільство. Навчання відповідати на запитання, звертатися з ними до інших, підтримувати та продовжувати розмову допомагає дітям розвивати соціальні зв'язки, вчить ініціативності та самостійності у спілкуванні. Означене важливо, оскільки діти з аутизмом часто відчують труднощі у соціальній взаємодії та мовленнєвій експресії. Тому адаптоване навчання, що враховує їхні особливості та потреби, є надзвичайно важливим для їхнього розвитку. Зміст і структура діалогів залежать від теми і мети висловлювання, умов та обставин мовлення, індивідуальних якостей співрозмовників. У процесі діалогу дитина навчається довільності свого висловлювання, у неї розвивається вміння слідкувати за логікою свого висловлювання, тобто у діалозі відбувається зародження та розвиток навичок монологічного мовлення.

Монологічне мовлення є відносно розгорнутим видом мовлення, мовлення однієї особи, яке має свої особливості. Монологічне мовлення опікується мисленням, що логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Для монологу характерні: літературна лексика; розгорнутість висловлювання, логічна завершеність; синтаксична оформленість; зв'язність монологу забезпечується тим, хто висловлює. В основі організованого монологічного мовлення лежать не окремі слова та речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається рух думки, послідовне розгортання теми.

Форми мовлення (діалогічне та монологічне) відрізняються і мотивами. Монологічне мовлення стимулюється внутрішніми мотивами, і його зміст, і мовні засоби вибирає той, хто говорить. Діалогічне мовлення стимулюється не тільки внутрішніми, але й зовнішніми мотивами (ситуація, в якій відбувається діалог, репліки співрозмовника). Незважаючи на суттєві відмінності, діалог і монолог взаємопов'язані один з одним. У процесі спілкування монологічне мовлення органічно вплітається у діалогічне, а монолог може мати діалогічні властивості. Почасти спілкування проходить у формі діалогу з монологічними

вставками, якщо поряд із короткими репліками використовують більш розгорнуті висловлювання, які складаються з кількох речень і містять різну інформацію. Особливу увагу слід зосередити на розвиток діалогічного та монологічного мовлення під час корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. Діалогічне мовлення вимагає індивідуалізованого підходу, враховуючи труднощі дітей з аутизмом у соціальній взаємодії. Монологічне мовлення може бути більш зручним для них, оскільки воно дозволяє висловлюватися без зовнішнього тиску. Навички та вміння діалогічного мовлення є підґрунтям оволодіння монологом. Під час навчання діалогічного мовлення створюються передумови оволодіння прийомами розповідання, опису, завдяки зв'язності діалогу: послідовність реплік, зумовлена темою розмови, логіко-смисловий зв'язок окремих висловлювань між собою. У ранньому дитинстві формування діалогічного мовлення випереджає становлення монологічного, а в подальшому робота з розвитку обох форм мовлення проходить паралельно.

Як зазначає академік А. Богуш, завданнями з розвитку діалогічного мовлення у дітей у ЗДО є: вчити дітей відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; підтримувати розмову; продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими і дітьми; будувати діалог на запропоновану тему (друга, третя, четверта ... репліки діалогу); вчити дітей зв'язно відповідати на запитання за змістом сюжетної картини та художнього тексту (казка, оповідання, вірш, розповідь); описувати предмети, іграшки, дії, ситуації, картини; розповідати про події із власного досвіду, за змістом сюжетних картин, з теми, запропонованої вихователем та обраної самостійно (творчі розповіді); переказувати зміст знайомих художніх текстів; володіти різними типами висловлювань (розповіді, описи, міркуванням, пояснення) (Богуш, 2019: 205-208). Для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, завдання, запропоновані А. Богуш з розвитку діалогічного мовлення, є особливо важливими. Це зумовлено особливостями дітей з особливими освітніми потребами, що можуть включати виклики з розвитком мовлення,

найчастіше – зв'язного. Крім того, сучасне використання гаджетів також впливає на мовленнєвий розвиток дітей, що додає актуальності навчанню ефективного спілкування і побудови діалогів.

Діалогічне мовлення, за М. Вашуленко, характеризується нерозгорнутістю, ситуативністю, в ньому помітну роль відіграють поза-мовні засоби (інтонація, міміка, жести, поза тощо) (Вашуленко, 1991: 31-44). Е. Палихата класифікує діалогічні єдності таким чином: – за кількістю реплік, що складають діалогічну єдність: двочленні, трьохчленні, багаточленні; – за комунікативною функцією реплік: вітальні, прощальні, побажальні, вибачальні, пропозиційні, вдячності, комбіновані (Палихата, 1995: 29-32). В. Колодязна зазначає, що діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як мовець (Колодязна, 2004: 4-9).

Отже, аналіз досліджень діалогологічного мовлення у дітей дошкільного віку, представлених у працях сучасних науковців, підкреслює важливість розвитку комунікативних навичок. У контексті дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, значення цих досліджень стає ще більш вагомим. Через особливості розвитку, діти часто відчують труднощі у соціальному спілкуванні та вираженні емоцій. Тому систематичне навчання їх відповідати на запитання, підтримувати розмову, виявляти ініціативу в діалозі, розвивати здатність до зв'язного висловлювання є критично важливим для соціального та емоційного розвитку кожної дитини незалежно від її особливостей. Необхідно також розуміти, що прогрес у мовленнєвих аспектах може займати більше часу та вимагати індивідуалізованого підходу. Важливим елементом у роботі з дітьми, які з особливими освітніми потребами є включення невербальних засобів комунікації, які можуть стати містком до розвитку вербальних навичок. Використання зорових підказок, жестів, міміки і навіть спеціальних технологічних допоміжних засобів, може значно підвищити ефективність спілкування і допомогти дітям краще взаємодіяти з оточуючими. Раннє та цілеспрямоване втручання може значно поліпшити

соціальну адаптацію та емоційно-мовленнєве вираження у дітей з аутизмом, підвищуючи якість їхнього життя (Чекан, 2022: 270-272).

Монологічне мовлення у словникових джерелах позиціоновано таким чином: «Монолог – це усне або письмове висловлювання однієї людини»; «це значний за розміром відрізок мовлення, який складається зі змістового та структурно пов'язаних між собою висловлювань, які мають змістову завершеність»; «це – одна із двох форм мовлення; усне або писемне розгорнуте мовлення однієї особи, яке не розраховане на безпосередню словесну реакцію слухача й адресується або самому собі, або іншим особам» (Русанівський та Татаренко, 2000: 691).

Монолог, за М. Вашуленком, це тривалий, послідовний виклад системи думок, знань однією особою, не розрахований на відповідну мовну реакцію слухачів, натомість і не звернений безпосередньо до них. М. Вашуленко доводить, що монологічне мовлення дітей-шестиліток носить не лише комунікативний характер, тобто виконує функцію спілкування, а й діловий і вольовий характер. Незаперечною є думка вченого, що монолог у цьому віці потребує у більшості випадків детальної підготовки: попереднє його продумування, чітке планування і відповідне словесне оформлення. Оскільки монологічне мовлення – це відносно розгорнутий вид висловлювання і в ньому порівняно обмаль можна використати неповних засобів інформації, то мовець замість того, щоб безпосередньо вказувати на предмет, змушений згадати про нього, а якщо слухачі не знайомі з ним, то й описати (Вашуленко, 1991: 31-44). У монологічному мовленні активно формуються мовленнєві повідомлення, транслюється його зміст, передається власне ставлення до проблеми. Під час монологічного мовлення говорить один, а інші слухають. Монологічне мовлення – однобічно спрямоване, його головне завдання – вплинути певним чином на слухача чи аудиторію в цілому, передати знання, у чомусь переконати. Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношеннях – більш складна форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи, звернене до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті та уваги до змісту і форми

мовлення. Монологічне мовлення орієнтується на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості та взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. Монологічне мовлення певною мірою також є підтриманим, але це вже більше стосується контакту мовця зі слухачем. Мовцеві самому треба дбати про зміст і план свого виступу, його зв'язність, самому випереджувати кожну наступну фразу й відразу її формулювати. Розвиток монологічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра має суттєве значення. Монологічне мовлення дозволяє дитині формулювати та транслювати свої думки, виражати ставлення до проблеми. Це однобічно спрямована форма мовлення, що вимагає зосередженості та уваги до змісту і форми висловлювань, залежить від логічного мислення. Монологічне мовлення має бути розгорнутим, зв'язним, емоційним, і водночас зосередженим на головному. Для дітей з аутизмом це може бути складно, але важливо для їхнього мовленнєвого розвитку.

І. Синиця дійшов висновку, що монолог має бути пластичним і безперервним, вестися в певному темпі, з незначним прискоренням чи уповільненням, як без скоромовок, так і без будь-яких розтягувань і, тим більше, без довгих пауз (Синиця, 1974: 74-79). За словами вченого, монологічне мовлення потребує спеціального навчання і вправляння. І. Синиця зазначає, що монолог є не просто більша кількість інформації, кількість словесного матеріалу, більша протяжність у часі, у впорядкуванні із запитаннями, відповідями й репліками в діалогічному мовленні, хоча, звичайно, своїм об'ємом він також відрізняється від діалогу. Проте монолог насамперед організоване мовлення, яке має свою програму і структуру. «Монологічне мовлення позбавлене довільності. Його задум, зміст, план,

логіку, формулювання кожної фрази і т.ін., як уже зазначалось, визначає сам мовець, – той, хто виголошує монолог» (Богуш, 1999: 43-49).

Аналізуючи різні погляди дослідників, можна стверджувати, що монологічне мовлення відіграє ключову роль у розвитку комунікативних навичок, особливо у дітей шестирічного віку. Монолог не лише сприяє формуванню здатності до виразного та структурованого висловлювання думок, але й вимагає від мовця більшої зосередженості та розвитку мислення. У контексті мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, роль монологічного мовлення стає ще більш значущою. Для таких дітей монолог може стати потужним інструментом для розвитку мовленнєвих навичок та самовираження. Через особливості їхньої взаємодії з оточуючим світом монологічне мовлення допомагає їм краще структурувати свої думки та висловлювання, а також сприяє розвитку здатності до послідовного мислення, що підвищує їхню впевненість у спілкуванні та самостійності. Спеціалізовані методики навчання монологічного мовлення, адаптовані до потреб дітей з аутизмом, можуть відіграти ключову роль у їхньому комплексному розвитку та соціалізації. На тепер вважаємо важливим забезпечення доступу до таких методик та їх інтеграцію в освітній процес.

Отже, монологічне мовлення, як форма зв'язного мовлення, відіграє важливу роль у розвитку когнітивних та мовленнєвих здібностей, що вимагає цілеспрямованого навчання та розвитку. Зв'язному монологічному мовленню властиві організованість, тенденція до розгортання змісту, безперервність, внутрішня логіка й аргументація, точність передання думок, чітко виражена послідовність і смислова завершеність. Таке комплексне поєднання багатьох ознак вимагає, щоб оволодіння монологом теж було комплексним і охоплювало інформаційно-змістовий аспект викладу, логіко-структурну побудову, мовне оформлення. Монологічне мовлення – це більш складна, довільна, організована форма зв'язного мовлення, що потребує спеціального навчання (А. Богуш, М. Вашуленко, В. Скалкін, І. Синиця, В. Колодязна, Е. Пелихата). Учені, підкреслюючи первинність діалогу, доводять, що монолог породжується в надрах діалогу.

Проведений аналіз сутності феномена «зв'язне мовлення», який висвітлено в наукових працях (А. Богуш, О. Білан, О. Ворожейкіна, Н. Гавриш, Н. Луцан та ін.) засвідчив, що спільним для всіх визначень у вітчизняній педагогічній науці це вміння дітей, незалежно від незалежно від особливих освітніх потреб, змістовно висловлювати думки у правильній послідовності. Сутність поняття «зв'язне мовлення» охоплює розвиток здатності особистості до вираження думок, ідей, та емоцій через структуроване, логічно послідовне та граматично правильне мовлення. Означений процес передбачає вміння використовувати мову для ефективного спілкування, а також сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок, що дозволяє дитині взаємодіяти із соціальним оточенням. Зв'язне мовлення є ключовим компонентом освітнього процесу, соціалізації та інтелектуального розвитку особистості, є підґрунтям навчання читання, письма та розвитку критичного мислення.

1.2.1 Наукові дослідження розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку за нормативними показниками

Зазначимо, що найбільш активно в дошкільній науковій галузі представлено наукову школу академіка А. Богуш. Дослідження розвитку зв'язного мовлення здійснювалось у таких напрямках: розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в різних видах діяльності: мовленнєво-ігровій (Н. Луцан), продуктивно-творчій (Т. Постоян), образотворчій (В. Баранова), мовленнєво-творчій діяльності (Н. Гавриш); розвиток зв'язного розмовного й описового мовлення на емоційно-генетичному та художньо-естетичному підґрунті (С. Ласунова, Н. Малиновська, Л. Михайлова).

Українська дошкільна лінгводидактика послуговується й результатами досліджень розвитку зв'язного мовлення в означених напрямках інших сучасних дослідників, висновках українських учених, зокрема: розвиток описового мовлення дітей (А. Зрожевська), розвиток зв'язного мовлення дітей засобами сюжетно-рольових ігор, навчання складати дітьми творчі розповіді (Н. Орланова, А. Зимульдінова). Зазначимо, що ознайомлення з каталогом досліджень, здійснених із проблеми «зв'язне мовлення» є найбільш розмаїтим як за тематикою, так і за кількістю в українській дошкільній лінгводидактиці.

Проаналізуємо хоча б окремі з них із загальної наукової платформи концепта «зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку».

У сучасному науковому дослідженні з проблеми мовно-мовленнєвого розвитку особистості не можна оминати фундаментальні засновничі ідеї видатних українських учених класиків, зокрема С. Русової і В. Сухомлинського.

Одним із методів розвитку мовлення, зокрема зв'язного, С. Русова називає розповіді виховательки та дітей. Софія Федорівна розробила цінні пропозиції щодо навчання та розповідання дітям, прописала своєрідні вимоги до розповіді виховательки та методи проведення занять з навчання розповідання. Розповідь виховательки обов'язково має формувати вірогідні знання про довколишній світ, бути доступною, образною, емоційною, цікавою. І що дуже важливо – розповідь має бути чіткою, виразною, граматично правильною. Для того, щоб діти сприйняли зміст розповіді, їх необхідно посадити невимушено, напівколом, обличчям до виховательки. Ця вимога відповідає сучасному підходу до організації дітей на занятті. Вчена рекомендувала розповідати дітям на лоні природи: в лісі, біля річки, озера, що співзвучно з практикою педагогічної роботи із шестирічками В. Сухомлинського. Заняття з розповідання мають проводитися не частіше, ніж двічі на тиждень, щоб не «вульгаризувати цей високомистецький спосіб виховання» (Русова, 1996: 56). Високо цінувала С. Русова й навчання дітей розповіді, вона пропонувала стимулювати дітей до складання самостійних творів, невеличких оповідань та «давати дітям розмовляти вільно, на цікаві задля них теми» (Русова, 1996: 107). Головне, зауважувала авторка, щоб діти виявляли творчість і розповідали «не з примусу», а із власного бажання, вихователька повинна лише створювати умови для цього. Отже, йдеться про розвиток діалогічного та монологічного мовлення, розвиток якого передбачено чинними програмами сучасного ЗДО.

Зазначимо, що наукове обґрунтування форм ефективного використання спадщини С. Русової щодо навчання дітей переказу художніх текстів було досліджено Н. Малиновською, під керівництвом А. Богуш. Слугує на увагу

практичний аспект наукового дослідження вченої. Авторкою було здійснено порівняльний аналіз переказів дітей старшого дошкільного віку, які навчалися за традиційною сучасною методикою і за методикою, рекомендованою С. Русовою. За Н. Маліновською, порівняльний аналіз експериментальних даних навчання дітей старшого дошкільного віку переказу художніх текстів за двома різними методиками засвідчив перевагу методичних рекомендацій С. Русової. Крім того, здійснене автором дослідження дало можливість виявити деякі закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей як-от: якість переказу залежить від обізнаності дитини зі змістом художнього тексту; знайомий сюжет підвищує зв'язність мовлення та коефіцієнт його відтворення; вид і характер переказів зумовлюються формою викладу змісту художнього твору; розповідні тексти стимулюють творчий переказ; діалогічні – дослівне відтворення (Маліновська, 1997: 5-8).

Отже, Н. Маліновська, вивчаючи педагогічну спадщину С. Русової, експериментально довела перевагу її методичних рекомендацій щодо переказу художніх текстів дітьми старшого дошкільного віку; науковцем було виявлено вагомі закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей.

Опанування мовлення дитиною відбувається від частини до цілого: від окремих слів до поєднання двох-трьох слів, надалі до простої фрази та складних речень. Кінцевим етапом зв'язного мовлення є здатність до самостійного складання кількох речень, об'єднаних загальним змістом.

Найбільш ґрунтовно в українській дошкільній лінгводидактиці представлено теоретико-методичний аспект проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Відповідно і навчально-мовленнєві дії з розвитку діалогічного та монологічного мовлення найбагатше представлено й описано в понятійних дефініціях (Богущ та Гавриш, 2007: 65-68).

Здійснимо аналіз змісту наявних наукових досліджень із проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Враховуючи методологічне та психологічне підґрунтя розвитку особистості дитини, зокрема особистісно-діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей,

звернімося до результатів дослідження Н. Луцан, Т. Постоян, В. Баранової, Н. Гавриш.

Предметом дослідження Н. Луцан виступив розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Авторкою доведено, що розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку супроводжується спеціальною організацією мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно зорієнтованій моделі взаємодії її учасників; системі мовленнєвих технік, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності (Луцан, 2005: 234-236). Н. Луцан було визначено тенденції розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності, а саме: ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, освітньо-мовленнєвої та ігрової діяльності дітей; розвиток зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості в них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій; активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності; питома вага використання монологічних висловлювань дітей в ігровій діяльності зумовлюється рівнем розвитку в них умінь і навичок будувати різні форми монологу. Найсприятливішим мовленнєво-ігровим середовищем виявилось таке: розвивальний потенціал якого був спрямований на розвиток ініціативності, самостійності та творчості дітей як у складанні ігрових сюжетів, задумів, організації ігрової діяльності, так і у виборі мовленнєвого супроводу (діалогічне, монологічне мовлення, мовні, немовні засоби виразності) обраної гри; прояви ініціативності, креативності, самостійності щодо організації ігрової діяльності залежать від обізнаності дітей із текстами художніх творів (казок, оповідань, пісень тощо), рівнем розвитку зв'язного мовлення; прослідковується також залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей у комунікативно-рольові, наближені до життєвих, ситуації. У дослідженні вченою виявлено стадії

розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності, з-поміж них такі: ознайомлення дітей із текстами художніх творів (казки, оповідання, малі жанри фольклору), зміст яких стимулював би дітей до організації ігрової діяльності; послідовне введення в мовлення дітей різних типів мовлення (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями), форм діалогу (діалог, трилог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення); занурення дітей у мовленнєво-ігрову діяльність (ігрові мовленнєві вправи, словесні та вербальні ігри, мовленнєві комунікативно-ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри тощо); педагогічне стимулювання ініціативної, креативної, самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей (Луцан, 2005: 345-348).

Зазначимо, що дослідження Н. Луцан значно збагатило теорію і методику розвитку та навчання дітей дошкільного віку зв'язного мовлення. Крім того, розроблені вченою тексти мовних (словесних) ігор, вправ, ситуацій можуть бути використані і в розвитку інших мовленнєвих напрямів: збагаченні словника, вихованні звукової культури мовлення, формуванні граматичної правильності мовлення тощо.

Отже, дослідження Н. Луцан вносить значний вклад у розуміння процесу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку засобами мовленнєво-ігрової діяльності. Авторка доводить, що спеціально організована ігрова діяльність, заснована на особистісно зорієнтованому підході та використанні мовленнєвих технологій, сприяє переходу дитини від репродуктивного до креативного використання мови. Ефективність такої діяльності підтверджується залученням дітей до ігор, які спрямовані на розвиток діалогічного та монологічного мовлення, створення умов для їх творчої самостійності (Луцан, 2005: 189-193).

Продуктивно-творча діяльність дітей як засіб розвитку зв'язного мовлення, виступила предметом дослідження Т. Постоян. Вчена підкреслює, що розвиток зв'язного мовлення тісно пов'язаний з різними видами діяльності та активністю дитини у цьому процесі. Дослідницею для експериментальної роботи було обрано такі теми народознавчого характеру: «Народні іграшки з

глини», «Писанка», «Витинанка», «Зима в Україні» (малювання, розфарбовування писанок тощо) (Постоян, 1998: 154-156). Авторкою було розроблено методику комплексного розвитку зв'язного мовлення дітей у різних видах діяльності – продуктивно-творчій, художньо-мовленнєвій, мовленнєво-ігровій. Оптимальними педагогічними умовами ефективного розвитку зв'язного мовлення дітей у продуктивно-творчій діяльності за результатами дослідження Т. Постоян виявилися такі: тематичний принцип наскрізного планування; послідовне комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (словник, описові розповіді із власного досвіду, творчі розповіді); інформаційно-змістова обізнаність дітей у межах обраної тематики з різних напрямів діяльності (продуктивно-творча, художньо-мовленнєва, мовленнєва, ігрова); занурення дітей в активно-пізнавальну творчу діяльність; позитивне емоційне стимулювання мовленнєвої активності дітей на заняттях. На підставі аналізу експериментальних даних учена визначила стадії послідовного розвитку зв'язного мовлення дітей: інформаційно-змістову, у процесі якої здійснювалося збагачення знань дітей національними традиціями, святами й обрядами українського народу, вивченням невеликих за обсягом фольклорних творів у межах обраної тематики; технологічно-продуктивну, у процесі якої діти не лише ознайомлювалися з різними видами образотворчої діяльності (малювання, ліплення, витинання), а й опановували техніку виконання виробів і збагачували свій словник специфічною термінологією образотворчої діяльності; стадія описових розповідей із використанням образних виразів і фольклору, сюжетні та творчі розповіді.

Слугує на увагу висновок ученої, що змістовність розповідей дітей залежить від їхнього попереднього чуттєвого досвіду: чим багатший та різноманітніший досвід, тим змістовніша їхня розповідь; тип розповіді визначається рівнем розвитку словника дітей: багатий словник спонукає дітей до сюжетно-творчої (або описово-творчої) розповіді з використанням образних виразів, текстів художніх творів тощо, бідний словник спричинює переважно описово-констатувальні оповіді; композиційна структура розповіді зумовлена попереднім досвідом дитини, набутим у різних напрямках

діяльності; самостійність побудови розповіді визначається наявністю знань із відповідної теми, рівнем розвитку словника та мовленнєвої активності дитини (Постоян, 1998: 154-158).

У дисертації В. Баранової досліджено проблему розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності. Вченою визначено педагогічні умови ефективного розвитку мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності, а саме: забезпечення взаємозв'язку мовленнєвої та образотворчої діяльності дітей; наявність позитивних емоційних стимулів мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності дітей; занурення дітей в активну образотворчо-мовленнєву діяльність (Баранова, 2014: 206-209). Теоретичними позиціями побудови експериментальної методики В. Баранової виступили такі методологічні принципи: спрямованість експериментального навчання на інтеракцію мовленнєвої та образотворчої діяльності, комунікативний принцип, наочності, поєднання різних форм, методів і прийомів організації образотворчо-мовленнєвої діяльності, позитивної мотивації і сприятливих емоційних умов (ситуація успіху), поєднання індивідуальних і колективних форм навчання.

В. Захарченко вивчала вплив сюжетно-рольової гри на розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку (Захарченко, 1997: 86-89). Вчена довела, що різні компоненти сюжетно-рольової гри, такі як зміст гри, рольове спілкування, ігрові дії та сюжетоскладання, є ефективними у формуванні зв'язного мовлення. В. Захарченко акцентує на важливості ігрових компонентів, оскільки вони не лише визначають мовленнєвий матеріал, але й надають дітям практику мовленнєвого спілкування у процесі ігрових стосунків адекватних ситуацій гри. Вчена також вказує на важливість активної мовленнєвої діяльності в ході рольового міжособистісного спілкування, яке підсилюється проблемно-ігровими ситуаціями. Використання допоміжних атрибутів, як-от: схематичні моделі розповіді, ігрові дії різних форм, та сюжетоскладання як способу побудови гри, сприяє розвитку зв'язного мовлення дітей, яке діалогічного, так і монологічного. Отже, дослідження

підкреслює цінність сюжетно-рольової гри як засобу всебічного розвитку мовленнєвих навичок у дітей.

Сюжетно-рольова гра відіграє важливу роль у розвитку зв'язного мовлення не лише у нормотипових дітей, але й у дітей з ООП, зокрема у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Форма ігрової діяльності стимулює соціальну взаємодію та комунікативні навички, що є ключовими аспектами для дітей з розладами аутистичного спектра. Натомість, діти з аутизмом часто зіштовхуються з труднощами у соціалізації та включенні у гру, особливо у сюжетно-рольові ігри, які вимагають від дитини втілення в певні ролі та взаємодію з іншими.

Як зазначено в дослідженні В. Захарченко, сюжетно-рольова гра має значний потенціал у розвитку зв'язного мовлення, особливо важливо для дітей з розладами аутистичного спектра, у яких часто спостерігаються виклики у комунікації та соціальній взаємодії. Через ігрові дії та рольове спілкування діти мають можливість вчитися новим словам, практикувати мовленнєві звороти у безпечному та стимулювальному середовищі. Отже, сюжетно-рольова гра не лише сприяє розвитку зв'язного мовлення, але й підтримує соціальну адаптацію та емоційний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра, їх участь у грі є корисною для їхнього комплексного розвитку.

Розвитку мовленнєвої творчості у дошкільному дитинстві присвячена докторська дисертація Н. Гавриш (Гавриш, 2002: 112-115). У роботі представлено концептуально-методичний підхід до розв'язання проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Дослідниця науково обґрунтувала і опрацювала лінгводидактичну модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості, що поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий і особистісний компоненти, довела ефективність її використання. Н. Гавриш систематизувала й узагальнила дані щодо типології мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку в ситуаціях спеціального навчання та ініціативної творчості, визначила її роль та характер взаємозв'язку з різними видами дитячої художньої діяльності, критерії оцінки та показники розвитку. Результати дослідження підтвердили

ефективність роботи з розвитку мовленнєво-творчої діяльності старших дошкільників, в якій поєднується мовленнєвий, художньо-естетичний, інтелектуально-творчий та особистісний компоненти в умовах, сприятливих для розвитку творчості (Гавриш, 2002: 112-113).

Розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку тісно пов'язаний з їхньою здатністю до соціальної взаємодії. Н. Гавриш зазначає, що в цьому віці діти не тільки навчаються конструювати речення та використовувати більший словниковий запас, але й розвивають уміння і навички викладання своїх думок у логічному, послідовному порядку, який є зрозумілим для інших. Здатність до розвитку зв'язного мовлення є ключовою для ефективного спілкування та взаєморозуміння з іншими людьми, що має суттєве значення для соціального розвитку дитини (Гавриш, 2005: 120-121).

За даними вчених (А. Богуш, Н. Гавриш), у дітей старшого дошкільного віку зв'язне мовлення досягає досить високого рівня. Під час спілкування вони можуть давати точну, коротку або розгорнуту (залежно від ситуації) відповідь, зрозумілу для довколишніх людей. Діти старшого дошкільного віку здатні брати активну участь у бесіді, висловлювати доречні репліки, вчасно реагувати на висловлювання інших, формулювати запитання. Характер діалогу дітей певною мірою залежить від змісту їхньої спільної діяльності.

Отже, здійснено розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в таких видах діяльності як: мовленнєво-ігровій (Н. Луцан), продуктивно-творчій (Т. Постоян), образотворчій (В. Баранова) та мовленнєво-творчій діяльності (Н. Гавриш). Проаналізовані наукові досягнення не лише розкривають важливі аспекти розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, але і надають інструментарій для вдосконалення педагогічної практики. Логіка започаткованого дослідження надає основу для подальшого аналізу в іншому напрямі, а саме розвиток зв'язного розмовного й описового мовлення на емоційно-генетичному та художньо-естетичному підґрунті (С. Ласунова, Л. Михайлова та ін.).

Дослідження С. Ласунової було присвячено розвитку описового мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами української народної

іграшки. Авторкою означено педагогічні умови ефективного розвитку описового мовлення дітей засобами української народної іграшки, як-от: урахування емоційного потенціалу української народної іграшки; обізнаність дітей із регіональними видами іграшок; активна пізнавально-творча спрямованість освітньо-мовленнєвої роботи з народною іграшкою (Ласунова, 2000: 101-120). С. Ласунова запропонувала нову технологію розвитку творчих і репродуктивних форм описового мовлення з акцентом на емоціогенності об'єкта опису та ситуації спілкування. Науковець виявила складні взаємозв'язки між зв'язністю мовлення, емоційним впливом ситуації висловлювання та оригінальністю створення ідеальних моделей предмета опису. Так, у мовленнєво-описовій діяльності, тобто творчій мовленнєвій діяльності описового типу, виокремлено такі її види, як опис-коментування, опис-конотацію, опис-ілюстрування, опис-комбінування, опис-варіацію, опис-проектування (Ласунова, 2000: 101-102). Вченою, визначено й описано форми мовленнєвої поведінки дитини: *репродуктивне мовлення, художньо-репродуктивне мовлення, індивідуалізовано-інтерпретаційне описове висловлювання; інтерпретаційне мовлення*, які вирізняються характером (творчий – нетворчий) і функціями розумово-мовленнєвої активності дитини-оповідача (Ласунова, 2000: 103-106). С. Ласунова також зосередилася на когнітивно-афективних аспектах української народної іграшки як засобу розвитку описового мовлення у старших дошкільників і окреслила педагогічні умови та етапи розвитку зв'язного монологічного мовлення описового типу. У дослідженні передбачалося, що ефективність розвитку монологічного мовлення описового типу в дітей старшого дошкільного віку, частотність проявів оригінальних творчих та умовно-творчих розповідей значно підвищується, якщо у процесі навчання враховувати виключну емоціогенність української народної іграшки як предмета опису та індивідуальні особливості дітей-оповідачів (Ласунова, 2000: 129-131).

Л. Михайлова досліджувала розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Дослідниця визначила сутність феноменів «розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку», «розмовний дискурс»,

«дискурсивна діяльність», «дискурсивна компетенція випускника дошкільного закладу» та педагогічні умови ефективного розвитку розмовного мовлення дітей (Михайлова, 2010: 16-18).

Отже, дослідження Л. Михайлової, що фокусується на розвитку розмовного мовлення у старших дошкільників, визначає ефективні педагогічні умови для цього процесу. Його застосування для дітей з розладами аутистичного спектра, через адаптацію методик із використанням візуальних підказок та ігрових вправ, може покращити мовленнєві навички дітей та соціальну адаптацію.

А. Богуш вивчала розвиток зв'язного описового мовлення дітей у старшій групі закладу дошкільної освіти. Результати дослідження засвідчили можливість і необхідність уведення до програми розвитку зв'язного мовлення дітей віком до п'яти років навичок і вмінь, формування яких забезпечить правильну побудову текстів-описів. Опис А. Богуш розуміє як мовленнєве повідомлення, в якому розкриваються в певній послідовності ознаки об'єкта; таке повідомлення має певну структуру, що характеризується усталеними особливостями синтаксичної побудови.

А. Богуш, досліджуючи формування зв'язного описового мовлення у старшій групі закладу дошкільної освіти, відзначає, що врахування мотивації є особливо важливим на початковому етапі навчання описових висловлювань (Богуш, 2000: 36-39). Авторкою розроблено зміст і методику навчання, що базувалася на послідовності ознайомлення дітей із предметом опису; вчила дітей різних видів опису, яким передувало збагачення елементарних знань у дітей про структуру і функції описового тексту; поетапний розвиток мовленнєвих умінь і навичок, які забезпечували структурну оформленість тексту; вчила дітей послідовного викладу та розкриття мікротем; використання різних засобів зв'язку між реченнями тексту. Дослідження підтвердили необхідність збагачення у дітей п'ятого року життя елементарних знань і уявлень про структуру тексту, мікротеми і способів їх зв'язку між частинами висловлювання. У процесі навчання діти послідовно вчилися описувати предметні картинки, іграшки, сюжетні картинки; пізніше вводилось «словесне

малювання», в дітей формувалось уявлення про структуру і функції описового тексту, послідовне виділення і розкриття мікротем, використання різноманітних міжтекстових зв'язків. А. Богуш довела, що діти старшого дошкільного віку можуть чітко виділяти структурні частини опису, розкриваючи мікротеми, користуючись різноманітними способами зв'язку між частинами висловлювання, а також у порівняльному описі. Авторка зазначає, що ефективність навчання мовлення підвищується, якщо поставити дитину в умови однотипні з природними, якщо її мовленнєві висловлювання наближаються до тих, що існують у житті, якщо задовольняється потреба в комунікації (Богуш, 2000: 45-48).

Дослідження Н. Орланової було спрямоване на навчання дітей старшого дошкільного віку творчого розповідання, яке розглядалося вченою як уміння дітей самостійно створювати нові образи, ситуації, дії і висловлювати все це в логічно послідовному оповіданні сюжетного чи описового характеру. Н. Орланова вчила дітей старшої групи складати розповіді про іграшки, за картинками, на тему, за планом вихователя; в підготовчій групі – складати сюжетні реалістичні розповіді за самостійно складеним планом з теми, запропонованої вихователем; розповіді за самостійно обраною темою, казки про тварин, тексти інсценівок для театру іграшок, описові розповіді про природу. Вчена пропонувала давати дітям завдання у такій послідовності: придумування дітьми фантастичних дій героя, схарактеризованого вихователькою; складання казки на запропоновану тему; самостійне придумування теми і сюжету казки. Вченою науково обґрунтовано використання прийомів навчання дітей творчих розповідей: зразок розповіді виховательки, план розповіді; повторення розповіді товариша, додаткові запитання, попередня конкретизація завдання для пасивних дітей, пояснення дітям завдання «придумай». Було доведено, що у процесі послідовних систематичних занять під керівництвом виховательки діти старшого дошкільного віку набувають умінь складати казки: створюють сюжети на основі комбінації елементів своїх знань та уявлень, наперед планують творчу

роботу, використовують відповідні мовні засоби (художній зачин, повторення, приказки, прислів'я, римування) (Орланова, 1974: 92-94).

Вважаємо, що означена методика може бути адаптованою для роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, для стимулювання їхнього мовленнєвого й творчого розвитку. Хоча дослідження Н. Орланової безпосередньо не було зосереджено на дітях з аутизмом, результати і методики вченої можуть бути корисними в розробленні програм, спрямованих на стимулювання здатності до творчого мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, розвивати у них здатність до створення нових образів і ситуацій, а також виразно висловлювати свої думки, що є важливим кроком у їхній соціальній адаптації та інтеграції у соціум.

Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок досліджувала А. Зимульдінова. За даними обстеження дітей, як зазначає вчена простежував недостатній розвиток зв'язного мовлення шестирічок. З-поміж причин ученою визначаються такі: діти до школи оволоділи лише побутово-розмовним, діалогічним мовленням; для їхніх розповідей характерним був елемент ситуативності, що робить повідомлення не зовсім зрозумілим; шестирічки знають і застосовують у повсякденному житті багато слів, натомість їх недостатньо, щоб висловлювати нові уявлення і поняття, набуті у процесі занять. А. Зимульдінова зазначає, що до шести років у дітей формується готовність зв'язно говорити на певну тематику, враховувати окремі компоненти мовленнєвих ситуацій. Спрямованість на навчання зв'язного мовлення шестирічок має відповідати потребам їхніх зростаючих психічних сил, мовлення розвивається у процесі оволодіння дітьми різними функціями мови, її стилями і типами. Авторка вважає, що для того, аби діти навчилися говорити зв'язно, виразно та цікаво, необхідно виховувати у них бажання до поліпшення своїх розповідних навичок, надихаючи їх стати запальними оповідачами, які можуть презентувати ідеї чітко та привабливо для аудиторії (Зимульдінова, 1988: 36-39). Натомість вважаємо, що висновок, до якого дійшла А. Зимульдінова, можна віднести до мовлення дітей 6 років, які не відвідували заклади дошкільної освіти, оскільки програмами дошкільної

освіти розвиток і навчання монологічного мовлення передбачено із 4 років, тобто із середньої групи.

Трифонову О. розроблено інноваційну технологію розвитку зв'язного мовлення дітей і впроваджено в процес освітньо-мовленнєвої діяльності. Авторка розробила серію занять з теми «Мова як дієва особа»: читання і розповідання казок, оповідань, віршів, бесіди за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, порівняльний опис героїв казок; дидактичні ігри і вправи; мовленнєві й зображувальні етюди; ігрові мовленнєві ситуації; ігри-драматизації; комунікативні вправи; мовленнєві казкові ситуації; театралізовані ігри та вистави; мовленнєві імпровізації; «листування»; ситуації-змагання, ситуації оцінки, ситуації-контролю; словесні, творчі й рольові ігри (Трифорова, 2012: 137-138).

Для дітей з розладами аутистичного спектра вважаємо актуальним можливість занурення у їх казковий світ, який допоможе дітям краще зрозуміти соціальні ситуації та емоції, відтворюючи дії героїв, драматизацію та театралізовані вистави. Такі заняття не тільки підвищують мовленнєву активність дітей, але й сприятимуть розвитку уяви, емпатії та співпереживання. Використання дидактичних ігор, комунікативних вправ та мовленнєвих імпровізацій дозволить дітям з аутизмом практикувати різні аспекти мовленнєвої взаємодії в безпечному та підтримуючому середовищі.

Зауважимо, що серія занять О. Трифорової «Мова як дієва особа», що суголося з читанням казок та їх театралізацією, ефективно сприяє розвитку зв'язного мовлення як нормотипових дітей старшого дошкільного віку так і буде корисним для дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, аналіз наукових досліджень засвідчив наявність потенційних можливостей щодо розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Натомість недостатність досліджень у сфері дошкільної педагогіки та лінгводидактики, зокрема щодо дітей з розладами аутистичного спектра, спонукала нас до організації дослідження, зосередженого на взаємодії та комунікації як основних засобах підтримки, так і розвитку мовленнєвих навичок дітей з ООП.

Здійснений аналіз досліджень з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку дозволяє дійти висновку, щодо можливості застосування окремих форм, методів і прийомів у роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. На наш погляд, це можуть бути такі меседжі:

♦ Для дітей дошкільного віку з аутизмом, методика С. Русової може бути адаптована з особливим фокусом на структурованість, візуальну підтримку та індивідуальний підхід. Розповіді корекційного педагога повинні бути чіткими, доступними, візуально підкріпленими, а корекційні заняття – організовані в спокійному середовищі з урахуванням чутливості дітей до сенсорних подразників. Стимулювання дітей до самостійного розповідання передбачає використання візуальних підказок і гнучкий підхід, дозволяючи дітям висловлюватись у власному стилі. Русова С. зазначила, що розповіді вихователів та самостійні оповіді дітей ефективно розвивають мовлення, підкреслюючи доступність, образність та емоційність розповідей.

♦ Сформульовані висновки Н. Малиновської набувають особливого значення в контексті роботи з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Оскільки зв'язне мовлення почасти є однією з проблемних галузей для дітей із порушеннями аутистичного спектра, а методики, які ефективно сприяють його розвитку, натеper є актуально важливими. Використання методів С. Русової, адаптованих Н. Малиновською, є значущим внеском у спеціальну освіту, надаючи педагогам методичний інструментарій для розвитку мовленнєвих умінь і навичок дітей з ООП, що, у свою чергу, підкреслює необхідність подальших досліджень та розроблення методичних матеріалів, які б ураховували специфіку розвитку дітей з розладами аутистичного спектра та допомагали досягати успіхів у розвитку мовленнєвої сфери та соціалізації.

♦ Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку як з нормотиповим, так і у дітей з ООП, є важливим не тільки для їхніх мовленнєвих навичок, але й для особистісного зростання та успішної соціалізації. Оволодіння мовленням дозволяє дитині ефективно спілкуватися з

оточуючими, виражати свої думки, емоції та потреби, а також пізнавати світ навколо себе. Здатність до зв'язного мовлення сприяє формуванню соціальних зв'язків, розумінню та взаємодії з іншими людьми, а також розвиває критичне мислення та когнітивні навички, що є ключовими чинниками для повноцінного входження дитини в соціальний світ та її подальшого розвитку (Н. Гавриш).

♦ У середовищі розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра важливо враховувати, що такі діти не вступають самостійно у комунікацію з однолітками, лише подекуди виявляють ініціативу у встановленні мовленнєвих контактів, що суттєво вирізняє їх від стану розвитку нормотипового мовлення дітей, для яких активне спілкування з однолітками та здатність ініціювати діалог є ключовими моментами мовленнєвого розвитку. Діти з аутизмом також можуть відчувати труднощі зі складанням розповідей та переданням змісту прослуханих казок чи перегляду мультфільмів, що є важливими аспектами зв'язного мовлення.

Богуш А. зазначає, що діти 5-6 років опановують такі типи мовлення, як мовлення-пояснення, мовлення-міркування та інші типи зв'язного мовлення у дітей п'яти років, а також здатність до немовних форм спілкування. Натомість для дітей з розладами аутистичного спектра, такі мовленнєві навички можуть бути особливо складними без цілеспрямованої підтримки. Враховуючи ці особливості, необхідно адаптувати методи і технології та методики розвитку зв'язного мовлення, спеціально розроблені для дітей з розладами аутистичного спектра, як-от: використання візуальних підказок, структуроване навчання, ігри на розвиток соціальних навичок та спілкування, а також індивідуалізовані стратегії для розвитку навичок розповіді та передання інформації. Подібні інтервенції можуть допомогти дітям з аутизмом не тільки розвинути зв'язне мовлення, але й покращити їхню здатність до соціалізації та взаємодії з довколишнім світом, сприяти їхньому особистісному зростанню та успішній адаптації у суспільстві.

♦ У контексті розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра дослідження Н. Луцан набуває

особливої актуальності. Наявність спеціально організованої мовленнєво-ігрової діяльності, заснованої на особистісно зорієнтованій моделі взаємодії, системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід від репродуктивних до креативних дій, і функціональному характері цієї діяльності, може бути адаптована для задоволення особливих потреб дітей з аутизмом.

Сучасні діти з ООП можуть мати унікальні виклики у розвитку мовлення, включаючи обмежену здатність до діалогічного та монологічного мовлення, а також труднощі в соціальній взаємодії та ігровій діяльності. Тому інтеграція індивідуалізованих методик, які враховують ці особливості, стає невід'ємним складником освітнього процесу. Слугує на увагу активізація діалогічного мовлення через залучення до різноманітних ігрових форм та використання немовних засобів виразності, що може допомогти долати бар'єри в комунікації. Педагогічне стимулювання ініціативної, креативної та самостійної діяльності, засноване на знайомстві з текстами художніх творів та організації ігрової діяльності, може сприяти підвищенню мовленнєвої активності дітей з розладами аутистичного спектра, розвиваючи насамперед зв'язне мовлення. Занурення у комунікативно-рольові ситуації, наближені до життєвих, забезпечує необхідну практику та сприяє розвитку соціальних навичок і адаптації в суспільстві (Н. Луцан).

Зазначимо, що принципи, методи та прийоми, що були застосовані Н. Луцан у контексті розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, можуть бути ефективно адаптовані й використані в роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, враховуючи їхні специфічні потреби та можливості.

♦ У корекційній роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, методика Т. Постоян може бути адаптована та застосована для підтримки розвитку зв'язного мовлення. Для дітей з аутизмом, які часто зіштовхуються з унікальними викликами у мовленні та соціальній взаємодії, важливо створити умови, які б сприяли їхній активній участі у мовленнєвій практиці. Це можуть бути спеціалізовані ігри та вправи, спрямовані на збагачення словника та стимулювання мовленнєвої активності, з урахуванням їхніх особливих потреб та інтересів. Особливо цінними можуть бути заняття, які поєднують в собі

візуальні та тактильні елементи для залучення дітей з різними способами сприйняття. Також важливо забезпечити чітку структуру та послідовність в освітньому процесі, щоб допомогти дітям з аутизмом краще орієнтуватися та залучатися до освітніх активностей.

Дослідження Т. Постоян засвідчує, що розвиток зв'язного мовлення ефективно відбувається через інтеграцію різних напрямів діяльності, зокрема тематичне планування, комплексне розв'язання мовленнєвих завдань та емоційне стимулювання. Дослідження підкреслює важливість чуттєвого досвіду та різноманітності словника для розвитку зв'язного мовлення. У дослідженні Т. Постоян також виявлено, що, по-перше, розвиток зв'язного мовлення дітей залежить від того, наскільки раціонально поєднуються різні види діяльності в мовленнєвій практиці, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності; по-друге, змістовність дитячих розповідей дітей залежить від їхнього попередньо чуттєвого досвіду: чим багатший і різноманітніший досвід, тим змістовніша розповідь. Для дітей з розладами аутистичного спектра, методика Т. Постоян може бути адаптована з урахуванням їхніх особливих потреб, створюючи підґрунтя для підтримки розвитку мовлення через структуровані, візуально та тактильно насичені заняття, забезпечуючи тим самим їхню активну участь у мовленнєвому розвитку.

◆ Вважаємо, що методичний інструментарій В. Баранової буде особливо корисними у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, які почасти зустрічають труднощі у мовленнєвому розвитку та соціальній взаємодії. Інтегруючи образотворчу діяльність із мовленнєвою, можна стимулювати емоційне сприйняття та виразність мовлення, сприяючи таким чином соціалізації дитини та розвитку комунікативних навичок дітей з аутизмом (Баранова, 2014: 172-174).

◆ Дослідження С. Ласунової, зорієнтоване на використання української народної іграшки для розвитку описового мовлення старших дошкільників, надає цінні інсайти, які можуть бути адаптовані для роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Емоційний потенціал

народної іграшки може сприяти залученню дітей з аутизмом, стимулюючи їхню мовленнєву активність та допомагати у розвитку зв'язного мовлення завдяки візуальним та тактильним враженням (Ласунова, 2000: 101-102).

Для дітей з розладами аутистичного спектра, які часто зустрічають труднощі у взаємодії та комунікації, інтеграція в освітній процес виключної емоціогенності об'єктів, таких як народні іграшки, сприятиме розвитку мовленнєвих навичок зв'язного мовлення. Окрім того, індивідуалізація підходів, з урахуванням особливостей сприйняття та інтересів дітей з аутизмом, підвищить ефективність освітнього процесу.

Таким чином, інтеграція методів, прийомів і технік запропонованих С. Ласуною, у роботу з дітьми з розладами аутистичного спектра може відіграти ключову роль у розвитку їхнього зв'язного мовлення, враховуючи важливість емоційного залучення та індивідуалізованого підходу.

♦ Результати дослідження Л. Михайлової стануть в нагоді в корекційній педагогіці у контексті роботи з дітьми дошкільного віку, які мають аутистичні порушення. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з ООП вимагає індивідуалізованого підходу, який би враховував їхні особливі потреби у комунікації та взаємодії. Адаптація методики Л. Михайлової для дітей з розладами аутистичного спектра дозволяє створити спеціальні педагогічні умови, такі як використання візуальних підказок для підтримки розуміння та побудови мовленнєвих структур, створення структурованого та передбачуваного освітнього середовища, яке сприяло б зосередженню уваги та зменшенні сенсорних перевантажень, а також стимулювання мотивації дітей до мовленнєвої активності, залучення дітей з аутизмом до діалогічного мовлення в ігрових формах взаємодії, які сприятимуть розвитку у дітей з аутизмом дискурсивної компетенції (Чекан та ін., 2019: 127-129).

Враховуючи, що діти з розладами аутистичного спектра часто відчують труднощі з розумінням невербальних сигналів та побудовою зв'язних розповідей, методика Л. Михайлової може бути адаптована з урахуванням їхніх особливостей, сприяти покращенню їхньої здатності до комунікації та взаємодії. Такий підхід не лише покращує мовленнєві навички,

але й сприяє соціальній адаптації та інтеграції дітей з аутизмом у соціальне середовище.

Отже, розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра» визначаємо як цілеспрямований процес формування здатності дитини до послідовного, логічного, змістовного і граматично правильного мовлення, що відображає її думки, емоції та наміри в усній формі. Наявний процес передбачає врахування специфіки порушень, пов'язаних з аутистичним спектром, включаючи труднощі у соціальній взаємодії, комунікації та символічному мисленні, й орієнтований на використання індивідуалізованих підходів, методів та засобів, зокрема засобів цифровізації, для оптимального розвитку мовленнєвих навичок і включення дитини в соціальне та освітнє середовище. Результатом розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра визначаємо «розвинутість зв'язного мовлення». Поняття «розвинутість зв'язного мовлення» визначаємо як сформованість вмінь послідовно, логічно й змістовно передавати власні думки, почуття та враження за допомогою усного висловлювання. Розвинутість зв'язного мовлення проявляється у здатності дитини будувати цілісні висловлювання різних типів (опис, розповідь, міркування), дотримуватися послідовності подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.

1.2.2 Змістова характеристика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Державною мовою в Україні є українська мова. Не можна побудувати незалежну українську державу без державності української мови, яка набула статусу рідної мови для українського народу. Рідна мова – це перше слово, почуте з материнських вуст, перша колискова пісня, яку чує немовля над колискою, це затишок батьківської хати (Б. Антоненко-Давидович).

Відомий український учений, педагог класик і засновник української дошкільної педагогіки К. Ушинський назвав рідну мову «цвітом духовного життя, порівнюючи її із квіткою, яка ніколи не в'яне та вічно розвивається».

К. Ушинський зазначав, що саме в мові одухотворюється весь народ, вся його батьківщина. Якщо людина з дитинства позбавлена рідної мови, вона ніколи не зрозуміє свій народ, залишиться людиною без Вітчизни, яку б маску патріотизму не надягла пізніше. Зазначимо, що українські вчені (К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Потебня та ін.) були впевнені, що зникне мова, зникне й народ (Богущ, 2017: 104-106).

Наскільки актуальними є мовні сентенції учених у сьогоденній Україні під час широкомаштабної війни, під час якої російський агресор намагається позбавити українських дітей їхньої рідної української мови. Дитина опановує рідну мову з раннього дитинства. Вченими доведено, що дитина до 3-х років оволодіває активним ситуативним розмовним мовленням; до 4-х років опановує звукову культуру мовлення; до 4,5 років засвоює граматичні норми, граматичну правильність мовлення; до 5-ти років оволодіває зв'язним монологічним мовленням. Засвоєння звукового, граматичного правильного мовлення, збагачення словникового запасу дитини позитивно позначається на розвитку її монологічного мовлення і форм спілкування.

Академік А. Богущ, засновник дошкільної галузі української лінгводидактики, за результатами довготривалих досліджень склала реальний мовленнєвий портрет дитини 5 років, тобто дитини старшого дошкільного віку. Розглянемо докладну мовленнєву характеристику дитини старшого дошкільного віку.

Діти старшого дошкільного віку виявляють ініціативу у спілкуванні з дорослими, мовлення стає структурно складнішим, тобто більш розгорнутим, логічним і послідовним. Вони засвоюють як діалогічну, так і монологічну форми мовлення. Вільно, невимушено вступають у розмову з дітьми, дорослими (знайомими і незнайомими), підтримують запропонований діалог відповідно до теми; не втручаються в розмову інших; будують стимульований, запропонований діалог відповідно до ситуації (групове мовлення), відповідають на запитання, звернені до них, за змістом картин, художніх творів, відповіді дітей розгорнуті, з монологічними вставками, вони

виконують словесні доручення, звітують про їх виконання, передають діалог попереднього спілкування.

Основними типами спілкування дітей старшого дошкільного віку є спілкування з однолітками, встановлення мовленнєвих контактів з іншими дітьми, при цьому діалогічні форми спілкування дедалі частіше замінюються контекстовими монологами. У спілкуванні дитина доречно вживає образні вирази, фразеологічні звороти, прислів'я, приказки. Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прощання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, зустрічі, компліменти), формами звертання до дорослих і дітей. У дітей з'являються такі форми мовлення, як мовлення-пояснення, мовлення-міркування, а також ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення), контекстове монологічне мовлення, немовні форми спілкування.

На шостому році життя діти дошкільного віку набувають навичок зв'язного мовлення: складають описові розповіді різного типу відповідно до композиційної структури, контаміновані (сюжетно-описові), сюжетні за картинками, із власного досвіду за зразками та планом вихователя. Без допомоги дорослого вміють передати зміст знайомої казки, мультфільму, вистави; розповісти про події, свідком яких дитина була (що трапилося дорогою, на відпочинку, в транспорті), про що дітям читали вдома (Богущ, 2013: 6-10).

Діти за зразком та планом виховательки складають творчі розповіді, продовжують розповідь, розпочату дорослим, об'єднують опорні слова у творчу розповідь, складають розповіді за сюжетною ігровою обстановкою. Переказують знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом виховательки та за частинами. Оцінюють прослухані розповіді. Вміють домислювати події, відсутні на картині, поділяти на логічно завершені частини сюжетну картину, художній текст, придумують назви до частин, об'єднують в єдину розповідь кілька сюжетів (розповіді за серією картин, порівняльні розповіді), складають казки, загадки, розповіді про кумедні епізоди; передають

зміст переглянутих мультфільмів, фільмів, вистав, почутих казок та оповідань (Богуш, 2013: 11-14).

Важливим є якісне новоутворення дітей старшого дошкільного віку, як зазначає вчена, поява планувальної і регулювальної функцій мовлення. Дитина вже самостійно складає розповіді за планом, може планувати свою майбутню мовленнєву діяльність. До шести років у дітей формуються функції мовлення (комунікативна, контактнo-встановлювальна, планувальна, регулювальна, резюмувальна, волюнтативна, естетична, гносеологічна, мислетворча, метамовленнєва) та інші форми мовлення (діалог, монолог, внутрішнє, ситуативне, контекстове, повідомлення, розповідь, опис, міркування, пояснення, інструкція). Різні аспекти мовлення дитини вдосконалюються упродовж її навчання на шостому році життя. Досягнуті результати мовленнєвого розвитку дитини в дошкільні роки дають можливість їй легко засвоювати програму навчання у школі. Водночас, застерігає А. Богуш, слід пам'ятати, що й у старшому дошкільному віці у дітей часто трапляються випадки специфічного розвитку мовлення дітей, які потребують індивідуальної роботи (Богуш, 2013: 6-10).

А. Богуш акцентує на навчання різних видів мовленнєвої компетенції дітей уже з раннього віку. Ще до школи дитина повинна освоїти відповідні мовленнєві знання, уміння і навички, необхідні для її спілкування. Задля цього потрібно лише дібрати адекватні методи і прийоми розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови (БКДО, 2012).

Оволодіння дитиною на кінець дошкільного періоду її життя (6-7 років) монологічним зв'язним мовленням, за словами А. Богуш, є найбільш вагомим досягненням дитини (Богуш, 2013: 109-112). Вченою визначено також феномен «зв'язне мовлення». За її словами, зв'язне мовлення – це словесне розгорнуте смисловисловлювання (низка словесно пов'язаних речень), що забезпечує спілкування і взаєморозуміння дітей і дорослих. Водночас, це не тільки, продовжує А. Богуш, послідовність слів і речень, а послідовність взаємопов'язаних одна з одною думок, які передаються словами у нормативно побудованих реченнях (Богуш, та Маліновська, 2023: 135-145).

Навчання дітей дошкільного віку зв'язного мовлення (його діалогічного й монологічного складників) відбувається за Державним стандартом – Базовим компонентом дошкільної освіти, зміст якого викладено у варіативних виданнях (1998, 2012, 2021 рр.) на компетентнісних засадах та комплексними й парціальними варіативними освітніми програмами. Навчання дітей зв'язного мовлення за компетенційним підходом було започатковано у змісті БКДО (2012 р.), науковим керівником якого була академік А. Богуш. У БКДО (2012 р.) зміст навчання дітей зв'язного мовлення (його діалогічних і монологічних складників) було позиціоновано у сформованості відповідних мовленнєвих компетенцій: діалогічної, монологічної, діамонологічної (термінологія А. Богуш).

Дослідження А. Богуш суголосні із думкою лінгводидактів (М. Пентилук, М. Вашуленко, Г. Коваль та ін.) щодо переваги формування у дітей дошкільного віку насамперед мовленнєвих компетенцій, які в подальшому складуть зміст сформованих мовних компетентностей. Для переконання своєї наукової позиції у започаткованому дослідженні порівняємо, визначення мовленнєвої компетенції (за А. Богуш) і мовленнєвої компетентності (за Н. Гавриш) (БКДО, 2021).

Компетенція, за А. Богуш – це спеціально закріплений результат освіти (стандарти, програми, інструктивні вказівки тощо), наперед задана норма (вимоги) до освітньої підготовки дитини, що є необхідними для її якісної продуктивної діяльності в певній освітній змістовій чи предметній галузі (педагогіка, фахові методики тощо). Ознакою компетенції є її предметний характер (Богуш, та Маліновська, 2021: 145-149). У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. За А. Богуш, мовна компетенція є інтегративним явищем, що охоплює знання, уміння, навички, стратегії і тактики мовної поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Як зазначає А. Богуш, мовленнєва компетенція є вмінням адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і

позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення (Богуш, 2011: 19).

Отже, щодо зв'язного мовлення, розглянемо сутність сформованих у дітей старшого дошкільного віку компетенцій: діалогічної, монологічної, комунікативної, за визначенням А. Богуш:

- *діалогічна компетенція* – дитина вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми; не втручається в розмову інших. Будує запропонований діалог відповідно до ситуації; відповідає на запитання, звернені до неї, за змістом картини, художніх творів. Виконує словесні доручення, звітує про їх виконання;

- *монологічна компетенція* – дитина оволодіває контекстовим монологічним мовленням. Складає різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди); переказує художні тексти, складає розповіді як за планом виховательки, так і самостійно. Розповідає про події із власного життя, за змістом картини, художніх творів, на тему, за ігровою та уявлюваною ситуаціями;

- *комунікативна компетенція* – комплексне застосування мовних і немовних засобів для комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування (Богуш та Маліновська, 2021: 139-140).

У контексті розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку суттєвим є введення у науковий обіг вченою (А. Богуш) наукового терміна – діамонологічна компетенція. Згідно з А. Богуш, діамонологічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей (Богуш, 2011: 65-68).

Н. Гавриш використано термін «мовленнєва компетентність» як складник мовленнєвої діяльності, що забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками,

формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим), виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо (Гавриш, 2003: 12-14).

Зазначимо, що означене поняття не висвітлює специфіку родового поняття «компетентність». До того ж «компетентність» – це результат розвитку чи формування і аж ніяк не може передбачати завдань з розвитку чи формування чогось, це вже методика, до того ж не зазначено, якими видами мовленнєвих компетенцій дитина оволоділа. У дослідженні будемо оперувати поняття «мовленнєві компетенції», що безпосередньо враховує специфіку розвитку мовлення дітей із аутистичним синдромом.

Зазначимо, що позиціоноване Н. Гавриш визначення не відповідає навіть структурі компетентності, оскільки йдеться про предметні вміння, а також чомусь у компетентності, як кінцевого результату, передбачаються ще й завдання, як-от: формувати, розвивати у себе комунікативні здібності та розвивати соціальне мовлення (Гавриш, 2003: 12-14).

У БКДО (2021 р., науковий керівник Т. Піроженко) зміст навчання дітей рідної мови подано за сформованими видами компетентностей: мовленнєва, комунікативна, художньо-мовленнєва компетентності (Косенчук та ін., 2021: 23-27).

Мовленнєва компетентність, за БКДО (2021 р.) розглядається як – здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники (по суті, це і є компетенції) та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість. Автори БКДО визначають такі показники сформованості мовних знань дитини: розуміє, що в Україні українська мова є державною; усвідомлює звуковий склад рідної мови, спираючись на розвинений фонематичний слух і мовленнєве дихання. Має збалансований запас слів із різних освітніх напрямів, що дає змогу добирати найбільш точні слова відповідно до ситуації мовлення; знає і називає ознаки, якості, властивості предметів, явища, події. У словнику

наявні слова всіх частин мови, різного типу творення, слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знає прислів'я, і приказки, утішки, загадки, скоромовки, форми звертання до дорослих і дітей. Має елементарні знання норм культури мовлення (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент тощо) (Косенчук та ін., 2021: 34-37).

Отже, щодо наявності у дітей означених знань не виникає заперечень, натомість у змісті мовленнєвої компетентності відсутні мовленнєві вміння і навички, які є основою (підґрунтям) формування майбутніх компетентностей, хоча автори не заперечують наявність «мовленнєвих складників», не називаючи їх компетенціями. Вважаємо, що це суперечить науковому підходу у визначенні означених понять.

Для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, вербальні та невербальні засоби комунікації відіграють ключову роль у підтримці зв'язного мовлення та соціальних взаємодій. Розвиток вербальних і невербальних умінь і навичок спілкування забезпечить здатність дітей з особливими освітніми потребами, незалежно від діагнозу, мовленнєво-емоційного вираження власних думок та емоцій, а також до розуміння інших, що є важливим для інтеграції у соціум як дитини з нормотиповим розвитком, так і дитини з особливими освітніми потребами.

У змісті БКДО (2021 р.) подано поняття «комунікативна компетентність» як здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію. Розробники програми описують такі критерії оцінки засвоєння дитиною мовленнєвих знань: знає і володіє етикетними комунікативними формулами (привітання, звертання, прохання, висловлення подяки, вибачення тощо); різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій. Має початкові уявлення про способи, переваги і недоліки цифрової комунікації (Косенчук та ін., 2021: 34-37).

Водночас не можемо погодитись із авторами Державного стандарту щодо сформованості знань, адже знання дитина здобуває в різних видах діяльності, а вихователька формує в неї відповідні вміння і навички. Зауважимо, що на відміну від попереднього БКДО (2012 р.) в освітньому напрямі «Мовлення дитини» відсутні різні види мовленнєвої компетенції, їх із невідомих причин названо складниками; крім того, автори стандарту послуговуються терміном «компетентність», а не компетенція, що є властивим для дітей дошкільного віку. В означеному освітньому напрямі акцентовано на любові дітей до рідної мови, поваги до державної мови, мов представників національних меншин України, мов міжнародного спілкування (Косенчук та ін., 2021: 18-19).

Художньо-мовленнєву компетентність, у Державному стандарті потрактовано як «здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності» (с. 21). Водночас не зрозуміло зі Стандарту, що мали на увазі його автори щодо рівнів літературної обізнаності, оскільки змістове наповнення поняття «літературна обізнаність» відсутнє (Косенчук та ін., 2021: 21-22).

У БКДО (2021 р.) визначено комунікативну компетентність як фундаментальну здатність дітей дошкільного віку до ефективного спілкування та взаємодії, підкреслюючи важливість етикетних форм мовлення та розуміння цифрової комунікації. Не можна погодитись з поглядом авторів БКДО щодо фундаментальної здатності до ефективного спілкування та ще й цифрової комунікації. Означене аж ніяк не відповідає фізіологічним та психічним особливостям дітей старшого дошкільного віку.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.) зазначено, що діти дошкільного віку повинні оволодіти навичками зв'язного мовлення: діти підтримують та ініціюють розпочату розмову, звертаються із запитаннями до співрозмовника та відповідають на запитання, вживають мовні й немовні

засоби виразності, дотримуються правил мовленнєвого етикету, складають різні види розповідей, переказують художні твори, складають казки і творчі розповіді, самостійно розповідають знайомі казки, виявляють здатність й інтерес до словесної творчості (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

У сучасній педагогічній практиці спостерігається досить суперечлива картина щодо методики навчання дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення. З одного боку, у багатьох закладах дошкільної освіти вихователі використовують елементарні методики щодо навчання дітей зв'язного мовлення, не завжди орієнтуються на зміст комплексних і парціальних варіативних програм, обмежуються тільки введенням діалогу, описом певних предметів або переказом добре знайомих дітям казок та оповідань. А з іншого – невиправдано переносять зміст, форми й методи навчання зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в середні групи.

Отже, звернімося до змісту варіативних комплексних програм «Світ дитинства» (2015 р.), «Українське дошкілля» (2017 р.) та «Дитина» (2020 р.).

У програмі «Дитина» (наукове редагування Г. Беленька) у розділі «Мовлення дитини» основними освітніми завданнями передбачено: розвивати зв'язне мовлення – учити доречно відповідати на різні види запитань, звертатись із запитаннями; в розмові із співрозмовником чітко, точно, зрозуміло для інших виражати свої думки, прохання, наміри, бажання у ввічливій формі; формувати вміння користуватися різноманітними способами спілкування – словесними, мімічними, пантомімічними, залежно від життєвої ситуації; запам'ятовувати та переказувати казки, оповідання, складати різні види розповідей; розвивати мовленнєву та пізнавальну активність, спонукати до словесної творчості (Дитина, 2020: 160).

Аналіз програми свідчить, що перед вихователями закладів дошкільної освіти стоїть важливе завдання розвитку в дітей зв'язного мовлення у процесі систематичного використання різних видів мовленнєвих ігор, у тому числі ігор-драматизацій, ігор-інсценізацій, сюжетно-рольових ігор, театралізованих та режисерських ігор; системи вправ та завдань, створення ігрових ситуацій.

Також одним із важливих завдань передбачено сформувати в дітей культуру мовленнєвої поведінки в соціальному та природному оточеннях.

Комплексна освітня програма для закладів дошкільної освіти «Світ дитинства» (науковий керівник акад. А. Богуш) охоплює освітні лінії відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2012 р.). Однією з ключових освітніх ліній програми є «Мовлення дитини», що розкриває важливі аспекти розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників, а саме діалогічне та монологічне мовлення (с. 175). Основними освітніми завданнями діалогічного мовлення передбачено закріплювати і вдосконалювати вміння: вільно, невимушено вступати в розмову з дітьми, дорослими; виявляти ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертатися з різного типу запитаннями; підтримувати розмову, запропоновану дорослими; вести діалог на запропоновані теми; розпочинати розмову; своєчасно відповідати на першу репліку; розпитувати; уникати грубих, зневажливих слів; будувати різні форми діалогу; використовувати зменшувально-пестливі форми звертання (с. 176). Освітні завдання монологічного мовлення: учити складати різні види розповідей (описові, сюжетні, творчі (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди), переказувати художні тексти, складати розповіді (за планом вихователя, самостійно); розповідати про події із власного життя, за змістом картини, художніх творів, на запропоновану тему, за ігровою та уявною ситуаціями, за результатами спостережень та власної діяльності; самостійно розповідати знайомі казки; пояснювати хід наступної гри, майбутній сюжет малюнка, аплікації, виробу; планувати, пояснювати та регулювати власні дії (Байєр та ін., 2015: 177).

Вважаємо, що комплексна освітня програма для ЗДО «Світ дитинства» ефективно впроваджує важливі аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей. Залучення дітей до активного діалогу та розвиток їх нового монологічного мовлення не тільки зміцнює їхні мовленнєві вміння і навички, але й сприяє соціальній адаптації та емоційному розвитку дитини. Отже, програма «Світ дитинства» відіграє ключову роль у вихованні здорового підґрунтя для подальшого навчання та розвитку дитини у школі.

Відзначимо, що вчені (А. Богуш і Н. Гавриш) розробили до освітньої лінії «Мовлення дитини» БКДО (2012 р.) навчально-методичний комплект для дітей старшого дошкільного віку: навчальний посібник «Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку», навчально-методичний комплект (навчально-методичний посібник «Запрошуємо до розмови» та 16 сюжетних картин), альбом сюжетних карток на основі літературних творів із методикою навчання дітей розповідання; зошит із тематичною добіркою завдань з розвитку зв'язного мовлення для індивідуальної роботи з дітьми, навчально-методичний комплект предметних картинок (216) за 18 тематичними групами з методичними рекомендаціями щодо розвитку зв'язного мовлення дітей. Автори пропонують оригінальні методи, прийоми і методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку на наочній основі (Богуш та Гавриш, 2013: 177-179).

Отже, програма «Світ дитинства», охоплює ключові аспекти розвитку зв'язного мовлення, його діалогічного та монологічного компонентів, формуючи у дітей старшого дошкільного віку необхідні вміння та навички для ефективного спілкування. Методичний комплект, розроблений ученими (А. Богуш і Н. Гавриш), є важливим внеском у практичну реалізацію завдань, пропонуючи оригінальні методи і прийоми розвитку мовленнєвих умінь і навичок зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» в освітній лінії «Мовлення дитини» освітніми завданнями передбачено: вчити будувати діалог на запропоновану тему; продовжувати вчити дітей складати творчі розповіді: розповіді-міркування, із власного досвіду, власні казки й оповідання тощо (Білан та ін., 2012: 130-134).

У програмі «Українське дошкілля» розділ, присвячений мовленнєвому розвитку дитини, відкриває широкі можливості для всебічного розвитку мовленнєвих умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. Активне залучення до діалогічного та монологічного мовлення розвиває комунікативні здібності, формує творчі та аналітичні навички. Зміст програми спрямований на навчання дітей будувати розповіді, використовувати різноманітні типи

висловлювань та брати активну участь у переказі художніх текстів, що сприяє формуванню початкових літературно-художніх здібностей. У програмі наголошено на важливості індивідуального підходу до кожної дитини, незалежно від особливостей, у врахуванні її інтересів та здібностей, що дозволяє досягти високих результатів з розвитку мовлення та соціалізації дітей. Завдяки такому підходу діти не лише навчаються користуватися мовленнєвими вміннями і навичками, але й опановують навички культурної поведінки та мовленнєвого етикету, що є важливим складником їхньої соціальної адаптації (Білан, 2017: 15-19).

Отже, змістова характеристика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, представлена у державних стандартах та програмах, підкреслює необхідність інтеграції різноманітних методів навчання та технологій, зорієнтованих на розвиток мовленнєвих умінь і навичок, критичного мислення та соціальної взаємодії, що є міцним підґрунтям для подальшого навчання та розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку в школі, підвищуючи її комунікативні компетенції та адаптаційні здібності в суспільстві.

1.3 Аутизм як педагогічна проблема

XXI ст. внесло суттєві зміни в організацію корекційної роботи з дітьми з ООП та в загальну корекційну педагогіку. Інклюзивна освіта виявилася тим нововведенням, яке сприяло соціалізації дітей з ООП, що, у свою чергу, активізувало нові напрями дослідження, до яких натеper були причетні й загальноосвітні заклади. Однією із найбільш актуальних виявилася проблема освітньо-виховної роботи з дітьми з аутизмом, що й спонукало до організації експериментального дослідження з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Зазначимо, що аутизм одна із найзагадковіших хвороб з-поміж дітей дошкільного віку. Основним проявом аутизму є повна відсутність потреби або бажання контакту з оточуючими, емоційна холодність і байдужість до всього. Натомість у такої дитини може бути й емоційний вибух, здебільшого за рахунок негативних емоцій: страх

новизни, зміни обстановки, активне протистояння незвичному стилю життя. На цьому тлі можуть виникати розлади мовлення в різних проявах: від небажання розмовляти (аутизму) до заїкання (Коцур, 2008: 221).

Отже, з'ясуємо сутність поняття терміна «аутизм». Звернімося насамперед до психологічних джерел. Дитячий аутизм – важкий розлад психічного розвитку дитини, походження та умови виникнення якого досі недостатньо з'ясовані. Діагностують його у 2-6 дітей на 10000, здебільшого у хлопчиків (співвідношення хлопчиків і дівчаток – 5 до 1). Дитячий аутизм полягає у нерівномірному розвитку психіки з порушенням, насамперед, міжособистісного сприймання, функцій соціальної взаємодії і спілкування. Характерним є також надзвичайно обмежене коло інтересів і видів діяльності (Психологічний довідник учителя, 2005: 77).

За психологічними словниками, «аутизм» визначається як хворобливий стан психіки людини, який характеризується складним порушенням контактів із реальністю і заглибленням у світ власних переживань, де мислення підпорядковане афективним потребам. При цьому знижується можливість суб'єкта довільно керувати своїм мисленням, відключатися від тяжких думок з обмеженого кола тем та бажань і зникає потреба у контакті з людьми, виконанні спільної діяльності (Степанов, 2006: 36); хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю, виявляється у зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми. Хворі на «аутизм» діти створюють свій власний світ марення, таку дитину важко повернути до дійсності (Психологічний словник, 1982: 69).

У педагогічних словниках поняття «аутизм» визначається як хворобливий стан психіки людини, яка характеризується послабленням зв'язків із реальністю; виявляється у зосередженості на власних переживаннях, створенні свого світу марення. Діти, хворі на «аутизм», стають відлюдкуватими, перестають спілкуватися з однолітками, усамітнюються, подекуди ховаються, створюють власний світ безглузвих фантазій і живуть у цьому фантастичному світі як дієві особи, багато розмовляють з кимось

невідомим, сперечаються, комусь погрожують. Хвору дитину майже неможливо повернути до дійсності. Аутизм часто поєднується з повною відмовою від мови (мутизм) або з різким її зменшенням. За нерізко вираженому аутизмі діти з достатніми здібностями можуть навчатись у звичайній школі (Гончаренко, 1997: 33).

Дефектологічні словники у дефініціях «аутизм» та «аутистичні розлади» вживають специфічну термінологію, яка класифікує ці стани як серйозні розвиткові порушення, як стани, що засвідчують яскраво виражені недоліки в соціальних і комунікативних взаємодіях, надзвичайну концентрацію на особистих переживаннях, обмеженість у спілкуванні з іншими, а також стереотипні інтереси (Бондар та Синьов, 2011: 345-348). Термін «аутизм» використовується для позначення складного порушення розвитку, що виявляється у значних труднощах у процесі встановлення соціальних зв'язків та комунікації. Характерними ознаками виступає інтенсивна зосередженість на особистих переживаннях, обмежене спілкування з мовцями, оточуючими та стереотипні зацікавлення. Поняття «аутистичні порушення (аутистичний розлад)», охоплює більш тяжку форму психічного розвитку, супроводжуючись соціальними, комунікативними, мовленнєвими та поведінковими порушеннями (Бондар та Синьов, 2011: 345-346).

Зазначимо, що в Україні натеper зростає інтерес до проблематики аутизму й порушень аутистичного спектра. Особливо активно це відображається в словникових визначеннях. Наприклад, у 2003 році у словнику за редакцією В. Бондаря, аутизм характеризується як психічний стан із віддаленістю від реальності, із фокусом на особистих переживаннях та обмеженою здатністю до спілкування з іншими (Бондар, 2003: 201-204).

У 2011 році, у словнику під редакцією В. Бондаря і В. Синьова, позиціоновано більш розлоге розуміння аутизму та пов'язаних із ним порушень. До змісту визначень було включено такі нові терміни, як «аутизм», «аутистична діяльність», «аутистичний розлад», «аутистичний спектр порушень», «аутистичний спектральний розлад», «аутистичні психічні

порушення розвитку в дітей» та «аутистичні психологічні маркери» (Бондар та Синьов, 2011: 132-133).

Відповідно до словників, поняття «аутизм» у контексті української мови вказує на його багатозначність. Аутизм «крайня форма психічного відчуження, відмова індивіда від контактів із довколишнім оточенням, занижена можливість саморегуляції, прив'язаність до вузького кола ідей та уявлень, егоцентризм, неадекватність емоційних реакцій на поведінку людей» (Козубовська та ін., 2001: 35) «патологічна замкнутість, відгородженість від реальної дійсності з утратою інтересу до спілкування, природних емоційних реакцій» (Бусел, 2005: 56); «симптом психічних порушень; заглиблення у власні хворобливо викривлені внутрішні переживання, відособлення від зовнішнього світу; симптом шизофренії та психічної хвороби дітей» (Коваль та ін., 2006: 76).

Вченими України аутизм розглядається як спектральне порушення, яке означає, що аутизм може виявлятися через різноманітні комбінації симптомів, варіювати за рівнями здібностей та іншими особливостями і мати відмінності за ступенем тяжкості (Шульженко, 2009: 306-307). Е. Ходанович поняття аутизму розглядає в контексті соціально-психологічної адаптації дітей із розладами аутистичного спектра у закладах дошкільної освіти. Учена трактує аутизм як багатофакторне утруднення соціального функціонування, що потребує цілісного психокорекційного підходу (Ходанович, 2025: 43-45). Л. Басенко розглядає аутизм не лише як нейробіологічне відхилення, також як стан, що має багатоаспектний характер, включаючи фізичний, психофізичний, руховий та соціально-функціональний виміри, які впливають на якість життя дитини та доступ до реабілітаційної допомоги (Басенко, 2025: 46-48). Т. Скрипник розглядає аутизм комплексно, не як патологію, а як особливу форму психофізіологічного розвитку. Учена акцентує, що діти з РАС мають труднощі у соціальній взаємодії, комунікації та освітній діяльності, однак володіють зоровою пам'яттю, схильністю до порядку, здатністю до алгоритмізації. Аутизм у баченні Т. Скрипник не патологія, а інший спосіб буття, який вимагає комплексної підтримки: створення психофізіологічного

комфорту, розвитку сенсорної інтеграції, поступового розвитку комунікативних та когнітивних навичок у рамках командного супроводу (Скрипник, 2019: 51-53). В. Тарасун означене поняття розглядає як багатовимірне порушення розвитку, що охоплює емоційно-вольову, когнітивну та комунікативну сфери. Дослідниця підкреслює, що дитина з аутизмом має якісно відмінний тип психічного розвитку, що зумовлює специфічні труднощі у встановленні соціальних контактів, мовленнєвій активності та формуванні адаптивної поведінки (Тарасун, 2018: 45). У відповідному контексті вчена обґрунтовує необхідність виокремлення аутології як міждисциплінарної галузі знань, що інтегрує психологічні, педагогічні та медичні підходи до вивчення і підтримки дітей з РАС.

Термін «аутизм» був вперше уведений у науковий обіг швейцарським психіатром Е. Блейлером у 1911 році, для опису категорії егоцентричного мислення при шизофренії. Учений прописав виявлення аутизму таким чином: активне ухилення від контакту із зовнішнім світом, поглиблене поглинання власними фантазіями та переживаннями, відірваність від реальності та ігнорування реальних стосунків. Погляди Е. Блейлера на аутистичний феномен, незважаючи на їх загальне визнання, отримали різні інтерпретації та слугували підставою для оригінальних концепцій аутизму, які вирізнялися від його початкового тлумачення (Блейлер, 1981: 112-125).

Так, за Е. Мінковським, аутизм є особливою формою психічного життя, що викликана втратою життєвого контакту з реальністю (Мінковський, 2017: 34-36). Вчений акцентував на «болісно-раціоналістичному» способі сприйняття та «внутрішній порожнечі», водночас виокремив первинну та вторинну форми аутизму. Зазначимо, ключовий симптом шизоїдного темпераменту в аутизмі також було виокремлено і Е. Кречмером (Kretschmer, 1926: 12-13; Kretschmer, 1922: 31-32).

Отже, поняття «аутизм», яке було вперше введено в науковий обіг Е. Блейлером, відтепер набуло іншого значення, оскільки вчені розподілили аутизм на два протилежних типи аутизму, що мали різне психопатологічне значення. Звісно, це не могло не викликати термінологічної нечіткості у

визначенні поняття «аутизм» і водночас ускладнило діагностувальні питання стосовно «аутизму». У подальших дослідженнях домінувала тенденція до звуження поняття аутизму, розглядаючи його як симптом різних процесуальних станів та соціальних зв'язків, які характеризувалися втратою емоційного резонансу, відсутністю потреби у спілкуванні та прагненням до ізоляції (Блейлер, 1981: 112-125.; Микиртумов та Завітаєв, 2008: 10-12).

Історія спеціальної педагогіки в Україні відкриває значні прогалини у системі допомоги особам з розладами аутистичного спектра. Незважаючи на відсутність цілісної, багатогранної, цілеспрямованої системи медико-психолого-педагогічної корекції, начвна актуальність у створенні комплексної системи корекційно-педагогічної допомоги для осіб із первазивними розладами, що стимулює інтерес до дослідження та розроблення науково-теоретичних засад корекції аутистичних розладів у мовленнєвому розвитку дітей.

Робота у цьому напрямі багатьох учених, (В. Бондар (Бондар, 2000: 103-105), І. Бех (Бех, 2008: 506-512), А. Душка (Душка, 2013: 62-65), І. Пальшкова (Пальшкова, 2023: 135-140), І. Єременко (Єременко, 1986: 1230-125), С. Конопляста (Конопляста та Косинкіна, 2013: 134-138), С. Максименко (Максименко, 2002: 76-79), К. Островська (Островська, 2013: 42-47), В. Синьов (Синьов та Шульженко, 2012: 413-418), В. Тарасун (Тарасун, 2005: 8-15), Г. Хворова (Хворова, 2010: 61-65), А. Чуприков (Чуприков та Хворова, 2012: 104-106), М. Шеремет (Шеремет, 2007: 3-5), Д. Шульженко (Шульженко та Шеремет, 2011: 86-92) та інші). Дослідження та розроблення є ключовими у створенні ефективних методик та підходів для покращення якості життя осіб з аутизмом і сприяють розвитку означеної галузі в Україні.

Аналізуючи останні наукові джерела, можна зауважити, що дослідження у галузі вітчизняної корекційної педагогіки в останнє десятиліття активізувались у вивченні проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра. Означений напрям досліджень активно досліджується такими вченими, як: А. Душка (Душка, 2011: 39-45), С. Конопляста (Конопляста та Косинкіна, 2013: 123-127), Я. Крет (Крет, 2007:

87-89), І. Логвінова (Логвінова, 2013: 59-63), К. Островська (Островська, 2012: 74-76), М. Рождественська (Рождественська, 2002: 88-93), Т. Сак (Сак, 2011: 347-350), В. Синьов (Синьов та Шульженко, 2012: 251-256), Т. Скрипник (Скрипник, 2010: 208-211), В. Тарасун (Тарасун, 2004: 143-145), Г. Хворова (Хворова, 2008: 20-27), А. Чуприков (Чуприков, Винник та Багрій, 2005: 7-11), М. Шеремет (Шеремет та Кондукова, 2010: 462-467), Д. Шульженко (Шульженко, 2009: 211-214) та інші.

У галузі вивчення аутизму як спектрального розладу, аналіз сучасних наукових робіт підкреслює необхідність більш глибокого дослідження теми. Внесок у розуміння аутизму значною мірою зроблено такими зарубіжними дослідниками, таких як: Н. Asperger, Т. Attwood (Attwood, 1998: 13-16), S. Baron-Cohen (Baron-Cohen, 1987: 139-148), С. Delacato (Delacato, 1990: 45-46), G. Gillberg (Gillberg & Coleman, 1992: 15-17), G. Gillingham (Gillingham, 2000: 65-66), Т. Grandin (Grandin, 2008: 154-156), Н. Irlen (Irlen & Robinson, 1996: 7-17), L. Kanner (Kanner, 1944: 211-217), G. Mesibov, К. Quill (Quill et al, 2002: 14-16), R. Rutter (Rutter, 1978: 139-161), Е. Schopler (Schopler, 1990: 12-17), D. Williams (Williams, 1994: 32-35), L. Wing (Wing, 1979: 11-29) та інших.

Дослідження засвідчують, що діти з аутизмом становлять неоднорідну групу, для якої важлива рання систематизована лікувально-педагогічна робота, що допомагає їм готуватися до освітнього процесу, оволодівати елементарними формами комунікації та взаємодії з оточуючими. Тому подальше дослідження та розроблення ефективних методик є критично важливими для покращення якості життя та соціальної адаптації дітей з аутизмом.

Як засвідчив аналіз досліджень, упродовж останніх десятиліть, українська корекційна педагогіка та спеціальна психологія виокремили новий етап становлення вивчення аутизму, який представлено науковою школою В. Синьова (К. Островська, Г. Хворова, Д. Шульженко). Вчені акцентують на вирішенні найбільш актуальних питань, пов'язаних з аутизмом, таких як корекція інтелектуального розвитку, формування соціальних компетенцій та розвиток комунікативної сфери. Важливість цих напрямів підтверджена

прикладними результатами та внеском у сучасну інноваційну світову систему досліджень проблеми аутизму (Синьов та Шульженко, 2012: 251-256; Хворова, 2010: 54-56; Шульженко та Андреева, 2011: 234-235).

Поглиблене вивчення аутизму українськими дослідниками є складником історії розвитку системи знань щодо діагностування та подальшої терапевтичної роботи з дітьми, які потребують спеціальних підходів у їхньому навчанні та вихованні.

Результати вивчення наукових робіт, пов'язаних з аутизмом, засвідчили, що поняття аутизму розглядалося виключно як частина ранньої шизофренії або в контексті шизоїдної психопатії. Зокрема, вчені (Е. Краепелін (1923), Н. Озерецький (1938), Г. Сухарева (1949)) розглядали аутизм як елемент шизофренії чи шизоїдної психопатії.

Зазначимо, що Л. Каннер у 1943 році вперше окреслив синдром дитячого аутизму як окрему клінічну категорію. Автор увів у науковий обіг поняття «ранній дитячий аутизм», оскільки означений синдром проявлявся відразу після народження. Вчений характеризував аутизм як стан порушень спілкування, мовлення та моторики, що дозволило йому віднести «аутизм» до «шизофренічного» спектру. Вчений описав ключові ознаки синдрому, такі як аутистичні переживання, стереотипну поведінку з елементами одержимості, а також порушення мовленнєвого розвитку (Attwood, 1998: 13-15).

За результатами тривалих спостережень Н. Аспергера (1944) було з'ясовано аналогічну клінічну картину. Вчений описав також подібний стан у дітей, який назвав «аутистичною психопатією» (Attwood, 1998: 17-21).

Результати досліджень учених (L. Kanner, N. Asperger) з проблеми аутизму привернули увагу наукової спільноти, що значно активізувало численні дослідження в означеній галузі. Зарубіжні вчені (А. ван Кревелен (1952), М. Махлер (1952), В. Рімланд (1964), М. Руттер (1968), Г. Ніссен (1971), Л. Вінг (1976), М. Руттер (1982) та ін.), з'ясували, що синдром аутизму може набувати різних нозологічних форм, довели, що аутизм успішно співіснує з такими станами, як дитяча шизофренія, олігофренія, резидуально-органічні та психогенно зумовлені стани, а також з іншими патологічними виявами.

Широкомасштабні наукові дослідження в різних країнах, аналіз їх результатів та біологічних і генетичних досліджень підтвердили клінічну й біологічну розмаїтність синдрому раннього дитячого аутизму. Здобуті результати дозволили виокремити його різновиди, чітко відокремивши їх від шизофренії та інших розладів, які раніше не вважались аутистичними.

У 1979 році вчені (L. Wing та J. Gould) ввели у науковий обіг термін «порушення аутистичного спектру», акцентуючи на наявності різних проблем і підтипів аутизму. У 2004 році було офіційно визнано термін «розлади спектру аутизму» (РСА), що відбиває розуміння цих станів як багатоаспектного феномену (Wing & Gould, 1979: 11-29).

Розуміння причин виникнення аутизму є складним і все ще недостатньо визначеним. Одна із причин полягає у тому, що навряд чи можна вважати будь-який окремий чинник як єдину причину виникнення аутистичних розладів, які варіюються за симптоматикою та ступенем тяжкості. Водночас, незважаючи на те, що конкретні причини аутизму й досі не виявлено, сучасні дослідження засвідчують значний прогрес у розумінні можливих механізмів цього розладу. Так, згідно з дослідженнями вчених (Ch. Gillberg (1999) та L. Tsai (2000)) поступово відкрились нові аспекти означеного захворювання, хоча загальна картина залишається й досі складною (Gillberg & Coleman, 1992: 37-43).

Аутизм – це складний неврологічний розлад, причини якого до сьогодні залишаються недостатньо зрозумілими. Важливо відзначити, що навряд чи одна причина чи порушення може бути визначено як єдина у виникненні аутизму, враховуючи різноманітність симптомів і ступеня тяжкості такого розладу (Борис, 2005: 56-61).

За результатами досліджень учених (Ch. Gillberg (1999) та L. Tsai (2000)), в останні роки виявився значний прогрес у розумінні можливих механізмів означеного захворювання. А саме:

- генетичні чинники: наявні докази, що генетика відіграє важливу роль у розвитку аутизму, але конкретні гени ще не визначено.
- нейробіологічні чинники: дослідження мозку показали, що в людей з аутизмом можуть бути зміни в певних областях мозку.

- екологічні чинники: окремі дослідження вказують на вплив довколишнього середовища, хоча конкретні екологічні причини ще не виявлено (Gillberg & Coleman, 1992: 37-43).

Отже, наявні факти свідчать про складність і багатофакторність аутизму, підкреслюючи потребу в його подальших дослідженнях для повного розуміння означеного розладу.

Аналіз літератури з дослідження аутизму виявив різні теорії щодо його основних механізмів, як-от:

- > L. Kanner уважав основним механізмом «вроджену недостатність біологічних механізмів ефективності», яка веде до «афективної блокади» (Kanner, 1944: 211-217);

- > Hans Asperger озвучив на «первинну слабкість інстинктів і розлади сприймання», що призводять до «інформаційної блокади» (Asperger, 1944: 76-136);

- > R. Lempp акцентував на «центральному порушенні перетворення слухових вражень», що спричиняє блокаду потреби в контактах;

- > За Christopherom Gillberg та Theo Peeters, важливими чинниками є спадковість, ранні ушкодження головного мозку, інфекційні захворювання матері під час вагітності, а також інфекції у ранньому віці дитини (Gillberg et al., 1990: 921-934).

- > М. Рождественська наголошувала на внутрішньоутробній чи пологовій патології, а також на вторинних енцефалітах чи травмах черепа в ранньому дитинстві (Рождественська, 2002: 88-93);

- > на думку Д. Шульженко причинами аутизму є генетичні впливи, структурні порушення і функціональні розлади мозку (Шульженко та Андреева, 2011: 24-25).

Означені теорії засвідчують багатогранність і складність розуміння аутизму, підкреслюючи важливість подальших досліджень для більш глибокого розуміння розладу.

Як засвідчив аналіз наукових досліджень, більшість дослідників приєднуються до думки, що причиною аутизму є порушення центральної нервової системи (ЦНС). Подаємо ключові моменти такого висновку:

> Органічне ураження ЦНС: дослідження С. Морозова виявили ознаки органічного враження ЦНС у більшості дітей із діагнозом «ранній дитячий аутизм».

> Нейронна організація мозку: вчені (S. Baron-Cohen, R. Carper, E. Cook, E. Courchesne, Ch. Gillberg, G. Goldstein, C. Johnson, B. Luna, N. Minshew, D. Williams, M. Zilbovicius) вказують на порушення нормального функціонування мозку при аутизмі.

> Специфічні порушення передбачають розвиток дендритів й аксонів, формування синаптичних контактів, програмовану клітинну смерть, блокування нейронних процесів, дисфункції кори серединних скроневих і орбітальних лобних доль, мозочка, порушення нейротрансмітерів.

> Вплив на когнітивні навички та оброблення інформації: нейронні порушення призводять до характерних симптомів аутизму, особливо у сфері розвитку соціально значущих когнітивних навичок та оброблення соціальної інформації (Baron-Cohen et al., 1996: 158-163).

Вважаємо, що здобута інформація підкреслює складність аутизму та необхідність глибокого розуміння його нейробіологічного підґрунтя.

Згідно джерел, науковці (H. Chisum, E. Courchesne, G. Dawson, O. Saiton, J. Townsend та ін.) зосередили увагу на вивченні взаємозв'язку між патологією мигдалеподібного тіла, гіпокампу та характеристиками аутизму. Вчені наводять такі дані:

- Ранній дефіцит навичок орієнтації на соціальні стимули: вивчення зв'язку між порушеннями мигдалеподібного тіла та гіпокампу і проблемами в орієнтації на соціальні стимули.

- Адаптація до нових стимулів і ситуацій: розглядання цих структур мозку у контексті проблем із пристосуванням до нового.

- Нездатність до навчання у розпізнаванні небезпечних ситуацій: дослідження впливу порушень мигдалеподібного тіла та гіпокампу на здатність учитися й розпізнавати потенційну небезпеку.

- Соціальна відчуженість і поведінкові персеверації: вивчення зв'язку між означеними структурами мозку і проблемами в соціальній взаємодії та повторюваності поведінки.

- Проблеми з переключенням уваги: аналіз впливу порушень на здатність перемикаати увагу між різними стимулами.

Співспрямована увага і емпатія: дослідження впливу нейронних структур на здатність до спільного використання уваги та емпатії (Osterling & Dawson, 1994: 247-257).

За результатами досліджень (Базима, 2014: 13-15), які підтверджують генетичну зумовленість аутизму, сучасна думка визнає аутизм як порушення розвитку нейронних структур, яке має біологічне підґрунтя і може бути спричинене різними чинниками, як зазначено в роботах дослідників (G. Tottier, L. Srivastava, C. D. Walker). Вчені підкреслюють біологічні та нейронні аспекти аутизму.

Різноманітність і неоднозначність клінічних проявів призводять до відмінностей у визначенні поняття «аутизм». Згідно з Американською асоціацією аутизму, «аутизм» – це значне вроджене порушення з біоневрологічними особливостями, що почасти з'являється у перші три роки життя. Водночас у Великобританії більше уваги звертається на мовні та мовленнєві аспекти. Так, наприклад, Е. Newson у 1991 році описував аутизм як серйозне порушення, в якому ключову роль відіграє розлад мовного кодування або розуміння мовних структур. Натомість, незважаючи на такі підходи, у більшості досліджень аутизм розглядається як синдром, що об'єднує низку атипових поведінкових особливостей.

В українському науковому вжитку проблема досліджень аутизму є досить новою. У світовому досвіді питання розвитку інтелектуальних здібностей аутичних дітей розглядають О. Баєнська, К. Дубовик, Р. Кагел, Х. Качмарик, І. Ловаас, М. Ліблінг, О. Нікольська, К. Островська,

А. Чеховська, В. Тарасун, Д. Шульженко. Сучасний (початок 80-х рр. ХХ ст.) період досліджень проблем аутизму характеризується визначенням різних напрямів корекції його проявів. На думку вчених, аутизм не можна розглядати як тип психозу чи результат несприятливого психологічного оточення.

У підручнику «Аутологія: теорія і практика» (Тарасун, 2018: 12-534) питання аутизму розглядається насамперед як педагогічна проблема, що вимагає спеціально організованого освітнього впливу, спрямованого на розвиток, навчання та соціалізацію дитини з розладами аутичного спектра. Вчена підкреслює, що аутологія, як окремий розділ корекційної педагогіки і спеціальної психології, має справу з глибокими змінами у структурі пізнавальної, комунікативної та емоційно-соціальної діяльності дітей з РАС, які потребують цілеспрямованої педагогічної корекції та адаптації.

Особливістю педагогічного підходу, запропонованого В. Тарасун, є розгляд аутизму не лише як клінічного явища, а як соціально-педагогічного феномена, що реалізується у конкретних умовах освітнього середовища. Авторка розкриває специфіку організації педагогічної взаємодії, адаптаційних освітніх програм, методик діагностики та корекції, форм і стратегій роботи з дитиною, а також ролі вчителя в інклюзивному освітньому процесі.

Д. Шульженко розглядає аутизм передусім як педагогічну проблему мовленнєвого і когнітивного розвитку, наголошуючи на специфіці формування лексико-семантичного компоненту мовлення у дітей з розладами аутичного спектра. Авторка підкреслює, що порушення мовлення у таких дітей мають не лише нейропсихологічну, а й педагогічну природу, оскільки вони тісно пов'язані з особливостями соціального середовища, недостатністю мовленнєвого досвіду та порушеннями комунікативної функції мовлення.

Особливу увагу в дослідженні приділено формуванню когнітивних механізмів, необхідних для розвитку мовленнєвої функції, зокрема категоризації, концептуалізації, узагальнення, гностичних функцій, а також соціальної мотивації. Авторка пропонує психолого-педагогічну класифікацію дітей з РАС за рівнем мовленнєвого розвитку, що дає змогу диференційовано підходити до організації педагогічної допомоги (Шульженко, 2020: 174-179).

Загальноприйнятим наразі є розуміння аутизму як порушення розвитку, в якому основну роль відіграє специфічна нездатність мисленнєвих процесів. У галузі етіології домінувальним визнають генетичні чинники. Починаючи з 90-х рр. XX ст. у країнах СНД виникає спочатку друкована, а пізніше – через інтернет-джерела поширення – науково-методична інформація щодо впровадження корекційно-педагогічних технологій роботи з аутичними дітьми країн Європи, Азії, Америки (Дружинська, 2002: 12-14; Данілавічюте та Литовченко, 2012: 35-37; Островська, 2006: 57-58; Скрипник, 2010: 204-205; Тарасун та Хворова, 2004: 76-79).

Уперше на пострадянському просторі за участі державних організацій було відкрито реабілітаційні центри, до яких приймали дітей різного віку з аутистичною симптоматикою. Емпіричність корекційно-педагогічного процесу в поєднанні з відсутністю у педагогів та психологів спеціальної освіти зумовили механічне перенесення і застосування зарубіжних методик у роботі центрів. Як наслідок, ефективність та результативність психолого-педагогічного процесу були незначними, а їх нівелювання пояснювалось більш вагомими досягненнями у сфері соціальної політики. Значущість науково обґрунтованих досліджень у галузі вивчення та подолання аутистичних вад залишається і дотепер актуальною. Праці вчених (О. Богдашиної, М. Радченко) позиціонують здебільшого критичний соціокультурний погляд на становище аутистів у нашій державі, а не пропонують конкретні пропозиції щодо корекції їхніх вад.

Основні питання означеної проблеми розробляються та представлені у працях українських учених (М. Рождественської, Г. Беленької, С. Коноплястої, І. Посохової), дослідженнях викладачів, студентів наукових проблемних груп, дипломників, магістрантів кафедр логопедії, корекційної психопедагогіки, спецпсихології та медицини. Водночас зауважимо, що історія спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутистичними проявами належить здебільшого не вітчизняним, а західним соціально-громадським і науково-практичним напрямам вивчення умов і можливостей корекції (Данілавічюте та Литовченко, 2012: 65-69).

Перше обговорення означеної проблеми РАС відбулось на X сесії з дефектології в Києві, де К. Лебединська представила аутизм як особливу аномалію психічного розвитку й довела необхідність розроблення комплексної системи медико-психолого-педагогічної корекції. Відтоді було започатковано власне вітчизняний період досліджень раннього дитячого аутизму (РДА). У 1990 р. у часописі «Дефектологія» було опубліковано вченими (К. Лебединською та О. Нікольською) «Діагностичну карту дослідження дитини перших двох років життя на припущення в неї раннього дитячого аутизму», що сприяло дослідженню напрямів превентивної корекції (Богущ, 2025: 156-159).

Спеціалісти, які досліджували означене питання, обирають стратегію надання безперервної системи медичних і корекційно-педагогічних послуг аутистам у системі безперервної освіти, починаючи з етапу ранньої реабілітації. Науковці, педагоги-дефектологи та студенти забезпечуються необхідними теоретичними джерелами (вітчизняними та зарубіжними), у змісті освіти майбутніх дефектологів, які будуть виявляти дітей як дошкільного, так і шкільного віку, виокремився новий напрям навчання та виховання дітей з аутичними розладами. В українській корекційній педагогіці завідувачкою лабораторією НДІ Спеціальної педагогіки В. Тарасун було визначено основні напрями корекційно-розвивальної роботи в межах формування соціально-емоційної поведінки аутичних дітей, а саме (Тарасун та Хворова, 2004: 98-103):

- формування емоційних станів (розвиток здатності до швидкого розрізнення базальних емоцій, розвиток рухів очей у відповідь на емоційні стимули, коригування негативної підсистеми емоційно-особистісної сфери дитини, корекція емоційного статусу дитини);
- розвиток соціальної поведінки (формування ініціативи в процесі взаємодії з іншими людьми, корекція уникання соціальних взаємодій, підсилення контакту очей, збагачення мимічної і тілесної експресії, формування здатності орієнтуватись у своїй поведінці на соціальне оточення, розвивати вміння безпосередньо і відстрочено наслідувати прояви поведінки

інших людей), формування основних фаз соціалізації – фази інтеріоризації (засвоєння інформації в якості знань, умінь, норм, зразків поведінки, цінностей);

- засвоєння комбінації прийомів для подолання труднощів у складних ситуаціях оволодіння правилами середовища («уподібнення до середовища», «перетворення середовища»);
- засвоєння специфічних соціальних знань про процес виконання певних соціальних ролей;
- оволодіння знаннями щодо прийомів взаємодії людей у різноманітних умовах; розвиток умінь здійснювати вибіркове запам'ятовування інформації, запропонованої іншою особою;
- формуванні вмінь інтерпретувати певні правила поведінки, вміння переорієнтовуватися залежно від обставин;
- фаза адаптації (виховання у дитини поведінки, адекватної вимогам і сподіванням соціуму, розвиток здатності надавати подіям бажаної для себе спрямованості, корекція спонтанного та стихійного процесу адаптації, формування вміння перетворювати і перебудовувати запропоновану ситуацію для застосування її у власних цілях).

Отже, аналіз поглядів учених з проблеми дослідження аутизму дозволяє дійти висновку, що означене питання є досить новим у наукових доробках українських педагогів і психологів. Сучасні вчені характеризують здебільшого теоретичні засади, що були розкриті зарубіжними спеціалістами. Водночас науковці переконані, що освіта для дитини з аутизмом за всіма параметрами має бути такою самою, як й освіта дітей з нормальним розвитком. Йдеться про їхню повноцінну участь у процесі навчання у звичайному освітньому закладі, в якому діти з розладами аутистичного спектра беруть участь у загальному освітньо-виховному процесі.

Для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі дошкільної освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, розроблення навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики

диференційованого й особистісно зорієнтованого навчання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню її особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у вихованні й навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу (Чекан, 2024: 224-255).

Зазначимо, що у процесі аналізу класифікацій щодо аутизму спостерігається різниця в підходах щодо їх видів. Початкові класифікації аутизму дітей ґрунтувались на клінічних характеристиках та етіології, що має значення для розроблення методів лікування дітей із таким синдромом. Водночас у психолого-педагогічній сфері спостерігаються й інші підходи, які формують стратегію і тактику корекційної роботи, зорієнтовані на конкретні ситуації та спрямовані на визначення прогностичних ознак для оцінки психічного й соціального розвитку дітей означеної категорії.

Наявні також пропозиції від учених щодо критеріїв оцінювання мовленнєвого та інтелектуального розвитку аутистів. Розглянемо докладніше окремі з цих класифікацій.

У дослідженні вчених (L. Wing та J. Gould), здійсненому у 1979 році, було запропоновано класифікацію дітей з аутизмом, базовану на їхній соціальній дизадаптації. Дослідники категоризували аутистичних дітей за трьома групами, відповідно їхньої здатності до соціального контакту: «поодинокі», «пасивні» та «активні, натомість безглузді» (Wing, 1979: 11-29). Зазначимо, що означені групи є взаємозалежними і не мають чітких меж, оскільки можливий перехід з однієї категорії в іншу впродовж розвитку дитини. Запропонована класифікація ефективно пов'язує тип соціальної дизадаптації дитини з прогнозом її майбутнього соціального розвитку. Основним критерієм для розподілу є здатність дитини до різних форм взаємодії із соціальним оточенням, іншими людьми, а також наявність і якості різних форм захисної гіперкомпенсації, таких як аутизм, стереотипність і аутостимуляція.

Дослідження В. Ковальова (1985 р.), було присвячено ранній дитячій шизофренії та її зв'язку з раннім дитячим аутизмом. У дослідженнях

означеного періоду акцентувалося здебільшого на потребах у соціальних контактах дітей з раннім аутизмом, а не на їхніх хворобливих переживаннях, які виявлялись у патологічних фантазіях та рудиментарних психічних структурах. В. Ковальов описав дві основні форми раннього дитячого аутизму. Першу форму вчений назвав «процесуальною (шизофренічною)», пов'язану із психопатологічними особливостями дітей, включно з патологічними фантазіями та рудиментарними психічними утвореннями. Другу форму – схарактеризував як «непроцесуальну», тобто характерну для неї виразну ексцентричність, незвичайність та роз'єднаність у поведінці дітей. Означені класифікації дають змогу зрозуміти різницю у проявах раннього дитячого аутизму та його співвіднесення із ранньою дитячою шизофренією в контексті тогочасних досліджень і поглядів (Ковальов, 1979: 26-29).

Зазначимо, що в 1987 році науковці (М. Башина, М. Вроно, О. Нікольська) запропонували свою класифікацію раннього аутизму дітей. Опишемо її:

1. За різновидами раннього дитячого аутизму: синдром раннього інфантильного аутизму Каннера – класичний варіант раннього дитячого аутизму; аутистична психопатія Аспергера; ендогенний, постнападковий (унаслідок нападів шизофренії) аутизм; резидуально-органічний варіант аутизму; аутизм при хромосомних абераціях; аутизм при синдромі Ретта; аутизм невизначеної генези.

2. За етіологією раннього дитячого аутизму: ендогенно-спадкова (конституціональна, процесуальна); шизоїдна; шизофренічна; екзогенно-органічна; у зв'язку із хромосомними абераціями; психогенна; невизначена.

3. За патогенезом раннього дитячого аутизму: спадково-конституціональний дизонтогенез; спадково-процесуальний дизонтогенез; набутий-постнатальний дизонтогенез.

О. Нікольська (1985-1987) класифікувала дітей з аутизмом за чотирма групами на підставі характеру і ступеня первинних, вторинних і третинних дизонтогенетичних розладів, включно з гіперкомпенсаторними, ранжуючи їх від найтяжчих до найлегших проявів. Перша група – охоплює дітей із

відчуженістю від оточення, повною відсутністю потреби в контактах, польовою поведінкою, аутизмом та відсутністю навичок самообслуговування. Друга група – характерна здебільшого стереотипними поведінками і частим симбіозом з матір'ю. Діти третьої групи мали надмірну захопленість власними інтересами та фантазіями і виявляли стереотипні потяги. В останній, четвертій групі, діти мали підвищену вразливість, загальмованість у соціальних контактах, шукали захист у близьких і прагнули до вироблення соціально позитивних стереотипів поведінки, маючи водночас недорозвиненість у формах спілкування (Нікольська та ін., 2000: 246-249).

У Франції 1987 року було запроваджено класифікацію аутизму, в якій розрізняли ранній дитячий аутизм Каннера та інші типи аутизму без урахування їхньої етіології, водночас виключаючи із цієї категорії стани, пов'язані із психозом. Згідно з означеною класифікацією, різновиди раннього дитячого аутизму охоплювали ранній інфантильний аутизм типу Каннера та інші типи інфантильного аутизму. Щодо різновидів психозів у дітей, то до них віднесено ранній дефіцитарний психоз, психози шизофренічного типу, що виникають у дитинстві, та дисгармонійні психотики. Аналогічно у 1987 році в американській класифікації хвороб DSM-III-R, яка прийшла на зміну DSM-III (1980), було введено нову систематизацію раннього дитячого аутизму. Відповідно до поданої системи аутизм був перекласифікований, вилучений із категорії «психозів» та віднесений до розладів розвитку, наблизившись до класифікації розумової відсталості. У рамках означеної системи було використано такі категорії, як «Первазивні розлади розвитку», «Аутистичні розлади» та «Первазивні розлади розвитку без додаткових визначень». Обидві категорії ініціювали різні підходи до класифікації аутизму, подекуди враховуючи різні аспекти та критерії визначення цього розладу.

На VIII Всесоюзному з'їзді невропатологів та психіатрів у 1988 році вчені (М. Вроно і М. Башина) (Вроно та Башина, 1988: 183-186) виокремили кілька клінічних форм аутизму. З поміж них, синдром Каннера, аутична психопатія Аспергера, резидуально-органічний варіант аутизму, психогенно-

реактивний дитячий аутизм, а також ранній дитячий аутизм, асоційований із ранньою дитячою шизофренією.

Лебединська К., досліджуючи причини та симптоми аутизму, описує п'ять варіантів раннього дитячого аутизму, ґрунтуючись на етіопатогенетичному підході. Подані варіанти включають ранній дитячий аутизм, пов'язаний із різними захворюваннями центральної нервової системи, психогенний аутизм, ранній дитячий аутизм шизофренічної етіології, ранній дитячий аутизм при метаболічних захворюваннях та ранній дитячий аутизм із хромосомними патологіями (Лебединський та ін., 1990).

У 1991 році Всесвітня організація охорони здоров'я у Міжнародній класифікації хвороб (ICD-10) класифікувала аутизм як один із первазивних розладів розвитку. Дослідники (В. Башина і О. Тіганов) (Башина та Тіганов, 2005: 4-13) відзначили певну неточність терміну «первазивний», натомість підкреслювали, що означений вид аутизму відображає особливу природу порушення психічного розвитку, відмежовуючи його від затримок розвитку, розумової відсталості та психозів. На їхній погляд, термін «первазивні» вважається більш адекватним, ніж «загальне порушення розвитку». Первазивні розлади розвитку включають типовий аутизм (аутистичні розлади, інфантильний аутизм, інфантильний психоз, синдром аутизму Каннера), атиповий аутизм (атипові дитячі психози, розумова відсталість з аутистичними рисами) та синдром Ретта.

У 1993 році В. Башина презентувала класифікацію раннього дитячого аутизму, яка охоплює різні методи діагностики. Авторка виокремила кілька категорій. Опишемо їх: 1) За типами, включно синдром Каннера (стандартний варіант), аутизм Аспергера, ендегенний, постприступний, резидуально-органічний аутизм, пов'язаний із хромосомними змінами, синдром Ретта та аутизм невідомої етіології. 2) За етіологічними характеристиками: ендегенно-спадкові, шизоїдні, шизофренічні, екзогенно-органічні, хромосомні, психогенні та невизначені форми. 3) За патогенетичними особливостями, які охоплюють спадково-конституціональний, спадково-процесуальний та набуто-постнатальний дизонтогенез.

У січні 2022 року була затверджена Міжнародна статистична класифікація хвороб і споріднених проблем охорони здоров'я 11-го перегляду (МКХ-11), до якої було включено (International Classification of Diseases) «Класифікацію уражень нервової системи у дітей та підлітків». В Україні означена класифікація застосовується неврологами та психіатрами для діагностики аутизму, ознаками якого є специфічні порушення соціальної взаємодії та комунікації, обмеженість і стереотипність інтересів та діяльності. Класифікація здійснена за такими категоріями:

- дитячий аутизм (P84.0) з поділом на дитячий аутизм, пов'язаний з органічними захворюваннями головного мозку (P84.01), та дитячий аутизм який виник через інші причини (P84.02);
- атиповий аутизм (P84.1), поділений на атиповий аутизм з розумовою відсталістю (P84.11) та атиповий аутизм без розумової відсталості (P84.12);
- синдром Ретта (P84.2);
- дезінтегративний розлад дитячого віку (P84.3);
- гіперактивний розлад з розумовою відсталістю і стереотипними рухами (P84.4);
- синдром Аспергера (P84.5);
- інші загальні розлади розвитку (P84.5);
- загальні порушення розвитку, не визначені (P84.9);
- шизофренія з незвичайно раннім початком (P-20);
- порушення активності уваги (P-90.0);
- гіперкінетичний розлад поведінки (P-90.1).

У 2009 році Д. Шульженко за результатами експериментального дослідження позиціонувала психологічну класифікацію типів аутистичних особистостей дітей, зосереджуючи увагу на особистісному значенні та характеристиках їхньої аутичної поведінки. Вчена виокремила сім типів аутистичних особистостей: симбіотичний, лінгвістичний, інтелектуальний, комунікативний, динамічно зорієнтований на розвиток здібностей, індіферентний та реактивно-тривожний типи. Авторка розподілила дітей

дошкільного віку з розладами аутистичного спектра на дві основні групи в залежності від їхніх мовних здібностей. Опишемо їх:

♦ Діти без мовлення, для діагностики яких використовуються невербальні методики. Такі діти можуть мати розумові порушення, проблеми з поведінкою та саморегуляцією, психогенні втрати слуху чи зору. Діти можуть зберігати потребу в спілкуванні, виявляти вокалізації та крики, або ж бути індіферентними до оточення.

♦ Діти з мовленням, діагностовані вербальними методиками. У цієї групи дітей можуть бути розумові порушення, автономне мовлення, неконструктивна мовленнєва діяльність, активне нав'язливе мовлення, резонерський контур вербального мислення, слабо модульоване або телеграфне мовлення, або ж елективний мутизм.

♦ Окрім того, Д. Шульженко визначила ключові діагностувальні критерії аутизму, які наголошують на важливості врахування всіх аспектів психічного розвитку та поведінкових характеристик у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Означене важливо для ефективного діагностування та планування корекційної роботи з такими дітьми, щоб забезпечити їм відповідну підтримку та розвиток (Шульженко, 2009: 86-92).

Складність у розробленні уніфікованої класифікації аутизму, яка б узгоджувалася за різними параметрами психічного розвитку дитини, такими як інтелект, мовлення, поведінка та саморегуляція, може бути зумовлена різноманіттям класифікацій, що застосовуються у світовій практиці. Різні класифікації почасти зосереджуються на окремих аспектах розвитку та поведінки, що ускладнює процес створення єдиної, всебічної системи оцінки.

Згідно з міжнародною системою класифікацій МКХ-11, аутистичні синдроми введені в підрозділ «Загальні розлади розвитку» розділу «Порушення психологічного розвитку». Їх класифіковано таким чином:

- F84 Загальні розлади розвитку. Розлади, що належать до цієї групи, характеризуються якісним відхиленнями в реципрокних соціальних взаємодіях, і у способах комунікації, а також обмеженим, стереотипним

набором інтересів та занять, які повторюються. Ці якісні аномалії є загальними рисами функціонування індивіда у всіх ситуаціях. За бажанням можна застосовувати додатковий код для позначення будь-якого супутнього захворювання чи розумової відсталості.

- F84.0 Дитячий аутизм. Відповідний вид загального розладу розвитку визначається наявністю патологічного і (чи) порушеного розвитку, який вперше виявляється у віці до трьох років, і є характерним типом аномального функціонування в усіх трьох таких сферах:

- реципрокна соціальна взаємодія;
- комунікація;
- поведінка (простежується обмежений набір її стереотипних форм, що повторюються).

Крім цих специфічних діагностувальних ознак почасти наявні інші – неспецифічні – проблеми, такі як страхи (фобії), порушення сну і харчової поведінки, спалахи гніву й агресивність (зокрема, спрямована на себе), аутистичний розлад; інфантильний аутизм; інфантильний психоз; синдром Канера. Не належить: аутистична психопатія (F84.5).

- F84.1 Атиповий аутизм. Означений різновид загального розладу розвитку відрізняється від дитячого аутизму або за часом прояву, або неповною відповідністю вимогам за трьома наборами діагностувальних критеріїв. Отже, цей тип вперше проявляється тільки у віці після трьох років і (або) за відсутності достатньо чітких симптомів в одній (або двох) із трьох психопатологічних сфер, необхідних для діагнозу аутизму (а саме: порушення реципрокної соціальної взаємодії, комунікативних навичок і обмежена стереотипна поведінка, що повторюється) всупереч наявності характерних аномалій.

Атиповий аутизм найчастіше виникає у дітей із глибокою розумовою відсталістю або із важким специфічним розладом розвитку рецептивного мовлення. Належить: атиповий психоз дитячого віку, розумова відсталість з рисами аутизму.

- F84.10 Атиповість за часом прояву.

- F84.11 Атиповість за симптоматикою.

- F84.12 Атиповість як за часом прояву, так і за симптоматикою.

- F84.2 Синдром Ретта. У цьому стані (до сьогодні описаний лише у дівчат) за раннім періодом зовнішньо нормального розвитку простежується часткова або повна втрата мовлення, набутих локомоторних і мануальних навичок поряд з уповільненням росту голови. Зазвичай розлад започатковує у віці від 7 до 24 місяців. Особливо характерними є втрата цілеспрямованих рухів руки, стереотипії у формі «заламування рук» і задишка. Соціальний та ігровий розвиток зупиняється, натомість виявляється збереження соціального інтересу. Наслідком стану майже завжди є тяжка розумова відсталість.

- F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку. Загальний розлад розвитку (інший, ніж синдром Ретта), який характеризується періодом у цілому нормального розвитку до його початку, після чого впродовж кількох місяців відбувається виразна втрата раніше набутих навичок у кількох сферах розвитку. Зазвичай, це супроводжується загальною втратою інтересу до довкілля, стереотипними рухами, що повторюються, а також відхиленнями в соціальних взаємодіях і спілкуванні, схожими до тих, що простежуються при аутизмі. У деяких випадках встановлюють зв'язок розладу з енцефалопатією, натомість діагноз ґрунтується на поведінкових симптомах. Належить: дезінтегративний психоз; дитяча деменція; симбіотичний психоз; синдром Геллера. Не належить: синдром Ретта (F84.2).

- F84.4 Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами. Нечітко описаний розлад невизначеного нозологічного походження. Означена категорія призначена для випадків, які характеризуються поєднанням у дітей важкої розумової відсталості (IQ нижче 50) із вираженою гіперактивністю і порушенням уваги, а також стереотипною поведінкою. Дітям з таким розладом не допомагає лікування стимулювальними засобами (на відміну від тих, у кого коефіцієнт інтелектуальності в межах норми), до того ж ці препарати можуть спричиняти у них тяжку дисфоричну реакцію (подекуди із психомоторною затримкою).

У підлітковому віці гіперактивність має тенденцію змінюватись на занижену активність (нехарактерну для дітей з гіперкінетичним розладом при нормальному інтелекті). Цей синдром подекуди поєднується з різними видами затримки розвитку, специфічними чи загальними. Невідомо, наскільки поведінкові порушення є наслідком низького інтелекту або органічного ураження мозку.

- F84.5 Синдром Аспергера. Розлад, нозологічна самостійність якого не визначена, характеризується таким самим типом якісного порушення реципрокної соціальної взаємодії, що й типовий аутизм, та обмеженим набором стереотипних, що повторюються інтересів і занять, головна відмінність їх від аутизму полягає у відсутності загальної затримки або відставання у розвитку мовлення або ж когнітивних функцій. Синдром Аспергера почасти супроводжується вираженою незграбністю. Характерна стійка тенденція до збереження порушень, які розвинулись у підлітковому і дорослому віці; в молодому віці деколи простежуються психотичні епізоди. Належить: аутистична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку (Скрипник, 2010: 74-78).

Згідно джерел (Шульженко та Шеремет, 2011: 86-92), у дослідженні аутизму особлива увага надається класифікаціям, які зосереджуються на мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. Означені підходи, що були розроблені Д. Шульженко, є особливо цінними, оскільки вони докладно розглядають мовленнєві аспекти аутистів. Такі класифікації дозволяють глибше зрозуміти взаємозв'язок між мовленнєвими характеристиками, загальним психічним та поведінковим розвитком дітей з аутизмом, що є ключовим для розроблення ефективних методів діагностики та втручань.

Отже, аутизм відрізняється від інших розвиткових аномалій своєю складністю та дисгармонійністю, що проявляється як у клінічній картині, так і в психологічній структурі порушень.

Аналіз наукових досліджень (В. Бондар, І. Бех, А. Душка, І. Єременко, С. Конопляста, С. Максименко, К. Островська, В. Синьов, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) засвідчив, що

провідні ознаки аутизму в усіх його клінічних проявах мають певні характеристики. Опишемо їх:

- Соціальна ізоляція: недостатня потреба в соціальних контактах, прагнення до самотності.
- Відторженість від зовнішнього світу: емоційна віддаленість, невеликий емоційний відгук на близьких людей.
- Слабка диференціація між живими та неживими об'єктами: може призводити до агресивної поведінки.
- Обмежена реакція на зорові та слухові подразники: чутливість до певних подразників, таких як шум побутових приладів.
- Прагнення до стабільності у просторі, що оточує дитину: тривога при зміні звичного середовища.
- Страх новизни (неофобія): негативна реакція на нові предмети або зміни в оточенні.
- Стереотипна поведінка: повторювані рухи, такі як перебирання пальцями або розхитування.
- Різноманітні мовленнєві порушення: від повної втрати мовлення до особливого ставлення до певних слів.
- Зорова поведінка: уникнення прямого погляду в очі, переважання периферійного зору.
- Інтелектуальні порушення: різні рівні розумової відсталості та особливості мислення.
- Стан дифузної тривоги та невмотивованих страхів: страхи, пов'язані з афективною та сенсорною гіперчутливістю.
- Рудиментарні способи обстеження предметів: обнюхування, облизування, покусування.
- Розвиток пам'яті з особливостями: високий рівень пам'яті з ізольованим характером запам'ятовування.
- Парадоксальність поведінки: аутостимуляція, така як розхитування або бігання по колу як реакція на сенсорний дискомфорт.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що для розвитку дитини з аутизмом перепонами можуть стати такі чинники: порушення сенсомоторних функцій, дисфункції інстинктивної сфери, а також проблеми з мисленням та мовленням. Особливо значущим у цьому контексті є розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Розвиток мовленнєвих навичок не тільки поліпшує комунікацію, але впливає на когнітивні функції дитини, допомагає організовувати думки та емоції, а також сприяє більш ефективній взаємодії із зовнішнім світом. Отже, акцент на розвитку мовлення може істотно покращити якість життя дитини з аутизмом, сприяючи її соціальній адаптації та інтеграції у суспільство (Чекан, 2024: 125-126).

Натепер кількість дітей з аутизмом зростає. Остаточні причини цього явища залишаються невідомими. Натомість спостерігається підвищена увага до можливих генетичних чинників та проблем із забрудненням довколишнього середовища, включаючи токсини у їжі. Тому не дивно, що затримки в розвитку дітей стають все більш поширеними. Натомість вважаємо, що ще більший вплив на розвиток сфери діагностики аутизму мають два аспекти: рання діагностика та постійне розширення критеріїв. Іншими словами, сучасні лікарі все частіше направляють дітей на перевірку на наявність аутизму, спостерігаючи за можливими затримками у їхньому розвитку. Також із кожним роком змінюються самі критерії діагнозу аутизму, тому визначити його стає легше. В той час, коли Л. Каннер (1943 р.) відкрив аутизм, він сформулював чотири діагностувальні критерії, які включали порушення комунікації, стереотипні зацікавлення, порушення мовлення та порушення оброблення сенсорної інформації. На сьогодні сенсорне оброблення та мовлення вилучили із критеріїв, тому залишилися лише порушення в комунікації та стереотипія. Так, подекуди відомі особистості, такі як Ілон Маск та Ентоні Хопкінс, отримують офіційні діагнози аутизму. Це демонструє різноманітність спектру аутизму і вказує на те, що цей розлад може проявлятися у різних людей різними способами.

Отже, розвиток і становлення теорії аутизму можна поділити на кілька ключових етапів.

Початковий етап (кінець XIX – початок XX століть) був ознаменований поодинокими згадками про дітей, які віддали перевагу самотності, з першими значними спостереженнями психіатра Г. Маудслея у 1867 році, який до того вивчав дітей із важкими психічними порушеннями.

Другий етап (1920 – 1940 роки) характеризувався впровадженням терміна «аутизм» психіатром Е. Бльойлером, який на початку вважав аутизм симптомом шизофренії, натомість згодом розширив його трактування.

Третій етап (1940 – 1980 роки), відомий як каннерівський, був епохою глибоких досліджень дитячого аутизму, ініційованих Л. Каннером. Учений описав ранній дитячий аутизм як окремий синдром. Його роботи відкрили нові перспективи у розумінні аутизму, вирізняючись від попередніх теорій (Мнухін та ін., 1967: 23-26).

Постканнерівський етап (1950 – 1990 роки) характеризувався новими дослідженнями та уточненнями в галузі клініко-психопатологічних аспектів раннього дитячого аутизму, включаючи вивчення його взаємозв'язку з різними розладами та психопатологічними умовами включно.

П'ятий, сучасний етап (від 1990-х років до сьогодення) позначений формуванням мультидисциплінарного підходу до розуміння аутизму. У цьому періоді аутизм розглядається крізь призму нейробіологічних, генетичних, когнітивно-поведінкових і соціально-комунікативних концепцій. Активно досліджуються нейропсихологічні механізми порушень, роль спадкових факторів, а також формуються нові підходи до діагностики. Особливої актуальності набув перегляд діагностичних критеріїв у DSM-5, де замість терміна «аутизм» запроваджено категорію «розлади аутистичного спектра» (РАС), що дозволяє ширше і гнучкіше трактувати прояви цього стану. Також сучасні дослідження акцентують на необхідності ранньої діагностики, інклюзивного підходу до навчання та підтримки, а також міжгалузевої взаємодії у сфері допомоги дітям з РАС.

Згідно з DSM-5, розлади аутистичного спектра (РАС) — це нейророзвиткові порушення, що проявляються стійкими труднощами соціальної комунікації та взаємодії у поєднанні з обмеженими, повторюваними моделями поведінки, інтересів або діяльності, які виникають у ранньому дитинстві та суттєво впливають на функціонування дитини (American Psychiatric Association, 2013).

Зауважимо, тема аутистичних розладів у дітей була предметом вивчення впродовж майже століття з різними підходами до їх розуміння та класифікації в залежності від наукового напрямку, в результаті чого аутизм у міжнародних класифікаціях хвороб визначається як симптом, синдром, хвороба або патологія розвитку.

Сутність понять «розлади аутистичного спектра» визначаємо як складні порушення психічного розвитку, що охоплюють спектр первазивних розладів, які характеризуються стійкими і вираженими дефіцитами у сфері соціальної взаємодії, комунікації, мовлення, поведінки та інтересів. У дефектологічній літературі означені порушення класифікуються як серйозні розвиткові порушення, що супроводжуються надмірною зосередженістю на власних переживаннях, обмеженістю у спілкуванні з оточенням і наявністю стереотипних інтересів. Поняття охоплює як типовий (інфантильний) аутизм, так і атипові форми, зокрема синдром Каннера, атиповий аутизм та синдром Ретта, і розглядається у сучасних міжнародних класифікаціях як симптом, синдром, хвороба або патологія розвитку (Бондар, Синьов, 2011: 432-436).

1.3.1 Специфіка розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Результати науково-методичної літератури, дозволили дійти висновку, що для оцінки рівня розвитку мовленнєвої функції у дітей з розладами аутистичного спектра важливо зрозуміти особливості розвитку мовлення у процесі нормального онтогенезу. На жаль, у дітей з аутизмом мовленнєвий розвиток не завжди відбувається за етапами, які описані нижче, у відповідний віковий період, і не завжди піддається типовим закономірностям розвитку мовленнєвих функцій.

Проблему мовленнєвого розвитку та значення спілкування у розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями досліджували вчені у таких напрямках: розвиток корекційної педагогіки в Україні (В. Синьов) (Синьов та Шевцов, 2004: 6-10); аутичні порушення афективного контакту (Л. Каннер) (Kanner, 1943: 217-250); науково-теоретичне забезпечення процесів діагностики та корекції порушень дитячого розвитку в умовах дошкільної та шкільної освіти М. Шерет (Шерет, 2008: 6-8); особливості корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з первазивними розладами В. Тарасун (Тарасун, 2008: 45-46); розвиток особистості та її емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку (І. Логвінова) (Логвінова, 2013); корекція розвитку активності дитини з аутизмом Г. Хворова (Хворова, 2010); органічний аутизм у дітей (М. Рождественська) (Рождественська, 2002: 88-93); загальний недорозвиток мовлення дітей з аутизмом (І. Мартиненко) (Мартиненко, 2013: 321-326); мовленнєва активність дітей дошкільного віку з аутистичними проявами (С. Конопляста) (Конопляста та Косинкіна, 2013: 134-138); психологічна корекція аутистичних порушень у дітей (Д. Шульженко) (Шульженко, 2009: 14-15) та ін.

Результати педагогічних і психологічних досліджень та спостережень за розвитком дітей з аутизмом загалом і зокрема мовленнєвого розвитку свідчать про те, що відхилення в мовленнєвому розвитку є однією з найбільш характерних рис означеного синдрому. При аутизмі порушується сама можливість використання мовлення як такого. Відхилення у мовленнєвому розвитку у дітей з аутизмом можна пояснити несформованістю комунікативної функції, що проявляється у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію, а також у неспроможності адекватно формулювати мовленнєві висловлювання та взаємодіяти з людьми, які їх оточують, відповідно до ситуації. У дітей з розладами аутистичного спектра спостерігаються специфічні труднощі у сприйнятті інформації та розумінні ситуацій спілкування, які можуть виникати в результаті зниженої потреби у спілкуванні та підсилити бажання уникати контактів.

Аналіз результатів наявних досліджень вказує на те, що розвиток мовленнєвої функції у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є результатом інтегрованої діяльності мозку, що тісно пов'язана із розвитком усіх психічних процесів. Означене свідчить про те, що будь-які порушення, відставання або спотворення у розвитку психічних процесів у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра можуть впливати на мовлення, спричиняючи різноманітні порушення у цій сфері. Зрозуміло, що жодна складна форма психічної діяльності не може реалізуватись без прямої чи непрямої участі мовлення. Процес формування мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра започатковується якщо головний мозок, слух, зір та артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку, що значною мірою залежить від оточуючого мовленнєвого середовища, яке її оточує. Своєчасне становлення мовленнєвої функції у дітей аутистів старшого дошкільного віку в онтогенезі визначається належним функціонуванням всіх відділів центральної нервової системи, зокрема кори головного мозку (Чекан, 2022: 211-213).

Мовний дефект в аутичних дітей полягає в порушенні розуміння усного мовлення, усвідомлення змісту прочитаного, що веде до різкого відставання у них мовленнєвого розвитку, а отже, і соціальної взаємодії.

Мовленнєві порушення у дітей – аутистів охоплюють порушення різного рівня: порушення мовлення як результат затримки розвитку (недорікуватість, фізіологічна ехолалія, бідність запасу слів тощо); мовні порушення у зв'язку із затримкою розвитку свідомості, зокрема займенника «Я» у неправильному вживанні займенників і дієслівних форм; мовні порушення кататонічної природи (ехолалії, внутрішнє мовлення, загасаюче, мутизм, скандування, розтягнута або прискорена звуковимова, порушення тональності, темпу, тембру мовлення тощо); психічного регресу (поява мовлення довербального фонематичного рівня); розлади мовлення, пов'язані з патологією асоціативного процесу (порушення смислового боку мовлення у вигляді незавершених, непослідовних асоціацій тощо).

Аналіз розвитку мовленнєвих розладів в аутичних дітей дозволив виокремити чотири основні особливості: некомунікативне мовлення; почасті наявність своєрідної вербальної обдарованості; мутизм або розлади мовлення.

Оволодіння мовленням є складним психічним процесом. У дітей, чий розвиток відбувається у сприятливих умовах, мовлення розвивається поступово, паралельно з їхнім фізичним і психічним зростанням. Якщо створювати умови для розвитку рухової та мовленнєвої систем, відділяючи дитину від нових яскравих вражень, можна спричинити затримку її фізичного і психічного розвитку. До 2-3 років у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком уже розвинути усне мовлення та вміння висловлювати свої думки усно, при цьому спостерігається активний розвиток розуміння мовлення дорослих. Процес формування мовленнєвої комунікації у дитини відбувається поетапно, що супроводжуються розвитком слухомовленнєвого сприйняття, оволодінням довільною слухомовленнєвою пам'яттю, використанням інтонаційних засобів комунікації, а також розвитком фонематичного слуху (Шеремет, 2008: 293-297). На означеному етапі у дітей з аутизмом уже виявляється виражене відставання у розвитку мовлення, оскільки згідно з дослідженням І. Логвінової, процес формування означеного синдрому завершується до 2,5-3 років (Логвінова, 2013: 11-13). У віці 5-7 років розвивається внутрішнє мовлення. За М. Шеремет, соціальна функція мовлення є інструментом спілкування, щодо інтелектуального розвитку означена як механізм абстрагування й узагальнення, що є підґрунтям для розвитку категоріального мислення (Шеремет, 2008: 8-13). Отже, можна дійти висновку, що сензитивний період розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра збігається із формуванням загального синдрому в моторній, психічній, інтелектуальній, емоційній, комунікативній і, відповідно, мовленнєвій сферах, що ускладнює, загальмовує та спотворює природний процес активного розвитку різних мовленнєвих функцій.

Так, розвиток мовлення відбувається у процесі наслідування, що набуває як пізнавального, так і творчого характеру (М. Шеремет та ін.).

Активне наслідування у мовленнєвій діяльності є ключовою передумовою для стимуляції мовлення у дітей та ефективного розвитку мовленнєвих навичок. М. Шеремет вважає вирішальною умовою розвитку мовлення у дитини – аутиста старшого дошкільного віку наявність потреби в новому, тобто мовленнєвому, способі спілкування та оволодіння необхідними мовленнєвими вміннями і навичками. Натомість для успішного оволодіння мовленнєвим спілкуванням дитина повинна чути не тільки слова як зразки для наслідування, але й розвинуту потребу в ефективній комунікації (Шеремет, 2008: 13-20).

В. Тарасун, визначаючи мотивацію спілкування партнерів з нормальним мовленням у комунікації, підкреслює насамперед активність усіх учасників взаємодії, виокремлює три основні групи мотивів, які спонукають дитину з розладами аутистичного спектра вступати у спілкування з дорослими. Означені мотиви виникають одночасно в період становлення комунікативної діяльності і пов'язані із трьома основними потребами: 1) пізнавальні, дорослий виступає як джерело відомостей і як організатор нових вражень для дитини (мотиви виникають як потреба в нових враженнях); 2) ділові, за яких дорослий відіграє роль партнера у спільній практичній (предметній або ігровій) діяльності, помічника і зразка правильних дій (виникають як потреба в активній діяльності); 3) особистісні мотиви, дорослий постає як особистість, як член суспільства, представник певної його групи (мотиви виникають як потреба у визнанні та підтримці) (Тарасун, 2008: 37-39). Враховуючи особливості дітей з розладами аутистичного спектра, можна припустити, що зазначені потреби у них можуть бути недостатньо розвинутими, що, у свою чергу, може впливати на мовленнєву активність та загальні навички спілкування.

Як зазначають учені (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) у нормотипових дітей дошкільного віку мовлення розвивається відповідно до вікових норм, що охоплює як якісні, так і кількісні особливості. Так, активний розвиток фразового мовлення спостерігається між другим і третім роками. До трьох років відбувається розвиток у всіх основних граматичних категорій та активне збагачення словникового запасу. На четвертому році життя дитина вже знає назви багатьох, що її оточують, предметів і може їх узагальнювати,

використовуючи прості й складні поширені речення. На п'ятому році життя словниковий запас нормотипової дитини досягає 1500-2000 слів. У мовленні дитини п'ятого року життя використовуються майже всі частини мови. Спостерігається інтенсивний розвиток граматичної будови мовлення, хоча діти можуть припускатися деяких помилок, таких як неправильне узгодження слів або не завжди правильне використання відмінкових закінчень. Дитина п'ятого року життя починає висловлювати власні думки та розмірковувати про оточуючі предмети і явища. До кінця шостого року життя, при нормальному психофізичному розвитку, активний словник дитини нараховує вже 2500-3000 слів. Висловлювання стають більш повними та точними, з'являються складні речення, використовуються синоніми й антоніми. Діти шостого року життя достатньо володіють монологічним мовленням. У мовленні виявляються якісні та присвійні прикметники, складні прийменники, іменники правильно узгоджуються з іншими частинами мови. Більшість дітей шостого року життя правильно вимовляють всі звуки, хоча подекуди можуть замінювати або спотворювати деякі складні звуки (Богуш, 2010: 195-311). Розвиток мовлення дитини старшого дошкільного віку свідчить про його здатність до соціальної взаємодії. Основним завданням розвитку мовлення на етапі дошкільного віку є розвиток зв'язного мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш) (Гавриш, 2005: 65-68). Зв'язне мовлення є необхідним для успішної соціалізації дитини, оскільки вміння ефективно спілкуватися та використовувати мову для пізнання світу є важливим для кожної дитини незалежно від її особливостей. У попередньому параграфі було проаналізовано досить детально змістову характеристику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Закцентуємо на специфіці розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Так, К. Островська зазначає, що рівень здатності до розуміння зв'язного мовлення у дітей з аутизмом значно нижчий порівняно з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), що залежить ще й від ступеня аутизму (Островська, 2013: 134-137). Порушення розвитку комунікативних навичок у зв'язаному мовленні та комунікативній поведінці у дітей з аутизмом виявляється у відсутності

взаємодії з дорослими: дитина не використовує зв'язне мовлення для спілкування, не реагує на запитання довколишніх і навіть близьких осіб. Водночас, як зазнає вчена, може спостерігатись інтенсивний розвиток автономного мовлення. Почасти, для отримання бажаного дітям з розладами аутистичного спектра легше показати або підвести дорослого до потрібного предмета (К. Островська) (Островська, 2013: 238-240). Ряд учених (І. Риндер, Т. Скрипник, І. Сухіна, В. Тарасун та ін.) вказують на труднощі у розумінні дітьми спрямованого до них мовлення, що може викликати ехололію яка проявляється у повторенні власними словами того тексту, який сказано співрозмовником (Сухіна та ін., 2017: 156-157). Діти з розладами аутистичного спектра не розуміють переносного значення слів, тому, сприймання гумору їм не притаманне. Діти можуть розуміти окремі слова, натомість процес утворення логічних зв'язків та розуміння смислу в цілому, висловленого здебільшого, викликає значні труднощі, що призводить до обмеженого розвитку розуміння зміни контексту слів залежно від ситуації, у якій ці слова вживають (Тарасун та Шевченко, 1993: 148-150). Для забезпечення розуміння зв'язного мовлення дітьми з розладами аутистичного спектра дорослим необхідно надавати чіткі та деталізовані інструкції, доповнені візуальним підкріпленням. З урахуванням того, що діти з розладами аутистичного спектра не сприймають емоції, жести та міміку виникає необхідність пояснювати їм певні стани та як потрібно на них реагувати, що стає не менш важливим у процесі розвитку зв'язного мовлення (Свідерська, 2018: 203-204).

Вчені (М. Свідерська, В. Синьов, М. Шеремет, Н. Базима, К. Островська, М. Рождественська та ін.) виокремили чинники, які впливають на розвиток зв'язного мовлення дітей із аутизмом, а саме: рівень інтелектуального розвитку, здатність концентрувати увагу, обсяг та форма подання інформації, складність побудови висловлювань мовцем, зацікавленість у інформації, яку чує дитина, особисті знання і досвід тощо (Свідерська, 2016: 120-125).

Так, М. Свідерська зазначає, що діти з аутизмом виявляють труднощі у розумінні зв'язного мовлення, зокрема виникають проблеми із

формулюванням запитань (Свідерська, 2018: 246-256). Діти із порушеннями аутистичного спектру мовлення не намагаються компенсувати труднощі розуміння зв'язного мовлення використанням невербальних засобів комунікації, спостерігається порушення інтонаційно-мелодійного мовлення. Почасти, розуміючи інструкцію, діти відмовляються її виконувати. Діти з розладами аутистичного спектра не можуть зрозуміти зміст того, що чують, тему розмови чи відповіді на запитання співрозмовника, незалежно від рівня розвитку в них зв'язного мовлення.

Т. Скрипник зазначає, що фразове мовлення, яке з'являється у дітей з розладами аутистичного спектра лише на четвертому-п'ятому роках життя, все ще не є засобом ефективного зв'язку з дорослим (Скрипник, 2010: 110-115). Діти з аутизмом у 4-5 років можуть розуміти лише прості інструкції у предметно-практичних ситуаціях, що є перешкодою для налагодження контакту з дорослими. Однією із причин означених труднощів учені називають відсутність розуміння самого механізму розуміння.

Як зазначає О. Романчук, діти з розладами аутистичного спектра навіть у шестирічному віці не завжди беруть активну участь у взаємодії чи діалозі, досить рідко реагують на бажання інших долучитися до їхнього монологу, відчувають значний дискомфорт при тривалій взаємодії з іншими. Вчена констатує, що ініціювання спілкування дитиною з розладами аутистичного спектра може відбуватись у процесі виникнення у неї запитань до дорослих. Натомість будь-яка ефективна комунікативна діяльність з іншими людьми виникає за власною потребою та ініціативою самої дитини (Романчук, 2009: 23-28).

На шостому році життя у дітей з аутизмом може бути відсутньою реакція на мовлення людей, які її оточують. Дитина правильно виконує інструкції тільки у процесі однотипного формулювання, а на перефразовану інструкцію не реагує. Крім того, як зазначає вчена, можуть виявлятися нетипові відповіді на прості запитання, такі як повторення запитань чи вгадування відповідей. Недорозвиток імпресивного мовлення у дітей з аутизмом виявляється у труднощах розуміння навіть простих інструкцій. За

Т. Скрипник, діти з розладами аутистичного спектра не вміють і не мають бажання орієнтуватися на невербальні засоби комунікації та реакцію інших під час спілкування (Скрипник, 2010: 115-118).

Недостатнє розуміння прихованого змісту та переносного значення слів і виразів дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, на думку О. Романчук, проявляється в їхньому буквальному сприйманні почутого. Водночас вчена зазначає, що для того, щоб діти з розладами аутистичного спектра змогли правильно розуміти ситуацію із прихованим змістом, виникає потреба в докладному аналізі, що спричинює ускладнення нормального процесу комунікації. У дітей може виникати враження, що навколо них панує безлад, який охоплює все разом: людей, місце, події, оскільки емоції для них не дають додаткової інформації і не сприймаються так само, як і смисл, що прихований за їхніми діями (Романчук, 2009: 100-104).

Негативний досвід спілкування та труднощі розуміння, зазначає О. Романчук, призводять до проблем у комунікативній діяльності. Діти не бажають спілкуватись із оточуючими їх людьми. Якщо дитина потрапляє в емоційно-комфортне оточення, у неї виникають спроби взаємодії з іншими. Натомість повне розуміння зв'язного мовлення є однією із проблем розуміння зверненого до дитини мовлення (О. Романчук, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін.). У дітей з розладами аутистичного спектра, за даними вчених (Н. Базима, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), спостерігаються труднощі відокремлення слів від знайомого контексту, що призводить до того, що певне слово закріплюється за конкретним значенням тільки у відповідній знайомій ситуації і його нерозуміння в інших, непов'язаних контекстах (Шульженко, 2009: 29-31).

В. Тарасун описує фрагментарне сприймання зв'язного мовлення дітьми із аутизмом, яке проявляється в розумінні ними окремих слів, при цьому діти не враховують загальний контекст почутого речення (Тарасун, 2018: 33-35). За даними В. Тарасун, діти з розладами аутистичного спектра недостатньо розуміють почуту фразу через труднощі логічного поєднання усіх

членів речення. Важливо відзначити, що діти не завжди можуть обрати правильну відповідь на запитання, водночас вони завжди розуміють, коли саме слід утриматися від висловлення відповіді, якщо відповідь потребує коригування, або може бути логічно завершеною.

Механічне запам'ятовування дітей з аутизмом є однією з причин у відставанні мовленнєвого розвитку (Н. Базима, К. Островська та ін.) (Островська, 2013: 42-45). Дитина засвоює сприйняту інформацію механічно, у повному обсязі і не може нею користуватись у цьому зв'язку в майбутньому. Р. Борович наголошує на потребі системності корекційної роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини з розладами аутистичного спектра (Борович, 2019: 4-8). Отже, доходимо висновку, що правильно організований корекційний процес дозволить розвивати зв'язне мовлення дітей з аутистичним синдромом та стимулювати функцію сприймання зовнішнього мовлення.

Як зазначають учені (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Породько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.), у дітей з розладами аутистичного спектра спостерігається порушення розвитку всіх форм довербального і вербального спілкування водночас (Базима, 2015: 13-17; 2014: 5-8; Нікольська та ін., 2005: 18-20; Островська, 2012: 13-16; Шеремет та Базима, 2017: 54-58; Тарасун, 2014: 14-19; Хаустов, 2010: 120-124; Шульженко, 2010: 245-250). Із віком у дитини додаються труднощі у взаємодії з людьми, які її оточують та адаптації до довколишнього середовища. На всіх етапах розвитку мовлення дитина з аутизмом у спілкуванні з тими, хто її оточує не звертає уваги на міміку і жести, (як це спостерігається у нормотипових дітей першого року життя) а також у дітей з порушеннями слуху і мовлення. Основна особливість дітей з аутизмом – це прагнення уникати контакту з іншими людьми. Дитина ні на кого не звертає уваги, не спілкується з тими, хто довкола неї.

Зорова увага дітей з аутизмом є вибірковою і короткочасною, дитина дивиться, неначе повз людей, не зауважує їх і ставиться до них як до неживих предметів. Водночас дитині-аутисту характерна підвищена вразливість, її

реакції на те, що її оточує, часом є непередбачуваними і незрозумілими. Така дитина може не зауважувати відсутності близьких родичів, батьків і надмірно хворобливо і збуджено реагувати навіть на незначні переміщення і перестановки предметів у кімнаті. До характерних ознак раннього дитячого аутизму, як зазначає В.Синьов, належить порушення мовлення, як провідної специфіки аутизму, а саме – не сформованість комунікативної поведінки. У цьому зв'язку у дітей з аутизмом насамперед порушений розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому. Незалежно від того, коли у дитини з'явилося мовлення, а також рівня його розвитку, дитина не використовує мову як засіб спілкування, досить рідко щось запитує, зазвичай, не відповідає на запитання інших, навіть близьких для неї людей. Водночас, за даними вчених (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Породько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.), у дітей-аутистів може досить інтенсивно розвиватись «автономне мовлення», «мовлення для себе». З-поміж характерних патологічних форм мовлення характерними є ехолалія, химерна, почасти скандована вимова, своєрідна інтонація, характерні фонетичні розлади і порушення голосу з перевагою особливої високої тональності в кінці фрази або слова. Крім того, дитина довго називає себе у другій чи третій особі у неї відсутні в активному словнику слова, що позначають близьких для дитини людей, наприклад, слів «мама», «тато» інших предметів, до яких у дитини наявне особливе ставлення: страх, нав'язливий інтерес, їх оживлення тощо. Отже, діти з аутизмом досить рідко використовують повноцінне мовлення у спілкуванні. У старшому дошкільному віці діти-аутисти зазвичай погано розмовляють за межами звичного для них оточення, у них нерідко спостерігаються усталені аграматизми, майже ніколи не використовують особовий займенник «Я» і ствердне слово «ТАК». В окремих випадках аутизм може поєднуватися з різними мовленнєвими порушеннями, у тому числі з алалією. Такі форми мовлення особливо несприятливі щодо загального розвитку мовлення, оскільки означені дефекти взаємно підсилюють один одного. Почасті різні

мовленнєві порушення, у тому числі й алалія, можуть ускладнюватись окремими проявами аутичної поведінки. До того ж різні варіанти аутичної поведінки можуть виявлятися повторно у дітей із важкими формами порушень мовлення і слуху.

Вчені (С. Конопляста, С. Максименко, К. Островська) описують чотири варіанти мовленнєвого розвитку аутичних дітей відповідно до глибини аутичних проявів і ступеня викривлення психічного розвитку, врахуванням доступності дитині тих чи тих способів взаємодії із середовищем та людьми, поряд з якістю розроблених форм захисної гіперкомпенсації аутизму (Конопляста та Косинкіна, 2013: 134-138; Максименко, 2002: 211-214; Островська, 2013: 116-119).

Діти першої групи відзначаються повною відсутністю експресивного мовлення, у них може бути присутня вокалізація та бурчання, хоч розуміння мовлення оточуючих у них може залишатися не порушеним. Окремі слова чи короткі фрази, які дитина може чітко вимовляти у стані афекту чи в емоційно значущих ситуаціях, дають підстави вважати, що вона розуміє мовлення, хоча це може бути лише частково. Зазвичай вимовлені слова та фрази не спрямовані на комунікацію.

Друга група дітей вирізняється затримкою у розвитку мовлення, низькою активністю у вираженні мовленнєвих проявів та відсутністю ініціативи для активного спілкування. У дітей спостерігається ехолалія, використання стереотипних коротких фраз (здебільшого у ситуаціях емоційного збудження) чи цитат з улюблених книг для коментування реальних подій. Аутичні діти можуть використовувати інфінітивні дієслова для відповіді на прохання, крики або прямі вказівки на бажаний предмет. Здебільшого їхнє мовлення складається з однотипних мовних висловлювань, таких як команди, адресовані будь-кому із присутніх.

Для дітей третьої групи характерним є значний словниковий запас і використання «дорослого» мовлення, почасти літературного. Натомість спостерігається порушення вимови, що проявляється у розмитому та нечіткому мовленні, заміні звуків та невідповідності інтонації змісту. У дітей

цієї групи наявний інтерес до своїх усталених уподобань, який виявляється у стереотипних формах мовлення. Такий інтерес може виявлятися у вигляді тривалого монологу з емоційно забарвленою темою, яка найбільше цікавить або турбує дитину. Водночас вони можуть виявляти слабе бажання отримати відповідь чи спрямовувати комунікацію, подекуди виявляючи вербальну агресію. Зауважимо, що особливістю таких монологів є те, що дитині важливо говорити, треба мати пасивних слухачів, а не ділитися інформацією чи отримувати зворотний зв'язок від співрозмовника.

У дітей четвертої групи з найлегшим ступенем аутизму може спостерігатися значна затримка у мовленнєвому розвитку, яка подекуди супроводжується регресом мовлення, відзначається тихим, нечітким мовленням із відстроченими ехолаліями у таких дітей. Можлива відсутність розуміння інструкцій поряд із швидкою реакцією на складний казковий образ чи емоційно привабливу ситуацію. Водночас діти цієї групи можуть взаємодіяти, хоча вони не завжди обирають правильні форми спілкування з оточуючими людьми, що обмежує їх комунікацію виключно з близькими і добре знайомими особами. У їхньому мовленні наявні аграматизми, неправильне вживання займенників та «розмазаність мовлення». Зазначимо, що у процесі розвитку спостерігається як покращення навичок спілкування, так і можливий регрес.

Порушення комунікативної функції мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра, за К. Островською, з усією виразністю виявляються у відсутності відгуку на своє ім'я та зверненні до інших, що відзначається з найперших мовних проявів та подальшому його уникненні (за допомогою вказівних жестів, міміки або безособових слів-команд типу «хочеш пити», «підеш гуляти», що слід віднести і до фраз-штампів). «мама», «тато», «баба» і т. п. – навіть, якщо ці слова з'являються у дитини першими, вони не мають конкретного адресата, в тому числі і матері (Островська, 2012: 111-115).

Як зазначають учені (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Породько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.), на всіх етапах розвитку діти з

аутизмом не вдаються до спілкування засобом мови, міміки і жестів, як це спостерігається у дітей 1-го року життя, а також дітей з порушеннями слуху та мовлення. Діти можуть виявляти інструментальні жести для того, щоб хтось негайно для них щось зробив, натомість вони самі не використовують експресивних жестів для передання своїх почуттів (Шульженко, 2010: 165-166). В окремих випадках, аутичні діти повідомляють про свої наміри криком, агресією, або ж використовують мову в якості аутостимуляції, що не несе ніякої комунікативної функції (Скрипник, 2010: 265-267). Зазначимо, що недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем.

Отже, як засвідчив аналіз наукових досліджень (Базима, 2015: 13-17; 2014: 5-8; Островська, 2012: 132-134; Шеремет та Базима, 2017: 112-119; Тарасун, 2014: 115-118; Шульженко, 2010: 45-49), найхарактернішими порушеннями мовленнєвого розвитку дітей-аутистів спостерігаються: мутизм; автономність мовлення («мовлення для себе», «егоцентричне», «аутистичне» мовлення, за А. Богуш); фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих), що почасти за хорошої пам'яті створює ілюзію розвинутого мовлення; широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів); ехолалії (повторення почутих слів та фраз) відірваних у часі; слів-штампів, фрази-штампи; відсутність звертання; нездатність до ведення діалогу; недорозвиненість монологічного мовлення; пізня поява у мовленні особистих займенників, особливо «я», і їх неправильне використання; відсутність слів «так» і «ні»; порушення семантичного боку мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквальності, звуження тлумачення значення слів); нездатність до словотворчості; порушення синтаксичної і граматичної будови мовлення; порушення звуковимови, мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний); порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного наголосу). Крім того, відзначаються елементи скандування, підвищення тональності в кінці фрази чи слова,

уривчастий характер фрази, схильність до декламування, римування, співу, епізодична вимова слів, що не мають значення у цій ситуації.

Поряд з мутизмом і відсутністю комунікативного мовлення, окремі діти з аутистичними розладами можуть демонструвати ранній і бурхливий розвиток мовлення. Вони із задоволенням слухають, коли їм читають, запам'ятовують великі уривки тексту; експресивне мовлення справляє враження недитячого через використання виразів, притаманних мовленню дорослих. Натомість і такі діти (більшість з них має синдром Аспергера) не спроможні зрозуміти непрямий смисл висловлювання, підтекст, метафору; у них обмежена здатність вести продуктивний діалог. Так, Г. Хворова (Хворова, 2010: 20-27), вказує, що при загальному порушенні розвитку цілеспрямованого комунікативного мовлення у дітей може виникати зацікавлення окремими формами мовлення, з'являється постійна гра зі звуками, складами та словами, а також перекручування слів. Натомість за необхідності спілкування використовується лише обмежений набір мовленнєвих штампів. На наш погляд, випадкові висловлювання дітей з розладами аутистичного спектра, які не використовують мовлення для комунікації та подекуди сприймаються як невідповідні ситуації (слова-штампи, фрази-штампи, ехолалії, декламації уривків із віршів, пісень, казок або реклами), насправді мають суттєве значення для дитини з розладами аутистичного спектра, оскільки несуть свій власний зміст, який через специфічні психічні, комунікативні, соціальні, емоційно-вольові виклики, не завжди є зрозумілими для оточення близьких людей. Уважаємо, що таким чином дитина з розладами аутистичного спектра намагається налагодити комунікацію, виражаючи свої відчуття та емоції, що є єдиним доступним для неї способом.

Важливо відзначити різноманітність порушень мовлення та варіативність виявів, яка залежить від глибини ураження та ступеня викривлення психічного розвитку дитини. Незалежно від рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутизмом основним показником є обмежена здатність використовувати мовлення для активної комунікації.

Поняття активності в дітей, включаючи й мовленнєву, визначається як важливий чинник їхньої діяльності, оскільки виявляє потребу організму у пізнанні довкілля, взаємодії із суспільством та самоідентифікації. Отже, активність може бути розглянута як загальна категорія із врахуванням біологічних, психологічних та фізіологічних аспектів, що надає означеному поняттю комплексності та багатогранності. Як стверджують педагоги (В. Сухомлинський, К. Ушинський (Ушинский, 1991: 130-135) та ін.), активність відображає об'єктивно наявні ставлення особистості, що розкриваються у процесі взаємодії людини із соціальним середовищем і виявляються у її діяльності. Так, В. Коган указує на те, що активність є свідомою та цілеспрямованою діяльністю особистості, яка виступає як цілісна соціально-психологічна якість. Активність взаємодіє з діяльністю, визначається нею та розвивається як якісна характеристика особистості (В. Коган). Поза діяльністю активність втрачає сенс. С. Конопляста (Конопляста та Косинкіна, 2013: 134-138), стверджує, якщо якість діяльності формується у ставленні суб'єкта до самого процесу діяльності, і це виявляється у соціально-психологічному стані, у конкретних видах діяльності. Зокрема, взаємодія людини з довколишнім середовищем стає можливою лише тоді, коли вона проявляє власну активність та бере участь у конкретних діях.

За Е. Клапаредом, активність є інстинктивним бажанням яке потребує задоволення. Отже, відповідно до поглядів ученого, можна визначити, що активність виникає під впливом конкретного мотиву або стимулу, підкреслюючи, що необхідною умовою для активності є наявність бажання, мотивації або прагнення до здійснення певної дії. Оскільки у дітей з розладами аутистичного спектра спостерігаються труднощі саме у формуванні мотиваційної сфери (К. Островська (Островська, 2012: 156-157), М. Рождественська (Рождественська, 2002: 88-93), Т. Скрипник (Скрипник, 2010: 25-29), В. Тарасун (Тарасун, 2005: 8-15), Г. Хворова (Хворова, 2010: 11-15), М. Шеремет (Шеремет та Базима, 2017: 64-66), Д. Шульженко (Шульженко, 2010: 73-74) та ін.), то можна стверджувати, що зниження

психічної і мовленнєвої активності пов'язане саме із відсутністю або зменшенням рівня мотивації до активності.

Мовленнєва активність є однією із форм загальної активності, яка відображає потреби, що виникають у конкретних ситуаціях спілкування. Розглядаючи мовленнєву активність як обов'язкову передумову та важливий компонент мовленнєвої діяльності, звернімося до досліджень науковців.

Дослідження мовлення як вищої психічної функції і мови як головного інструменту в мовленнєвій діяльності та реалізації мисленнєвих процесів давно є об'єктом вивчення вчених (А. Богуш (Богуш, 2025: 245-247), М. Жинкіна (Жинкін, 1968: 270-271), О. Лурії, О. Потебні (Потебня, 1993: 111-116), Є. Тарасова, М. Шеремет (Шеремет, 2013: 103-104), та ін.). Мовлення та мова взаємодіють у складній діалектичній єдності в мовленнєвій діяльності людини. Мова виступає засобом комунікації та спілкування, а також інструментом мислення лише в процесі мовлення, яке є реалізацією мовленнєвої діяльності. У процесі мовлення, як психофізіологічного процесу породження і сприймання мовленнєвих висловлювань, мовці дотримуються правил мовлення і базуються на використанні відповідних мовних знаків. Мовленнєва діяльність мотивує ціль, є усвідомленою та цілеспрямованою.

А. Богуш доводить, що мовлення може бути розглянуте тільки у контексті загальної діяльності людини, спрямованої на активну взаємодію з довкіллям. Тобто, вчений розглядає мовлення як вид діяльності, який на певному етапі розвитку дитини стає провідним і посідає центральне місце в процесі її психічного розвитку (Богуш, 2025: 143-144), К. Ушинський акцентує на тому, що розумовий розвиток дитини здійснюється в єдності з її мовленнєвим розвитком (Ушинський, 1991: 176-178).

Мовленнєва діяльність започатковується з виникненням потреби у спілкуванні, як специфічне налаштування особистості на взаємодію з іншими. Вчені (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Породько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.) вважають, що ця взаємодія визначається вродженим інстинктом спілкування і міжособистісним тяжінням, яке є

підґрунтям комунікативного потенціалу особистості. Означене поняття «комунікативна діяльність» тісно пов'язане із комунікативними навичками та вміннями, які визначають ефективність й успішність спілкування. Комунікативний потенціал становлять психологічні та індивідуальні особливості особистості, що виражають прагнення до контактів з іншими людьми і виявляється у вибіркового ставленні до них та в застосуванні різних форм і засобів спілкування у процесі взаємодії, що позначається комунікативними здібностями (Базима, 2015: 13-17; 2014: 5-8; Островська, 2012: 43-46; Шеремет та Базима, 2017: 128-129; Тарасун, 2014: 154-156; Шульженко, 2010: 37-40), включаючи особистісні комунікативні властивості й технічні здібності. Особистісні комунікативні властивості зумовлюють здатність особи до управління своєю поведінкою у процесі спілкування, що передбачає розуміння та врахування психологічних особливостей інших учасників спілкування, встановлення та підтримку контакту, регулювання його глибини, управління ініціативою у спілкуванні та адекватне завершення спілкування. Технічні комунікативні здібності включають володіння технікою спілкування та побудови контакту, що охоплює такі вміння, як правильне вступання у процес взаємодії, підтримка спілкування зі стимулюванням власної активності та активності співрозмовників, прогнозування ситуації спілкування, подолання психологічних бар'єрів та оптимальне використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Л. Орбан-Лембрик виділяє ще й перцептивно-рефлексивні здібності: спостережливість, оцінку індивідом своїх стосунків з людьми, суб'єктивні уявлення про власну роль і роль інших учасників спілкування (Орбан-Лембрик, 2003: 3-10). Комунікативні здібності, вміння, навички, потреба у спілкуванні, специфічні комунікативні мотиви формують комунікативний потенціал особистості і становлять комунікативну структуру особистості, що є основою комунікативної діяльності як такої.

На підставі аналізу та узагальнення теоретичних досліджень відомих науковців і власних спостережень за дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, припускаємо, що у дітей можливі прояви особливостей формування та функціонування мовленнєвих умінь і навичок

прописаних ученими. Зокрема, здатність встановлювати та підтримувати контакт людьми які її оточують, регулюючи його глибину, керувати своєю поведінкою у спілкуванні, розуміти та враховувати психологічні особливості інших учасників спілкування, приймати, утримувати та передавати ініціативу у спілкуванні, адекватно завершувати спілкування, а також, психологічно правильне входження у процес взаємодії, підтримку спілкування зі стимулюванням власної активності й активності співрозмовників, прогнозування ситуації спілкування, подолання психологічних бар'єрів, оптимальне використання вербальних і невербальних засобів. Крім того, це може бути виявлення спостережливості, оцінювання стосунків з людьми та формування суб'єктивних уявлень про власну роль та роль інших учасників спілкування (Чекан, 2024: 135-139).

Загальновідомо, що будь-яка діяльність, у тому числі й мовленнєва передбачає мотив (спонукання до діяльності), який і є першопричиною діяльності. Згідно з С. Коноплястою (Конопляста та Косинкіна, 2013: 134-138), опредмечений мотив перетворюється на думку, яка є внутрішнім стимулом для мовленнєвої активності, виступаючи «запуском усього процесу породження мовлення». У дітей з розладами аутистичного спектра, згідно з проведеними спостереженнями, почасти спостерігається відсутність конкретної потреби у спілкуванні, і, відповідно, відсутній мотив, який стимулював би дитину до висловлення власних думок.

Мотив можна розглядати як вихідний стимул для висловлювання. Мотивація породжує мовленнєву інтенцію, тобто спрямованість свідомості, волі, почуттів індивіда на певний предмет, у нашому випадку – на предмет мовленнєвої діяльності. За теорією Б. Скіннера (1957), існують три основні види мотивів: «-манд» (деманд) – вимога до виконання певної дії, «-такт» (контакт) – будь-яке звернення інформаційного характеру, пов'язане з контактом, «-цепт» (концепт) – бажання виразити в розгорнутій мовленнєвій формі і чітко сформулювати свою власну думку. Важливо відзначити, що сам мотив не має чітко визначеного смислового змісту, і якщо жоден з означених мотивів не виникає, мовленнєве повідомлення залишається нездійсненим.

Тобто навіть при наявності можливості використовувати мовлення та здатності до вербального спілкування, діти з розладами аутистичного спектра не завжди відчують потребу або бажання формулювати та виражати свою думку в розгорнутій мовленнєвій формі, або ж вони можуть не вміти зробити це правильно.

Відомо, що без комунікативної мовленнєвої практики не можна оволодіти мовою як засобом спілкування. Н. Хомський визначає мовленнєву активність як безпосереднє висловлювання, яке виникає в носія мови. Учені тлумачать мовленнєву активність як здатність суб'єкта в конкретному комунікативному акті висловлюватись та одночасно сприймати (розуміти) мовлення іншого суб'єкта (А. Богуш (Богуш, 2024: 204-206), М. Жинкін (Жинкін, 1968: 31-32). Означені навички взаємодії залежать від рівня володіння мовленням та способами їх використання. Відповідно до досліджень А. Богуш, розуміння мовлення вже враховує його активне використання. Рівень активності мовлення визначається ступенем майстерності у використанні мовленнєвих актів і розумінням власного мовлення.

Аналізуючи результати дослідження мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (Богуш, 2004; Мартиненко, 2013: 321-326; Конопляста та Сак, 2010: 123-127; Логвінова, 2013: 45-46; Рождественська, 2002: 88-93; Тарасун, 2004: 62-64; Хворова, 2010: 15-18; Шеремет, 2008: 6-8; Шульженко, 2009: 26-27), робочою версією терміна «мовленнєва активність» було розуміння виявлення мотивації для мовленнєвого висловлювання й непрямого висловлення думок, яке може виникати у дітей-аутистів як реакція на висловлення співрозмовника, або ж як бажання повідомити про власні думки, емоції та потреби.

За О. Мякушко розвиток мовленнєвої активності можливий у разі наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з дорослими. Встановлення позитивного емоційного контакту, зі свого боку, впливає на успішність та активність дітей дошкільного віку у розвитку мовлення, як активного, так і пасивного. Поділяємо думку вчених, що саме виникнення

потреби в емоційному спілкуванні з дорослими та мотивації до мовленнєвого спілкування може виступити поштовхом для підвищення мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (Мякушко, 2005: 18-19).

Отже, результати аналізу нових досліджень як зарубіжних так й українських учених дозволяє дійти попереднього висновку, що діти з розладами аутистичного спектра не можуть адекватно використовувати зв'язне мовлення в соціальному і комунікативному контексті, особливо ускладненим є ініціювання та підтримування спілкування.

1.4 Специфіка інклюзивної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти

Оскільки подальша експериментальна робота передбачає організацію освітньо-виховного процесу з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивних групах, з'ясуємо специфіку інклюзивної групи та освітню роботу виховательки в такій групі.

Однією із ключових проблем, що викликає активні дискусії в сучасній освітній системі, є інклюзія. Термін «інклюзія» було запроваджено під час Всесвітньої Конференції з освіти осіб з особливими освітніми потребами та закріплено в Саламанській Декларації (The Salamanca Statement ..., 1994).

Поняття «інклюзія» (від англійського inclusion – включення) дотепер не має усталеного визначення, що призводить до різних інтерпретацій науковцями. Інклюзія розглядається як принцип і концепція, модель освіти та форма інтеграції, процес визнання та збільшення участі, приналежність до спільноти, можливість участі, соціокультурна технологія тощо (Шевцов, 2004: 14-17).

У міжнародних документах інклюзивна освіта почасти визначається як органічне поєднання спеціальної й загальної освіти, що має на меті створення умов для подолання у дітей соціальних наслідків генетичних і біологічних відхилень розвитку. Така політика держави, спрямована на повне включення всіх дітей у загальноосвітній процес та їхню соціальну адаптацію, незалежно

від віку, статі, етнічної, релігійної приналежності чи особливостей розвитку, активної участі сім'ї, корекційно-педагогічної та соціальної підтримки персональних потреб дитини (Беленька та ін. 2009: 54-56).

Натепер інклюзивна освіта є закономірним процесом розвитку освітньої системи, що базується на визнанні того, що всі діти можуть навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незалежно від будь-яких труднощів чи відмінностей. Означений механізм забезпечує рівні можливості у здобутті освіти для дітей з особливими освітніми потребами (Валентик, 2010: 45-58).

Інклюзивне навчання і виховання передбачає організацію спеціальної освіти, де діти з особливостями психофізичного розвитку навчаються та виховуються спільно із нормотиповими дітьми. В умовах інклюзивної освіти освітній процес організовується так, щоб усі діти, незалежно від психофізичних, культурних, соціальних, мовних особливостей та здібностей, були включені в загальну освітню систему та отримували освітні послуги в установах основної і додаткової освіти, які враховують їхні особливі освітні потреби та надають необхідну підтримку (Колупаєва, 2007: 43-45).

У міжнародній практиці інклюзивна освіта реалізується для забезпечення рівних можливостей у здобутті освіти для дітей з різними освітніми потребами, як-от: обдарованих і талановитих дітей; дітей із порушеннями поведінки; дітей із девіантною поведінкою; дітей з національних меншин; дітей із сімей мігрантів, біженців, вимушених переселенців; дітей, які перебувають у соціально небезпечних умовах; та дітей з особливостями психофізичного розвитку (Софій та Єрмаков, 2000: 66-69).

В Україні система освіти спрямована на інтеграцію різних груп вихованців з особливими освітніми потребами в межах освітнього простору, залучаючи їх до спільного освітнього процесу. Особлива увага приділяється впровадженню інклюзивних технологій у шкільній освіті, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивна соціалізація дітей. Водночас важливим аспектом інклюзії є гармонійне залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до соціуму, що вимагає розвитку інклюзивної освіти вже на

дошкільній ланці. Такий підхід дозволить дітям з ООП взаємодіяти з довколишнім світом на ранньому етапі їхнього розвитку, бути активними діячами освітньої діяльності, що сприяє розвитку культурних навичок та здібностей, а також відбувається розвиток пізнавальних можливостей дітей (Чекан, 2024: 393-408).

Необхідність фундаментальних досліджень проблеми зумовлена потребою наукового обґрунтування педагогічних умов, форм, методів та принципів інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти (ЗДО), що сприятиме зменшенню або усуненню психофізичних похибок у дітей з ООП.

Отже, питання впровадження інклюзивної освіти дітей з ООП у ЗДО є надзвичайно актуальним і потребує всебічного дослідження.

Проведений аналіз науково-педагогічної та фахової літератури дозволяє стверджувати, що проблему інклюзивного навчання та технології його впровадження в сучасних умовах досліджують ряд науковців, зокрема предметом дослідження таких учених (В. Бондар, Л. Будяк, Л. Гречко, А. Колупаєва, О. Ковшар, Ю. Найда, Т. Сак, М. Семаго та ін.) є загальнотеоретичні аспекти інклюзивної освіти. Зокрема, А. Колупаєва, у монографії «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» (Колупаєва, 2009: 172-175) здійснила історико-педагогічне узагальнення науково-теоретичних підходів до процесу залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір. У дослідженні авторкою визначено понятійно-термінологічне поле інклюзивної освіти, проаналізовано міжнародне та українське законодавство щодо навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також відтворено генезу, визначено тенденції та розкрито проблеми становлення інклюзивної освіти в країнах Західної Європи та Північної Америки.

Особливу увагу звертала вчена особливостям упровадження інклюзивного навчання в системі національної освіти. У монографії представлено теоретико-експериментальну модель інклюзивної освіти в Україні, яка враховує національні особливості та специфіку освітніх закладів. Означене дослідження є вагомим внеском у розуміння та розвиток інклюзивної

освіти, адже пропонує комплексний підхід до розглядання означеної проблематики, поєднуючи теоретичні аспекти з практичними рекомендаціями щодо впровадження інклюзивної освіти в сучасних умовах.

Ученими (Л. Будяк, Л. Гречко, А. Колупаєва та ін.) виокремлено *умови ефективного забезпечення інклюзивної освіти* дітей з особливими освітніми потребами. Розглянемо їх.

- Раннє виявлення вад розвитку та корекційна робота з перших місяців життя: своєчасне втручання у процес максимального розвитку дитини.
- Наукове діагностування та врахування можливостей дитини: розроблення індивідуальної програми її розвитку.
- Психологічна готовність дитини та батьків до спільного навчання: забезпечення підтримки для успішної її інтеграції в інклюзивний простір.
- Розроблення методики включеного навчання залежно від виду дизонтогенезу: адаптація освітнього процесу до конкретних потреб дітей.
- Співпраця з батьками: надання їм дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги.
- Підготовка педагогів загальноосвітніх закладів: спеціальна підготовка для роботи з дітьми з особливими потребами.
- Створення спеціального освітнього середовища: необхідне обладнання та режим для безпеки та комфорту дитини.
- Підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з однолітками які мають порушення формування толерантного та підтримуючого середовища.
- Забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання: постійний моніторинг та корекція освітнього процесу (Будяк, 2009: 132-135; Гречко, 2008: 28-31; Колупаєва, 2009: 67-69).

Відзначимо й наукові праці таких учених як І. Горбенка, Е. Данілавичюте, В. Засенка, С. Миронової, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет та ін., що присвячені проблемам залучення осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до навчання в освітніх закладах та надання корекційно-

розвивальних послуг у рамках інклюзивної освіти та соціалізації. Формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах розкрито в дослідженнях Н. Белової і Ю. Ільїної.

Останнім часом значно зросла кількість досліджень, присвячених дошкільному етапу дитинства в контексті реформування системи дошкільної освіти з урахуванням інклюзивного підходу (О. Самсонова, Т. Соловйова, І. Кузава та ін.).

У монографії І. Кузави «Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика» (Кузава, 2013: 148-153) обґрунтовано теоретичні й методичні засади інклюзивної освіти у дошкільній ланці. Авторка розробила концептуальні засади дошкільної освіти, організувала експериментальне дослідження особливостей готовності суб'єктів і об'єктів інклюзивної освіти, визначила та схарактеризувала критерії, показники та рівні готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Отже, І. Кузава науково обґрунтовала та апробувала систему інклюзивної освіти дітей дошкільного віку із особливостями психофізичного розвитку, засновану на толерантному ставленні до вихованців означеної категорії. Учена окреслила сутність сучасних технологій практичної реалізації системи інклюзивної освіти, спрямованих на корекцію розвитку та соціалізацію дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку.

Т. Соловйова, досліджуючи соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (Соловйова, 2009: 143-149), обґрунтувала теоретичні й методичні засади соціально-педагогічної роботи з означеною категорією батьків, розробила концептуальні засади соціально-педагогічної підтримки сімей, провела експериментальне дослідження з особливостей адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини. Вчена визначила та схарактеризувала критерії, показники та рівні адаптації батьків, науково обґрунтувала та апробувала систему соціально-педагогічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами, засновану на врахуванні соціальної

специфіки явища дезадаптації, удосконаленні змісту, форм і методів роботи. Т. Соловійова окреслила сутність сучасних технологій практичної реалізації соціально-педагогічної підтримки, спрямованих на підвищення рівня адаптації батьків та покращення умов життя сімей, які виховують дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Отже, кількість досліджень, присвячених реформуванню дошкільної освіти за інклюзивним підходом зростає, що свідчить про підвищену увагу суспільства до потреб дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також про важливість і необхідність розроблення ефективних методик для їхньої підтримки та соціалізації.

Зокрема, у Законі України «Про освіту» визначено, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, яка забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами (ООП), а також їхню соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Такий тип навчання гарантує доступ до освіти для дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти завдяки використанню методів навчання, що враховують індивідуальні особливості всіх без винятку дітей.

Закон України «Про дошкільну освіту» (2025 р.) узаконює державні гарантії щодо здобуття дошкільної освіти, включно дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до Закону, громадяни України незалежно від особливих освітніх потреб, складних життєвих умов, місця проживання, мовних чи інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти в закладах дошкільної освіти незалежно від їх підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім'ї (Стаття 9, п. 1). Для задоволення освітніх і соціальних потреб та організації корекційно-розвиткової роботи, у складі закладів дошкільної освіти на підставі письмового звернення батьків або законних представників дітей з ООП в обов'язковому порядку утворюються інклюзивні та/або спеціальні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами (Стаття 12, п. 3) (Про дошкільну освіту, 2021).

Метою інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти (ЗДО) є підготовка дитини до вступу в заклад загальної середньої освіти (початкової

школи) з максимально скоригованими первинними та вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної і психологічної готовності до навчання, бажанням учитися, а також сформованими навичками висловлювання і підтримки соціальної комунікації з однолітками й дорослими.

Для реалізації вище зазначеної мети виокремлено такі завдання інклюзивної дошкільної освіти:

1. Розвиток потенційних можливостей дітей із порушенням фізичного та інтелектуального розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками.

2. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у ЗДО:

- забезпечення спеціалізованої підтримки фахівців;
- створення індивідуальних освітніх програм.

3. Реалізація корекційно-розвиткового навчання:

- спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних і/чи психічних порушень;
- підтримку успішного навчання та розвитку дітей з ООП.

4. Створення адаптивно-освітнього простору:

- задоволення освітніх потреб дитини з ООП;
- забезпечення доступності та зручності освітнього середовища.

5. Формування життєво важливого досвіду та цілеспрямованого розвитку:

- розвиток когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних функцій у дітей;
- зниження залежності дитини від сторонньої допомоги;
- підвищення соціальної адаптації.

6. Формування в суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами:

- проведення інформаційно-просвітницьких заходів;
- залучення громади до підтримки інклюзивних ініціатив.

7. Надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП:

- підтримка батьків та законних представників дітей;
- напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання.

Основним чинником створення успішного закладу дошкільної освіти (ЗДО) з інклюзивним навчанням є особистість керівника, який відповідає за організацію та якість освіти, зокрема інклюзивної, подає приклад підтримки інклюзивної культури.

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до інклюзивних груп здійснюється директором ЗДО на підставі заяви батьків (осіб, які їх замінюють), копії свідоцтва про народження дитини, медичної довідки лікаря-педіатра або сімейного лікаря закладу охорони здоров'я, в якому спостерігається дитина, із зазначенням того, що вона здорова і може відвідувати заклад дошкільної освіти, «Карти профілактичних щеплень» (форма №063/О), висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Комплектування груп здійснюється за віковими (одновіковими, різновіковими) та сімейними (родинними) ознаками, з урахуванням особливих освітніх потреб дітей. Для забезпечення ефективності освітнього процесу в інклюзивних групах кількість дітей з ООП має становити не більше трьох осіб. Зокрема: одна-три дитини з кількості дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором, слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; не більше двох осіб із кількості дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення тощо; не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку.

Означені положення регулюються листом МОН від 13.11.2018 № 1/9-961 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (Про затвердження Порядку організації діяльності ... 2018).

Отже, організація сучасної інклюзивної дошкільної освіти забезпечує цілісне входження дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам і можливостям. Залежно від індивідуальних потреб дитини та рівня її включення в освітній процес,

умовно можна виокремити такі види інклюзії в освітньо-виховному процесі ЗДО:

1. Епізодична інклюзія – включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно під час ігор чи на прогулянці.

2. Часткова інклюзія – передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня; дитина перебуває з групою однолітків, засвоюючи навчальний матеріал під час індивідуальної роботи, але бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики тощо разом з іншими дітьми.

3. Повна інклюзія – полягає у відвідуванні дитиною з ООП вікової групи в режимі повного дня, самостійно чи із супроводом; дитина бере участь у всіх заняттях із дітьми з нормотиповим рівнем розвитку, при цьому обираються завдання різного рівня складності, додаткові ігри та вправи (Кузава, 2013: 130-135).

Отже, інклюзивна дошкільна освіта забезпечує різні форми включення дітей з ООП в освітньо-виховний процес, адаптуючи його до індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини.

Однією з умов ефективності інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти (ЗДО) є координованість впливів усієї групи фахівців, які супроводжують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), злагодженість їх роботи та компетентність.

Директор або вихователь-методист проводить аналіз кваліфікації фахівців, комплектацію предметно-розвивального середовища, освітніх програм і технологій, за якими працює заклад, на відповідність їх умовам реалізації інклюзивних цілей. Крім того, важливим є обговорення з педагогічним колективом основних цілей, цінностей та принципів інклюзії, а також розроблення перспективного та поточного планів дій колективу.

Формування команди психолого-педагогічного супроводу є наступним кроком, і передбачає призначення відповідальної особи щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) та залучення фахівців

для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП (Олефір, 2019: 143-146).

Педагоги розробляють заходи для адаптації групи дітей до приходу нових дітей з особливими освітніми потребами (ООП), складають розклад і режим дня, а також створюють освітній проєкт, який урахує індивідуальні особливості дітей та передбачає зміни в освітньому середовищі (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини ..., 2018).

Ефективність означеного процесу значною мірою залежить від комплексного підходу всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Відповідно до «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини ..., 2018), психолого-педагогічний супровід визначається як комплексна система заходів, спрямованих на організацію освітнього процесу та розвиток дитини, що включає надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 (Кабінет Міністрів України, 2019), організація інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти здійснюється на підставі індивідуального підходу до кожної дитини, що передбачає створення адаптованого освітнього середовища, розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР), залучення фахівців різного профілю та активну участь батьків у процесі навчання і розвитку дитини. Цей документ визначає чіткі правові, організаційні та фінансові механізми впровадження інклюзії в дошкільлі.

Крім того, Наказом МОН України від 09 грудня 2024 року № 1713 (Міністерство освіти і науки України, 2024), затверджено нову редакцію Положення про команду психолого-педагогічного супроводу, що конкретизує склад команди, її функції та принципи міждисциплінарної взаємодії. Згідно з документом, ключовим інструментом роботи команди є ІПР, яка розробляється колегіально та визначає освітні, психолого-педагогічні, соціальні та корекційно-розвиткові заходи відповідно до потреб конкретної дитини. Такий

підхід забезпечує цілісність, узгодженість та результативність інклюзивної підтримки.

Зокрема основних завдань команди психолого-педагогічного супроводу є проведення психолого-педагогічної діагностики на етапах створення, реалізації та моніторингу індивідуальної програми розвитку (ІПР) для дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Також команда психолого-педагогічного супроводу визначає психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, які можуть бути надані в межах закладу дошкільної освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) та забезпечує їх надання.

Крім того, команда психолого-педагогічного супроводу надає методичну та психологічну підтримку педагогічним працівникам закладу дошкільної освіти з питань організації інклюзивного навчання. Важливим аспектом їхньої роботи є створення та моніторинг умов адаптації дитини з ООП до інклюзії, а також оцінка успіхів дитини та складання ІПР.

Відповідно до висновку та рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), команда супроводу, за обов'язкової участі батьків або інших законних представників дитини, розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР). ІПР розробляється на три місяці та затверджується директором освітнього закладу. Натомість, зазначимо, що означена програма повинна щомісяця переглядатися для її коригування та доповнення. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку складається індивідуальний освітній план терміном на три місяці з подальшим його продовженням упродовж навчального року.

Розроблення ІПР є командною роботою, яка включає кілька етапів: розроблення завдань і змісту програми, мультидисциплінарне вивчення можливостей дитини, визначення її потреб, необхідних адаптацій та, за потреби, модифікацію програми відповідно до можливостей і потреб дитини. Важливо також проаналізувати відповідність вимог програми та методів, що використовуються на заняттях, актуальним і потенційним можливостям дитини з ООП. Оцінка динаміки розвитку дитини підтверджується

відомостями про її досягнення, такими як різноманітні поробки, малюнки, результати спостережень педагогів тощо. Запорукою успіху супроводу є правильно та грамотно прописані актуальні цілі взаємодії з дитиною. Якісно розроблена ІПР допоможе педагогу максимально ефективно реалізувати програмний зміст, уникнути одноманітності в роботі та можливих упущень, раціонально використовувати робочий час і забезпечити успішну соціалізацію дітей з ООП.

Крім роботи з дитиною з особливими освітніми потребами (ООП), планується психолого-педагогічний супровід її батьків чи опікунів, педагогів та інших учасників освітнього процесу, включаючи інших дітей та їхніх батьків. У цьому контексті необхідно враховувати участь окремих фахівців, таких як логопед, психолог, учитель-дефектолог, реабілітолог тощо (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини ..., 2018). Залучення батьків до процесу розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) забезпечує їхню поінформованість про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та допомагає врегулювати низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами під час освітньо-виховного процесу. Ознайомившись із ІПР, батьки повинні зрозуміти, чому їхня дитина потребує розроблення ІПР, хто надаватиме освітні та додаткові спеціальні послуги, тривалість цих послуг і розклад занять з додатковими спеціалістами, методи та періодичність оцінювання, а також періодичність перегляду ІПР та надання інформації про хід реалізації індивідуальної програми розвитку. Батьки не лише беруть участь у розробленні ІПР, а й засвідчують свою згоду на її реалізацію підписом.

З огляду на це, необхідно докласти зусиль для забезпечення присутності батьків на засіданнях команди психолого-педагогічного супроводу, а також ретельно документувати заходи, вжиті для цього. Якщо педагогічні працівники змушені проводити засідання без батьків дитини з ООП, необхідно письмово зафіксувати, яких заходів було вжито для забезпечення їхньої присутності.

Отже, комплексний підхід до розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) передбачає не тільки роботу з дитиною, а й активну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, що сприяє ефективній соціалізації та інтеграції дитини з ООП в освітнє середовище.

Особливістю освітньо-виховного процесу інклюзивної групи є індивідуалізація та диференціація. Освітньо-виховний процес в інклюзивних групах здійснюється відповідно до ДСДО за програмами та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку Міністерством освіти і науки (МОН), з урахуванням індивідуальних особливостей освітньо-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП), включаючи дітей з інвалідністю. У процесі реалізації освітніх програм враховується, що організація діяльності групи може модифікуватися відповідно до динаміки розвитку ситуації в групі, включаючи неочікувані зміни в оточуючому середовищі та спеціальні потреби дітей з ООП. Такий підхід забезпечує адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб кожної дитини, що сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу та розвитку дітей з ООП.

Зміст інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти (ЗДО) реалізується через різні форми діяльності, спрямовані на всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у середовищі однолітків. Означений процес включає відпрацювання механізмів соціалізації. Оптимальні форми організації інклюзивної освіти у ЗДО включають: індивідуальні заняття, вільні та цільові ігри, спільна активність у мікрогрупах, фронтальні форми організації активності, дитячо-батьківські групи, свята, екскурсії, конкурси, спеціально організоване середовище та ін. Схарактеризуємо їх.

Індивідуальні заняття

Індивідуальні заняття зі спеціальними педагогами (логопедом, дефектологом, реабілітологом, психологом та ін.) проводяться відповідно до індивідуального освітнього маршруту. Індивідуальні заняття спрямовані на розвиток і підтримку функціональних здібностей дитини згідно з її

можливостями, базуються на оцінці досягнень дитини та визначенні зони найближчого розвитку. Команда психолого-педагогічного супроводу проводить діагностику, визначає завдання розвитку та корекції. Кожне корекційне заняття планується з урахуванням дій усіх фахівців, які працюють з дитиною. Батькам надається детальний звіт про успіхи дитини та рекомендації щодо подальшого розвитку навичок у повсякденній діяльності.

Вільні та цільові ігри

Вільні та цільові ігри організовуються у спеціально обладнаних приміщеннях або під час прогулянок, сприяють соціалізації дітей через активну взаємодію з однолітками.

Спільна активність у мікрогрупах

Спільна активність з іншими дітьми у мікрогрупах передбачає ігрову, проєктну, дослідницьку та художньо-творчу діяльність. Педагоги стимулюють взаємодію дітей у мікрогрупах, допомагаючи їм навчатися комунікації, узгодженню дій, пошуку спільних рішень та вирішенню конфліктів. Діти з ООП учаться враховувати відмінності в інтересах, здібностях та навичках інших дітей, які їх оточують.

Колективні форми організації активності

Колективні форми організації активності дітей спрямовані на вирішення пізнавальних та соціальних завдань. Найбільш підходящою формою для інклюзивного процесу є заняття у формі кола із відкритою бесідою, де діти та дорослі разом грають у спокійній та довірливій атмосфері.

Дитячо-батьківські групи

Дитячо-батьківські групи включають комплексні заняття для дітей та батьків, які охоплюють ігри, творчі заняття та музичні вправи. Означені групи ведуть спеціалісти: психолог, музичний керівник та інструктор з фізичної культури. Важливим складником є позитивне ставлення до всіх дітей, демонстрація конструктивних моделей поведінки, підкріплення ефективних взаємодій та інформаційна підтримка батьків. Батьки беруть участь у заняттях, що допомагає їм розвантажитись емоційно та здобути новий досвід спілкування зі своїми дітьми. Після занять батьки мають можливість

обговорити з педагогами проблеми, що їх турбують, та отримати необхідну підтримку.

Свята, екскурсії, конкурси

Свята, екскурсії та конкурси є важливими складовими інклюзивного процесу так як створюють позитивний емоційний настрій, об'єднують дітей і дорослих та є важливими ритуалами групи. Підготовка до відповідних заходів сприяє творчій атмосфері та позитивному сприйняттю оточуючого світу.

Спеціально організоване середовище

Спеціально організоване середовище планується та створюється спільними зусиллями спеціальних педагогів та вихователів за участю батьків, що враховує потреби, особливості розвитку, самостійні дії та інтереси дітей. Якщо в дитини виникають труднощі в освоєнні довкілля, їй пропонують способи для подолання відповідних перешкод. Організація середовища також базується у зоні найближчого розвитку дитини, що вимагає від дорослих уважного спостереження за таким процесом.

Отже, інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти спрямована на забезпечення всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами різноманітними формами діяльності, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби кожної дитини та сприяти їхньому гармонійному розвитку.

Керівник закладу дошкільної освіти (ЗДО) повинен завчасно подбати про наявність та залучення спеціалістів, необхідних для організації й проведення інклюзивного навчання. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 (Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп ..., 2019), у ЗДО, де є інклюзивні групи, передбачається наявність посади асистента виховательки, члена команди психолого-педагогічного супроводу дитини та забезпечує особистісно-зорієнтоване спрямування освітнього процесу.

Асистент виховательки бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку (ІПР), а також у підготовці індивідуального освітнього плану, адаптує освітнє середовище та навчальні матеріали відповідно до потенційних можливостей та індивідуальних особливостей

розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Спільно із виховательською асистент оцінює рівень досягнення кінцевих цілей освітнього процесу, передбачених ІПР, готує інформацію для учасників засідання команди психолого-педагогічного супроводу щодо індивідуальних особливостей, інтересів та потреб дитини. Також асистент надає інформацію батькам та педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Важливо враховувати, що асистент вихователя не є персональним педагогом для одного чи кількох дітей, а надає допомогу вихователю в організації освітнього процесу в групі, допомагає дітям з ООП концентрувати увагу, сприяє формуванню у дітей саморегуляції та самоконтролю.

За рекомендаціями ІРЦ та письмовою заявою одного з батьків або іншого законного представника дитини, ЗДО забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з ООП. Асистентом дитини може бути один із батьків, уповноважена ними особа або соціальний працівник (Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп ..., 2019). Асистент дитини може бути присутній під час занять та позакласної роботи, допомагати у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні дитини у ЗДО тощо.

Зазначимо, компетентність вихователів є однією з ключових умов ефективності інклюзивного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО). Практика виховання, що базується на фронтальному підході з усередненням показників відносно вікової норми, повинна трансформуватися для врахування індивідуальних особливостей дітей у групі, що вимагає від вихователів нових сформованих компетентностей.

Індивідуальний підхід, який застосовується спеціальними педагогами (психологами, логопедами, дефектологами, реабілітологами та ін.) передбачає врахування унікальних особливостей дітей, застосування індивідуальних методів і засобів розвитку. Означений підхід повинен бути засвоєний і вихователями. Натомість, не можна очікувати від педагогів виконання завдань, до яких вони не мають відповідних навичок.

Для формування нових професійних компетентностей вихователів, необхідно організувати курси професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації. Крім того, слід створювати в освітньому закладі міждисциплінарні команди спеціалістів, що сприятиме ефективному обміну знаннями та досвідом між різними фахівцями, забезпечить комплексний підхід до інклюзивного освітнього процесу та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що для організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно розробляти комплекси методичних рекомендацій для проведення занять з дітьми, з різними порушеннями. Методи, засоби і форми роботи повинні сприяти розширенню спектру компетенцій дитини та її соціалізації у колективі однолітків. Педагоги ЗДО мають передовсім все формувати позитивне ставлення нормотипових дітей до дітей із ООП, розвивати емпатію та навички адекватної взаємодії.

Для досягнення означених цілей необхідно організовувати психологічні та розвивальні заняття, рухливі ігри, тренування, використовуючи обладнання в ресурсній кімнаті, різноманітні дидактичні матеріали, розвивальні іграшки та навчально-наочні посібники (Інклюзивна група в ДНЗ).

Особливий аспект в інклюзивній групі є співпраця з батьками. Проведення консультативної роботи з батьками дозволяє спеціалістам краще пізнати і зрозуміти дитину. Батьки, у свою чергу, отримують інформацію про потенційні можливості дитини, її успіхи та невдачі, а також рекомендації щодо того, на що варто звернути більше уваги вдома. Така взаємодія сприяє більш ефективній підтримці розвитку дитини та поліпшенню її соціалізації як у ЗДО, так і в домашніх умовах.

Отже, дітей з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно включати у загальну діяльність разом з нормотиповими дітьми, починаючи з дошкільного віку.

Підсумовуємо, що для ефективної організації інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти (ЗДО) необхідні кілька ключових елементів. Насамперед, це наявність спеціальних педагогів, які володіють сучасними

методиками та технологіями навчання, зокрема логопеди, дефектологи, психологи, реабілітологи, соціальні працівники та ін. Крім того, важливо забезпечити невелику кількість дітей в інклюзивних групах, що дозволить здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її унікальні потреби та можливості.

Оскільки дитина з особливими освітніми потребами має право на вільний вибір освітнього закладу, кожен педагог повинен мати достатній рівень інклюзивної компетентності, що досягається наданням необхідної психолого-педагогічної підтримки у його професійній діяльності.

Висновки з розділу I

У розділі схарактеризовано: психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку; українську дошкільну лінгводидактику як методичну платформу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, а також аутизм як педагогічну проблему щодо мовленнєвого розвитку дитини з ООП.

У контексті дослідження розкрито наукові підходи щодо сутності феноменів «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність», «внутрішнє мовлення», «мовленнєва особистість» за результатами наукових досліджень (А. Богуш, О. Потебня, Г. Костюк, І. Синиця, Л. Калмикова та ін.), а також зарубіжних учених (Ж. Піаже, Ф. де Соссюр, В. Штерн, А. Айзеке, Д. і Р. Кац, В. фон Гумбольдт та ін.). Визначено, що мовленнєва діяльність є багаторівневою психолого-педагогічною категорією, яка передбачає розвиток не тільки мовленнєвих навичок, а й мисленнєвих, емоційних і комунікативних компонентів, що набуває особливої актуальності під час роботи з дітьми, які мають аутистичні порушення. Зазначено, що розвиток мовленнєвої діяльності передбачає якісні зміни у мовленні дитини, передбачаючи мотивованість, цілеспрямованість, усвідомленість, інтенційність і структурованість, що є підставою для «привласнення» літературного мовлення та мовленнєвого етикету як соціально значущого мовного стандарту.

Українську дошкільну лінгводидактику, як науково-методичну платформу розвитку мовлення дітей дошкільного віку, представлено результатами діяльності наукової школи академіка А. Богуш, у межах якої досліджено розвиток мовлення дітей у різних видах діяльності (ігровій, образотворчій, мовленнєво-творчій, продуктивній), розвиток граматичної будови, усного та зв'язного мовлення. Розглянуто внесок учених (Т. Садової, Т. Котик, Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Березовської, Н. Луцан, О. Трифонові та ін.) у розбудову сучасної української дошкільної лінгводидактики, зокрема щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку як важливого напрямку.

Проведений аналіз змісту варіативних освітніх програм («Світ дитинства», «Українське дошкілля», «Дитина» та ін.) засвідчив їхню відповідність віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку і потребі розвитку зв'язного мовлення як важливої передумови подальшого навчання, соціалізації та інтеграції дітей в освітнє середовище.

Зв'язне мовлення визначено як логічно послідовне, структуроване, граматично правильне висловлювання, що виконує комунікативну функцію та забезпечує ефективну взаємодію дитини із соціумом. Акцентовано його значення як ключової ланки в системі формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку. Поняття «розвинутість зв'язного мовлення» визначаємо як сформованість вмінь послідовно, логічно й змістовно передавати власні думки, почуття та враження за допомогою усного висловлювання. Розвинутість зв'язного мовлення проявляється у здатності дитини будувати цілісні висловлювання різних типів (опис, розповідь, міркування), дотримуватися послідовності подій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.

У контексті дослідження здійснено аналіз наукових досліджень аутизму в дітей дошкільного віку: від поодиноких клінічних спостережень до формування наукових шкіл (Н. Аспергер, В. Синьов, К. Островська, Д. Шульженко та ін.), та окремих зарубіжних і вітчизняних учених щодо

вивчення означеного феномену (G. Dawson, T. Attwood, S. Baron-Cohen, L. Kanner, L. Wing, E. Courchesne, М. Шеремет, С. Конопляста, Г. Хворова, М. Рождественська, Н. Базима, В. Тарасун, І. Логвінова, Д. Шульженко та ін.).

Аутизм розглянуто як спектральний нейророзвитковий розлад із різноманітними формами прояву, клінічними ознаками й причинами, з-поміж яких домінують порушення в роботі центральної нервової системи, генетичні чинники, структурні й функціональні зміни головного мозку. З'ясовано, що ключовими ознаками аутизму є соціальна ізоляція, стереотипна поведінка, мовленнєві порушення, труднощі з емоційною реакцією, сенсорна гіперчутливість, інтелектуальна дисфункція тощо, які істотно ускладнюють комунікацію дитини з довколишнім. Зазначено, що розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є одним із пріоритетних напрямів у системі їхнього корекційного супроводу, оскільки розвиток мовленнєвих навичок сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Уточнено, що наукові підходи до дослідження мовлення дітей з аутизмом (Н. Базима, С. Конопляста, К. Островська, М. Шеремет та ін.) акцентують на комплексному впливі різних чинників на мовленнєвий розвиток дитини, зокрема дефіциті інстинкту спілкування, сенсомоторних порушеннях, заміщенні соціально зорієнтованої комунікації «мовленням для себе» тощо. Уточнено, що мовленнєва діяльність дітей з розладами аутистичного спектра потребує розроблення і впровадження відповідних психолого-педагогічних умов та індивідуалізованих методик, які враховують специфіку порушень, занижену мотивацію до мовленнєвої взаємодії та необхідність створення сприятливого освітньо-мовленнєвого середовища.

«Інклюзивне навчання» схарактеризовано як організаційні аспекти роботи інклюзивної групи в сучасному закладі дошкільної освіти. Особливу увагу приділено нормативно-правовому забезпеченню інклюзивної освіти (лист МОН від 13.11.2018 № 1/9-961, Наказ №609), меті інклюзивного навчання та формуванню команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Зазначено, що ефективна реалізація індивідуальної програми розвитку

(ІПР) передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що сприяє побудові комплексного, адаптивного середовища, зорієнтованого на потреби кожної дитини. На етапі теоретичного дослідження означеної проблеми здійснено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, окреслено основні ознаки й труднощі мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, що дозволило розробити підґрунтя для подальшого дослідження засобів і методики розвитку зв'язного мовлення дітей цієї категорії.

Основні теоретичні положення першого розділу висвітлено у таких публікаціях автора (Чекан, 2022: 270-272; Чекан, 2024: 135-139; Чекан, 2022: 109-113; Чекан, 2022: 211-213; Чекан, 2023: 500-505; Чекан, 2023: 92-94; Чекан, 2024: 125-126; Чекан, 2024: 224-226; Чекан та ін., 2019: 228-232; Чекан та ін., 2019: 127-129; Чекан та ін., 2022: 145-150; Чекан та ін., 2019: 161-171; Chekan et al., 2023: 639-647).

Список використаних джерел до розділу I

1. Ахматова, О. С. (1966). *Словник лінгвістичних термінів*. Радянська енциклопедія.
2. Бабич, Н. Д. (1990). *Основи культури мовлення*. Львів: Світ.
3. Боєв, Б. Ф. (1961). Актуальні питання внутрішнього мовлення та його формування у дітей. *Питання психології навчання та виховання: тези доповідей на конференції*. Київ: НДП.
4. Боєв, Б. Ф. (1966). *Психологія внутрішнього мовлення*. Київ: Радянська школа.
5. Боєв, Б. Ф. (1968). *Внутрішнє мовлення та процес спілкування. Психологія*. Київ.
6. Боєв, Б. Ф. (1970). Психологія навчання і проблеми внутрішньої мови. В *Соціально-психологічні та лінгвістичні характеристики форм навчання і розвитку контактів між людьми* (с. 73). Львів.
7. Басенко, Л. І. (2025). *Фізична терапія дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра* (Дис. ... д-ра філософії). Львів.

8. Базима, Н. В. (2014). Створення мовленнєвого середовища як умова формування мовленнєвої активності у дітей зі спектром аутистичних порушень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 28, 5–8.

9. Базима, Н. В. (2014). *Формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

10. Базима, Н. В. (2015). Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку. *Логопедія*, 7, 13–17.

11. Базима, Н. В. (2024). Взаємодія фахівців та батьків у логопедичній роботі з дітьми з рас дошкільного віку. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. (с. 52-54). Запоріжжя: Запорізький національний університет.

12. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Наказ № 33 (2021). https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.

13. Байєр, О. М., Батліна, Л. В., Богуш, А. М. та ін. (Упоряд.). (2015). *Світ дитинства*: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів (А. М. Богуш, наук. кер.; Л. В. Батліна, Ред.). Тернопіль: Мандрівець.

14. Баранник, Д. Х. (1969). *Усне монологічне мовлення* (Дис. ... д-ра філол. наук). Київ.

15. Баранова, В. В. (2014). *Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.

16. Башина, В. М., & Тіганов, А. С. (2005). Сучасні підходи до розуміння аутизму в дитинстві. *Загальні питання неврології та психіатрії*, 8, 4–13.

17. Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*: підручник. Київ: Либідь.

18. Березовська, Л. І. (2024). *Дошкільна лінгводидактика: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.
19. Беленька, Г. В., Борисова, З. Н., & Машовець, М. А. (2009). *Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
20. Білан, О. І. (2007). *Художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку*. Львів: Проман.
21. Білан, О. І., Возна, Л. М., Максименко, О. Л., Овчаренко, Л. Р., Руханська, Л. С., & Самсін, В. Р. (2012). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»*. Тернопіль: Мандрівець.
22. Білодід, І. К. (1965). *Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення*. Київ: Наукова думка.
23. Білодід, І. К. (1981). Роль усної літературної мови в мовній практиці суспільства. В *Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення* (с. 11). Київ.
24. Білодід, І. К. (2005). Мова і ідеологічна боротьба. В *Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду, документи і матеріали* (с. 276–283). Київ: ВД «Києво-Могилянська академія».
25. Біляєв, О. М. (1967). *Лінгвістичні основи розвитку усної мови учнів. Українське усне літературне мовлення*. (с. 275–281). Київ: Наукова думка.
26. Блейлер, Е. (1981). Аутистичне мислення. У Ю. Б. Гіппенрейтер, В. В. Петухов (Ред.), *Хрестоматія з загальної психології. Психологія мислення* (с. 112–125). Вид-во МДУ.
27. Богуш, А. (2013). Мовленнєвий розвиток п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*, 7, 6–10.
28. Богуш, А. М. & Пікінер В. (2017). *Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності: монографія*. Київ: Слово.
29. Богуш, А. М. (2000). Дефініція розуміння у контексті художньо-мовленнєвої діяльності. У *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна технологія: до 100-річчя від дня народження Г. С. Костюка* (с. 22–23). Київ.

30. Богуш, А. М. (2000). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика*: навчальний посібник. Запоріжжя: Просвіта.
31. Богуш, А. М. (2004). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти*. Одеса: Слово.
32. Богуш, А. М. (2004). *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років*: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово».
33. Богуш, А. М. (2009). Психолінгвістична концепція егоцентричного мовлення Жана Піаже. *Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Спеціальні комунікації*, 3, 28–34.
34. Богуш, А. М. (2011). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти*. Харків: Ранок.
35. Богуш, А. М. (2013). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти*. (4-те вид., доопр. і доп.). Харків: Ранок.
36. Богуш, А. М. (2019). *Становлення і розвиток української дошкільної лінгво-дидактики (друга половина XIX – початок XXI ст.)*: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово».
37. Богуш, А. М. (2024). *Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Дошкільна освіта та виховання у контексті ідей С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського* (Л. В. Калуська, Упор.). Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута».
38. Богуш, А. М. (2025). *Вибрані педагогічні твори. Т. 2. Мовленнєвий розвиток дітей раннього віку* (Л. Калуська, Упор.). Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута».
39. Богуш, А. М. (2025). *Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах Т. 3. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник* (Л. Калуська, Н. Гавриш, Упоряд.; А. М. Богуш, Ред.). Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута».
40. Богуш, А. М. (Упор.). (1999). *Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія в 2-х ч.* Київ: Вища школа.
41. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2007). *Дошкільна лінгводидактика* (А. М. Богуш, Ред.). Київ: Радянська школа.

42. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник*. Київ: Вища школа.
43. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2007). Методика розвитку зв'язного мовлення у дітей. В *Дошкільна лінгводидактика* (с. 392–430). Київ: Вища школа.
44. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2013). *Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект (216 предметних картинок за 18 тематичними групами, три касових поля з 18 кишеньками)*. Київ: Генеза.
45. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2017). *Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя*. Київ: Генеза.
46. Богуш, А., & Маліновська, Н. (2021). *Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку*. Київ: Видавничий Дім «Слово».
47. Бондар, В. І. (2000). Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. У Н. Софій, І. Єрмаков (Ред.) *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: науково-методичний збірник*. Київ: Контекст.
48. Бондар, В. І. (Ред.). (2003). *Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник*. Луганськ: Альма-матер.
49. Бондар, В. І., & Синьов, В. М. (Ред.). (2011). *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. Київ: МП Леся.
50. Борис, Л. М. (2005). Диференціація раннього дитячого аутизму від інших порушень розумового розвитку. В *Духовні та соціально-психологічні аспекти допомоги дітям із загальними порушеннями розвитку в системі інтеграційної освіти* (с. 92). Львів: Інститут соціогуманітарних проблем людини ЗНЦ НАН України і МОН України.
51. Борович, Р. Р. (2019). Шляхи розв'язання проблем раннього дитячого аутизму. *Дитина з особливими потребами*, 5, 4–8.
52. Будяк, Л. В. (2009). *Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник*. Черкаси: Вид-во ЧНУ.

53. Булаховський, Л. А., Жовтобрюх, М. А., Огієнко, І. І., & Панфілов, В. З. (1971–1995). *Публікації з історії та розвитку української літературної мови*: вибрані праці. Київ.
54. Бусел, В. І. (Ред.). (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ–Ірпінь: ВТФ «Перун».
55. Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики*. Київ: Перун.
56. Валентик, Н. (2010). Інклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи (Шкільний світ)*, 14/15, 45–58.
57. Вашуленко, М. С. (1991). *Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах*. Київ: Радянська школа.
58. Вашуленко, М. С. (1992). *Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
59. Ващенко, Л. О. (2000). *Тлумачний словник-мінімум української мови*. Київ: Довіра.
60. Водолага, Н. В. (2001). *Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
61. Волощак, М. (2000). *Неправильно–правильно. Довідник з українського слововживання: за матеріалами ЗМІ*. Київ: Просвіта.
62. Ворожейкіна, О. М. (2011). *100 цікавих ідей для проведення уроку*. Харків: Вид. група «Основа».
63. Вроно, М. Ш., & Башіна, М. В. (1988). Ранній дитячий аутизм: питання теорії та практики. У *Матеріали VIII Всесоюзного з'їзду невропатологів і психіатрів* (с. 183-186). Київ.
64. Гавриш, Н. (2003). Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*, 7, 12–14.
65. Гавриш, Н. В. (2002). *Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
66. Гавриш, Н. В. (2002). *Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.

67. Гавриш, Н. В. (2003). *Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання*. Київ: Профосвіта.
68. Гавриш, Н. В. (2005). *Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник*. Луганськ: Альма-матер.
69. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
70. Горошкіна, О. М., Греб, М. М., Горошкін, І. О., & Караман, С. О. (2020). Функції QR-кодів у структурі підручника української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78, 4, 31–46.
71. Гречко, Л. М. (2008). *Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання* (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ.
72. Данілавичюте, Е. А. & Литовченко, С. В. (2012). *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник* (А. А. Колупаєва, Ред.). Київ: Видавнича група «А.С.К.».
73. *Дитина: освітня програма від 2 до 7 років*. (2020). Київ.
74. Дружинська, О. В. (2002). Досвід абілітаційної роботи з дітьми, хворими на аутизм. *Архів психіатрії*, 3(30).
75. Дудик, П. С. (1967). Особливості розмовної мови. *Українське мовознавство, літературознавство, шкільна педагогіка*, 203, 23.
76. Дудик, П. С. (1973). *Синтаксис сучасного розмовного літературного мовлення*. Київ: Наукова думка.
77. Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія: навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури.
78. Душка, А. Л. (2011). Специфіка психокорекційної роботи при аномаліях у розвитку мовлення (на прикладі аутизму). *Special Psychology* <http://autism.com.ua/library/articles/spetsifika-psiho-korreksionnoj-raboty-pri-anomalijah-v-razvitii-rechi-na-primere-autizma>.
79. Душка, А. Л. (2013). *Діагностика і корекція аутизму: методичні рекомендації*. Одеса: Астропрінт.

80. Єременко, І. Г. (1986). *Основи спеціальної дидактики*: посібник (2-е вид., перероб.). Київ: Радянська школа.
81. Жинкін Н. І. (1968). *Механізми мови*. Медицина.
82. Жовтобрюх, М. А. (1964). Деякі явища усного літературного мовлення. В *Про культуру мови* (с. 46). Київ: Наукова думка.
83. Загнітко, А. (2012). *Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни*. Донецьк: ДонНУ.
84. Захарченко, В. Г. (1997). *Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри* (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.
85. Зимульдинова, А. О. (1988). Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок. *Початкова школа*, 2, 36–39.
86. Зрожевська, А. Я. (2010). Шляхи удосконалення методики роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників. У *Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., присвяченої 50-річчю ювілею соціально-педагогічного факультету (с. 173–176). Донецьк: БДПУ.
87. Інклюзивна група в ДНЗ: рекомендації до облаштування простору. <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomendatsiyi-oblashtuvannya-prostoru>.
88. Калмикова, Л. О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*: монографія. Київ: «Фенікс».
89. Калмикова, Л. О. (2011). *Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку* (Автореф. дис. ... д-ра псих. наук). Київ.
90. Калмикова, Л., Харченко, Н., Волженцева, І., Калмиков, Г., & Мисан, І. (2020). Актуалізація проблематики внутрішнього мовлення в психолінгвістиці комунікації: результати систематичного огляду і метааналізу. *Psycholinguistics*, 28(1), 83–148. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-83-148>.
91. Калуська, Л. (2007). *Абетка чеснот української дитини*. Тернопіль: Мандрівець.

92. Ковалев, В. В. (1979). Синдроми раннього дитячого аутизму. У *Психіатрія дитячого віку: посібник для лікарів*. Київ: Медицина.
93. Ковалик, І. І., Мацько, Л. І., & Плющ, М. Я. (1984). *Методика лінгвістичного аналізу тексту*. Київ: Вища школа.
94. Коваль, О., Попович, М., Дзюба, І., Корнієнко, Н., Мазепа, Н. & Яковенко, Н. (Ред. рада). (2006). *Універсальний словник-енциклопедія (УСЕ)* (4-те вид., випр. і доповнене). Львів: ТЕКА.
95. Ковшар, О. В. & Куц, К. М. (2024). Організація тьюторського супроводу дітей з особливими освітніми потребами у формуванні готовності до школи. *Інклюзія і суспільство*, 2(7), 30–36.
96. Коджаспірова, Г. М. (2003). *Словник з педагогіки: словник психолога-практика*. (2-ге вид., перероб. та доп.). Мінськ: Харвест.
97. Козубовська, І. В., Мигович, І. І., Сагарда, В. В. та ін. (2001). *Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи: наук.-метод. вид.* Ужгород: Мистецька лінія.
98. Колодязна, В. В. (2004). Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література*, 5, 4–9.
99. Колодязна, В. В. (2004). Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література*, 6, 5–11.
100. Колупаєва, А. А. (2007). Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальних школах*, 9.
101. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: монографія. Київ: Самміт-Книга.
102. Конопляста, С. Ю., & Косинкіна, В. О. (2013). До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 24, 134–138.

103. Конопляста, С. Ю., & Косинкіна, В. О. (2013). Особливості мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РДА. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 123–127.
104. Косенчук, О. Г., Новик, І. М., Венгловська, О. А., & Куземко, Л. В. (Упор.). (2021). *Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження*. Харків: Ранок.
105. Костюк, Г. С. (1955). Виникнення і розвиток психіки. У *Психологія: підручник для педагогічних вузів*. Київ: Радянська школа.
106. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес у психологічному розвитку особистості* (Л. М. Проколієнко, ред.; В. Андрієвська, Г. Балл, А. Губко, О. Проскура, уклад.). Київ: Радянська школа.
107. Котик, Т. М. (2003). Методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики. *Наука і освіта*, 2, 143–156.
108. Котик, Т. М. (2005). *Теорія і практика становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Одеса.
109. Котик, Т. М. (2005). *Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики* (Дис. ... д-ра пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.
110. Котик, Т. М. (2005). *Українська дошкільна лінгводидактика: Теорія, здобутки, перспективи*: монографія. Одеса.
111. Коцур, Н. І. (2008). *Основи педіатрії і дитячої гігієни*. Переяслав-Хмельницький, Чернівці: Книги – ХХІ.
112. Крет, Я. В. (2007). *Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом*: монографія. Запоріжжя: ЗНУ.
113. Кротевич, Є. В., & Родзевич, Н. С. (1957). *Словник лінгвістичних термінів*. Київ: Вид-во академії наук УРСР.

114. Кузава, І. Б. (2013). *Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія*. Луцьк: ПП Іванюк В. П.

115. Кузава, І. Б. (2013). Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 130–135.

116. Ласунова, С. В. (2000). *Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.

117. Линенко, А. Ф. (2025). Комунікативна саме ефективність майбутнього фахівця музичного мистецтва: діагностичний аспект. *Педагогіка – Pedagogy*, 1, 105-110.

118. Лебединський, В. В., Нікольська, О. С., Баєнська, Є. Р., & Ліблінг, М. М. (1990). *Емоційні порушення у дитячому віці та їх корекція*. Київ.

119. Логвінова, І. П. (2013). *Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

120. Луцан, Н. І. (2005). *Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку: монографія*. Одеса: ПНЦ АПН України.

121. Луцан, Н. І. (2005). *Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності* (Дис. ... д-ра пед. наук). Одеса.

122. Львів, М. Р. (1975). *Мова молодших школярів та шляхи її розвитку*. Київ: Освіта.

123. Максименко, С. Д. (2002). *Розвиток психіки в онтогенезі* (у 2 т.). Київ: Форум.

124. Максименко, С. Д. (Ред.). (2004). *Загальна психологія* (перевид. та доповн.). Київ: Нова Книга.

125. Маліновська, Н. В. (1997). *Методика використання лінгводидактичних ідей С. Ф. Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
126. Мартиненко, І. В. (2013). Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 24, 321–326.
127. Мартинюк, А. П. (2011). *Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
128. Мельничайко, В. Я. (1986). *Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: посібник для вчителів*. Київ: Радянська школа.
129. Микиртумов, Б. Є., & Завітаєв, П. Ю. (2008). Клінічна структура та динаміка аутизму. *Огляд психіатрії та медичної психології ім. В. М. Бехтерева*, 2, 10–12.
130. Михайлова, Л. І. (2010). *Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку* (Автореф. ... канд. пед. наук). Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.
131. Мнухін, С. С., Зеленецька, А. Е., & Ісаєв, Д. Н. (1967). Про синдром «раннього дитячого аутизму», або синдром Каннера у дітей. *Журнал невропатології та психіатрії ім. С. С. Корсакова*, 10.
132. Мушкевич, М. (2009). Експериментальний аналіз практичної роботи з аутичними дітьми в процесі сімейного консультування й терапії. *Психологічні перспективи*, 14, 50-61.
133. Мякушко, О. І. (2005). *Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку* (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ.
134. Нікольська, О. С., Баєнська, Є. Р., & Ліблінг, М. М. (2000). *Аутична дитина. Шляхи допомоги (Серія: Особлива дитина)*. Київ: Теревінф.

135. Нікольська, О. С., Баєнська, Є. Р., Лібінг, М. М., Костін, І. А., Веденіна, М. Ю., Аршатський, А. В., & Аршатська, О. С. (2005). *Діти і підлітки з аутизмом. Психологічне супроводження*. Теревінф.
136. Олефір, Н. (2019). Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2(98), 143–146. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2019_2_39.pdf.
137. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). Спілкування як соціально-психологічний феномен. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 8, 1, 3–10.
138. Орланова, Н. П. (1974). *Складання казок дітьми старшого дошкільного віку*. Київ: Радянська школа.
139. Островська, К. О. (2006). *Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
140. Островська, К. О. (2012). *Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія*. Львів: Тріада плюс.
141. Островська, К. О. (2013). *Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з розладами аутистичного спектра* (Автореф. дис. ... д-ра психол. наук). Київ.
142. Палихата, Е. Я. (1995). Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*, 3, 29–32.
143. Пальшкова, І. О. (2023). Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі спортивно-масових заходів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(144), 135-140.
144. Пентилюк, М. І. (1994). *Культура мови і стилістика*. Київ: Вежа.
145. Пентилюк, М. І. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. Київ: Ленвіт.
146. Піаже, Ж. (1997). *Мова та мислення дитини*. Союз.

147. Піроженко, Т. О. (1999). *Мовленнєве зростання дошкільника: науково-методичний посібник*. Київ: Грайлик.
148. Піроженко, Т. О. (2004). *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
149. Плющ, М. Я., & Бевзелко, С. П. (1994). *Сучасна українська літературна мова*. Київ: Вища школа.
150. Постоян, Т. Г. (1998). *Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
151. Потебня, А. А. (1993). *Думка та мова*. Київ: СИНТО.
152. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України № 609 (2018). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/.
153. Про дошкільну освіту. Закон України № 3788-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>
154. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1713. (2024). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-doshkilnoyi-osviti>](<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-doshkilnoyi-osviti>).
155. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 530 (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF/>.
156. *Психологічний довідник учителя: книга 1 (А-Д)* (2005). Київ: Главник.
157. *Психологічний словник* (1982). Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа».

158. Рождественська, М. В. (2002). Синдром органічного аутизму у дітей із ЗПР. *Дефектологія*, 2, 88–93.
159. Романчук, О. (2009). *Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях*. Львів: Колесо.
160. Русанівський, В. М., & Татаренко, О. О., та ін. (Ред.). (2000). *Українська мова: енциклопедія*. Київ: Укр. енциклопедія.
161. Русова, С. (1996). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта.
162. Садова, Т. А. (1997). *Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
163. Сак, Т. В. (2011). Психологічні умови диференціації та індивідуалізації у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 19, 347–350.
164. Свідерська, М. М. (2018). Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(82), 246–256.
165. Свідерська, М. М. (2016). Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 32(2), 120-125.
166. Свідерська, М. М. (2018). Використання засобів альтернативної комунікації у процесі навчання дітей з аутизмом. В А. Г. Шевцов (Ред.), *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* (с. 203-204). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії.
167. Синиця, І. (1981). *Педагогічний такт і майстерність учителя*. Київ.
168. Синиця, І. О. (1974). *Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів*. Київ: Радянська школа.

169. Синьов, В. М. (Ред.). (2017). *Психокорекційна педагогіка: навчальний посібник: хрестоматія в 2-х томах. Том 1*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
170. Синьов, В. М., & Шевцов, А. Г. (2004). Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*, 2, 6–10.
171. Синьов, В. М., & Шульженко, Д. І. (2012). Особливості умови соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 251–256.
172. Синьов, В. М., & Шульженко, Д. І. (2012). Психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти аутичних дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 22, 413–418.
173. Скрипник, Т. В. (2019). *Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
174. Скалкін, В. Л. (1978). Навчальна бесіда як засіб розвитку невідготовленого мовлення. *Іноземні мови в школі*, 2.
175. Скалкін, В. Л. (1989). *Навчання діалогічному мовленню*. Київ.
176. Скрипник, Т. В. (2010). *Феноменологія аутизму: монографія*. Київ: Видавництво «Фенікс».
177. Сліпушко, О. М. (2000). *Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. 10 000 слів. Правопис, граматики*. Київ: Криниця.
178. Соловйова, Т. Г. (2009). *Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами* (Дис. ... канд. пед. наук). Запорізький національний університет, Київ.
179. Соссюр, де. Ф. (1933). *Курс загальної лінгвістики*. (А. М. Сухотіна, Пер.; Р. І. Шор, Ред.).
180. Софій, Н., & Єрмаков, І. (Ред.). (2000). *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник*. Київ: Контекст.
181. Степанов, О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.

182. Сухіна, І., Риндер, І., & Скрипник, Т. (2017). *Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом*: посібник. Київ–Чернівці: Букрек.
183. Сухомлинський, В. О. (1968). Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*, 12, 1–10.
184. Таленков, Р. (1982). *Педагогічний словник*. Київ.
185. Тарасун, В. (2020). Стандартизація як механізм управління процесом розвитку і навчання дітей з аутизмом. *European Humanities Studies: State and Society*, 1, 161–174. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.1.12>.
186. Тарасун, В. (2022). Нейропсихолінгвістичні основи діагностики особливостей сформованості передумов оволодіння письмом дітьми з аутизмом. *Psycholinguistics*, 32(1), 163–188. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2022-32-1-163-188>.
187. Тарасун, В. В. (2004). *Логодидактика*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
188. Тарасун, В. В. (2005). Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації). *Дефектологія*, 1, 8–15.
189. Тарасун, В. В. (2008). *Морфофункціональна готовність до школи дітей з особливостями в розвитку*. Київ.
190. Тарасун, В. В. (2014). *Аутологія*: монографія. Київ: МП Леся.
191. Тарасун, В. В. (2018). *Аутологія: теорія і практика*: підручник. Київ: Вадекс.
192. Тарасун, В. В., & Хворова, Г. М. (2004). *Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом*: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Наук. світ.
193. Тарасун, В. В., & Шевченко, М. В. (1993). *Розвиток розуміння мови у молодших школярів з речовим недорозвитком*: методичні рекомендації. Київ: РУМК.
194. Терещук, Г. В. (Ред.). (2007). *Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір*:

матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка.

195. Трифонова, О. С. (2012). Компетентнісний підхід до формування мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Одеса: ПНЦ НАПН України.

196. Усне мовлення. https://uk.wikipedia.org/wiki/Усне_мовлення.

197. Ушинський, К. Д. (1991). *Рідне слово*. Київ: Просвіта.

198. Хаустов, А. В. (2010). *Формування навичок мовленнєвої комунікації у дітей з розладами аутистичного спектра*: навчально-методичний посібник.

199. Ходанович, Е. М. (2025). *Особливості психокорекційної роботи з адаптації дітей із розладами аутистичного спектра в закладах дошкільної освіти* (Дис. ... канд. психол. наук). Національний авіаційний університет. https://vchenarada.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/07/Disertatsiya-Hodanovich-E_M.pdf.

200. Хворова, Г. М. (2008). Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія*, 3, 20–27.

201. Хворова, Г. М. (2010). *Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом* (Автореф. дис. ... канд. педаг. наук). Київ.

202. Чекан, О. (2022). Розвиток інклюзивної освіти України в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (с. 270–272). Мукачево: МДУ.

203. Чекан, О. (2024). Інновації в інклюзивній освіті: роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку дітей з аутистичними розладами. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти*: збірник наукових праць за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 135–139). Івано-Франківськ: НАІР.

204. Чекан, О. І. (2022). Особливості державних стандартів щодо освіти дітей дошкільного віку. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*, 1(32), 109–113.

205. Чекан, О. І. (2022). Теоретико-методологічні аспекти освітнього процесу сучасного дошкільника з ООП. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (с. 211–213). Мукачєво: МДУ.

206. Чекан, О. І. (2023). Організація освіти для осіб з особливими потребами: аналіз рівнів підтримки. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей VIII Міжнародної науково-практичної конференції (с. 500–505). Мукачєво: МДУ.

207. Чекан, О. І. (2023). Правове регулювання освіти дітей з особливими освітніми потребами: аналіз законодавчих та нормативних актів. *Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (с. 92–94). Івано-Франківськ.

208. Чекан, О. І. (2024). Аутизм як педагогічна проблема: комунікативно-когнітивні аспекти. *Становлення особистості: персоногенетичний контекст*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (с. 125–126). Мукачєво: МДУ.

209. Чекан, О. І. (2024). Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (с. 224–226). Мукачєво: МДУ.

210. Чекан, О. І., Іванова, В. В., & Барна, Х. В. (2019). Теоретичний аспект дослідження просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*.

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24929>.

211. Чекан, О. І., Кас'яненко, О. М., & Іванова, В. В. (2019). Психолого-педагогічні аспекти розвитку соціальної поведінки у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 2(8), 127–129. <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-5-1-2019/psikhologo-pedagogichni-aspekti-rozvitku-sotsialnoyi-povedinki-u-doshkilnikov-iz-zagalnim-nedorozvitkom-movlennya>.

212. Чекан, О., Барна, Х., & Кас'яненко, О. (2022). Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 145–150. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>.

213. Чекан, О., Фізер, В., & Ілюк, Л. (2019). Дидактичний Монтессорі-матеріал як засіб розвитку творчого мислення дітей передшкільного віку під час ознайомлення з навколишнім світом. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 26, 2, 161–171. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/26_2019/part_2/27.pdf.

214. Чуприков, А. П., & Хворова, Г. М. (2012). *Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога*. Львів: МС.

215. Чуприков, А. П., Винник, М. І., & Багрій, Я. Е. (2005). *Ранній дитячий аутизм: навчально-методичний посібник* (2-ге вид., перероб. і доп.). Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківської держ. мед. академії.

216. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.

217. Шевцов, А. Г. (2004). *Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я*. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики».

218. Шеремет, М. К., & Кондукова, С. В. (2010). Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, XV, 462–467.

219. Шеремет, М. К. (2007). Модернізація системи спеціальної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*, 4(73), 3–5.

220. Шеремет, М. К. (2008). Мовленнєва діяльність в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія соціально-педагогічна*, VIII, 293–297.

221. Шеремет, М. К. (2008). Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 11, 8–13.

222. Шеремет, М. К. (2008). Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи. *Корекційна педагогіка*, 1, 6–8.

223. Шеремет, М. К. (Ред.). (2013). *Логопедія* (2-ге вид., перероблене та доповнене). Київ: Видавничий дім «Слово».

224. Шеремет, М. К., & Базима, Н. В. (2017). *Розвиток мовленнєвої активності дітей з розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник*. Київ: ДІА.

225. Шеремет, М. К., & Базима, Н. В. (2017). Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 34, 112–119.

226. Шульженко, Д. І. (2009). *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

227. Шульженко, Д. І. (2010). *Аутизм – не вирок*. Львів: Кальварія.

228. Шульженко, Д. І., & Андреева, Н. С. (2011). *Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів*. Київ: Д. М. Кейдун.

229. Шульженко, Д. І., & Шеремет, М. К. (2011). Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логопедія*, 4, 86–92.

230. Шульженко, Д. І., & Товкес, Ю. В. (2020). Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис*, 39, 174-179. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2020.39.23>.
231. Яременко, В., & Сліпущко, О. (1998). *Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Том 2. А-Є*. Київ: Аконіт.
232. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
233. Asperger, H. (1944). Autistischen psychopaten in kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
234. Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
235. Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *The British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139–148.
236. Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A., & Charman, T. (1996). Psychological markers of autism at 18 months of age in a large population. *British Journal of Psychiatry*, 158–163.
237. Chekan, O., Haiash, O., Liubchenko, I., Popovych, N., & Barna, K. (2023). Inclusive education: Approaches and methods of working with children with special needs. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 16(3), 639–647. https://www.researchgate.net/publication/376303194_Inclusive_Education_approaches_and_methods_of_working_with_children_with_special_needs.
238. Delacato, C. H. (1990). *The Ultimate Stranger. The Autistic Child*. Novato: Academic Therapy Publications.
239. Gillberg, G., & Coleman, M. (1992). *The biology of autistic syndromes*. Clin and Develop Med.
240. Gillberg, G., Ehlers, S., & Schaumann, H. (1990). Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 921–934.

241. Gillingham, G. (2000). *Autism: A New Understanding! Solving the Mystery of Autism, Asperger's and PDD-NOS*.
242. Grandin, T. (2008). *The Way I See It: A Personal Look at Autism and Asperger's*. Arlington: Future Horizons.
243. International Classification of Diseases. 11th Revision (ICD-11). <https://icd.who.int/en/>.
244. Irlen, H., & Robinson, G. L. (1996). The effect of Irlen coloured filters on adult perception of workplace performance: A preliminary survey. *Australian Journal of Remedial Education*, 1, 7–17.
245. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
246. Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, 211–217.
247. Kretschmer, E. (1922). *Medizinische Psychologie*. Stuttgart.
248. Kretschmer, E. (1926). *Körperbau und Charakter*. Berlin: Verlag von Julius Springer.
249. Mesibov, G. B., & Shea, E. V. The culture of autism. TEACCH Homepage. <http://www.unc.edu/depts/teacch/>.
250. Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247–257.
251. Quill, K. A., Bracken, K. N., Fair, M. E., & Fiore, J. A. (2002). *DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
252. Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 139–161.
253. Saussure, de F. (1959). *Course in general linguistics*. New York.
254. Schopler, E., et al. (1990). *Individualised Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children, Vol. 1: Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R)*. Austin, TX: Pro-Ed.

255. Stern, W. (1928). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung* (4., ergänzte Aufl.). Leipzig: Johann Ambrosius Barth.

256. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

257. Williams, D. (1994). *Somebody somewhere: breaking free from the world of autism*. New York: Times Books.

258. Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.

РОЗДІЛ II.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ
ЦИФРОВІЗАЦІЇ**

**2.1 Методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей
старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра**

Реалізація теми дисертаційного дослідження вимагає передовсім звернення до методологічної платформи організації експериментального дослідження, що забезпечує достовірність, результативність та надійність здобутих результатів. З'ясуємо сутність феномену «методологія». За термінологічними джерелами, методологія визначається як система принципів і методів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про означену систему (Шинкарук, 2002: 567-569): тип раціонально-рефлексійної свідомості, спрямований на дослідження, вдосконалення та створення методів у різних сферах духовної та практичної діяльності (Нова філософська енциклопедія, 2016: 43-45); наука про метод і побудову людської діяльності (Енциклопедія освіти, 2018: 139-140). По-різному трактують методологію і вчені.

Згідно із З. Курлянд, методологія є системою теоретичних знань, які служать керівними принципами, інструментами наукового дослідження та засобами реалізації вимог щодо наукового аналізу (Курлянд, 2013: 38-39). Методологія науки вивчає наукове знання та наукову діяльність, систему принципів, методів, способів і засобів їх реалізації, а також науково-практичну діяльність дослідника (Курлянд, 1985: 7). В. Загвязинський трактує методологію педагогічного дослідження як систему достовірних знань вищого рівня, що стосуються обраної педагогічної проблеми, яка визначає характер організації, методи та засоби дослідження, принципи, форми та способи створення педагогічної концепції її вирішення (Загвязинський, 2001: 23-25).

Отже, методологія є філософським ученням про наукові методи пізнання і трансформації реальності, яке розкриває закони, закономірності, принципи та методологічні підходи до будь-якої діяльності.

Українські вчені (С. Гончаренко, В. Ковальчук, С. Карпенчук, І. Княжева, Н. Кічук, О. Листопад, Т. Лесіна, Л. Моїсєєв, Є. Хриков та ін.) висловлюють свої погляди щодо поняття «методологія». Зазначимо, що у повсякденних педагогічних висловлюваннях подекуди ототожнюють поняття «методологія» із загальнофілософськими основами дослідження. За В. Ковальчуком та Л. Моїсєєвим, загальнонаукова методологія є ученням про структуру, логічну організацію, засоби та методи наукової діяльності. Щодо методології конкретного наукового дослідження у відповідній науковій галузі, вчені уточнюють, що це сукупність принципів, закономірностей, форм і методів у їх взаємозв'язку, система наявних наукових ідей (Біла, та ін., 2007: 113-125; Лесіна, Т. 2024: 135–142; Листопад, та ін., 2025: 105–111; Ковальчук та Моїсєєв, 2007: 26-29).

За С. Гончаренком, (Гончаренко, 2010: 57-59) методологія є загальною системою теоретичних знань, які виконують роль основних принципів наукового пізнання, а також охоплюють засоби, форми та методи реалізації наукового дослідження (Гончаренко, 2010: 60-61). Методологія аналізує теоретичні показники наукового пізнання, закономірності творчого процесу, результати дослідження наукової діяльності вчених, методів і засобів, що використовувались, а також їх порівняння і систематизацію. Методологія науки охоплює такі компоненти: об'єкт, предмет, завдання, гіпотезу, концепцію, методологічні принципи, підходи, закони й тенденції, закономірності та оцінку здобутих результатів (Гончаренко, 2010: 70-71). Вчені впевнені, що кожна наукова галузь використовує як загальнонаукову методологію, так і специфічну методологію, відповідну до своєї сфери. У цьому контексті С. Гончаренко виокремлює і характеризує «методологію педагогіки» як науку. Методологія педагогіки – це система знань (і способів їх здобуття) про основи та структуру педагогічної теорії, підходи до організації

досліджень, методи розвитку особистості, закономірності та педагогічні принципи (Гончаренко, 2010: 78-81).

С. Карпенчук описує методологію педагогіки як галузь спеціальних знань. Учена визначає методологію педагогіки як сукупність основних філософських і системоутворювальних позицій, категорій та уявлень, що формують напрям і характер розуміння вченими різних показників об'єктивної реальності. Згідно думки авторки, методологія містить загальні та специфічні методи пізнання, наукового проникнення в сутність і закономірності розвитку для мети здійснення цілеспрямованого впливу на людину. Людина, як істота, є найвищим рівнем розвитку життя і суб'єктом суспільно-історичної діяльності, розглядається як система, в якій фізичне і психічне взаємопов'язані, формуються у процесі життя, поєднуючи природне й соціальне в єдине ціле. Оскільки людина є предметом дослідження багатьох наук, методологія педагогіки повинна інтегрувати означені знання (Карпенчук, 2013: 246).

Отже, узагальнюючи різні погляди щодо феномену «методологія», доходимо висновку, що методологія є системою теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів наукового пізнання та практичної діяльності. Методологія охоплює принципи, методи й засоби організації досліджень у різних галузях знань. Методологія досліджує структуру, логічну організацію та способи реалізації наукових процесів. Вчені (С. Гончаренко, С. Карпенчук та ін.) підкреслюють важливість інтеграції філософських і спеціалізованих знань для більш глибокого розуміння і впливу на розвиток людини та її діяльність. Методологія є основою щодо систематизації наукових ідей і підходів, сприяючи досягненню цілей наукового пізнання і практичного застосування.

Будь-яке наукове дослідження, незалежно від наукової галузі, керується насамперед загальними методологічними законами. Закон визначається як об'єктивний, внутрішній, істотний, необхідний, відносно стабільний зв'язок явищ та його відображення в теорії (Гончаренко, 2012: 70).

Загальнонауковими (методологічними) законами є: закон розвитку; закон єдності та боротьби протилежностей; закон переходу кількісних змін у якісні; закон заперечення заперечень.

Передовсім у дослідженні орієнтувались на реалізацію закону розвитку та переходу кількісних змін у якісні. Зазначимо, застосування закону розвитку, що підкреслює необхідність безперервного процесу змін і прогресу в педагогічних підходах.

Реалізація закону переходу кількісних змін у якісні в дослідженні акцентується на етапності формування зв'язного мовлення. Запропонована методика передбачає поступове збільшення складності завдань, що дозволяє дітям-аутистам насамперед освоїти базові навички, а згодом перейти до більш складних завдань. Означене сприяє накопиченню мовленнєвих і когнітивних знань у дітей, що сприяє якісним змінам у розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів. Комплексний підхід до освітнього процесу, що поєднує візуальні, слухові та моторні методи, дозволяє дітям-аутистам краще засвоювати та запам'ятовувати матеріал.

Будь-яке явище (факт, процес), що досліджується, передбачає реалізацію означених законів. Кожна наукова галузь застосовує низку специфічних законів, що відповідають її науковій діяльності. У педагогіці виокремлюють педагогічні закони (С. Гончаренко, Є. Хрипков).

С. Гончаренко зазначає, що педагогічні закони відображають внутрішні істотні зв'язки явищ, пов'язаних із розвитком особистості, навчанням і вихованням, що забезпечує їх необхідний прояв і розвиток. Педагогічні закони діють в освітній сфері; це конкретні (часткові) закони (закони природи, психологічні закони тощо), які існують незалежно від нас і реалізуються як в організації освітньо-виховного процесу, так і в педагогічних дослідженнях. Педагогічний закон виконує одну з найважливіших функцій системи наукових знань – функцію наукового (перспективного) передбачення результатів дослідження (Гончаренко, 2012: 78-81).

Згідно з Є. Хрипковим, педагогічні закони є об'єктивними, істотними, усталеними й повторюваними зв'язками між педагогічною наукою, її

зовнішніми та внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників відносять педагогічну практику та різні соціальні чинники, внутрішніми чинниками є методологічні засади педагогіки та специфіка освітньо-виховних процесів усередині самої педагогічної науки (Хрипков, 2017: 141-143).

Зазначимо, що в наукових роботах відомих учених (А. Богуш, В. Безпалька, Б. Гершунського, С. Гончаренка, І. Підласого, І. Підкасистого, Є. Хрипкова та ін.) описано педагогічні закони та закономірності.

Педагогічний закон визначається як внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, виховання і розвитку, який забезпечує їх необхідний прояв й розвиток. У контексті роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра закон єдності розвитку навчання, виховання й активності особистості, учасника освітнього процесу, реалізується через комплексний підхід, який поєднує академічне навчання, виховні заходи та стимулювання активної участі дітей під час освітнього процесу. Означений підхід забезпечує гармонійний розвиток дитини, де кожен з компонентів доповнює та підсилює інші (Гончаренко, 2012: 86-87).

Виховання, як наступний складник, передбачає формування моральних, етичних та соціальних цінностей. Читання та обговорення казок Сухомлинського допомагає дітям з розладами аутистичного спектра зрозуміти важливість моральних цінностей, розвиває емпатію та відповідальність. Наприклад, обговорення поведінки персонажів казок сприяє розвитку в дітей здатності до морального оцінювання вчинків та формування власних моральних принципів, що допомагає дітям не лише засвоювати знання, але й інтегрувати їх у контекст соціальних взаємодій.

Отже, реалізація педагогічного закону єдності розвитку навчання, виховання й активності особистості, учасника освітнього процесу, забезпечує комплексний підхід до розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, що сприяє їхній інтеграції в загальноосвітній простір соціально активної особистості, забезпечуючи гармонійний розвиток дитини через синхронне функціонування трьох складників.

За С. Гончаренком, закономірність є «найбільш загальною формою втілення закону». У педагогічній науці закономірності розглядаються як об'єктивні, істотні, стабільні зв'язки між компонентами освітньо-виховного процесу, які повторюються і не залежать від суб'єкта, відображення закону в конкретному часовому відрізку за певних умов (Гончаренко, 2012: 86-87).

Закономірності навчання поділяються на об'єктивні, що притаманні будь-якому процесу навчання, і суб'єктивні, які залежать від характеру діяльності учасників освітнього процесу (Гончаренко, 2012: 88-90).

Є. Хрипков розглядає педагогічні закони та закономірності як єдине ціле. Учений зазначає, що «закономірності, на відміну від законів, указують на міру та характер таких зв'язків» (Хрипков, 2017: 141-142).

Однією із ключових об'єктивних закономірностей є залежність ефективного розвитку дітей-аутистів від включення в освітній процес всіх дітей незалежно від особливостей (нормотипових та дітей з ООП) та їхньої активності.

Суб'єктивні закономірності виявляються в залежності від характеру діяльності педагогів та їхніх вихованців, а також від застосованих засобів і методів освітнього процесу. Однією із закономірностей успішного розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра є звернення індивідуального підходу, що сприяє успішному розвитку кожної дитини незалежно від характеру її розвитку.

Отже, реалізація як об'єктивних, так і суб'єктивних закономірностей у педагогічній практиці забезпечує високий рівень ефективності освітнього процесу. Врахування означених закономірностей, зокрема активне залучення всіх дітей незалежно від їхніх особливостей до розвитку мовлення в освітньому процесі, комплексний підхід до навчання та індивідуальний підхід до кожного вихованця, сприяло успішному засвоєнню знань і розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра.

Друга група закономірностей зумовлена тим, що педагогічний процес пов'язаний із цілеспрямованою та усвідомленою діяльністю двох взаємопов'язаних суб'єктів – педагога і вихованця. Освітній процес

відбувається лише за активної діяльності вихованців, яка відповідає задуму та діяльності педагога.

Чим інтенсивніше та різнобічніше забезпечується педагогом активна діяльність вихованців з розвитку зв'язного мовлення, тим вища якість його засвоєння. Отже, рівень розвитку зв'язного мовлення залежить від характеру організованої вихователькою діяльності – репродуктивної чи творчої. Подекуди означену закономірність формують як єдність педагогічного керівництва та самодіяльності вихованців, що й підтверджують практики.

Методологічний підхід визначає принципи організації педагогічного процесу та діяльності його учасників. Будь-яке педагогічне дослідження керується відповідними науковими принципами, як основними вимогами (правилами) до організації будь-якої діяльності (освітньої, виховної, мовленнєвої тощо) та дослідницької роботи. Принципи – визначають напрям дослідження (Гончаренко, 2012: 86-88).

За С. Гончаренком, педагогічні принципи – це керівні ідеї та нормативні вимоги щодо організації та проведення досліджень чи освітньо-виховних процесів. Принципи визначають способи досягнення запланованих результатів і реалізації педагогічних умов з урахуванням закономірностей на кожному етапі дослідження. Вчений переконаний, що принцип є ключовим та інструментальним у науковій діяльності (дослід, експеримент, концепція дослідження), є «методичним вираженням використаних законів і закономірностей» у структурі дослідження та рефлексії його результатів (Гончаренко, 2012: 86-88).

Першочергове місце в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра посідає принцип наочності в розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів. У корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра принцип наочності є особливо важливим, через специфіку їхнього сприйняття та розвитку. Ефективність застосування принципу наочності базується на використанні різноманітних зорових, тактильних і моторних засобів, що дозволяють дітям краще розуміти та запам'ятовувати освітній матеріал.

Наприклад, використання сенсорних ігор, демонстраційних матеріалів, інтерактивних завдань тощо.

У процесі дослідження розроблено та використано різні види наочності, а саме: візуальні засоби (використання ілюстрацій, схем, картинок та відеоматеріалів, що дозволяють дітям краще розуміти та запам'ятовувати навчальний матеріал); тактильні засоби (включення сенсорних ігор, об'єктів для маніпуляцій руками, які сприяють розвитку дрібної моторики й тактильного сприйняття); моторні засоби (використання інтерактивних завдань, що передбачають активні рухи, сприяють розвитку координації та моторики).

Принцип наочності дозволив створити умови, що сприяли розвитку зв'язного мовлення через активне залучення дітей-аутистів в освітній процес. Водночас зауважимо, що надмірне використання наочних засобів може пригальмувати розвиток абстрактно-логічного мислення у дітей. Тому важливо збалансовано поєднувати наочні засоби з іншими методами навчання. Наприклад, після демонстрації нового матеріалу переходимо до обговорення, аналізу та узагальнення, залучаючи дітей до активного мислення та висловлювання своїх думок.

Принцип індивідуалізації та диференціації розвитку зв'язного мовлення дітей є ключовим у сучасній педагогіці в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. Означений принцип передбачає адаптацію освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини-аутиста.

Індивідуалізація навчання вимагає врахування специфічних особливостей кожної дитини, таких як рівень розвитку мовлення, соціальні навички, когнітивні здібності, а також особливості сенсорного сприйняття та поведінки. Диференціація навчання, у свою чергу, полягає у використанні різних методів і прийомів, що дозволяють досягти освітніх цілей, зважаючи на різний рівень готовності та можливостей дітей. Означене включає різноманітні форми організації освітнього процесу, дидактичні матеріали та інструменти, а також адаптовані завдання, які відповідають індивідуальним потребам кожної

дитини. Враховуючи широкий спектр аутистичних порушень, необхідно застосовувати різні стратегії та методи роботи з дітьми залежно від їхніх конкретних потреб та рівня розвитку.

Отже, використання принципу індивідуалізації та диференціації у поєднанні із сучасними засобами цифровізації дозволяє ефективно розвивати зв'язне мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, враховуючи їхні індивідуальні потреби та можливості, а також забезпечує їм можливість повноцінної інтеграції у суспільство.

Принцип комп'ютеризації освітнього процесу з дітьми з розладами аутистичного спектра. Виокремимо основні переваги комп'ютеризації в педагогічному процесі з дітьми аутистами:

- Розширення можливостей подання освітньої інформації. Комп'ютери дозволяють використовувати мультимедійні засоби, інтерактивні програми та віртуальні моделі, що робить процес розвитку зв'язного мовлення більш цікавим і наочним для дітей з розладами аутистичного спектра.

- Підвищення мотивації. Комп'ютери сприяють посиленню мотивації дітей-аутистів, розкриваючи практичну значущість матеріалу, що вивчається, дозволяючи їм бачити результати своїх дій у реальному часі.

- Активне залучення дітей-аутистів до розвитку зв'язного мовлення через інтерактивні завдання, ігрові елементи, симуляції тощо.

Отже, принцип комп'ютеризації педагогічного процесу є ефективним інструментом для підвищення розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. Завдяки використанню сучасних технологій, сучасні педагоги створюють мотивуюче освітнє середовище, яке сприяє всебічному розвитку дітей.

Будь-яке педагогічне дослідження послуговується і відповідним методологічним підходом, відповідно до його мети, завдань і змісту. Започатковане дослідження, присвячене теоретико-методологічним засадам розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, ґрунтувалося на діяльнісному підході.

2.1.1 Діяльнісний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Методологічними засадами організації експериментальної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра вимагало залучення дітей до різних видів діяльності з урахуванням їхнього віку, специфіки розвитку психіки та мовлення.

Зазначимо, що діти з розладами аутистичного спектра характеризувалися більш спокійною усамітненою поведінкою, що вимагала залучення їх до активної діяльності, яка б спонукала розвиток психічних процесів, зокрема мовлення. Враховуючи означене, вважаємо, що саме діяльнісний підхід є тим чинником, який буде стимулювати активність дітей-аутистів. З'ясуємо сутність поняття «діяльнісний підхід».

Поняття «підхід» у педагогічній науці визначається як «особлива форма пізнавальної і практичної діяльності, стратегія дослідження процесу, базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію дослідника» (Бех, 2015: 56); позицію (погляд), з якої розглядається об'єкт дослідження, а також напрям у дослідженнях, який передбачає сукупність цілісно спрямованих принципів і методів, що не виходять за його рамки (Методичний підхід, 2024); методологічні засади дослідження або методологічне підґрунтя для вирішення конкретної проблеми. Поєднуючи в собі кілька функцій, підхід може бути як принципом і методом проєктування освіти (наприклад, культурологічний підхід в особистісно-зорієнтованій освіті), так і методологічним регулятором інноваційної діяльності (наприклад, парадигмальний підхід у поліваріативності освітнього простору). Розуміння сутності підходу дозволяє адекватно визначити його місце й роль з-поміж інших феноменів педагогічної діяльності, таких як мета, принцип, форма, метод і прийом (Гончаренко, 2012: 67-69).

У педагогічному словнику поняття «діяльнісний підхід» визначено як принцип дослідження психіки, заснований на категорії предметної діяльності, розробленої Фіхте, Гегелем, а також як теорія, що розглядає психологію як науку про виникнення, функціонування та структуру психічного відображення

в процесі діяльності індивіда (Зязюн, 2008: 345-346). У рамках діяльнісного підходу визначено критерії психіки та стадії розвитку психіки у філогенезі, розроблені поняття про: провідну діяльність як основний чинник розвитку психіки в онтогенезі; уподібнення як механізм формування образу довколишнього світу; структуру діяльності, що включає діяльність, дію, операцію, психофізіологічні функціональні системи; значення, особистісний зміст і чуттєву тканину, які утворюють свідомість; ієрархію мотивів і особистісних змістів як одиниць побудови особистості (Шапар, 2007: 335).

Основні принципи діяльнісного підходу передбачають: предметність; активність; інтеріоризацію та екстеріоризацію; єдність структури зовнішньої та внутрішньої діяльності; системний аналіз психіки; залежність психічного відображення від положення об'єкта у структурі діяльності (Таленков, 1982: 32-34).

На початку ХХ століття було окреслено підгрунття діяльнісного підходу у психології, розкрито поняття людської діяльності не як механічну суму неорганізованих дієвих навичок, а як таку, що структурно охоплюється та впорядковується цілісними динамічними тенденціями – прагненнями та інтересами (Папуча, 2018: 100-102). Згідно з діяльнісного підходу, психічний розвиток дитини відбувається у процесі виховання і навчання, які є формами засвоєння суспільно-історичних здатностей. Для особистості засвоєння культури є не тільки умовою, але й джерелом розвитку. У психології сформульовано основний закон розвитку вищих психічних функцій людини, який полягає в тому, що будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється двічі: спочатку як колективна, соціальна діяльність, тобто як інтерпсихічна функція, а потім як індивідуальна діяльність, як внутрішній спосіб мислення дитини, тобто як інтрапсихічна функція (Папуча, 2018: 103-104). Встановлено той факт, що індивідуальна психічна діяльність спочатку виникає як колективна діяльність у процесі якої відбувається розвиток психічних функцій. Отже, генезою і структурою психічних функцій є предметно-практична діяльність людини, яка розглядається психологами як надіндивідуальна категорія.

Психологи розглядають ставлення людини (суб'єкта) до довкілля у практично-теоретичній діяльності, не обмежуючи його психічною діяльністю. Натепер у психології усталився принцип єдності особистості свідомості й діяльності.

А. Богуш розглядає діяльність через призму єдності особистості, свідомості та діяльності (Богуш, 2025: 205-206). Отже, людина та її свідомість є суб'єктами діяльності, водночас, будь-яка діяльність є діяльністю особистості, яка і є суб'єктом діяльності. У процесі діяльності особистість формується, одночасно виступаючи як суб'єкт і як результат діяльності.

Т. Васютіна, розкриваючи сутність діяльнісного підходу, зазначає, що завдяки активної й безперервної взаємодії з довкіллям виникають новоутворення, у яких рівнозначно представлено якості самого суб'єкта та об'єкта довкілля (Васютіна, 2024). За Л. Добровольською, принципова відмінність діяльнісного підходу полягає в тому, що реальний процес взаємодії людини зі світом розглядається у його цілісності, як процес вирішення завдань (Добровольська, 2023: 56-72). Сутність діяльнісного підходу, за С. Гончаренком, полягає в дослідженні реального процесу взаємодії людини з довкіллям, що забезпечує розв'язання певних життєво важливих завдань (Гончаренко, 2010: 71-72).

Діяльнісний підхід у процесі освітньої парадигми допомагає виявити та описати ті способи дій, які дозволяють розкрити зміст понять в освітньому матеріалі й забезпечити глибоке засвоєння знань учнями (Гончаренко, 2010: 71-72). Водночас, засвоєння знань сприяє не тільки закріпленню в особистості знайомих дій, але й оволодінню новими, що сприяють розвитку загальних здібностей та способів поведінки вихованця. Означені знання не пасивно передаються, а набуваються вихованцем у процесі його освітньої діяльності. Важливе значення в означеному процесі посідають уміння, пов'язані з аналізом змісту та проектуванням результатів діяльності (Гончаренко, 2010: 73-74).

Відомий український учений І. Зязюн розглядає діяльнісний підхід як підґрунтя логіки професійної самоосвіти, характеризуючи його як процес особистісного розвитку, що передбачає активну позицію особистості

«творця», здатного вирішувати педагогічні завдання і моделювати педагогічні ситуації. Учений наголошує, що така діяльність дозволяє аналізувати та оцінювати вихідні настанови, потреби та орієнтації педагогів, що впливають на їхню стратегію поведінки у реальних педагогічних ситуаціях (Зязюн, 2008).

Академік І. Бех вважає, що діяльнісний підхід сприяє формуванню у дитини понять про об'єкти довкілля. Учений підкреслює, що процес формування понять тісно пов'язаний із формуванням способів дій із предметами, оскільки саме через взаємодію із предметами виявляються їхні істотні властивості. За словами вченого, діяльнісний підхід заперечує домінуючу орієнтацію освітньо-пізнавальної діяльності на процеси сприйняття та пам'яті. Натомість, формування предметно-перетворювальних способів дій повинно базуватися на процесі мислення – «навчити дитину мислити – основна вимога, яку ставить перед системою освіти суспільство» (Бех, 2013: 2-5).

Л. Зайцева, впроваджуючи в освітній процес пояснювально-перетворювальну стратегію навчання акцентує на реалізації діялісного підходу. За її словами означений підхід допомагає дітям ознайомитися з істотними властивостями об'єктів довколишнього середовища, які трансформуються в узагальнені процесуальні уявлення. У подальшому освітньому процесі відповідні уявлення набувають характеристики наукових понять (Зайцева, 2012: 16-19). Л. Зайцева вважає, що важливим структурним елементом діялісного підходу є саме навчальне завдання. Під час його виконання суб'єкт відкриває і засвоює загальні способи розв'язання широкого спектра проблем в освітній діяльності (Зайцева, 2011: 9-11).

Проаналізувавши дослідження науковців, можемо дійти висновку, що діялісний підхід є фундаментальним принципом сучасної освітньої практики. Діялісний підхід забезпечує глибоке розуміння та засвоєння знань через активну взаємодію з довкіллям і виконання освітніх завдань. Означений підхід не лише сприяє розвитку загальних здібностей вихованців, а також формує їхні навички мислення, необхідні для розв'язання широкого кола проблем. Отже, діялісний підхід відіграє ключову роль у підготовці як

нормотипових дітей, так і дітей з розладами аутистичного спектра до життя в сучасному суспільстві, сприяючи їхньому всебічному особистісному, інтелектуальному та мовленнєвому розвитку. Сутність діяльнісного підходу у спеціальній педагогіці спрямована на розвиток творчого потенціалу дітей з розладами аутистичного спектра, за яким дитина повинна не тільки оволодіти певною системою знань, а сформувати вміння, базовані на означених знаннях та методах діяльності. Важливими аспектами діяльнісного підходу є розвиток здатності самостійно вирішувати завдання, знаходити різні шляхи вирішення, оцінювати результати, застосовувати власний досвід та ефективно взаємодіяти з іншими людьми (Богущ, 2000: 164-172).

Діяльнісний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра включає комплекс заходів, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності через різні форми діяльності. Означений підхід передбачає використання ігрових та комунікативних ситуацій, які дозволяють дітям застосовувати мовні навички в реальних життєвих контекстах. Основна мета полягає в тому, щоб діти не лише оволоділи системою певних знань, але й навчились використовувати відповідні знання для вирішення різноманітних завдань. Важливими аспектами є розвиток здатності до самостійного мислення, пошуку альтернативних варіантів вирішення проблем, оцінювання результатів своєї діяльності та ефективної взаємодії з іншими людьми. Застосування діяльнісного підходу сприяє інтеграції дітей з розладами аутистичного спектра в соціальне середовище, розвиваючи їх комунікативні та соціальні навички.

Номінація «діяльнісний підхід» вимагає з'ясувати його структурний компонент «діяльність». У цьому контексті проаналізуємо сутність феномену «діяльність». Проблематика діяльності є однією з найбільш актуальних, складних і почасти обговорюваних у науковій сфері. Водночас кожна наука пропонує власний просторовий аналіз означеної загальної та важливої проблеми. Найбільш докладно проблема діяльності розкрита психологами. Важливим теоретичним положенням є те, що різнобічний розвиток особистості значною мірою залежить від видів діяльності, що складають

реальний зміст освітньо-виховного процесу. Отже, логіка дослідження вимагає з'ясувати сутність поняття «діяльність».

Поняття «діяльність» є одним із основних категорій класичної філософії. У філософських словниках діяльність визначено як «форму активності, що відображає здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті»; «форму активного ставлення дитини до довкілля для задля його перетворення»; «специфічно людську форму активного ставлення до довкілля, яка полягає у його цілеспрямованих змінах і перетвореннях в інтересах людей»; «здатність до дії»; «суттєву визначеність способу існування людини у світі, здатність вносити зміни в дійсність, опосередковані ідеальним»; «поняття, що характеризує функції суб'єкта у процесі його взаємодії з об'єктом» (Шинкарук, 2002: 45-48).

У педагогічних словниках феномен «діяльність» визначається як «динамічна модель взаємодії, кореляції об'єкта з об'єктивною реальністю, у зародженні якої відбувається репродукція – втілення в об'єкті психічної моделі, реалізація відношень самого суб'єкта до об'єктивної дійсності» (Бусел, 2004: 54). Діяльність також прописано як різновид активності, характерний для людини, (Бусел, 2001: 43), та як «спосіб буття людини, її здатність змінювати дійсність» (Гринчишина, 1988: 127-128).

Згідно психологічних словників – діяльність є динамічною системою взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу, реалізація опосередкованих ним ставлення суб'єкта до предметної дійсності та операції. Щодо структури діяльності, то у її складі прийнято виділяти рухи, дії. У змісті діяльності виокремлено такі психологічні компоненти, як пізнавальні (перцептивні, мнемічні й розумові), емоційні та вольові (Шапар, 2007: 106).

Психологічний аналіз діяльності дозволяє класифікувати її з погляду структурних компонентів, характеру функцій, які вона виконує, якісних особливостей здобутих результатів. Для вітчизняної психології характерні два моменти: по-перше, положення про єдність психіки й діяльності, що протиставляє вітчизняну психологію різним варіантам психології свідомості,

де вивчали психіку поза поведінкою, а також натуралістичним течіям поведінкової психології, яка досліджує поведінку поза психікою; по-друге, уведення принципів розвитку та історизму, що передбачає звернення до діяльності як рушійної сили розвитку психічного відображення.

Проблема діяльності була предметом дослідження багатьох учених, як філософів (В. Іванова, П. Копнін), так і психологів (Б. Боев, Т. Костюк, В. Штерн). Вчені розробили теоретичні положення теорії діяльності. Згідно з П. Копніном, людська діяльність є історичним поняттям, що потребує структурно-історичного аналізу й дослідження. Автор вважає, що поняття «діяльність» найбільш точно виражає активність людини, представляючи її як системний «цілісний» об'єкт. На думку вченого, поняття «діяльність» охоплює як біологічну життєдіяльність людини, так і її соціокультурну, специфічно людську діяльність (Конверський, 1997: 106-107).

П. Копнін розглядає людську діяльність як дворівневу біосоціальну систему, яка сформувалася через перетворення як у філогенезі, так і в онтогенезі – життєдіяльності живих істот у соціокультурну діяльність людини як суспільної істоти. Вчений підкреслює, що біологічна життєдіяльність людини залишається матеріальним підґрунтям, на якому базується соціокультурна діяльність. Людина спрямовує свою життєдіяльність у потрібному напрямі, обирає її предметом власної волі й пізнання. У такому контексті людська діяльність визначається як активність суб'єкта, спрямована на об'єкти чи інших суб'єктів, а сама людина розглядається як суб'єкт діяльності (Конверський, 1997: 107-108).

П. Копнін виділяє три основні компоненти діяльності: а) суб'єкт, наділений активністю, спрямований на об'єкти чи інші суб'єкти; б) об'єкт, на який спрямована активність суб'єкта; в) сама активність, що виражається у способі володіння об'єктом самим суб'єктом чи у встановленні комунікативної взаємодії з іншими суб'єктами. Вчений зазначає, що суб'єктом діяльності може бути конкретний індивід, певна соціальна група або ж суспільство в цілому. Об'єктом – є природні предмети, соціальні інститути чи сам суб'єкт, якщо він спрямовує активність на власне «я». П. Копнін дійшов

висновку, що основна функція діяльності – забезпечення збереження та безперервного розвитку людського суспільства (Конверський, 1997: 107-108).

Згідно з Б. Боєвим, діяльність є формою активності, що спонукається потребою, тобто станом необхідності в умовах нормального функціонування індивіда. Потреба проявляється як переживання дискомфорту, незадоволеності або напруження й реалізується в пошуковій активності. У ході пошуків відбувається зустріч потреби з її об'єктом, що може її задовольнити. З моменту цієї «зустрічі» активність стає спрямованою, а потреба – предметною, стаючи мотивом, що може усвідомлюватися. Саме тоді можна вести мову про діяльність, яка співвідноситься з мотивом: мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, а діяльність – сукупність дій, викликаних мотивом (Боєв, 1966: 32-35). Отже, як бачимо, філософське розуміння діяльності нерозривно пов'язане з активністю людини та її творчим перетворенням довколишнього середовища. Звідси виникає необхідність створення як для нормотипової дитини, так і для дитини з аутизмом діяльнісно активного мовленнєвого середовища.

Діяльність визначається як «спосіб існування людини, всебічний процес перетворення нею довколишньої та соціальної реальності у відповідності з її потребами, метою і завданнями (Дзюбишина-Мельник, 1995: 54-57); специфічна людська та предметно спрямована активність особистості. Визначення важливих характеристик діяльності (предметність, цілеспрямованість, колективність) сприяє розумінню її змісту, необхідного для формування особистості дитини з розладами аутистичного спектра та зокрема, розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів.

Розвиток психіки у процесі діяльності об'єктивно є її зародженням. Дії з предметами, знаряддями праці та матеріалами є зовнішнім виявом діяльності людини. Для досягнення результату людина керує фізичними діями, використовуючи розумові операції, добирає методи, організовує їх і виконує в певній послідовності та темпі, що відповідає поставленій меті. Будь-яка діяльність людини має чітку мету, виконання певних рухів і методів забезпечується системою спеціальних навичок.

Отже, діяльність є формою прояву життя людини, що реалізується у взаємодії з довколишнім середовищем. Прагнення організму задовольнити потреби стимулює її діяльність. На різні подразники організм відповідає зовнішніми чи внутрішніми діями. Оскільки діяльність людини служить безпосередньо для задоволення не особистих, а суспільних потреб, зазначено психологами, дії людини, спрямовані не на предмети, не можуть виникати інстинктивно, а лише через усвідомлення залежності задоволення особистих потреб від виконання дій, спрямованих на забезпечення суспільних потреб: завдяки її суспільного характеру людська діяльність з інстинктивної, якою вона була у тварин, стає усвідомленою» (Проблеми загальної психології, 1973: 342-343).

Зазначено мотиви і мета діяльності мають узагальнений, інтегрований характер, виражають загальну спрямованість особистості, яка в процесі діяльності не тільки проявляється, але і формується. Хід людської діяльності визначається наявністю об'єктивної логіки завдань, які вирішує людина. Діяльність людини розвивається та вдосконалюється впродовж життя. Наприклад, діяльність дитини з пасивної перетворюється на активну, з мимовільної – на довільну, з несвідомої – на свідому. Отже, взаємодія дитини з її середовищем може бути пасивною чи активною. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки повторює дії інших, але й освоює власні дії, самостійно виконує завдання, доступні для її віку. Така форма діяльності активізує всі системи організму дитини водночас формує її особистість. Звідси завдання педагога – максимально активізувати дітей з розладами аутистичного спектра у процесі діяльності.

Теорія діяльності, розроблена вітчизняними психологами, насамперед передбачає не пасивне ставлення людини до дійсності, а активне оволодіння нею та її перетворення. Оскільки, це можливо завдяки специфічній людській здатності свідомо планувати власні дії та заздалегідь їх передбачати. Така здатність зумовлена тим, що будь-яка специфічна людська діяльність (практична, теоретична, мовленнєва) використовує не випадкові засоби, а

суспільно відпрацьовані знаряддя якими є словесні знаки та практичні дії, що взаємопов'язані.

Людське знаряддя, завжди, пов'язане зі специфічним змістом праці, яка зорієнтована на майбутнє, є початком людської культури, вільними волевими діями особистості. Праця, яка створила саму людину, «створила і вищі психічні функції, які вирізняють людину, як людину». Перехід від одного типу функцій до іншого супроводжується процесом інтеріоризації. Це означає, що будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється спочатку як діяльність колективна, а надалі – як індивідуальна (Мислення та мова: Психологічні дослідження, 1996: 45-48). Зазначимо, що в сучасній дитячій психології усталилось поняття «зона найближчого розвитку» яке пояснює зміст і походження індивідуальної і колективної діяльності; рівень розвитку, який дитина може досягти під керівництвом дорослого або у співпраці з іншими дітьми, на відміну від рівня, якого вона може досягти самотійно (Шинкарук, 2002: 67-68). При цьому проміжок між рівнем актуального розвитку, який визначається здатністю дитини вирішувати задачі самотійно, і рівнем потенційного розвитку, який визначається здатністю дитини вирішувати завдання у співпраці з дорослими або іншими, більш компетентними дітьми (Шапар, 2007: 106-108); теоретичний конструкт, який допомагає визначити, які завдання і діяльності є ефективними для навчання і розвитку дитини, відповідно до її можливостей та потенційних досягнень у найближчому майбутньому (Педагогічний словник, 1982: 109).

Для дітей з аутизмом означений перехід може бути особливо складним. Враховуючи особливості розвитку дітей-аутистів, важливо створити «підтримувальне середовище», яке сприяло б поступовому засвоєнню дітьми навичок індивідуальної та колективної діяльності. Дітям з аутизмом необхідно більше часу та зусиль для розвитку соціальних навичок і взаємодії з однолітками. Використання «зони найближчого розвитку» допомагає педагогам визначати ті завдання, які дитина-аутиста може виконати з їхньою допомогою, а надалі поступово переходити до самотійного виконання.

Отже, поняття інтеріоризації та «зони найближчого розвитку» є ключовими для розуміння і підтримки розвитку дітей з аутизмом, допомагаючи їм переходити від колективної до індивідуальної діяльності, розвиваючи вищі психічні функції.

Зазначимо, що діяльності дітей-аутистів є специфічною, саме тому вимагає спеціальної настанови зі специфічними рисами гри; адже дитині не завжди зрозуміло, що сама діяльність може безпосередньо виражати її внутрішній світ (Мислення та мова: Психологічні дослідження, 1996: 32-34). Натомість за певних умов діти-аутисти здатні створювати роботи, які вражають виразністю та завершеністю, що залежить від розвитку уяви у дітей та її зв'язку з дійсністю, які діти здобувають у процесі навчання, чим багатший досвід дитини, тим більше матеріалу для уяви; а також від емоційної взаємодії дійсності й уяви, яка виявляється в тому, що дитина дійсно переживає подію у процесі діяльності; дитяча фантазія подекуди створює щось нове, що не відповідає конкретному предмету.

Щодо психологічної характеристики проблеми діяльності, звернімся до відомого українського вченого, психолога академіка Г. Костюка (Костюк, 1989: 132-134). Відповідно до теорії вченого, основною характеристикою діяльності є предметність, яка виявляється у здатності діяльності відображати властивості та явища незалежного від предметного світу. Діяльність може відтворювати об'єктивні якості предметів, з-поміж яких функціонує суб'єкт. Отже, перетворення та вдосконалення діяльності людини як цілісної системи відбувається в межах об'єктивних суспільних відносин між людьми.

Г. Костюк описав структуру людської діяльності, виокремлюючи такі компоненти, як мотив «діяльності без мотиву не буває» (Костюк, 1989: 202-204), мета, завдання, умови, дії, операції та способи діяльності. За словами вченого, «дія відповідає завданню, завдання – це і є мета, що задана в певних умовах. Дія має особливу якість, способи, якими вона здійснюється. Способи здійснення дії і є операції. Дії співвідносяться з метою, операції з умовами» (Костюк, 1989: 210-215).

Г. Костюк окреслює постійну динаміку структури діяльності. Наприклад, діяльність може втратити мотив і перетворитись у дію, а дія під час зміни мети може стати операцією. Мотив діяльності може перетворитися на мету дії, в результаті чого дія стає особливою діяльністю, що відбувається за такою схемою: діяльність $\Leftrightarrow$ дія $\Leftrightarrow$ операція та мотив $\Leftrightarrow$ мета $\Leftrightarrow$ умови.

У зародженні діяльності, за Г. Костюком, ключову роль відіграє мотиваційна сфера. Перебудова мотиваційного комплексу призводить до формування нових інтересів і потреб, що розширює сферу діяльності. Зміна мотивації є результатом діяльності людини та досягнення в ній певних успіхів.

Щодо структурних складників діяльності психологи виокремлюють три показники: мотиваційний, цільовий і виконавчий. Дослідження засвідчили, що без управління мотиваційним показником діяльності неможливо ефективно керувати всією діяльністю, це унеможлиблює досягнення бажаних результатів. Г. Костюк підсумовує: «Головне в тому, чим для людини є ті знання, думки, які ми їй повідомляємо. Засвоєні лише мисленнєво, вони не можуть стати досягненням людини, тоді вони мертві» (Костюк, 1989: 245-247).

Педагогічний висновок полягає в тому, що будь-яка діяльність дитини має бути мотивованою. Отже, будь-яка діяльність об'єднує в собі єдність різних дій (фізичних, практичних, розумових, мовленнєвих тощо), і три компоненти: мотив, мету і виконання.

За теорією Г. Костюка, вихідною та основною формою діяльності є зовнішня, тобто чуттєво-практична діяльність, яка повинна бути пов'язана із внутрішньою діяльністю, що виявляється у двох показниках: а) історичний розвиток зовнішньої діяльності призвів до появи внутрішніх процесів (аналіз, співставлення), які стали відносно самостійними та змогли відокремлюватися від практичної діяльності; б) постійні переходи між внутрішньою і зовнішньою діяльністю можливі завдяки їх спільної структури. Якщо зовнішні процеси переходять у внутрішні, вони зазнають специфічної трансформації – узагальнюються, вербалізуються, стають здатними до подальшого розвитку.

За Г. Костюком, складники діяльності є внутрішніми, натомість окремі дії зовнішньої діяльності можуть мати внутрішній пізнавальний компонент. Предметна діяльність відповідає потребам людини. Г. Костюк вважає, що внутрішня діяльність є справжньою діяльністю, яка зберігає єдину структуру людської діяльності, незалежно від її форми. Внутрішня діяльність – діяльність свідомості, яка, як і будь-яка предметна діяльність, не може бути ізольована від суспільства та суспільного процесу.

Щодо дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, то під впливом дорослого вони засвоюють як зовнішні практичні дії, так і внутрішні орієнтовні дії. Внутрішні дії є підґрунтям психічного розвитку, натомість вони не виникають спонтанно – їх потрібно розвивати. Оскільки дитина не може відразу виконувати внутрішні дії, спочатку вона виконує їх зовнішньо. Кожна дія проходить через дві фази: підготовчу та виконавчу. З часом підготовча фаза скорочується, стає згорнутою, що є зародженням інтеріоризації. Орієнтовні дії дозволяють дитині-аутисту орієнтуватись у довкіллі та адаптуватися до нього.

Зазначимо, що для роботи з дітьми дошкільного віку з аутистичним порушеннями особливого значення набуває провідна діяльність.

За Г. Костюком, провідна діяльність – це та, яка викликає найбільш суттєві зміни у психіці дитини. Вчений підкреслює, що для вивчення розвитку психіки дитини з аутизмом слід починати з аналізу її діяльності, адже означена діяльність формується в конкретних умовах життя (Костюк, 1989: 305-307). Життя або діяльність як цілісність не складається механічно з окремих типів діяльності. Г. Костюк зазначає, що окремі типи діяльності є провідними на певній стадії розвитку вони мають ключове значення для подальшого розвитку індивіда, тоді як інші є менш важливими. Одні виконують важливу роль у розвитку дитини, інші – допоміжну.

Отже, кожен рівень розвитку характеризується належністю дитини до дійсності, що визначено провідним видом діяльності. У дошкільному віці провідним типом діяльності, як зазначає А. Богуш, є ігрова діяльність (Богуш, 2003: 123-126).

Визначимо сутність поняття «провідна діяльність». За словником, (Шапар, 2007: 106), провідною діяльністю є та діяльність, яка на певному етапі розвитку є основною для найважливіших психічних новоутворень, в межах якої розвиваються інші види діяльності. В одному віковому періоді провідна діяльність сприяє здебільшого розвитку мотиваційно-потребнісної сфери, а на наступному етапі – операціонально-технічної. Зміна провідної діяльності означає перехід до нової стадії розвитку психіки дитини. Основним механізмом цього процесу є зсув мотиву на мету, тобто те, що раніше виступало як одна із цілей, перетворюється в самостійний мотив.

Проблема місця різних видів діяльності у психічному розвитку дитини висвітлена в сучасній дитячій психології, зокрема в працях класиків української педагогіки (К. Ушинський, В. Сухомлинський) та сучасних учених (А. Богуш, В. Котирло, О. Проскура, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.). Згідно з дослідженнями вчених, перехід від одного вікового періоду до іншого пов'язаний зі зміною провідної діяльності. Взаємодія дитини з довкіллям може бути як пасивною, так й активною. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. Натомість активна діяльність дозволяє дитині не лише маніпулювати предметами, повторювати дії інших, але й оволодівати власними діями, самостійно виконувати завдання, відповідно віку.

Кожному віковому періоду, який є специфічним та якісно своєрідним, відповідає певний тип провідної діяльності. Зміна означених типів діяльності характеризує зміну вікових періодів, а їх наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини. Зазначимо, провідною діяльністю є не та, яка найчастіше зустрічається на певному етапі розвитку дитини, а та, яка призводить до найважливіших змін у психіці дитини, і в межах якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового, вищого ступеня її розвитку (Макаренко, 1986: 473).

Учені акцентують на трьох основних ознаках провідної діяльності. У процесі провідної діяльності виникають і диференціюються нові види діяльності. Наприклад, дитина починає вчитися у процесі гри; водночас у грі зароджуються елементи навчальної діяльності, що стане провідною на

наступному етапі, у молодшому шкільному віці. У процесі провідної діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні процеси, такі як: мислення, мовлення та уява. З'являються творчі прояви, зокрема творча уява, творчі розповіді та творче мовленнєве самовираження (А. Богуш). У грі дитина засвоює норми поведінки та взаємовідносини дорослих, які дитина відтворює в ігровій ситуації (Богуш, 2013: 105-109).

К. Ушинський наголошує, що не можна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить також від інших «специфічно дитячих» (термінологія К. Ушинського) видів діяльності, таких як: образотворча, конструктивна, художньо-мовленнєва тощо, а також мовленнєво-ігрова (Ушинський, 1967: 87-88).

У дитячій психології зазначено, що провідна діяльність відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини. Наприклад, у ранньому віці (до трьох років) основною провідною діяльністю є предметно-маніпулятивна діяльність, у дошкільному віці (від трьох до семи років) – ігрова, в молодшому шкільному віці (від семи до одинадцяти років) – навчальна діяльність, а в підлітковому віці – спілкування з однолітками. Кожен із цих видів діяльності створює умови для розвитку відповідних психічних процесів і новоутворень, необхідних для подальшого психічного розвитку.

Щодо дітей з аутизмом, їхня провідна діяльність має певні специфічні особливості. Дослідження засвідчують, що в дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) відбувається значне відхилення у розвитку провідної діяльності порівняно з нормативними показниками. Наприклад, гра дітей-аутистів почасти носить стереотипний і ритуалізований характер, що обмежує розвиток уяви та соціальних навичок. Спостерігається також труднощі в переході від однієї провідної діяльності до іншої, що може бути пов'язано з недостатньою гнучкістю мислення та обмеженими інтересами.

Результати дослідження діяльності дітей з аутизмом зазначають необхідність спеціалізованих підходів щодо корекційної роботи з дітьми. Важливо створювати індивідуальні програми, які враховують специфічні потреби дітей-аутистів, спрямовані на розвиток соціальних навичок,

комунікативних умінь та адаптації до зміни діяльності. Інтервенції можуть включати структуроване навчання, поведінкові методики, а також терапію, зорієнтовану на розвиток ігрової діяльності (Чекан, 2024: 1091-1100).

Отже, поняття провідної діяльності, як у загальній, спеціальній, так і в дитячій психології, є фундаментальним для розуміння психічного розвитку. Для дітей з аутизмом необхідні особливі спеціальні підходи та методики роботи, що враховують їхні унікальні потреби та особливості розвитку. Ігрова діяльність, яка є важливим аспектом психічного розвитку, повинна бути адаптована таким чином, щоб забезпечити ефективну підтримку та стимулювання когнітивного, емоційного і соціального розвитку дитини. Використання ігор, які сприяють розвитку комунікативних навичок, соціальної взаємодії та сенсорної інтеграції, є ключовим елементом у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. Отже, ігрова діяльність виступає не лише як засіб навчання та розвитку, але і як інструмент для подолання бар'єрів, пов'язаних з аутизмом, і сприяє інтеграції дітей у соціальне середовище.

2.1.2 Особистісно зорієнтований підхід у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Сучасна психолого-педагогічна наука і практика пов'язують розвиток підростаючої особистості з особистісно зорієнтованим підходом, який спрямований на гуманізацію освітнього процесу. Означений підхід підкреслює важливість морально-духовних переживань, сприяє встановленню справедливих і поважних відносин з дитиною, а також розкриттю її потенціалу та стимулюванню до творчого розвитку.

Зокрема, особистісно зорієнтований підхід набуває особливого значення в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, зокрема з дітьми старшого дошкільного віку з аутистичним синдромом, який було застосовано багатьма вченими спеціальної педагогіки (Н. Базима, О. Бєлова, В. Коваленко, Н. Лещій, К. Островська, А. Синиця, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, С. Кондукова, Д. Шульженко, Н. Фролова, Y. Bondarenko та ін.)

Передовсім з'ясуємо сутність поняття «особистість». До XVII століття термін «особистість» не використовувався. Потреба виникла з часом, коли наука досягла певного рівня розвитку і виникла необхідність виокреслити особистість як індивіда з певними рисами. Отже, поняття «особистість» утворилося від присвійного прикметника «особистий» – тобто того, що належить особі (Кубійович, 2000: 3514).

Особистість трактується як системна якість індивіда, яка включає його взаємодію в різних соціальних зв'язках, що формуються через суспільну діяльність і спілкування (Гринчишина, 1988: 220-221); насамперед людина, соціальна істота, суб'єкт пізнання та праці; «особа» – в широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» (Костюк, 1989: 76-79). Крім того, особистості притаманна самосвідомість, що виступає як її Я, система уявлень про себе, що формується у процесі діяльності та спілкування, виявляючись у самооцінках, рівнях самоповаги.

Термін «особистість» («personality») в англійській мові походить від латинського «persona». На перших етапах «особистість» означало маски, які надягали актори під час театральних вистав у давньогрецькій драмі. Раби не вважалися персонами; для цього треба було бути вільною людиною. Вираз «втратити обличчя», що існує в багатьох мовах, означає втрату свого місця і статусу у визначеній ієрархії (Хьелл та Зиглер, 1997: 45-49). Зазначимо, що у східних мовах (китайській, японській) поняття «особистість» пов'язане не тільки з обличчям людини, але й з усім її тілом. У європейській традиції обличчя протиставляється тілу, оскільки обличчя символізує душу людини. Для китайського мислення характерне поняття «життєвість», що охоплює як духовні, так і тілесні якості індивіда (Ортега-і-Гассет, 1991: 123-124). Як у східному, так і в західному мисленні збереження «обличчя», тобто особистості, є категоричним імперативом людської гідності. Без цього наша цивілізація втратила б право називатися людською (Костюк, 1989: 76-79).

Феномен «особистість» виник у значенні зовнішній, «поверхневий» соціальний образ, який індивідуальність приймає, виконуючи певні життєві ролі – своєрідну «личину», суспільне обличчя, звернене до оточуючих (Stern, 1928: 45-46).

Для філософів (І. Кант, М. Шелер, К. Ясперс, В. Джеймс та ін.) особистість – це унікальна духовно-тілесна цілісність людини, яка діє як суб'єкт життєдіяльності зі власним «Я». Така людина вільна і несе повну відповідальність за свої вчинки, є автором свого життя, визначає його зміст, цілі та ідеали. Німецький філософ І. Кант уважав, що особистість повинна виконувати моральний обов'язок, який належить світові свободи, потреб і природи. У європейській філософії існує напрямок – персоналізм, де особистість вважається найвищою цінністю. Такі ідеї відображені у працях давньогрецьких та давньоримських філософів, (Сократ, Платон, Арістотель і Хома Аквінський та ін.) (Кубійович, 2000: 3514).

Філософи (М. Шелер, К. Ясперс) розглядають особистість як суто духовну сутність, проводячи паралель між духовним світом та світом особистості, де присутні тільки гідні якості (Jaspers, 1949: 17-18). Американський філософ В. Джеймс виділяє три критерії для визначення особистості: фізичний (тіло, одяг, оточення, будинок, результати діяльності), соціальний (роль у сімейних, товариських, професійних відносинах) і духовний (інтелект, моральність, релігійність) (Вільям, 2002: 22-24).

За І. Бехом, (Бех, 2009: 27-33) особистість – це людина як автор вільної дії, тобто такої, що не залежить від безпосередньої проблеми або ситуації, спрямованої на майбутнє. Сучасна філософія розглядає особистість через призму суспільної поведінки, акцентуючи на світоглядних, естетичних та духовних нормах (Кубійович, 2000: 3514).

Психологи (К. Юнг, В. Москалець, О. Столяренко) визначають особистість як сукупність звичок і переваг, знань і досвіду, психофізичних особливостей людини, її повсякденної поведінки та взаємозв'язків із суспільством і природою (Москалець, 2013: 32-37). К. Юнг виділив компоненти (архетипи) особистості: самість – центр і вираз психологічної

цілісності індивіда; тінь – автономна частина особистісних установок із усвідомленим уявленням про себе; аніма та анімус – жіночий і чоловічий початок; еґо – вираз особистого «Я» у взаємозв'язку з довколишнім світом; персона – соціокультурна роль людини у суспільстві (Процюк, 2008: 67).

Для психологів (В. Москалець, О. Столярєнко) особистість – це унікальне створення із власними думками, особливостями та виразом свідомості, яке розкривається в процесі спілкування та предметної діяльності (Столярєнко, 2012: 56-58).

У соціології особистість є центральним поняттям. Її значення важливе для розвитку та відносин у суспільстві. Соціологія як наука визначає особистість як набір соціальних характеристик, зосереджених на контролі поведінки, самосвідомості та самооцінці. Соціалізація здійснюється через освоєння культурних і соціальних ролей, що дозволяє людині стати повноцінним членом суспільства. Соціальне середовище та процес соціалізації перетворюють біологічну істоту на соціальну, тобто з індивіда формується особистість (Захарченко та ін., 1996: 35).

Визначення означеного феномена знаходимо і в українському педагогічному словнику, де зазначено, що особистість – це конкретна людина, яка є представником певного суспільства або соціальної групи, займається певною діяльністю, усвідомлює своє ставлення до світу і має індивідуально-психологічні відмінності. В особистості виділяється її суспільна сутність, адже поза суспільством людина не може стати особистістю: людину створює природа, а формує її суспільство. Основні особливості особистості визначаються змістом світогляду та його психологічною сутністю, цілісністю переконань, усвідомленням свого місця в суспільстві, змістом і характером потреб та інтересів, а також співвідношенням і проявом різних особистісних якостей (Гончаренко, 1997: 71-72).

Отже, особистість – це результат соціалізації індивіда в процесі комунікації та взаємозв'язку в суспільстві. Особистість формується під впливом генетичних особливостей та навколишнього оточення.

Поняття «особистість» тісно пов'язане з особистісно зорієнтованим підходом, тому згідно з темою дослідження перейдемо до розгляду особистісно зорієнтованого підходу до сучасної дитини.

Корені особистісно зорієнтованого підходу з дітьми з особливими освітніми потребами сягають робіт відомого італійського педагога Марії Монтесорі, в основі якої закладено те, що кожна дитина з її можливостями та потребами проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Девіз означеної методики звучить так: «Допоможіть мені зробити це самому» (Крайник, 2006: 57-58). У праці «Педагогічна антропологія» М. Монтесорі довела, що особистісно зорієнтований підхід до розвитку кожної особистості дитини можливий за результатами спостережень за дитиною у діяльності з варіативним дидактичним матеріалом. Надання дитині можливості вибору дидактичного матеріалу сприяє її самодіяльності, розвитку вибірковості, допомагає у самовихованні особистісних якостей, самостійності, підтримці позитивної самооцінки, підвищенню впевненості в собі та збереженню унікальної дитячої своєрідності (Монтесорі, 2000: 43-49).

Концепцію особистісно зорієнтованого підходу досліджували Г. Ващенко, Т. Койчева, О. Кононко, І. Княжева, В. Кузьменко, Т. Кравченко, С. Ніколаєнко, О. Пехота, О. Погорілий та ін. О. Погорілий підкреслює, що особистісний підхід у широкому розумінні означає, що всі психічні процеси, властивості та стани розглядаються як притаманні конкретній дитині, будучи похідними від її індивідуального й суспільного буття та визначаються його закономірностями (Княжева та ін., 2025: 68-75; Погорілий, 1996: 98-106).

За С. Ніколаєнко, особистісно зорієнтований підхід передбачає, що в центрі уваги перебуває особистість дитини, її унікальність і самоцінність, а також її суб'єктивний досвід, який спочатку виявляється, а потім узгоджується зі змістом освіти (Ніколаєнко, 2021; Дубасенюк, 2012: 400-405). Вчений акцентує, що особистісно зорієнтований підхід складається із трьох основних складників: розуміння, прийняття, визнання.

Розуміння зосереджене на внутрішньому світі дитини. Важливим складником є ступінь сугестивності, яку повинен визначати педагог

(Ніколаєнко, 2021). За наявності високого ступеня навіюваності дитина легко піддається впливу, є нестійкою до емоційних проявів та екстремальних ситуацій. Для таких дітей характерні стани афекту та істеричні прояви. Прийняття передбачає повністю позитивне ставлення до всіх проявів характеру дитини. Означений етап є одним із найважливіших, оскільки включає не лише позитивне сприйняття особистості, але й впевненість у тому, що суспільство приймає її з усіма особливостями та недоліками. Важливо дати дитині зрозуміти, що вона може бути собою.

Визнання полягає в усвідомленні дитиною власної індивідуальності. Дитина має право бути собою з повним схваленням дорослими її поглядів та суджень. Дорослі можуть не поділяти певні погляди та пріоритети дитини, але їх прийняття означає віру в її самовдосконалення. На цьому етапі можна не погоджуватися з поглядами дитини, але не можна їх засуджувати (Ніколаєнко, 2021).

О. Кононко стверджує, що особистісно зорієнтований підхід спрямований на формування ціннісного ставлення до дитини, враховує, що всі зовнішні педагогічні чинники, заломлюючись через внутрішні особливості особистості, завжди діють опосередковано на індивідуальність дитини, на її психологічні властивості, спираючись на її активність (Кононко, 1998: 37-38). Т. Кравченко зазначає, що особистісно зорієнтований підхід орієнтує на виявлення можливостей самобутнього особистісного образу, розвитку суспільних сил дитини, взаємодії з природою, людьми, нацією, культурою, передбачаючи дослідження ієрархії цілей особистісного саморозвитку (Кравченко, 2009: 100-105).

За В. Кузьменко, особистісно зорієнтований підхід розглядається як: засіб забезпечення індивідуальної своєрідності у розвитку дитини та максимального розвитку потенційних здібностей; визначальний чинник ефективності будь-яких педагогічних дій (Кузьменко, 2000: 5).

Г. Ващенко, розробляючи концепцію особистісно зорієнтованої освіти, висунув ідею ідентичності, мети і чинника освітнього досвіду під час освітнього процесу. Теоретичне значення концепції, за Г. Ващенко, полягає у

виявленні сутності та умов реалізації індивідуальних функцій освітнього процесу. Практична важливість концепції полягає у створенні правил освітньої практики, які мають слугувати альтернативою традиційного навчання (Ващенко, 2000: 68).

Отже, як зазначають учені, особистісно зорієнтований підхід – це форма освітнього процесу, яка базується на особистості та її внутрішній цінності: кожна особистість має суб'єктивний досвід, який спочатку формується, а потім інтегрується у зміст освіти (Krett & Andrusyshen, 1955: 87).

Концепція особистісно зорієнтованого підходу була обґрунтована в зарубіжних теоріях гуманістичної психології ще у 60-х роках минулого століття (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). Вчені, які підтримували означений науковий напрям, уважали, що повноцінний освітній процес можливий лише за умови перетворення освітнього закладу на лабораторію для відкриття унікального «Я» кожної особистості. Науковці стверджували, що основне завдання освітнього процесу полягає у сприянні кожній дитині в усвідомленні себе як особистості, виявленні та розкритті власних можливостей, формуванні самосвідомості, успішному самовизначенні, самореалізації та самоствердженні.

Розкриття сутності особистісно зорієнтованого підходу знаходимо у працях К. Роджерса. Дослідник обґрунтував концепцію «значущого учіння» як процесу, що формує людину як особистість. Ключовим елементом особистісно зорієнтованого підходу К. Роджерс уважав засвоєння сенсів, які складають особистісне значення. Учений підкреслював, що роль педагога у взаємодії з дітьми має бути збалансованою: педагоги повинні враховувати емоції та ситуації, виявляти людські якості у взаємодії з дітьми, розуміти почуття дитини, приймати її такою, якою вона є, ставитися до дітей позитивно, вести діалог, зосереджувати увагу на тенденціях саморозуміння дітей, забезпечувати особистісні стосунки під час освітнього процесу та створювати позитивний психологічний клімат, що сприяє вільному вираженню тенденцій саморозвитку та самоствердження кожної дитини, незалежно від її особливостей (Rogers, 1942: 45).

Ознайомлення з працями К. Роджерса дозволяє стверджувати, що автор, ілюструючи гуманістичний підхід до визначення сутності та ролі освітнього процесу, вважав джерелом підвищення самостійності та активності особистості особистісно зорієнтовану спрямованість означеного процесу (Rogers, 1942: 57).

Отже, проаналізувавши концепцію особистісно зорієнтованого підходу минулого століття, можемо узагальнити, що провідні зарубіжні вчені з теорії гуманістичної психології наголошували на необхідності перетворення освітнього закладу на лабораторію для відкриття унікального «Я» кожної особистості, сприяючи усвідомленню себе, розкриттю власних можливостей, самореалізації тощо. Сучасні освітні системи також продовжують розвивати ідеї особистісно зорієнтованого підходу, адаптуючи їх до нових викликів і потреб. Одним із стратегічних завдань реформи освіти в Україні є формування освіченої та творчої особистості, а також зміцнення фізичного і морального здоров'я. Вирішення означеного питання передбачає психологічне та педагогічне обґрунтування змісту й методів особистісно зорієнтованого підходу, спрямованого на розвиток особистості кожної дитини.

Наукові передумови виникнення особистісно зорієнтованого підходу знаходимо у дослідженнях особистості психологами (У. Джемс, О. Ковальов, Г. Костюк, Ж. Піаже, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). Сучасні вимоги до реалізації особистісно зорієнтованого підходу викладено в працях науковців (І. Беха, М. Боришевського, С. Кульневича, В. Моляко, С. Максименка, В. Серікова, Б. Федоришиної, І. Якиманської та ін.). Особистісно зорієнтована освіта досягається не лише завдяки зовнішнім характеристикам суспільства, але й через внутрішню змістову співпрацю, саморозвиток учасників освітнього процесу та виявлення особистісних функцій. Особистісно зорієнтований підхід базується на фундаментальних дидактичних дослідженнях, присвячених особистісно-розвивальним функціям навчання і виховання (І. Бех, В. Рибалка, В. Серіков, І. Якиманська та ін.)

Особистісно зорієнтований підхід інтегрує як особистісно зорієнтоване навчання, так і особистісно зорієнтоване виховання. Теорія та практика, відома

під назвою «особистісно зорієнтоване навчання», має довготривалу історію та кілька альтернативних назв, які відображають різні підходи до освіти та виховання, зокрема гуманістична педагогіка, неопрагматизм, екзистенціалізм, педоцентризм, та вільне виховання (США, Європа, 1970-і роки), а також педагогіка співробітництва (1980-і роки). Подібні концепції можуть бути об'єднані під загальною назвою ліберальної педагогіки, яка контрастує з авторитарним і технократичним підходами.

Для створення відповідного освітнього середовища необхідно змінити позицію педагога, створити атмосферу «свободи навчання», використовувати методи, що стимулюють активність вихованця і сприяють його розвитку. Позиція педагога повинна бути подібною до консультанта та психотерапевта, який надає «розвивавальну допомогу» (Богуш, 2025: 305-306).

Атмосфера «свободи навчання» характеризується тим, що учні не бояться робити помилки, вільно обговорюють проблеми, співпрацюють один з одним та бачать у вчителів джерело досвіду і знань, старшого члена групи (Костюк, 1989: 504-505).

О. Савченко зазначає, що особистісно зорієнтоване навчання передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей кожного учня, проявом глибокої поваги до його особистості та ставленням до нього як до свідомого та відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. Основною метою цього типу навчання є створення умов, що включають зміст, методи та середовище, які сприяють індивідуальній самореалізації учня, розвитку та саморозвитку його особистісних якостей.

Отже, переваги особистісно орієнтованого навчання включають увагу до внутрішнього світу дитини, розвиток особистості учня через навчання, а також пошук нових методів, форм та засобів навчання. Однак надмірний акцент на інтересах дитини може призвести до зниження академічного рівня, що зазначають самі педагоги. Оптимальним є поєднання традиційного та особистісно-орієнтованого типів навчання (Чекан, 2022: 231-238).

Визначаючи, що виховання і навчання детермінуються сучасними соціальними процесами, в особистісно-гуманістичній парадигмі доводиться необхідність перенесення акцентів із потреб і запитів суспільства на інтереси і потреби людини, бо не людина існує для суспільства, а суспільство – для неї.

Особистісно зорієнтоване виховання є процесом, який визначається своєю метою і спрямований на ствердження особистості як найвищої цінності буття. Означений процес стає можливим за умови стимулювання в особистості потреб щодо самореалізації та самовдосконалення. Особистісно зорієнтоване виховання створює умови для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, що, у свою чергу, сприяє повазі до інших. З цих суб'єктивних потреб випливає об'єктивна мета особистісно зорієнтованого виховання, яка полягає у створенні відповідних умов (психологічних, методичних, професійно-педагогічних) для формування моральної особистості, зорієнтованої на самовдосконалення (Дубасенюк, 2012: 205-207).

Отже, особистісно зорієнтоване виховання створює необхідні умови для розвитку самоповаги та почуття власної гідності, що, у свою чергу, сприяє виникненню поваги до інших. Логічним висновком із цих суб'єктивних потреб є об'єктивна мета особистісно зорієнтованого виховання, яка полягає у створенні психологічних, методичних та професійно-педагогічних умов для формування моральної особистості, зорієнтованої на самовдосконалення.

Особистісно зорієнтований підхід як нова модель навчання та виховання вимагає розроблення відповідної психологічно виваженої й соціально продуктивної корекції, здатної бути міцним науковим опідґрунтям створення високопродуктивних освітньо-виховних технологій і методів.

Одним із варіантів таких освітньо-виховних технологій, в яких поєднується спільна творчість педагогічної науки і практики є авторська «Інтегрована особистісно зорієнтована технологія в дошкільному навчальному закладі та середній загальноосвітній школі I ступеня», доктора наук у галузі освіти, професора, завідувачки кафедри педагогіки початкового навчання інституту педагогічної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського С. Якименко (Якименко, 2016: 128).

Педагогічний експеримент у дослідженні С. Якименко, ставив за мету впровадження нових ідей в практику початкової освіти, які б сприяли її випереджальному характеру. Інтегрована особистісно зорієнтована технологія С. Якименко, характеризується двома особливостями:

- глибоким системним психологічним підґрунтям її побудови, забезпеченням гармонійного поєднання високих показників навченості зі створенням оптимальних умов розвитку пізнавальних процесів і, особливо, інтелекту;
- оптимізацією процесу розвитку особистості в цілому (Якименко, 2016: 130).

На думку І. Беха, особистісно зорієнтоване виховання є вихованням методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до широкого спектру соціально-гуманітарних наук, спираючись на фундаментальні філософські та психологічні ідеї про людину, її виховання та індивідуально-особистісний розвиток, а також на розуміння виховання як ціннісно значущого процесу. Методологія особистісно зорієнтованого підходу базується на комплексній реалізації та взаємодоповненні сучасних парадигмальних підходів. Означений підхід вирізняється тим, що орієнтується на людину (дитину) як центральну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує та розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); формує у дітей особистісні смисли навчання і життя, залучає їх до світу культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); а також стимулює вихованців до самостійного вирішення життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціальному середовищі (синергетичний підхід) (Бех, 2003: 202-206; Бех, 1995: 198-199; Бондаревська, 2001: 17-24).

З погляду методології, особистісно зорієнтований підхід дозволяє виявити особливості організації діяльності учасників освітнього процесу на основі принципів поваги, довіри та визнання індивідуальності кожного. Особистісно зорієнтований підхід також сприяє визначенню ролі та місця

суб'єктів освітнього процесу та забезпечує максимальне розкриття і використання їхнього суб'єктного досвіду.

У багатьох працях сучасних науковців значна увага приділяється розробленню змісту, форм і методів упровадження особистісно зорієнтованого підходу до становлення особистості в процесі різних видів діяльності. Вчені (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Н. Лисенко, Т. Поніманська, С. Якименко та ін.) переконливо обґрунтували значення та можливість оптимізації освітньо-виховної роботи в закладах освіти, особливо дошкільних, на засадах упровадження особистісно зорієнтованого підходу.

Зокрема, за С. Якименко, особистісно зорієнтований підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на індивідуальні потреби, можливості та особливості кожної дитини, з урахуванням її особистого досвіду, інтересів та психофізичних властивостей (Якименко, 2021: 34-39).

Одним із ключових аспектів особистісно зорієнтованого підходу, представленого в дослідженні С. Якименко, є значення особистісного досвіду дитини у формуванні її світосприйняття. Авторка наголошує на тому, що світосприйняття формується на основі активної пізнавальної діяльності дитини, яка взаємодіє з довколишнім середовищем. Такий процес включає як кероване, так і некероване пізнання світу, що дозволяє дитині формувати цілісне уявлення про довкілля та своє місце в ньому.

Іншим важливим аспектом є індивідуалізація навчання, яку С. Якименко впроваджує через розроблення інтегрованої особистісно орієнтованої технології. Означена технологія забезпечує адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб кожної дитини, що сприяє її особистісному розвитку. Означений підхід дозволяє дітям розвиватись у власному темпі, відповідно до своїх інтересів, і отримувати максимальну користь від освітнього процесу.

Мотивація є ще одним ключовим елементом особистісно зорієнтованого підходу, якого дотримується авторка. У дисертації С. Якименко, акцентується на необхідності підтримки високої пізнавальної мотивації дитини, що стимулює її активність і самостійність під час освітнього

процесу. Важливою особливістю особистісно зорієнтованого підходу є диференціація рівнів сформованості світосприйняття, що дозволяє індивідуалізувати підхід до кожної дитини в залежності від її мотиваційного та пізнавального рівнів (Якименко, 2021: 128).

Особлива увага приділяється партнерській взаємодії між педагогами та батьками. С. Якименко підкреслює, що успішна реалізація особистісно зорієнтованого підходу вимагає активної участі батьків в освітньому процесі, що дозволяє створити єдине освітнє середовище, де всі суб'єкти освітнього процесу – дитина, педагог, родина – взаємодіють і співпрацюють для досягнення спільної мети (Якименко, 2021: 203).

Згідно з темою дослідження, проаналізуємо особистісно зорієнтований підхід у роботі з дітьми, що мають ООП, який досліджували О. Белова, В. Коваленко, Н. Лещій, А. Синиця, М. Шеремет, Н. Фролова та ін.

Так, дослідження О. Белової, присвячене формуванню мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання, має яскраво виражену особистісно зорієнтовану спрямованість, що проявляється в кількох ключових аспектах, які враховують індивідуальні потреби та особливості кожної дитини.

Зокрема, враховуються індивідуальні особливості дітей з логопатологією, що виражаються в різних рівнях розвитку їхніх мовленнєвих та когнітивних здібностей. Учена виділяє логопсихологічні профілі мовленнєвої готовності (мовленнєво-прогресивний, мовленнєво-дезорганізаційний, мовленнєво-пасивний), що дозволяє розробити спеціалізовані корекційні програми, адаптовані до потреб кожної дитини. Такий підхід забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, що є основою особистісно зорієнтованого підходу.

Значну увагу приділено мотиваційному та емоційному розвитку дітей. О. Белова акцентує на необхідності підтримки мотивації до навчання й емоційного благополуччя дітей з логопатологією. Окремо розглядаються мотиваційний складник мовленнєвої готовності та емоційний розвиток, що

дозволяє не тільки розвивати мовленнєві навички, але й забезпечувати комфортну адаптацію дітей до освітнього процесу.

У дослідженні підкреслено важливість розвитку соціальної взаємодії, що є важливим аспектом особистісно зорієнтованого підходу. Програма, розроблена О. Беловою, спрямована на розвиток комунікативних здібностей, це сприяє успішній інтеграції дітей у соціальне середовище, що особливо важливо для дітей з логопатологією, які часто стикаються з труднощами в спілкуванні.

Розвиток мовленнєвої компетентності розглядається як інструмент для самовираження і самореалізації дитини. О. Белова акцентує на свідомому оволодінні мовленнєвими вміннями та навичками. Зазначене дозволяє дітям ефективно використовувати мову для комунікації в різних життєвих ситуаціях, що сприяє формуванню у дитини впевненості в собі та здатності до самовираження (Белова, 2024: 69-70).

Особистісно зорієнтований підхід, як обґрунтовано у дисертаційному дослідженні В. Коваленко, є концептуально важливим елементом педагогічного процесу, спрямованого на розвиток та соціалізацію дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти. За В. Коваленко, особистісно зорієнтований підхід передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, що полягає у диференційованому ставленні до дитини, враховуючи індивідуальні особливості кожної із них. Зокрема, передбачено адаптацію змісту навчання, методів та засобів навчально-виховної діяльності відповідно до когнітивних, емоційних та поведінкових характеристик учнів з інтелектуальними порушеннями. Такий підхід забезпечує можливість для кожної дитини максимально реалізувати свій потенціал, що сприяє її ефективній соціалізації та розвитку.

Ключовим аспектом особистісно зорієнтованого підходу у дослідженні В. Коваленко є забезпечення психологічної підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями, що включає створення сприятливих умов для емоційного комфорту учнів, формування позитивної самооцінки та мотивації до освітнього процесу. Як зазначає вчена, соціальна інтеграція дітей з

інтелектуальними порушеннями є ще одним важливим завданням особистісно зорієнтованого підходу. Успішна соціалізація передбачає формування у дітей навичок взаємодії з оточуючими, здатності до адаптивної поведінки в суспільстві (Коваленко, 2023: 56-57).

Особистісно зорієнтований підхід розглянуто в дослідженні Н. Лещій. Запропонована система роботи базується на діяльнісно-особистісному, системному, культурологічному та особистісно зорієнтованому підходах, які забезпечують адаптацію програм до унікальних можливостей кожного учня. Новизна дослідження полягає у створенні комплексної системи, що включає методологічний, організаційний та оцінювальний компоненти, забезпечуючи ефективний контроль та корекцію програм для досягнення найкращих результатів (Лещій, 2021:145).

У дослідженні А. Синиці особистісно зорієнтований підхід є засновничим у розробленні та реалізації логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем (ЦП), базується на врахуванні індивідуальних потреб кожної дитини та розумінні важливості раннього втручання для забезпечення гармонійного розвитку. Авторка підкреслює значущість періоду від народження до трьох років, який є критичним для формування мовленнєвих та когнітивних навичок, особливо у дітей із ЦП (Синиця, 2024: 175-178).

Особистісно зорієнтований підхід у дослідженні А. Синиці передбачає створення умов, що сприяють максимальному розвитку потенціалу дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Учена детально розглянула питання нейропластичності дитячого мозку, що дає можливість для ефективного втручання в ранньому віці. Логопедичний супровід, у дослідженні А. Синиці, спрямований не лише на підтримку дитини у процесі її розвитку, але й на активну співпрацю з родиною, що є важливою умовою для досягнення позитивних результатів.

Особистісно зорієнтований підхід, як зазначає авторка, вимагає тісної міждисциплінарної взаємодії фахівців, включаючи логопедів, лікарів, психологів та інших спеціалістів. Така координація забезпечує комплексний

підхід до реабілітації та абілітації дітей із ЦП. Крім того, важливим чинником є готовність батьків співпрацювати із фахівцями, що суттєво впливає на успішність логопедичної підтримки (Синиця, 2024: 190).

Отже, особистісно зорієнтований підхід у дослідженні сучасних учених у роботі з дітьми з ООП, реалізується через комплексний аналіз та розроблення методик, які враховують унікальні потреби кожної дитини, а також створенням інтегрованого освітнього простору, де всі учасники освітнього процесу працюють злагоджено на користь дитини.

Зважаючи на те, що дисертаційне дослідження стосується розвитку дітей-аутистів, зацентруємо на особливостях реалізації особистісно зорієнтованого підходу в контексті розвитку сучасної дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Сутність означеного підходу полягає в організації педагогічного впливу в освітньому процесі освітньої установи для забезпечення кожній дитині, незалежно від особливостей, умов для повноцінного особистісного становлення (Н. Базима, Т. Скрипник та ін.). Н. Базима акцентує, що особистісно зорієнтований підхід є цілеспрямований, планомірний і спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток дітей з розладами аутистичного спектру, беручи до уваги їх індивідуальні особливості, інтереси та здібності, що допомагає формуванню дитини як особистості (Базима, 2014: 76).

У працях Т. Скрипник зазначено, що особистісно зорієнтований підхід зосереджується на унікальності та самостійності кожної дитини. Визнання дитини з аутистичними порушеннями як особистості, принцип відсутності бездарних дітей і принцип неповторності кожної дитини є основою особистісно зорієнтованого підходу (Скрипник, 2010: 45-48; Тарасун, 2016: 154-160).

У центрі особистісно зорієнтованого підходу є розкриття здібностей дитини, зосереджуючись на особистості дитини, самобутності, самостійності та суб'єктивному досвіді. Насамперед розвиваються зазначені якості, а потім узгоджуються зі змістом освіти (Горбатюк, 2012: 31-35).

Основні положення особистісно зорієнтованого підходу в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра спрямовані: на пріоритет індивідуальності, самоцінності та самобутності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду; особливу роль педагога в реалізації розвивального процесу; необхідність створення умов для розкриття можливостей дитини. Метою особистісно зорієнтованого підходу є становлення життєвого самовизначення дитини-аутиста (Грига та Семигіна, 2002: 98).

Зазначимо, що виховання і розвиток дітей з особливими освітніми потребами залежить від самих дітей, ураховуючи унікальність кожної особистості. Кожна дитина має право висловлювати свої думки, бути собою і виявляти свої справжні почуття. У розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра важливу роль відіграє вільна діяльність із прихованим змістом, в якій дитина грається, а педагог спрямовує свої зусилля на її розвиток і виховання. Створення ситуацій успіху для задоволення власних потреб дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є непростим завданням, натомість його необхідно практикувати для забезпечення вільного розвитку дитини (Кононко, 1998: 79).

Згідно поглядів учених (А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко, О. Таранченко та ін.), особистісно зорієнтований підхід передбачає створення сприятливих умов для освітнього процесу, визнання цінності, унікальності та цілісності особистості дитини. Стиль освітнього процесу дітей з особливими потребами з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу, враховує індивідуальні способи пізнання світу кожної дитини. Освітнє середовище забезпечує постійний індивідуалізований зворотний зв'язок (Колупаєва та ін., 2012: 7-20).

Згідно з думками С. Гончаренка, складником особистісно зорієнтованого підходу є психолого-педагогічна підтримка. Її метою є спільне (діти, батьки, педагоги, психологи, спеціальні педагоги та ін.) визначення актуальних інтересів дітей. При цьому встановлюються цілі, можливості та шляхи подолання перешкод, що заважають дітям зберігати свою людську гідність у різних складних ситуаціях і самотійно досягати бажаних

результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні та поведінці, що передбачає формування культури взаємовідносин із власним внутрішнім світом та є необхідним для осмисленого вибору відповідей на запитання про сенс життя та призначення обраної професійної діяльності. Таким чином, процес педагогічної підтримки характеризується допомогою дитині у її індивідуальному становленні та саморозвитку, вибудовуванні власної програми та траєкторії життя (Гончаренко, 2012: 75).

Отже, особистісно зорієнтований підхід передбачає не стільки формування особистості із заданими властивостями, скільки створення умов для повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій учасників освітнього процесу. Виведена базова ціннісна орієнтація сучасного педагога (спеціальний педагог, вихователь, учитель-логопед, дефектолог, реабілітолог, практичний психолог та ін.), визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною в колективі. Особистісно зорієнтований підхід допомагає сучасному педагогу та дитині з ООП усвідомити себе особистістю, виявити та розкрити власні можливості, сформувати самосвідомість, реалізувати особистісно значущі та суспільно прийнятні способи самовизначення, самореалізації та самоствердження.

У контексті використання цифрових технологій, особистісно зорієнтований підхід до розвитку дітей з розладами аутистичного спектра передбачає створення інтерактивних і адаптивних навчальних матеріалів, що дозволить дітям навчатися у власному темпі, з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей.

Відповідно до теми дисертаційного дослідження «Теоретико-методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації» зацентруємо на особистісно зорієнтованому підході у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Особливо важливо розглянути особливості застосування загальних принципів особистісно зорієнтованого підходу в роботі з дітьми з розладами

аутистичного спектра. У цьому контексті основний акцент має бути зроблено на створенні умов, які сприятимуть розвитку соціальних, комунікативних та особистісних навичок дітей з аутизмом, ураховуючи їхні індивідуальні потреби та можливості. Методологічно обґрунтований підхід дозволяє організувати взаємодію таким чином, щоб кожна дитина могла відчувати себе суб'єктом освітнього процесу, здатним до самовираження та саморозвитку. У корекційній роботі з дітьми з аутизмом особливе значення має створення довірливого середовища, яке сприятиме формуванню позитивного ставлення до себе та оточуючих, що є фундаментом для подальшого розвитку їхньої соціальної інтеграції та особистісного становлення.

На сьогодні проблема розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є досить актуальною, оскільки ступінь розвитку мовлення впливає на рівень соціальних та пізнавальних досягнень дитини, вміння висловлюватися та здобувати знання. Розв'язання означених проблем мовленнєвого розвитку дітей має здійснюватися в процесі їхнього щоденного спілкування із вихователями, спеціальними педагогами, батьками та однолітками, інтегруючись у різні види діяльності (Чекан, 2025: 274-306).

Отже, особистісно зорієнтований підхід є методологічним інструментом, що передбачає розгляд дитини-аутиста як суб'єкта саморозвитку, самопізнання та виховання, а педагога як консультанта, який стимулює процеси саморозвитку та самовиховання дітей. Система мовленнєвої роботи повинна включати поступовий перехід від репродуктивних до мовленнєвих дій, що досягається шляхом зміни видів дитячої творчості з використанням особистісно зорієнтованого підходу. Завдяки поєднанню означених компонентів посилюється робота над формуванням мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, що сприяє їх розвитку.

Закон України «Про Концепцію формування інформаційного суспільства» визначає, що засоби цифровізації є сукупністю засобів і технологій, призначених для збирання, зберігання, оброблення та передавання інформації, включаючи, але не обмежуючись, Інтернетом, мобільними

телекомунікаційними системами та системами бездротового зв'язку (Про Концепцію формування інформаційного суспільства).

Використання засобів цифровізації на заняттях розширює можливості педагога у підборі матеріалів і форм освітньої роботи, робить заняття яскравими та цікавими, інформаційно та емоційно насиченими. Слід враховувати, що за допомогою засобів цифровізації, що людина запам'ятовує 20% почутого, 40% побаченого, 60% одночасно побаченого і почутого, 80% побаченого, почутого і зробленого самостійно.

Отже, засоби цифровізації в освіті сприяють: розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей дітей; формуванню пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення і т.д. С. Ладивір наголошує на тому, що «основна цінність дитячої особистості у прекрасний період свого росту й розвитку полягає у її здатності та постійному прагненні до вдосконалення» (Ладивір, 2002: 14-15).

Використання особистісно зорієнтованого підходу у процесі розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації дозволяє максимально враховувати рівень мовленнєвого розвитку, мовні здібності, наміри, бажання та індивідуальні особливості кожної дитини, стимулюючи творчі прояви з орієнтацією на індивідуальність дитини. За таких умов зникає традиційна запрограмованість, адже в плануванні роботи педагог відштовхується не від програми, а від індивідуальних можливостей кожної дитини. Програма залишається орієнтиром щодо базового рівня мовленнєвого розвитку дитини на кожному віковому етапі. Педагогу надається право вільно використовувати програмовий матеріал у межах однієї програми чи з інших варіантних програм.

2.2 Ігрова діяльність – підґрунтя розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Визначення ігрової діяльності як провідного чинника мовленнєвого розвитку дітей спонукає до більш розлогої наукової характеристики означеного феномена. З'ясуємо насамперед сутність поняття «гра».

За словниковими джерелами гра «це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого у спеціально закріплених способах здійснення предметних дій, а також у предметах науки та культури (Шапар, 2007: 121); це тип креативної діяльності людини, що відтворює в уявній формі дії з об'єктами, взаємини між людьми, соціальні норми та культурні здобутки людства, які відображають історично досягнутий рівень суспільного розвитку (Кремень, 2008: 139-140); вид непродуктивної діяльності, в якому мотив не визначає результати, а реалізується в самому процесі (Великий енциклопедичний словник, 2001: 80); гра є формою діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, що закріплений у соціально встановлених способах виконання предметних дій, а також у предметах науки і культури (Побірченко, 2007: 75).

У педагогічних словниках поняття «ігрова діяльність» визначається як різновид активної діяльності дітей, у процесі якої діти оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми, ігрова діяльність є моделюванням дитиною суспільних відносин (Педагогічний словник, 1960: 47); форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, що фіксується у соціально закріплених засобах здійснення предметних дій (Ярмаченко, 2001: 87); «ігрова діяльність» визначається як тип активної діяльності дітей, під час якої вони опановують соціальні функції, взаємини та рідну мову як засіб спілкування між людьми (Гончаренко, 1997: 71).

Звернімося до розуміння ігрової діяльності вченими (Л. Артемова, Н. Бойченко, Г. Григоренко, Н. Кудикіна, К. Щербакова, А. Фролова та ін.)

Згідно з Л. Артемовою, гра є діяльністю, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами утилітарної діяльності (Артемова, 1995: 64). Учена уточнює, що грою у людини є таке відтворення людської діяльності, за якою з неї виокремлюється її соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми відносин між людьми (Артемова, 1995: 65).

С. Довбня визначає ігрову діяльність як динамічну систему взаємодії дитини з довколишнім середовищем, під час якої відбувається пізнання світу, засвоєння культурно-історичного досвіду та формування особистості дитини. Специфіка ігрової діяльності полягає в тому, що її продуктивність визначається активним функціонуванням дитячої уяви та міжособистісного спілкування. Гра є конкретним проявом індивідуальної та колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно-історичний, багатовидовий, креативний і багатofункціональний характер (Довбня, 2011: 245-249).

Модельне відображення реального життя в іграх залежить від інших вражень, які формують системи цінностей. К. Ушинський писав: «В однієї дівчинки лялька пере, шиє, миє, прасує; в іншої – величається на дивані, приймає гостей, поспішає до театру або на раут; у третьої – б'є людей, заводить скарбничку, рахує гроші» (Ушинський, 1967: 79-80).

Натомість довкілля, що оточує дитину, значно багатогранніше, ніж те, що відображається в іграх. У грі знаходять відображення тільки окремі аспекти реальності, зокрема сфери людської діяльності, праці та взаємовідносин між людьми.

Гра є соціальною за своїми способами втілення. Як зазначають учені (Н. Кудикіна, К. Щербакова), гра не створюється дитиною самотійно, а задається їй дорослими, які навчають дитину грати, знайомлять зі способами ігрових дій, що загалом склалися. Засвоюючи у спілкуванні з дорослими техніку різноманітних ігор, дитина потім узагальнює ігрові способи та переносить їх на інші ситуації. Отже, гра набуває особистої творчості дитини, що зумовлює її розвивальний ефект. Водночас незаперечним є факт, що гра – це діяльність, притаманна насамперед молодому організму, з огляду на потребу дитини в активності. Вагомі докази фізіологічного значення гри для розвитку дитини можна знайти у працях Н. Бойченко, Г. Григоренко та А. Фролової та ін. Перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів в організмі дитини пов'язаний із задоволенням потреб в активності, нових враженнях і вияві емоцій.

Ідея використання гри як провідної дитячої діяльності для вирішення дидактичних завдань значно активізувалася впродовж ХХ століття. Відповідна тема розкрита у працях учених: Л. Алексєєнко-Лємовської, Л. Артемової, А. Бурової, Н. Гавриш, О. Янківської та інших.

Н. Гавриш розглядає дидактичну гру як форму організації освітнього процесу дітей, зазначаючи, що її унікальність полягає в можливості проводити навчання у захоплюючій та доступній для дітей формі (Гавриш, 2021: 3-8).

Л. Алексєєнко-Лємовська зазначає, що правила гри є її організуючим елементом, а ігрові дії стимулюють дитячу активність. Завдяки цьому дидактичне завдання оформлюється в ігровий зміст, а увага використовується як ігрове-навчальне завдання (Алексєєнко-Лємовська, 2018: 33-36). Гра дозволяє дитині досягати максимально можливого рівня самоуправління, що робить її найбільш прийнятною діяльністю для навчання дітей дошкільного віку. За словами І. Скоморовської, гра є засобом створення моделі навколишнього світу, інструментом його освоєння та перетворення (Скоморовська, 2017: 104-109).

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко, Н. Кудикіна, Н. Короткова, К. Щербакова, Н. Гавриш та ін.) досліджуючи формування суспільної спрямованості дітей дошкільного віку у грі та розвиток моральних стосунків у творчих іграх, дійшли висновку, що гра надає більше можливостей для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність. Це обумовлено тим, що мотиви гри мають сильну спонукальну силу, а співвідношення мотиву та мети гри зрозуміле дітям (Поніманська, 2004: 59).

Аналіз концепцій теорій гри авторів та поглядів вітчизняних педагогів і психологів на ігрову діяльність дозволив виділити такі характерні риси:

- Гра як непродуктивна діяльність. Мотив гри полягає не в її результатах, а в самому процесі гри. Для дітей з розладами аутистичного спектра означений аспект допомагає зосередитися на взаємодії та процесі, а не на кінцевому результаті, що може знизити тривожність.

- Вільний характер гри. Гра є вільною діяльністю, адже гра за наказом перетворюється на нав'язану імітацію. Гра виходить за межі природного

процесу та додається до нього як прикраса. Дитина грає, бо отримує від цього задоволення. Гра не продиктована фізичною необхідністю або моральним обов'язком і не є завданням; гра відбувається «у вільний час». Лише в поєднанні з виконавським мистецтвом або спортом поняття обов'язку можуть прирівнюватися до гри. Для дітей з аутизмом свобода гри дозволяє виразити себе і навчитися новим навичкам у комфортних умовах.

- Гра як вихід за межі буденного життя. Гра не є частиною буденного життя. Гра є тимчасовим виходом за його межі. Діти знають, що грають «начебто», «понарошку». Гра перериває процес безпосереднього задоволення потреб і пристрастей, втручаючись у процес як тимчасова дія, яка існує заради задоволення від самого виконання дії. Означена риса є важливою для дітей – аутистів, оскільки гра є безпечним простором експериментування з новими соціальними ситуаціями.

- Гра відокремлюється від повсякденного життя своїм місцем і тривалістю. Гра має чітко визначені рамки простору та часу, всередині яких відбувається її дія. Гра починається і завершується в певний момент, має свій перебіг і сенс, що знаходяться всередині неї самої. Гральний стіл, сцена, дитяча кімната, спортивний майданчик – усі вони є прикладами ігрового простору, який відокремлюється й обгороджується, створюючи територію з власними правилами. Для дітей з аутизмом означувані рамки забезпечують передбачуваність та безпеку.

- Емоційна та вольова напруга. Гра супроводжується емоційною та вольовою напругою, що викликається невпевненістю, нестабільністю і шансом на успіх. Для досягнення результату потрібні зусилля. У азартних іграх і спортивних змаганнях ця напруга досягає крайньої межі, випробовуючи фізичну силу, витривалість, винахідливість і духовні сили гравців. Для дітей з розладами аутистичного спектра означене може стати можливістю випробувати й розвивати свої емоційні та вольові якості в контрольованому середовищі.

- Правила гри. Кожна гра має правила, які визначають, що буде діяти всередині відокремленого ігрового світу. Правила гри обов'язкові для

виконання і не підлягають сумніву. Порушення правил призводить до руйнування гри, гра перестає існувати. Чіткі правила дітям-аутистам допоможуть зрозуміти соціальні норми та структуру поведінки.

- Винятковість та відособленість гри. Гра характеризується таємничістю, якою любить себе оточувати. Навіть маленькі діти надають своїм іграм привабливості, роблячи їх «таємницею» – «це гра для нас, а не для інших». Те, що роблять інші поза межами гри, тимчасово не цікавить гравців. Всередині гри закони та звичаї повсякденного світу не мають сили, гравці існують і діють «по-іншому». Для дітей з аутизмом відповідна винятковість створює відчуття безпеки та дозволяє експериментувати з новими ролями.

- Явище «загравання». Одна з особливостей гри – це явище, коли дитина не може вирватися з «полону» гри. Означене явище, ймовірно, властиве лише ігровій діяльності. Для дітей з аутизмом означене вказує на сильне захоплення певною діяльністю, що може бути використане для їх розвитку.

- Ігрові асоціації дітей. Гра породжує ігрові асоціації, коли діти об'єднуються в групи для виконання певних ролей чи завдань, наприклад, «група дітей поблизу ракети готується до польоту в космос», «група дітей будує місто з піску», «група дітей імітує футбольний турнір». Гравці відчують, що знаходяться в особливому становищі, разом роблять щось важливе, відокремлюються від інших і виходять за рамки загальних норм життя. Відповідне почуття зберігає свою силу навіть поза межами ігрового часу. Для дітей з аутизмом означені асоціації допомагають в соціалізації та розвитку колективної взаємодії.

Отже, гра є важливим інструментом у розвитку дітей, зокрема дітей дошкільного віку. Гра є ефективним засобом формування особистості, розвитку соціальних навичок та емоційної стійкості. Для дітей з аутизмом гра є особливо цінною, оскільки дозволяє їм безпечно експериментувати з соціальними ситуаціями, дотримуватись чітких правил і структури, а також розвивати пізнавальні та комунікативні навички у захопливий та ненав'язливий спосіб (Чекан, 2024: 101-107).

У дітей старшого дошкільного віку панівними є рольові, сюжетно-рольові, творчі, режисерські ігри, які є змістом ігрової діяльності дітей. Окремий вид ігор – дидактичні ігри, які здебільшого використовує вихователька на організованих заняттях. Зауважимо, що всі види ігор у дітей супроводжуються мовленням.

Отже, гра, мовленнєво-ігрова діяльність є одним із найефективніших засобів розвитку зв'язного мовлення.

На сьогодні одним із видів ігор дітей які сприяють розвитку зв'язного мовлення є комп'ютерні ігри. Вплив комп'ютерних ігор на розвиток особистості дитини висвітлено в працях З. Некрасової, Н. Некрасової, С. Шапкіна та ін. (Некрасова та Некрасова, 2008: 65; Шапкін, 1999: 86-102). Проблема надмірного захоплення комп'ютерними іграми частково висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема І. Бурмистрова, Ю. Фомичева, О. Шмельова та ін. (Бурмистров та ін., 1991: 27-39). Зазначена проблема знаходить своє відображення в працях сучасних вчених (Т. Бернерс-Лі, Н. Бугайової, Н. Дементієвської, О. Комісарової, І. Кузнецової, Ю. Пов'якель, М. Смільсон, Г. Чайки та ін.) (Бугайова, 2010: 24-28; Пов'якель та Зайчикова, 2012: 189-195; Смільсон, 2001: 23-46; Чайка, 2009: 52-55; Berners-Lee, 1999: 98-136). Однак, незважаючи на актуальність досліджуваних питань, варто зазначити, що проблема створення психологічних умов для ефективного використання комп'ютерних ігор дітьми з розладами аутистичного спектра, а також сприяння розвитку зв'язного мовлення в період старшого дошкільного віку, залишається недостатньо дослідженою. Існуючі наукові праці здебільшого торкаються загальних аспектів означеної проблеми, проте вивчення специфічних методик і підходів, які б максимально ефективно впливали на розвиток мовленнєвих здібностей у дітей з розладами аутистичного спектра, ще потребує додаткової уваги з боку науковців.

Сучасні вчені все частіше актуалізують питання впливу техногенної реальності на суспільство та підкреслюють тривожні наслідки означеного впливу. Зокрема, В. Кремень звертає увагу на стрімкий розвиток

цивілізованого світу, який характеризується зростанням впливу техніки. Вчений зазначає, що технічний прогрес все більше інтегрується у повсякденне життя, створюючи техносферу, яка поступово поглинає природно-біологічне середовище. Віртуальний світ, який все ширше розгортається на екранах комп'ютерів і телевізорів, стає частиною нової реальності, змінюючи форми комунікації та визначаючи нові умови існування для людини (Кремень, 2001: 3-5).

У зв'язку з викладеним, особливо актуальним стає аналіз умов формування взаємостосунків дітей-аутистів старшого дошкільного віку з віртуальною реальністю комп'ютерних ігор. Дослідження особливостей функціонування відповідних стосунків у житті дитини дозволить глибше зрозуміти, як цифрові технології можуть впливати на психоемоційне та соціальне становлення дітей-аутистів. Вивчення означеного питання є важливим для розробки підходів, що сприятимуть гармонійному розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, використовуючи потенціал віртуальних середовищ для покращення комунікативних навичок та соціалізації.

Вчені (О. Андрощук, Б. Хантер, І. Новик та ін.) наголошують, що використання комп'ютерних ігор у дошкільному віці можливе і необхідне, але за умови дотримання санітарно-гігієнічних вимог.

За О. Андрощук, комп'ютерна гра є програмним продуктом, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети в ігровій формі. Комп'ютерна гра не ізольована від загального педагогічного процесу закладу дошкільної освіти, а пропонується поряд із традиційними іграми та освітнім процесом. Комп'ютерні ігри не замінюють звичайних занять, а доповнюють їх, стаючи частиною структури педагогічного процесу, збагачуючи його новими можливостями. Комп'ютерні ігри допомагають засвоїти елементи знань, які в звичайних умовах або за допомогою традиційних засобів дидактики було б важко або неможливо зрозуміти (Андрощук, 2018: 135-143).

Спираючись на дослідження О. Андрощук, слід зазначити, що комп'ютерні ігри варто розглядати як особливий засіб, який сприяє стимуляції мовленнєвої активності дітей. Комп'ютерні ігри є цікавими та доступними для дітей, а їхні ігрові завдання включають мотив, мету, а також конкретні способи та засоби їхнього вирішення. Така структура дозволяє дітям не лише розважатися, але й розвивати важливі когнітивні та комунікативні навички.

Як і будь-яка інша діяльність, комп'ютерні ігри вимагають правильного застосування, терпіння та турботи з боку дорослих, а також дотримання ряду санітарно-гігієнічних вимог. На думку Є. Желібо, Н. Заверухи та В. Зацарного, дозволяючи дитині сісти за комп'ютер слід пам'ятати про часовий ліміт. Вчені зазначають, що дітям трьох-чотирьох років не рекомендується проводити перед екраном більше 20 хвилин, тоді як дітям шести-семи років можна збільшити час гри до півгодини щодня. На жаль, зараз нерідко зустрічаються діти, які перейшли межу розумного в спілкуванні з комп'ютером. Надмірне спілкування з комп'ютером може призвести не лише до погіршення зору, але й негативно вплинути на психічне здоров'я дитини (Желібо та ін., 2003: 181-183).

С. Мазуряк зазначає, що, незважаючи на всі переваги комп'ютерних ігор, вони створюють лише ілюзію спілкування та не сприяють формуванню навичок справжньої комунікації, що особливо небезпечно для дітей з розладами аутистичного спектра, оскільки реальне спілкування може викликати у них психоемоційне напруження та тривогу. У таких випадках комп'ютер стає інструментом псевдоспілкування, дозволяючи перенестися в інший світ, де взаємодія відбувається комфортніше та без зайвого напруження, створюючи середовище для гри, яке не вимагає безпосередньої соціальної взаємодії (Мазуряк, 2011).

Дитина з розладами аутистичного спектра, стикаючись із труднощами реального світу, такими як негативні оцінки або необхідність змінювати щось у собі, може все більше віддалятися від нього та занурюватися у штучну реальність. Такий відхід може сприяти формуванню психологічної залежності від комп'ютера. Тому важливо організувати дозвілля дитини так, щоб віртуальне спілкування поєднувалося з реальним, а комп'ютерні ігри

доповнювалися реальними іграми, які відповідають віковим потребам дітей з розладами аутистичного спектра, такими як сюжетно-рольові ігри, інсценівки, будівельні та конструктивні ігри.

Г. Чайка стверджує, що кожна комп'ютерна гра, незалежно від її змістового наповнення та типології, повинна відповідати певним вимогам. Зокрема, комп'ютерна гра має забезпечувати оптимальну взаємодію користувача з комп'ютером, сприяти досягненню освітніх цілей і функцій, адаптуватися до індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу, подавати завдання у проблемній формі, а також бути спрямованою на інтенсивне керування процесом пізнання (Чайка, 2009: 52-55).

Автори (З. Некрасова, Н. Некрасова та С. Шапкін), відзначають підвищений інтерес дітей до комп'ютера, що забезпечує стійку увагу та високу концентрацію на завданнях, сприяє розвитку мовленнєвої сфери, пізнавальних потреб дитини (Некрасова та Некрасова, 2008: 45; Шапкін, 1999: 86-102).

Отже, комп'ютерні ігри мають значний потенціал для розвитку комунікативних навичок дітей. На думку О. Полєвікової, провідним засобом комунікації у дошкільному віці є мовлення, яке взаємодіє з іншими видами діяльності та впливає на їх розвиток і становлення. Водночас, нові види діяльності та нові відносини з однолітками і дорослими сприяють подальшій диференціації функцій та форм мовлення. О. Полєвікова також наголошує, що з віком діти все більше оволодівають довільною регуляцією мовлення, що є важливою умовою щодо освітнього процесу у закладі дошкільної освіти. Після цього мовленнєва діяльність може розвиватися незалежно від безпосереднього процесу спілкування, але її корені залишаються у діяльності спілкування (Полєвікова та Швець, 2018: 113-114). Означена взаємодія спілкування та мовлення дозволила вченим (А. Богуш, Т. Піроженко та ін.) виділити окремий вид діяльності – комунікативно-мовленнєву (Богуш, 2000: 127; Піроженко, 2003: 164-172).

Комунікативно-мовленнєву діяльність можна визначити як цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей у системах: «вихователь-діти», «діти-вихователь», «діти-діти», що включає встановлення та підтримку

контактів з іншими мовцями за допомогою мовних і немовних засобів під час безпосереднього спілкування. Означене охоплює обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності та спрямовано на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт.

Взаємозв'язок між комунікативно-мовленнєвою та ігровою діяльністю підкреслюють вчені М. Аріян, М. Мозгова та ін. Зокрема М. Мозгова зазначає, що мовлення ніколи не функціонує ізольовано: «воно завжди є частиною іншої діяльності» (Мозгова, 2011: 3-31), зокрема, ігрової. Вірменський дослідник М. Аріян, вказує, що у освітньому процесі навчання дітей мовленню через ситуативні ролі обов'язково передбачена певна ігрова мовленнєва діяльність, де діти реагують на ситуацію та оточення, граючи відповідно до прийнятих на себе ролей.

Дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра більше приваблює сама ігрова дія, тоді як для нормотипових дітей старшого дошкільного віку основним є вирішення ігрового завдання та досягнення перемоги. Важливо зазначити, що знання і вміння, отримані в процесі гри, не є основними для дитини. Для дітей з аутизмом гра виступає більше як засіб для сенсорного задоволення та самовираження, а не для набуття нових знань чи навичок, що контрастує з нормотиповими дітьми, для яких ігрові завдання та досягнення перемоги мають більшу вагу, оскільки вони сприяють розвитку когнітивних та соціальних умінь. Означене підкреслює важливість творчих ігор.

Мовлення супроводжує творчі ігри дітей, і саме завдяки появі творчих ігрових ролей відбувається диференціація функцій та форм мовлення.

У процесі рольових ігор виникає потреба у контекстному, монологічному мовленні, одночасно з цим вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність і активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини. Таким чином, ігрова діяльність створює життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей і сприяють їх мовному та лінгвістичному розвитку (Чекан, 2024: 24-29).

Утім, не слід переоцінювати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, оскільки сама по собі гра не може автоматично розвивати та вдосконалювати мовлення. Уявна ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від літературних норм вимови, повертаючи її до побутових норм спілкування, діалектного мовлення чи вікових мовленнєвих помилок. Тому, як зазначають учені (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан та ін.), дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення в рамках освітньо-мовленнєвої діяльності, закріпити міцні навички зв'язного мовлення, і лише після цього активізувати мовлення в ігровій діяльності. Взаємодія різних видів діяльності дітей дошкільного віку вимагає врахування складних взаємозв'язків та взаємовпливів при організації освітньо-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Отже, всі види діяльності супроводжуються мовленням, що сприяє збагаченню словникового запасу дітей та розвитку зв'язного мовлення. Відповідно до теми започаткованого дослідження та введення в науковий обіг поняття «ігрова діяльність», виникає необхідність схарактеризувати феномен «мовленнєво-ігрова діяльність».

З'ясуємо сутність феномена «мовленнєво-ігрова діяльність» за словниковими джерелами. У словникових джерелах мовленнєво-ігрова діяльність визначається: як «форма комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами» (Бусел, 2004: 457); як «діяльність, яка може бути цілісним актом за наявності специфічної мотивації або складатися з мовленнєвих дій, що інтегруються в немовленнєву діяльність» (Бусел, 2004: 457); як «вид діяльності нарівні з трудовою, ігровою та іншими видами» (Гончаренко, 1997: 154).

Мовленнєву діяльність як психологічну категорію в Україні досліджувала Л. Калмикова (Калмикова та ін., 2020: 83-90). Вчена уперше розкрила сутність розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку як трансформації неусвідомленого мимовільного виловлювання слів у свідоме, довільне, цілеспрямоване та спрограмоване мовлення. Вченою визначено механізми та закономірності розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності

у цій віковій категорії.

Мовленнєва діяльність розглядається Л. Калмиковою як один із видів самостійної діяльності: є найвищою формою мовленнєвої активності, обслуговує інші види діяльності, стимулюється специфічною усвідомленою мотивацією, є самоцінною, самодостатньою; має складну будову (мета, мотив, завдання, власне діяльність, дії, операції, функції, механізми тощо), має здатність до розвитку в процесі цілеспрямованих впливів. Мовленнєва діяльність, за Л. Калмиковою, є психолінгвістичним інструментом суб'єкта усного мовлення в навчанні та спілкуванні, найдосконалішою формою комунікації, засобом формування мовленнєвої особистості, спроможної створювати публічний дискурс, а в майбутньому бути носієм елітарної мовленнєвої культури, здатним грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, що є свідченням підготовленості до умов життєдіяльності в соціумі (Калмикова, 2008: 123-124).

Вчена аналізує мовленнєву діяльність дитини як суб'єкта усного мовлення до мовно-мовленнєвої та комунікативної дійсності. Реалізація мовленнєвої дійсності є ключовою рушійною силою для розвитку дитини як суб'єкта мовлення. Зазначений процес включає механізми соціалізації, мовленнєвого самовираження, самоактуалізації та самореалізації. У результаті, мовленнєво-особистісні, мовленнєво-діяльнісні та мовні характеристики суб'єкта (дитини) усного мовлення сприяють формуванню нового інтегративного утворення особистості у старшому дошкільному віці. Така мовленнєва діяльність виникає та розвивається під впливом навчання та функціонує у процесі міжособистісної взаємодії (Калмикова, 2008: 352-353).

Отже, феномен «розвиток мовленнєвої діяльності дитини» Л. Калмикова визначає як складний процес, у ході якого дитина набуває важливих якісних змін у власному мовленні. Зміни включають мотивованість, інтенційність (прагнення та спрямованість), цілеспрямованість, усвідомленість, відрефлексованість, контрольованість та структурованість. Ключовим аспектом цього розвитку є «привласнення» дитиною мовного стандарту, включаючи літературне мовлення, а також норм соціально-

зорієнтованого мовленнєвого спілкування – мовленнєвого етикету. Вчення О. Калмикової щодо розвитку мовленнєвої діяльності набуває важливості в контексті роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра, оскільки вони можуть сприяти їхньому соціальному включенню та ефективній адаптації у суспільстві, що є важливим складником корекційного процесу (Калмикова, 2011: 14).

Учена зазначає, що мовленнєва активність дитини проявляється в ранньому віці як спонтанне, мимовільне та неусвідомлене мовлення. Л. Калмикова підкреслює необхідність цілеспрямованого формування мовленнєвої діяльності дитини, оскільки її розвиток потребує не тільки розвинених мотивів та внутрішнього програмування, але й уміння досягати мети, виконання певних мовленнєвих дій, які ґрунтуються на здатності до свідомого використання мовленнєвих компонентів, таких як інтонація, лексика, граматики тощо, вимагають крім розвитку довільності мовлення також опанування основи метамовних і метамовленнєвих знань. Авторка зазначає, що сенситивним періодом для розвитку мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік. Означений віковий етап є ключовим для первинних якісних змін у розвитку мотивувальної сфери психіки дітей, а також для розвитку внутрішнього мовлення, яке сприяє програмуванню мовлення та формуванню смислових і семантичних структур. Відбувається становлення основ довільності, навмисності та елементарної усвідомленості мови і мовлення (Калмикова, 2008: 352-353).

За Л. Калмиковою, мовленнєва діяльність у дітей виступає як центральний елемент, у якому наявні всі аспекти психічного розвитку. Мовленнєва діяльність відіграє ключову роль у посередництві розвитку вищих психічних функцій, які є визначальними для загального розвитку дитини, що сприяє формуванню дитини як активного суб'єкта усного мовлення та носія мовленнєвої діяльності, який має рівні права та обов'язки з іншими комунікантами мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008: 352-353).

Вчені (А. Богуш, Н. Луцан) під мовленнєво-ігровою діяльністю розуміють двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток

дитячого мовлення дітей засобами гри. Вчені зазначають, що мовленнєво-ігрова діяльність, як складне педагогічне явище, базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку (Богущ та Луцан, 2012: 243-252).

У мовленнєво-ігровій діяльності вчені (А. Богущ, Н. Луцан) виокремлюють:

- Психологічний аспект: мовлення під час гри є складним процесом, що опосередковано і суб'єктивно відображає факти, явища та предмети через конкретно-чуттєві уявлення, асоціативно пов'язані між собою. Означені уявлення можуть бути як реальними, так і створеними уявою, і відповідають ігровому завданню.

- Лінгвістичний аспект (лексико-семантичний і комунікативний): це складний процес, що включає використання мовлення у грі як стилістично нейтрального, але такого, що набуває образного потенціалу через актуалізацію значень, семантичні зрушення та емоційно-естетичні нашарування, досягнуті на лексико-семантичному рівні.

- Естетичний аспект: мовлення розглядається як свідомий творчий процес, що стимулює естетичне сприйняття гри. Це поєднання раціональних і емоційних компонентів, які взаємно обумовлюють одне одного, сприяючи формуванню переконань, моральних якостей і естетичних смаків.

- Лінгводидактичний аспект (практичний): здатність дитини доречно використовувати зв'язні висловлювання в ігрових ситуаціях, впливаючи на емоційно-чуттєву сферу за допомогою естетичних властивостей мовлення, таких як незвичні сполучення слів, метафоричність і влучність (Богущ та Луцан, 2012: 243).

Водночас, учені (А. Богущ, Н. Луцан) якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності називають такі:

- Доступність: точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного вираження думок з урахуванням ігрових завдань. Майстерність полягає у вмінні говорити просто про складні речі, що вимагає глибокого знання предмета.

- Довільність: високий рівень мовленнєвої активності та здатності до самоорганізації, без мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почувається впевнено та може організувати ігрову ситуацію без попередньої підготовки.

- Варіативність: здатність реалізовувати одне і те ж завдання за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу.

- Виразність: уміння створювати наочні образи за допомогою мовлення (метафори, порівняння). Образна виразність і заміна узагальнених фраз на конкретні підвищують вплив мовленнєвої інформації.

- Емоційність: здатність впливати на емоції та почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності.

- Логічність: послідовність аргументації, дотримання мети та завдань діяльності.

- Доречність: відповідність змісту та стилю мовлення ситуації взаємодії (Богуш та Луцан, 2012: 245).

Процес засвоєння мови є яскравим прикладом змін, що відбуваються у розвитку дитини. Дослідження засвідчили, що процес опанування мовлення зазнає суттєвих змін на різних етапах розвитку дитини. У ранньому дитинстві засвоєння мови безпосередньо включається у процес спілкування та спільну предметну діяльність з дорослими, що визначає як зміст мовленнєвих форм, що засвоюються (програму засвоєння), так і сам процес засвоєння. Означений процес особливо важливим є для дітей з аутизмом, у яких виникають труднощі з мовленнєвим спілкуванням та соціальною взаємодією, що потребує використання структурованих методів навчання, таких як візуальні розклади та соціальні історії.

Як зазначають вчені (А. Богуш, Н. Луцан), у дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність зазвичай відбувається у різних видах ігор, характеристики яких розглянемо в наступних підпунктах (Богуш та Луцан, 2012: 247).

Для дітей з аутизмом ігрова діяльність також має особливе значення, оскільки не тільки забезпечує сенсорне задоволення, але й сприяє розвитку

комунікативних навичок, зв'язного мовлення, що забезпечує соціальну взаємодію. Засобами гри діти з аутизмом можуть навчатися вербальних та невербальних засобів спілкування, розвивати здатність до співпраці та взаємодії з іншими дітьми. Гра дозволяє дітям – аутистам випробовувати різні ролі та ситуації в безпечному середовищі, що сприяє загальному розвитку та адаптації у суспільстві. Гра дитини – це не лише відображення пережитого, але й творче перероблення вражень, їх комбінування та відтворення у мовленнєвому плані. Мовленнєво-ігрова діяльність є важливим різновидом активності дітей-аутистів старшого дошкільного віку та ефективним засобом їх мовленнєвого розвитку.

А. Гілева, базуючись на «теорії настанови» Д. Узнадзе, досліджувала мовленнєву активність дітей. Вчена виявила, що попередня установка педагога допомагає дитині знайти своє місце в ігровій поведінці. Означена поведінка функціонує на рівні мовленнєвих дій, які мають усі характеристики, притаманні іншим діям у структурі поведінки людини. Мовленнєві дії не мають власної мети, включаються в різні форми поведінки, функціонують автоматично та складаються з окремих операцій (лексичних та інших). А. Гілева класифікує дії у грі на домінуючі та периферійні, підкреслюючи, що дитина навчається мовленнєвих дій саме в ігрових ситуаціях. Разом з системою мовленнєвих дій формується і система фіксованих установок, які відображають взаємозв'язок конкретної мовленнєвої дії з конкретною ситуацією, що забезпечує точний вибір мовленнєвих дій відповідно до гри (Гілева, 1979: 56-58).

Для дітей з аутизмом важливо створювати ігрові ситуації, що сприяють розвитку мовленнєвих навичок. Попередня установка педагога є критичною для того, щоб допомогти дітям з розладами аутистичного спектра включитися в ігрову діяльність та знаходити своє місце в колективі. Оскільки у дітей з аутизмом можуть бути відсутні як засоби, так і складники спілкування, педагогам необхідно зосередитися на розвитку відповідних аспектів через гру. Ігрові ситуації, структуровані відповідно до теорії Унадзе, можуть сприяти формуванню мовленнєвих дій та системи установок, які допоможуть дітям з

аутизмом більш ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем і розвивати мовленнєві та соціальні навички.

У ході гри між дітьми з розладами аутистичного спектра виникають два види взаємовідносин:

- взаємовідносини, які визначаються змістом і правилами гри;
- реальні взаємовідносини, що виявляються у зв'язку з грою.

У процесі розвитку гри дитина оволодіває складниками, які властиві будь-якій діяльності: навчається ставити мету, планувати, домагатися результату. Пізніше гра переносить ці вміння на інші види діяльності, насамперед на освітньо-мовленнєву. Гра є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей, стимулюючи мовленнєву активність навіть у мовчазних дітей – аутистів і дітей – аутистів з порушеннями мовлення. Зауважимо, що гра є, з одного боку, самостійною діяльністю дитини, а з іншого – потребує необхідного впливу дорослого, щоб стати першою «школою», засобом виховання і навчання (Артемова, 1989: 154-155; Жуковська, 1985: 73-78; Маркова, 1987: 65-69).

Проаналізувавши погляди науковців щодо діяльності та її видів (ігрову та мовленнєво-ігрову), можемо узагальнити і подати своє розуміння «діяльності дітей з розладами аутистичного спектра», як комплексного процесу, спрямованого на розвиток комунікативних та соціальних навичок через інтеграцію ігрових і мовленнєвих видів діяльності, що передбачає створення спеціально організованих умов, де діти з розладами аутистичного спектра можуть взаємодіяти з оточенням, розвиваючи мовленнєві здібності та навички соціальної взаємодії.

Отже, тема дослідження передбачає орієнтацію на діяльнісний (як методологічне підґрунтя) підхід. З-поміж різних видів діяльності дитини з аутистичними порушеннями особливе місце посідає особистісно-зорієнтований підхід.

2.2.1 Класифікація та різновиди дитячих ігор

У психолого-педагогічній літературі існує багато різних підходів до класифікації дитячих ігор (Л. Артемова, К. Гарвей, К. Грос, Д. Ельконін,

Н. Луцан, Ж. Піаже, О. Запорожець, Е. Клапаред, Г. Костюк, О. Сорокіна, Ф. Фребель, В. Штерн та інші). Розглянемо психологічні теорії. О. Запорожець класифікує ігри за критерієм їх походження, виділяючи функціональні, конструктивні, ситуативні, традиційні та прикордонні ігри (Запорожець та Луків, 1941: 45).

Класифікація, запропонована Г. Костюком, ілюструє етапи розвитку гри. Автор розглядає ігри від малочисельних до багаточисельних; від нестійких угруповань до стійких; від безсюжетних до сюжетних; від відображення подій особистого життя до відображення подій суспільного життя (Костюк, 1989: 67-68).

Розроблена Д. Ельконіним класифікація зосереджується на сюжетно-рольових іграх, виокремлюючи ігри з правилами: ігри на сюжетні та побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільно-політичним сюжетом.

Ігри з правилами поділяються на: наслідувально-процесуальні, ігри-драматизації, сюжетні ігри з нескладними правилами, ігри з правилами без сюжету та спортивні ігри (Ельконін, 1999: 206).

Характеристику видів ігор за їх педагогічним значенням надає німецький психолог К. Грос. Вчений виокремлює: рухливі ігри, розумові ігри, сенсорні ігри та інтелектуальні ігри. К. Грос також відносить вправи волі до «ігор звичайних функцій».

Другу групу, за його класифікацією, складають «ігри спеціальних функцій». Означені ігри є вправами з метою вдосконалення інстинктів, необхідних для застосування у різних сферах життя (суспільного, сімейного) (Гроос, 1916: 59-60).

Німецький психолог В. Штерн класифікує ігри на два основні види: індивідуальні та соціальні. Вчений стверджує, що соціальне оточення надає лише матеріал для гри, вибір якого дитина здійснює інстинктивно (Stern, 1928: 16-19).

Швейцарський психолог Ж. Піаже розрізняє такі типи ігор: Ігри-вправи, які з'являються у перші місяці життя дитини; символічні ігри, що є найпоширенішими у віці від двох до чотирьох років; ігри з правилами, що

зазвичай спостерігаються у дітей від семи до дванадцяти років (Богуш, 2009: 28-34).

Сучасний американський дослідник К. Гарвей виділяє:

- Ігри з рухами та взаємодією: Відображають надлишок енергії, емоційний стан дітей.
- Ігри з предметами: Починаються з маніпуляції предметами, потім переходять до практики та тренувань для досягнення майстерності.
- Мовленнєві ігри: Включають створення римованих творів, які не мають точного смислового змісту (пісні, лічилки, приказки, жарти тощо).
- Соціальні ігри: Також відомі як «драматичні» або «тематичні» ігри, які включають взаємодію з іншими дітьми.
- Ігри з правилами: Включають дотримання встановлених правил під час гри.
- Ритуальні ігри: Засновані на рухах, ігрових предметах та мовних іграх (Garvey, 1977: 26-30).

Найбільш відомою класифікацією дитячих ігор в зарубіжній дошкільній педагогіці є класифікація, запропонована німецьким педагогом Ф. Фребелем. В її основу покладено вплив ігор на психічний розвиток дітей, зокрема на розумовий, сенсорний та фізичний розвиток. Ф. Фребель виокремлює такі види ігор: розумові ігри, сенсорні ігри та рухливі ігри (Анісімова та Ковальчук, 2017: 22-25).

Для розумових і сенсорних ігор Ф. Фребель розробив унікальний дидактичний матеріал під назвою «Дари Фребеля», який і сьогодні використовується в закладах дошкільної освіти багатьох країн світу.

Швейцарський психолог Е. Клапаред (1873-1940) вважав гру «важливим фактором душевного розвитку» дитини. Вчений розробив класифікацію ігор, що включає сенсорні ігри (сприяють розвитку сили та швидкості рухів), моторні ігри (інтелектуальні, афективні) та психічні ігри (Гончаренко, 1997: 83-87).

Загальну класифікацію ігор доповнює С. Русова, яка обґрунтувала значення народних ігор як давнього засобу виховання і навчання дітей. Вчена

вважала їх безмежним джерелом духовних сил, патріотичних почуттів, а також важливим для формування характеру та світогляду дошкільнят. Народні ігри залучають дітей до народної мудрості та досвіду поколінь. Хоча народні ігри досі не мають наукової класифікації, означені ігри широко використовуються для розвитку мовлення дітей, ознайомлення їх з природою, життям і працею дорослих.

На сучасному етапі класифікацію дитячих ігор розробила С. Довбня що базується на уявленні про те, за чиєю ініціативою виникають ігри (дитини чи дорослого). Авторка виокремлює три групи ігор:

- Ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані).

- Ігри, які виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри (ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральнопостановчі).

- Ігри, витоки яких йдуть від історично складених традицій етносу (народні): ці ігри можуть виникати за ініціативою як дорослих, так і дітей. Традиційні або народні ігри історично лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних ігор та ігор на дозвіллі (Довбня, 2011: 245-249).

Аналіз сучасних педагогічних досліджень з ігрової діяльності дітей (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова, Н. Михайленко, Г. Швайко, Л. Шейко та ін.) дозволяє згрупувати ігри за різними критеріями (Богущ, 2025: 43-48).

За метою і формою ігри можуть бути навчальними, розважальними, рухливими, іграми-забавами, іграми-небувальщинами, іграми-заняттями, музично-дидактичними, хороводними, народними, етнографічними та іграми з правилами. За змістом ігри поділяються на сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні та дидактичні.

Крім того, ігри класифікуються за використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (з предметами, іграшками, картинками,

музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри тощо) та словесні й вербальні ігри. За способом організації ігри можуть бути колективними, груповими, індивідуальними, парними, ініціативними, самотійними, стимульованими та творчими.

У межах кожного виду ігор вчені виділяють різні підвиди та групи, аналізуючи їх структуру та способи організації. Наприклад, А. Богуш і Н. Луцан поділяють народні ігри на шість груп. Кожна група має свої специфічні виховні, дидактичні та розвивальні функції. Усі народні ігри супроводжуються образною народною мовою і мають певний текст (Богуш та Луцан, 2012: 34-60).

Перша група включає сюжетні народні ігри з елементами драматизації, які базуються на казкових сюжетах і супроводжуються яскравим, образним мовленням, як-от: «Ходить гарбуз по городу», «Коза», «Редька», «А подай, бабусю, бичка» та ін.

Друга група об'єднує народні рухливі ігри, які поділяються на кілька підгруп. Перша підгрупа складається з ігор з поетичним або імпровізованим текстом, таких як «Бочечка», «Зайчик і Бурчик», «Ірву, ірву горішечки», «Квочка». Їхня мета – розвиток активності, виразного мовлення, рухової та моторної активності дітей. Відповідні ігри допомагають дітям пізнати красу і багатство рідної мови, сприяють розвитку активного, виразного і зв'язного мовлення, слухової уваги, швидкої реакції на слово, сміливості та творчих здібностей. Крім того, такі ігри фізично розвивають дітей і сприяють вихованню самотійності, спритності та відваги.

Друга підгрупа складається з ігор з закритими очима (ігри-піжмурки). Їх мета – навчити дітей зосереджувати увагу на звуках, орієнтуватися в просторі та розпізнавати голоси товаришів. Означені ігри сприяють розвитку сенсорних процесів і таких важливих якостей, як швидкість і витривалість. Постійна зміна обставин у грі вчить дітей адаптувати свої рухи до ситуації, що покращує рухові навички.

Наступна підгрупа – ігри з атрибутами та предметами (наприклад, «Горшечки», «Серединка», «Рибалки і риби» та ін.). Метою відповідних ігор є

вдосконалення рухових умінь, стимулювання дітей до аналізу та порівняння своїх рухів з рухами інших. У таких іграх діти закріплюють і вдосконалюють основні рухи, як-от біг, стрибки, метання та підтримка рівноваги.

Остання підгрупа включає спортивні ігри, які поділяються на: а) ігри з елементами спортивних змагань (наприклад, «Пасти свинку», «Вовк і кози», «Річка» та ін.); б) напівспортивні ігри (наприклад, «Блоха», «Серединка» та ін.).

Мета означених ігор – розвивати рухові якості дітей та вдосконалювати основні рухи. Відповідні ігри також сприяють фізичному загартуванню і розвитку вольових якостей.

Народні словесні ігри діляться на три підгрупи. Першу підгрупу становлять ігри, спрямовані на розвиток довільної уваги, такі як: «Заборонене слово», «Птахи» та ін. Їх мета – розвивати довільну увагу та логічне мислення дітей. Відповідні ігри також сприяють поліпшенню пам'яті, швидкості мислення, мовленнєвої активності, уточненню знань про предмети і явища, а також розвитку винахідливості та кмітливості.

Другу підгрупу утворюють ігри, спрямовані на розвиток фонематичного слуху, наприклад, «Чув дзвін?», «У волосянку», «У садочку на горбочку» і «Що почув, скажи». Метою відповідних ігор є розвиток фонематичного слуху, інтонаційної виразності мовлення, мовленнєвого дихання та орієнтування в обмеженому просторі.

До третьої підгрупи належать ігри-смішинки та мовчанки, такі як «Сміх», «Іди додому на зелену соломку», «Зайчику, зайчику, де ти був?» та «Зіпсований телефон». Їх мета – створити у дітей позитивний емоційний настрій, виховати витримку та самовладання. Відповідні ігри також сприяють розвитку мовленнєвої активності, образного мовлення, умінню вести діалог і підбирати відповідні слова для гри.

Наступна група – це ігри з іграшками, які включають народні саморобні, дерев'яні, солом'яні та глиняні іграшки. Метою означених ігор є збагачення знань дітей елементами етнографії, ознайомлення з різноманітними предметами національної атрибутики. Відповідні ігри

сприяють формуванню пізнавальних інтересів до трудової діяльності народу, побуту, взаємин українців, збагачують словник та стимулюють розмовне мовлення.

Музичні ігри, що також поділяються на дві підгрупи. Перша підгрупа включає сюжетні рухливі ігри з піснями, такі як «Горобейко», «Лис», «Бобер» та ін. Їх мета – навчити дітей передавати за допомогою голосу характер музики (динаміку, темп). Різноманітні рухові дії тісно пов'язані з емоційними проявами дітей. Відповідні ігри стимулюють творчу самостійність, вчать відчувати мелодійність мовлення та сприяють розвитку мовлення.

Друга підгрупа складається з хороводних ігор-«інсценівок»: «Подояночка», «Грушка», «Літала сорока по зеленім гаю» та ін. Їх мета – навчити дітей цілісно сприймати в єдності музику та рухи. У хороводних іграх текст гри побудований на пісні. Мовлення, мелодія, міміка, танцювальні рухи і драматичні дії тісно поєднуються між собою, інсценуючи все те, що співається. Означені ігри особливо привабливі для дітей-аутистів, оскільки створюють можливості для прояву творчості та активності кожного учасника.

Наступна група – це ігри-розваги, такі як «Варена риба», «Свинка», «У нещасного ополоника» та ін. Їх основна мета – підвищення емоційного настрою дітей. Означені ігри сприяють розвитку емоційного відчуття, формуванню національного характеру, а також прищеплюють такі чесноти, як працелюбність, пісенність, м'який гумор та інтелект.

Остання група – ігри-забави («Кицька», «Птиці» та «Два півника» та ін.). Їхня мета – стимулювати активність дітей під час підготовки до гри та участі в іграх-забавах. Відповідні ігри розвивають кмітливість і творчість, сприяють розвитку виразного мовлення дітей, зокрема інтонації (Луцан, 1995: 147-151; Богуш та Григоренко, 1996: 109-112).

Найбільш повно в дошкільній та спеціальній педагогіці досліджено та розроблено дидактичні ігри (Л. Артемова, З. Михайлова, О. Сорокіна, О. Янківська та ін.). Дидактична гра – це навчальна гра, яка використовується в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти для закріплення та уточнення знань дітей про навколишній світ. Вчені (З. Богуславська,

А. Бондаренко, Т. Поніманська, О. Сорокіна та ін.) визначають дидактичну гру як систему впливів, спрямовану на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до нових джерел інформації, а також на розвиток пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо (Поніманська, 1998: 84-89).

Особливість дидактичних ігор полягає в тому, що вони спеціально створюються дорослими з різними педагогічними цілями: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, формування елементарних математичних уявлень тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватися наочним матеріалом (іграшками, предметами, картинками) або будуватися на словесній основі. У практиці дошкільної освіти дидактична гра розглядається як ігровий метод навчання (Н. Гавриш, О. Свириденко, К. Крутій, Н. Маковецька та ін.).

Дидактична гра як метод навчання включає два види: дидактичну гру у власному розумінні та гру-заняття (гру-вправу). Перший вид базується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадку головну роль відіграє вихователька, яка організовує ігри-заняття, використовуючи різні ігрові прийоми (Свириденко, 1994: 20).

Дидактична гра одночасно виконує навчальну (пізнавальну) та ігрову (розважальну) функції. Вихователька під час гри навчає дітей і грає разом з ними, а діти, граючись, навчаються. Пізнавальний зміст передається через дидактичні завдання, такі як сенсорне та мовленнєве виховання. Означені завдання інтегруються в ігрові дії, роблячи навчання непомітним для дитини. Засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно під час цікавих ігрових дій (ховання, пошук, загадування тощо). Мотивом для виконання дидактичного завдання стає не вказівка виховательки, а природне бажання грати і досягати ігрової мети, що спонукає дітей до розумової активності: краще сприймати навколишнє, уважніше слухати, швидше орієнтуватися та групувати предмети (Поніманська, 1998).

Важливий внесок у розвиток системи дидактичних ігор зробили вчені, такі як А. Гілева, Н. Водолага, О. Михайлова та інші. А. Гілева розробила

систему дидактичних ігор з лялькою і описала, якою повинна бути дидактично обладнана лялька (Гілева, 1979). Вчена також створила настільно-друковані ігри для малюків. Дослідження під керівництвом Н. Водолаги були присвячені створенню дидактичних ігор і вправ для сенсорного виховання дошкільнят (Водолага, 2001). Б. Хачапулідзе та його учні розробили систему дидактичних матеріалів, яка включає різноманітні посібники для розвитку взаємопов'язаних здібностей і знань з чітко визначеною послідовністю їх застосування (Поніманська, 1998: 84-89).

Дидактична гра відрізняється від інших видів діяльності своєю структурою. Основні елементи дидактичної гри включають дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії та результат. Кожна дидактична гра має своє навчальне завдання, яке визначає її унікальність. Дидактичні завдання гри визначаються педагогом і можуть включати розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуків, уточнення і розширення словникового запасу тощо. Наявність дидактичного завдання підкреслює спрямованість гри на пізнавальну діяльність дітей (Гілева, 1979: 42-45).

Ігрове завдання виконується дітьми під час гри, викликаючи у них інтерес, активність, бажання та потребу його розв'язанні. Ігрові завдання, як і дидактичні, можуть бути дуже різноманітними. Наприклад, у грі в лото завданням є першим закрити всі клітинки на картці; у грі з пірамідкою – зібрати її так, щоб ребра утворювали рівну лінію; у грі «Чарівна торбинка» дитина повинна на дотик визначити предмети і назвати їх. У цих завданнях відображається взаємозв'язок навчання та гри.

Ігрові завдання пов'язані з ігровим задумом, який реалізується через уявну ситуацію. Кожна дидактична гра має правила, обумовлені її змістом та ігровим задумом. Вони визначають характер і спосіб дій дитини, організовують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, навчають керувати своєю поведінкою. Дотримання правил вимагає від дитини певних вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими дітьми, долати негативні емоції у разі

невдачі тощо. Правила, що використовуються в дидактичній грі, слугують критерієм правильності ігрових дій та їх оцінки.

Основу дидактичної гри, за Л. Артемовою, складають ігрові дії, які є «канвою» сюжету гри та без яких гра неможлива. Під час гри увага дитини зосереджена на розгортанні ігрових дій, а захопленість ігровою ситуацією дозволяє їй мимовільно розв'язати дидактичне завдання. Ігрові дії можуть бути різноманітними: діти імітують голоси птахів і тварин, інтонаційно відтворюють мовленнєві висловлювання, змагаються, порівнюють, шукають, загадують, відгадують, купують, лікують тощо (Артемова, 1989: 100-104).

Дидактична гра має конкретний результат, як-от відгадування загадок або виконання ігрових дій і завдань, що сприймається дитиною як успіх і приносить їй задоволення. Для педагога результат гри є показником засвоєння знань і успіхів дітей у навчально-ігровій діяльності. Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а правила допомагають їх здійснити та розв'язати ігрове завдання. Відсутність хоча б одного з цих компонентів робить гру неможливою.

Дидактичні ігри є дуже різноманітними та класифікуються за різними критеріями: за навчальним змістом (Л. Артемова, О. Сорокіна та ін.); за пізнавальною діяльністю (Л. Венгер); за ігровим задумом, завданнями і ігровими діями (А. Матусик, О. Янківська та інші); за взаємовідносинами дітей і вихователя (Р. Жуковська, Д. Менджерицька та інші). Крім того, дидактичні ігри класифікуються за наявністю дидактичного матеріалу у їх змісті, який може бути наочним чи словесним (А. Бондаренко, Г. Швайко та інші). Перша велика група включає дидактичні ігри з предметами, природним матеріалом, іграшками, речами, картинками, музичними інструментами, настільно-друковані ігри, а друга група – ігри без наочного супроводу, тобто словесні та мовленнєві ігри.

Велика група дидактичних ігор спрямована на розвиток сенсорики дітей і збагачення словника, використовуючи сенсорно-дидактичний матеріал, такий як геометричні фігури, піраміди, башти, мозаїка тощо. Л. Артемова та О. Янківська запропонували класифікацію дидактичних ігор за характером

ігрових дій: ігри-доручення, що базуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами, такими як добирання, складання, роз'єднання, з'єднання, нанизування тощо; ігри з відшукуванням предметів, які передбачають несподівану появу і зникнення предметів, що викликає інтерес дітей; ігри з відгадуванням загадок, що приваблюють невідомістю, такі як «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилось?»; сюжетно-рольові дидактичні ігри, де ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій і виконанні ролей (наприклад, покупця, продавця, вовка, гусей тощо); ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (картинку), що пов'язані з цікавими ігровими моментами, як-от скидання картки, утримання від сказання забороненого слова тощо (Артемова та Янківська, 1977: 126-128).

Зауважимо, що всі види ігор, які ми описали, є елементами засобу цифровізації, що були задіяні в експериментальній роботі, вони входять до змістового аспекту розробленої нами та запатентованої комп'ютерної програми «МовоГрай».

2.2.2 Ігрові мовленнєві ситуації

У рамках дослідження розглянемо характеристику мовленнєвої ситуації. Згідно із словниками, ситуація визначається як «сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи ті взаємини людей: стан, положення, обстановка» (Гончаренко, 1997: 73); як «ситуацію, в якій відбувається мовленнєве спілкування» (Яременко та Сліпушко, 1999: 47); як «1) ситуація мовлення, ситуаційний контекст мовленнєвої взаємодії; 2) набір характеристик ситуативного контексту, релевантних (значущих) для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвої дії, що впливають на вибір ними мовленнєвих стратегій, прийомів, засобів» (Ярмаченко, 2001: 402).

Визначення мовленнєвої ситуації є актуальним серед науковців. М. Дем'яненко, Н. Дзюбишина-Мельник, К. Лазаренко, С. Кисла, С.Мельник та Л. Панова мають різні погляди на означене поняття. Вчені характеризують мовленнєву ситуацію як: «сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії за визначеним планом» (Лазаренко, 1993: 15); «комплекс позамовних обставин, що відображають

стосунки між учасниками спілкування і зумовлюють необхідність комунікації» (Дем'яненко та ін., 1976: 23); «сукупність спеціально створених умов» (Панова, 1989: 54); «ситуація дійсності, що спонукає до мовлення» (Дем'яненко та ін., 1984: 204); «динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих завдань і живить відповідну діяльність» (Дзюбишина-Мельник, 1995: 109) та інші.

Мовленнєву ситуацію як поняття лінгводидактики слід відрізняти від ситуативності усного мовлення як лінгвістичного поняття, хоча означені поняття взаємопов'язані. Створюються граматики ситуацій, що описують засоби вираження прохання, наказу, твердження, заперечення тощо. Важливо також розрізняти загальну ситуацію (поєднання будь-яких обставин, подій) від мовленнєвої ситуації. Однозначного розуміння мовленнєвої ситуації як методичного прийому не існує. Мовленнєва ситуація – це ситуація дійсності, яка спонукає до мовлення. Однак, зводити мовленнєву ситуацію лише до сукупності зовнішніх обставин, за яких відбувається мовленнєве спілкування, неправильно. Ситуація включає минулі події, про які хочеться згадати, переживання, якими ми хочемо поділитися, а також різноманітні виробничі, побутові, філософські питання, що необхідно обговорити. Мовленнєве спілкування може проходити незалежно від існуючих на момент мовлення зовнішніх обставин.

Мовленнєва ситуація, згідно з мученими (П. Гурвич, В. Скалкін, Н. Складенко), є динамічною системою взаємовідносин між тими, хто спілкується, і базується на відображенні об'єктів та подій зовнішнього світу. Мовленнєва ситуація породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-мисленнєвих завдань та підтримує діяльність. Означена ситуація, на яку людина реагує вербальною дією, але вона також може включати невербальні дії. Мовленнєва ситуація може виникати спонтанно або бути попередньо спланованою суб'єктом мовленнєвої дії. Глибоке розуміння ситуації покращує якість мовленнєвого повідомлення,

оскільки кожне повідомлення відображає взаємодію об'єктивної дійсності, мислення та мовлення. Саме в цьому полягає значення використання навчально-мовленнєвих ситуацій.

Витоки вчення щодо мовленнєвої ситуації можна знайти в діалозі Платона «Федр»: «важливо, хто говорить, і звідки він»; необхідно врахувати «природні якості своїх майбутніх слухачів» («якою мовою, яку людину можна переконати»), «час, коли... зручно говорити, а коли утриматись»; всі види мовлення «вживати вчасно та доречно». Відповідні положення надалі розвивав Аристотель: «мова складається з трьох елементів – із самого лектора, із предмета, про який він говорить, із особи, до якої він звертається». Виокремлені Платоном і Аристотелем елементи відображені в будь-яких описах структури мовленнєвої ситуації, запропонованих з тих часів. Наприклад, лінгвіст ХХ століття Дж. Серл вважає, що мовленнєва ситуація передбачає мовця і слухача, а також певні «визначені умови» (Seavle, 1969: 106-107); Дж. Ферд, один із засновників «неолінгвістики», визначає такі складові мовленнєвої ситуації: релевантні ознаки учасників мовленнєвої ситуації; релевантні об'єкти; результат мовленнєвої діяльності.

Т. Дученко (Дученко, 1985: 63-70) розробив систему ознак для опису мовленнєвої ситуації, яка включає елементи: учасники (адресант, адресат, аудиторія), предмет мовлення, обставини (місце, час, інші значущі умови), канал спілкування (усне чи писемне мовлення, умовні знаки), код (мова, діалект, стиль), мовленнєвий жанр, подія, оцінка ефективності мовлення та мета (очікуваний результат мовлення в даній ситуації). Цінність підходу Т. Дученка полягає у можливості опису та розуміння мовленнєвої ситуації через аналіз її найважливіших ознак, які визначають мовлення, а не через розгляд всіх особливостей конкретної ситуації.

Подібне розуміння мовленнєвої ситуації спостерігається у вітчизняній прагматичі: при описі мовленнєвої ситуації виділяються ті елементи, які є важливими для членів мовленнєвого колективу та можуть впливати на вибір відповідних лінгвістичних форм. Серед елементів виділяють кілька груп: елементи, що формують «сценарій дій» (тип і жанр події, його тема, функція,

обстановка); характеристики мовленнєвої ситуації, пов'язані з учасниками (їхня соціальна позиція, соціальні ролі, правила та норми, що регулюють стосунки між учасниками у певному соціумі, соціальній групі, а також індивідуальні відносини між учасниками) (Дученко, 1985: 56).

Класифікація мовленнєвих ситуацій для вирішення методичних завдань потребувала розгляду з точки зору різних типів мовленнєвої поведінки. У цьому контексті виділяються два типи ситуацій: стандартні (стабільні) та варіабельні (перемінні). У стандартних ситуаціях вербальна і невербальна поведінка людини суворо регламентується. Варіабельні ситуації, навпаки, надають співрозмовникам свободу у виборі та використанні мовних засобів. Інструкції, що входять у відповідні ситуації, можуть включати: обмеження обсягу висловлювання кількістю реплік, рекомендації щодо використання певних лексичних одиниць і граматичних конструкцій, вказівки щодо характеру смислових завдань, а також уточнення складу та послідовності мовленнєвих дій (Богущ та Луцан, 2012: 167).

Мовленнєві ситуації поділяються на природні та штучні, які ще називають навчальними (за термінологією В. Скалкіна) (Скалкін, 1978: 96). Природні мовленнєві ситуації часто виникають самі по собі, але їхня кількість та різноманітність обмежені, тому природні мовленнєві ситуації не здатні забезпечити повну активізацію мовного матеріалу, передбаченого навчальною програмою.

Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної тим, що мовленнєвий стимул у ній створюється спеціально. У природній ситуації такий стимул виникає через реальні обставини, тоді як у навчальній ситуації стимул створюється вербально.

Навчальна мовленнєва ситуація є ефективним засобом розвитку мовленнєвих навичок та вмінь. По-перше, наближає дітей до умов реального спілкування, що підвищує мотивацію дитини та переконує у можливості застосування власних мовних знань на практиці. По-друге, відповідна ситуація дозволяє активізувати весь вивчений граматичний матеріал у контексті

вирішення комунікативних завдань, що сприяє кращому засвоєнню. По-третє, навчально-мовленнєві ситуації стимулюють розвиток уяви у дітей.

Навчально-ігрові мовленнєві ситуації ефективно розвивають діалогічне та монологічне мовлення у дітей. Означені ситуації поділяються на умовно-реальні та уявні. Умовно-реальні ситуації відтворюються за допомогою наочності або технічних засобів, уявні – за рахунок уяви. Умовно-реальні ситуації доцільно використовувати на початкових етапах освітньо-виховного процесу, тоді як уявні краще підходять для наступних етапів. Для дітей старшого дошкільного віку умовно-реальні мовленнєві ситуації особливо підходять через їхній ігровий характер. Спонування до мовлення може бути внутрішнім, відображаючи суб'єктивні потреби, або зовнішнім, що надходить від іншої людини. Ситуація може містити протиріччя, які потрібно вирішити в процесі діяльності, що робить її проблемною. Динамічність ситуації залежить від активності учасників, їхньої зацікавленості у спілкуванні, рівня інформованості, спільності інтересів, ставлення один до одного та до ситуації (Скалкін, 1978: 105-107).

Навчальна мовленнєва ситуація має задовольняти потреби дітей у спілкуванні та передбачати умови, що спонукають до вираження думок з використанням певного мовного матеріалу. Під час освітньо-виховного процесу означена ситуація виступає одиницею змісту навчання, способом організації матеріалу та критерієм для організації системи вправ. Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної деталізацією обставин, наявністю вербального стимулу та можливістю багаторазового відтворення (Скалкін, 1978: 105-107).

Систематично та навмисно створені проблемні ситуації відіграють важливу роль у навчанні непередбаченого усного мовлення, сприяють виникненню мотиву та потреби висловлювання, формуванню гіпотез, передбачень й активізації мисленнєвої діяльності. Процес створення проблемної ситуації залежить від видів мовленнєвої діяльності (зокрема, – говоріння), джерел інформації, характеру вербальних і невербальних опор та конкретних навчальних прийомів, що передбачають певні співвідношення між

логічною і мисленнєвотворчою діяльністю. Сприяють створенню ситуації такі фактори: організація матеріалу за темами й підтемами, попереднє повторення мовленнєвих зразків і штампів, введення різноманітних мисленнєвих задач (Скалкін, 1983: 74). Стимулом усного мовлення, окрім словесних вказівок, можуть бути проблемні ситуації, створені на основі двох контрастних суджень, та зміст опори у формі заголовків, оголошень і т. ін. (Скалкін, 1983: 79).

Вербальні ситуації використовуються для навчання як діалогічного, так і монологічного мовлення, включаючи різні завдання від простих перетворень до самостійних мовленнєвих повідомлень. С. Хаджирадева виділяє об'єкти моделювання навчально-мовленнєвої ситуації на основі діяльнісної теорії мовлення. В означеній теорії мовленнєвий акт розглядається як частина комплексного діяльнісного акту, що включає певне співвідношення зовнішніх (практичних) і внутрішніх (мовленнєвих) дій (Хаджирадева, 1996: 14).

На основі власної теорії С. Хаджирадева запропонувала класифікацію природних ситуацій. Перший тип – діяльнісний акт, де зміст вичерпується мовленнєвими діями, немовленнєві дії виключені або епізодичні. Другий тип – діяльнісний акт з поєднанням мовленнєвих і немовленнєвих дій, де домінують мовленнєві. Третій тип – ситуація, в якій мовленнєві та немовленнєві дії рівноцінні. Четвертий тип – діяльнісний акт, де немовленнєві дії переважають над мовленнєвими. П'ятий тип – діяльнісний акт, де мовленнєві дії не важливі, і акт можна здійснити без них (Хаджирадева, 1996: 16).

Штучно створені ситуації гарантують дитині значну мовленнєву практику та задовольняють її потребу в дії. Мовленнєва дія полегшується, якщо немовленнєві дії не викликають фізичної напруги або є звичними. Природний змістовий зв'язок об'єднує мовленнєві та немовленнєві дії, сприяючи їхній адекватності. Мовленнєві та немовленнєві дії мають власну динаміку: у немовленнєвій дії – співвідношення великих і малих дій, у мовленнєвих – групування слів та синтаксичний поділ фрази (Хаджирадева, 1996: 18). С. Хаджирадева дійшла висновку, що найбільші можливості для

реалізації навчальних мовленнєвих ситуацій відкриваються в ігровій діяльності дітей.

Існує кілька підходів до класифікації ігрових мовленнєвих ситуацій. Найбільш доступною для роботи з дітьми дошкільного віку є класифікація, запропонована Є. Палихатою, яка використовується в методиці роботи з молодшими школярами, а саме: інсценування на основі готових текстів; рольові ігри на основі ілюстрацій; навчальні ситуації (реальні, уявні) (Палихата, 1991: 32-35).

Уявні ситуації звільняють дитину від ситуативної залежності, дозволяючи їй використовувати «змістове» поле замість видимого. А. Богуш зазначала, що будь-яка гра з уявною ситуацією є також грою з правилами.

Ефективним є використання ігрових мовленнєвих ситуацій під час навчання старших дошкільників складання описових розповідей, запропоноване С. Ласуною. Означений підхід одночасно навчає монологу та розвиває навички діалогізації. У навчальних ситуаціях створюються умови для самореалізації дітей дошкільного віку та задоволення важливих потреб: відтворення ситуацій, максимально наближених до реального життя, та оволодіння засобами спілкування (Ласунова, 2000: 78-79).

У дошкільній лінгводидактиці розроблена система мовленнєвих ігрових ситуацій. Зокрема, А. Богуш та О. Монке створили ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів для формування у дітей оцінно-етичних суджень. Ю. Руденко та Л. Березовська зосередилися на ігрових мовленнєвих ситуаціях за змістом українських народних казок з метою збагачення словника дітей експресивною лексикою та розвитку мовленнєвотворчого самовираження дошкільників. О. Амацьєва, А. Богуш, Т. Піроженко, С. Хаджирадева та Н. Шиліна працювали над ігровими мовленнєвими ситуаціями для розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей та їх мовленнєвої готовності до школи. К. Крутій, Н. Лопатинська та Н. Маковецька створили ігрові мовленнєві ситуації з метою формування граматичної правильності мовлення. А. Богуш та Н. Луцан розробили систему вербальних

ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей.

У педагогічній літературі аналіз визначення поняття «ігрова мовленнєва ситуація» не є широко розглянутим. Однак, за Н. Луцан, ігрова мовленнєва ситуація – це штучно змодельовані обставини, створені дитиною чи дорослим на основі змісту знайомих художніх творів, казок або епізодів з життя дитини. Для їх реалізації створюються відповідні умови, які включають ролі, дійових осіб, позитивні мовленнєві стимули, атрибути та знайомий текст. Такі ситуації стимулюють і активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяючи розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення (Луцан, 2005: 25-28).

Отже, ігрові мовленнєві ситуації розглядаємо як спеціально створені педагогічні умови, які відтворюють реальні або уявні обставини, спрямовані на стимулювання мовленнєвої активності дітей. Ігрові мовленнєві ситуації можуть базуватися на сюжетах відомих казок, художніх творів або життєвих ситуацій, включаючи розподіл ролей, використання атрибутів та інших елементів, що забезпечують контекст для мовленнєвої діяльності. Ігрові мовленнєві ситуації створюються для розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення, допомагаючи дітям удосконалювати комунікативні навички у природній та захоплюючій формі.

2.2.3 Ігрові мовленнєві вправи

Варто зазначити, що у загальній лінгводидактиці відсутній термін «ігрова мовленнєва (чи словесна) вправа». Термін «ігрова мовленнєва вправа» також не використовується у науковій термінології загальної педагогіки. Проте, психолого-педагогічна та лінгводидактична література широко оперує терміном «вправа». За визначенням тлумачного словника, вправа – це «розвиток певних якостей, навичок постійної, систематичної роботи; спеціальне завдання, що використовується для набуття певних навичок або закріплення певних знань» (Яременко та Сліпущко, 2001: 54; Гончаренко, 1997: 76).

Богуш А. вважає, що «мовленнєві вправи спрямовані на вдосконалення процесу змістового сприйняття та досягнення певного рівня розуміння» (Богуш та Луцан, 2012: 57). На думку вченої, важливою особливістю мовленнєвих вправ є їх орієнтація на наближення освітньої діяльності до реального спілкування. Як у спеціальній так і у дошкільній педагогічній літературі словесна вправа визначається як багаторазове виконання дітьми певних мовленнєвих дій для вироблення та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок (Поніманська, 2004: 84). О. Янківська трактує мовленнєві вправи як «вправи у природній комунікації в різних видах мовленнєвої діяльності» (Артемова та Янківська, 1977: 59).

З проблеми типології вправ, проведено чимало досліджень (А. Богуш, О. Вишневський, Н. Скляренко, В. Скалкін, С. Захарова, Н. Луцан, О. Царькова та ін.). Наприклад, Н. Луцан виокремлює три типи мовленнєвих вправ: інформаційні, операційні та мотиваційні. Інформаційні вправи сприяють осмисленню та засвоєнню мовного матеріалу, операційні – розвитку автоматизму, перетворюючи їх у навички, а мотиваційні – виробленню мовленнєвих умінь та вдосконаленню їх у комунікації (Луцан, 2005: 63-68).

Існують різні підходи до класифікації вправ. О. Вишневський розглядає вправи через системи, що застосовуються в залежності від підходу:

Системно-мовний підхід: Вправа є інструментом засвоєння фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу.

Умовно-комунікативний підхід: Вправа виступає засобом формування навичок і умінь.

Комунікативний підхід: Вправа розглядається як система комунікативних завдань (Вишневський, 1982: 106).

Науковці Н. Скляренко і С. Захарова пропонують класифікувати вправи за двома основними критеріями:

1. За спрямуванням освітньої дії:

– Рецептивні вправи: Сприйняття вербальної інформації через слуховий і зоровий канали.

- Репродуктивні вправи: Відтворення інформації повністю або зі змінами.

- Продуктивні вправи: Самостійне породження висловлювань різних рівнів.

2. За змістом освітньої дії:

- Мовні вправи: Виконуються з чисто мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією, зосереджуючи увагу на формі.

- Умовно-мовленнєві вправи: Виконання мовленнєвих дій у ситуативних умовах, з наявністю мовленнєвої задачі та ситуативності.

- Мовленнєві вправи: Вправи спрямовані на оволодіння мовленням як процесом спілкування (Скляренко, 1999: 3-98).

Означені класифікації допомагають структурувати вправи відповідно до їхнього призначення та методологічних підходів, забезпечуючи ефективність освітнього процесу.

Мовні та умовно-мовленнєві вправи (за Н. Скляренко та С. Захаровою) часто об'єднують у одну групу під назвою «підготовчі». Водночас важливо враховувати, що між ними існує принципова відмінність, оскільки мовні вправи неадекватні для формування мовленнєвих навичок і вмінь. Мовленнєві ж вправи, навпаки, розглядаються як спеціально організована форма спілкування (за О. Царьковою), коли діти здійснюють акт мовленнєвої діяльності. Основні риси мовленнєвих вправ включають наявність мовленнєво-мисленнєвих завдань та нової мовленнєвої ситуації (Царькова та Радченко, 2015: 479-491).

Отже, система вправ являє собою організацію взаємопов'язаних освітніх дій, розміщених у порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру існуючих актів мовлення (Баранник, 1969: 7-25).

О. Шпак виділяє дві системи вправ: загальну, спрямовану на засвоєння мовленнєвої діяльності в цілому, та часткову, що фокусується на освоєнні окремого виду мовленнєвої діяльності (Падалка та ін., 2000: 245-246).

В. Скалкін класифікує усні вправи за двома основними принципами. Перший

принцип ґрунтується на специфічному методичному завданні, яке розв'язується впродовж усього процесу формування комунікативного мовлення; другий – на виді комунікативної діяльності, для якої призначені вправи.

За першим принципом, вправи поділяються на дві категорії. Вправи першого типу (тренувальні, аналітичні, некомунікативні, первинні тощо) застосовуються для цілеспрямованої активізації лексико-граматичного матеріалу, що призводить до формування навички оперування певними мовленнєвими елементами (Скалкін, 1978: 62).

Вправи другого типу (мовні, власне-мовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтаксичні, актуалізовані, вправи з мовленням тощо) призначені для нерегульованої, вільної та нецілеспрямованої активізації мовленнєвого матеріалу в умовах практики мовлення під час розв'язання комунікативних і змістових завдань (Скалкін, 1989: 79). Результатом відповідної активізації є вторинне мовленнєве вміння та готовність до реальної усної комунікації.

В. Скалкін підкреслює, що компоненти системи вправ мають певну автономію, а конкретні форми роботи вибираються та організовуються на основі різних, властивих лише цим підсистемам, принципів. На думку вченого, найбільш вдалі терміни для категорій вправ – це тренувальні (формально-тренувальні) для вправ першого типу та комунікативні (комунікативно-змістові) для вправ другого типу (Скалкін, 1983: 98).

В. Бадер запропонував іншу класифікацію усних вправ (Бадер, 2004: 96-97). Вчена висловила ідею так званих комбінованих вправ, які поєднують активізацію конкретного мовленнєвого матеріалу із виконанням акта зв'язного мовлення. Означені форми роботи стирають межі між тренувальними вправами і вправами комунікативно-мовленнєвої діяльності. Б. Лапідус помістив між тренувальними і комбінованими вправами так звані елементарні комбіновані вправи. Означена система заслуговує на увагу, оскільки групує вправи за принципом можливості застосування конкретних елементів мови. Тому терміни «цілеспрямована» і «нерегульована» активізація мовного матеріалу, запропоновані Б. Лапідусом, були прийняті В. Скалкіним.

Розглянемо класифікацію вправ за другим принципом. Рецептивні види комунікативної діяльності мають обмежену автономність, тоді як продуктивні види ґрунтуються на рецептивних і не можуть бути освоєні самостійно (Крикун, 2003: 27-35). Продукуванню мовлення завжди передують сприймання його компонентів на слух. Отже, продуктивні вправи правильніше називати продуктивно-рецептивними, хоча В. Скалкін називає їх продуктивними. Лінія рецептивно-продуктивності проходить через обидва типи вправ, кожен з яких має дві форми роботи. У тренувальній підсистемі вправ В. Скалкін виділяє тренувально-рецептивні (аудіювання) і тренувально-продуктивні (говоріння) вправи. Підсистема комунікативних вправ поділяється на чотири класи: умовно-мотивовані рецептивні та продуктивні; реально-мотивовані рецептивні та продуктивні (Скалкін, 1983: 73-79).

Варто зазначити, що Т. Маслова групує вправи за двома основами: функціональною та логічною. Функціональні вправи сприяють розвитку вмінь висловлювати свої думки в різних видах їх взаємозв'язку. Логічні вправи розвивають здатність самостійно вести бесіду в конкретній логічній ситуації (Маслова та Найдьонова, 2014: 155-163).

Науковці (О. Падалка, А. Нісімчук, О. Шпак) класифікують вправи за здатністю свідомо використовувати набуті навички в реальному спілкуванні (Падалка та ін., 2000: 274-280). Вчені поділяють вправи на: оволодіння структурно-граматичним і лексичним матеріалом; моделювання типових діалогічних єдностей; навчання підготовленого та непідготовленого мовлення. Спочатку означені класифікації можуть здаватися різними, але детальний аналіз і порівняння показують, що всі вправи чітко розмежовуються на три групи залежно від завдань щодо формування мовленнєвих навичок і вмінь.

Перша група складається з тренувальних вправ некомунікативного спрямування, які призначені для засвоєння матеріалу мови та підготовки до його використання у мовленні. Відповідні вправи формують механізм створення і розпізнавання висловлювань. Друга група, описана вченими (О. Падалка, А. Нісімчук, О. Шпак та ін.) називається мовленнєво-підготовчими. О. Падалка описує мовленнєво-підготовчі вправи як вправи з

подвійною метою або вправи для контрольованої активізації мовного матеріалу. О. Шпак відносить означені вправи до умовно-мовленнєвих, оскільки вони використовуються на етапі мовленнєвого тренування для формування мовленнєвих навичок. Н. Найдьонова зазначає, що вправи другої групи відрізняються структурною одноманітністю послідовних висловлювань та відповідністю певному зразку (Маслова та Найдьонова, 2014: 155-163). Третя група містить мовленнєві вправи, які навчають виражати думки та розуміти думки інших, забезпечуючи практику в конкретній формі комунікації. А. Нісімчук вважає, що вправи третьої групи створюють умови для вдосконалення автоматизму, сформованого попередніми вправами (Падалка та ін., 2000: 267-269).

Кожна група вправ відрізняється характером дій і має особливе місце у формуванні мовленнєвих навичок та вмінь на різних етапах. Першу групу вправ спрямовано на формування мовленнєвої дії, друга група забезпечує формування мовленнєвих навичок у навчально-мовленнєвих ситуаціях, а третя група сприяє формуванню мовленнєвих умінь в умовах, що наближені до природних умов спілкування.

Означені вправи відповідають певним вимогам. О. Шпак обґрунтовує вимоги до вправ для навчання говоріння, вважаючи, що вправи повинні забезпечити автоматизацію, яка була б близькою до умов процесу комунікації, і формування навичок, які можна перенести на реальні мовленнєві ситуації. Автор виділяє стабільні та варіативні вимоги до вправ.

Низка науковців (Т. Пічугіна, В. Скалкін та ін.), сформулювали вимоги до мовленнєвих вправ. Згідно з В. Скалкіним, тренувальні вправи мають бути спрямовані на багаторазове повторення мовних елементів, бути здебільшого усними та зосередженими на конкретних мовленнєвих явищах. Комунікативні вправи повинні містити реальну інформацію, спонукати висловлювати власне ставлення до фактів, бути комунікативними за змістом і формою, а також базуватися на добре засвоєному матеріалі (Скалкін, 1978: 43-50). Т. Пічугіна вважає, що вправи мають бути компактними, поступово ускладнюватися, активізувати різні види пам'яті, сприйняття і мислення, бути

цілеспрямованими й мотивованими, заохочувати діяльність вихованців та містити життєві приклади та ситуації (Пічугіна, 1998: 6-13).

Аналіз методичної літератури свідчить про існування відповідної класифікації вправ: тренувальні (підстановочні та трансформаційні), комунікативні (питально-відповідні та реплікові), описові (репродуктивні, ситуативні, композиційні) (Крутій та ін., 1999: 39-42). Підстановочні вправи були вперше розроблені та впроваджені англійським методистом Г. Пальмером. З того часу їх структура значно змінилася, а призначення та методика неодноразово переосмислювалися і вдосконалювалися. Подальший розвиток теорії та практики використання підстановочних вправ, підбору мовних моделей і зразків можна знайти у працях дослідників: Ф. Френч, А. Хорнбі, Р. Ладі, Р. Ніл та інші. Основою підстановочних вправ є мовний зразок з однією, двома або більше частинами підстановки. Їх мета – засвоєння конкретного мовленнєвого матеріалу. Вправи цієї групи передбачають використання готових зразків діалогічних єдностей (мовленнєвих моделей) або заміну одного з елементів (слова або словосполучення). Основні методи навчання включають повторення та імітацію.

У методичній літературі (Н. Трубіцина, Г. Пустинникова, Ю. Соколовська та ін.) розроблено класифікацію вправ, яка базується на формі та змісті мовного матеріалу. Означений критерій класифікації впливає з процесу створення лексичних і граматичних мовленнєвих автоматизмів і легко співвідноситься з іншими критеріями класифікації лексичних вправ. Відповідно до означених критеріїв, виділяють чотири види вправ:

1. Формальні вправи, де вся увага дітей зосереджена на формі, де формальні вправи позбавлені предметно-логічного змісту.
2. Формально-змістові вправи, де основна увага зосереджена на формі, що співвідноситься з певним змістом контексту.
3. Змістовно-формальні вправи, при виконанні яких основна увага дітей зосереджена на змісті, усвідомлюється навчальний характер мовленнєвих дій, здійснюються окремі акти усвідомленого конструювання, і проявляється контроль свідомості.

4. Змістові вправи, де діти не усвідомлюють навчальний характер змістових вправ, оскільки вся увага звернена на зміст.

Дві останні групи вправ називають – комунікативними. Оскільки кожна мовленнєва вправа виконується на чисто словесному, мовному матеріалі, тобто відбувається оперування знаковим (мовним матеріалом), їх цілком можна назвати вербальними.

Аналіз літератури свідчить, що жодна з існуючих класифікацій мовленнєвих вправ не містить такого різновиду, як ігрові мовленнєві вправи (Крутій та ін., 1999: 56-63). Водночас усі мовленнєві вправи, застосовувані в роботі з дітьми дошкільного віку, завжди включають елемент гри, ігрове розігрування на основі мовного матеріалу. Тому мовленнєві вправи цілком можна розглядати як різновид вербальних ігор.

У спеціальній, дошкільній педагогічній та лінгводидактичній літературі описані ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток мовлення, зокрема:

- Звукової культури: тренувальні, імітаційні, артикуляційні. Приклади: «Знайди місце звука у слові», «Хто, як кричить?», «Гойдалки», «Гарячий чай», «Котику спи».

- Граматично правильного мовлення: композиційні, трансформаційні, вправи на складання речень з важким словом, ігрові вправи з лялькою, словесні вправи на словоутворення. Приклади: «Знайди пару», «Відгадай за описом», «Чиї діти?», «Мавпочки», «Який, яка, яке?».

- Збагачення словника: підстановочні, словниково-логічні, словесні. Приклади: «Хто, що робить?», «Коли це буває», «Назви одним словом», «Скажи навпаки».

- Діалогічного мовлення: реплікові вправи, питально-відповідні, умовна бесіда. Приклади: «Як можна дізнатися?», «Розпитай у товариша».

- Монологічного мовлення: описові, репродуктивні (переказові), ситуативні, дискусивні (коментувальні), композиційні (розповідь). Приклади: «Склади речення», «Відгадай, де це було», «Що буває взимку?», «Коли ми даруємо квіти?».

- Комуникативної спрямованості: комуникативні. Приклади: «А якщо б ...», «Відгадай, що я роблю», «Хто краще скаже про весну?», «Є, було, чи буде», «Як ти розумієш це слово?».

Зазначимо, що ігрові мовленнєві вправи на заняттях у закладі дошкільної освіти є складовою частиною кожного заняття, стимулюють мовленнєву активність дітей та сприяють розвитку зв'язного мовлення. Ігрові мовленнєві вправи є також важливою складовою частиною корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема з дітьми з розладами аутистичного спектра.

Висновки з розділу II

У розділі схарактеризовано методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що ґрунтуються на діяльнісному, особистісно зорієнтованому підходах, ігровій діяльності як підґрунтя розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Розкрито спеціальні принципи організації педагогічного процесу та діяльності його учасників у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, як-от: принцип наочності в розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів (візуальні засоби, тактильні засоби, моторні засоби тощо); принцип індивідуалізації та диференціації розвитку зв'язного мовлення дітей; принцип комп'ютеризації освітнього процесу з дітьми з розладами аутистичного спектра. З'ясовано зміст діяльнісного підходу як цілезабезпечувального методологічного напрямку, що формує підґрунтя активного засвоєння знань у дітей у процесі практичної взаємодії з довколишнім і забезпечує розвиток комуникативних, пізнавальних і соціальних навичок дітей з розладами аутистичного спектра. У межах означеного підходу акцентовано на розвитку зв'язного мовлення у процесі створення комуникативно-ігрових ситуацій, вирішенні навчальних завдань, реалізації принципів інтеріоризації та зони найближчого розвитку. Зазначено, що застосування діяльнісного підходу сприяє інтеграції дітей з розладами аутистичного спектра в соціальне середовище, розвиваючи їхні комуникативні та соціальні навички. Діяльнісний підхід передбачає використання ігрових та

комунікативних ситуацій, які дозволяють дітям застосовувати мовленнєві вміння і навички в реальних життєвих контекстах.

Ігрова діяльність розглядається як природна форма активності дитини дошкільного віку, що має безпосередній вплив на розвиток зв'язного мовлення. Визначено взаємозв'язок ігрової та мовленнєвої діяльності, розкрито сутність понять «ігрова діяльність», «мовленнєво-ігрові ситуації», «мовленнєві вправи» в контексті розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра із залученням цифрових засобів (комп'ютерні ігри, мультимедійні завдання тощо). З'ясовано, що особистісно зорієнтований підхід у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра є ключовим методологічним орієнтиром, спрямованим на забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини як повноцінного суб'єкта освітнього процесу. Особистісно зорієнтований підхід передбачає урахування унікальних освітніх потреб, рівня мовленнєвого розвитку, мотиваційної сфери та суб'єктивного досвіду дитини, а також створення адаптивного освітнього середовища, що сприяє самореалізації, розвитку особистісного потенціалу та життєвого самовизначення дитини. З методологічного погляду, особистісно зорієнтований підхід забезпечує організацію освітньої взаємодії на засадах поваги до особистості, довіри, визнання її унікальності та суб'єктності, дозволяє чітко визначити ролі учасників освітнього процесу та забезпечити повноцінну реалізацію суб'єктного досвіду кожного з них.

В означеному контексті акцентовано на дослідженні С. Якименко, яка наголошує на визначальній ролі особистісного досвіду дитини у формуванні її світогляду та впровадженні моделі індивідуалізованого навчання на підставі інтегрованої особистісно зорієнтованої технології.

Ключовими елементами реалізації особистісно зорієнтованого підходу виступили: мотиваційне забезпечення освітнього процесу, розроблення диференційованих методичних підходів, урахування суб'єктивного темпу навчання, а також створення ситуацій для виявлення й розвитку творчого потенціалу кожної дитини з розладами аутистичного спектра. Метою особистісно зорієнтованого підходу було визначено становлення життєвої

активності й самовизначення дитини як особистості. Обґрунтовані методологічні підходи забезпечили наукове підґрунтя для організації ефективного процесу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивної освіти із застосуванням цифрових технологій.

Основні теоретичні положення другого розділу висвітлено у таких публікаціях автора (Чекан, 2022: 231-238; Чекан, 2024: 24-29; Чекан, 2024: 101-107; Чекан, 2024: 1091-1100; Чекан, 2025: 274-306; Чекан та Барна, 2023: 94-97; Чекан та ін., 2020: 218-223; Чекан та ін., 2021: 274-282; Чекан та Санто, 2021: 67-75; Чекан, 2017: 20-29; Kolupaeva et al., 2022: 38-56).

Список використаних джерел до розділу II

1. Алексєєнко-Лємовська, Л. В. (2018). Розвиток творчості в дітей середнього дошкільного віку в театральній-ігровій діяльності. *Дошкільна освіта*, 1(19), 33–36.
2. Андрощук, О. В. (2018). *Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами комп'ютерних ігор* (Дис. ... канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
3. Анісімова, О., & Ковальчук, А. (2017). Педагогічні погляди Ф. Фребеля у практиці роботи сучасного дитсадка. *Дошкільне виховання*, 9, 22–25.
4. Артемова, Л. В. (1989). *Теорія і методика ігрової діяльності дітей*. Київ: Вища школа.
5. Артемова, Л. В. (1995). *Вчися граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят: книга для вихователів дитячих садків та батьків*. Київ: Томіріс.
6. Артемова, Л. В., & Янківська, О. П. (1977). *Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку*. Київ: Радянська школа.
7. Бадер, В. І. (2004). *Взаємозв'язок розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
8. Боев, Б. Ф. (1966). *Психологія внутрішнього мовлення*. Київ.

9. Базима, Н. В. (2014). *Формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
10. Баранник, Д. Х. (1969). *Усний монолог*. Київ.
11. Белова, О. Б. (2024). *Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов інтегрованого навчання* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
12. Бех, І. Д. (1995). *Від волі до особистості*. Київ: Україна-Віта.
13. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості. У двох книгах. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
14. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, 2, 27–33.
15. Бех, І. Д. (2013). Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*, 1, 2–5.
16. Бех, І. Д. (2015). *Педагогіка: теорія і практика*. Либідь.
17. Богуш, А. М. (2000). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика*. Запоріжжя: Посвіта.
18. Богуш, А. М. (2009). Психолінгвістична концепція егоцентричного мовлення Жана Піаже. *Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Спеціальні комунікації*, 3, 28–34.
19. Богуш, А. М. (2013). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти* (4-те вид., доопр. і доп.). Харків: Вид-во «Ранок».
20. Богуш, А. М., & Григоренко, Г. І. (1996). *Запрошуємо до розмови*. Київ: Освіта.
21. Богуш, А. М., & Луцан, Н. І. (2012). *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи* (2-ге вид., доповнене). Київ: Видавничий Дім «Слово».
22. Богуш, А. М., & Шиліна, Н. Є. (2003). *Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі*. ПНЦ АПН України.

23. Бондаревська, Е. В. (2001). Сенси і стратегії особистісно зорієнтованого виховання. *Педагогіка*, 1, 17–24.
24. Бугайова, Н. М. (2010). Профілактика інтернет-залежності в перебігу електронного навчання. *Теорія та методика електронного навчання*, I, 24–28.
25. Бурмистров, І. В., Фомичева, Ю. В., & Шмельов, А. Г. (1991). Психологічні кореляти захопленості комп'ютерними іграми. *Психологія*, 3, 27–39.
26. Бусел, В. Т. (Ред.). (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ–Ірпінь: ВТФ «Перун».
27. Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики*. Київ–Ірпінь: ВТФ «Перун».
28. Біла, О. О., Гуменникова, Т. Р., Кічук, Н. В., Кічук, Я. В., Князян, М. О., Рябушко, С. О., & Улятовська, Є. А. (2007). *Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: монографія* (Н. В. Кічук, Ред.). Ізмаїл: ІДГУ.
29. Васютіна, Т. М. (2024). Формування у молодших школярів умінь працювати з інформацією засобом мовної моделі ШІ Chat GPT. *Освітньо-науковий простір*, 6(1). <https://ess.npu.edu.ua>.
30. Ващенко, Г. (2000). *Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології*. Київ: Школяр – Фада ЛТД.
31. *Великий енциклопедичний словник*. (2001). Харків: Наукове видавництво «Велика енциклопедія Харків: Норинт».
32. Вишневський, О. І. (1982). *Довідник учителя іноземної мови*. Київ: Радянська школа.
33. Водолага, Н. В. (2001). *Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
34. Гавриш, Н. (2021). Мовлення дитини. Упроваджуємо оновлений Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*, 3, 3–8.

35. Гілева, А. А. (1979). *Дидактичні ігри як засіб підвищення ефективності навчання української мови у початкових класах грузинської школи* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
36. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
37. Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця».
38. Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні технології: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
39. Гончаренко, С. У. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги.
40. Горбатюк, Н. М. (2012). Особистісно-зорієнтоване виховання студентів у процесі викладання дисциплін хімічного циклу. *Педагогіка* 11, 31–35.
41. Грига, І. М., & Семигіна, Т. В. (Ред.). (2002). *Соціальні служби – родині: розвиток нових підходів в Україні*. Київ: Києво-Могилянська Академія.
42. Гринчишина, Д. Г. (1988). *Короткий тлумачний словник української мови*. Київ: Радянська школа.
43. Гроос, К. (1916). *Духовне життя дитини*. Київ.
44. Дем'яненко, М. Я., Лазаренко, К. А., & Кисла, С. В. (1976). *Основи загальної методики навчання іноземним мовам*. Київ.
45. Дзюбишина-Мельник, Н. Я. (1995). *Розвиток українського мовлення у дошкільників: програма-довідник*. Київ: Освіта.
46. Добровольська, Л. Н. (2023). Методи кооперативного навчання як інструменти реалізації діяльнісного підходу в освітньому закладі. *Педагогічні науки*, 4, 56–72.
47. Довбня, С. О. (2011). Гра як історико-педагогічний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 9, 245–249. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_47.

48. Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2012). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
49. Дученко, Т. С. (1985). *Методика навчання клішованої діалогічної мови на основі ситуативно-тематичного мінімуму* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
50. Ельконін, Д. Б. (1999). *Психологія гри* (2-ге вид.). ВЛАДОС.
51. Желібо, Є., Заверуха, Н., & Зацарний, В. (2003). *Безпека життєдіяльності*. Київ: Каравела.
52. Жуковська, Р. Й. (1985). *Розвиток мовлення дошкільників*. Київ: Радянська школа.
53. Загвязинський, В. І. (2001). *Теорія навчання: сучасна інтерпретація*: навчальний посібник. Academia.
54. Зайцева, Л. (2011). Компетентнісний підхід в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*, 11, 9–11.
55. Зайцева, Л. (2012). Модульна організація навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*, 8, 16–19.
56. Запорожець, А. В., & Луків, Р. Д. (1941). Розвиток міркувань у дитини молодшого шкільного віку. *Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту*, VI.
57. Захарченко, М. В., Бурлачук, В. Ф., Молчанов, М. О. та ін. (1996). *Соціологічна думка України*: навчальний посібник. Київ: Заповіт.
58. Зязюн, І. А. (Ред.). (2008). *Педагогічна майстерність: Хрестоматія*: навчальний посібник. Київ: СПД Богданова А. М.
59. Калмикова, Л. О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*: монографія. Київ: Фенікс.
60. Калмикова, Л. О. (2011). *Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку* (Автореф. дис... д-ра псих. наук). Київ.
61. Калмикова, Л., Харченко, Н., Волженцева, І., Калмиков, Г., & Мисан, І. (2020). Актуалізація проблематики внутрішнього мовлення в психолінгвістиці комунікації: результати систематичного огляду і метааналізу.

62. Карпенчук, С. Г. (2013). *Педагогіка: теорія та історія*. Київ: Центр учбової літератури.
63. Коваленко, В. Є. (2023). *Позашкільна освіта як фактор розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями* (Дис. ... д-ра пед. наук). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ.
64. Ковальчук, В. В., & Моїсєєв, В. О. (2007). *Основи педагогічної майстерності*. Київ: Центр навчальної літератури.
65. Колупасва, А. А., Данілавічюте, Е. А., & Литовченко, С. В. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. *Інклюзивна освіта*, 7–20.
66. Конверський, Є. (Ред.). (1997). Філософські читання пам'яті Павла Копніна (4–5 жовтня 1996 р.). Київ.
67. Кононко, О. Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навчальний посібник*. Київ: Освіта.
68. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* (Л. М. Проколієнко, Ред.). Київ: Радянська школа.
69. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості: монографія* (Л. М. Проколієнко, Ред.; В. Андрієвська, Г. Балл, А. Губко, О. Проскура, Уклад.). Київ: Радянська школа.
70. Княжева, І. А., Койчева, Т. І., Кинєва, П. П., & Ноздрова, О. П. (2025). Педагогіка особистісно-орієнтованої взаємодії в підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*, 2, 68-75.
71. Кравченко, Т. В. (2009). *Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія*. Київ: Фенікс.
72. Крайник, С. (2006). Особистісно зорієнтований підхід до освітньо-виховного процесу в дошкільних закладах. *Рідна школа*, 11, 57–58.

73. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
74. Кремень, В. Г. (2001). Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник НАН України*, 3. <http://www.nbuv.gov.ua/portal/All/herald/2001-03/7.htm>.
75. Крикун, М. (2003). Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*, 11, 27–35.
76. Крутій, К. Л., Лопатинська, Н. А., & Маковецька, Н. В. (1999). *Вчимося мови та розмови*. Запоріжжя.
77. Кубійович, В. (Ред.). (2000). *Енциклопедія українознавства: в 10 т. Т. 9*. Львів: Молоде життя – НТШ.
78. Кузнецов, А. М. (2020). Що таке метод, що таке підхід у наукових дослідженнях. <https://uk-ua.vedavrat.org/Jyotish/12485/what-an-approach-and-what-a-method-technique-way-mode-a-manner-metod-podhod>.
79. Кузьменко, В. У. (2000). Індивідуалізація виховання і навчання. *Дошкільне виховання*, 10, 5.
80. Курлянд, З. Н. (1985). *Філософія освіти*. Київ: Радянська школа.
81. Курлянд, З. Н. (2013). *Філософія освіти: розвиток, проблеми, перспективи*. Київ: Освіта України.
82. Ладивір, С. (2002). Індивідуалізація виховання дитини в дитячому садку. *Дошкільне виховання*, 1, 14–15.
83. Лазаренко, Н. І. (1993). *Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
84. Ласунова, С. В. (2000). *Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
85. Лещій, Н. П. (2021). *Теоретичні і методичні засади фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційних центрах* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.

86. Лесіна, Т. (2024). Ресурсне забезпечення предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*, 66, 135–142.
87. Луцан, Н. І. (1995). *Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
88. Луцан, Н. І. (2005). *Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності* (Дис. ... д-ра пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.
89. Листопад, О., Мардарова, І., Листопад, Н. (2025). Професійне саморозвиття педагога в контексті неперервної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*, 1(8), 105–111.
90. Мазуряк, С. В. (2011). Дитина і комп'ютер. <http://www.osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-48/2011-01-14-07-38-38/2011-02-23-09-42-19/55-2011-02-25-12-09-47>.
91. Макаренко, А. С. (1986). *Педагогічна поема*. Київ: Правда.
92. Маркова, Т. О. (1987). *Психологія дитячої гри*. Педагогіка.
93. Маслова, Т. В., & Найдьонова, Н. А. (2014). Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*, 2, 155–163.
94. Мозгова, М. (2011). Паличка-виручалочка для розвитку мовлення: використання ігор під час розвитку мовлення дітей. *Дитячий садок*, 38, 3–31.
95. Монтессорі, М. (2000). *Допоможи мені це зробити самому* (М. В. Богуславський, Г. Б. Корнетов, Упор.). Карапуз.
96. Москалець, В. П. (2013). *Психологія особистості: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
97. Некрасова, З. В., & Некрасова, Н. В. (2008). *Як відтягнути дитину від комп'ютера і що потім з нею робити*. Київ: Софія.

98. Ніколаєнко, С. О. (2021). Особливості когнітивного компонента в психологічній структурі сугестивного впливу педагога. <https://essuir.sumdu.edu.ua/>.

99. *Нова філософська енциклопедія: у 4 т.* (2016). Київ: Дух і літера.

100. Ортега-і-Гассет, Х. (1991). *Що таке філософія?* Мисль.

101. Падалка, О. С., Нісімчук, А. М., & Шпак, О. Т. (2000). *Педагогічні технології: навчальний посібник*. Київ: Вид. центр «Просвіта».

102. Палихата, Е. Я. (1991). Навчання діалогічного мовлення на ситуативній основі. *Початкова школа*, 10, 32–35.

103. Панова, Л. С. (1989). *Навчання іноземної мови в школі: посібник для вчителів*. Київ: Радянська школа.

104. Папуча, М. В. (Ред.). (2018). *Психологія людини та сучасна наука: збірник статей*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.

105. Піроженко, Т. А. (2003). Мовленнєвий розвиток дитини в сучасному дошкільному закладі. *Психологія*, 19, 164–172.

106. Пічугіна, Т. В. (1998). Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією. *Дефектологія*, 1, 6–13.

107. Побірченко, Н. А. (Ред.). (2007). *Психологічний словник*. Київ: науковий світ.

108. Пов'якель, Н. І., & Зайчикова, Т. В. (2012). Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 37, 189–195.

109. Погорілий, О. І. (1996). *Соціологічна думка XX століття*. Київ: Либідь.

110. Полєвікова, О. Б., & Швець, Т. А. (2018). *Інтегровані заняття із пріоритетом мовленнєвої діяльності. Молодий дошкільний вік. II півріччя*. Харків: Вид. група «Основа».

111. Поніманська, Т. І. (1998). *Основи дошкільної педагогіки: навчальний посібник*. Київ: Абрис.

112. Поніманська, Т. І. (2004). *Дошкільна педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Академвидав.

113. Про Концепцію формування інформаційного суспільства. Закон України <http://sluhannya.in.ua/forum/kb.php?mode=article&k=45>.
114. Процюк, С. (2008). *Степан Процюк про Василя Стефаника, Карла-Густава Юнга, Володимира Винниченка, Архипа Тесленка, Ніку Турбіну*. Київ: Грані-Т.
115. Свириденко, О. (1994). Допомагають дидактичні ігри. *Дошкільне виховання*, 10, 20.
116. Синиця, А. О. (2024). *Логопедичний супровід дитини раннього віку з церебральним паралічем* (Дис. ... канд. пед. наук). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ.
117. Скалкін, В. Л. (1978). *Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення*. Київ: Радянська школа.
118. Скалкін, В. Л. (1983). *Навчання монологічному висловлюванню (на матеріалі англ. мови): посібник для вчителів*. Київ: Радянська школа.
119. Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*, 3, 3–98.
120. Скоморовська, І. (2017). Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ. *Освітній простір*, 104–109. <http://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/2362/2430>.
121. Скрипник, Т. В. (2010). *Феноменологія аутизму: монографія*. Київ: Фенікс.
122. Смульсон, М. Л. (2001). Мислення та інтелект: Розділ III. 4. Уява і творчість. У Ю. Л. Трофімов (Ред.), *Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів* (3-є вид.). (с. 23–46). Київ: Либідь.
123. Столяренко, О. Б. (2012). *Психологія особистості: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
124. Таленков, Р. (1982). *Педагогічний словник*. Київ.
125. Тарасун, В. В. (2016). Напрями сучасних досліджень причин виникнення розладів аутичного спектру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 154–160.

126. Ушинський, К. Д. (1967). *Людина як предмет виховання*. Київ: Просвіта.
127. Хаджирадєва, С. К. (1996). *Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
128. Хрипков, С. Є. (2017). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Освіта України.
129. Хьелл, Д., & Зиглер, Д. (1997). *Теорії особистості*. Київ: Педагогіка.
130. Царькова, О. В., & Радченко, С. В. (2015). Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*, 7(38), 479–491. http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_h_2015_7_38_43.
131. Чайка, Г. В. (2009). Симптоми комп'ютерної залежності. *Практична психологія та соціальна робота*, 10, 52–55.
132. Чекан, О. І. (2017). Didaktični model oblikovanja profesionalne kompetence bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok s pomočjo računalniške tehnologije. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, 32, 20–29.
133. Чекан, О. І. (2022). Формування готовності до навчання грамоти у дітей, що мають ООП із недостатнім рівнем розвитку передумов письма. *Освіта і наука*, 2(33), 231–238. http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9467/1/DEVELOPMENT_OF_READINESS_TO_LEARN_LITERACY.pdf.
134. Чекан, О. І. (2024). Міждисциплінарний аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Inclusion and Diversity*, 4, 24–29. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/367>.
135. Чекан, О. І. (2024). Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5(364), 101–107. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-18>.

136. Чекан, О. І. (2024). Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка, Право, Економіка, Державне управління, Техніка, Історія та археологія*, 4(22), 1091–1100. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4\(22\)-1091-1100](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4(22)-1091-1100).

137. Чекан, О. І. (2025). Особистісно-зорієнтований підхід у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти* (с. 274–306). Київ: Маріупольський державний університет.

138. Чекан, О. І., & Барна, Х. В. (2023). Формування мовленнєвої діяльності дошкільників як проблема логопедії. *Інноваційна педагогіка*, 59, 94–97. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.19>.

139. Чекан, О. І., Барна, Х., Кас'яненко, О., & Фізер, В. (2020). Особливості використання музично-ритмічних рухів у подоланні порушень звуко-складової структури слова. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Педагогіка*, 30, 3, 218–223. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/30_2020/part_3/37.pdf.

140. Чекан, О., & Санто, В. (2021). Дидактична модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 67–75. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.11>.

141. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.

142. Шапкін, С. А. (1999). Комп'ютерна гра: нова галузь психологічних досліджень. *Психологічний журнал*, 20(1), 86–102.

143. Шинкарук, В. І. (Ред.) (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

144. Якименко, С. І. (2016). *Інтегрована особистісно-орієнтована технологія – продуктивна технологія наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

145. Якименко, С. І. (2021). *Теорія і практика формування основ світосприйняття у дітей 5-8 років* (Дис. ... д-ра пед. наук). Вінниця.
146. Яременко, В., & Сліпушко, О. (1999). *Новий тлумачний словник української мови: 42 000 слів*. (У 4 т.). Київ: Аконіт.
147. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
148. Berners-Lee, T. J. (1999). *Weaving the Web: Origins and Future of the World Wide Web*. Texere Publishing.
149. Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
150. Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München/Zürich: R. Piper & Co. Verlag
151. Kolupayeva, A. A., Taranchenko, O. M., Koval-Bardash, L. V., Chekan, O. I., & Nakonechna, L. M. (2022). Pedagogical technology in teaching children with special educational needs in the context of inclusive education. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 38–56. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732652/>.
152. Krett, J. N., & Andrusyshen, C. H. (1955). *Complete Ukrainian-English dictionary*. Saskatoon: University of Saskatchewan.
153. Rogers, Carl R. (1942). *Counseling And Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
154. Seavle, S. D. (1969). *Speech ACTS*. Oxford.
155. Stern, W. (1928). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung* (4., ergänzte Aufl.). Leipzig: Johann Ambrosius Barth.

РОЗДІЛ III.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

3.1 Сутність феномену «цифровізація»

В епоху цифровізації, технології, засновані на цифровому обробленні інформації, стають складником різноманітних показників життя людей, охоплюючи професійну діяльність, культурний простір та повсякденні потреби, що спричиняє глибокі зміни у структурі робочих місць, освітній системі та культурному розвитку, підтверджуючи епоху цифрового перетворення. Цифрові інновації не лише кардинально змінюють обличчя суспільства, але й відіграють ключову роль у формуванні нового покоління, що володіє цифровою грамотністю, та сприяють прогресу в економічному і соціальному вимірах України. Запуск єдиного національного порталу електронних сервісів «Портал Дія» став важливим кроком забезпечення вільного доступу громадян до широкого спектру інформаційних послуг і ресурсів.

Натомість, поряд з очевидними перевагами цифровізації, виникають певні виклики: нерозвиненість інформаційно-комунікаційної інфраструктури, відсутність необхідного рівня цифрової освіти значної частини населення, а також брак кваліфікованих фахівців, здатних забезпечувати розвиток і підтримку цифрової економіки. Означені питання визнані критичними й потребують негайного вирішення, про що зазначено в Законах України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998 рік), «Про інноваційну діяльність» (2002 рік), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011 рік), «Про затвердження національного плану щодо відкритої науки» (2022 рік), у постановах Кабінету Міністрів України, зокрема що стосуються Міністерства цифрової трансформації; у документах державної політики, таких як «Концепція розвитку системи електронних послуг в Україні» (2016 рік), «Концепція розвитку електронного урядування в Україні»

(2017 рік), «Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» та інші. Розв'язання цих завдань є вирішальним для ефективної адаптації фахівців до умов швидкоплинної цифрової реальності, де вміння використовувати електронні ресурси та взаємодіяти у цифровому просторі стають ключовими компетенціями.

За останні роки органи виконавчої влади створили умови для розроблення та масштабного впровадження значної кількості сервісів, що забезпечують відкритий доступ до суттєвої кількості даних, які стосуються життя українського суспільства. Цифрові сервіси мають на меті реалізацію концепції «держава у смартфоні». Тенденції до відкритості та прозорості важливі для інтеграції нашої держави у світовий освітній і науковий простір. У цьому контексті залишається актуальним подальше теоретичне обґрунтування та розроблення методик впровадження та застосування систем відкритого доступу до освітніх ресурсів і результатів наукових досліджень. Відповідні завдання визначено у стратегічних цілях виконавчої влади. У 2020 році український уряд затвердив стратегію розвитку вищої освіти до 2030 року, яка зокрема, передбачає створення сприятливих умов для розвитку науково-дослідницької діяльності та впровадження цифрових технологій в освітній процес (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти ..., 2022). У 2021 році, була прийнята Концепція розвитку цифрових компетенцій, затверджено план дій щодо її реалізації, в якому зазначено, що формування та розвиток цифрових компетенцій громадян здійснюється через здобуття цифрової освіти із використанням інформаційних ресурсів, новітніх освітніх технологій та цифрових освітніх ресурсів (Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей ..., 2021).

Запит на зазначені стратегії викликаний процесами євроінтеграції нашої держави та відповідає відповідним документам Європейського Союзу. План дій у галузі цифрової освіти (Digital Education Action Plan), який є комплексною стратегією, ініційованою Європейською комісією для покращення використання цифрових технологій у системах освіти Європи (DigCompEdu. EU Science Hub). План дій покликаний створити підґрунтя для

модернізації освітніх систем, підвищення цифрових компетенцій і заохочення використання інноваційних цифрових інструментів та ресурсів під час освітнього процесу. У стратегії визначено конкретні цілі, спрямовані на покращення процесів підготовки освітян та перекваліфікації наявних педагогів. З-поміж них: підтримка розвитку цифрових компетенцій серед педагогів; сприяння використанню інноваційних педагогічних підходів; подолання гендерного розриву у STEM-освіті; посилення співпраці між освітянами та представниками промисловості тощо.

Означені ініціативи відіграють ключову роль в адаптації освітніх систем України до стандартів і вимог Європейського Союзу, тим самим сприяючи глибшій інтеграції нашої країни у європейський освітній та науковий простори.

Розвиток цифрових компетентностей педагогів країн Європейського Союзу, передбачено в рамковому документі Європейської комісії DigCompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності педагогів) (DigCompEdu. EU Science Hub). Документ, розроблений для інформування суспільства про важливість інтеграції цифрових технологій в освітні процеси, закладає основу для формування освітніх програм, які відповідають потребам сьогодення.

У контексті цифрового розвитку суспільство все більше відзначається зростаючою роллю інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті. Таке універсальне проникнення цифрових технологій спричинило глибокі зміни у соціальних структурах і відносинах, що відображається у формуванні таких концепцій, як – цифрове врядування (Digital governance), цифрові споживачі (Digital consumers), цифрове громадянство (Digital citizenship), електронна безпека (Cyber security), Інтернет речей (Internet of things), електронна торгівля (E-commerce), Інтернет іграшок (Internet of toys) тощо.

Д. Белл, аналізуючи характеристики постіндустріального суспільства, акцентує на важливості обміну інформацією та розширенні спектра послуг як на домінантних показниках (Bell, 2009: 468-472). М. Кастельс розглядає вплив цифрової трансформації на становлення «мережного суспільства»,

підкреслюючи значення мереж як підґрунтя для колективних дій і безмежної структури сучасності (Castells et al., 2004: 46-52). Ян ван Дейк указує на унікальність сучасної епохи через створення єдиної комунікаційної інфраструктури, яка інтегрує усі соціальні процеси (Dijk, 1993: 384-407). З. Бжезінський увів концепцію «технотронного суспільства», описуючи як формування, глибоко залежне від технологій та електроніки, особливо в галузях обчислювальної техніки й медіа (Brzezinski, 2023: 76). Аналогією до механізації епохи промислової революції вчені розглядають роль комп'ютерних технологій у формуванні інформаційного віку, відзначаючи комплексність явища, що становить сучасне інформаційне суспільство.

У дослідженнях українських учених (В. Бикова та В. Лапінського) аналізується трансформація соціокультурного простору сучасності під впливом стрімкого розвитку цифрового суспільства. Зазначається, що зміни викликали не лише підвищення швидкості комунікації та розширення доступності інформації, але й зросли виклики щодо ефективності орієнтації людей у величезному обсязі інформаційних потоків. Водночас спостерігаються нові види соціальної нерівності, які ґрунтуються на можливості доступу до інформаційних ресурсів (Биков та Лапінський, 2012: 3-6).

За останні десятиліття спостерігаються радикальні зрушення у продукуванні культури та знань. Учені підкреслюють, що цифровізація сприяла появі інноваційних, не пов'язаних з ринком, способів створення та розповсюдження знань і культури, що суттєво змінило суб'єктний склад творців. Як аргументує Й. Бенклер, у контексті цифрових медіа індивідам не потрібні ринкові стимули чи правові гарантії інтелектуальної власності для того, щоб виробляти культурні й знаннєві продукти. Мотивація людей до створення цифрових товарів почасти впливає із внутрішньої потреби у творчості, захоплення або просто з бажання зробити щось корисне (Czorp & Benkler, 2007: 259-261). Завдяки цифровим платформам мільйони осіб мають змогу вносити вклад у глобальне виробництво знань, що стають доступними через такі сервіси, як Вікіпедія, блоги, YouTube тощо.

Зародження цифровізації було започатковано наприкінці 1950-х років, в означеному процесі брали участь такі визначні вчені, як А. Макафі та А. Маслов. Розвиток цифрових технологій, що активізувався в 1960-х роках, став передумовою для подальшого розкриття відповідної тематики. Термін «цифровізація» був вперше застосований Робертом Вочелом у 1971 році для опису процесу «цифровізації суспільства». Із 1995 року, з огляду на глобальне поширення Інтернету та мобільного зв'язку, розпочався другий етап цифровізації, упродовж якого стали популярними такі поняття, як «цифровізація», «диджиталізація», «цифрова економіка» та «електронна економіка». Внесок в означену сферу зробили професор менеджменту з Університету Торонто Д. Топскотт (Tapscott, 1994: 43-45) та американський учений із Массачусетського університету Н. Негропonte (Negroponte, 1995: 67), які використовували ці терміни для демонстрації переваг нової, цифрової економіки на тлі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Із 2018 року означені концепції увійшли в загальний обіг, що символізує третій етап цифровізації. Особливістю цього етапу є впровадження цифрових валют (Владислав, 2021: 34) та технологій розподіленого реєстру (Сенькович, 2018: 40-47), що сприяло укладанню біткоїнів та інших цифрових валют у світову фінансову систему, формуючи новий валютний компонент відповідно до вимог часу. Наявні різні погляди на цифровізацію підкреслюють необхідність аналізу думок учених для розуміння цього процесу з різних перспектив. Паралельно цифрова трансформація у сфері освіти і науки включає комплексну роботу над створенням екосистеми цифрових рішень. Що охоплює створення безпечного електронного освітнього середовища, забезпечення необхідної цифрової інфраструктури для закладів та установ освіти і науки, підвищення рівня цифрової компетентності, трансформацію процесів та послуг у цифрову площину, а також автоматизацію збирання та аналізу даних (Цифрова трансформація освіти та науки, 2024).

Аналізуючи поняття «цифрова трансформація», розглянемо погляди як вітчизняних, так і зарубіжних учених, що дозволяє побачити широкий спектр інтерпретацій та підходів до розуміння означеного феномену. Учені

(В. Балакірєва, І. Богданова, В. Куйбіда, О. Карпенко, В. Наместнік) вважають, що «цифрові трансформації» спричинені використанням цифрових технологій зміни в природі людини, її мисленні, життєдіяльності та управлінні (Зорочкіна та ін., 2024: 14-18; Богданова, 2014: 30-33; Куйбіда та ін., 2018: 5-10), перехід на цифрові технології, орієнтованість на користувача. Поява нових інструментів взаємодії із клієнтом, таких як чат-боти, термінали самообслуговування або онлайн-кабінети, змінює споживчу поведінку. У широкому розумінні термін «цифрова трансформація» слід трактувати як незворотний процес упровадження цифрових технологій в умовах розвитку ери цифрової економіки для вдосконалення життєдіяльності людини, суспільства і держави загалом (І. Струтинська) (Струтинська, 2019: 91-96); процес переходу до нових способів діяльності підприємства засобом упровадження цифрових технологій та цифрових сервісів, що базується на стратегічному партнерстві всіх зацікавлених сторін та одночасного розроблення програмного забезпечення, цифрової трансформації та оцінки рівня цифрової трансформації підприємства (Ю. Нікітін, О. Кульчицький), (Нікітін та Кульчицький, 2019: 77-87); впровадження сучасних цифрових технологій у продукти, процеси і стратегії (К. Pratt, J. Sparapani), (Pratt & Sparapani, 2021: 65-68); процес переходу до нових способів роботи і мислення із використанням цифрових, соціальних, мобільних і нових технологій, передбачає зміну мислення керівництва, заохочення інновацій і нових бізнес-моделей, оцифровку активів і широке використання технологій для поліпшення досвіду співробітників, клієнтів, постачальників, партнерів і зацікавлених сторін (David Terrar), (Terrar, 2015: 36-38); глибока трансформація ділової та організаційної діяльності, процесів, компетенцій і моделей для повного використання змін і можливостей поєднання цифрових технологій, їх прискореного впливу на все суспільство стратегічним порядком із урахуванням теперішніх і майбутніх змін (ISCOOP. Digital transformation..., 2021).

Проблема цифрової трансформації охоплює інтереси дослідників як на міжнародному, так і національному рівнях, і торкається різноманітних

предметних галузей. Осмислення цього явища вимагає врахування розмаїтості підходів та визначень. У цьому контексті поряд із «цифровою трансформацією» використовуються такі поняття, як «цифровізація», «диджиталізація», «оцифрування», що вимагає уточнення їх значень, а також аналізу взаємозв'язків та відмінностей між цими термінами.

Диджиталізація характеризується як створення цифрової (заснованої на байтах та бітах – мінімально адресованих одиницях інформації) версії аналогових речей та паперових документів, відео-та фото-зображень, звуків (Digitalization ...); переведення інформації у цифрову форму, (Діджиталізація); реорганізація будь-чого засобами цифрової комунікації та автоматизації (Диджиталізація); забезпечення або вдосконалення процесів використання цифрових технологій та оцифрованих даних, (Gupta); сучасний етап розвитку суспільства та економіки, який супроводжується значним рівнем дифузії інформаційних технологій, інформаційних ресурсів і суспільних процесів, внаслідок чого відбувається оцифрування даних різної природи, що розширює можливості їх використання в усіх сферах людської діяльності (Дубина та Козлянченко, 2019: 21-32); підхід до інтеграції цифрових технологій у повсякденне життя може створювати цінності за допомогою як наявних, так і нових технологій, (Osarenkhoe & Fjellström, 2021: 122-138); соціотехнічний процес застосування методів оцифрування до більш широких соціальних та інституційних контекстів, що робить цифрові технології інфраструктурними (Tilson et al., 2010: 748-759).

Оцифрування (англ. digitization) – опис об'єкта, зображення або аудіо-відеосигналу (в аналоговому вигляді), наборі дискретних цифрових вимірів (вибірок) цього сигналу/об'єкта за допомогою тієї чи тієї апаратури, тобто переведення його в цифровий вигляд, придатний для запису на електронні носії, (Що таке оцифрування простими словами...); переведення інформації в цифрову форму, цифрова трансмісія даних, закодованих у дискретні сигнальні імпульси; процес, за допомогою якого аналогові процеси та фізичні об'єкти перетворюються в цифровий формат (Оцифрування).

Цифровізація – процес перетворення інформації з аналогового в цифровий формат, що дозволяє зберігати, обробляти та передавати дані засобами комп'ютерних систем. Водночас, це ще не цифрова трансформація, а лише один із її можливих показників (Baker Tilly Ukraine, 2022: 74), поступове перетворення усіх державних послуг на зручні онлайн-сервіси.

В Оксфордському словнику англійської мови тлумачення терміна цифровізація «digitization» вказує на процес переведення даних з аналогових у цифрову форму, що охоплює сканування текстів, оброблення зображень та конвертацію відеоматеріалів, дозволяючи подальше їх використання у комп'ютерних системах (Digitalization. Dictionary.com). Цифрові дані характеризуються двома основними станами – «1» та «0», що відповідає умовам «увімкнено» чи «вимкнено». Дослідники зі Словенії підкреслюють, що на відміну від аналогової інформації, яка є неперервною й може містити шум, цифрова інформація є дискретною і більш «чистою» (Gorenšek & Andrej). Переваги цифрового формату даних проявляються у поліпшенні внутрішніх процесів організацій, забезпечуючи легкість у редагуванні, стисненні та зберіганні суттєвих обсягів інформації, а також сприяють економії ресурсів, зокрема паперу, тим самим знижуючи загальні витрати. Цифрові дані можна легко та ефективно передавати з мінімальними технічними помилками, на відміну від аналогових систем, де процес передання може супроводжуватися втратами.

Б. Гройс наголошує, що в цифровому світі стирається межа між оригіналом і копією, це породжує питання щодо правового регулювання (Groys, 2008: 73). Оцифрування ускладнює захист інтелектуальної власності, адже, як зазначає Л. Лессіг, використання цифрових даних неодмінно передбачає їх копіювання, навіть якщо йдеться про просте читання електронної книги (Lessig, 2015: 98). Така легкість у копіюванні цифрового контенту веде до масового поширення цифрових творів, що ускладнює захист авторських прав. Водночас сучасні технології надають інструменти для «управління цифровими правами», які допомагають контролювати

розповсюдження авторського контенту, зокрема через механізми блокування та видалення нелегально розповсюджених матеріалів (Gillespie, 2006: 651-669).

За В. Олексюк, цифровізація (digitalization) розглядається як процес адаптації або створення нових продуктів, послуг чи систем у цифровому форматі (Олексюк, 2023: 74). Означене виходить за рамки звичайного переведення даних з аналогового в цифровий формат, охоплюючи зміни у соціально-економічних структурах, процесах та взаємодіях. Основна відмінність цифровізації від оцифрування полягає у її впливові на створення інноваційних продуктів і послуг, що несуть нові функціональні можливості й змінюють спосіб взаємодії між соціальними групами. Це означає, що цифровізація має глибокий вплив не лише на технологічний показник, а й на формування нових типів соціальних відносин та спільнот, підсилюючи цифрове перетворення суспільства в цілому.

Е. Тофлер наголошує на зростаючій складності сучасних систем, що призводить до підвищеного попиту на інтенсивний обмін даними, а отже, і на використання комп'ютерів, цифрових мереж та інноваційних методів оброблення інформації (Тофлер, 2000: 84-85). Згідно з дослідженнями, соціальна інфраструктура перебуває у процесі трансформації під впливом розвитку комунікаційних мереж (Dijk, 2013: 105-124), що ініціює фундаментальні зміни в основах глобальної соціальної структури. М. Кастельс вважає, що розширення цифровізації соціальної організації сприяє формуванню «мережевого суспільства». Цифровізація та мережеве суспільство, як зазначено у наукових працях, взаємопов'язані та взаємодоповнюють одне одного. Ян ван Дейк підкреслює, що взаємодія між соціальною структурою та комунікаційними технологіями сприяє створенню мережевого суспільства через «процеси взаємного формування». Отже, соціальні й технічні показники настільки взаємопов'язані, що технології стають невід'ємною частиною суспільства, яке вже неможливо повноцінно аналізувати або уявити без урахування його технологічних засад (Maier-Rabler, 2014: 32-36).

Хоча терміни «цифровізація» та «цифрова трансформація» використовуються взаємозамінно, між ними існує важлива відмінність. Цифровізація здебільшого стосується переведення даних у цифровий формат, тоді як цифрова трансформація – це комплексне застосування цифрових технологій для фундаментальної зміни бізнес-процесів і культури. Важливим показником цифрової трансформації є людський чинник, а не тільки технології, що підкреслює значення готовності до навчання та адаптації.

Зазначимо, що теоретичний аналіз виявив ключові напрями державної стратегії України у сфері цифровізації, які визначено низкою законодавчих актів (зокрема, «Про інформацію» від 2 жовтня 1992 року, № 2658-XII; «Про звернення громадян» від 2 жовтня 1996 року, № 394/96-ВР; «Про доступ до публічної інформації» від 13 січня 2011 року, № 2939-VI; «Про Національну програму інформатизації» від 1 грудня 2022 року, № 2807-IX та ін.). До таких завдань належать: оновлення інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури; просування та імплементація інформаційно-комунікаційних технологій; ефективне створення та використання національних інформаційних активів із забезпеченням універсального, необмеженого доступу до них; надання громадянам суттєвої інформації та підтримка розвитку незалежних медіа; адаптація молоді до умов цифрової епохи та створення відповідної законодавчої бази для розбудови цифрового середовища в суспільстві.

Підкреслимо, що згідно з офіційними документами процес цифровізації у створенні інформаційного середовища країни є фундаментом для прогресу у сферах соціально-економічного, політичного та культурного життя. Означений процес передбачає втілення зорієнтованої інформаційної стратегії, яка має бути синхронізована з ключовими напрямками державного розвитку, як-от економічним, культурним і соціальним (наприклад, Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання цифрової трансформації» від 17 лютого 2021 року, № 365-р; «Про схвалення Стратегії цифрової трансформації соціальної сфери» від 28 листопада 2020 року,

№ 1353-р; «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» від 3 березня 2021 року, № 167-р).

Захист інформаційного середовища України є центром уваги як критично важливий складник стратегії оновлення української національної ідентичності та ствердження її авторитету на міжнародній арені. В умовах збройного конфлікту з Росією важливість інформаційної безпеки набула нового значення, спонукаючи до глибокого аналізу і розроблення ефективних стратегій та інструментів для захисту інформаційного простору, що знайшло відображення у законодавчих актах, зокрема в Законі України «Про правовий режим воєнного стану» від 27 квітня 2022 року, № 389-VIII та в Наказі Головнокомандувача Збройних Сил України від 3 березня 2022 року, № 73.

Натепер оборона інформаційного середовища виступає ключовим елементом у процесі оновлення державності України, що впливає на розвиток внутрішньополітичних відносин, формування національної ідентичності та позиціонування країни в європейському контексті. У сучасних умовах важливість інформаційної безпеки посилюється через зростаючу значимість збирання, аналізу та дисемінації даних, особливо в контексті прийняття стратегічних рішень, що спричинило збільшення кількості учасників, які беруть участь у процесі інформаційного обміну та тих, хто споживає інформацію. Роль інформації у житті суспільства невпинно зростає, що підтверджується, зокрема, визнанням засобів масової інформації – «четвертою владою», нарівні із законодавчою, виконавчою та судовою владами.

На думку К. Родигіна та І. Єрмакової, одним із ключових показників, який необхідно усвідомити для гарантування інформаційної безпеки країни та суспільства, є те, що агресивна медіакомунікаційна активність з боку противника відбувається в контексті масового, ідеологічно насиченого інформаційного потоку, який підлягає суворому керуванню та цензурі. Почасти особлива увага приділяється феномену «фейкодемедизації», який спрямований на широкомасштабне поширення та просування дезінформації засобами глобальних медійних мереж, цифрових платформ і соціальних мереж для маніпулювання громадською думкою. Уважаємо, що це суттєвий чинник,

на який потрібно звертати увагу в контексті інформаційної безпеки (Родигін та Єрмакова, 2019: 65-73).

Фейкодемізація націлена на керування медійним контентом та збереження стратегічної переваги у сфері медіакомунікацій, має на меті обмеження доступу до альтернативних інформаційних джерел, створення умов для виконання деструктивних завдань, впливає на хід подій у міжнародному масштабі, спричиняючи дезорієнтацію громадськості. У контексті деструктивних дій застосовуються перевірені методи дезінформації, включно із приховуванням правдивих даних, розповсюдженням недостовірних новин, маніпуляцією громадською думкою за допомогою міфів, стереотипів, непідтверджених припущень, уводяться в оману вигадками та натяками, стимулюється створення інформаційних вірусів, скандалів та сенсацій. Водночас такі дії сприяють формуванню етичних принципів у цифровому світі, де основними цінностями є свобода прав та гідність індивідуума (Чекан, 2025: 274-306).

Пандемія COVID-19 та воєнні дії, розпочаті Росією проти України, стали каталізаторами для інтенсифікації цифрової трансформації в галузі освіти. Ці виклики вимагали швидкої адаптації та використання цифрових технологій, що призвело до значних змін у методах і підходах до освітнього процесу. Освітні установи змушені були переосмислити традиційні практики та активно інтегрувати інноваційні цифрові рішення, забезпечуючи неперервність та якість освітнього процесу.

У колі вчених України, які працюють над проблемою цифровізації та впровадженням цифрових технологій у сфері освіти, необхідно виокремити таких дослідників, як В. Биков, М. Жалдак, М. Кадемія, Т. Койчева, М. Лещенко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Попова, О. Пінчук, О. Соколюк, О. Спірін, М. Шишкіна та ін. (Биков та ін., 2020: 27-36).

Наукові розроблення В. Бикова, які стосуються прогресу в науці, техніці та показників інформатизації освітнього процесу в Україні, демонструють, що інтеграція цифрових технологій у повсякденне життя стає загальноприйнятим стандартом. Аналіз наукових джерел підкреслює, що державна стратегія в

галузі інформаційної політики формується навколо цілей, що відображають національні пріоритети України в інформаційному просторі, визначає стратегічні лінії для їх реалізації та механізми втілення цих планів. Така політика розглядається як ключовий елемент загальнодержавного управління, який охоплює різноманітні показники суспільного розвитку.

Учені (В. Биков, О. Спірін та О. Пінчук) трактують цифровізацію освіти як останній етап її інформатизації, що включає інтенсивне залучення електронно-цифрових засобів, інструментів та систем до інформаційно-освітнього середовища. Відповідне також передбачає ефективний електронний зв'язок між означеними елементами, створюючи єдиний кіберфізичний освітній простір, де віртуальне і фізичне взаємодіють (Биков та ін., 2020: 27-36).

Н. Сергєєва (Сергєєва, 2010: 12-15), аналізуючи стратегії запобігання залежності від комп'ютерів, указує на те, що сучасне інформаційне суспільство генерує широкий спектр соціокультурних та онлайн-викликів у своєму соціальному середовищі. Дослідження виявило такі ризики, пов'язані з неконтрольованим використанням інформаційно-комунікаційних технологій: неконтрольоване користування соціальними мережами серед молоді, перенасиченість інформаційними потоками, нездатність критично оцінювати достовірність інформації, уривчастість мислення через маніпуляцію свідомістю, так званий ефект Google, що полягає в каталогізації пам'яті, несвідоме приєднання до деструктивних спільнот, віртуальне цькування, компульсивна поведінка в Інтернеті, відсутність навичок психологічного захисту від непотрібної інформації, неможливість відволіктися від онлайн-активності, розмивання кордонів між віртуальними та реальними цінностями, емоційна відчуженість, «віртуальна розкутість» поза межами соціального контролю, застрягання на етапі дифузної ідентичності, труднощі з перенесенням інформації у реальний контекст. Означене підтверджують дослідження інших авторів, зокрема С. Лазоренка (Лазоренко, 2020: 268-273), А. Степаненка (Степаненко, 2017: 11-14) та інших.

Технології лише частина комплексного процесу цифрової трансформації, охоплюючи не лише інноваційне впровадження, але й зміну у сприйнятті та використанні технологій суспільством. З-поміж ключових технологій, що впливають на цифрову трансформацію, слід відзначити:

- обчислення у хмарі та edge computing, що базуються на віртуалізації інфраструктур;
- мобільні платформи та застосунки, що розширюють доступ до цифрових сервісів через смартфони та планшети;
- штучний інтелект, машинне навчання та нейронні мережі як ключові напрями розвитку цифрових технологій, здатні переосмислювати традиційні підходи до програмування через самоорганізацію та виявлення закономірностей;
- технології розширеної, віртуальної та змішаної реальності, що відкривають нові можливості для візуалізації, моделювання та взаємодії з цифровими об'єктами у спеціалізованих середовищах;
- чат-боти та віртуальні асистенти, які надають користувачам підтримку, забезпечують швидкий обмін інформацією та допомогу;
- технології блокчейну та криптовалюти, що позиціонують авангардні підходи до проведення фінансових транзакцій, пропонуючи новітні механізми захисту та децентралізації;
- біг Дата, зі своєю здатністю агрегувати та аналізувати масивні обсяги інформації, сприяє прийняттю обґрунтованих рішень, персоналізації користувацького досвіду та підвищенню оперативності діяльності, водночас спонукаючи до інновацій, підтримки досліджень та адресації соціальних викликів;
- електронні бібліотеки та наукометричні бази даних відіграють важливу роль у консервації, індексації та дифузії наукових знань у суспільстві;
- технології Інтернету речей розширюють можливості інтеграції та взаємодії цифрових пристроїв завдяки просунутим телекомунікаційним рішенням;

- робототехнічні системи, зокрема технології 3D-друку та 3D-сканування, кардинально змінюють чимало показників виробництва;

- ІКТ-аутсорсинг як модель віддаленої підтримки і розвитку цифрових ресурсів сприяє гнучкості та ефективності у ІТ-сфері;

- системи захисту інформації у цифрових екосистемах відіграють ключову роль у протидії кіберзагрозам, забезпечуючи безпеку даних та інформаційних активів.

Натомість найбільший потенціал технологій реалізується через їх об'єднання та інтеграцію, створюючи ефект конвергенції. Об'єднані технології забезпечують централізоване опрацювання даних та онлайновий доступ до них. Особливо актуальним це є для штучного інтелекту (Artificial intelligence), інтернету речей (Internet of Things) та аналізу суттєвих даних (Big Data).

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій спричинив значні зміни у галузі вищої освіти на міжнародному рівні впродовж останніх трьох десятиліть. Пандемія Covid-19 посилила цю трансформацію, сприяючи швидшому впровадженню цифрових технологій у ЗВО, що впливає на всю структуру сучасної освіти (Іванюк та Овчарук, 2020: 282-291) до того ж сприяло переходу до моделі «освіта 4.0», яка стала викликом у технологічному, методичному, та організаційному показниках. Використання хмарних обчислень і систем відкритого доступу в освіті демонструє технологічну й економічну ефективність, оскільки це дозволяє організувати роботу цифрових систем без суттєвих інвестицій у ІТ-інфраструктуру, що зробило їх популярним рішенням за останнє десятиліття. Натомість в Україні освітні заклади стикаються з такими викликами, як обмежені технічні й матеріальні ресурси, недостатня кількість викладачів, брак технічних фахівців та кваліфікованого ІТ-персоналу.

Враховуючи на теоретичні узагальнення, необхідно здійснити аналіз ключових показників переходу культурних парадигм у контекст інформаційної епохи, тісно пов'язаних із технологічними змінами й соціальними реаліями сьогодення. При цьому особлива увага приділяється ролі людини не лише в розробленні та впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, але й

у їх застосуванні. Згідно з поглядами дослідників (К. Гончаренко, О. Дзьобань, М. Кириченко, Р. Кулатта, О. Радутний, К. Родигін, К. Скіннер, Д. Столбов та ін.), означений процес може викликати значні виклики і загрози, призводити до негативних наслідків у сфері соціальних відносин, а також спричиняти моральний дискомфорт. Означені питання стають особливо актуальними на тлі військового конфлікту, ініційованого Росією проти України (Радутний, 2018: 158-170; Родигін та Єрмакова, 2019: 65-73).

У рамках дослідження ключовими для вивчення та уточнення є базові поняття: «освітнє середовище», «освітній простір», «навчальне середовище».

Освітнє середовище є окремим видом соціального середовища, яке впливає на людину, створюючи умови та можливості для формування особистості та її розвитку в соціальному і фізичному контекстах (Spivakovsky et al., 2019: 1011-1024). Освітнє середовище є взаємодією між різними рівнями освітньої системи та індивідом у часовому, просторовому та соціальному вимірах, а також інтегровані культурні та ціннісні показники.

Особливості освітніх середовищ досліджує чимало учених (Creating Effective Teaching ..., 2023; Литвинова, 2010: 406-409; Мар'єнко, 2021: 367-369; Глазунова та Якобчук, 2022: 141-156; Вакалюк, 2019: 456-465; Шишкіна, 2016: 329-336). Науковці виокремлюють кілька ключових компонентів освітнього середовища: інформаційно-комунікаційне, науково-дослідне, організаційне та управлінське середовища. Означені середовища мають бути розроблені з урахуванням принципів інтенсивності навчання, психологічного комфорту, демократизації, індивідуалізації процесу освіти, а також забезпечення відкритості та доступності інформаційних ресурсів (Licite & Janmere, 2018: 12-16).

С. Литвинова пропонує низку вимог до навчального середовища освітніх закладів, акцентуючи на інноваційності, насиченості цифровими ресурсами, узгодженості з освітніми стратегіями, доступності для усіх учасників, безпеки технологій, педагогічної обґрунтованості використання програмних засобів. Також важливими є чітке визначення компонентів середовища та їх взаємодія, відповідність освітнім цілям, підтримка

комунікації і співпраці, активізація й збільшення ефективності навчання, підвищення результативності освітнього процесу і можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (Литвинова, 2016: 74-78).

У процесі інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес закладів вищої освіти ключовим завданням є розроблення інформаційного простору закладу. Аналіз тривалого досвіду інформатизації освіти виявляє тісний зв'язок між удосконаленням технічних засобів ІКТ та створенням новітніх комп'ютерних систем для навчання (Чекан, 2025: 274-306).

У контексті сучасних тенденцій інформаційно-освітній простір закладів вищої освіти повинен бути динамічною структурою, адаптованою до новітніх технологій. Теоретичні показники використання комп'ютерно-зорієнтованих засобів навчання досліджено в працях багатьох учених (В. Бикова, О. Ковтун, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, Ю. Триуса та ін.) Зокрема, проблематику інформаційного освітнього простору розкрито в дослідженнях В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, І. Кухаренка, В. Лапінського, О. Спіріна та ін.

Епоха інформатизації принесла в освітню сферу широкий спектр програмних засобів, які разом формують навчальне середовище та освітній простір, важливі у контексті комп'ютерно-зорієнтованих систем навчання. Враховуючи відносну молодість означеної галузі, а також стрімкі темпи розвитку інформаційних технологій, важко очікувати однозначного визначення її понять. Розглянемо різні підходи до трактування поняття «інформаційно-освітній простір».

У філософському розумінні терміна «простір» присутня змістова основа, яка означає сукупність об'єктів, що співіснують (точок і відношень між ними) (Бліхар та ін., 2020: 38-40). При аналізі концепції простору в конкретній сфері, такій як фізичній, соціальній, освітній чи культурній, цей термін набуває більш конкретного значення, втрачаючи свою абстрактність.

Учені (В. Кремень та В. Биков) вважають поняття «простір» і «середовище» близькими, але не тотожними. Аналізуючи належність термінів,

учені акцентують до умов, пов'язаних певним чином з тим, як вони можуть впливати на людину. «Простір» може існувати незалежно від людини, тоді як «середовище» передбачає взаємодію та взаємовплив між оточенням і суб'єктом. Інформаційно-освітнє середовище визначається як комплекс технічного, інформаційного та методичного забезпечення, тісно пов'язаний із людиною як суб'єктом навчання (Биков та Кремень, 2013: 3-16). Термін «освітній простір» може мати різне застосування залежно від контексту, будь-то глобальний рівень чи в рамках конкретної освітньої інституції. В основі інформаційно-освітнього простору наявні інформаційно-комунікаційні технології. За визначенням О. Спіріна, інформаційно-комунікаційні технології охоплюють розроблення інформаційних систем і комунікацій, включаючи психолого-педагогічний показник їх створення і використання, що підкреслює важливість глибокого розуміння даних та алгоритмів (Спірін, 2013: 82-84).

Втілення інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес безпосередньо залежить від вирішення ключових питань у сфері цифрової компетентності. Зокрема, розбудова професійних навичок за допомогою цифрових інструментів висвітлено у роботах Н. Воронової (Воронова, 2020: 15-17); створення цифрових освітніх технологій аналізує В. Гринько (Гринько, 2020: 175-178); поглиблення цифрової компетентності обговорюється у дослідженнях Н. Гущиної (Гущина, 2019: 65-69) та А. Карпенка (Карпенко, 2021: 43-45); розроблення аналітичних здібностей засобами ІКТ зазначено у працях Є. Карпенка (Карпенко, 2014: 56); концепція навчальних програм з акцентом на сучасні ІТ представлена Л. Карташовою (Карташова, 2011: 86); інтеграція веб-технологій у професійну підготовку розкрита А. Крижановським (Крижановський, 2017: 32); важливість цифрової компетентності в освіті підкреслюється О. Мирошніченко (Мирошніченко, 2020: 13-14); формування інформаційно-комунікаційних навичок розглянуто С. Семчуком (Семчук, 2017: 34-35); дизайн цифрових наративів в освітньому контексті розроблено Л. Тимчуком (Тимчук, 2017: 71) та ін.

На думку вчених, важливим є створення професійно-зорієнтованого цифрового освітнього середовища, що сприятиме розвитку цифрової

компетентності як для викладачів, так і для здобувачів освіти, що вимагає розроблення освітнього інформаційно-комунікаційного середовища (О. Дурман), проєктування та впровадження цифрового освітнього простору (О. Кузьмінська), створення хмаро-зорієнтованого освітньо-наукового середовища (М. Шишкін), використання цифрових відкритих ресурсів (А. Яцишина) та ін. Розроблення професійно-зорієнтованого цифрового освітнього середовища має базуватися на принципах, які передбачають розглядання здобувача освіти як активного учасника процесу пізнання; сприяння його залученню до самоосвіти й саморозвитку; акцент на персональному досвіді та індивідуальних властивостях особистості, а також на навчанні з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

За результатами досліджень (О. Радутного (Радутний, 2018: 158-170), І. Сілютіної (Сілютіна, 2017: 170-173) та ін. відбувається зміщення акцентів з інформатизації до цифровізації у сфері освіти. Аналізуючи цифрові зміни в освітньому та науковому просторах, учені В. Биков (Биков, 2008: 432-436), О. Спірін (Спірін та Вакалюк, 2019: 226-245), Л. Тимчук (Тимчук, 2017: 17-19) та ін.) підкреслюють, що традиційні категорії, пов'язані з інформатизацією, такі як «інформаційна грамотність», «інформаційна компетентність», «інформаційна культура», що включають в себе широкий спектр навичок користування інформаційними ресурсами, еволюціонують у напрямі «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрової культури» з появою цифрових носіїв інформації.

У контексті сучасних позитивних змін і наявних викликів, особлива увага приділяється підготовці здобувачів ЗВО до професійної діяльності. Ключовим показником є вміння майбутніх педагогів застосовувати набуті інформаційні навички під час практичної діяльності, від чого залежить успішність переходу до цифрової економіки та поліпшення якості життя в цілому. Розвиток професійної освіти ґрунтується на важливих законодавчих та нормативних документах (Закони України «Про освіту», 2017 р., «Про фахову передвищу освіту», 2019 р., «Про Національну програму інформатизації», 2022 р, Постанови Кабінету міністрів України «Концепція реалізації державної

політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», 2016 р., «Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації», 2021 р., Наказ МОН «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти», 2019 р., Національна рамка кваліфікацій (зі змінами), 2020 р., «Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі», 2021 р., «Базовий компонент дошкільної освіти», 2021 р.), що визначають стратегічні напрями розвитку цифрових компетенцій.

На думку вчених (Л. Гаврілова (Гаврілова та Топольник, 2017: 1-11), А. Степаненко (Степаненко, 2017: 12), В. Стома (Стома та Семеніхіна, 2021: 23-24), О. Попова (Асадчих та ін., 2024: 21–36)) важливе місце посідає переконання, що цифрова грамотність здобувача освіти є ключовою для розвитку цифрової культури. Вперше термін «грамотність» у контексті здібностей до ідентифікації необхідної інформації, навичок пошуку, оцінки та застосування інформації, був уведений у 1977 році у Сполучених Штатах Америки, як складники національної програми реформ освіти. Концепція «цифрової грамотності» (digital fluency) зазвичай асоціюється з Полом Гілстером, американським дослідником і журналістом, який вивчав цифровізацію різноманітних показників суспільного життя, зокрема освітній процес.

Початком цієї епохи можна вважати момент створення першого цифрового комп'ютера в 1946 році, що сприяло зміні парадигми інформаційних носіїв на цифрові. З того часу зафіксовано значне зростання публікацій з теми цифрової грамотності. В освітніх закладах України активне використання терміна «цифрова грамотність» розпочалось у 2010 році, спочатку термін інтерпретували як грамотність у володінні сучасними цифровими технологіями, згідно з роботами Л. Гаврілової (Гаврілова, 2015: 34-36), Л. Тимчука (Тимчук, 2017: 21-25) та інших.

Вчені (Л. Гаврілова та Я. Топольник) зауважують, що більшість дослідників останім часом використовують широкий підхід до розуміння «цифрової грамотності», акцентуючи на багатовимірності поняття. Водночас

учені наголошують на важливості зв'язку між різними елементами цифрової грамотності, обґрунтовуючи це спільними характеристиками та атрибутами, що притаманні різним проявам (Гаврілова та Топольник, 2017: 1-11).

Враховуючи ключові дослідження, проведені в Інституті цифровізації освіти НАПН України (Вакалюк та ін., 2019: 43-45; Биков та ін., 2019: 16-24), розглядаємо цифрову грамотність як набір елементів, оцінювання яких відображає реальний рівень її володіння. З-поміж таких компонентів: 1) інформаційна грамотність, що включає знання та навички роботи з інформацією або цифровим матеріалом, здатність генерувати, відшуковувати, оцінювати, організовувати й коректно використовувати інформацію; 2) комп'ютерна грамотність, що охоплює знання і вміння ефективно користуватися комп'ютерами, електронними пристроями, програмами, включаючи технічне виконання різноманітних дій, розуміння принципів роботи комп'ютерів, операційних систем і програмного забезпечення, а також уміння самостійно шукати, аналізувати й критично оцінювати інформацію; 3) обчислювальна грамотність, яка включає знання і навички застосування різноманітних інструментів й обчислювальних сервісів у професійній діяльності; 4) медіаграмотність, що охоплює вміння працювати з медіа, створювати, шукати й оцінювати медіаконтент, орієнтуватись у медіапросторі; 5) комунікаційна грамотність, що передбачає знання і навички для комунікації в цифровому середовищі, етику спілкування в цифровому просторі, соціальних мережах, а також розуміння основ цифрової безпеки.

В аспекті дослідження інтеграції цифрових технологій у дошкільну освіту, акцентуємо на освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота», що є складником нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Освітній напрям ставить за мету формування цифрової компетентності дітей дошкільного віку. Основний фокус зосереджений на ранньому втручанні в освітній процес для підготовки дітей дошкільного віку до активного та безпечного використання цифрових технологій у майбутньому.

Емоційно-ціннісне ставлення, яке культивується через означений освітній напрям, включає розвиток позитивного сприйняття та зацікавленості у технологіях. Значна увага звертається на формування базових знань і вмінь управління технічними пристроями, що покликане забезпечити дітям дошкільного віку комфортне та продуктивне використання цифрових ресурсів. Особлива увага приділяється виробленню відповідального ставлення до онлайн-простору та навчанню дітей дошкільного віку основ інтернет-безпеки.

Практичний складник освітнього напрямку спрямований на набуття дітьми дошкільного віку конкретних технічних навичок, таких як користування периферійними пристроями (миша, клавіатура), а також розуміння основних принципів роботи комп'ютерних програм й інтернету. Завдяки такому підходу, діти не лише вчаться використовувати цифрові інструменти, але й розвивають критичне мислення, сприйняття та аналітичні здібності, що є невід'ємними для їхнього подальшого освітнього та особистісного розвитку (Chekan, 2017: 125-135).

Отже, аналізуючи феномен «цифровізація», особливо в контексті дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП), відзначимо, що цифрові технології мають потенціал значно покращити якість освітніх та розвивальних процесів. Впровадження цифровізації в дошкільну освіту відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, доступу до багатьох ресурсів та адаптації навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку з ООП.

Цифровізація - це складне явище, що охоплює адаптацію або створення нових цифрових продуктів, послуг і систем, які змінюють функціональні можливості, способи соціальної взаємодії та соціально-економічні структури (Олексюк, 2023: 13-15). Цифровий простір у контексті освіти розглядається як віртуально-комунікаційне середовище, сформоване за допомогою цифрових технологій, що забезпечує створення, обмін, збереження та використання освітнього контенту, є невід'ємною складовою сучасного освітнього середовища, забезпечуючи інтерактивність, доступність, а також розширення меж традиційної освіти у часовому та просторовому вимірах (Співаковський, 2019: 45-49).

Проте, важливо враховувати й потенційні ризики, пов'язані з раннім залученням дітей до цифрового простору. Недостатньо розвинена інформаційно-комунікаційна інфраструктура та відсутність спеціалізованих програм для дітей дошкільного віку з ООП можуть перешкоджати повноцінному використанню можливостей цифровізації. Також цифровий досвід має бути відповідно адаптованим до вікових особливостей та потреб дітей, щоб уникнути перевантаження та забезпечити безпечний простір для їхнього розвитку.

Для забезпечення ефективної адаптації до цифрової реальності, ключовим є вирішення викликів, які постають перед освітньою системою, включаючи підготовку кваліфікованих фахівців, здатних інтегрувати цифрові ресурси у розвиток дітей дошкільного віку з ООП. Запровадження національних та міжнародних стратегій, які підтримують цифрову освіту та виховання, має стати пріоритетом для реалізації потенціалу цифровізації на користь всіх верств населення, особливо найбільш уразливих груп.

Сутність поняття «засоби цифровізації» визначаємо як сукупність цифрових інструментів та технологій, що забезпечують доступ до освітніх ресурсів і сприяють індивідуалізації освітнього процесу. Цифрові засоби дозволяють поєднувати різні форми подання інформації - текстову, графічну, звукову, відео- та анімаційну, що створює умови для повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, задоволення їхніх індивідуальних потреб і розкриття особистісного потенціалу. Засоби цифровізації розглядаються як ключовий інструмент забезпечення рівних освітніх можливостей і реалізації інклюзивних стратегій на всіх рівнях освітньої системи (Запорожченко, 2013: 138-145).

3.2 Зарубіжний досвід цифрової підтримки розвитку мовлення в умовах інклюзивної дошкільної освіти

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим є активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (засобів цифровізації) в освітній процес закладів освіти. Застосування новітніх

технологій створює умови для підвищення якості та доступності освіти, а також ефективної комунікації та співпраці, що відкриває широкі можливості для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У рамках європейської ініціативи «Освіта і підготовка 2020» (Education&Training 2020), яка спрямована на обмін найкращими освітніми практиками та ідеями, визначено основні стратегічні цілі, що мають бути досягнуті європейськими країнами до 2030 року. З-поміж означених цілей: створення умов для навчання впродовж усього життя та навчальної мобільності; сприяння творчій та інноваційній діяльності, а також співпраці на всіх рівнях освіти; покращення якості, ефективності освіти та професійної підготовки; сприяння рівності та соціальної інклюзії.

За даними Європейської комісії (European Commission, 1999), близько 10% населення європейських країн мають різні види функціональних обмежень. Серед них 84 мільйони є діти та підлітки, з яких 22%, або кожний п'ятий, мають відхилення в розвитку та потребують спеціальної підтримки. Засоби цифровізації є одним із найефективніших інструментів інклюзивної освіти, оскільки сприяють індивідуалізації освітнього процесу, що досягається шляхом надання дітям з особливими освітніми потребами доступу до дидактичних матеріалів у більш зручний спосіб, комбінуючи різні форми представлення інформації, розвиваючи цілісне бачення світу та сприяючи реалізації індивідуального потенціалу молодого покоління (Запорожченко, 2013: 138-145).

Для сприяння особистісного розвитку кожної дитини освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу із використанням засобів цифровізації мають бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриття здібностей кожного вихованця та його повноцінну інтеграцію в освітнє й суспільне середовище.

Розвинені країни світу демонструють значний досвід упровадження засобів цифровізації в освітню практику на всіх рівнях, включаючи сферу інклюзивної дошкільної освіти. Незважаючи на те, що підходи до реалізації освіти дітей з особливими освітніми потребами мають свою специфіку в

кожній країні, всі країни розглядають засоби цифровізації як основний інструмент для реалізації інклюзивних стратегій.

Загальні питання інформатизації освіти було висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців (В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Л. Карташова, В. Лапінський, С. Литвинова, О. Ляшенко, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Рамський, О. Спирін, М. Шишкіна та ін.); проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес, зокрема питання інклюзивної освіти, стали предметом досліджень учених (В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Щербина та ін.)

Натомість вивчення зарубіжного досвіду щодо використання засобів цифровізації в інклюзивній дошкільній освіті в працях вітчизняних науковців не отримало достатньої уваги.

Діти з особливими освітніми потребами зустрічаються з низкою труднощів під час освітнього процесу, зокрема з розумінням вербального та писемного мовлення, формулюванням та вираженням власних думок і т.ін. За результатами досліджень зарубіжних учених (D. Hammill, P. Myers, L. Stavrou, I. Toki, V. Zakoroulou та ін.), основними особливостями, що можуть спричиняти труднощі під час освітнього процесу дітей з ООП, є:

- невербальні навички: включають просторову орієнтацію, слухову пам'ять, зорову пам'ять, графічно-моторну координацію та інші подібні здібності;

- вербальні навички: навчання читання та письма, включаючи декодування символів, послідовність символів, розуміння прочитаного тексту; формулювання думок у письмовому тексті, правопис, словниковий запас, розуміння сутності написаного, морфологію символів, слухове сприйняття тощо;

- фонологічна обізнаність: розпізнавання рими на слух, орієнтація букв, їх положення і порядок у словах, що впливає на зміст тексту, а також аналіз, синтез, запам'ятовування та сприйняття груп слів, опанування техніки читання і правопису;

- усне мовлення: запам'ятовування окремих слів, сповільнену реакцію, пояснення окремих понять за допомогою жестів, участь у дискусіях тощо;

- математичні навички: розпізнавання фігур і моделей, запам'ятовування цифр та простих операцій, включаючи таблицю множення, розв'язання математичних прикладів тощо;

- поведінкові особливості: занижена самооцінка, інтроверсія, усталеність, стійкість уваги, імпульсивність, залежність від дорослих чи опікунів, агресивна поведінка тощо (Toki et al., 2012: 129-142).

Залучення дітей до якісного освітнього середовища з раннього віку позитивно впливає на їхнє подальше навчання в школі та соціалізацію. Дослідження Національного об'єднаного комітету з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами США (National Joint Committee on Learning Disabilities) показало, що діти із функціональними обмеженнями, які мали доступ до якісних освітніх послуг у ранньому віці, демонструють вищі навчальні результати у початковій школі (Learning Disabilities and Young Children).

Процес урахування та задоволення різноманітних потреб усіх дітей через розширення участі в навчанні, культурній і суспільній діяльності визначено ЮНЕСКО як «інклюзивну освіту». Інклюзивна освіта передбачає адаптацію змісту, підходів, структури й стратегій для охоплення всіх дітей однієї вікової групи та забезпечення обов'язкового навчання кожної дитини у формальній системі освіти (Overcoming exclusion through inclusive approaches in education..., 2003).

На міжнародному рівні питання інклюзивної освіти вперше було розглянуто у 1994 році на Саламанкській конференції. Основні принципи конференції включають: право кожної дитини на освіту та створення умов для досягнення належного освітнього рівня; визнання унікальних здібностей, нахилів і потреб кожної дитини; необхідність розробки навчально освітніх програм, які враховують особливості та потреби кожної дитини; забезпечення доступу до освіти з урахуванням індивідуальних особливостей; підвищення

кваліфікації педагогів для ефективної реалізації принципів інклюзивної освіти (The Salamanca Statement ..., 1994).

Отже, кожна дитина має право на освіту без ризику дискримінації за етнічною належністю, релігією, статтю, здібностями або фізичними чи розумовими вадами.

Останніми роками у міжнародному просторі реалізовано численні проєкти та ініціативи, спрямовані на підвищення доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. У 2000 році за участі урядів 164 країн був започаткований світовий рух «Освіта для всіх» (Education for All) (Dakar Framework for Action ..., 2000), в рамках якого планується досягти ключових цілей до 2025 року. З-поміж них таких:

1. Розширення та вдосконалення комплексних заходів з догляду за дітьми раннього дошкільного віку та їхньої освіти, особливо для найменш захищених категорій дітей.

2. Забезпечення доступу всіх дітей, незалежно від статі, соціального статусу чи інших особливостей, до повної, безоплатної, обов'язкової та якісної початкової освіти до 2025 року.

3. Задоволення освітніх потреб усіх дітей через забезпечення рівного доступу до якісних навчально освітніх програм.

4. Поліпшення якості освіти та забезпечення навчальної успішності, щоб кожна дитина могла досягти визначених освітніх результатів, зокрема в контексті ключових життєвих навичок.

Головним координатором зазначеної ініціативи є ЮНЕСКО. За результатами проведених досліджень Інститутом ЮНЕСКО визначено напрями підтримки освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами:

- оцінка попереднього рівня розвитку, досвіду та навичок дитини, тобто визначення її «стартового рівня»;

- покращення доступу до інформаційних ресурсів, щоб забезпечити дітей необхідною інформацією для їхнього навчання;

- сприяння особистісному розвитку формуванням нових або вдосконалення наявних умінь і навичок;
- адаптація освітніх завдань до індивідуальних здібностей і навичок кожної дитини;
- надання дітям більшої автономії для розвитку самостійності під час освітнього процесу;
- виявлення прихованих можливостей у дітей з ООП, щоб розкрити потенціал дітей;
- підвищення мотивації дітей до навчання та комунікації, що сприяє їхньому активному залученню до освітнього процесу (Recognizing the potential of ICT ..., 2011).

На сьогодні є багато можливостей стосовно застосування засобів цифровізації у роботі з дітьми, які мають ООП, що умовно можна поділити на три категорії відповідно до призначення: компенсаторне, комунікаційне та дидактичне. Схарактеризуємо їх.

1. Компенсаторне призначення засобів цифровізації передбачає використання технологій для технічної підтримки різних видів діяльності, компенсуючи певні особистісні обмеження. Наприклад, це можуть бути засоби для покращення слуху чи зору.

2. Комунікаційне призначення засобів цифровізації включає підтримку альтернативних форм комунікації. Тут допоміжні прилади та програмне забезпечення добираються відповідно до типу захворювання та індивідуальних потреб дитини.

3. Дидактичне призначення засобів цифровізації полягає у використанні технологій в освітніх цілях. Нові технології відкрили різноманітні педагогічні стратегії для навчання дітей з особливими освітніми потребами та стали важливим інструментом упровадження інклюзивної освіти (ICTs in Education for People with Special Needs ..., 2011).

Поєднання педагогічних засобів і використання широкого спектру можливостей засобів цифровізації допомагає дітям з особливими освітніми

потребами повноцінно включитися в освітній процес, розвивати індивідуально ефективні освітні стратегії і т. ін.

За даними ЮНЕСКО (Information and Communication Technologies in Secondary Education ..., 2004) сучасний розвиток засобів цифровізації значно розширює можливості для педагогів та дітей, особливо дітей, які мають ООП. Означені технології сприяють: спрощенню доступу до освітньої та професійної інформації; покращенню функціональних можливостей та ефективності управління освітніми ресурсами; інтеграції національних освітніх інформаційних систем у глобальну мережу; доступу до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки та культури.

Важливою в контексті дослідження є діяльність Європейської агенції з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education...), яка є незалежною міжнародною організацією, що забезпечує платформу для взаємодії між країнами у сфері інклюзивної освіти та навчання осіб з особливими освітніми потребами. На разі це єдина загальноєвропейська організація, яка підтримує державні ініціативи, спрямовані на покращення якості та ефективності інклюзивних освітніх практик, створюючи рівні можливості для навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Одним із проєктів, реалізованих за участю Агенції, був «ІКТ для включення» або «ІКТ для інклюзії» (ICT for Inclusion), що тривав упродовж 2012-2020 років. Проєкт мав на меті збирання та аналіз даних щодо використання засобів цифровізації в інклюзивній освіті різних країн. У ньому взяли участь 27 європейських країн, які надали інформацію про національні практики застосування засобів цифровізації для підтримки інклюзивної освіти та навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Проєкт був заснований на п'яти ключових положеннях. По-перше, засоби цифровізації повинні бути визнані як ключовий інструмент для забезпечення рівності освітніх можливостей. По-друге, доступ до належних засобів цифровізації має розглядатись як невід'ємне право кожної особистості. Третім положенням є пріоритетність підготовки освітніх кадрів до

використання засобів цифровізації загального й спеціального призначення. Четверте положення підкреслює необхідність залучення різних зацікавлених сторін для підтримки наукових досліджень та розроблень у сфері засобів цифровізації. Нарешті, п'яте положення акцентує на важливості врахування даних досліджень та результатів моніторингу у сфері ІКТ-підтримки інклюзивної освіти на всіх рівнях системи освітніх послуг.

Зазначені положення були використані для узагальнення аналітичних даних, здобутих під час реалізації проєкту. У результаті було сформовано рекомендації для покращення ІКТ-підтримки інклюзивної освіти в європейських країнах та подолання «цифрової ексклюзії», а саме:

- забезпечення фінансової підтримки доступності програмного забезпечення, апаратних засобів та електронних освітніх ресурсів для інклюзивної освіти на державному, регіональному й інституційному рівнях;
- поширення програм навчання для підготовки всіх зацікавлених осіб у сфері інклюзивної освіти, включаючи батьків, педагогів, керівників освітніх установ, ІТ-фахівців і працівників мас-медіа. Також наголошується на необхідності узгодження дій освітніх закладів та урядових інститутів для забезпечення їхньої скоординованої політики щодо реалізації ІКТ-підтримки інклюзивної освіти;
- формування позитивного ставлення керівників освітніх закладів до реалізації проєкту.

Отже, зазначені рекомендації спрямовані на створення рівних можливостей для навчання осіб з особливими освітніми потребами та підвищення якості інклюзивної освіти в Європі (The Information and Communication Technology for Inclusion ..., 2013).

Діяльність Європейської агенції з питань особливих потреб та інклюзивної освіти засвідчує, що використання засобів цифровізації для підтримки інклюзивної освіти та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес спільно з нормотиповими дітьми дає позитивні результати. Для цього необхідно було впроваджувати нові педагогічні підходи,

які розвивають у дітей самостійність, упевненість, здатність приймати рішення та брати на себе відповідальність.

Результати досліджень міжнародних організацій, засудження сегрегації на різних рівнях влади та ратифікація міжнародних декларацій, що підтверджують право кожної дитини на освіту, стимулюють оновлення законодавства та перетворення освітньої системи на користь інклюзивної освіти (Чекан, 2023: 132-136).

Кожна європейська країна має власний унікальний досвід щодо впровадження засобів цифровізації в освітню практику на всіх рівнях, включаючи інклюзивну дошкільну освіту. Означені зусилля спрямовані на створення рівних можливостей для навчання дітей з особливими освітніми потребами та покращення загальної якості освіти. Опишемо їх специфіку в окремих країнах.

Фінляндія

Фінляндія створила гнучкі умови для надання дошкільної освіти, пропонуючи альтернативні форми відвідування, такі як повний чи неповний день, групові та індивідуальні заняття. Країна демонструє толерантне ставлення та прийняття дітей незалежно від расової, гендерної, мовної приналежності чи особливостей розвитку. Навчання дітей є невід'ємним складником діяльності центрів дошкільної освіти.

На державному рівні реалізовано низку проєктів, спрямованих на розвиток освітньої системи. Один із таких проєктів – Програма інформаційного суспільства для освіти, підготовки та досліджень 2004-2016 (Information Society Programme for Education, Training and Research, 2004). Означена програма спрямована на розвиток знань і вмінь громадян інформаційного суспільства, підтримці освітніх установ у використанні засобів цифровізації у різних видах діяльності, впровадженні ІКТ-зорієнтованих процедур в освіту, професійну підготовку та дослідження, а також підтримці соціальних інновацій через застосування засобів цифровізації. Крім того, у Фінляндії реалізуються проєкти з медіа-освіти, медійної грамотності та безпеки медіа-середовища. Зокрема, проводиться

медіа-форум для дітей і молоді, метою якого є розвиток навичок роботи у медійному веб-середовищі та підвищення обізнаності щодо шляхів уникнення негативного впливу електронного контенту. Означені проєкти спрямовані на забезпечення безпечного та освітнього медіа-середовища для дітей та молоді.

Швеція

У Швеції значний внесок у покращення навчання й комунікації дітей з особливими освітніми потребами здійснив університет Certec. Розглянемо три ключові проєкти, спрямовані на означену мету:

1. Проєкт SID – «Sensuousness, Interaction and Participation» («Чуттєвість, взаємодія та участь»). Проєкт, розпочатий у 2010 році, передбачає створення нових можливостей для дітей з особливостями розвитку за допомогою спеціальних інтерактивних технологій. Середовища, створені в рамках проєкту SID, спроектовані так, щоб не створювати додаткових перешкод для дітей з особливими освітніми потребами. Такі середовища є інтерактивними та реагують на дії вихованців, сприяючи розвитку сприйняття, взаємодії та участі через чергування стимуляції відчуттів і релаксації, взаємодії з людьми та предметами. Проєкт орієнтований на дітей віком від 6 до 16 років.

2. Проєкт DIKO – «digital contact book» («цифрова книга контактів»). Започаткований у 2010 році, спрямований на створення платформи для ведення електронних особистих щоденників для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей. Платформа подібна до соціальних мереж, таких як Facebook, але має спеціальний інтерфейс, розрахований на аудиторію із функціональними обмеженнями, а також захищена від спаму, реклами, вірусних атак та шкідливої інформації. Платформа дозволяє завантажувати фото, малюнки й короткі відео, а також обмінюватися повідомленнями через Інтернет. Проєкт орієнтований на дітей віком від 4 до 17 років.

3. Проєкт HIPP – «haptics in pedagogical practice» («тактильність у педагогічній практиці») є аудіо-тактильним додатком для малювання спрямований на розширення освітніх можливостей дітей із порушеннями зору. HIPP заснований на технології, що дозволяє «відчути» комп'ютерні моделі за допомогою спеціального маніпулятора (ручки) «thePHANTOM». Розроблення

дає можливість дітям з порушеннями зору створювати власні цифрові зображення, сприяє їхній взаємодії зі здоровими однолітками та дозволяє педагогам створювати доступний наочний матеріал.

Отже, проєкти університету Certec спрямовані на покращення освітнього процесу та комунікації дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їх інтеграцію в освітнє середовище.

Греція

На початку 90-х років XX століття уряд Греції розпочав реалізацію національної стратегії інтеграції засобів цифровізації в освіту. У рамках зазначеної стратегії було реалізовано кілька програм, спрямованих на забезпечення освітніх закладів комп'ютерною технікою, ширококутовим підключенням до Інтернету, а також створення електронних освітніх ресурсів, сервісів та порталів. Для надання технічної допомоги та підготовки педагогів до використання засобів цифровізації у професійній діяльності було утворено спеціальні регіональні центри підтримки (KEPLINET). Значною мірою успіху поданих ініціатив сприяла інвестиційна підтримка Європейського союзу. Наприклад, у межах «Програми інформаційного суспільства» (Information Society Programme) у 2000-2006 роках виділялося 20 млн євро щорічно. У результаті, IT-інфраструктура на всіх рівнях освіти значно покращилася, практично всі освітні заклади Греції, включаючи дошкільні, отримали якісну комп'ютерну техніку та доступ до Інтернету, а також можливість підвищити навички їх використання в освітній діяльності (Xia et al., 2014: 1167-1176).

Для підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів дошкільної освіти, в усі університети Греції, які здійснюють підготовку вихователів, було інтегровано відповідні навчальні модулі. Крім того, впроваджено навчальні програми національного та європейського рівня, такі як «Навчання вчителів у галузі ІКТ в освіті» (Teachers' Training in ICT in Education) та «Підготовка вчителів до інформаційного суспільства» (Preparation of Teachers for the Information Society).

Дослідження грецьких науковців (Toki et al., 2012: 129-142) показали, що діти раннього віку демонструють кращі когнітивні показники завдяки

використання засобів цифровізації під час освітнього процесу. Це стосується розвитку пам'яті, уваги, писемної та мовленнєвої грамотності, математичного мислення, мотивації до навчання та виконання завдань. Значною мірою це стосується дітей з особливими освітніми потребами, у яких завдяки ІКТ-підтримці спостерігається підвищення мотивації, розвиток творчих здібностей та соціальних навичок (Bratitsis et al., 2012: 239-258; Fesakis et al., 2011: 385-392; Liua et al., 2014: 1167-1176).

Попри численні ініціативи, грецькі науковці звертають увагу на недостатню систематизованість навчально-освітніх програм для педагогів дошкільної освіти та їх надмірну техніко-зорієнтованість, наголошують на необхідності вдосконалення програм, що стимулює подальші дослідження в зазначеній сфері.

Шотландія

У Шотландії на державному рівні впроваджено програму «Curriculum for Excellence», яка підтримує інклюзивне навчання дітей та підлітків від народження до 18 років. Програма включає гнучкі навчальні плани для різних вікових категорій: від 0 до 5 років, від 3 до 5 років, від 5 до 14 років тощо. Основними дидактичними принципами програми є активність, проблемне навчання, підтримка холістичного підходу для всебічного розвитку особистості, наступність у навчанні та навчання через гру.

На національному рівні запроваджено низку електронних ресурсів для використання на всіх рівнях освіти. Найважливішими з них є:

- Glow – перший у світі національний Інтранет з освітньою метою, який об'єднує різноманітні освітні ресурси для дітей та педагогів. Така цифрова платформа фінансується державним бюджетом і доступна на всій території Шотландії. Усім користувачам Glow, зокрема педагогам і вихованцям, безкоштовно присвоюється індивідуальний обліковий запис, що забезпечує доступ до різних сервісів і ресурсів для освітнього використання. Адміністрування може здійснюватись як на рівні освітнього закладу, так і на рівні місцевого органу управління. Серед основних сервісів Glow є хмарний офісний пакет Microsoft Office 365, WordPress для створення блогів і сайтів,

Wikispaces для створення вікі-сторінок, Adobe Connect для веб-конференцій та інші.

Glow також включає професійний навчальний хаб для підтримки суб'єктів інклюзивної освіти, що дозволяє проводити дискусії, обмінюватися матеріалами та досвідом у цій сфері, демонструвати практичні досягнення за допомогою веб-технологій тощо. Використання Glow сприяє гнучкості та доступності освітнього процесу, відкриває широкі можливості для навчальної комунікації та співпраці у безпечному онлайн-середовищі в будь-який час і в будь-якому місці.

- Scran – благодійний освітній онлайн-депозитарій, що містить понад 360 000 графічних, відео- і аудіо-матеріалів та інших медіа-ресурсів із музеїв, галерей, архівів тощо. Усі освітні заклади Шотландії використовують Scran безкоштовно, а користувачам надається доступ до індивідуального сховища для збереження власних тематичних альбомів і колекцій ресурсів.

- Депозитарій відеоматеріалів на iTunesU – це сховище безкоштовних аудіо- і відеоматеріалів дидактичного спрямування, розроблених освітніми організаціями та університетами Великобританії, США та Шотландії. Основною цільовою аудиторією є освітяни-практики, які працюють з дітьми та підлітками віком від 3 до 18 років. iTunesU є ефективним засобом поширення результатів досліджень і обміну педагогічним досвідом.

- Twig on Glow – онлайн-ресурс для освітян, що містить понад 1500 навчальних відеороликів з природничо-математичної тематики.

Інші приклади інноваційного використання засобів цифровізації в освіті Шотландії включають підтримку комунікації між учасниками освітнього процесу через соціальні мережі Twitter та Facebook, широке запровадження дидактичних комп'ютерних ігор, що підтримують «навчання через гру» (game-based learning), та впровадження технологій мобільного навчання.

Важливим аспектом шотландського досвіду є турбота про Інтернет-безпеку дітей. Під егідою національного органу Освіта Шотландії (Education Scotland) здійснюється підтримка навчання і просвіти педагогів, батьків і дітей щодо безпечного та відповідального користування Інтернетом.

Ірландія

Політика Департаменту освіти та навичок (The Department of Education and Skills) Ірландії спрямована на створення умов для максимального включення всіх дітей в освітній процес. Із 2010 року в країні діє урядова програма «Виховання та освіта в ранньому дитинстві» (Early Childhood Care and Education), яка забезпечує доступ до безкоштовної якісної дошкільної освіти всім дітям від 3 років, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

Із 1998 року під егідою департаменту функціонує Національний центр технологій в освіті (The National Centre for Technology in Education), який є провідною національною організацією з технічної підтримки дошкільних, початкових та загальноосвітніх закладів. До найважливіших розроблень центру належать:

- ImageBank (<http://www.imagebank.ie/>) – електронна бібліотека світлинзображень, яка використовується для пошуку та обміну світлинами з навчально-освітньою метою, створений спеціально для педагогів та вихованців Ірландії.

- I Am An Artist (<http://www.iamanartist.ie/>) – веб-сайт для розвитку мистецьких навичок дітей дошкільного віку, містить короткі навчальні відеоролики, вказівки для педагогів та інтерактивні ігри на різноманітні мистецькі теми.

- FÍS Film Project (<http://www.fisfilmproject.ie/>) – ініціатива Департаменту освіти та навичок Ірландії, яка представляє собою веб-сайт та сховище відео-ресурсів, спрямованих на підтримку освітнього процесу дітей молодшого дошкільного віку.

- Webwise (<http://www.webwise.ie/>) – веб-сайт, що збирає та поширює інформацію та електронні освітні ресурси для батьків, педагогів і дітей щодо потенційних загроз використання Інтернету та способів їх уникнення.

Отже, європейські країни демонструють унікальний досвід упровадження засобів цифровізації в освітню практику на всіх рівнях, зокрема в галузі інклюзивної дошкільної освіти. Як зазначено в стратегічному

документі загальноєвропейського рівня (The European Union eEurope Action Plan (2000)), освіта є основою розвитку інформаційного суспільства. Існує об'єктивна необхідність покращення зв'язків і співпраці між науковою, освітньою та промисловою галузями, а також заохочення до спільної участі у трансєвропейських проектах, спрямованих на вивчення потенціалу й шляхів впровадження найкращих практик використання засобів цифровізації.

Аналіз зарубіжного досвіду щодо використання засобів цифровізації в інклюзивній дошкільній освіті виявив кілька спільних тенденцій, характерних для європейських країн. Опишемо їх:

- Об'єднання в міжнародні організації та мережі. Розвиток спільних міжнародних проєктів і досліджень, спрямованих на вивчення стану та можливостей використання засобів цифровізації в освіті дітей з особливими освітніми потребами, а також пошук ефективних шляхів реалізації ІКТ-підтримки інклюзивних практик.

- Закріплення стратегії інклюзії на національному законодавчому рівні. Підтримка інклюзивної освіти на рівні державної політики.

- Упровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях освіти, від дошкільної освіти до освіти дорослих.

- Поширення використання засобів цифровізації як засобу підтримки інклюзивної освіти, використання технологій для сприяння освітньому процесу.

- Підготовка та підвищення кваліфікації педагогів, зокрема розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності.

- Розроблення та поширення доступних веб-ресурсів і мультимедійних матеріалів. Підтримка навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що для забезпечення ефективного освітнього впливу на дітей з особливими освітніми потребами необхідно розробляти особистісно зорієнтовані навчально-освітні програми та проєктувати індивідуальні освітні траєкторії. Засоби цифровізації як засіб підтримки інклюзивної освіти дозволяє комбінувати різні форми подання інформації (текстової, графічної, звукової, відео, анімаційної тощо), що сприяє індивідуалізації навчання через

надання дітям з особливими освітніми потребами доступу до дидактичних матеріалів у найбільш прийнятний для них спосіб. Освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу з використанням засобів цифровізації повинні бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриття здібностей кожної дитини та її повноцінне включення в освітнє й суспільне середовище.

3.3 Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Принципи єдності та рівності кожної особи, без урахування стану здоров'я, будь-яких фізичних чи розумових відмінностей, національності чи етнічного походження становлять фундаментальні цінності демократії та гуманізму, які сприяють переходу людства до нового виміру соціальних відносин (Черніченко, 2016: 537-542).

Підкреслимо, що в Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (Про основи соціальної захищеності осіб ..., 2017), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (Про державні соціальні стандарти та державні..., 2007), «Про охорону дитинства» (Про охорону дитинства, 2001), «Про соціальні послуги» (Про соціальні послуги, 2019), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (Про реабілітацію інвалідів в Україні, 2005) чітко визначено гарантії рівного доступу до високоякісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами в освітніх закладах, а також забезпечення необхідної психолого-педагогічної і корекційно-розвиткової допомоги.

Вимоги щодо здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами визначено у Постанові Кабінету Міністрів України, яка регламентує «Порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у навчальних закладах загальної освіти», прийнятій 15 серпня 2011 року та зміненої 9 серпня 2017 року (Про порядок організації інклюзивного навчання ..., 2011).

Згідно зі статтею 12 Закону України «Про дошкільну освіту», в дошкільних освітніх установах для забезпечення освітніх та соціальних

потреб, а також організації корекційно-розвиткової діяльності можуть бути створені спеціальні та інклюзивні групи, що забезпечує доступ до дошкільної освіти для усіх дітей, які досягли відповідного віку, надаючи їм рівні можливості для розвитку (Про дошкільну освіту, 2001).

У «Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні», прийнятій у 2010 році, акцентується на необхідності забезпечення усім дітям з особливими освітніми потребами рівного доступу до освіти та наступність між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта (Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання, 2010).

Практика інклюзивного виховання в Україні з'явилася дещо раніше ніж інклюзивне навчання, дозволяючи дітям з особливими освітніми потребами інтегруватися в масові дошкільні установи. Початок інтеграції інклюзивної освіти в дошкільні програми відбувся із впровадженням програми «Дитина» у (1992 р.) в розділі «Діти з особливими освітніми потребами». У розділі окреслено освітні завдання, що стоять перед педагогами, визначено умови, які сприяють успішній педагогічній роботі, викладено зміст і критерії успішного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також надано рекомендації для батьків (Кочина та ін., 2012: 164).

Отже, політика впровадження інклюзивної освіти має передбачати комплекс заходів, що започатковуються з дошкільної освіти та продовжуються у шкільній освіті, щоб забезпечити цілісний підхід до навчання та розвитку дитини.

В Україні існує система освітніх установ, які спеціалізуються на корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

- спеціалізовані заклади дошкільної освіти, призначені для виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами з тяжкими мовленнєвими вадами;
- інклюзивні та спеціалізовані групи у загальнодоступних дошкільних установах, що призначені для дітей з особливими освітніми потребами із

загальним недорозвитком мовлення, дітей із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення, а також для дітей із заїканням.

У 2015 році Міністерство освіти і науки України видало інструктивно-методичні рекомендації для створення та функціонування інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (Лист МОН № 1/9-487 від 12 жовтня 2015 року) (Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, 2018). У документі особлива увага приділяється забезпеченню доступності дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, включаючи дітей з інвалідністю. Освітній процес в інклюзивних групах має базуватися на використанні методів, орієнтованих на особистість, з урахуванням унікальних освітніх та пізнавальних потреб кожної дитини. Для врахування потреб кожної дитини незалежно від особливостей, формування позитивної самооцінки, ефективної соціалізації та сприяння розвитку дітей з особливими освітніми потребами, фахівці закладів дошкільної освіти повинні забезпечити індивідуалізацію та диференціацію освітньо-виховного процесу інклюзивних груп (Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, 2018).

Згідно з «Концепцією розвитку інклюзивної освіти» в Україні (Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні, 2010; Концепція розвитку інклюзивної освіти, 2010: 3-5), актуалізується необхідність оновлення підходів з підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Істотні зміни, що відбуваються в українській системі освіти, потребують нового погляду на роль спеціального педагога в сучасному світі (Черніченко, 2018: 280-283). Для відповідності сучасним викликам, корекційні педагоги повинні не тільки освоїти базові знання та навички, але й бути обізнаними з передовими технологіями, вміти застосовувати інноваційні підходи у професійній діяльності, зокрема інформаційно-комунікативні технології.

Педагогічні інновації почали активно досліджуватись у західних країнах наприкінці 1950-х і з початку XXI століття і набули поширення також в Україні. Інноваційні підходи в освіті, які відіграють ключову роль у становленні новітньої освітньої системи, зумовлені тісною інтеграцією

наукових досліджень та практичного застосування, спрямовані на входження у сферу інклюзивної освіти. Такі новації втілюються через глибокі зміни у спеціальній освіті та єдності теоретичних знань із застосуванням комплексних освітніх інструментів.

В Україні інноваційну діяльність у сфері освіти закріплено такими документами, як проєкт Концепції державної інноваційної політики (1997 р.), Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти (1999 р.), а також Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.).

Проблематика інновацій у контексті інклюзивної освіти була висвітлена в дослідженнях Д. Алфімова (Алфімов, 2000: 158-160), І. Ісаєвої, А. Колупасєвої (Колупасєва, 2012: 32-36) та ін. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та варіативність їх застосування у навчанні дітей із особливими потребами розглядали Г. Гордійчук, М. Кадемія, С. Кирильчук, С. Чеб та ін. У роботах Ж. В. Матюх та Ю. Г. Носенко (Матюх, 2016: 65–69; Носенко та Матюх, 2017: 32-36) досліджено можливості використання мультимедійних технологій у роботі з дошкільною інклюзивною групою. Вчені (М. Грицан, Н. Заплотинська, Дж. Ервін та Н. Кіпнес) вивчали особливості процесу інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.

Впродовж останнього десятиліття було досягнуто значних успіхів у розвитку інформаційних та комунікаційних технологій. Світ переповнений сучасними технологіями, повсякденно використовуються персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони, а також спеціалізовані програмні застосунки (Apps). У цьому зв'язку вважаємо, що для інклюзивного закладу дошкільної освіти необхідний спеціальний педагог, який відзначається креативним підходом до застосування новітніх освітніх технологій (засоби цифровізації), стабільно досягає професійних успіхів та виявляє відкритість до безперервного вдосконалення власних навичок. У сфері освіти відбувається низка соціально-педагогічних інновацій, що включають упровадження оновлених державних освітніх стандартів та перехід до нового змісту й структури освітнього процесу.

В українському законодавстві нормативним актом, що регулює освіту осіб з особливими освітніми потребами й визначає необхідні умови для його реалізації, є Закон України «Про освіту» (Стаття 3), в якому зазначено: «Кожен має право на якісну та доступну освіту. ... Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення чинників, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» (Про освіту, 2017).

На сьогодні суттєвий відсоток з-поміж дітей із особливими освітніми потребами становлять діти з аутизмом. Згідно зі світовими дослідженнями, мінімум 1% населення стикається з аутизмом. Відповідний показник зазнав зростання в останні роки, що значною мірою пов'язано з підвищенням обізнаності щодо цього діагнозу. У США, згідно з оцінками 2014 року, аутизм діагностується в однієї із 68 дітей, що відповідає орієнтовно 1,5% дітей, за даними Центрів контролю та профілактики захворювань Огляд поширеності аутизму на міжнародному рівні був здійснений ресурсом Autism Reading Room (How prevalent is autism, 2024).

Україна показує менш високу частотність випадків аутизму порівняно з іншими психічними розладами, натомість статистика вказує, що серед кожних 10 000 дітей від 4 до 26 – діти з аутизмом. За останні 10 років кількість випадків аутизму зросла на 273%, у Києві тільки офіційно таких дітей – близько 300 (Проблема аутизму в світі і Україні).

Американська психіатрична асоціація (American Psychiatric Association) запропонувала всі діагнози, пов'язані з аутизмом, замінити терміном «Дисфункція аутичного спектру» (Autism Spectrum Disorder, ASD). Дисфункція аутичного спектру є загальним терміном, який використовується для групування низки порушень розвитку мозку, зокрема аутичні розлади, синдром Аспергера, дезінтеграційний розлад у дітей та інші розповсюджені порушення розвитку, зокрема інтелектуальні. При розладах аутичного спектру спостерігається порушення соціального спілкування та взаємодії, а також наявна обмежена та повторювана поведінка. Детальніше про аутизм та

поведінку осіб з аутизмом та розладами аутистичного спектру можна знайти на сайті National Autistic Society (What is autism?).

Як зазначено вище, Конституцією України (1996 рік), Законами України «Про освіту» (2017 рік), «Про охорону дитинства» (2001 рік) та ін. закріплена рівність освітніх прав для всіх дітей, включі дітей з аутизмом, які мають однакові соціокультурні права на навчання. Натомість, як в Україні, так і на міжнародному рівні, діти з розладами аутистичного спектра зіштовхуються з численними викликами в освітньому середовищі.

Відзначимо, що діти з розладами аутистичного спектру зазвичай добре адаптуються до взаємодії із сучасними гаджетами та технологічними пристроями. У статті, опублікованій Ресурсним центром для аутизму штату Індіана (Indiana Resource Center for Autism), Крісті Браун Лофланд (Kristie Brown Lofland) наголошується на тому, що діти з аутизмом є «візуальними освітянами» (visual learners), що робить інформаційні та асистивні технології важливими засобами для їхнього освітнього процесу. Крісті Браун Лофланд пише: «Технології роблять візуальні зображення більш доступними для дітей з аутизмом, водночас комп'ютерна графіка привертає їхню увагу та утримує її» (3 Ways Assistive Technology Can Help Students with Autism).

Дослідження виявили, що комп'ютеризовані методи навчання є більш результативними для дітей з аутистичними розладами порівняно із класичними підходами. Особи з аутизмом знаходять взаємодію з комп'ютерами або планшетами менш напруженою та більш привабливою, ніж спілкування з іншими людьми, і показують вищу зосередженість та продуктивність під час використання цифрових пристроїв та спеціалізованих додатків для вдосконалення навичок у порівнянні із традиційними методами (SMART- ASD: Matching Autistic People with Technology Resources, 2024). Впровадження передових інформаційних технологій у процес навчання дітей з аутизмом дозволяє ефективно інтегрувати останні досягнення ІТ-сектору в практики соціалізації та навчання осіб з особливими освітніми потребами. Докладний аналіз світового досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні осіб з аутизмом може сприяти

розробленню класифікації ІКТ-інструментів для цієї категорії дітей та визначенню найобіцяючих напрямів розвитку означеної галузі.

Роль сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, проаналізовано дослідником N. Tortosa в роботі «Допоможні технології для дітей із поведінковими спектрами аутиста: інструкція для педагогів» (*Escnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista*, 2024). Важливість інформаційних комп'ютерних технологій описав T. Takeo та ін. (Takeo et al., 2007: 31-38). Окрім цього, інформаційні технології відіграють ключову роль у наданні дітям з аутизмом упевненості в соціальних ситуаціях. Згідно з публікацією «Huffington Post 2015» (*The Technology That's Giving Students With Autism a Greater Voice*), цифрові технології сприяють соціалізації дітей з аутизмом, до змісту якої спеціальний педагог Кетрін де Брос наголошує на їхній потужній ролі як допоміжного інструмента. Ріта Джордан та колеги з Бірмінгемського університету у своєму дослідженні (Jordan et al., 1998: 21-24) акцентують на ефективності освітніх стратегій для дітей з аутистичним спектром, підкреслюючи значення технологій та інклюзивної освіти. Натомість дослідник С. Пауел (Powell, 1996: 45) вказує на потенційні ризики, асоційовані із використанням ІКТ, зокрема на можливості поглиблення ізоляції осіб з аутизмом через інтенсивне користування комп'ютерними технологіями. На думку інших дослідників (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain), сучасні технології надають можливість глибше зрозуміти світ аутизму, сприяючи розвитку навичок і зниженню рівня тривожності цієї категорії дітей.

Розробники інформаційних технологій, що спрямовані на підтримку освітнього процесу осіб з аутистичними розладами, повинні приділяти увагу забезпеченню доступності та зручності користування веб-ресурсами, що передбачає дотримання стандартів, таких як ISO/IEC40500:2012, рекомендованих Всесвітньою організацією веб-консорціумів (W3C). Інтеграція принципів універсального дизайну освітнього процесу (UDL), які покликані покращити візуальне представлення навчального матеріалу, також

є вкрай важливою (Universal Design for Learning: Enhancing Achievement of Student with Disabilities, 2012: 343-250). У цьому контексті слід згадати досвід Кембриджського університету, де було створено онлайн-інструменти для підтримки універсального дизайну. Повний опис цих інструментів та їх функціональних можливостей знаходимо в публікації Toolkit Inclusive Design (Inclusive Design Toolkit).

Незважаючи на заходи державної політики, такі як запровадження посади освітнього омбудсмена із 2019 року, освітні заклади все ще зустрічаються з недоліками, включаючи відсутність всеохоплюючих методичних рекомендацій, стандартизованої інфраструктури, ресурсів, кваліфікованих педагогів і підтримки служб. Брак матеріальної та технічної баз є однією з головних перепон для прогресу в освіті, розвитку грамотності та навичок розуміння у дітей з аутизмом. В організації Об'єднаних Націй (ООН) підтримують важливість використання допоміжних технологій для підтримки дітей з розладами аутистичного спектра у їхніх громадах, із виходом на те, що допоміжні технології можуть збільшити успішність дітей в освітніх закладах.

Визнається, що інформаційно комунікативні технології (ІКТ) та інноваційні освітні методики мають потенціал поліпшити освіту дітей з аутизмом. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) охоплюють застосування спеціалізованого програмного забезпечення та обладнання такого, як кіно- та відеотехніка, комп'ютери та телекомунікаційні системи, у процесі оброблення та передання інформації.

Втілення інформаційних технологій в освітні процеси закладів дошкільної освіти, особливо інклюзивних, є ключовим для внесення позитивних змін в освітній процес. Це дозволяє дітям з особливими освітніми потребами, зокрема аутистам, активно включатися в освітній та виховний процеси, долаючи при цьому будь-які функціональні перешкоди. Завдяки інформаційним технологіям діти з розладами аутистичного спектра отримують доступ до широкого спектру навчальних ресурсів та матеріалів, що також

надає їм змогу продемонструвати власні академічні досягнення (Запорожченко, 2013: 138-145).

Використання інформаційних технологій у корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра має певні переваги:

- підвищення мотивації до корекційних занять;
- організація об'єктивного контролю розвитку та діяльності дітей;
- розширення сюжетного наповнення традиційної ігрової діяльності;
- можливість швидкого створення власного дидактичного матеріалу;
- візуалізація акустичних компонентів промови;
- розширення спектра невербальних завдань.

За спостереженнями спеціальних педагогів, упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дітей-аутистів сприяє значному поліпшенню спеціалізованого освітнього процесу. Означене стає можливим завдяки тому, що технології дозволяють індивідуалізувати освітній процес у групових умовах, підвищуючи рівень мотивації вихованців до навчання порівняно з традиційними методами. Такий інноваційний підхід дозволяє забезпечити кожній дитині в групі належну кількість навчального матеріалу з урахуванням її особистих потреб, темпу роботи та рівня потреби у підтримці (Качуровська, 2014: 71-75).

Багатофункціональне навчальне використання комп'ютера та його реальний вплив на корекційно-розвивальний процес дітей із розладами аутистичного спектра науково обґрунтовано та доведено сучасною практикою у спеціальній педагогіці (Мороз, 2010: 28-30).

Натепер Україна спрямовує зусилля щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, віддаючи перевагу в останні роки SMART-технологіям (Носенко та Матюх, 2017: 32-36). Важливість застосування цифрових засобів для розвитку та освіти дітей з аутизмом залишається актуальною. Зокрема, вчені (В. Андруник, Т. Шестакевич (Андруник та ін., 2018: 76-88), Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014) та ін.) вважають, що цифрові технології можуть служити

потужними помічниками для соціалізації та розвитку комунікаційних навичок, створюючи безтривожні середовища, де діти з аутизмом почуваються впевнено, взаємодіючи з гаджетами. При цьому визнається ризик, що ІКТ може призводити до більшої ізоляції дітей з аутизмом, натомість згідно з об'єктивними дослідженнями, побічні ефекти від засобів цифровізації зустрічаються рідко (Козявкін та ін., 2016:102).

Дослідники (В. Андруник, Т. Шестакевич) класифікують технології, в основі розроблення яких наявні ігрові застосунки для дітей з розладами аутистичного спектра, за такими категоріями: мобільні платформи, такі як смартфони та планшети iPad; системи віртуальної реальності; розроблення у сфері робототехніки (Андруник та ін., 2019: 83-84).

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі саме закладів дошкільної освіти має власні обґрунтування, підтверджені дослідженнями вітчизняних науковців. Згідно з даними досліджень (Ляшенко та Зінченко, 2013: 16-27), однією із ключових переваг використання ІКТ є їх навчальна функція, оскільки ІКТ дозволяють створити умови, задля того щоб дитина могла не лише засвоїти окремі поняття чи конкретні освітні ситуації, а й сформуванати узагальнене уявлення про широкий спектр подібних предметів чи ситуацій. Такий підхід сприяє формуванню критично важливих операцій мислення у дітей аутистів, таких як узагальнення та класифікація предметів за певними ознаками.

Т. Марковська акцентує на тому, що навіть у дошкільному віці діти можуть ефективно оволодіти комп'ютерними технологіями, при цьому уникнувши негативного впливу цифрових засобів на власний розвиток. Основною умовою для цього є контроль та керівництво з боку педагога, який відіграє ключову роль у взаємодії між дитиною та комп'ютером. Т. Марковська наголошує, що правильно організований педагогічний процес може забезпечити безпечне та ефективне використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі сучасного ЗДО (Марковська, 2012: 29-32). У дослідженні Т. Соколовської (Соколовська, 2010: 120-124) зазначено, що використання

комп'ютерних технологій позитивно впливає на загальну якість педагогічного процесу та рівень розвитку дітей.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) можуть використовуватися в якості дидактичних засобів, які допомагають індивідуалізувати освітній процес, розвивати творчі здібності дітей та створювати сприятливе психоемоційне тло (Запорожченко, 2013: 75-82).

С. Хомич (Хомич, 2010: 41-43) відзначив, що цифрові засоби дозволяють активізувати мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку та сприяють різнобічному розвитку, що підтверджує важливість включення технологічних інструментів в освітній процес на ранніх етапах розвитку дитини.

Завдяки використанню спеціалізованих застосунків для навчання дітей з аутизмом, спілкування та традиційне навчання більше не є віддаленими можливостями для дітей. За даними дослідження, проведеного Aresti-Bartolome та Garcia-Zapirain у 2014 році, виявлено понад 40% наукових робіт, пов'язаних з аутизмом, що зосереджені на показниках комунікації та взаємодії, тоді як близько 38% досліджень приділяють увагу соціальному навчанню та навичкам імітації (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain). У працях (Sailers et al.) описано подібні методології класифікації інформаційних технологій, що призначені для підтримки освітнього процесу дітей з аутизмом, розділяючи їх залежно від навичок, які ІКТ допомагають розвивати або вдосконалювати. Узагальнюючи, пропонуємо поділяти інформаційно-комунікативні технології супроводу навчання дітей з аутизмом на такі, що підтримуть комунікаційні навички, соціальне спілкування та власне традиційне – академічне – навчання. Опишемо їх.

3.3.1 Технології для покращення комунікаційних навичок

Згідно з (Enhancing lives today and accelerating a spectrum of solutions for tomorrow), близько 25 % дітей з аутизмом є невербалами, тобто обмежено або взагалі не використовують мовлення для комунікування. Особливості застосування комп'ютерних технологій для освіти дітей із розладами аутистичного спектра базуються на фундаментальних принципах їхнього

психічного розвитку, враховуючи різноманіття показників, які впливають з особливостей та проявів певних вад. У цьому контексті комп'ютер виступає в ролі медіатора, фактично стає ключовим інструментом для встановлення контакту з довколишнім світом та сприяння комунікації. Це особливо важливо для дітей – аутистів, які мають вторинний діагноз із мовними порушеннями, вадами зору та слуху, діагнозом ДЦП та іншими фізичними обмеженнями, що суттєво ускладнюють обмін інформацією. Значну увагу за цим показником привертають універсальні системи комунікації, такі як POSSUM, MAVIS та BLISS, що використовуються як важливі засоби спілкування, дозволяючи дитині-аутисту взаємодіяти із зовнішнім середовищем. Означені системи забезпечують засоби для розвитку та виявлення творчих потенціалів дітей, дозволяючи їм займатися мистецтвом, створювати музику чи малювати, використовуючи специфічні для їхнього стану пристрої для введення даних. Технології сучасних комп'ютерів припускають трансформацію інформації з одного формату в інший: для незрячих – конвертація візуальної інформації в аудіо формат або у шрифт Брайля; для осіб із ДЦП або іншими фізичними обмеженнями – системи на кшталт POSSUM, MAVIS, BLISS; для осіб із зоровими обмеженнями чи порушеннями сприйняття кольору – адаптація візуального контенту під оптимальні розміри та колірні схеми.

З-поміж сучасних комп'ютерних інструментів на розвиток мовленнєвої сфери дітей з розладами аутистичного спектра виділяються засоби для моніторингу власної вимови та стимуляції фонематичного сприйняття, такі як «Елефон», «Ехо-мікрофон», Whisper Phone Element та Toobaloo. «Елефон», Whisper Phone Element і Toobaloo працюють за аналогічним принципом, надаючи можливість дитині слухати власне мовлення через спеціальну трубку, подібно до телефону, що забезпечує відсутність зовнішніх перешкод. Така функція сприяє самокорекції та полегшує спеціальному педагогу проведення корекційних занять. «Ехо-мікрофон», у свою чергу, відтворює голос дитини з ефектом еха, вимагаючи значних зусиль для мовлення, що стимулює формування міцного повітряного потоку в процесі артикуляції.

Натепер також розроблено чимало комп'ютерних ігор та вправ для дітей-аутистів, що спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, покращення фонематичного сприйняття та розширення словникового запасу дитини.

На зламі ХХІ століття посилилась увага міжнародної наукової спільноти до вивчення ефективності застосування цифрових ігор в освітніх процесах для різних вікових категорій. Науковці (М. Дай, А. Ейхенбаум, Д. Бавлер, Ш. Грін, П. Грей та ін.) здійснили дослідження, які підтвердили тривалі позитивні впливи відеоігор на ключові психологічні функції, включаючи сприйняття, увагу, уяву, пам'ять та процес прийняття рішень. Констатацію зростання наукового інтересу до цифрових ігор як освітнього інструмента можна пояснити їх здатністю розвивати важливі спеціальні навички ХХІ століття, зокрема когнітивні, креативні, комунікативні та колаборативні здібності.

Подаємо визначення поняття «комп'ютерні ігри», що надаються різними англomовними словниками та енциклопедіями: – «Комп'ютерна гра – це гра, в яку ви граєте на комп'ютері або на портативному електронному пристрої» (Cognitive Benefits of Playing Video Games, 2015); «ігри, в які грають на комп'ютері, в яких зображення, що з'являється на екрані, підпорядковані управлінню за допомогою натискання на клавіші або переміщення джойстика» (Be The Wumpus – an «audio only» game. Scary Reasoner, 2018); «будь-які з різних електронних ігор, в які грають, маніпулюючи пристроєм ведення у відповідь на зображення на екрані» (Cognitive Benefits of Playing Video Games, 2015).

П. Грей – професор Бостонського коледжу та автор книги «Free to Learn», у своєму блозі провів аналіз загальних страхів, пов'язаних з відеоіграми, таких як залежність, сприяння соціальній ізоляції, ожирінню та насильству. Автор також зазначає, що ігри можуть бути корисними для розвитку логічного мислення, мовних, літературних та соціальних навичок у дітей, підкреслюючи когнітивні переваги такої діяльності (Gray, 2015: 145-147).

Слугують на увагу рекомендації, які надає П. Грей батькам. Учений акцентує на тому, що більшість інформації про шкідливі наслідки комп'ютерних ігор є міфічними, тоді як позитивні впливи цілком реальні та значущі, особливо в контексті розвитку цифрових навичок, які набувають все більшого значення в сучасному світі. П. Грей заохочує батьків активно підключатися до дискусії щодо використання відеоігор у домашньому навчанні, ставлячи питання про особистий досвід їхніх дітей із відеоіграми та їхні думки та запитання з цього приводу (Gray, 2015: 205).

Доктор Джеймс Пол Гі, провідний експерт із використання комп'ютерних ігор в освіті з Університету Арізони, висвітлює нові теорії, які підкреслюють, що людське навчання ґрунтується на особистому досвіді, збереженому нашим мозком, і це має значний вплив на освітній процес. Вивчення освітнього досвіду, який діти здобувають через ігрову діяльність, підтверджує, що комп'ютерні ігри мають значний потенціал для сучасної освіти (Gee, 2007: 54-58).

Заснована у 1982 році експертами з патології мовлення, компанія «Laureate Learning Systems» спеціалізується на розробленні ігрових додатків, призначених для дітей з особливими освітніми потребами, включаючи аутизм, мовні порушення, синдром Дауна, афазію, травми головного мозку й т.ін. Означене програмне забезпечення сприяє розвитку мовленнєвих навичок, таких як розширення лексичного запасу, читання, письмо, а також багатомовні програми. Варіанти програмного забезпечення за віковим призначенням варіюються від вихованців дитячого садка до дорослого населення. Програмне забезпечення можна придбати або арендувати на веб-сайті. Розроблення ігор, що пропонуються компанією, базуються на досягненнях лінгвістичної науки та результатах багаторічних клінічних досліджень. Ігри, які характеризуються цілісністю сюжету, якісним освітнім дизайном, ефектною графікою та анімацією, підтвердили ефективність у клінічних умовах. Завдяки багаторічній плідній роботі з розроблення програмного забезпечення для навчання осіб з особливими освітніми потребами, компанія «Laureate Learning Systems» отримала національне визнання та численні нагороди від провідних освітніх

та наукових установ, у тому числі від Ради із виняткових дітей, Національного центру Джона Гопкінса, Асоціації видавців програмного забезпечення та ін. (Laureate Learning Systems. Speacial Needs Software, 2018).

Комп'ютерні вправи та ігри, як інноваційний засіб, почасти інтегруються у структуру звичайного індивідуального заняття зі спеціальним педагогом (логопедом), сприяючи зміцненню емоційного зв'язку між педагогом і дитиною. Ще у 1960-ті роки було розроблено мовну програму МАКАТОН, яка дозволяє дітям із обмеженими фізичними та когнітивними можливостями вести комунікацію, використовуючи жести, піктограми та мовлення одночасно (Макатон La Communication Pour Tous, 2014). За винятком вербальної мови, все спілкування вважається додатковим (альтернативним) (Assistive and Augmentative/Alternative Communication, AAC). Тому для дітей з аутизмом, які мають серйозні мовні труднощі, альтернативні та допоміжні методи комунікації можуть стати засобом самовираження. Проблеми у спілкуванні значно впливають на якість життя, освіти та соціальні контакти.

Підтримка альтернативного спілкування охоплює додаткові технології та може бути низькотехнологічною, наприклад, як система Picture Exchange Communication System (PECS) або високотехнологічною – як пристрої VOCAs (Voice Output Communication Aids) (The iPad and Mobile Technology Revolution: Benefits and Challenges for Individuals...). VOCAs – це мобільні електронні пристрої, що можуть генерувати синтезоване мовлення для користувача та використовуватись разом із піктограмами й текстом. Використання VOCAs може бути ефективним для дітей та молодих людей з аутизмом. Тайванські дослідники Chien Hsu Chen та ін. (Chien-Hsu et al., 2016: 1682) описали ефективність застосування означеної технології та акцентували на особливостях дизайну таких застосунків.

Альтернативні методи комунікації почасти втілюються через спеціалізовані додатки для iPad та інших мобільних пристроїв, таких як ті, що працюють на операційних системах iOS, Android і Windows. Хоча колись найбільше уваги приділялося iPhone та iPad, зараз доступний широкий вибір мобільних гаджетів, які виявляються більш доступними та портативними, ніж

традиційні комунікаційні пристрої. Новітні технології також надають доступ до суттєвої кількості додатків, які можуть бути використані на звичайному смартфоні. В останні роки спостерігається швидке зростання кількості програм, спеціально розроблених для підтримки альтернативного спілкування (Dolic et al., 2017: 251-260). Використання iPad та інших мобільних технологій для альтернативного спілкування детально описано в роботах David McNaughton та Janice Light (McNaughton & Light, 2018: 107-116). Дослідник Ouriel Grynszpan разом із колегами у 2008 році проаналізував додатки, розроблені для взаємодії осіб з аутизмом із комп'ютерами чи мобільними пристроями, які були зорієнтовані на конкретні комунікативні розлади, пов'язані з аутизмом (Grynszpan et al., 2005: 489-489). Mark Corpin провів серію воркшопів та семінарів з теми використання iPad та інших мобільних технологій під час освітнього процесу для інклюзивних груп, включаючи заходи з назвами «Поглиблене вивчення найсучасніших допоміжних технологій додатків для iPad», «Вступ до iPad and iPod touch як рішень допоміжної технології» та «Пристрої iPad and iPod Touch для дітей з розладами аутистичного спектру» (Corpin, 2021).

Серед популярних онлайн-додатків для альтернативної комунікації виділяються такі програми, як SceneSpeak (Scene Speak – wanderlust for all – Good Karma Apps), що дозволяє створювати інтерактивні сцени та оповіді з додаванням голосу та тексту до наративів; «Мова з Міло», що сприяє розвитку комунікативних навичок у дітей через взаємодію з інтерактивними історіями. Натомість на ринку існують сотні, якщо не тисячі, різноманітних онлайн та мобільних додатків, що ставить питання про вибір найкращого додатку для конкретного користувача на перший план. Одним із способів отримати глибше розуміння доступних програм є звернення до веб-сайтів, які рецензують додатки для дітей з аутизмом, наприклад, DART (Технологія дослідження аутизму) (Expert app reviews from our family in residence), який оглядає близько 100 додатків і використовує власну п'ятибальну систему оцінок.

DART також пропонує надзвичайно корисне «колесо додатків» для вибору відповідних додатків для аутизму, розроблене дослідницею Sue

Fletcher-Watson. У своїй класифікації, Sue Fletcher-Watson виділила найкращі додатки, спрямовані на покращення комунікаційних навичок у дітей з аутизмом. Також Університет Бат, який є одним із провідних університетів Великобританії, у SMART-ASD: «Підбір технологічних ресурсів для дітей з аутистичними розладами» (SMART-ASD: Matching Autistic People with Technology Resources) пропонує порівняльний аналіз та огляд деяких відомих додатків для спілкування.

Американський дослідник М. Коппін (Coppin, 2021) представив класифікацію застосунків, організовану у вигляді «кола» під назвою «Apps for Students with Autism Spectrum Disorders v.4». М. Коппін наголосив на важливості врахування індивідуальних освітніх потреб кожного вихованця, зацентрував на тому, що вибір застосунку повинен базуватися саме на цих потребах. Зазначений список у вигляді кола є лише зразком застосунків, і це не означає, що він є повним переліком.

Е. Сейлерс разом із доповненнями від М. Коппіна та Д. Марден опублікували дослідження, що включає список та опис програм для платформи Apple – «iPhone, iPad and iPod touch Apps for (Special) Education» (Sailers et al., 2009-2012), де виокремили найкращі додатки для комунікації.

Щодо використання технології доповненої реальності, то в роботі Taryadi та Ichwan Kurniawan (Taryadi & Kurniawan, 2016: 34) представлено новаторську систему навчання, яка інтегрує доповнену реальність у методику навчання за системою PECS. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню нових зображень або об'єктів дітьми, оскільки до кожного з них додаються відповідні ключові слова чи фрази, що, у свою чергу, підвищує швидкість взаємодії та ефективність освітнього процесу.

Базова комунікація та виконання певних завдань можуть бути особливо складними для дітей з аутизмом через відповідні чинники, як неприйнятні жести, проблеми з артикуляцією, недоречні вирази обличчя, відсутність інтересу до певних видів діяльності, складнощі з когнітивною координацією, а також труднощі з розумінням завдань. Дослідження «Design and development of VR learning environments for children with ASD» авторів Yiyu Cai, Ruby

Chiew, Zin Tun Nay, Chandrasekaran Indhumathi та Lihui Huang описує методологію створення віртуальних навчальних середовищ спеціально для дітей з аутизмом. Такі середовища допомагають покращити вміння користування жестами та розуміння завдань. Віртуальні середовища перспективні для набуття навичок, необхідних для адаптації у реальному житті та отримання реального досвіду (Yiyu Cai et al., 2017: 25-29).

Отже, комп'ютерні технології відіграють ключову роль у формуванні комунікаційних навичок у дітей з аутизмом, пропонуючи різноманітні інструменти для альтернативної комунікації та стимуляції мовленнєвого розвитку. Завдяки інноваціям у цій сфері діти з розладами аутистичного спектра мають можливість взаємодіяти зі світом, що значно підвищує їхню якість життя та соціальну інтеграцію.

3.3.2 Технології навчання соціальних навичок

Для набуття соціальних навичок поширеними є технології навчання на основі The iPad and other mobile technologies. У класифікації Sue Fletcher-Watson наведено кращі застосунки для набуття соціальних навичок. Mark Corpin також класифікував застосунки для розвитку соціальних навичок – Apps for Students with Autism Spectrum Disorders v.4.

Останнім часом для поліпшення комунікації та соціальної взаємодії все частіше застосовуються роботи, які дозволяють дітям з аутизмом навчатися та практикувати соціальні навички в ігровій формі, створюючи безпечне середовище для взаємодії. Експерименти засвідчили, що така взаємодія може спонукати дітей з аутизмом до більш активного спілкування з дорослими, особливо під час гри з роботами.

Потенціал робототехніки в розвитку соціальних навичок у дітей з аутизмом досліджували Н. Аресті-Бартоломе та Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014), Б. Робінз та ін. (Robins et al., 2005).

В Україні такі дослідження було здійснено такими вченими, як Т. Волошин, В. Козявкін та О. Качмар (Козявкін та ін, 2016: 23-26). Наявні дослідження вказують на значні досягнення у розроблені соціальних роботів та взаємодії «людина-робот» для підтримки лікування аутизму (Center for

Disease Control and Prevention, 2007). Перше експериментальне застосування роботів як соціальних посередників у дітей з аутизмом було здійснено у 2001 році (Werry & Dautenhahn, 2007, p. 284), демонструючи, що гуманоїдний робот Robota може покращувати соціальну взаємодію у дітей з аутизмом. Основна роль робота полягає у підсиленні міжособистісної взаємодії (Robins et al., 2010: 875).

Дослідження Jaeryoung Lee та інших виявило, що роботи з обличчям можуть ефективно допомагати у розвитку соціальних навичок та міміки у дітей з аутизмом (Lee et al., 2012: 56-59). Наприклад, Robots4Autism розробили робота на ім'я Milo, спеціально призначеного для навчання дітей з аутизмом виявляти та розпізнавати емоції, підтримувати спілкування та демонструвати приклади соціальної поведінки. Інший робот, Бадді, використовується для залучення дітей з аутизмом до ігор, що навчають соціальної взаємодії, та, як вважають розробники, сприяє мотивації дітей до досягнення цілей (Robot Design: The Curious Case of Social Robot Aesthetics). Взаємодія між дітьми з аутизмом і роботами, як описано в дослідженні В. Robins та ін. (Robins et al., 2005: 105-120), підтверджує ефективність роботів як засобу навчання соціальних навичок, особливо ігровими методиками, роблячи їх корисним інструментом для розвитку імітаційних навичок у дітей з аутизмом.

Інноваційне дослідження у сфері соціальної взаємодії між дітьми з аутистичними розладами та роботами здійснюється за допомогою робота на ім'я Каспар. Ключовою особливістю Каспара є його здатність до тактильної взаємодії з дитиною. Робот, що імітує вигляд і поведінку дитини віком 4-6 років, залучає їх до ігор та спілкування, сприяючи розвитку соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Каспар здатен відтворювати емоції, такі як здивування чи радість, та взаємодіяти з дітьми на рівні, що виходить за рамки звичайного програмування. Оснащений датчиками на штучній шкірі, робот забезпечує відчуття зворотного дотику, що дозволяє адаптуватися до різних стилів гри дитини, підтримуючи адекватне та неагресивне спілкування (Dautenhahn et al., 2005: 1488-1493).

Дослідники з Кембриджського університету створили систему доповненої реальності, яка спеціально розроблена для підтримки дітей з аутизмом, пропонуючи їм додаткову візуалізацію під час навчання або гри (Using Augmented Reality to Help Children with Autism Stay Focused). Чен Бай (Zhen et al., 2015), аспірантка Кембриджської комп'ютерної лабораторії, наголошує на перевагах доповненої реальності, зазначаючи, що вона може допомогти дітям краще адаптувати знання та навички, здобуті з комп'ютерної системи, до реального життя.

Технологія доповненої реальності також знайшла своє застосування у дослідженнях, проведених авторами з Індонезії M. F. Syahputra та ін., Єгипту O.Sheta, які описали потенціал доповненої реальності (Syahputra et al., 2018: 120). Jorge Brandão та інші автори представили ідею щоденного використання доповненої реальності як способу мотивації та залучення дітей до інтерактивної навчальної діяльності, яка спрямована на розвиток когнітивних та соціальних навичок (Brandão et al., 2015: 123-127). Отже, технологія доповненої реальності відкриває нові можливості для навчання та розвитку дітей з аутизмом, роблячи процес більш взаємодійним та зрозумілим.

Ще із середини 1990-х років дослідження акцентують на тому, як віртуальна реальність може бути використана для освітніх потреб дітей з аутизмом. Одним із ключових напрямів є застосування віртуальної реальності для відпрацювання та розвитку соціальних навичок в умовах, що є безпечними, та можуть бути детально спланованими та контрольованими, забезпечуючи при цьому натуралістичні та недидактичні форми взаємодії. Технологія відкриває нові можливості для подолання різноманітних фізичних та когнітивних обмежень, що стоять на шляху соціальної адаптації та інтеграції осіб з аутизмом. Крім того, віртуальна реальність може надати бюджетно-ефективні та широко доступні способи для оцінки та врахування освітніх потреб дітей.

Отже, віртуальна реальність має суттєвий потенціал як інструмент навчання для дітей з аутизмом, пропонуючи їм нові способи навчання та

вдосконалення навичок у віртуальному, контрольованому середовищі, що знижує бар'єри для соціального розвитку та інтеграції.

Nyaz Didehbani та ін. (Didehbani et al., 2016: 703-711) описали технологію віртуальної реальності як обладійливу та стимулювальну платформу, яка забезпечує безпечне середовище для тренування соціальних навичок дітей з аутизмом. Це дозволяє їм відпрацьовувати взаємодію в контрольованих умовах без ризику для емоційного благополуччя.

А. Аджорлу виділяє переваги віртуальної реальності у навчанні соціальних та повсякденних життєвих навичок дітей з аутизмом (Adjorlu & Serafin, 2022). С. Юан підтверджує ефективність технології віртуальної реальності для розвитку емоційних та соціальних навичок через віртуальні сценарії, що відображають повсякденне життя дітей (Yuan & Ip, 2022). Більшість експертів визнають, що раннє поведінкове втручання допомагає дітям з аутизмом значно покращити якість свого життя (Center for Disease Control and Prevention, 2007). Водночас етіологія аутизму залишається не до кінця зрозумілою, що призводить до різноманіття терапевтичних підходів. Згідно з дослідженням В. Гріна та ін., існує понад 100 різних методів терапії для аутистів, хоча не всі з них мають достатні емпіричні підтвердження ефективності, вони продовжують застосовуватись у практиці (Davis et al., 2013).

У збірнику «Virtual and Augmented Reality in Mental Health Treatment», під редакцією Giuliana Guazzaroni з Університету Політехнічний Марке, обговорюються різні підходи до використання віртуальної та доповненої реальності в терапії та лікуванні. Guazzaroni розробила ЕММАР, інтерактивну систему для музеїв і галерей, що інтегрує елементи електронного навчання з мобільними технологіями, надаючи новий інструмент для освітніх і терапевтичних цілей (Virtual Reality).

Американські вчені Sinan Turnacioglu та ін. (Turnacioglu et al., 2023) дослідили особливості використання технологій віртуальної та доповненої реальності для осіб, що мають розлад аутистичного спектру, навели переваги

та ризики, пов'язані з технологією занурення у віртуальну реальність від компанії Floreo, Inc. та запропонували низку майбутніх напрямів досліджень.

Ali Adjorlu та Stefania Serafin з Ольборгського університету у Копенгагені, Данія (Adjorlu & Serafin, 2023) висвітлюють, як технологія віртуальної реальності може слугувати ефективним інструментом для навчання соціальних та життєвих навичок дітей з аутизмом, відкриваючи нові можливості для їхнього розвитку.

У центрі інноваційних застосувань Інтернет та мультимедійних технологій (AIMTech Center) у Гонконгському міському університеті було розроблено навчальну програму для вивчення ефективності технології віртуальної реальності для навчання емоційних та соціальних навичок. Означена програма має шість сценаріїв віртуальної реальності із зображенням повсякденного життя типових дітей у Гонконгу, дослідження описали Sze Ngar Vanessa Yuan та Horace Ho Shing Ip в роботі (Yuan & Ip, 2022).

Вчені (A. Ehrlich та R. Miller) Канзаського університету створили систему віртуальної реальності «Анімаційні візуальні підсилювачі для соціальних навичок» (AViSSS), яка допомагає особам із синдромом Аспергера розвивати соціальні навички через імітацію поведінки або взаємодію з об'єктами в різноманітних ситуаціях і середовищах, дозволяючи їм тренуватися в соціальних сценаріях без реального стресу та тривоги (Ehrlich & Miller, 2009: 6-10).

Крім того, сенсорні екрани та матеріальне обладнання можуть полегшити використання Інтернету, онлайн-ігор та віртуального світу для покращення навичок соціального навчання (Парсонс та Кобб, 2011: 355). Програми віртуальної реальності пропонують дітям з аутизмом можливість покращити свої когнітивні та соціальні навички за допомогою безпечних і реалістичних ситуацій, тоді як комп'ютерні, планшетні або мобільні програми можуть бути багатообіцяючими інструментами навчання, якщо супроводжуються людською допомогою (Puglisi et al., 2022: 953). Сучасні дослідження також показали, що втручання у віртуальну реальність

призводять до швидшого та стабільного набуття соціальних навичок із часом (Фроллі та ін., 2022: 181).

Отже, технології доповненої та віртуальної реальності демонструють величезний потенціал як інноваційні та ефективні інструменти для покращення соціальних навичок у дітей з аутизмом, пропонуючи безпечне та контрольоване середовище для їхнього навчання та розвитку.

Допоміжні технології для академічного навчання

Допоміжні комп'ютерні системи навчання (Fletcher-Watson) описує S. Fletcher-Watson. Дослідниця відзначає, що комп'ютерне навчання – це підхід, який широко використовується для підтримки дітей з аутизмом. A. Vlachou та ін. (Vlachou & Drigas, 2023) описали мобільні технології, такі як iPad, iPod, iPhone, планшети та смартфони, які можуть бути ефективними у навчанні осіб з аутизмом у різних вікових групах. У класифікації S. Fletcher-Watson було наведено кращі застосунки для академічного (традиційного) навчання осіб з аутизмом. За класифікацією M. Corrin, кращі інформаційні та комунікаційні технології для традиційного навчання дітей з аутизмом описано в публікації «Колесо додатків для дітей з аутизмом» (Apps for Students with Autism Wheel).

Дослідники (V. Hulusica та N. Pistoljevic) запропонували розроблення навчального фреймворку LeFCA для дітей із розладами аутистичного спектру (Hulusica & Pistoljevic, 2012: 4-16), S. Chanchalor та K. Chusinkunawut започаткували застосування мультимедійних засобів для навчання цієї категорії дітей (Chanchalor & Chusinkunawut, 2013: 1-4).

З появою все більшої кількості додатків для iPad та Android, спеціально розроблених для осіб з аутизмом, зростає і потенціал для покращення навчання та комунікації. Вчені (В. Танаки (Tanaka et al., 2012: 1260), С. Флетчер-Вотсон (Fletcher-Watson, 2022), М. Коппіна (Corrin, 2021)) підтверджують, що мобільні технології, зокрема навчальні програми на базі iPad, можуть бути ефективними для поліпшення навичок соціальної взаємодії серед однолітків.

В. Zamfir та ін. (Zamfir et al., 2012) описали iPrompts®, програмний додаток, який надає візуальну підтримку особам з аутизмом. А. Arató та ін.

(Arató et al., 2012: 311-314) використовували лабораторії мовні технології для реабілітації та навчання хлопчика з аутизмом, який застосовує код Морзе для комунікації. Н. Sampath та ін. (Sampath et al., 2012: 323-330) представили AutVisComm – застосунок для спілкування, розроблений для дітей з аутизмом, який сумісний зі смартфонами та планшетами.

У сфері освіти спостерігається значний прогрес завдяки впровадженню сучасних інформаційних технологій. Одним із найобіцяючих напрямів є використання 3D-голограм, які є складниками технології змішаної реальності. Технологія, побудована на основі 3D-голограм, отримала назву змішаної реальності. За допомогою голографії освітні заклади можуть допомагати один одному в подоланні дефіциту чи відсутності певного (Oladapo).

Однією з кампаній, яка досягла значних успіхів у сфері змішаної реальності та створення голографічних світів, є Microsoft. Microsoft HoloLens, перший самодостатній голографічний комп'ютер, який уможливорює спілкування із візуальним вмістом та взаємодію з голограмами навколо. Означене надає педагогам унікальні можливості для наочного пояснення складних процесів та явищ, які важко передати лише словами. Застосування технології змішаної реальності також описано авторами R. Mayer (Mayer, 2005: 8), С. Hurt (Hurt, 2005: 34-35), D. Harrison (Harrison, 2009: 201-203).

Технологія віртуальної реальності визнана ефективним інструментом для підтримки дітей з аутистичними розладами, надаючи їм додаткові візуальні матеріали для навчання та ігрової діяльності (Using Augmented Reality, 2022). Досліджували впровадження технології віртуальної реальності такі вчені, як Н. Аресті-Бартоломе і Б. Гарсія-Запіраїн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014), З. Бай (Bai et al., 2015), Дж. Брандао і П. Кунья (Brandão & Cunha, 2015), Г. Гуаззоріні (Guazzaroni, 2022), Р. Турнасіоглу (Turnacioglu et al., 2022) (Using Augmented Reality, 2022). Основною перевагою віртуальної реальності, за даними дослідників, є можливість дітей з розладами аутистичного спектра застосовувати здобуті знання та навички в реальному житті (Bai et al., 2015). Дж. Брандао акцентує на щоденному використанні технологій віртуальної реальності як способі мотивувати та залучати дітей з

аутистичними розладами до активного та інтерактивного процесу навчання, що сприяє розвитку соціальних умінь (Brandão & Cunha, 2015). Зарубіжні вчені, Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014), А. Аджорлу (Adjorlu & Serafin, 2022), С. Юан (Yuan & Ip, 2022), Дж. Ерліх (Ehrlich & Miller, 2009), Н. Дідехбані (Didehbani et al., 2016), Г. Гуаззоріні (Guazzaroni, 2022), Р. Турнасіоглу (Turnacioglu et al., 2022) та ін. доклали значних зусиль для розуміння та розширення можливостей означеної технології в контексті аутизму.

Технологія віртуальної реальності стала значно популярнішою завдяки платформі Second Life, яка надала нові можливості для навчання та спілкування в інтерактивному віртуальному середовищі (Connect with a Global Community). Чимало освітніх закладів та приватних компаній активно використовують Second Life як інструмент для освітніх цілей (50% Discount for Eligible Educators). Кампанія-розробник Second Life, Linden Lab, зазначає, що такі відомі університети, як Гарвард, Університет штату Техас і Стенфорд, уже інтегрували цю платформу у навчальні програми (A second look at school life. The Guardian). Спільнота викладачів Second Life (SLED), що нараховує понад 5000 осіб, допомагає новачкам в освоєнні віртуального світу, обміну освітніми ресурсами, налагодженням мережових зв'язків, спільною роботою над проєктами та обміном кращими практиками у галузі віртуальної освіти. Спільнота SLED була створена у жовтні 2005 року для підтримки та розвитку освітнього потенціалу Second Life.

Автори G. Guazzaroni (Università Politecnica delle Marche, Italy) та A. Pillai (Hindustan Institute of Technology and Science, India) (Virtual Reality (VR) for School Children With Autism Spectrum Disorder (ASD)...) описали, як різні організації, дослідники та освітяни були залучені до вивчення та реалізації рішень віртуальної реальності, які будуть використовуватися для терапії, навчання та підтримки дітей з аутизмом.

Завдяки розвитку технології віртуальної реальності було досягнуто значних успіхів у створенні ігор, спеціально призначених для дітей з аутизмом. А. Лу та ін. (Lu et al., 2018: 34-37) розробили ігровий режим із

віртуальними рожевими дельфінами, надаючи дітям з аутизмом можливість взаємодіяти з цими рідкісними тваринами, що в реальному житті є недоступним через загрозу їх зникнення. Американські дослідники N. Sahin та ін. (Sahin et al.) підкреслили безпеку та відсутність негативних наслідків від тривалого використання технологій доповненої реальності для покращення соціальних комунікацій. Застосування означених технологій як терапевтичних засобів допомагає дітям з аутизмом краще розпізнавати емоції та вдосконалювати соціальні навички.

Однією із допоміжних технологій для академічного навчання дітей-аутистів є пристрої ай-трекер, що були розроблені компанією Tobii Dynavox. Tobii допомогли тисячам дітей з обмеженими можливостями, таким як афазія, аутизм, церебральний параліч, БАС, м'язова дистрофія, синдром Ретта і травма спинного мозку, отримати повноцінніше і багатіше життя. Tobii Dynavox передує на перед з-поміж допоміжних технологій і спеціальної освіти, надаючи самі передові, ефективні та розширюючі можливості засобу комунікації і доступу до комп'ютера.

Найновішою моделлю на сьогодні є 5 версія «Tobii Eye Tracker 5». Першою була версія «Tobii Eye X» могла відслідковувати тільки погляд. Наступна версія «Tobii Eye Tracker 4С», у цій версії відслідковування погляду було перенесено з програмного забезпечення на сам пристрій і додано технологію ай-трекінг, ще називають окулографія (Чекан та ін., 2021: 100-105).

Окулографія (відстежування очей, трекінг очей; ай-трекінг) – визначення координат погляду («точки перетину оптичної осі очного яблука і площини об'єкта або екрана, на якому з'являється деякий зоровий подразник»). Відслідковувач очей – пристрій, який використовується для визначення орієнтації оптичної осі очного яблука в просторі (тобто для відстежування очей). Відслідковувач очей використовується в дослідженнях зорової системи, психології, когнітивній лінгвістиці.

Британський учений С. Гокинг, найвідоміший у світі пацієнт з бічним аміотрофічним склерозом (БАС), саме за допомогою ай-трекера здійснював

наукову роботу, спілкувався та писав свої наукові роботи (Хафізулліна, 2008: 8-9).

Основою ідеї ай-трекінга є досить простий процес: освітлювачі в айтрекере створюють відблиски на рогівці; камера айтрекера уловлює ці відображення і робить знімки; отримана 3D-модель очей дозволяє визначати положення погляду.

Існують різні способи використання айтрекінга, здатні полегшити дитині життя, наповнити її новим сенсом, а саме – мовний генератор і комунікація. Люди, які не можуть говорити і мають розлади рухової функції, обмежені в можливості використання клавіатури, мишки або сенсорного екрану в повсякденному житті. Натомість вони можуть писати повідомлення за допомогою ай-трекінга, використовуючи тільки очі, а комп'ютер потім їх навіть озвучить. Повідомлення можуть бути відправлені електронною поштою, SMS, у чат або будь-яким іншим способом. Фактично за допомогою погляду можна отримати доступ до усіх функцій стандартного планшета або настільного комп'ютера на основі Microsoft. Це дає можливість дітям з особливими освітніми потребами відвідувати освітні заклади, знайти або зберегти роботу, організувати дозвілля, відточувати навички і багато що інше (Чекан та ін., 2021: 100-105).

Ай-трекінг можуть використати в якості робочого інструменту педагоги, батьки та інші фахівці, які працюють з дітьми з особливими потребами. Засобом ай-трекера і простого застосування, такого як Tobii Dynavox Gaze Viewer (Аналізатор положення погляду), можна побачити, чи дивиться дитина в монітор, в яку конкретно область екрану спрямований її погляд, на основі чого можна будувати розмову, розробляти індивідуальний план навчання або реабілітації, стежити за прогресом підопічного і т.ін. (Eye tracking).

Отже, для супроводу та підтримки навчання осіб з аутизмом використовують різноманітні інформаційні та комунікаційні технології, які доцільно класифікувати за технологіями та типами навичок. У таблиці 3.1

запропоновано приклади напрямів застосування ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Таблиця 3.1

Можливі напрями застосування ІКТ для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра

Технологія	Інструменти	Напрями використання ІКТ для дітей з аутизмом	Переважаючий вплив
Мобільні технології	Електронні книги та додатки (розвивальні ігри, календарі, планувальники дня та ін.), мобільні ігри	Набір зображень і слів, які спонукають дитину брати участь у певній послідовності дій	Навчання
Робототехніка	Роботи-тварини, роботи-компаньйони, інтерактивні роботизовані іграшки	Роботи, схожі на живих істот, які можуть допомогти покращити соціальний розвиток. Інтерактивна роботизована платформа координує та синхронізує взаємодію з довколишнім середовищем	Корекція
Технології змішаної реальності	Дизайн імітаційного середовища	Дизайн, у якому використовуються картки для створення імітованого середовища, спрямованого на візуальне сприйняття	Навчання
Технології віртуальної реальності	Сценарії та зображення повсякденного життя дітей	Навчання емоційних та соціальних навичок за програмою, що має сценарії віртуальної реальності із зображенням повсякденного життя дітей	Навчання

Отже, освітній процес дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, вимагає індивідуалізованого підходу, що враховує їхні унікальні вимоги та можливості. Це особливо актуально для розвитку комунікаційних та соціальних навичок, які почасти є викликом для дітей-аутистів. У цьому контексті, інформаційно-комунікативні технології відіграють ключову роль, пропонуючи інноваційні та ефективні методи навчання, які можуть бути адаптовані до потреб кожного вихованця.

Використання персональних комп'ютерів, мобільних пристроїв, таких як смартфони та планшети, із спеціалізованими програмами, роботів, а також окулярів доповненої, віртуальної чи змішаної реальності відкриває нові

можливості для навчання дітей з аутизмом. Означені технології створюють безпечні та контрольовані середовища, де діти можуть вільно взаємодіяти та навчатися, відтворюючи різноманітні соціальні сценарії без стресу чи тривоги.

Інтеракція з аватарами та можливість взаємодіяти з віртуальними чи доповненими педагогами дозволяють особам з аутизмом вчитися в більш залучаючому та інтерактивному середовищі, практикувати та вдосконалювати відповідні навички без ризику або страху перед помилками.

Важливим показником при розробці та впровадженні ІКТ для дітей з аутизмом є необхідність уважного пропрацювання форми, методів подання інформації та візуалізації, щоб зробити навчальний контент зрозумілим і доступним для дітей. Окрім того, потрібно враховувати психофізичний розвиток дітей з аутизмом, адаптуючи технології до конкретних потреб і можливостей кожної дитини (Чекан та ін., 2021: 100-105).

Висновки з розділу III

У розділі позиціоновано комплексний аналіз цифровізації як ефективного засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, що зумовлює актуальність її впровадження в інклюзивну дошкільну освіту на національному та міжнародному рівнях. З'ясовано історичну еволюцію понять «засоби цифровізації», «цифровізація», їх змістове наповнення в контексті дошкільної інклюзивної освіти, а також співвідношення з такими термінами, як «цифрова трансформація», «диджиталізація», «оцифрування» тощо. Уточнено сутність понять «освітнє середовище» та «цифровий простір» як ключових категорій для розуміння змін в організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП. Поняття «освітнє середовище» уточнено як структурно-функціональний компонент соціального середовища, який забезпечує комплекс умов, взаємодій і впливів, спрямованих на формування та розвиток особистості в межах освітньої системи, характеризується багаторівневою взаємодією суб'єктів освітнього процесу в часовому, просторовому та соціокультурному контекстах, інтегруючи ціннісні орієнтири, культурні моделі та освітні

практики. Поняття «цифровий простір» у контексті освіти розглянуто як віртуально-комунікаційне середовище, сформоване засобами цифрових технологій, що забезпечує створення, обмін, збереження та використання освітнього контенту, є невід'ємним складником сучасного освітнього середовища, забезпечуючи інтерактивність, доступність, а також розширення меж традиційної освіти у часовому та просторовому вимірах.

Здійснено аналіз міжнародного досвіду використання цифрових технологій у роботі з дітьми з аутизмом, зокрема в країнах Європейського Союзу (Фінляндія, Швеція, Ірландія, Шотландія, Греція), у яких цифровізація інклюзивної освіти є системним складником державної освітньої політики. Окреслено сучасні нормативно-правові засади цифрового розвитку в Україні, які створюють передумови для інноваційного підходу до інклюзивного освітнього середовища, що відповідає міжнародним стандартам (DigCompEdu, Концепція цифрової економіки України, Національний план щодо відкритої науки тощо). Висвітлено важливість використання ІКТ у формуванні мовленнєвих і соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема таких інструментів, як універсальні системи комунікації (POSSUM, MAVIS, BLISS), пристрої зворотного мовного зв'язку («Елефон», Toobaloo, Whisper Phone), додатки альтернативної комунікації («SceneSpeak», «Мова з Міло»), технології доповненої і віртуальної реальності, мобільні додатки та робототехніка.

Встановлено, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації, візуалізації мовного матеріалу, розвитку невербальних засобів комунікації, що зокрема важливо для дітей, які мають обмежене або відсутнє вербальне мовлення.

Окрему увагу приділено інструментам навчання соціальної взаємодії (окулографія, VR, мобільні додатки), що формують комунікативну поведінку, сприяють інтеграції у соціум та ефективній інклюзії дітей з розладами аутистичного спектра.

Дійшли висновку, що цифрові технології відкривають нові можливості для розвитку зв'язного мовлення, соціальних навичок і когнітивних функцій у

дітей з розладами аутистичного спектра за умови системного підходу, педагогічної підтримки та правового забезпечення їх використання в інклюзивному освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

Основні теоретичні положення третього розділу висвітлено у таких публікаціях автора (Чекан, 2017: 125-135; Чекан, 2022: 268-288; Чекан, 2023: 194-197; Чекан, 2023: 89-94; Чекан, 2023: 63-66; Чекан, 2018: 20-23; Чекан, 2021: 70-89; Чекан, 2023: 132-136; Чекан, 2023: 184-188; Чекан, 2024: 48-54; Чекан та ін., 2021: 100-105; Bogush et al., 2025: 170-177).

Список використаних джерел до розділу III

1. Асадчих, О., Сорокіна, Н., Перелома, Т., Попова, О., & Конотопець, В. (2024). Мобільні застосунки у формуванні фонетичної компетентності з китайської мови. *Global Chinese*, 10, 1, 21–36.
2. Алфімов, Д. В. (2000). Інноваційна освітня система: шляхи відродження. У *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* (с. 158–160). Київ.
3. Андруник, В. А., Шестакевич, Т. В., Пасічник, В. В., & Кунанець, Н. Е. (2018). Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*, 76–88.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Наказ № 33 (2021). https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
5. Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ: Атіка.
6. Биков, В. Ю., & Кремень, В. Г. (2013). Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 3–16. <https://lib.iitta.gov.ua/1188/>.
7. Биков, В. Ю., & Лапінський, В. В. (2012). Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального

http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_2_2

8. Биков, В. Ю., & Яцишин, А. В. (Ред.). (2019). *Цифрова трансформація освіти та науки: теорія і практика: збірник наукових праць*. Київ: Ямчинський О. В.

9. Биков, В. Ю., Спірін, О. М., & Пінчук, О. П. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття: вісник Кафедри ЮНЕСКО*, 1, 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).

10. Бліхар, В. С., та ін. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. Київ: КВІЦ. 274 с.

11. Богущ, А. М. (2024). *Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах. Дошкільна освіта та виховання у контексті ідей С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Том 1*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута».

12. Богущ, А. М. (2025). *Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах. Мовленнєвий розвиток дітей раннього віку. Том 2*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута».

13. Богданова, І. М. (2014). Аналіз особливостей процесу інноватизації підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 10, 30-33.

14. Вакалюк, Т. А. (2019). *Теоретико-методичні засади проєктування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.

15. Вакалюк, Т. А., Биков, В. Ю., & Пінчук, О. П. (Ред.). (2019). *Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: монографія*. Київ: Ямчинський О. В.

16. Владислав, О. Електронна гривня: НБУ готує «українську відповідь» біткоїну. https://www.ukr.inform.ua/rubriceconomy/2715437elektronnagrivna_nbugotueukrainskuvidpovidbitkoinu.html.

17. Воронова, Н. С. (2020). *Система формування професійної компетентності майбутніх культурологів засобами цифрових технологій* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ.

18. Гаврілова, Л. Г. (2015). *Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій* (Дис. ... д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

19. Гаврілова, Л. Г., & Топольник, Я. В. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 61(5), 1–11.

20. Глазунова, О. Г., & Якобчук, О. В. (2022). Проєктування архітектури хмаро орієнтованого інформаційно-освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 44(6), 141–156.
<https://doi.org/10.33407/itlt.v44i6.1133>.

21. Гринько, В. О. (2020). *Цифрові освітні технології у навчанні майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методичний аспект проєктування: монографія*. (М. П. Лещенко, Ред.). Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.

22. Гущина, Н. І. (2019). *Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проєктної діяльності* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Нац. акад. пед. наук України, Держ. ВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ.

23. Диджиталізація. <http://myslovo.com/?dictionary=диджиталізація>.

24. Дубина, М. В., & Козлянченко, О. М. (2019). Концептуальні аспекти дослідження сутності діджиталізації та її ролі у розвитку сучасного суспільства. *Проблеми і перспективи економіки та управління*, 3(19), 21–32.
<http://ppeu.stu.cn.ua/article/view/195621>.

25. Запорожченко, Ю. Г. (2013). Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 15, 138–145.
26. Запорожченко, Ю. Г. (2013). Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. *Інформаційні технології в освіті*, 16, 75–82.
27. Зорочкіна, Т. С., Балакірева, В. А., & Мовчан, В. І. (2024). Підготовка вчителів початкових класів до впровадження освітніх інновацій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 9, 14-18.
28. Іванюк, І. В., & Овчарук, О. В. (2020). Відповідь українських вчителів на Covid-19: виклики і потреби використання цифрових інструментів дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 282–291. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3952>.
29. Карпенко, А. С. (2021). *Розвиток цифрової компетентності співробітників організаційно-навчальних підрозділів в університеті* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ.
30. Карпенко, Є. М. (2014). *Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки* (Дис. ... канд. пед. наук). Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир.
31. Карташова, Л. А. (2011). *Система навчання інформаційних технологій студентів гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
32. Качуровська, О. Б. (2014). До проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 71–75.
33. Козявкін, В., Волошин, Т., & Качмар, О. (2016). Реабілітаційна програма «Інтенсивної нейрофізіологічної терапії» у комплексному підході до лікування дітей з аутизмом. *Дитячий лікар*, 2, 102.

34. Колупасєва, А. А. (2012). *Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник*. Київ: А.С.К.
35. Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 (2010). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
36. Концепція розвитку інклюзивної освіти. (2010). *Дефектолог*, 3, 3–5.
37. Кочина, Л. П., Кузьменко, В. У., Кудикіна, Н. В. та ін. (2012). *Дитина: програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років*. Київ: Університет.
38. Ковтун, О. В. (2024). Роль мультимедіа у викладанні англійської: від фільмів до віртуальної реальності. Використання віртуальних екскурсій для вивчення англійської мови та культури. *Оновлення моделі інтегральних компетентностей в контексті досягнення цілей сталого розвитку*: збірник матеріалів VI регіональної науково-практичної конференції. (с. 61–64). Нікополь.
39. Крижановський, А. І. (2017). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах* (Дис. ... канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця.
40. Куйбіда, В. С., Карпенко, О. В., & Наместнік, В. В. (2018). Цифрове врядування в Україні: базові дефініції понятійно-категоріального апарату. *Вісник НАДУ при Президентові України. Серія: Державне управління*, 1, 5–10.
41. Лазоренко, С. А. (2020). *Інформаційно-цифрова культура та особливості її формування у фахівців фізичної культури і спорту* (О. В. Семеніхіна, Ред.). Суми: Цьома С. П.
42. Литвинова, С. Г. (2010). On-line навчальне середовище вчителя-предметника загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 19(5). <https://doi.org/10.33407/itlt.v19i5.356>.

43. Литвинова, С. Г. (2016). *Теоретико-методичні основи проектування хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
44. Ляшенко, С., & Зінченко, З. (2013). Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 7, 16–27.
45. МАКАТОН як спосіб альтернативної і допоміжної комунікації. <https://norwenalis.livejournal.com/384706.html>.
46. Мар'єнко, М. (2021). Європейська хмара відкритої науки та застосування її компонентів в освітньому процесі. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з нагоди відзначення Дня науки* (с. 367–369). Київ.
47. Марковська, Т. В. (2012). Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, 29–32.
48. Матюх, Ж. В. (2016). Проблеми та перспективи впровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту. *Нові технології навчання*, 88, 1, 65–69.
49. Мирошніченко, О. А. (2020). *Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі фахової підготовки* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Класич. приват. ун-т. Запоріжжя.
50. Мороз, Б. (2010). Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання. *Дефектологія*, 2, 28–30.
51. Нікітін, Ю. О., & Кульчицький, О. І. (2019). Цифрова парадигма як основа визначень: цифровий бізнес, цифрове підприємство, цифрова трансформація. *Маркетинг і цифрові технології*, 3(4), 77–87. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/907558.pdf>.
52. Носенко, Ю. Г., & Матюх, Ж. В. (2017). Стан використання мультимедійних технологій вихователями вітчизняних дошкільних навчальних закладів у роботі з інклюзивною групою. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1(57). <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1523/1131>.

53. Олексюк, В. П. (2023). *Теоретико-методичні основи проєктування адміністрування та використання хмаро орієнтованого середовища навчання майбутніх учителів інформатики* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.

54. Оцифрування. Economy-pedia. <https://uk.economy-pedia.com/11041145-digitization>.

55. Парсонс, С., & Кобб, С. (2011). Сучасні технології віртуальної реальності для дітей зі спектром аутизму. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 355–366. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831>.

56. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії. Закон України № 107-VI (2007). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>.

57. Про дошкільну освіту. Закон України № 2628-III (2001). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>.

58. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912. (2010). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

59. Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Лист Міністерства освіти і науки України (2018). <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/>.

60. Про освіту. Закон України № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>.

61. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні. Закон України № 2249-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.

62. Про охорону дитинства. Закон України № 2402-III (2001). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.

63. Про порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 (2011). <http://zakon2.rada.gov.ua>.

64. Про реабілітацію інвалідів в Україні. Закон України № 2961-IV (2005). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.

65. Про соціальні послуги. Закон України № 2671-VIII (2019).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>.
66. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167-р (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text>.
67. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р (2022).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>.
68. Проблема аутизму в світі і Україні.
<http://autism.in.ua/uk/proautism/uamir>.
69. Радутний, О. Є. (2018). Цифрова людина з точки зору загальної та інформаційної безпеки: філософський та кримінально-правовий аспект. *Інформація і право*, 2(25), 158–170.
70. Родигін, К. М., & Єрмакова, І. О. (2019). *Візуальний контент медіа як інструмент маніпуляцій в контексті інформаційно-смислової війни: Навчальний посібник*. Вінниця: Твори.
71. Семчук, С. І. (2017). *Теоретико-методичні засади формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
72. Сенькович, Ю. А. (2018). Розвиток та імплементація технології блокчейн у проведенні розрахунків фінансових установ. *Економіка та управління національним господарством*, 2(130), 40–47.
[http://ird.gov.ua/sep/sep20182\(130\)/sep20182\(130\)_040_SlobodaL,SenkovychYu.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20182(130)/sep20182(130)_040_SlobodaL,SenkovychYu.pdf).
73. Сергєєва, Н. В. (2010). *Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
74. Сілютіна, І. М. (2017). Інформаційна діяльність в мережевому суспільстві. *Гілея: науковий вісник*, 120(5), 170–173.
75. Словник цифрової трансформації. (2022).
<https://bakertilly.ua/словник-цифрової-трансформації/>.

76. Соколовська, Т. П. (2010). Електронні засоби навчання: позитивні й негативні фактори використання їх у навчанні. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 120–124.

77. Спірін, О. М. (2013). *Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

78. Спірін, О. М., & Вакалюк, Т. А. (2019). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого навчального середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72(4), 226–245. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_72_4_20.

79. Степаненко, А. І. (2017). *Формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

80. Стома, В. М., & Семеніхіна, О. В. (2021). *Інформаційно-цифрова компетентність вчителя та її розвиток у процесі професійної підготовки вчителів природничо-математичних спеціальностей*: монографія. Суми: Цьома С. П.

81. Струтинська, І. В. (2019). Дефініції поняття «цифрова трансформація». *Причорноморські економічні студії*, 48(2), 91–96. http://bses.in.ua/journals/2019/48_2_2019/19.pdf.

82. Тимчук, Л. І. (2017). *Теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Національна академія педагогічних наук України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання.

83. Тоффлер, Е. (2000). *Третя хвиля*. Київ: Всесвіт.

84. Фроллі, А., Саварезе, Г., Ді Карміне, Ф., Боско, А., Савіано, Е., Рега, А., та ін. (2022). Діти зі спектром аутизму та використання віртуальної реальності для підтримки соціальних навичок. *Діти*, 9(2), 181. <https://doi.org/10.3390/children9020181>.

85. Хафізулліна, І. М. (2008). *Формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Астрахань.

86. Хомич, С. (2010). Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*, 11, 41–43.
87. Цифрова трансформація освіти та науки. <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki>.
88. Чекан, О. (2017). Способи використання комп'ютерних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку. *Problemy nowoczesnej edukacji*, VII, 125–135.
89. Чекан, О. (2022). Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми логопатами дошкільного віку. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 286–288). Мукачєво: МДУ.
90. Чекан, О. (2023). Використання комп'ютерних ігор у роботі з дітьми, що мають ООП: досвід науковців. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*, 9, 194–197.
91. Чекан, О. (2023). Роль комп'ютерних програм у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими потребами. *Наука і освіта*, 2, 89–94. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-2-19>.
92. Чекан, О. І. (2023). Використання комп'ютера для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з особливими потребами дошкільного віку: наукові підходи та практичний досвід. *Сімдесят шості економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнар. мультидисциплінар. наук. інтернет-конф.* (с. 63–66). Львів: ФО-П Шпак В. Б. <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4406/>.
93. Чекан, О. І. (2018). Зміст освіти інформатичної компетенції у варіативній частині БКДО. *Альманах науки*, 1/3(10), 20–23.
94. Чекан, О. І. (2021). Теоретичні засади розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. У В. І. Кобаль (Ред.), *Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теорет.-практ. аспект* (с. 70–89). Мукачєво: РВЦ МДУ. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000796272>.

95. Чекан, О. І. (2023). Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільній освіті дітей з ООП. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 93, 132–136. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.27>.

96. Чекан, О. І. (2023). Теоретична складова інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають ООП. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 184–188)*. Київ.

97. Чекан, О. І. (2024). Роль цифровізації у підтримці інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в Україні. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 3, 48–54. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>.

98. Чекан, О. І., Барна, Х. В., & Березюк, Б. А. (2021). Методика використання інноваційних пристроїв технології ай-трекінгу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*, 39, 100–105.

99. Черніченко, Л. А. (2016). Інклюзивна освіта як сучасна освітня інновація. *Молодий вчений*, 12, 537–542.

100. Черніченко, Л. А. (2018). Професійна підготовка логопеда в умовах глобалізації інклюзивної освіти. *Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (с. 280–283)*. Вінниця.

101. Шишкіна, М. П. (2016). *Теоретико-методичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.

102. Що таке оцифрування простими словами. <https://tsukor.zapisi.cx.ua/ukraincyam/shho-take-ocifruvannya-prostimi-slovami.html>.

103. 3 Ways Assistive Technology Can Help Students with Autism. (2016). EdTech Magazine. <https://edtechmagazine.com/k12/article/2016/08/3-ways-technology-can-help-students-autism>.

104. 50% Discount for Eligible Educators.

<http://go.secondlife.com/landing/education/>.

105. 577 millones de personas hablan español, el 7,6 % de la población mundial. <https://www.cervantes.es/default.htm>.

106. A second look at school life. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2007/apr/06/schools.uk>.

107. Adjorlu, A., & Serafin, S. (2022). Virtual reality (VR) for children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Interventions to train social and everyday living skills*. <https://vbn.aau.dk/.../virtual-reality-vr-for-children-diagnosed-with-autism-spectrum-disorde>.

108. Arató, A., Markus, N., & Juhasz, Z. (2012). Speaking and understanding Morse language, speech technology and autism. *Computers Helping People with Special Needs: 13th International Conference, ICCHP. Part II* (p. 311–314). Linz, Austria.

109. Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(8), 767–802. <https://www.mdpi.com/journal/ijerph>.

110. Be The Wumpus – an «audio only» game. Scary Reasoner. <https://scaryreasoner.wordpress.com/2008/03/02/be-the-wumpus-an-audio-only-game/>.

111. Bell, D. (2009). Cyberspace/Cyberculture. *International Encyclopedia of Human Geography*, 468–472. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00937-8>.

112. Bogush, A., Chekan, O., Ivanova, V., Popovych, N., & Palahnyuk, O. (2025). Digitalization as a tool for the speech development of older preschool children with autistic disorders. *WSEAS Transactions on Computer Research*, 13, 170–177. <https://doi.org/10.37394/232018.2025.13.17>.

113. Brandão, J., Cunha, P., Vasconcelos, J., Carvalho, V., & Soares, F. (2015). An augmented reality gamebook for children with autism spectrum disorders. *ICELW*, 123–127.

114. Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2012). Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computer while creating digital stories: A case study. *International Journal of Knowledge and Learning*, 8(3-4), 239–258.
115. Brzezinski, Z. *Between Two Ages*.
<https://solipsyzm.pl/between2ages.pdf>.
116. Cai, Y., Chiew, R., Nay, Z. T., Indhumathi, C., & Huang, L. (2017). Design and development of VR learning environments for children with ASD. *Journal of Interactive Learning Environments*, 25(8), 25–29.
117. Castells, M., et al. (2004). The Mobile Communication Society.
<http://hack.tion.free.fr/textes/MobileCommunicationSociety.pdf>.
118. Centers for Disease Control and Prevention. (2007).
<https://www.cdc.gov/index.html>.
119. Chanchalor, S., & Chusinkunawut, K. (2013). Integrated learning of autistics in primary school through computer. *International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBIT)*, 1-4.
http://www.academia.edu/32108963/Integrated_Learning_of_Autistics_in_Primary_School_through_Computer.
120. Chen, C.-H., Wang, C.-P., Lee, I.-J., & Su, C. C.-C. (2016). Speech-generating devices: effectiveness of interface design – a comparative study of autism spectrum disorders. *SpringerPlus*, 5, 1682.
121. Cognitive Benefits of Playing Video Games. (2015). *Psychology Today*.
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201502/cognitive-benefits-playing-video-games>.
122. Connect with a Global Community. <http://go.secondlife.com>.
123. Coppin Mark. <http://www.spectronics.com.au/article/mark-coppin>.
124. Cropf, R. A., & Benkler, Y. (2007). The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom. *Social Science Computer Review*, 26(2), 259–261. <https://doi.org/10.1177/1084713807301373>.

125. Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments. (2000). *World Education Forum, Dakar, Senegal*, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.

126. Dart App Reviews. Expert app reviews from our family in residence. <http://dart.ed.ac.uk/app-reviews-fir/>.

127. Dart App Wheel. App Wheel. <https://dart.ed.ac.uk/app-wheel-update/>.

128. Dautenhahn, K., Woods, S., Kaouri, C., Walters, M. L., Koay, K. L., & Werry, I. (2005). What is a robot companion – friend, assistant or butler? *IEEE/RSJ Int Conf on Intelligent Robots & Systems*, 1488–1493. <https://researchprofiles.herts.ac.uk/en/publications/what-is-a-robot-companion-friend-assistant-or-butler>.

129. Davis, T. N., O'Reilly, M., Kang, S., Lang, R., Rispoli, M., Sigafoos, J., & Mulloy, A. (2013). Chelation treatment for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 50–55.

130. Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703–711.

131. DigCompEdu. EU Science Hub. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.

132. Digitization, digitalization and digital transformation: the differences. <https://www.i-scoop.eu/digital-transformation/digitization-digitalization-digital-transformation-disruption/>.

133. Dolic, J., Pibernik, J., & Bota, J. (2017). Evaluation of ainstream tablet devices for symbol based AAC communication. In G. Jezic, M. Kusek, N.- T. Nguyen, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Eds.), *Agent and multi-agent systems. Technologies and applications* (pp. 251–260). Berlin; Heidelberg: Springer.

134. Ehrlich, J. A., & Miller, J. R. (2009). A virtual environment for teaching social skills: AViSSS. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 29(4), 6–10.

135. Enhancing lives today and accelerating a spectrum of solutions for tomorrow. <https://www.autismspeaks.org/>.

136. European Agency for Development in Special Needs Education. (2013). Information and communication technology for inclusion: Developments and opportunities for European countries. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>.
137. Fesakis, G., Sofroniou, C., & Mavroudi, E. (2011). Using the internet for communicative learning activities in kindergarten: The case of the «Shapes Planet». *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 385–392.
138. Fletcher-Watson, S. (2022). A targeted review of computer-assisted learning for people with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-013-0003-4>.
139. FutureLearn. SMART-ASD: Matching Autistic People with Technology Resources. <https://www.futurelearn.com/courses/supporting-autism>.
140. Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2nd ed.). St. Martin's Griffin.
141. Gillespie, T. (2006). Designed to 'effectively frustrate': Copyright, technology and the agency of users. *New Media & Society*, 8(4), 651–669. <https://doi.org/10.1177/1461444806065662>.
142. Good Karma Apps. Scene Speak – wanderlust for all. www.goodkarmaapplications.com/scene-speak1.html.
143. Gorenšek, T., & Andrej, A. (2019). Conceptualization of digitalization: Opportunities and challenges for organizations in the euro-mediterranean area. https://emuni.si/wp-content/uploads/2020/01/IJEMS-2-2019_93-115.pdf.
144. Gray, P. (2015). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books. (1st edition).
145. Groys, B. (2008). *Art power*. Massachusetts: MIT Press.
146. Grynszpan, O., Martin, J.-C., & Nadel, J. (2005). Using Facial Expressions Depicting Emotions in a Human-Computer Interface Intended for People with Autism. *International Workshop on Intelligent Virtual Agents*, 489.

147. Guazzaroni, G. (2022). Virtual reality / augmented reality goddess. <http://www.giulianaguazzaroni.net/>.
148. Gupta, M. S. What is Digitization, Digitalization, and Digital Transformation? <https://www.arcweb.com/blog/what-digitization-digitalization-digital-transformation>.
149. Harrison, D. (2009). Real-life teaching in a virtual world. *Campus Technology*, 201–203.
150. Holo Group. <https://www.holo.group/>.
151. How prevalent is autism? Autism Reading Room. http://readingroom.mindspec.org/?page_id=6523.
152. Hulusica, V., & Pistoljevic, N. (2012). «LeFCA»: Learning framework for children with autism. *Procedia Computer Science*, 15, 4–16. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050912008149?via%3Dihub>.
153. Hurt, C. (2005). *Doing your masters dissertation: Realizing your potential as a social scientist*. London: Sage.
154. Inclusive Design Toolkit. <http://www.inclusivedesigntoolkit.com/>.
155. ISCOOP. Digital transformation: online guide to digital business transformation. URL: <https://www.i-scoop.eu/digitaltransformation/>.
156. ISO. <https://www.iso.org/standard/58625.html>.
157. Izzo, M. V. (2012). Universal Design for Learning: Enhancing Achievement of Student with Disabilities. *Procedia Computer Science*, 14, 343–250.
158. Jordan, R., Jones, G., & Murray, D. (1998). Educational Interventions for Children with Autism: A Literature Review of Recent And Current Research. <http://dera.ioe.ac.uk/15770/1/RR77.pdf>.
159. Laureate Learning Systems. Speacial Needs Software. www.laureatelearning.com/customer-service/request.php.
160. Lee, J., Takehashi, H., Nagai, C., Obinata, G., & Stefanov, D. (2012). Which robot features can stimulate better responses from children with autism in

robot-assisted therapy? *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 9, 56–59.

161. Lessig, L. (2015). Making art and commerce thrive in the hybrid economy. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>.

162. Licite, L., & Janmere, L. (2018). Student expectations towards physical environment in higher education. *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development*. <https://doi.org/10.22616/erdev2018.17.n361>.

163. Lidströmer, N., & Ashrafian, H. (2022). *Artificial intelligence in medicine*. New York: Springer-Nature Press.

164. Liua, X., Tokib, E. I., & Pangea, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167–1176. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012981>.

165. Lu, A., Chan, S., Cai, Y., Huang, L., Nay, Z. T., & Goei, S. L. (2018). Learning through VR gaming with virtual pink dolphins for children with ASD. *Journal Interactive Learning Environments*, 26(6), 34–37.

166. Maier-Rabler, U. (2014). Diversity of European information cultures. https://www.researchgate.net/publication/302411632_Diversity_of_European_Information_Cultures.

167. MAKATON – La Communication pour tous. http://www.makaton.fr/data/Bibliographie/texte_margaret_walker.pdf.

168. Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: University Press.

169. McNaughton, D., & Light, J. (2018). The iPad and Mobile Technology Revolution: Benefits and Challenges for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 107–116.

170. Ministry of Education, Finland. (2004). Information society programme for education, training and research. Helsinki University Press. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_231_opm14.pdf?lang=en.

171. National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. <http://www.ldonline.org/article/11511/>.
172. Negroponte, N. (1995). Being Digital. Hodder and Stoughton. <http://governance40.com/wpcontent/uploads/2018/12/NicholasNegroponteBeingDigitalVintage1996.pdf>.
173. OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. <https://www.oecd.org/berlin/43024880.pdf>.
174. Oladapo, A. (2010). Application of holographic technology in education. <https://www.theseus.fi/handle/10024/23101>.
175. Osarenkhoe, A. (2021). The oxymoron of digitalization. *Journal of Information Technology Research*, 14(4), 122–138. <https://www.igi-global.com/article/the-oxymoron-of-digitalization/271802>.
176. Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision: conceptual paper. (2003). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>.
177. Powell, S. (1996). The use of computers in teaching people with autism. In *Autism on the Agenda: Papers from a National Autistic Society Conference (NAS '96)*. London.
178. Pratt, M. K., & Sparapani, J. (2021). Digital transformation. [https://searchcio.techtarget.com/definition/digitaltransformation?_ga=2.173960\\$227.1880214391](https://searchcio.techtarget.com/definition/digitaltransformation?_ga=2.173960$227.1880214391).
179. Puglisi, A., Caprì, T., Pignolo, L., Gismondo, S., Chilà, P., Minutoli, R. et al. (2022). Social Humanoid Robots for Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Modalities, Indications, and Pitfalls. *Children*, 9, 953. <https://doi.org/10.3390/children9070953>.
180. Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R., & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: Can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105–120.

181. Robins, B., Ferrari, E., Dautenhahn, K., & Kronreif, G. (2010). Scenarios of Robot Assisted Play for Children with Cognitive and Physical Disabilities. *Interaction Studies*, 13(2), 189.
182. Robot Design: The Curious Case of Social Robot Aesthetics. <https://www.roboticsbusinessreview.com/category/service>.
183. Robots4Autism Research. <https://robots4autism.com/what/research>.
184. Sahin, N. T., Keshav, N. U., Salisbury, J. P. & Vahabzadeh, A. (2018). Safety and lack of negative effects of wearable augmented-reality social communication aid for children and adults with autism. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30061489>.
185. Sailers, E., Coopin, M., & Marden, J. iPhone, iPad and iPod touch Apps for (Special) Education. <https://emedea.it/centro-ausili/images/pdf/24470331-iPhone-iPad-and-iPod-touch-Apps-for-Special-Education.pdf>.
186. Sampath, H., Indurkha, B. & Sivaswamy, J. (2012). A communication system on smart phones and tablets for non-verbal children with autism. Computers Helping People with Special Needs. *ICCHP 2012. Lecture Notes in Computer Science*, 7383, 323–330.
187. Smart-Asd: Matching Autistic People with Technology Resources. FutureLearn. <https://www.futurelearn.com/courses/supporting-autism>.
188. Speech with Milo. Our Apps. <http://www.speechwithmilo.com>.
189. Spivakovsky, A., et al. (2019). Historical approach to modern learning environment. *Proceedings of the 15th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications* (p. 1011–1024). http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_420.pdf.
190. Syahputra, M. F., Arisandi, D., Lumbanbatu, A. F., Kemit, L. F., Nababan, E. B., & Sheta, O. (2018). Augmented reality social story for autism spectrum disorder. *2nd International Conference on Computing and Applied Informatics*, 978, 120.
191. Takeo, T., Toshitaka, N., & Daisuke, K. (2007). Development application softwares on PDA for autistic disorder children. *IPSJ SIG Tech. Rep.*, 12, 31–38.

192. Tanaka, J. W., Wolf, J. M., & Klaiman, C. et al. (2012). The perception and identification of facial emotions in individuals with autism spectrum disorders using the Let's Face It! Emotion Skills Battery. *Child Psychol Psychiatry*, 53(12), 1259–1267.
193. Tapscott, D. (1994). The Digital Economy. <http://dontapscott.com/books/thedigitaleconomy>.
194. Taryadi, I. K. (2016). Multimedia Augmented Reality With Picture Exchange Communication System for Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Computer Science and Telecommunications (IJCST)*, 7(4), 34.
195. Terrar, D. (2015). What is Digital Transformation? <http://www.theagileelephant.com/whatisdigitaltransformation>.
196. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org>.
197. The iPad and Mobile Technology Revolution: Benefits and Challenges for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/07434618.2013.784930?needAccess=true>.
198. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
199. The Technology That's Giving Students With Autism a Greater Voice. (2015). Huffington Post. https://www.huffingtonpost.com/2015/04/20/teaching-technologyautism_n_6865030.html.
200. Tilson, D., Lyytinen, K., & Sørensen, C. (2010). Research commentary – Digital infrastructures: The missing IS research agenda. *Information Systems Research*, 21(4), 748–759. <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/isre.1100.0318>.
201. Tobii Dynavox. <http://www.trostri.com.ua/tobii-dynavox.html>.
202. Toki, E. I., Drosos, K., & Simitzi, D. (2012). Development of digital multimedia resources to support early intervention for young children at-risk for learning disabilities. *Pedagogy – Theory & Praxis*, 5, 129–142.

203. Tortosa Nicolás, F. Eecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: guía para docentes. Colegio Público de Educación Especial para Niños Autistas «Las Boqueras».

<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/autismo.pdf>.

204. Turnacioglu, S., McCleery, J. P., Parish-Morris, J., Sazawal, V., & Solorzano, R. (2022). The state of virtual and augmented reality therapy for autism spectrum disorder (ASD). *Virtual and augmented reality in mental health treatment*.

<https://www.igi-global.com/.../the-state-of-virtual-and-augmented-reality-therapy-for-aut>.

205. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. ICTs in education for people with special needs: Specialized training course.

<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf>.

206. UNESCO. (2004). Information and communication technologies in secondary education: Position paper.

<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pdf>.

207. UNESCO. Institute for Information Technologies in Education. (2011). Recognizing the potential of ICT in early childhood education: Analytical survey.

<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf>.

208. Using augmented reality to help children with autism stay focused. (2022). <https://augmentedrealitynews.org/games/augmented-reality-helps-children-with-autism/>.

209. Van Dijk, J. A. G. M. (1993). Communication networks and modernization. *Communication Research*, 20(3), 384–407.

<https://doi.org/10.1177/009365093020003003>.

210. Van Dijk, J. A. G. M. (2013). Inequalities in the network society. *Digital sociology* (p. 105–124). https://doi.org/10.1057/9781137297792_8.

211. Virtual and augmented reality in mental health treatment.

<https://books.google.com.ua/books?id=TXNyDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>.

212. Virtual Reality (VR) for School Children With Autism Spectrum Disorder (ASD): A Way of Rethinking Teaching and Learning. <https://www.igi->

global.com/chapter/virtual-reality-vr-for-school-children-with-autism-spectrum-disorder-asd/215827.

213. Vlachou, J. A., & Drigas, A. S. Mobile technology for students & adults with autistic spectrum disorders (ASD). https://www.researchgate.net/.../313233395_Mobile_Technology_for_Students_Adults.

214. Werry, I. & Dautenhahn, K. (2007). Human-Robot Interaction as a Model for Autism Therapy: An Experimental Study with Children with Autism. *Modeling Biology: Structures, Behaviors, Evolution. Theoretical Biology. Vienna Series* (pp. 283-299). Vienna: MIT Press.

215. What is autism? National Autistic Society. <https://www.autism.org.uk/about/what-is.aspx>.

216. Yuan, S. N. V., & Ip, H. H. S. (2022). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *Centre for Innovative Applications of Internet and Multimedia Technologies AIMTech Centre, City University of Hong Kong*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6074644/>.

217. Zamfir, B., Tedesco, R., & Reichow, B. Handheld «app» offering visual support to students with autism spectrum disorders (ASDs). *International Conference on Computers for Handicapped Persons, ICCHP 2012: Computers Helping People with Special Needs*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-31534-3_16.

218. ZenoR25 Robots4Autism. <https://www.youtube.com/watch?v=9vqZZIPyzOs&feature=youtu.be>.

219. Zhen, Bai, Blackwell, Alan F. & Coulouris, G. (2015). Using Augmented Reality to Elicit Pretend Play for Children with Autism. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 21(5), 598–610. https://www.researchgate.net/publication/274097905_Using_Augmented_Reality_to_Elicit_Pretend_Play_for_Children_with_Autism.

РОЗДІЛ IV.

СТАН РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

4.1 Програмно-методичне забезпечення розвитку зв'язного мовлення дітей з ООП

Підтримка змісту дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами в Україні відбувається згідно зі спеціально розробленими програмами та методичними рекомендаціями, які схвалює Міністерство освіти і науки України або ж відповідні предметні комісії Науково-методичної ради з питань освіти. Означені програми та рекомендації розробляються для забезпечення адекватної освітньої підтримки та адаптації змісту навчання для відповідності особливим освітнім потребам дітей. Відомості про освітні ініціативи можна знайти на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України (Міністерство освіти і науки України. Офіційний сайт).

Концепція інклюзії передбачає активне та повноцінне включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у життя суспільства, що є важливим не тільки для самих дітей, але й для всіх членів суспільства. Інклюзія не повинна сприйматися як обмеження або визначена доля; це засіб інтеграції, який у контексті соціально-гуманістичної парадигми може бути позитивним в озброєнні дитини знаннями, вміннями та навичками. Головний постулат інклюзивної освіти можна виразити повсякденною фразою: «Всім тут раді!» (Семак, 2018). В Україні інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами інтегрована у загальні освітні програми.

В освітній програмі «Дитина» для дітей віком від двох до семи років присутній спеціальний підрозділ «Якщо в групі дитина з особливими освітніми потребами», у якому передбачено освітні завдання:

– формувати компетентність дитини з особливостями психофізичного розвитку; базові якості (самостійність, ініціативність, емоційна стійкість,

комунікаційність, довільність) і навички (сенсорне сприймання, координація візуального сприймання та дрібної моторики, концентрація уваги, самообслуговування);

- допомагати дітям у подоланні труднощів в емоційній сфері (формувати навички адекватної поведінки, самоконтролю; налагодження спілкування з однолітками, розв'язування конфліктів);

- розвивати соціальні уміння: допомагати одне одному, співпрацювати, співчувати, підбадьорювати; брати на себе відповідальність, робити корисні для всіх справи;

- формувати певні моделі соціальної поведінки, здатності бути адекватним ситуації, вимогам й очікуванням однолітків і дорослого;

- формувати самооцінку дитиною власних висловлювань, вчинків, можливостей і досягнень у різних видах діяльності (Вертугіна та ін., 2020: 156-160).

Зміст педагогічної роботи в інклюзивних групах Програми «Дитина» у розділі «Якщо в групі дитина з особливими освітніми потребами» зацентовано на таких напрямках:

1. Освітній процес. В інклюзивних групах для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) освітній процес здійснюється відповідно до Базового компонента дошкільної освіти та затвердженими програмами Міністерства освіти і науки України (МОН). Використовуються методики, що враховують індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей та рекомендації інклюзивно-ресурсних центрів. Мета закладу дошкільної освіти, де здобувають освітні послуги діти з ООП, полягає у забезпеченні індивідуально-зорієнтованого, психолого-педагогічного й соціального супроводу для дітей та їхніх батьків.

2. Концептуальні вектори для планування інклюзії:

- цілісний підхід – орієнтований на дитину, заснований на оцінці кожної дитини як унікального, здібного та активного творця власного життя;

- партнерство з родинами – тісна співпраця з родинами вихованців для підтримки дітей;

- цілевизначення та моніторинг – забезпечення чіткого визначення цілей, планування й моніторингу реалізації інклюзії щодо кожного вихованця з ООП.

3. Інклюзивна освіта.

- Основні принципи – включення дітей з особливими освітніми потребами у спільну діяльність з іншими дітьми для підтримки їхнього розвитку, соціалізації та інтеграції.

- Взаємодія та адаптація – тісна взаємодія сприяє встановленню дружніх стосунків, емоційній гармонії та створенню мережі соціальної підтримки.

- Позитивні аспекти – включення дітей з ООП до освітнього процесу сприяє розвитку потенційних можливостей.

4. Особливості освітнього процесу.

- Індивідуалізація та диференціація: освітній процес у інклюзивних групах характеризується індивідуалізацією та диференціацією, залежно від віку дитини, ступеня складності порушень та індивідуальних особливостей психічного, фізичного та інтелектуального розвитку.

- Корекційно-розвивальні заняття: від двох до восьми занять на тиждень відповідно до висновків інклюзивно-ресурсного центру.

Роль вихователя: вихователька разом з асистентом бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку (ІПР).

5. Індивідуальний навчальний план (ІНП).

- Основний інструмент: ІНП є ключовим документом, що містить детальну інформацію про дитину та послуги, які вона має отримувати.

- Розроблення ІНП: ІНП розробляється командою фахівців ЗДО і спеціальних педагогів для створення комплексної програми роботи з дитиною.

- Завдання ІНП: спільне обговорення сильних сторін і труднощів дитини, аналіз адаптацій та модифікацій освітнього процесу.

6. Середовище в інклюзивних групах.

- Інклюзивні цінності: базується на соціально схвалювальних уявленнях та підходах, що забезпечують рівність і підтримку кожної дитини.

- Комфорт та організація: середовище має бути комфортним, організованим і привабливим, сприяти розвитку ігрової діяльності, самостійності та соціалізації.

Отже, згідно змісту педагогічної роботи в інклюзивних групах Програми «Дитина» у розділі «Якщо в групі дитина з особливими освітніми потребами», розвиток інклюзивної освіти вимагає комплексного підходу, зорієнтованого на індивідуальні потреби кожної дитини, тісну співпрацю з родинами та фахівцями, а також створення безбар'єрного освітнього середовища. Тільки за таких умов можна забезпечити ефективну соціалізацію та розвиток дітей з особливими освітніми потребами (Вертугіна та ін., 2020: 225-237).

В освітній Програмі «Дитина» прописано форми взаємодії з дітьми, розглядаються методи та підходи до взаємодії з дітьми, особливо з урахуванням інклюзивної освіти. Передовсім, обговорюються кооперативні групи, де діти граються разом, обмінюються матеріалами та ідеями, що сприяє соціальному та когнітивному розвитку. Робота в парах також є важливим показником, де дітям пропонуються завдання, які вони виконують разом, що допомагає у формуванні комунікативних навичок і співпраці.

Особливу увагу у підпункті до розділу Програми приділено методам і прийомам, які враховують індивідуальні особливості дітей з особливими освітніми потребами. З-поміж них виокремлюється метод портфоліо, що оцінює динаміку розвитку дитини, а також когнітивні методи навчання, такі як коментування, порівняння фактів, дослідження та критичне мислення. Важливим є також застосування ТРВЗ (теорії рішення винахідницьких завдань) для стимулювання творчого мислення.

Для соціалізації дітей з особливими потребами рекомендуються методи коопераційного та інтерактивного навчання, такі як групові проєкти, методики «Я – Ти – Ми», «незакінчене речення», «мікрофон» та інші, які розвивають уміння співпрацювати, відповідальність, ведення діалогів та дискусій.

Для формування емоційної та чуттєвої культури рекомендується застосовувати методи імітацій, рольові ігри, психологічні етюди,

психогімнастику та медитативно-релаксаційні вправи. Зазначено, що ілюстраційний метод також відіграє важливу роль у розвитку дітей, допомагаючи через графічні вправи та символічну наочність.

Загалом, як зазначено у розділі «Якщо в групі дитина з особливими освітніми потребами» Програми «Дитина» перебування у звичайній групі позитивно впливає на дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи зростанню їх самоповаги та впевненості у власних можливостях. Підкреслюється важливість індивідуального підходу та багатогранності методів навчання для забезпечення повноцінного розвитку та соціалізації дітей.

Освітніми результатами за змістом розділу «Якщо в групі дитина з особливими освітніми потребами» Програми «Дитина» є такі:

- у дитини сформована життєва компетентність й основні базові якості (самостійність, ініціативність, емоційна стійкість, комунікативність, довільність) і навички (сенсорне сприймання, координація візуального сприймання та дрібної моторики, концентрація уваги, самообслуговування);
- готова до адекватної самооцінки власних висловлювань, вчинків, спілкування з однолітками й дорослими, можливостей і досягнень у різних видах діяльності;
- уміє долати труднощі емоційної сфери (формувати навички адекватної поведінки, самоконтролю; налагодження спілкування з однолітками, розв'язування конфліктів);
- сформовано певні соціальні вміння: допомагати іншому, співпрацювати, співчувати, підбадьорювати, брати на себе відповідальність, робити корисні для всіх справи та відповідні моделі соціальної поведінки (Вертугіна та ін., 2020: 259-263).

Отже, інклюзивна освіта у зміст програми «Дитина» для дітей від двох до семи років, демонструє важливий крок у забезпеченні рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами. Уважаємо, що інклюзивна освіта, як показано в програмі «Дитина», є важливою для розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сприяє їхній соціалізації, емоційному та когнітивному

розвитку, а також формує впевненість у власних можливостях. Інтеграція дітей з ООП у загальні освітні заклади не лише допомагає адаптуватися, але й збагачує освітній процес для всіх дітей, навчаючи толерантності та співпраці. Тому, на сьогоднішній день, важливим компонентом є саме програмно-методичне забезпечення для дітей з ООП.

У Додатку А подано перелік державних програм, які спрямовані на навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, та їх інтеграцію із відповідним програмним забезпеченням. У закладах дошкільної освіти можуть бути задіяними кілька програм одночасно. При цьому, одна програма може бути зорієнтована на загальну освіту, тоді як інша – на забезпечення спеціальних освітніх потреб (Засенко та ін., 2018; Програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами дітей дошкільного віку), що дозволяє забезпечити комплексний підхід до виховання та розвитку кожної дитини, враховуючи її індивідуальні потреби та можливості.

З-поміж розмаїття наявних програм розвитку дітей з ООП слугує на увагу комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», яка базується на сучасних принципах гуманної педагогіки, передбачає методи, що відповідають потребам дітей з аутизмом, розглядає дитину як унікальну особистість із власними потребами та специфікою розвитку. Головна мета полягає у створенні безпечного, стимулювального середовища, що сприяє розвитку соціальної адаптації, мовлення, здоров'я та інших аспектів життя дітей з аутизмом.

Програма складається з кількох розділів, кожен з яких відповідає різним показникам розвитку дитини: від соціальних навичок до фізичного здоров'я, використовує комбінацію індивідуального та групового навчання, а також інтегрує спеціалізовані методики, які сприяють залученню дитини до повсякденного життя.

Це єдина комплексна програма розвитку навчання і виховання дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, розроблена відповідно до БКДО (2012 р.) вченими Інституту спеціальної педагогіки Національної

академії педагогічних наук України та підтримана Фондом сприяння демократії Посольства США в Україні. Програма отримала гриф Міністерства освіти і науки України від 04.04.2013 № 1/11-6544.

Програма «Розквіт» спрямована на комплексний розвиток дітей дошкільного віку з аутизмом, з акцентом на інклюзивну освіту, складається з семи розділів, кожен з яких охоплює ключові аспекти розвитку дитини, а саме:

1. Дитина в соціумі: розвиток соціальних навичок і взаємодії з оточенням.
2. Мовлення дитини: розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок.
3. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі: сенсорний та когнітивний розвиток.
4. Дитина у світі культури: ознайомлення з культурними цінностями та традиціями.
5. Гра дитини: розвиток через гру.
6. Здоров'я та фізичний розвиток: підтримка фізичного здоров'я й активності.
7. Розвиток соціально-побутових навичок: формування навичок самостійності та побутової діяльності.

Наша дослідницька увага спрямована на розділ «Мовлення дитини». Розділ присвячений розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок у дітей з аутизмом, підкреслюючи важливість інтеграції мовлення у повсякденне життя (Скрипник, 2013: 27-29).

Звернімося до змісту розділу «Мовлення дитини», конкретно до підрозділів: «Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом», «Оцінка індивідуального рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок», «Принципи планування роботи», «Напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку» та «Альтернативні методи комунікації й організація середовища». Опишемо їх.

«Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом». Підрозділ описує відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Автори

наголошують, що розвиток мовленнєвих і комунікативних здібностей є чи не найбільш значущим аспектом у навчанні дітей з розладами аутичного спектра, оскільки порушення комунікації (вербальної та невербальної) є діагностичними критеріями розладів аутичного спектра. Мовленнєві та комунікативні труднощі дітей з аутизмом залежать від їх когнітивного та соціального рівня розвитку, а також рівня розвитку функціональної та символічної гри, і впливають на успішність оволодіння багатьма іншими навичками в освітньому процесі, що підкреслює необхідність розвитку мовлення у контексті комунікації, адже для дітей з аутизмом мовлення має бути не просто набором слів, а засобом вираження потреб, емоцій та бажань (Скрипник, 2013: 37).

«Оцінка індивідуального рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок». Підрозділ включає таблицю з закономірностями онтогенетичного розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок та рекомендації щодо визначення індивідуальних рівнів розвитку для планування корекційної роботи. Педагоги та батьки мають володіти знаннями про індивідуальний рівень розвитку дитини з аутизмом, щоб висувати до дитини виправдані очікування та вимоги. Інформація в таблиці допомагає визначити, на якому рівні розвитку знаходиться дитина, і відповідно до цього планувати індивідуальні корекційні заходи, що сприяє більш точному та ефективному втручанню (Скрипник, 2013: 42).

«Принципи планування роботи». Підрозділ наголошує на важливості поступовості та послідовності у розвитку комунікативних навичок. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини з аутизмом повинен проходити від довербальної до вербальної комунікації. Це означає, що розвиток довербальної комунікації передуює свідомому використанню мовлення з метою спілкування. Вживання слів будується на довербальних комунікативних навичках. У програмі зазначено, що якщо дитина немовленнєва то першочергову увагу слід приділяти розвитку довербальних соціальних та комунікативних навичок (Скрипник, 2013: 45).

«Напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку». Підрозділ описує сім основних напрямів роботи: розвиток довербальної комунікації, розуміння мовлення, розвиток мовлення на рівні перших слів, комбінації слів, речень, зв'язного мовлення та альтернативні методи комунікації. Такий підхід дозволяє охопити всі аспекти мовленнєвого розвитку, що є важливим для комплексної корекційної роботи. Як зазначено у програмі: «зокрема, для розвитку довербальної комунікації важливо формувати здатність до наслідування рухів і звуків, а також розвивати немовленнєві прояви дитини як спроби вступити в контакт з оточуючими людьми» (Скрипник, 2013: 48).

«Альтернативні методи комунікації та організація середовища». Підрозділ розглядає використання невербальних підказок, таких як жести, міміка, графічні зображення, та формування зв'язків між стимулами різних модальностей, що особливо важливо для дітей з аутизмом, які можуть мати значні труднощі у використанні вербальної комунікації. Альтернативні методи комунікації та чітка організація середовища сприяють кращому розумінню та взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра з нормотиповими дітьми, що покращує їхню комунікативну компетенцію та знижує рівень тривожності чи поведінкових проблем. Використання методів допоміжної альтернативної комунікації (Alternative Augmentative Communication – AAC) та програми TEACCH спрощує розуміння дітьми з розладами аутистичного спектра навколишнього середовища через його чітку організацію (Скрипник, 2013: 54-57).

Отже, розділ «Мовлення дитини» програми «Розквіт» забезпечує всебічний підхід до розвитку мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом. Використання комплексних методів оцінки, планування та корекційної роботи дозволяє врахувати індивідуальні потреби кожної дитини та сприяти її повноцінному розвитку у соціальному контексті. Означений підхід є важливим для досягнення високих результатів під час освітнього процесу та соціалізації дітей з розладами аутичного спектра.

Відповідно до теми дисертаційного дослідження зосередимо увагу на рівень 5 – рівень зв'язного мовлення (підрозділ «Напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку») (Скрипник, 2013: 53-57). Робота з розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутизмом є складним, проте важливим завданням так як включає не лише навчання дитини поєднувати речення в розповідь, але й збагачення її мовлення епітетами, метафорами та фразеологізмами, що сприяє глибшому розумінню та вираженню емоцій, думок тощо. Використання вставних слів, таких як «спочатку», «потім», «наостанок», допомагає дітям структурувати висловлювання та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Як зазначено у Програмі, застосування методик, таких як робота з сюжетними картинками та ілюстраціями, переказування прочитаного та інсценування, допомагає дитині навчитися будувати зв'язні розповіді та коментувати події. Це не лише розвиває мовленнєві навички, але й сприяє соціальній взаємодії, оскільки дитина вчиться спілкуватися за визначеними правилами соціальної взаємодії (Скрипник, 2013: 45).

У програмі зазначено, що у 5-7 років з діти аутистичними порушеннями вчать дотримуватися правил мовлення, щоб бути зрозумілими, інформативними та ввічливими. Починають переказувати та розповідати, утворюючи складносурядні та складнопідрядні речення, розвиваючи здатність створювати зв'язні розповіді. Діти також вчать розуміти як структуру, так і зміст мовлення, вправляються в розумінні двозначностей, синонімів, переносного значення та поділу слів на фонemi (Скрипник, 2013: 41). Означений рівень є важливим, оскільки він формує основи для подальшого успішного спілкування та соціалізації дитини.

Зосередимо увагу на пам'ятці для виховательки, що є важливим у освітньому процесі інклюзивної групи (Скрипник, 2013: 42). Означена пам'ятка містить ключові рекомендації, спрямовані на забезпечення ефективної комунікації та розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Опишемо їх:

1. Забезпечення комфортних умов для спілкування:

– Вихователька повинна бути терплячою та недирективною.

– Потрібно створювати ситуації, що забезпечують комфортну комунікацію для дитини з розладами аутистичного спектра.

2. Створення ситуацій вибору:

– Вихователька може тримати в руках два предмети, один з яких бажаний, а інший нейтральний, і запитувати: «Ти хочеш грати з м'ячиком чи лялькою?».

– Допомога дитині з розладами аутистичного спектра у здійсненні вибору, використовуючи вказівний жест, вокалізації, а потім називаючи бажаний предмет.

3. Заохочення бажаної поведінки:

– Потрібно схвалювати жести, вокалізації, слова і не підтримувати небажану поведінку.

4. Використання вставних слів:

– Вводити в активне мовлення дитини такі слова, як: «спочатку», «на початку», «потім», «далі», «нарешті», «у кінці», «наостанок», «в решті решт». Це сприяє роботі з сюжетними картинками та поєднанню двох взаємопов'язаних змістом подій (Скрипник, 2013: 42).

Уважаємо за необхідне зацентрувати увагу на поданих у програмі «Розквіт» напрямах роботи з дітьми-аутистами (Скрипник, 2013: 45). Означені напрями включають:

1. Розвиток довербальної комунікації:

– Формування здатності до наслідування рухів і звуків.

– Розвиток немовленнєвих проявів дитини з розладами аутистичного спектра як спроби вступити в контакт з навколишнім оточенням (Скрипник, 2013: 45).

2. Розуміння мовлення:

– Створення умов для розуміння поєднаних змістом висловлювань та оповідань (Скрипник, 2013: 45).

3. Розвиток мовлення на рівні перших слів:

– Збагачення мовлення епітетами, метафорами, фразеологізмами (Скрипник, 2013: 45).

4. Комбінації слів:

– Розвиток здатності поєднувати речення, утворюючи розповідь чи коментар (Скрипник, 2013: 48).

5. Речення:

– Формування здатності спілкуватися за визначеними правилами соціальної взаємодії (Скрипник, 2013: 52).

6. Зв'язне мовлення:

– Розвиток здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями (Скрипник, 2013: 52).

7. Альтернативні методи комунікації:

– Використання невербальних підказок, таких як жести, міміка, графічні зображення.

– Формування зв'язків між стимулами різних модальностей (Скрипник, 2013: 54, 57).

Означений системний підхід дозволяє забезпечити всебічний розвиток мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом, враховуючи індивідуальні потреби та особливості.

Отже, вважаємо що систематична оцінка та розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок з урахуванням кожного напрямку є необхідною умовою для забезпечення ефективного навчання дітей з аутизмом. Такий підхід дозволяє створити індивідуальна програма розвитку (ІПР), яка враховує унікальні потреби кожної дитини, сприяючи адаптації та успішній інтеграції в суспільство, саме тому доречним є детальний аналіз підрозділу «Принципи планування роботи», де акцентується на ключових підходах до складання програм комунікативно-мовленнєвого розвитку та індивідуального планування занять для дітей з аутизмом. Враховуючи складність та різноманітність порушень у цій сфері, пропонується кілька фундаментальних принципів. По-перше, розвиток навичок триває від довербального до вербального рівня. Початкова увага приділяється розвитку жестикуляції та

вокалізації, які є основою для подальшого мовлення. Якщо дитина не говорить, слід спочатку розвивати її соціальні та комунікативні навички на довербальному рівні. По-друге, комунікативні вміння розвиваються через взаємодію когнітивних, соціально-емоційних та мовленнєвих навичок. Індивідуальне планування повинно враховувати розвиток всіх аспектів одночасно. По-третє, оцінка успішності дитини повинна базуватися на її індивідуальному рівні розвитку. Проблемна поведінка може бути спробою комунікації, тому важливо порівнювати поточні досягнення з попередніми. І, по-четверте, комунікація розвивається через практичну діяльність. Мовлення має значення лише в контексті комунікативної діяльності, де воно використовується для передачі інформації та вираження емоцій. Тому корекційна робота повинна бути спрямована на розвиток мовлення в реальних комунікативних ситуаціях.

Програма «Розквіт» є важливим інструментом для розвитку дітей з аутизмом, зосереджуючи увагу на створенні стимулювального середовища для соціальної адаптації та всебічного розвитку. Ключовий акцент Програми – на зв'язному мовленні, підкреслює необхідність інтеграції мовленнєвих навичок із комунікативними вміннями. Відсутність кореляції між означеними навичками у дітей з аутизмом вимагає індивідуалізованого підходу, спрямованого на практичне використання мовлення. Програма передбачає систематичну оцінку та планування, що дозволяє адаптувати навчання для успішної соціалізації дітей (Скрипник, 2013: 54-55).

Отже, у сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні важливу роль відіграє програмно-методичне забезпечення, спрямоване на розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Основою цього забезпечення є спеціально розроблені програми та методичні рекомендації, затверджені Міністерством освіти і науки України. Інклюзивна освіта орієнтована на повноцінне включення дітей з психофізичними особливостями у життя суспільства, що є важливим не лише для самих дітей, але й для всіх членів суспільства (Чекан, 2024: 224-255).

4.2 Підготовленість вихователів, батьків та асистентів виховательки до роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Метою пошуково-розвідувального етапу було з'ясування готовності вихователів, асистентів виховательки та батьків. Задля цього було розроблено анкети для вихователів ЗДО з інклюзивною системою роботи, батьків дітей з розладами аутистичного спектра та асистентів виховательки; здійснено аналіз планів освітньо-виховної роботи вихователів, які працюють в інклюзивних групах з дітьми-аутистами, а також планів освітньо-виховної роботи асистентів виховательки.

Звернімося до результатів анкетування вихователів, які працюють у старших групах, до складу вихованців якої входять одна-три дитини з розладами аутистичного спектра. В анкетуванні взяли участь 25 вихователів інклюзивних груп ЗДО (Закарпатська, Рівненська, Кіровоградська, Одеська, Волинська, Київ, Сумська області); 25 батьків, дітей у яких наявні розлади аутистичного спектра і вони відвідують інклюзивні групи закладу дошкільної освіти; 25 асистентів виховательки інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Проаналізуємо здобуті результати анкетування вихователів (анкету див. Додаток Б). На перше запитання анкети «Ваш вік?» – 25% вихователів зазначили – 20-30 років, 31-40 років – 30%, 41-50 років – 25%, 51-60 років – 15% та 5% респондентів мають – 61 рік і старші. Отже, більшість вихователів (55%) належать до вікової групи 31-50 років, що є ознакою досвідченості та тривалого часу роботи у сфері освіти. Найменше представлено вихователів віком 61 рік і більше.

На друге запитання анкети – «Ваш стаж роботи вихователем» – відповіді засвідчили, що в більшості вихователів (35%) наявний досвід роботи від 6 до 10 років; 25% – мають 11-15 років, 20% – від 1 до 5 років, 15% – більше 15 років, і тільки 5% вихователів працюють менше року.

Наступне запитання «Чи маєте Ви спеціальну освіту (або курси), пов'язані з роботою з дітьми-аутистами?». З'ясувалося, що 20% вихователів відвідали спеціалізовані курси або мають спеціальну освіту, тоді як 80% вихователів не мають спеціальної освіти.

На запитання «Як Ви оцінюєте свій рівень обізнаності щодо аутизму?» відповіді розподілились таким чином: 10% із них вважають себе добре обізнаними, 20% – відчують, що мають достатній рівень знань, 35% – вказали що недостатньо обізнані, і 35% вихователів визнали, що зовсім не обізнані з таким діагнозом, як аутизм. Переважна більшість вихователів (70%) зазначили, що їхній рівень обізнаності щодо проявів аутизму варіюється від посереднього до низького.

Крім того, рівень обізнаності вихователів із провідними ознаками аутизму засвідчив, що тільки 15% респондентів знають провідні ознаки аутичних порушень, 15% – частково обізнані, а 70% вихователів зовсім не знайомі з провідними ознаками аутичних порушень (5 запитання анкети). Докладний аналіз обізнаності педагогів із проявами аутизму дозволив дійти висновку, що найкраще вихователі ознайомлені з такими ознаками аутизму, як порушення соціальної взаємодії (90%) та комунікації (80%), тоді як у вихователів недостатньо знань щодо сенсорної чутливості (40%), а також поверхневе розуміння специфіки аутичних порушень. На жаль, це властиве значній кількості вихователів.

Щодо наступного запитання «Чи залучаєте Ви дітей з розладами аутистичного спектра до занять з розвитку мовлення з основною групою дітей?». З'ясувалося, що 95% відповідей були не готовими, при цьому вихователі зазначали, що з такими дітьми працює асистент вихователя – 5%.

Щодо використання спеціальних методик у роботі з дітьми-аутистами, лише 15% вихователів застосовують, 30% – частково, а 55% педагогів не використовують жодних методик, здебільшого через брак підготовки чи наявного ресурсу. З'ясувалось, що найбільш популярними методиками є прикладний поведінковий аналіз (АВА) та PECS, натомість загальна обізнаність з іншими методами, такими як сенсорна інтеграція чи арт-терапія,

є недостатньою. Водночас більшість вихователів вважають, що методики приносять тільки частковий результат.

Відповіді на запитання «Чи використовуєте Ви засоби цифровізації в роботі з дітьми своєї групи з розвитку зв'язного мовлення?» засвідчили таке: 30% вихователів використовують засоби цифровізації у своїй роботі, 50% – частково, а 20% педагогів не користуються засобами цифровізації. З-поміж причин респонденти називали технічні труднощі, відсутність необхідного обладнання.

На запитання «Потребуєте Ви додаткового навчання чи відвідування курсів щодо методики роботи з дітьми-аутистами?» у відповідях з'ясувалось, що більшість респондентів (70%) потребують підвищення кваліфікації та вдосконалення своїх професійних знань. Водночас з-поміж більшості вихователів – 20% вважають, що їхні знання є достатніми, а 10% – не впевнені у своїй потребі стосовно додаткового навчання щодо специфіки роботи з дітьми аутистами.

На наступне запитання «Які засоби цифровізації Ви використовуєте?» найпопулярнішими у відповідях вихователів виявились комп'ютерні програми (60%), мобільні додатки (50%), інтерактивні дошки (40%) та інтернет-ресурси (35%). Означене переконує, що цифрові засоби набирають популярності з – поміж вихователів, які, у свою чергу, потребують удосконалення методики щодо використання цифрових технологій. Найпоширенішими засобами цифровізації виявились комп'ютерні програми та мобільні додатки.

Відповіді на запитання «Як Ви оцінюєте ефективність використання засобів цифровізації для розвитку зв'язного мовлення дітей вашої групи?» відповіді були такими: 35% респондентів вважають, що цифрові засоби є досить ефективними, 30% оцінили їх як ефективні, 25% – відзначили посередню ефективність і тільки 10% респондентів вважають, що засоби цифровізації є малоефективними для дітей з розвитку зв'язного мовлення.

На пропозицію щодо додаткового навчання із використання засобів цифровізації у роботі з дітьми в домашніх умовах – 60% вихователів відповіли,

що потребують додаткового навчання, 30% – вважають, що не мають такої потреби, а 10% респондентів не впевнені у своїй відповіді.

На запитання «Чи залучаєте Ви дітей з розладами аутистичного спектра до занять з розвитку зв'язного мовлення у разі відсутності асистента вихователя?» 95% відповідей були негативними.

Отже, аналіз анкет показав, що у більшості вихователів, які працюють у інклюзивних групах, наявне позитивне ставлення до використання цифрових інструментів для розвитку зв'язного мовлення дітей. Водночас спостерігається потреба в додатковому навчанні вихователів, зокрема щодо впровадження сучасних методик і технологій. Недостатнє ознайомлення з методиками та ознаками аутизму диктує необхідність систематичних тренінгів та підтримки вихователів, як від спеціалістів, так і адміністрації.

Наступне завдання передбачало анкетування батьків дітей з наявними аутистичними порушеннями, які відвідують заклад дошкільної освіти. В анкетуванні взяли участь 25 батьків (м. Мукачєво, Ужгород, Іршава, Хуст, Рівне, Луцьк, Одеса, Львів, Іршава (текст анкети див. Додаток В)).

Як з'ясувалось, більшість респондентів (50%), належать до вікової групи 26-35 років, що свідчить про молоді родини, які активно долучаються до виховання своїх дітей. Щодо дітей, то їхня найбільша кількість за віком становить вікова категорія 3-6 років. Згідно відповідей на запитання «Чи має Ваша дитина діагноз аутизму?», 60% дітей мають підтверджений діагноз аутизму.

Наступне запитання «Як Ви оцінюєте свій рівень обізнаності щодо аутизму в дітей та його корекції?», 40% батьків зізналися, що їхні знання не є достатніми, 25% – тільки в загальному обізнані з проблематикою, 20% респондентів добре обізнані з провідними ознаками аутичних порушень. Дуже добре обізнані – 5%, зовсім не обізнані – 10% батьків.

Відповідаючи на запитання «Чи знаєте Ви основні ознаки аутичних порушень?», – 50% респондентів відповіли, що добре обізнані з основними ознаками аутизму. Натомість 40% – відповіли, що знають їх лише частково, 10% – зовсім не знають.

На запитання «Які основні ознаки аутизму Ви знаєте?» найбільш відомими для батьків ознаками аутизму виявилися порушення соціальної взаємодії (80%) та комунікації (70%). Стереотипні рухи або поведінка – 60%. Обмежені інтереси – 50%, сенсорна чутливість – 40%.

Якщо йдеться про джерела інформації щодо аутизму (7 запитання) то більшість батьків (85%) використовують Інтернет. Лікарі (60%) та інші спеціалісти (психологи, логопеди) (50%), за даними батьків, також відіграють ключову роль, натомість тільки 25% батьків брали участь у спеціальних тренінгах для батьків дітей з аутизмом.

Аналізуючи відповіді на 9 запитання, щодо доступу до інформаційних ресурсів, з'ясувалося тільки 40% батьків мають повний доступ до необхідних матеріалів. Більшість із них використовує спеціальні методики для розвитку мовлення дітей з аутизмом, натомість тільки 20% батьків роблять це постійно (10 запитання). Метод прикладного поведінкового аналізу (АВА) є найбільш популярним з – поміж батьків, його використовують 45% респондентів (11 запитання). Натомість 50% батьків упевнені, що ці методики є частково ефективними.

Наступне запитання – «Чи використовуєте Ви засоби цифровізації для розвитку мовлення Вашої дитини з аутизмом?», виявлено, що цифрові засоби частково або достатньо використовують 80% респондентів, найбільш популярними є мобільні додатки (55%) та інтернет-ресурси (50%). Натомість тільки 15% батьків вважають наявні інструменти досить ефективними.

Основними труднощами, з якими зустрічаються батьки у розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом, це порушення комунікації (70%) та поведінкові проблеми (60%).

Відповідаючи на останнє запитання анкети, батьки зазначили, що їм найбільше допомогло б додаткове навчання (65%) та підтримка спеціалістів (55%).

Отже, результати анкетування підкреслюють важливість розвитку освітніх та інформаційних програм для батьків дітей з аутизмом. Крім того, підвищення доступу до цифрових ресурсів та розроблення ефективних

методик для розвитку зв'язного мовлення можуть значно покращити якість освітнього процесу та соціальної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра.

Проаналізуємо результати анкетування асистентів виховательки інклюзивної групи закладу дошкільної освіти (текст анкети див. Додаток Г)).

Перше запитання передбачало з'ясувати розуміння асистентів виховательки ключових понять: «зв'язне мовлення» «засоби цифровізації», «діти з розладами аутистичного спектра». З'ясувалось, що більшість асистентів адекватно пояснюють поняття «зв'язне мовлення»: «розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно» (28%); «мовлення, яке має структуру: початок, основну частину та завершення» (22%); «уміння дитини створювати зв'язні висловлювання для спілкування» (18%). Зазначимо, що в окремах відповідях акцентувалось на практичних прикладах, таких як: «опис предметів, складання історій за малюнками» (15%), або пов'язували зв'язне мовлення з комунікацією у соціальному середовищі (17%).

Щодо поняття «засоби цифровізації» респонденти висловили різні трактування, залежно від рівня їхньої обізнаності з сучасними технологіями: «цифрові інструменти для підтримки навчання та розвитку дітей» (30%); «застосування інтерактивних пристроїв, таких як планшети чи комп'ютери» (25%); «технології для організації комунікації між педагогом і дитиною» (20%). Менше уваги було приділено інноваційним методикам: «розроблення індивідуальних завдань за допомогою цифрових засобів» (15%), «використання програм для розвитку мовленнєвої сфери» (10%).

Відповіді на запитання щодо феномену «діти з розладами аутистичного спектра» були досить різноманітними: «діти, які мають труднощі з комунікацією та соціальною взаємодією» (35%); «діти, які потребують індивідуального підходу під час освітнього процесу» (30%); «особи з особливостями сенсорного сприйняття та мовленнєвої активності» (20%). Деякі відповіді торкалися специфічних аспектів, таких як «потреба у

використанні візуальних підказок та сенсорної підтримки» (10%) або «адаптація освітніх завдань для полегшення засвоєння інформації» (5%).

Відповіді на запитання «Які методи та прийоми Ви використовуєте для розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра під час освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО?» виявилися такими: більшість педагогів використовують «оглядові матеріали» (картки, малюнки, схеми) як основний метод у роботі (35%). «Ігрові ситуації» (рольові ігри, інсценування) застосовують 25% опитаних. Значна частина асистентів виховательки (15%) віддає перевагу «методиці «Сторітелінг», яка передбачає складання історій за малюнками; «артикуляційні та дихальні вправи» (10%); «складання речень із запропонованими словами або зображеннями» (5%); використання «сенсорних іграшок» для стимулювання зв'язного мовлення (4%); «використання цифрових технологій» (гаджети, комп'ютерні ігри) (3%); «навчання за допомогою соціальних історій» (2%). Найменший % використання отримали: «опис картинок або подій» (1%); «використання пісень, віршів або римівок» (1%) та «проведення спільних вправ із батьками» (1%).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, які цифрові технології педагоги використовують для розвитку зв'язного мовлення дітей із розладами аутистичного спектра. З'ясувалось: 25% асистентів виховательки у своїй роботі застосовують «інтерактивні ігри». Як приклади, було названо: «ABC Kids», «Speech Blubs», «Starfall»; 55% респондентів використовують аудіо- та відеоматеріали для розвитку зв'язного мовлення, серед яких навчальні відео на YouTube, аудіоказки та мультфільми; 5% педагогів відзначили використання «програм для комунікації», таких як «Proloquo2Go» або «Avaz», які спрямовані на підтримку мовленнєвої активності; 15% назвали інші технології, серед яких інтерактивні дошки та розвивальні програми для планшетів.

У відповідях на запитання «Як Ви співпрацюєте із вихователями та іншими фахівцями (логопедами, психологами, музичними керівниками) щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра?» зазначено: «спільне планування індивідуальних програм розвитку» практикують 40% асистентів виховательки; «проведення консультацій щодо

мовленнєвих особливостей дітей» обирають 25% респондентів, акцентуючи на необхідності обміну досвідом із логопедами та психологами; «регулярний обмін спостереженнями та аналізом успішності дитини» є важливим аспектом для 15% педагогів; «участь у спільних заняттях із дітьми разом із логопедом/психологом» зазначили 12% респондентів, підкреслюючи користь колаборативної роботи під час занять; «використання рекомендацій фахівців у щоденній роботі з дітьми» практикують 8% асистентів вихователки.

Наступне запитання передбачало з'ясувати, як асистенти вихователки співпрацюють із батьками дітей з розладами аутистичного спектра щодо розвитку зв'язного мовлення. З'ясувалось: 40% педагогів проводять консультації для батьків, акцентуючи на темах, пов'язаних із стимулюванням мовленнєвої активності дітей. Найпоширенішими темами є «Методи розвитку зв'язного мовлення вдома» та «Особливості комунікації із дитиною-аутистом»; 25% респондентів залучають батьків до спільних завдань, серед яких найчастіше згадували розвивальні ігри та практичні вправи на створення історій разом із дитиною; 20% асистентів вихователки надають батькам рекомендації щодо використання цифрових інструментів для підтримки розвитку зв'язного мовлення; 15% опитаних зазначили інші форми співпраці, зокрема розроблення індивідуальних домашніх завдань та організацію батьківських тренінгів.

Отже, результати анкетування свідчать, що асистенти вихователки активно використовують доступні та ефективні методи і засоби для розвитку зв'язного мовлення дітей із розладами аутистичного спектра, такі як інтерактивні ігри та аудіовізуальні матеріали. Водночас менш популярними залишаються спеціалізовані цифрові програми та інтерактивні методики.

Наступним етапом виступив аналіз планів освітньо-виховної роботи вихователів, а також аналіз освітнього планування асистентів вихователки. Було проаналізовано 57 перспективно-календарних планів освітньо-виховної роботи інклюзивних груп закладів дошкільної освіти (Закарпатська, Рівненська, Кіровоградська, Одеська, Волинська, Київ, Сумська області). Задля цього було проведено письмове опитування вихователів та асистентів

виховательки, а також проведено спостереження занять в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

На перше запитання опитування вихователів «За якою освітньою програмою розвитку, навчання і виховання дітей у закладах дошкільної освіти Ви працюєте з дітьми старшої інклюзивної групи?» з'ясувалось, що затребуваними були комплексні програми, зміст яких представлено за освітніми лініями БКДО (2021 р.), а саме: «Дитина» (2020 р.) – 30 %; «Світ дитинства» (2015 р.) – 36 %; «Стежинки у Всесвіт» (2020 р.) – 20%; «Я у Світі» (2019 р.) – 4 %; 10% відповідей вихователів, які користуються іншими програмами: «Українське дошкілля» (2021 р.) – (4%); «Соняшник» (2023 р.) – (4%); «Впевнений старт» (2022 р.) – 2% вихователів старших груп. Як бачимо, вихователі обирають здебільшого освітні програми знайомі їм, зміст яких відповідає освітнім лініям БКДО.

Наступне запитання передбачало з'ясувати, «У яких видах діяльності в освітній програмі, за якою Ви працюєте, передбачено розвиток у дітей інклюзивної групи зв'язного мовлення?». Відповіді асистентів виховательки були такими: «напевно, у всіх» (46%), «гадаю, що в мовленнєвій діяльності» (24%), «вважаю, у руховій діяльності» (20%), «не знаю» (10%).

На відповідне запитання, вихователі інклюзивної групи відповідали дещо інакше, зазначивши, що розвиток зв'язного мовлення дітей передбачено переважно на мовленнєвих заняттях (35%), у сюжетно-рольових іграх (25%), у процесі роботи з художньою літературою (20%) та під час занять з образотворчої діяльності (15%).

Такий різнобій у відповідях свідчить про недостатнє розуміння асистентами виховательки завдань освітньої програми та акцентів роботи, що може впливати на узгодженість роботи педагогічного колективу.

Аналіз планів з освітньо-виховної роботи та конспектів щоденних занять вихователів інклюзивних груп старшого дошкільного віку показав, що освітньо-виховний процес планується у двох видах планів, перспективних (1 на рік (квартал)) та календарних (на 1-2 тижні). Зазначимо, що заняття з розвитку мовлення плануються тричі на тиждень, у змісті яких розглядаються

різні завдання з різних розділів (збагачення словника, звукова культура мовлення, граматична правильність, розвиток розмовного, діалогічного та зв'язного мовлення). Водночас зазначимо, що у планах вихователів старших інклюзивних груп відсутні будь-які прийоми роботи з дітьми аутистами, хоча вони подекуди присутні на спільних заняттях.

З'ясувалось, що вихователі старших інклюзивних груп не планують свою роботу з дітьми-аутистами. Означений аспект планування закріплюється за асистентом виховательки як обов'язковий вид їхньої діяльності, як активного члена команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, відповідно до наказу МОН України «Про затвердження Положення про команду психолого педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах середньої, загальної та дошкільної освіти» (від 08.06.2018р.№609) (Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу ..., 2018). Планування освітньої діяльності здійснюється асистентом виховательки за зразком (див. Додаток Д).

План асистента виховательки узгоджують із планом роботи виховательки групи. Планують тему тижня, тему дня (числа), заняття (освітній напрям), тему індивідуальної роботи, дидактичні ігри в різних режимних моментах з конкретною метою, самостійна діяльність дітей, робота з родинами тощо.

Закцентуємо на основні особливості організації планування в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти:

- індивідуальна програма розвитку (ІПР). Для кожної дитини з ООП розробляється ІПР, яка визначає індивідуальні цілі, завдання та методи під час освітнього процесу. Означене дозволяє адаптувати загальну програму до потреб конкретної дитини. Її складає команда психолого педагогічного супроводу на початку навчального року (директор, методист, вихователь, асистент виховательки, вчитель-логопед, дефектолог, психолог, батьки).

- корекційно-розвиткові заняття. Окрім загальних занять, для дітей з ООП проводяться додаткові корекційно-розвиткові заняття вчителем логопедом, дефектологом, психологом та реабілітологом.

За результатами аналізу організації роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, було виявлено, що підходи до планування та ведення документації асистентами виховательки варіюється залежно від конкретного ЗДО.

В окремих ЗДО асистенти виховательки беруть активну участь у плануванні освітньої діяльності. Наприклад, у ЗДО №17 м. Рівне асистенти ведуть «Картку обліку індивідуально-корекційної роботи» вихователів інклюзивної групи, де фіксуються завдання, цілі та результати роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Проілюструємо прикладами. У інклюзивній групі 23 нормотипових дітей та 1 дитина з особливими освітніми потребами – О. Віталій, 5-тий рік життя. Інклюзивна група «Перлінка» (старша): спостереження за діяльністю дитини з ООП, її поведінкою, досягненнями та труднощами у процесі виконання завдань, що допомагає адаптувати освітню програму до індивідуальних потреб дитини.

На основі записів на перший тиждень вересня заплановано тему тижня – «Знайомство». Тема понеділка: «Все знайоме – всі знайомі». Мета: познайомити дітей інклюзивної групи ближче один з одним. Аналіз (характер діяльності та поведінки дитини з ООП інклюзивної групи): О. Віталій намагався відповісти на запитання про власне ім'я під час гри «Чарівний мікрофон», посміхався, маніпулював з іграшками (викидав з коробки та закидав назад).

Тема вівторка: «Ми різні. Ми разом». Мета: опанувати дітьми інклюзивної групи різні способи пізнання властивостей і якостей предметів. Аналіз (характер діяльності та поведінки дитини з ООП інклюзивної групи): О. Віталій був присутній на занятті, з допомогою асистента виховательки виконував завдання, ішов на контакт з дітьми під час гри.

Тема середи: «Що я знаю про себе та своє тіло?». Мета: проводити прості дослідження щодо можливостей свого тіла для пізнання його властивостей і якостей. Аналіз (характер діяльності та поведінки дитини з

ООП інклюзивної групи): О. Віталій під час роботи в зошиті «Впевнений старт» намагався виконувати завдання, після стало нецікаво, вигукував, співав.

Тема четверга: «Все та всі, що нас оточують». Мета: допомагати усвідомити відмінності в поняттях «знайомити» та «ознайомитися». Аналіз (характер діяльності та поведінки дитини з ООП інклюзивної групи): О. Віталій з великим захопленням грав у гру «Австралійський дощ», виконував рухи долоньками та ніжками. Спільно з дітьми, агукав виконання пісень дитячого репертуару.

Тема п'ятниці: «Як розповісти світу про нас». Мета: допомогти дітям опанувати різні способи самопрезентації та самовираження. Аналіз (характер діяльності та поведінки дитини з ООП інклюзивної групи): О. Віталій інтерес до діяльності не виявляв, гучно вигукував (див. Додаток Е).

У більшості закладів дошкільної освіти асистенти вихователки ведуть «Журнал спостережень за дітьми інклюзивних груп», в якому фіксуються особливості поведінки, рівень участі в освітньому процесі, емоційні реакції та інші показники. Структурні елементи журналу: заняття, прогулянка, обід, сон, підвечірок.

До прикладу: дитина – Б. Богдан, 5-тий рік життя. Інклюзивна група «Капітошка» (старша). На основі записів на перший тиждень жовтня. Вівторок, тема дня: «Хліб – головне багатство».

Загальний опис ранкової зустрічі та занять. Хлопчик (Б. Богдан) прийшов до дитячого садка у стабільному емоційному стані. Привітно зустрічав одногрупників, але надавав перевагу взаємодії у присутності дорослого. Під час ранкової зустрічі частково виконував завдання. Потребував супроводу дорослого для орієнтації у просторі. Виявляв нерішучість у самотійних діях.

1.Заняття.

Характеристика поведінки. Сидить разом із іншими дітьми на занятті. Не бере участі в обговореннях.

Характеристика діяльності. Виконує завдання у присутності асистента виховательки. Увага нестабільна. Виконує 1-2 із 5 завдань із підтримкою асистента виховательки.

Навички. Повільно сприймає усну інформацію. Наявні труднощі у переключенні уваги, важко переходить від одного виду діяльності до іншого. Запам'ятовування відбувається повільно, потребує часу та додаткових пояснень.

2. Прогулянка. Дитина охоче виходить на прогулянку, але потребує підтримки асистента виховательки. Плакав під час прогулянки. Були спроби самостійно грати, почасти звертається до дорослого. Віддає перевагу спостереженню за дітьми, рідко ініціює контакт. Найбільший інтерес виявляє до гри з піском.

3. Обід. Навички самообслуговування: користується ложкою, але потребує допомоги із серветкою. Не бере участі в чергуванні та прибиранні за собою. Тікає із за столу.

4. Сон. Підготовка до сну: потребує нагадувань про необхідність готуватись (знімати одяг, вкладатись у ліжку). Дитина не спить, потребує додаткового заспокоєння.

5. Підвечірок. Дитина не охоче йде до столу. Нічого не їсть. Потребує допомоги у користуванні серветкою та при збиранні за собою. Не бере участі у чергуванні (див. Додаток Ж).

Аналіз організації роботи в закладах дошкільної освіти показує, що у незначній частині закладів дошкільної освіти асистенти виховательки ведуть «Планування освітньої діяльності в інклюзивній групі». Одним із таких прикладів є ЗДО №10 м. Мукачево. Наявні плани тісно пов'язані з перспективним та календарним плануванням вихователів, натомість акцентують на адаптації завдань до конкретних потреб дітей. Наприклад, аналіз планування освітньої діяльності асистента виховательки в інклюзивній групі №6 «Лілея». У групі 17 нормотипових дітей та 2 дітей з ООП. Дитина з ООП – К. Арсен, 7 рік життя.

Перший тиждень вересня. Понеділок. Тема дня «Українці ми маленькі».

Заняття (освітній напрям, тема, завдання, матеріал). Закріплення знань про членів родини. Розвиток навичок самообслуговування та соціалізації. Формування фокусування уваги та емоційної стабільності під час ігор.

Індивідуальна робота (з різних освітніх напрямів). Упродовж дня із дитиною додатково займався психолог. Хлопчик працював індивідуально (ліпив, закріплював форму предмета). Завдання виконував із задоволенням.

Спостереження (об'єкт, мета, питання). Ранок – спостереження за квітами на підвіконні. Полив квіти, витирав пилюку із підвіконня.

Навички самообслуговування (культурно-гігієнічні навички). На протязі дня сам ходив до туалету, мив руки, витирав рушником. Дитина знає де потрібно мити руки та чим їх витирати.

Ігрова діяльність.

-Рухливі ігри. Брав участь у рухливій грі «Пташки та кіт». В ігровій діяльності дитина активна.

-Сюжетно-рольові ігри. Брав участь у сюжетно-рольовій грі «Сім'я» (закріплення знань про членів родини). Із підтримкою асистента виховательки назвав імена свої батьків та своє.

-Дидактичні ігри. Брав участь у грі «Веселі прапорці». Під час проведення дидактичних ігор не хотів слухати, відволікався.

- Інші (вказати види). Закріплення теми «Транспортні засоби». Під час роботи з великими предметами дитина продемонструвала інтерес до об'єктів та їх розташування.

Трудові доручення. Складав іграшки після ігор.

Самостійна діяльність. Дитина проявила ініціативу та цікавість у складанні предметів за розмірами (від великого до маленького і навпаки).

Взаємодія з родинами вихованців. Консультація батьків К. Арсена про змінний одяг та взуття.

Корекція планування. Друга половина дня. Корекція планування за планом виховательки. Організовано: гімнастика (пробудження після денного сну), сюжетно-рольова гра: «Сім'я».

Також були й заклади дошкільної освіти, в яких асистенти виховательки не здійснювали планування освітньої діяльності чи ведення будь-якої документації. Їхня роль обмежувалася допомогою під час занять, організації режимних моментів та індивідуальної підтримки дітей. Натомість, у більшості асистентів виховательки були теки адаптованого дидактичного матеріалу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Відвідування занять здійснювалось у 37 інклюзивних групах ЗДО. Мета відвідування полягала у з'ясуванні, чи вихователі на заняттях з розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку долучають до освітнього процесу дітей з ООП.

З'ясувалось, що діти з розладами аутистичного спектра були присутні на заняттях з розвитку зв'язного мовлення тільки у трьох ЗДО, натомість вони сиділи поруч з асистентом виховательки, до занять не долучались.

Аналіз занять в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти свідчить, що вихователі не звертали увагу на дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Здебільшого вихователі працювати з нормотиповими дітьми. У таких випадках допомога дітям із ООП покладалася на асистентів виховательки. Натомість, подекуди спостерігалось, що асистенти виховательки виконували завдання замість дитини, тоді як дитина лише спостерігала за процесом.

Отже, як засвідчили спостереження, вихователі інклюзивної групи здебільшого не залучали дітей з розладами аутистичного спектра до участі у спільних заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

4.3 Критеріальний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації

Метою констатувального етапу експерименту було визначення рівнів сформованості розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей з нормотиповим психофізичним

розвитком засобами цифровізації в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Задля об'єктивного уявлення щодо рівня розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра було визначено *критерії і показники*. Для виявлення моніторингу динаміки ефективності інклюзивного навчання представимо характеристику *критеріїв і показників* моніторингу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, які є оптимальними ознаками методичної підготовленості педагогів та якості освітнього процесу в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

З'ясуємо передовсім поняття «критерій» і «показник». У словникових джерелах термін «критерій» (від грец. criterion) тлумачиться як підстава для оцінювання, визначення чи класифікації чогось; (Яременко та Сліпушко, 2006: 231); мірило для визначення й оцінки предмета чи явища; ознака, що використовується як підґрунтя для класифікації (Морозов та Шкарапута, 2000: 233); засіб маркування чи ознака, на підставі якої здійснюється визначення або класифікація чогось (Гончаренко та ін., 2000: 154).

Отже, критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання чогось; умовно прийнята міра, що дозволяє здійснювати вимір об'єкта і на цій основі оцінювати його (Педагогічний словник, 2001: 265); ознака, за допомогою якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація процесу, явища (Семенова, 2006: 224).

Зазначимо, що у вітчизняній науці відсутнє чітке розмежування понять «критерій» і «показник». Зокрема, А. Семенова пропонує поділ критеріїв на такі типи: інтегральні – для визначення загального стану явища чи процесу; часткові – для аналізу окремих аспектів явища чи процесу; одиничні – для оцінки конкретних складників явища чи процесу (Курлянд та ін, 2007: 419). Водночас В. Докучаєва зазначає, що «в межах методології обсяг понять відповідних категорій є умовним», оскільки критерій має значно вищий рівень узагальнення. Критерій виконує функцію інтеграції й узагальнення (Докучаєва, 2005: 326).

Учені (І. Булах, О. Григор'єва, А. Драпак, В. Петренко та інші), розглядають «критерій» як властивість, якість чи ознаку феномена, що досліджується. Наявне поняття дозволяє оцінювати, визначати чи класифікувати стан, рівень функціонування та розвиток, є своєрідним виміром оцінки. Критерії пов'язані з певними показниками, що формують сукупність вимог, а також з кількісними чи якісними характеристиками, як міра заповненості конкретного критерію (Булах, 2019: 13-19).

Українські науковці (О. Бондарчук і Г. Єльнікова) розмежовують критерії на зовнішні та внутрішні. Зовнішні критерії відображають якість функціонування освітнього закладу, зокрема: забезпечення сталого розвитку, відповідність сучасним вимогам, чітке формулювання місії у контексті сучасності, широкий вибір освітніх послуг, а також інноваційний характер наукового і навчально-методичного забезпечення.

Внутрішні критерії стосуються як освітніх процесів, так і результатів освітньої діяльності здобувачів освіти. Дослідники наголошують, що відповідні критерії розробляються з урахуванням етапів освітнього процесу (мотиваційного, операційно-пізнавального, контрольного-оцінного) і здебільшого базуються на кваліметричному підході. Останній передбачає кількісне оцінювання якості роботи умовними балами (Бондарчук, 2008: 434).

Г. Єльнікова, за результатами власного ретроспективного досвіду, визначає поняття «критерії педагогічної діяльності» як ознаки, що дозволяють оцінити ступінь відповідності педагогічної діяльності поставленим цілям, стандартам і нормам (Кремень, 2008: 435). Означена позиція співзвучна з Н. Уйсімбаєвою, яка розглядає критерій як суттєву характеристику явища чи процесу, що дає змогу експериментатору визначати рівень сформованості компетентностей дітей в експериментальних і контрольних групах (Уйсімбаєва, 2006: 13-14).

Отже, критерій – це ознака, яка слугує підґрунтям для оцінювання, відокремлення, визначення чи класифікації стану розвитку особистості та її якісних характеристик. Освітній критерій, на нашу думку, визначається

показниками соціального й освітнього середовищ, які впливають на формування компетентностей здобувачів освіти.

Поняття «показник» деталізує, розширює і конкретизує критерій, наділяючи його якісно-оцінними властивостями. Показники розподіляються за параметрами: метою використання (складання звітів чи порівняльного аналізу); об'єктами оцінювання (показники освітньої діяльності на початкових, проміжних чи завершальних етапах); рівнями освітньої системи; формою інформації (якісні чи кількісні дані); методами здобуття – одноразові (використовуються без додаткового оброблення) або інтегральні (вимагають оброблення для підсумкових результатів); можливістю аналізу зв'язків під час освітнього процесу (об'єктивні чи суб'єктивні характеристики).

Отже, «показник» визначає наявність або відсутність певної якості об'єкта, що досліджується, а також ступінь її вираження.

Критеріальний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації передбачає зорієнтованість на забезпечення умов для ефективного формування комунікативних навичок і мовленнєвої компетентності. В означеному контексті важливим є визначення чітких критеріїв і показників, які дозволяють оцінити рівень розвитку зв'язного мовлення та комунікації у дітей з розладами аутистичного спектра.

Критерії передбачають: рівень розвиненості мовленнєвої діяльності, а саме здатність будувати зв'язні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; здатність до взаємодії у процесі мовлення, ураховуючи специфіку соціальної комунікації дітей з аутизмом; використання цифрових інструментів, які сприяють розвитку мовленнєвих умінь; динаміку мовленнєвого прогресу на різних етапах упровадження експериментальної методики. Цифровізація, у свою чергу, виступає ефективним засобом, що полегшує доступ до індивідуалізованих підходів і дозволяє адаптувати освітні матеріали відповідно до потреб кожної дитини (Чекан, 2022: 231-238).

Зазначимо, що з огляду на завдання, предмет дослідження, його особливості та доцільність використання певної методики, було дібрано

діагностувальний інструментарій відповідно до загальних вимог проведення діагностувальних процедур. А саме: зорієнтованість на оцінювання педагогічного явища; уніфікованість процедури проведення та оцінювання результатів діагностувальних завдань; індивідуалізація явища, що досліджується; достовірність вимірювання феномену; валідність; наявність критеріїв чи нормативної шкали для оцінювання результатів; надійність і практичність.

На констатувальному етапі було визначено критерії із відповідними показниками розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Опишемо їх.

Когнітивно-мовленнєвий критерій із показниками:

- обізнаність дітей із назвами знайомих предметів (з якими дитина зустрічається у ЗДО і сім'ї);
- обізнаність із героями казок;
- розуміння мовлення дорослих.

Комунікативно-діяльнісний критерій із показниками:

- вміння дібрати потрібну знайому картинку (предмет, іграшку тощо) та описувати її;
- вміння спілкуватись із дорослими і дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності).

Емоційно-етичний критерій із показниками:

- ставлення дитини до комп'ютера чи планшета;
- мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователем, батьками, незнайомими дітьми та дорослими);
- оцінка ставлення дитини до себе (самооцінка), свого мовлення, мовлення інших дітей, мовлення дорослих(взаємооцінка).

До кожного показника в межах кожного критерію було дібрано відповідну методику та роздатковий матеріал (див. Таблицю 4.1) (див. Додаток Р).

Критерії із відповідними показниками розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації представлено у Таблиці 4.1.

Задля якісної характеристики рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було виокремлено чотири рівні: достатній, задовільний, низький та відсутність зв'язного мовлення. Схарактеризуємо їх.

Достатній рівень розвитку зв'язного мовлення. Діти активно беруть участь у комунікативних ситуаціях, уміють висловлювати свої думки, емоції зрозумілим способом. Діти із достатнім рівнем складають речення, беруть участь в обговоренні конкретних тем, відповідають на запитання дорослих і підтримують діалог з іншими дітьми. У процесі використання цифрових інструментів (комп'ютери чи планшети) діти самостійно виконують завдання, виразно висловлюються про свої дії та пояснюють, що вони роблять. Мовленнєва активність виявляється в різних формах – від відповіді на запитання до ініціювання розмов, у процесі розмови передає позитивне ставлення до себе, інших дітей і дорослих. Діти із достатнім рівнем можуть брати участь у колективних мовленнєвих взаємодіях.

Задовільний рівень розвитку зв'язного мовлення. У дітей наявні труднощі щодо побудови зв'язного мовлення, водночас вони беруть участь у простих діалогах, коротко відповідають на запитання. Діти із задовільним рівнем потребують допомоги дорослих чи цифрових підказок задля формулювання власних думок. У взаємодії з іншими дітьми й педагогами відповіді дітей є короткими, неповними, діти вагаються під час вибору правильної відповіді. У процесі використання цифрових засобів діти виконують освітні завдання, натомість потребують інструкцій чи підказок. Емоційна реакція дітей на спілкування зазвичай позитивна, хоча діти виявляють нестійкість у взаємодії з іншими, уникаючи колективного спілкування.

Критеріальний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Критерії	Показники	Методики діагностування
Когнітивно-мовленнєвий критерій	обізнаність дітей із назвами знайомих предметів	«Що нас оточує вдома і в дитячому садку?» (А. Богуш, Н. Гавриш «Розвиток мовлення» для дітей старшого дошкільного віку. Предметні картинки).
		«Запитай про предмет чи іграшку» (Н. Будна «Українська мова. Словник у картинках. Комплект наочності»).
	обізнаність із героями казок	«Запитай про казку» (А. Богуш, Н. Гавриш «Розвиток мовлення» для дітей старшого дошкільного віку. Предметні картинки).
		«Впізнай» (Н. Гавриш, О. Безсонова «Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей»).
		«Знайди пару» (Ю. Рибун «Прудкі пальчики. Розвиток мовлення». Набір розвивальних карток).
	розуміння мовлення дорослих	«Виконай прохання» (набір розвиваючих дитячих карток «Іграшки». Видавництво «Зірка»).
		«Послідовність дій» (Картки Г. Домана «Дії в картинках», «Хто що робить»).
		«Відповідай на запитання» (А. Богуш, Н. Гавриш «Розвиток мовлення» для дітей старшого дошкільного віку. Предметні картинки).
		«Як ти думаєш, що я відчуваю?» (Картки Г. Домана «Емоції»).
Комунікативно-діяльнісний критерій	вміння дібрати потрібну знайому картинку та описувати її	«Знайди потрібну іграшку» (Е. Бомон, Н. Беліно «Картинки для дитинки. Іграшки»).
		«Що потрібно для гри?» (Л. Чала «Опорні схеми для складання описових розповідей»).
	вміння спілкуватись з дорослими і дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності)	«Привітайся і запитай» (А. Богуш, Н. Гавриш «Вчимося складати розповіді»).
		«Попроси про допомогу» (А. Bondy, L. Frost «Картки дій – PECS»).
Емоційно-етичний критерій	ставлення дитини до комп'ютера чи планшета	«Як ти користуєшся планишетом?» (А. Bondy, L. Frost «Картки PECS -Picture Exchange Communication System»).
		«Що ти любиш робити на комп'ютері?» (А. Bondy, L. Frost «Картки PECS -Picture Exchange Communication System»).
	мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователем, батьками, з незнайомими дітьми та дорослими)	«Розкажи батькам про свій день» (А. Bondy, L. Frost «Базові карти PECS»).
		«Знайомство з друзями» (А. Bondy, L. Frost «Картки PECS для візуальної комунікації (Picture Exchange Communication System)»).
		«Запитай у дорослого» (А. Bondy, L. Frost «Картки PECS для візуальної комунікації (Picture Exchange Communication System)»).
	оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, мовлення інших дітей, мовлення дорослих	«Як ти ставишся до себе?» (Картки Г. Домана «Емоції»).
		«Як ти ставишся до інших дітей?» (Набір «Розумні картки. Початок мовлення. Розмовлялки, видавництво «Кристал Бук»).
		«Як ти ставишся до дорослих?» (Картки Г. Домана «Професії»).

Низький рівень розвитку зв'язного мовлення. Діти не ініціюють спілкування, не відповідають на запитання без допомоги дорослих або візуальних підказок. Діти емоційно виявляють нерішучість, уникають контактів із дорослими й однолітками, демонструють відсутність зацікавленості в колективних мовленнєвих ситуаціях.

Відсутність зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення у дитини відсутнє, навіть із візуальною підказкою чи безпосередньою допомогою дорослих. Не відповідає на запитання, комунікація обмежена невербальними сигналами (жести, міміка). Дитина не виявляє зацікавленості до спілкування чи інтеракцій з іншими, як у колективних, так і в індивідуальних мовленнєвих завданнях. Взаємодія з дорослими чи дітьми відсутня.

Експериментальна робота здійснювалась в інклюзивних групах з дітьми старшого дошкільного віку на базі закладів дошкільної освіти (Закарпатська, Рівненська, Кіровоградська, Одеська, Волинська, Київ, Сумська області). На констатувальному етапі експерименту взяло участь 50 дітей із розладами аутистичного спектра та 300 дітей з нормотиповим психофізичним розвитком. Діти з розладами аутистичного спектра характеризувалися збереженим інтелектом, належали до 2, 3 та 4 рівнів підтримки (Чекан, 2022: 165-169), мали обмежений рівень мовленнєвого розвитку, що проявлявся у малокомунікативному мовленні з переважанням ехологічних висловлювань.

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, до кожного з показників кожного критерію розроблено й дібрано (інших авторів) методики діагностування, цифрові технології та роздатковий матеріал (А. Богуш, Н. Будни, О. Безсонової, Н. Гавриш, Г. Домана, Ю. Рібцун, Л. Чали). Як і дітям з нормотиповим психофізичним розвитком так і дітям з РАС пропонувались однакові завдання. Проте, для дітей з розладами аутистичного спектра, з чіткими інструкціями та можливістю візуальної підтримки, завдання були адаптовані. З кожною дитиною з РАС всі завдання використовувались індивідуально у присутності асистента виховательки. Зауважимо, що діти з нормотиповим психофізичним розвитком виконували завдання без адаптації і без присутності вихователя чи асистента виховательки.

Розглянемо результати виконання дітьми завдань за першим **критерієм (когнітивно-мовленнєвим).**

Показник: *обізнаність дітей із назвами знайомих предметів*

«Що нас оточує вдома і в дитячому садку?»

Мета: з'ясувати, чи вміє дитина називати знайомі предмети, розуміє, де вона їх бачила (вдома чи бачить у дитячому садку).

Матеріал: реальні предмети або іграшкові копії (наприклад, стілець, ложка, м'яч), візуальні підказки (картинки з предметами або предмети, знайомі дітям), предметні картинки (А. Богуш, Н. Гавриш «Розвиток мовлення» для дітей старшого дошкільного віку. Комплект містить 216 предметних картинок, згрупованих за 18 тематичними групами. Видавництво «Генеза», 2018 рік).

Виконавці: дитина – Іван В. (ЕГ), 6 років; дитина – Арина К. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Іван В.) показують один предмет, озвучують: «Іванку, це стілець, скажи, будь ласка, де ти бачив такий стілець – вдома чи в дитячому садку?». Дитині пропонують обрати одну відповідь чи обидва варіанти відповіді: «Вдома» та (або) «У дитячому садку» (за потреби асистент виховательки показує зображення або картки з написами). Якщо дитина відповідає правильно (обирає обидва варіанти; один із варіантів), її дії схвалюють: «Молодець!». Якщо дитина не виконує завдання, то називають правильну відповідь: «Так, це стілець, і ми його бачимо і вдома, і в дитячому садку (або тільки в дитячому садку)».

Проілюструємо прикладом. Відповіді дітей з РАС:

- Дитині Іван В. (ЕГ) показали стілець і запитали: «Іванку, це стілець, скажи, будь ласка, де ти бачиш такий стілець – вдома чи у дитячому садку?». Відповідь відсутня.

«Запитай про предмет чи іграшку»

Мета: з'ясувати, чи вміє дитина будувати прості запитання про знайомі предмети, мотивуючи її до активної взаємодії.

Матеріал: набір карток із зображеннями предметів (іграшка, стілець, ложка тощо), (Н. Будна «Українська мова. Словник у картинках. Комплект наочності», видавництво «Навчальна книга – Богдан», 2018 рік).

Виконавці: дитина – Артур М. (ЕГ), 7-мий рік життя; дитина – Катерина М. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Дитині показують картинку, озвучуючи: «Це іграшка. Оленко, що це?» (очікувана відповідь від дитини: «Це іграшка»). Після відповіді: «Тепер ти спитай мене, що це».

Наводимо окремі приклади виконання дітьми завдань:

- Дитині (Артур М.) (ЕГ) показали картинку з іграшкою (кубик) та уточнили: «Артурчику, будь ласка, скажи, що це?». Хлопчик відповів: «Кубик». Еспериментатор: «Тепер ти запитай мене, що це». Артур М. мовчить.

Показник: *обізнаність із героями казок*

«Запитай про казку»

Мета: з'ясувати, чи вміє дитина відповідати на запитання за змістом знайомих текстів.

Матеріал: Планшет, колонки, предметні картинки (А. Богуш, Н. Гавриш «Розвиток мовлення» для дітей старшого дошкільного віку. Комплект містить 216 предметних картинок, згрупованих за 18 тематичними групами. Видавництво «Генеза», 2018 рік).

Виконавці: дитина – Арсен К. (ЕГ), 7-мий рік життя; дитина – Олеся О. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Дитині (Арсен К.) зачитують або відтворюють засобами цифровізації короткий уривок із знайомої казки, наприклад, «Колобок покотився далі та зустрів Вовка...». Після паузи дитину запитують: «Арсене, скажи, будь ласка, кого зустрів Колобок?» або «Арсенчику, будь ласка, скажи, що сказав Вовк?». Якщо дитина не відповідає на запитання або потребує підтримки, то пропонують варіанти відповідей, демонструючи предметні картинки.

Проілюструємо прикладами:

- Засобами цифровізації відтворюється уривок казки: «Колобок покотився далі та зустрів Вовка...». Арсена К. (ЕГ) запитують: «Арсене, скажи, будь ласка, кого зустрів Колобок?». Хлопчик швидко відповів: «Вовка». Відтворюють наступний уривок казки, знову запитують: «Арсенчику, будь ласка, скажи, що сказав Вовк?». Відповідь відсутня.

- На запитання до Олесь О. (КГ): «Олесью, скажи, будь ласка, кого зустрів Колобок?», хлопчик відповів невпевнено: «Лиса?».

«Впізнай»

Мета: з'ясувати, чи може дитина впізнати й назвати відомі їй казки чи вірші.

Матеріал: картинки із героями відомих казок та віршів (наприклад, Колобок, Червона Шапочка, Зайчик), аудіозаписи коротких уривків із казок або віршів. Набір коректурних таблиць для дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку, доповнений методичними рекомендаціями щодо їх використання (Н. Гавриш, О. Безсонова. Видавництво «Слово», 2012 рік). Планшет, колонки.

Виконавці: дитина – Марина М. (ЕГ), 6 років; дитина – Дмитрик С. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Марині М.) показують персонажі з казки чи вірша, запитуючи: «Маринко, скажи, будь ласка, хто це?» (наприклад, картинка з Колобком). Марина відповідає: «Це Колобок». Дорослий: «Так, молодець, правильно!». Наступне запитання: «Тепер скажи, будь ласка, із якої казки цей персонаж?», у разі необхідності, дитині надається допомога, щоб правильно озвучити назву казки.

До прикладу:

- Марині М. (ЕГ) показують картинку з Колобком і запитують: «Маринка, подивись будь ласка, та скажи – хто це?». Дівчинка відповіла: «Колобок». На запитання «А тепер, будь ласка, уважно подивись та скажи, із якої казки персонаж?» відповідь відсутня.

- Дмитрику С. (КГ) показали зображення Червоної Шапочки (Тема: Герої казок (Н.Гавриш, О. Безсонова «Калейдоскоп інформаційно-ігрової

творчості дітей»)) та запитали: «Дмитрику, хто це?» Дмитрик С. Від побаченого зрадів, підстрибнув та сказав: «Дівчинка».

«Знайди пару»

Мета: з'ясувати, чи вміє дитина співвідносити героїв казок із назвами казок.

Матеріал: картки із зображеннями казкових героїв (Колобок, Червона Шапочка, Вовк, Лисиця), картки з назвами казок (наприклад, «Колобок», «Червона Шапочка»), (набір розвивальних карток Ю. Рібцун «Прудкі пальчики. Розвиток мовлення». Видання містить 20 карток, видавництво «Ранок» у серії «Кенгуру», 2020 рік).

Виконавці: дитина – Ігор Ч. (ЕГ), 7-мий рік життя; дитина – Катруся М. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Перед дитиною (Катруся М.) розкладають кілька карток із зображеннями казкових героїв. Надалі показують одну картку з назвою казки, наприклад, «Колобок», і озвучують завдання: «Катрусю, будь ласка, знайди героя цієї казки». Завдання виконано правильно: «Правильно, молодець Катрусю! Так, це герой із казки «Колобок». У разі потреби, для дитини описують героя казки.

Наводимо окремі приклади виконання дітьми завдань:

- Дитині (Ігор Ч. (ЕГ)) показують картку з назвою казки. Надалі озвучено завдання: «Ігоре, скажи, будь ласка, хто герой цієї казки?». Відповідь правильна «Колобок». Вихователька продовжує: «А тепер, будь ласка, уважно подивися на картки, що на столі та спробуй знайти головного героя з-поміж карток». Хлопчик швидко вибрав картку з Колобком, проте, не назвав головного героя казки – Колобка.

- Катрусі М. (КГ) показали картку з назвою «Червона Шапочка», то дівчинка вибрала Вовка, нічого не озвучивши.

Показник: розуміння мовлення дорослих

«Виконай прохання»

Мета: з'ясувати, чи розуміє дитина прості інструкції дорослого, чи здатна їх виконувати.

Матеріал: середовище для ігор або занять (наприклад, іграшки, книги, кубики), візуальні підказки (картинки з діями: «візьми», «постав», «поклади»).
Набір розвивальних дитячих карток («Іграшки», видавництво «Зірка», 2022 рік).

Виконавці: дитина – Марія М. (ЕГ), 6 років; Олексій С. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Дитині (Марія М.) пропонують: «Марійко, візьми, будь ласка, кубик», «Марійко, будь ласка, поклади книжку на стіл», «Марійко, будь ласка, принеси ось таку іграшку». Якщо дитина має труднощі у виконанні інструкцій, то застосовують візуальна «картинка з дією» або повторює прохання у короткій формі: «Будь ласка, візьми кубик» (показуючи на кубик). Після кожної виконаної дії дитину заохочують схваленням: «Молодець! Ти взяв кубик!».

Подаємо приклади виконання дітьми завдань:

- На прохання «Марійко, візьми, будь ласка, кубик» Марія М. (ЕГ) швидко бере кубик і тримає його в руках.

- Олексію С. (КГ) доручають: «Олексійчику, будь ласка, поклади книжку на стіл». Хлопчик вагається. Доручення не виконано.

«Послідовність дій»

Мета: виявити здатність дитини розуміти та виконувати послідовні інструкції, що складаються з кількох кроків.

Матеріал: (картки Г. Домана «Дії в картинках», «Хто що робить», (Видавництво «Талант», 2021 рік). Іграшки або предмети (наприклад, м'яч, кубики, лялька), візуальні підказки для кожної дії (картинки дій).

Виконавці: дитина – Ігор Л. (ЕГ), 6 років; Софія М. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Ігор Л.) пропонують: «Ігорчику, будь ласка, візьми м'яч і поклади його в кошик». Дитина виконує інструкцію, на перших етапах бере м'яч, надалі кладе його в кошик. Якщо дитина потребує допомоги, застосовуються візуальні підказки (картки Г. Домана «Дії в картинках») або завдання розбиваються на кроки: «Візьми м'яч» (показуючи

на м'яч), «Поклади його в кошик». Коли дитина виконала завдання, зроблене підсумовується: «Чудово! Ти взяв м'яч і поклав його в кошик!».

Пропонуємо окремі приклади виконання завдань дітьми:

- Дитині (Ігор Л. (ЕГ)) пропонують «Ігорчику, будь ласка, візьми м'яч і поклади його в кошик», Ігор Л. бере м'яч і кладе його в кошик.

- Софії М. (КГ) пропонують: «Софійка, будь ласка, візьми кубик і поклади його на стілець». Дівчинка бере кубик, натомість не кладе його на стілець.

«Відповідай на запитання»

Мета: з'ясувати, чи розуміє дитина запитання від дорослих і чи може на них відповідати.

Матеріал: предмети для вибору (наприклад, м'яч, лялька, кубик), (предметні картинки А.Богущ, Н.Гавриш «Розвиток мовлення» для дітей старшого дошкільного віку. Комплект містить 216 предметних картинок, згрупованих за 18 тематичними групами. Видавництво «Генеза», 2018 рік).

Виконавці: дитина – Ганна Ч. (ЕГ), 7-мий рік життя; Денис К. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Дитину (Ганна Ч.) запитують: «Анічка, скажи, будь ласка, що це?» (показуючи на предмет, до прикладу, м'яч). Дитина словесно відповідає або жестом показує на предмет. Якщо дитина не відповідає або не розуміє запитання, дитині показують варіанти відповіді через предметні картинки: «Це м'яч?», чи «Що це?». Дитина повторює відповідь або жестом показує на правильний предмет.

Розглянемо приклади:

- Дитину (Аню Ч. (ЕГ)) запитують: «Анічка, скажи, будь ласка, що це?» (показуючи на м'яч). Дівчинка відповідає: «М'яч».

- На запитання Денису К. (КГ) «Денисику, скажи, будь ласка, що це?» (показуючи на ляльку). Відповідь відсутня.

«Як ти думаєш, що я відчуваю?»

Мета: з'ясувати, чи розуміє дитина емоційний зміст спілкування дорослих.

Матеріал: картки Г. Домана «Емоції». Видавництво «Талант», 2021 рік.

Виконавці: дитина – Катруся М. (ЕГ), 7-мий рік життя; Артем Л. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Зачитується речення з дотриманням відповідної емоції: «Я дуже радію, що ти прийшов!» або «Мені сумно, що ти захворів». Надалі дитину (Артем Л.) запитують: «Артемчику, як ти думаєш, я радію чи сумую?». Паралельно дитині показують відповідні картинки з емоціями. Дитина відповідає словесно, або обирає картку з відповідною емоцією.

Розглянемо окремі приклади виконання завдань дітьми:

- Дитині (Катруся М. (ЕГ)) озвучено: «Я дуже радію, що ти сьогодні прийшла до дитячого садка!», після дівчинку запитують: «Катрусю, як ти думаєш, я радію чи сумую?» Катруся М. обирає картку з емоцією радості.

- Артему Л. (КГ) озвучено: «Мені сумно, що хлопчик захворів», після хлопчика запитують: «Артемчику, як ти думаєш, я радію чи сумую?». Відповідь відсутня.

Кількісні результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за когнітивно-мовленнєвим критерієм подано у Таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за когнітивно-мовленнєвим критерієм (констатувальний етап у (%))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Достатній рівень	2	6	4	4
	Задовільний рівень	19	21	11	17
	Низький рівень	31	32	27	30
	Відсутність зв'язного мовлення	48	41	58	49
КГ	Достатній рівень	2	6	4	4
	Задовільний рівень	21	20	10	17
	Низький рівень	30	33	27	30
	Відсутність зв'язного мовлення	47	41	59	49

Примітка:

П1 – обізнаність дітей із назвами знайомих предметів

П2 – обізнаність із героями казок

П3 – розуміння мовлення дорослих

χ – середньоарифметичне значення

Представлена у Таблиці 4.2 кількісна характеристика рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за результатами кожного із показників когнітивно-мовленнєвого критерію, свідчить про домінування низького рівня (32 % в ЕГ та 33 % – КГ) і відсутність зв'язного мовлення (58 % в ЕГ та 59 % – КГ). Достатній рівень розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра становив тільки 6 % в ЕГ і 6 % – КГ. Задовільний рівень був у - 21 % в ЕГ та 20 % – КГ.

Кількісний аналіз кожного з показників когнітивно-мовленнєвого критерію, як засвідчують дані таблиці, що найнижчий відсоток було отримано за показником обізнаності дітей із назвами знайомих предметів. Достатнього рівня розвитку досягли 2 % дітей ЕГ та 2 % – КГ; задовільний – 19 % дітей ЕГ та 21 % – КГ, низький – 31 % дітей в ЕГ та 30 % – КГ; відсутність зв'язного мовлення – 48 % дітей ЕГ та 47 % – КГ.

Рівень «відсутність зв'язного мовлення» дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра домінував за показником розуміння мовлення дорослих (58 % дітей ЕГ та 59 % у КГ). За показником розуміння мовлення дорослих задовільний рівень виявлено у (11 % дітей ЕГ та 10 % – КГ); достатній: лише 4 % дітей ЕГ і 4 % у КГ були на високому рівні.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, здебільшого, не є достатньо обізнаними із назвами знайомих предметів, вони не завжди розуміють мовлення дорослих та не можуть застосовувати комунікативно-мовленнєві поняття у процесі спілкування.

Для окремих дітей виявилися проблематичними завдання, пов'язані з обізнаністю із героями казок. Діти обох груп знайомі з персонажами казок,

натомість потребують допомоги задля правильного розпізнавання та співвіднесення персонажів із назвами казок.

Кількісні результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за когнітивно-мовленнєвим критерієм подано в Таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за когнітивно-мовленнєвим критерієм (констатувальний етап у (%))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Достатній рівень	46	42	44	44
	Задовільний рівень	37	38	39	38
	Низький рівень	17	20	17	18
	Відсутність зв'язного мовлення	0	0	0	0
КГ	Достатній рівень	46	45	44	45
	Задовільний рівень	36	39	39	38
	Низький рівень	18	16	17	17
	Відсутність зв'язного мовлення	0	0	0	0

Примітка:

П1 – обізнаність дітей із назвами знайомих предметів

П2 – обізнаність із героями казок

П3 – розуміння мовлення дорослих

χ – середньоарифметичне значення

Представлена у Таблиці 4.3 кількісна характеристика рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком за результатами кожного із показників когнітивно-мовленнєвого критерію, свідчить про домінування достатнього (44 % в ЕГ та 45 % – КГ) та задовільного рівнів (по 38 % в ЕГ та КГ). Низький рівень розвитку зв'язного мовлення нормотипових дітей старшого дошкільного віку становив тільки 18 % в ЕГ і 17 % – КГ. Рівень «відсутність зв'язного мовлення» - не спостерігався.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що нормотипові діти старшого дошкільного віку є достатньо обізнаними із назвами знайомих предметів, розуміють мовлення дорослих, можуть застосовувати комунікативно-мовленнєві поняття у процесі спілкування, добре знайомі з персонажами казок, розпізнають та співвідносять персонажів із назвами казок тощо.

Відтепер розглянемо результати виконання дітьми завдань за другим критерієм (комунікативно-діяльнісний).

Показник: *вміння дібрати знайому картинку (предмет, іграшку тощо) та описати її*

«Знайди потрібну іграшку»

Мета: з'ясувати, чи може дитина обирати потрібну знайому іграшку за описом дорослого.

Матеріал: набір іграшок або картинок із зображеннями іграшок (наприклад, м'яч, лялька, машинка, кубик), картки з зображеннями предметів (Е. Бомон, Н. Беліно «Картинки для дитинки. Іграшки». Видавництво «Навчальна книга – Богдан», 20 сторінок, 2021 рік).

Виконавці: дитина – Ігор П. (ЕГ), 7-мий рік життя; Марія К. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Перед дитиною розкладено кілька іграшок або картинок із зображеннями іграшок. Дитині (Ігор П.) пропонують: «Ігорчику, будь ласка, знайди м'яч» (або інший знайомий предмет). Дитина обирає наявний предмет або картинку. Якщо дитина обирає правильно: «Ти молодець, це м'яч!». Якщо дитина не обирає правильний предмет, то дитині показують на м'яч або застосовують візуальну картку із зображенням м'яча.

Пропонуємо окремі приклади виконання завдань дітей:

- Дитині (Ігор П. (ЕГ)) дають завдання: «Ігорчику, будь ласка, знайди м'яч серед цих іграшок». Хлопчик спочатку вагається, натомість після обдумування обирає правильний предмет.

- Марії К. (КГ) озвучують завдання: «Марійко, будь ласка, знайди ляльку». Дівчинка відвертається у іншу сторону. Сумна.

«Що потрібно для гри?»

Мета: з'ясувати, чи може дитина обирати правильні предмети для конкретних дій або ігор.

Матеріал: картинки або реальні предмети (тарілка, ложка, чашка, машинка, кубик), картка з ілюстрацією конкретної ігрової діяльності (наприклад, ігрова ситуація в пісочниці, обід), (Л. Чала «Опорні схеми для складання описових розповідей», видавництво «Основа», 2018 рік).

Виконавці: дитина – Ігор П. (ЕГ), 7-мий рік життя; Дмитро Т. (КГ), 6 років.

Процедура виконання. Дитині (Ігор Т.) показують картинку та описують процес : «Ігорчику, тепер ми будемо обідати. Як ти думаєш, що нам потрібно для обіду?». Дитині пропонують вибрати з-поміж кількох предметів, наприклад, ложку, тарілку, чашку. Дитина обирає правильні предмети. «Молодець! Так, для обіду потрібні ложка і тарілка!».

Наводимо окремі приклади виконання завдань:

- На запитання до дитини (Ігор Т. (ЕГ)): «Ігоре, тепер ми будемо обідати. Як ти думаєш, що нам потрібно для обіду?» хлопчик обирає правильний предмет, виконуючи завдання самостійно.

- Дитину (Дмитро Т. (КГ)) запитують: «Дмитрику, що потрібно для ігор у пісочниці?». Хлопчик думає, вагається та обирає книжку замість відерця та лопатки.

Показник: *вміння спілкуватись з дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності)*

«Привітайся і запитай»

Мета: мотивувати дитину до спілкування з дорослими та іншими дітьми, вчити вітатися та задавати прості запитання.

Матеріал: картки з можливими фразами для привітання (наприклад, «Привіт», «Як справи?», «Що ти робиш?»), картинки із зображеннями дітей та дорослих (А. Богуш. Н. Гавриш «Вчимося складати розповіді». Видавництво «Генеза», 2016 рік).

Виконавці: дитина – Артур Л. (ЕГ), 7-мий рік життя; Катя П. (КГ), 6 років.

Процедура виконання: Дитині (Артур Л.) показують картинку з персонажем (дитина або дорослий), озвучують: «Артурчику, подивись будь ласка на картинку. Уяви, що ти зустрів цього хлопчика. Що ти можеш йому сказати?». Дитина відповідає (до прикладу, «Привіт!» або «Як справи?»).

Підкріпимо прикладами:

- Артур Л. (ЕГ) демонструють картинку з хлопчиком, а також озвучують: «Артурчику, подивись, будь ласка, на картинку. Уяви, що ти зустрів цього хлопчика. Що ти можеш йому сказати?». Хлопчик після довгої паузи встав із-за столу. Відповідь відсутня.

- Катя П. (КГ) на теж саме запитання не відповідає.

«Попроси про допомогу»

Мета: мотивувати дитину до активного спілкування, з'ясувати чи може дитина правильно формулювати прохання та відповідати на нього.

Матеріал: іграшки або предмети, які дитина може попросити (наприклад, кубик, олівець, книжка), візуальні підказки (картки із фразами: «Допоможи, будь ласка», «Дай мені, будь ласка»). Картки дій – PECS (А. Bondy, L. Frost) 61 картка, виробник HEGA, 2022 рік.

Виконавці: дитина – Олена Г. (ЕГ), 7-мий рік життя; Лена П. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Для дитини (Олена Г.) організовано ситуацію, у якій вона може попросити про допомогу. До прикладу: «Оленко, будь ласка, подивись. Ось кубики. Їх потрібно поскладати на стіл. Скажи чи потрібна тобі допомога у процесі складання». Якщо дитина потребує допомоги, то звертається до дорослого з проханням: «Допоможи мені, будь ласка». Якщо дитина не ініціює прохання, дорослий стимулює, застосовуючи картки дій – PECS з фразами або повторюючи приклад: «Ти можеш сказати «Допоможи мені, будь ласка». Після того, як дитина попросить допомогу, дитину схвалюють: «Молодець! Ти попросив допомогу!» і допомагають скласти кубики.

Проілюструємо прикладами:

- Дитині (Олена Г. (ЕГ)) озвучують: «Оленко, будь ласка, подивись. Ось кубики. Їх потрібно поскладати на стіл. Ти зможеш це зробити?». Дівчинка махає головою, показуючи згоду. Дорослий продовжує: «Скажи мені, якщо тобі потрібна допомога у процесі складання». Олена Г. намагається зібрати кубики, натомість кубики падають з рук дитини. Дівчинка мовчить і не просить допомоги. Сумна. Після короткої паузи Оленка відвертається. Доручення не виконано.

Результати виконання завдань за комунікативно-діяльнісним критерієм представлено у таблиці (див. Таблицю 4.4).

Таблиця 4.4

Результати сформованості рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за комунікативно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап у (%))

Групи	Рівні	Показники		χ
		П1	П2	
ЕГ	Достатній рівень	2	2	2
	Задовільний рівень	15	13	14
	Низький рівень	38	38	38
	Відсутність зв'язного мовлення	45	47	46
КГ	Достатній рівень	2	2	2
	Задовільний рівень	16	12	14
	Низький рівень	37	39	38
	Відсутність зв'язного мовлення	45	47	46

Примітка:

П1 – вміння дібрати потрібну знайому картинку (предмет, іграшку тощо) та описувати її

П2 – вміння спілкуватись з дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності)

χ – середньоарифметичне значення

Як бачимо з Таблиці 4.4, кількісна характеристика рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за комунікативно-діяльнісним критерієм свідчить про перевагу низького рівня (38 % в ЕГ та 39 % – у КГ) та відсутність зв'язного

мовлення (47 % в ЕГ та 47 % – у КГ). Достатній рівень становив лише 2 % – в ЕГ і 2 % – у КГ. Задовільний рівень був у 15 % – ЕГ та 16 % – КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-діяльнісним критерієм, то, як свідчить таблиця, найменший відсоток було отримано за показником уміння спілкуватись з дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності) – достатній рівень: 2 % – в ЕГ та 2 % у – КГ, задовільний рівень: 13 % – в ЕГ та 12 % – у КГ, відсутність зв'язного мовлення: 47 % – в ЕГ та 47 % – у КГ. За показником вміння дібрати потрібну знайому картинку (предмет, іграшку тощо) та описувати її достатній рівень складав 2 % – в ЕГ та 2 % – у КГ. Натомість переважав рівень – відсутність зв'язного мовлення (45 % – в ЕГ та 45 % – у КГ) та низький (38 % – в ЕГ та 37 % – у КГ) рівень.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що у дітей відсутні відповідні вміння спілкуватись з дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності), діти не дотримуються правил ведення діалогу, не використовують формули мовленнєвого етикету у спілкуванні, відчувають труднощі у процесі опису знайомої картинки.

Кількісні результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за комунікативно-діяльнісним критерієм подано у Таблиці 4.5.

Кількісні результати дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за комунікативно-діяльнісним критерієм, засвідчують, що найменший відсоток було отримано за низьким рівнем по 16 % як в ЕГ так і в КГ. Задовільний рівень: 38 % – в ЕГ та 39 % – у КГ. Натомість переважав достатній рівень (46 % – в ЕГ та 45 % – у КГ). Рівень «відсутність зв'язного мовлення» не виявлено.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що нормотипові діти старшого дошкільного віку інклюзивної групи вміють спілкуватись з дорослими та дітьми, дотримуються правил ведення діалогу, використовують формули

мовленнєвого етикету у спілкуванні, не відчують труднощі у процесі опису знайомої картинки тощо.

Таблиця 4.5

Результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за комунікативно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап у (%))

Групи	Рівні	Показники		χ
		П1	П2	
ЕГ	Достатній рівень	48	44	46
	Задовільний рівень	36	40	38
	Низький рівень	16	16	16
	Відсутність зв'язного мовлення	0	0	0
КГ	Достатній рівень	45	45	45
	Задовільний рівень	38	41	39
	Низький рівень	17	14	16
	Відсутність зв'язного мовлення	0	0	0

Примітка:

П1 – вміння дібрати потрібну знайому картинку (предмет, іграшку тощо) та описувати її

П2 – вміння спілкуватись з дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності)

χ – середньоарифметичне значення

Відтепер розглянемо результати виконання дітьми завдань за третім критерієм (емоційно-етичним).

Показник: ставлення дитини до комп'ютера чи планшета

«Як ти користуєшся планшетом?»

Мета: з'ясувати, чи розуміє дитина призначення комп'ютера або планшета та як вона взаємодіє із відповідними пристроями.

Матеріал: планшет або комп'ютер (за можливості), або картинки з їх зображенням, картки з ілюстраціями можливих дій (гра, малювання, перегляд відео тощо). Картки PECS «Picture Exchange Communication System» (Тема «Комп'ютери та гаджети»). Автори – А. Bondy, L. Frost. 70 карток, виробник HEGA, 2022 рік.

Виконавці: дитина – Олег С. (ЕГ), 7-мий рік життя; Марина К. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Олег С.) показують планшет або картку PECS із зображенням планшету і запитують: «Олежику, будь ласка, подивися на картку. Що тут зображено?». Дитина відповідає: «Планшет». Дорослий продовжує: «А що ти найбільше любиш робити на планшеті?» або «Олежику, скажи, будь ласка, як ти користуєшся планшетом?». Дитина відповідає, описуючи дії (наприклад, «Граюся», «Дивлюсь мультики»). Якщо дитина має труднощі з відповіддю, то дитині показують варіанти на картках: «Ти граєшся чи дивишся мультики?». Після правильної відповіді дитину заохочують: «Молодець, ти користуєшся планшетом для ...!». Проілюструємо прикладами:

– Дитині (Олег С. (ЕГ)) озвучують: «Олежику, подивися, будь ласка, на картку. Що тут зображено?». Хлопчик відповідає: «Планшет». Екзаменатор продовжує: «Олежику, скажи, будь ласка, чи є у тебе вдома планшет або комп'ютер?». Хлопчик звертає увагу на планшет (мовчить). Відповідь відсутня.

«Що ти любиш робити на комп'ютері?»

Мета: з'ясувати, як дитина ставиться до використання комп'ютера та що їй найбільше подобається робити за відповідним пристроєм.

Матеріал: комп'ютер або картинки з комп'ютером, картки з можливими варіантами дій на комп'ютері (наприклад, малювання, гра, перегляд відео). Картки PECS «Picture Exchange Communication System» (Тема «Комп'ютери та гаджети»). Автори – А. Bondy, L. Frost. 70 карток, виробник NEGA, 2022 рік.

Виконавці: дитина – Оленка С. (ЕГ), 7-мий рік життя; Марк Х. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Оленка С.) показують картку PECS із зображенням комп'ютера або сам комп'ютер і запитують: «Оленко, скажи, будь ласка, що ти любиш робити на комп'ютері?». Дитина відповідає, називаючи улюблену діяльність (до прикладу, «Граю», «Малюю», «Дивлюся мультики»). Якщо дитина вагається, то дитині показують картки PECS із можливими

варіантами: «Ти граєш чи дивишся мультики?». Після відповіді дитину схвалюють: «Добре! Ти любиш малювати на комп'ютері!». Подаємо приклади виконання завдань дитини:

– Дитину (Оленка С. (ЕГ)) запитують: «Оленко, скажи, будь ласка, що тобі найбільше подобається робити на комп'ютері?». Дівчинка мовчить, вагається, розглядає комп'ютер. Дорослий продовжує: «Оленко, ти любиш грати в ігри чи, можливо, малювати?». Дівчинка посміхається та після паузи викрикує: «Малювати...».

Діалог продовжується: «О, ти любиш малювати та дивитися мультики? А що ти малюєш на комп'ютері?». Оленка П. підстрибнула та відповіла на запитання: «Сонце...».

Показник: *мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователькою, батьками, з незнайомими дітьми та дорослими)*

«Розкажи батькам про свій день»

Мета: з'ясувати, чи дитина спілкується із батьками, стимулюючи її до розповіді про свої дії та враження.

Матеріал: дитячі малюнки або світлини діяльності дитини, які вона малювала в дитячому садочку (наприклад, ігрова ситуація у пісочниці, малювання, прогулянка), (базові карти PECS «Картки дій». Автори – А. Bondy, L. Frost. 70 карток, виробник HEGA, 2022 рік). Планшет.

Виконавці: дитина – Ігор Л. (ЕГ), 7-мий рік життя; Настя М. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитину (Ігор Л.) запитують: «Ігорю, скажи, будь ласка, що ти робив сьогодні у дитячому садку?» або «Ігорчику, скажи, будь ласка, що тобі сьогодні найбільше сподобалось у дитячому садку?». Дитина розповідає про свій день. Якщо дитина вагається, то надаються додаткові запитання: «Ти грався з м'ячем чи малював?» або показ картинки з відповідною діяльністю та застосовуванням карток PECS. Після того, як дитина розповість про свій день, дитину схвалюють: «Добре! Ти сьогодні чимало зробив!», надалі дитину заохочують повторити свою розповідь

батькам: «Тепер, будь ласка, розкажи мамі/татові, що ти робив сьогодні у дитячому садку».

Проілюструємо прикладами:

– У дитини (Ігора Л. (ЕГ)) запитують: «Ігоре, скажи, будь ласка, що ти робив сьогодні у дитячому садку?». Хлопчик мовчить. Надалі через цифрові технології дитині (Ігор Л.) показують картинку з м'ячем: «А що ти бачиш на екрані». Хлопчик зрадів, відповідає: «М'яч».

- Дитину (Настю М. (КГ)) запитують: «Настя, скажи, будь ласка, що ти робила сьогодні у дитячому садку?». Дівчинка спокійно відповідає: «Малювала».

«Знайомство з друзями»

Мета: з'ясувати, як дитина ініціює та підтримує розмову з незнайомими дітьми.

Матеріал: іграшки або предмети для обговорення (наприклад, іграшкові машинки, ляльки), картки із фразами для знайомства (наприклад, «Привіт, як тебе звати?», «Давай пограємось»). Картки PECS для візуальної комунікації «Picture Exchange Communication System». Автори – А. Bondy, L. Frost. 46 карток, виробник HEGA, 2022 рік.

Виконавці: дитина – Андрій К. (ЕГ), 6 років; Ніна Ч. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Організовано зустріч двох дітей, які не знайомі між собою (діти – Андрій К. та Ніна Ч.). Надалі озвучено завдання до одного із дітей (Андрій К.): «Андрійку, спробуй познайомитися з дівчинкою». Хлопчик підійшов. Мовчить. Дорослий продовжує: «Андрійку, запитай у дівчинки, як її звати». Дитина підходить до іншої дитини та каже: «Привіт, мене звати...» або «Як тебе звати?». Якщо дитина не ініціює знайомство, то дорослий застосовує картки PECS із можливими фразами або наводить приклад. Після того, як дитина познайомилась із однолітками, дитину мотивують продовжити спілкування: «Запитай у нового друга, з чим він любить гратися».

Наводимо окремі приклади виконання завдань:

– Дитині (Андрій К. (ЕГ)) озвучують «Андрійку, спробуй познайомитися з дівчинкою». Хлопчик підійшов (вагається, мовчить). Надалі хлопчику демонструють картку PECS із фразою «Привіт, як тебе звати?». Після Андрій К. озвучує: «Привіт» (посміхається). Дорослий продовжує: «Андрійку, запитай у дівчинки, як її звати». Хлопчик мовчить.

«Запитай у дорослого»

Мета: з'ясувати чи дитина комунікує із незнайомими дорослими, вчити задавати запитання та підтримувати розмову.

Матеріал: картки з прикладами запитань (наприклад, «Як вас звати?», «Що ви робите?»). Картки PECS для візуальної комунікації «Picture Exchange Communication System». Автори – A. Bondy, L. Frost. 46 карток, виробник HEGA, 2022 рік.

Виконавці: дитина – Тарас С. (ЕГ), 7-мий рік життя; Софія Н. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Тарас С.) показують дорослого (наприклад, асистента виховательки) і озвучують: «Тарасику, будь ласка, запитай у тьоті, як її звати». Дитина задає запитання: «Як вас звати?» або подібне. Якщо дитина вагається, то дорослий за допомогою карток PECS із прикладами запитань, спільно із дитиною повторно повторює запитання. Після того, як дорослий відповідає, дитину підводять до продовження розмови: «Тепер ти запитай, що він робить».

Розглянемо приклади відповідей дітей:

– Дитині (Тарас С. (ЕГ)) показують жестом на асистента виховательки мотивуючи: «Тарасику, будь ласка, запитай у неї, як її звати». Хлопчик мовчить (соромиться). Використавши засоби цифровізації дитині демонструють картинку (знайомство) та повторюють відповідну фразу. Після Тарас відвертається в іншу сторону. Завдання не виконано.

– Дитині (Софія Н. (КГ)) жестом показують на асистента виховательки озвучуючи: «Софійка, будь ласка, запитай у неї, як її звати». Дівчинка зраділа, підстрибнула. Відповідь відстуня.

Показник: оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, інших дітей, дорослих та їхнього мовлення

«Як ти ставишся до себе?»

Мета: з'ясувати, як дитина сприймає себе, чи має позитивну самооцінку та впевненість.

Матеріал: дзеркало (для візуальної підтримки), (картки Г. Домана «Емоції», видавництво «Талант», 2021 рік).

Виконавці: дитина – Артем С. (ЕГ), 7-мий рік життя; Оля Н. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Артем С.) пропонується подивитися у дзеркало запитуючи: «Артемчику, будь ласка, подивися на своє відображення у дзеркалі. Як ти думаєш, який ти сьогодні? Веселий чи сумний?». Дитина обирає відповідь, використовуючи слова або картки з емоціями. Після відповіді підсумовують: «Ти молодець! Ти гарно себе бачиш сьогодні» і заохочують дитину до позитивного ставлення до себе.

Подаємо приклади виконання завдань дитини:

– Показуючи дзеркало дитині (Артем С. (ЕГ)) озвучено: «Артемчику, будь ласка, подивися на себе у дзеркалі». Хлопчик, дивиться, уважний. Дорослий продовжує: «Ти веселий чи сумний у дзеркалі?». Хлопчик мовчить, натомість після паузи обрав картку з веселим обличчям (посміхнувся, підстрибнув).

«Як ти ставишся до інших дітей?»

Мета: з'ясувати ставлення дитини до однолітків, як дитина взаємодіє та сприймає інших дітей.

Матеріал: картинки або реальні ситуації, за якими діти грають спільно або спілкуються, іграшки та предмети для спільної гри, (набір «Розумні картки. Початок мовлення. Розмовлялки», видавництво «Кристал Бук», 30 карток із 60 малюнками та віршами, 2024 рік).

Виконавці: дитина – Іван П. (ЕГ), 6 років; Ніна М. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Іван П.) демонструють картинку, на якій зображено дітей, що грають разом, запитують: «Іванку, як ти думаєш, діти на

картинці весело грають разом? Ти б хотів грати з ними?». Дитина відповідає, висловлюючи своє ставлення до інших дітей. Якщо дитина не відповідає або вагається, дитині дають додаткові запитання. Надалі дитину запитують: «Що ти скажеш другу, якщо він хоче пограти із твоїми іграшками?» або пропонують дитині поділитися іграшкою з іншим. Після підсумовують: «Добре, ти знаєш, як цікаво грати з іншими дітьми».

Наведемо приклад:

– Через цифрові технології дитині (Івану П. (ЕГ)) показують картинку з дітьми, які грають: «Іванку, будь ласка, подивися на картинку на планшеті». Хлопчик дивиться, уважний. Дорослий продовжує: «Ти б хотів пограти з ними?». Хлопчик мовчав, натомість після паузи радісний, побіг до однокласників. Відповідь відсутня.

«Як ти ставишся до дорослих?»

Мета: з'ясувати ставлення дитини до дорослих, її взаємодію та довіру до них.

Матеріал: картки Г. Домана «Професії», видавництво «Талант», 2021 рік.

Виконавці: дитина – Сергій Л. (ЕГ), 7-мий рік життя; Маша К. (КГ), 7-мий рік життя.

Процедура виконання. Дитині (Сергій Л.) показують картку з дорослим (наприклад, вихователька допомагає дитині зав'язати шнурки) і запитують: «Сергійку, як ти думаєш, чому вихователька допомагає дівчинці? Що ти відчуваєш, коли дорослі тобі допомагають?». Дитина відповідає, висловлюючи своє ставлення до дорослих. Якщо дитина вагається, дитині задають додаткові запитання: «Дорослі можуть допомагати нам, коли нам важко» або «Чи ти відчуваєш себе спокійніше, коли дорослі тобі допомагають?». Надалі дитині пропонують зіграти рольову гру: «Уяви, що твоя вихователька хоче тобі допомогти. Що ти скажеш?». Дитина відповідає або показує, як вона взаємодіє з дорослими. Після завершення ігрової діяльності підсумовують: «Молодець, ти вмієш взаємодіяти з дорослими!».

Проілюструємо прикладом:

– На запитання до дитини (Сергій Л. (ЕГ)): «Сергійку, як ти почуваєшся, коли вихователька тобі допомагає?». Хлопчик мовчав, після паузи посміхнувся. Відповідь відсутня.

Результати виконання завдань за емоційно-етичним критерієм подано у таблиці (див. Таблицю 4.6).

Таблиця 4.6

Результати сформованості рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за емоційно-етичним критерієм (констатувальний етап у (%))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Достатній рівень	7	1	1	3
	Задовільний рівень	13	13	13	13
	Низький рівень	37	39	38	38
	Відсутність зв'язного мовлення	43	47	48	46
КГ	Достатній рівень	7	1	1	3
	Задовільний рівень	12	14	13	13
	Низький рівень	39	38	40	39
	Відсутність зв'язного мовлення	42	47	46	45

Примітка:

П1 – ставлення дитини до комп'ютера чи планшета

П2 – мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователькою, батьками, з незнайомими дітьми та дорослими)

П3 – оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, інших дітей, дорослих та їхнього мовлення

χ – середньоарифметичне значення

Щодо кількісних результатів кожного з показників за емоційно-етичним критерієм, то, як свідчить Таблиця 4.6, найбільший відсоток було отримано за показником ставлення дитини до комп'ютера чи планшета оскільки цифрові пристрої забезпечують структуроване та передбачуване середовище задля взаємодії (достатній рівень: 7 % – в ЕГ та 7 % – у КГ). Як бачимо, більшість дітей перебували на низькому рівні χ – 38 % дітей ЕГ та χ – 39 % у КГ та відсутність зв'язного мовлення χ = 46 % дітей ЕГ та χ – 45 % – КГ.

Результати, що були отримані за показником мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователькою, батьками, з незнайомими дітьми та дорослими), виявилися найнижчими (тільки 1 % дітей були на достатньому рівні в ЕГ та 1 % – у КГ; задовільний рівень в ЕГ становив 13 %, у КГ – 14 %; низький рівень складав 39 % – в ЕГ та 38 % – у КГ. Домінував рівень – відсутність зв'язного мовлення (47 % в ЕГ та 47 % в КГ).

За показником оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, інших дітей, дорослих та їхнього мовлення достатній рівень в ЕГ було виявлено 1 % в ЕГ та 1 % у КГ; задовільний рівень – по 13 % дітей як в ЕГ та і в КГ. При цьому, переважав рівень – відсутність зв'язного мовлення (48 % – в ЕГ та 46 % – у КГ) та низький (38 % в ЕГ та 40 % у КГ) рівні.

Якісний аналіз результатів сформованості рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за емоційно-етичним критерієм засвідчив, що в дітей були відсутні навички щодо мовленнєвої активності, особливо в незнайомих ситуаціях. Використання карток та засобів цифровізації значно полегшує процес комунікації та допомагає дітям виявляти мовленнєву активність.

Кількісні результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за емоційно-етичним критерієм подано у Таблиці 4.7.

Представлена в Таблиці 4.7 кількісна характеристика рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком за результатами емоційно-етичного критерію, свідчить про домінування достатнього (46 % в ЕГ та 45 % – КГ) і задовільного рівнів (38 % в ЕГ та 39% в КГ). Низький рівень розвитку зв'язного мовлення у нормотипових дітей старшого дошкільного віку становим тільки по 16 % як в ЕГ так і КГ. Відсутність зв'язного мовлення 0 % в ЕГ та 0 % в КГ.

Діти з достатнім і задовільним рівнями засвідчили активність у мовленнєвій взаємодії, охоче вступали в діалог, ініціювали висловлювання та виявляли позитивне ставлення до партнерів у спілкуванні.

Результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з нормотипивим психофізичним розвитком за емоційно-етичним критерієм (констатувальний етап у (%))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Достатній рівень	46	44	48	46
	Задовільний рівень	38	40	36	38
	Низький рівень	16	16	16	16
	Відсутність зв'язного мовлення	0	0	0	0
КГ	Достатній рівень	46	44	42	45
	Задовільний рівень	37	42	41	39
	Низький рівень	17	14	17	16
	Відсутність зв'язного мовлення	0	0	0	0

Примітка:

П1 – ставлення дитини до комп'ютера чи планшета

П2 – мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователькою, батьками, з незнайомими дітьми та дорослими)

П3 – оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, інших дітей, дорослих та їхнього мовлення

χ – середньоарифметичне значення

Мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком була стабільно – як у взаємодії з однолітками в колективі, так і в контактах із вихователькою, батьками, а також у ситуаціях спілкування з незнайомими дітьми чи дорослими. Отримані дані засвідчують, що більшість дітей позитивно ставляться до мовленнєвої діяльності, не уникають комунікації та здатні адекватно оцінювати мовлення як власне, так і оточення.

Загальні кількісні результати сформованості рівнів розвитку зв'язного мовлення нормотипових дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку засобами цифровізації подано в таблиці (див. Таблицю 4.8).

Представлені у Таблиці 4.8 результати засвідчують, що достатній рівень розвитку зв'язного мовлення нормотипових дітей інклюзивної групи було виявлено у 45,4 % дітей ЕГ та 45 % дітей КГ. Середньоарифметичне

значення задовільного рівня засвідчило 38 % дітей ЕГ та 38,6 % – КГ. Найменша кількість дітей продемонстрували низький рівень: 16,6 % у ЕГ та 16,4 % у КГ.

Таблиця 4.8

**Сформованість рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей
старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком
засобами цифровізації на констатувальному етапі**

Рівні	Групи	Критерії χ			χ
		К 1	К 2	К 3	
Достатній	ЕГ	44	46	46	45,4
	КГ	45	45	45	45
Задовільний	ЕГ	38	38	38	38
	КГ	38	39	39	38,6
Низький	ЕГ	18	16	16	16,6
	КГ	17	16	16	16,4
Відсутність зв'язного мовлення	ЕГ	0	0	0	0
	КГ	0	0	0	0

Примітка:

К 1 – Когнітивно-мовленнєвий;

К 2 – Комунікативно-діяльнісний;

К 3 – Емоційно-етичний;

χ – середньоарифметичне значення.

Кількісні дані свідчать, що більшість дітей із нормотиповим розвитком як ЕГ, так і КГ засвідчили достатній і задовільний рівні розвитку зв'язного мовлення. Показники розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком загалом відповідають віковим нормам, визначеним у науково-методичній літературі та програмах.

Водночас результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, здобуті за аналогічними критеріями, показують іншу динаміку та потребують окремого аналізу, оскільки суттєво відрізняються від показників нормотипових однолітків.

Загальні кількісні результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації подано в таблиці (див. Таблицю 4.9).

Таблиця 4.9

Розвиток рівнів зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на констатувальному етапі

Рівні	Групи	Критерії χ			χ
		К 1	К 2	К 3	
Достатній	ЕГ	4	2	3	3
	КГ	4	2	3	3
Задовільний	ЕГ	17	14	13	14,6
	КГ	17	14	13	14,6
Низький	ЕГ	30	38	38	35,4
	КГ	30	38	39	35,7
Відсутність зв'язного мовлення	ЕГ	49	46	46	47
	КГ	49	46	45	46,7

Примітка:

К 1 – Когнітивно-мовленнєвий;

К 2 – Комунікативно-діяльнісний;

К 3 – Емоційно-етичний;

χ – середньоарифметичне значення.

Із поданих у Таблиці 4.5 даних бачимо, що достатній рівень розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було виявлено у 3 % дітей ЕГ та 3 % – КГ. Середньоарифметичне значення задовільного рівня дорівнювало 14,6 % дітей ЕГ та 14,6 % їх у КГ. Низький рівень було виявлено у 35,4 % дітей ЕГ та 35,7 % – КГ. Переважна більшість дітей засвідчили рівень – відсутність зв'язного мовлення (47 % дітей ЕГ та 46,7 % – КГ).

Отже, діти ЕГ і КГ виявили здебільшого низький рівень та рівень «відсутність зв'язного мовлення» щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Здобуті дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації за результатами констатувального етапу експерименту не відповідали вимогам щодо вікових норм дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Розроблення експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації зумовило обґрунтування педагогічних умов її реалізації.

4.4. Педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації зумовлюється реалізацією відповідних педагогічних умов. Насамперед з'ясуємо феномен «умова». У тлумачних словниках «умова» трактується по-різному: із філософського погляду, «умова» є категорією, що позначає ті чинники, які є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ (Бліхар та ін., 2020: 165); сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення чи зміни об'єкта (Фуко, 2003: 286); сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовищ, що впливають на розвиток конкретного психічного явища (Степанов, 2006: 255); необхідність певних обставин для здійснення чи утворення чогось (Академічний тлумачний словник української мови); обставини та особливості реальної дійсності, за яких відбувається чи здійснюється певна діяльність (Яременко та Сліпушко, 2006: 367).

Отже, у психолого-педагогічних словниках термін «умова» здебільшого інтерпретується як чинники чи засоби, що впливають на розвиток особистості.

Так, О. Малихін визначає «умову» як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що можуть як сприяти, так і перешкоджати впливу чинників, які

визначають розвиток особистості (Малихін, 2013: 11-14). У свою чергу, Н. Житник називає «умову» обов'язковим чинником, який впливає на виникнення, існування та розвиток освітніх процесів чи явищ (Житник, 2001: 167-168). О. Єжова наголошує на ключовій характеристиці «умови» – її достатності, яка є необхідною для повної реалізації потенціалу певного освітнього процесу (Єжова, 2014: 39-43). За А. Алексюк, «умова» – це сукупність чинників, що мають прямий чи опосередкований вплив на психічний, моральний і фізичний розвиток особистості, а також на її поведінку (Алексюк, 1993: 65-69).

Зауважимо, що в науковій літературі подекуди ототожнюються функціонально подібні терміни «умова» і «чинник» (фактор, причина), натомість означені терміни вирізняються як контекстом, так і проявами. Вважаємо, що термін «умови» слід розуміти як зовнішні обставини, які визначають існування, перебіг, характер взаємодії, функціонування та розвиток певного предмета чи явища. У контексті освітнього процесу феномен «умова» застосовується для деталізації феномена «педагогічні умови». Змістом феномена «педагогічна умова» є сукупність об'єктивних можливостей і обставин, які виникають у процесі освітньої діяльності та позитивно впливають на розвиток особистості дитини.

Звернімося до педагогічних словників щодо визначення феномена «педагогічна умова (умови)». Педагогічні умови визначаються як сукупність обставин, зумовлених ефективністю та цілісністю освітнього процесу щодо розвитку дітей дошкільного віку (Семенова, 2006: 193); об'єднують чинники, що сприяють успішному функціонуванню освітнього середовища, а саме, навчально-матеріальні, навчально-гігієнічні, а також морально-психологічні аспекти (Педагогічний словник, 2001: 376).

Як бачимо, термінологічні джерела спрямовують увагу на сукупність причин, обставин і об'єктів освітнього процесу; комплекс чинників, які впливають на розвиток, виховання і навчання дитини; а також чинники, що визначають динаміку й кінцеві результати освітнього процесу.

У педагогічних дослідженнях українських учених наявні різні погляди щодо визначення феномена «педагогічна умова». Водночас науковці одностайно визнають позитивний вплив педагогічних умов на ефективність освітнього процесу щодо корекційної роботи дітей з ООП (А. Дмитренко, А. Залізняка, К. Крутій, І. Підласий, А. Литвин та ін.).

Так, І. Зязюн характеризує педагогічні умови як певну систему форм, методів і матеріальних обставин, чи об'єктивно та суб'єктивно створені для досягнення поставлених освітніх цілей (Зязюн, 2012: 11-18). І. Підласий наголошує, що педагогічні умови сприяють підвищенню якості освіти на засадах реалізації змісту навчання й технологій організації освітнього процесу як єдиної системи (Підласий, 1998: 136-137). За К. Крутій, успіх пізнавальної та практичної діяльності значною мірою залежить від оптимального вибору організаційних форм і педагогічних умов для впровадження освітнього змісту (Крутій, 2013: 4). Зазначимо, що у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації особливої значущості набувають індивідуальні особливості дитини. На думку А. Залізняка, педагогічні умови сприяють розвитку ціннісного ставлення дитини до освітнього процесу (Залізняка, 2009: 20). У низці інших досліджень (В. Кульчицького, Г. Коломієць, С. Тесленко та ін.) педагогічні умови розглядаються як система педагогічних заходів, організованих у межах освітнього процесу.

Отже, підсумовуючи визначення феномену «педагогічні умови» за різними науковими підходами, виокремимо такі важелі: сукупність об'єктивних можливостей (К. Крутій, Т. Теліжко); комплекс заходів, які здійснюються у межах освітнього процесу (А. Дмитренко, А. Залізняка); умови, необхідні для досягнення освітніх цілей (І. Зязюн); поєднання зовнішніх і внутрішніх впливів (А. Богуш, В. Манько, А. Литвин); чинники, що забезпечують ефективність перебігу освітніх процесів і явищ (І. Козловська, М. Козяр) тощо.

Під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність зовнішніх обставин (середовища, конкретних об'єктів, предметів, особистісних впливів),

та суб'єктів, які причетні до організації дослідження та від яких залежить результат і якість конкретного дослідження (якість освітньо-виховного процесу).

Зазначимо, що у визначенні феномену педагогічна умова зорієнтовано на предметі дослідження, що дозволяє розкрити їх роль і ступінь впливу на результат освітньо-виховного процесу. Науковці трактують феномен «педагогічні умови» у взаємозв'язку з об'єктом і метою дослідження, у процесі якого вивчають процеси, функціонування та розвитку суб'єкт-об'єктних відносин у педагогічному середовищі. Погоджуючись із думкою учених (І. Зязюна, І. Підласого, О. Пехоти, Ю. Юцевича), зазначаємо, що педагогічні умови є невід'ємним складником організації і функціонування освітньої системи, одним із компонентів прояву закономірностей освітнього процесу. Структурування педагогічних умов має на меті забезпечення ефективного функціонування як суб'єктивних, так і об'єктивних обставин освітнього процесу. Адекватне визначення та обґрунтування педагогічних умов, що відповідає темі дослідження, є ключовим для забезпечення якості освітнього процесу. Водночас будь-яка педагогічна умова існує у комплексі з іншими, створюючи цілісну педагогічну систему. Саме цілісність забезпечує синергетичний підхід до досягнення дидактичних цілей.

Отже, феномен «педагогічні умови» щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації розглядаємо як комплекс інтегрованих спеціальних зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу, наявність педагогів-асистентів та інклюзивного освітнього середовища, які сприяють розвитку мовленнєвих умінь і навичок у дітей. Педагогічні умови спрямовані на забезпечення цілісного розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом засобами цифровізації відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та сучасних можливостей цифровізації (Чекан, 2025: 29-30).

Педагогічні умови, які забезпечують ефективність процесу розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, повинні бути зумовлені

специфікою особистості дітей-аутистів, а також особливостями їхнього розвитку. У зв'язку з цим у дослідженні визначено такі педагогічні умови:

- спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації;
- наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації;
- організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів виховательки інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Обґрунтуємо доцільність визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – *спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації*.

Поділяємо думку сучасних дослідників (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін.), які переконливо доводять, що сучасний заклад дошкільної освіти повинен функціонувати як заклад, відкритий соціуму, відкритий для кожної дитини, незалежно від психофізичних особливостей; покликаний стимулювати до активного залучення у суспільне довкілля всіх дітей, як із нормотиповим психофізичним розвитком, так і дітей з ООП; своєрідним посередником між родиною, з якої виходить дитина, та широким соціальним світом.

Згідно із новим положенням про інклюзивні групи (Про дошкільну освіту, 2024) у закладах дошкільної освіти (ЗДО), затвердженими урядом, такі групи створюються задля забезпечення рівних умов навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивні групи можуть функціонувати у будь-яких закладах дошкільної освіти незалежно від їхнього типу та форми власності, за винятком спеціалізованих закладів, таких як ясла-садки компенсуючого типу або будинки дитини.

Організація інклюзивних груп передбачає, що для кожної дитини з ООП розробляється індивідуальна програма розвитку, яка враховує її потреби та можливості. Ключовими елементами діяльності таких груп є асистенти вихователів, які допомагають дітям адаптуватися до освітнього процесу. Інклюзивна освіта в ЗДО спрямована на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у загальну групу, забезпечуючи їм рівні можливості для навчання та розвитку (Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти).

Для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра важливо забезпечити умови (інклюзивні групи) де враховано особливості кожної дитини, котрі сприяють активному залученню дітей до мовленнєвої діяльності в різних соціальних середовищах, таких як заклад дошкільної освіти та родина.

У контексті дослідження з'ясуємо сутність освітнього цифрового середовища та його потенціалу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

У сучасній освіті цифрові технології стали потужним засобом навчання, зокрема в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. З поміж них в освітньому процесі застосовуються автоматизовані системи навчання, системи контролю й моніторингу розвитку для покращення індивідуальної роботи з дітьми (Матвієнко, 2001: 220-222). Використання цифрових технологій, мультимедійних ресурсів та елементів віртуальної реальності розширює можливості педагогів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Засоби цифровізації створюють сприятливе освітнє середовище, адаптоване до потреб кожної дитини, забезпечуючи більш ефективний розвиток комунікативних навичок.

Спираючись на наукові дослідження в означеній галузі (Відоменко, 2013: 23-29; Кучерук та ін., 2019: 196-214; Ребенок, 2017: 90-94), під засобами цифровізації розуміємо мережеві технології, що забезпечують як синхронну, так і асинхронну взаємодію між педагогами та батьками.

Важливість застосування цифрових засобів для розвитку та освіти дітей з аутизмом залишається актуальною в науковій галузі. Зокрема, вчені (В. Андруник, Т. Шестакевич (Андруник та ін., 2018: 76-88), Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014) та ін.) вважають, що цифрові технології слугують потужними помічниками для соціалізації і розвитку комунікаційних навичок, створюючи безтривожні середовища, у яких діти з аутизмом почуваються впевнено, взаємодіючи з гаджетами. При цьому визнається ризик, що цифрові засоби можуть призводити до більшої ізоляції дітей з аутизмом, натомість згідно з об'єктивними дослідженнями, побічні ефекти від засобів цифровізації зустрічаються рідко (Козявкін та ін., 2016: 102).

Дослідники (В. Андруник, Т. Шестакевич) класифікують технології, змістом розроблення яких наявні ігрові застосунки для дітей з розладами аутистичного спектра, за такими категоріями: мобільні платформи, такі як смартфони та планшети iPad; системи віртуальної реальності; розроблення у сфері робототехніки (Андруник та ін., 2019: 83-84).

Застосування засобів цифровізації в освітньому процесі інклюзивної групи закладів дошкільної освіти несе власні обґрунтування, підтверджені дослідженнями вітчизняних науковців. Згідно даних досліджень (Ляшенко та Зінченко, 2013: 16-27), однією із ключових переваг використання засобів цифровізації є їх навчальна функція, оскільки цифрові технології дозволяють створити умови, задля того щоб дитина могла не тільки засвоїти окремі поняття чи конкретні освітні ситуації, а й сформувати узагальнене уявлення про широкий спектр подібних предметів чи ситуацій. Такий підхід сприяє формуванню критично важливих операцій мислення у дітей-аутистів, таких як узагальнення та класифікація предметів за певними ознаками.

Т. Марковська акцентує на тому, що навіть у дошкільному віці діти можуть ефективно оволодіти цифровими технологіями, при цьому уникнувши негативного впливу на власний розвиток. Важливо при цьому дотримуватись відповідного контролю і керівництва з боку педагога, який відіграє ключову роль у взаємодії між дитиною й комп'ютером.

Приєднуємось до думки Т. Марковської, що адекватно організований освітній процес забезпечує безпечне та ефективне використання засобів цифровізації в освітньому процесі інклюзивної групи ЗДО (Марковська, 2012: 29-32).

Суголосні з дослідженням Т. Соколовської, (Соколовська, 2010: 120-124) в якому зазначено, що використання засобів цифровізації позитивно впливає на загальну якість освітнього процесу та рівень розвитку дітей. Засоби цифровізації можуть використовуватись як дидактичні засоби, що сприяють індивідуалізації освітнього процесу, розвитку творчих здібностей дітей, водночас створювати сприятливе психоемоційне тло (Запорожченко, 2013: 75-82).

С. Хомич (Хомич, 2010: 41-43) відзначає, що цифрові засоби дозволяють активізувати мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку, сприяють різнобічному розвитку, що підтверджує важливість включення технологічних інструментів в освітній процес на ранніх етапах розвитку дитини-аутиста.

Завдяки використанню спеціалізованих застосунків для навчання дітей з аутизмом, спілкування та традиційне навчання більше не є віддаленими можливостями для дітей. За даними дослідження, проведеного Aresti-Bartolome та Garcia-Zapirain у 2014 році, виявлено понад 40% наукових робіт, пов'язаних з аутизмом, що зосереджені на показниках комунікації і взаємодії, тоді як близько 38% досліджень приділяють увагу соціальному навчанню і формуванню навичок імітації (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain). У працях (Sailers) прописано подібні методики класифікації інформаційних технологій, що призначені для підтримки освітнього процесу дітей з аутизмом, розподіляючи їх залежно від навичок, які цифрові технології допомагають розвивати чи вдосконалювати.

Особливу увагу щодо упровадження цифрових технологій в освіту для дітей з особливими освітніми потребами приділяють В. Андрущенко, В. Биков, Р. Гуревич, В. Олійник, О. Спірин та ін. Цифровізація в освітньому процесі інклюзивної групи ЗДО є сукупністю методів, прийомів і засобів, що

застосовуються задля організації та підтримки процесів передання знань, а також розвитку навичок, зокрема мовленнєвих, у дітей дошкільного віку з ООП; цифрові інструменти: комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки та спеціалізовані програми, що сприяють розвитку зв'язного мовлення засобами мультимедійних ресурсів та цифрових платформ (Чекан, 2023: 63-66).

Учені (В. Андрущенко, В. Олійник) пропонують розглядати процес використання засобів цифровізації у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра як системний підхід до організації освітнього процесу. Означений підхід дозволяє інтегрувати сучасні цифрові інструменти задля забезпечення індивідуалізованого навчання, що сприяє розвитку зв'язного мовлення. Ефективним показником є використання цифрових технологій для створення умов, які стимулюють мовленнєву активність дітей з аутизмом, водночас розвиваючи їхні когнітивні здібності, формуючи практичні навички взаємодії через сучасні інструменти цифрового середовища (Андрущенко та Олійник, 2008: 5-15).

Закцентуємо, що розвиток зв'язного мовлення дітей-аутистів в освітньому цифровому середовищі ефективно відбувається у процесі комп'ютерних ігор. Вплив комп'ютерних ігор на розвиток особистості дитини висвітлено в працях З. Некрасової, Н. Некрасової, С. Шапкіна та ін. (Некрасова З. та Некрасова Н., 2008: 103-105; Шапкін, 1999: 86-102). Проблема надмірного захоплення комп'ютерними іграми частково висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема І. Бурмистрова, Ю. Фомичева, О. Шмельова та ін. (Бурмистров та ін., 1991: 27-39). Зазначена проблема знаходить своє відображення в роботах сучасних учених (Т. Бернерс-Лі, Н. Бугайової, Н. Дементієвської, О. Комісарової, І. Кузнецової, Ю. Пов'якель, М. Смульсон, Г. Чайки та ін.) (Бугайова, 2010: 24-28; Пов'якель та Зайчикова, 2012: 189-195; Смульсон, 2001: 23-46; Чайка, 2009: 52-55; Berners-Lee, 1999: 98-136).

Учені (О. Андрощук, Б. Хантер, І. Новик та ін.) наголошують, що використання комп'ютерних ігор у дошкільному віці можливе і необхідне, натомість за умови дотримання санітарно-гігієнічних вимог.

За О. Андрощук, комп'ютерна гра є програмним продуктом, що забезпечує можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети в ігровій формі. Комп'ютерна гра не ізольована від загального освітнього процесу закладу дошкільної освіти, а пропонується водночас із традиційними іграми та освітнім процесом. Комп'ютерні ігри не замінюють звичайних занять, а доповнюють їх, стають складником структури освітнього процесу, збагачуючи його новими можливостями. Комп'ютерні ігри допомагають засвоїти елементи знань, які у звичайних умовах чи за допомогою традиційних засобів дидактики було б важко або неможливо зрозуміти (Андрощук, 2018: 98-107).

Враховуючи дослідження О. Андрощук, зазначитимо, що комп'ютерні ігри слід розглядати як особливий засіб, який сприяє стимуляції мовленнєвої активності дітей. Комп'ютерні ігри є цікавими та доступними для дітей, а ігрові завдання засвідчують мотив, мету, а також конкретні способи та засоби вирішення завдання. Відповідна структура гри дозволяє дітям не тільки розважатися, натомість розвивати важливі когнітивні й комунікативні навички.

Як і будь-яка інша діяльність, комп'ютерні ігри вимагають методично правильного застосування, терпіння, а також турботи з боку дорослих, крім того – дотримання санітарно-гігієнічних вимог. На думку вчених (Є. Желібо, Н. Заверухи та В. Зацарного), дозволяючи дитині сісти за комп'ютер, слід пам'ятати про часовий ліміт. Учені зазначають, що дітям трьох-чотирьох років не рекомендується проводити перед екраном більше 20 хвилин, тоді як дітям шести-семи років можна збільшити час гри до півгодини щодня (Желібо та ін., 2003: 181-183).

Учені (З. Некрасова, Н. Некрасова та С. Шапкін) відзначають підвищений інтерес дітей до засобів цифровізації, що забезпечує стійку увагу, а також високу концентрацію на завданнях, сприяє розвитку зв'язного

мовлення, пізнавальних потреб дитини ... (Некрасова З. та Некрасова Н., 2008: 103-105; Шапкін, 1999: 86-102).

Дослідження в галузі застосування засобів цифровізації для дітей з аутизмом показують, що відповідні технології є ефективними у вирішенні низки проблем, зокрема: адаптивність, гнучкість, зменшення тривожності дітей і т.ін. Завдяки цифровим технологіям діти з аутизмом вчаться розуміти емоції, розвивати здатність до емпатії, спілкуватися та взаємодіяти з іншими особами у процесі стимуляції соціальних ситуацій. Зокрема, комп'ютерні ігри дозволяють дітям вивчати соціальні сценарії у контрольованих умовах, що знижує їхню тривожність у реальному спілкуванні.

Засоби цифровізації створюють контрольоване віртуальне середовище, що дозволяє дітям з аутизмом почуватися більш спокійно та упевнено. Крім того, цифрові технології демонструють елементи гейміфікації (зворотний зв'язок, бали, квізи, цифрові значки, музичну похвалу), що створює мотивацію та заохочення до навчання у процесі позитивного підкріплювального зворотнього зв'язку. Засоби цифровізації забезпечують гнучкість освітнього процесу, дозволяючи працювати у власному темпі, що є необхідним показником для дітей з аутизмом.

Багатофункціональне навчальне використання комп'ютера, а також його реальний вплив на корекційно-розвивальний процес дітей із розладами аутистичного спектра науково обґрунтовано та доведено сучасною практикою у спеціальній педагогіці (Мороз, 2010: 28-30).

Отже, втілення засобів цифровізації в інклюзивні групи закладів дошкільної освіти є ключовим задля внесення позитивних змін в освітній процес. Означене дозволяє дітям з особливими освітніми потребами, зокрема аутистам, активно включатися в освітній процес, долаючи при цьому будь-які функціональні перешкоди. Завдяки засобам цифровізації діти з розладами аутистичного спектра отримують доступ до широкого спектру освітніх ресурсів та матеріалів, що також надає змогу засвідчувати власні академічні досягнення (Запорожченко, 2013: 138-145).

В умовах сучасного світу, акцентується на всеосяжному розвитку особистості, особлива увага надається адаптації, а також інтеграції кожної дитини в суспільство, а саме дітей із розладами аутистичного спектра. Розвиток зв'язного мовлення є одним із фундаментальних напрямів, що сприяє не тільки освітньому, а також соціальному розвитку дітей. Паралельно засоби цифровізації є ефективним інтелектуальним знаряддям, яке дозволяє вийти на новий рівень інформаційного розвитку та суттєво впливає на формування особистості дитини (Чекан, 2023: 63-66). Отже, спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації передувало два етапи:

- формування у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра комп'ютерної грамотності;
- розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників з розладами аутистичного спектра з використанням засобів цифровізації на прикладі ППЗ «МовоГрай» (див. Додаток 3).

Щодо першої педагогічної умови – розроблено програму та методичні рекомендації розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (комп'ютерна програма «МовоГрай»). Завдання Програми – не тільки розвивати у дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра зв'язне мовлення, а також допомогти їм адаптуватися до сучасного цифрового середовища, стати більш самостійними та впевненими у собі. Зміст Програми відповідає освітньому напрямку «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти за 2021 роком, передбачає ознайомлення дітей із прийомами роботи із персональним комп'ютером, планшетом та ноудбуком; комплексний підхід до навчання та виховання, сприяючи розвитку фонематичного сприйняття та звуковимови; збагачення словникового запасу дитини, формуванню граматичних навичок та розвитку зв'язного мовлення. Основна увага надається розвитку зв'язного мовлення, навичкам взаємодії із

однолітками та дорослими, а також вихованню зацікавленості та позитивного ставлення до української мови та літератури.

Особливістю програми є гнучкість та індивідуалізація підходів, що включають використання засобів цифровізації. Програма складається із трьох розділів: Ознайомлення з персональним комп'ютером, планшетом та ноутбуком; Засоби цифровізації у дії (програмне забезпечення); Розвиток зв'язного мовлення на підставі комп'ютерної програми «МовоГрай» (тематика та кількість занять, матеріали до їх проведення).

До кожного тематичного розділу подано освітні завдання та показники компетентностей дитини. Розділ «Ознайомлення з персональним комп'ютером, планшетом та ноутбуком» сприяє формуванню у дітей обізнаності із персональним комп'ютером, планшетом та ноутбуком, із призначенням і застосуванням комп'ютера, планшета та ноутбука. Ознайомлення дітей із будовою комп'ютера, планшета та ноутбука.

Розділ «Засоби цифровізації у дії (програмне забезпечення)» передбачає ознайомленню дітей із способами керування персональним комп'ютером, планшетом та ноутбуком (клавіатурою, «миш», тачпад), здатності розуміти та застосовувати спеціальну термінологію (клавіатура, клавіша, тачпад, «миш», екран, програма, комп'ютерні ігри тощо); ознайомлення дітей із графічним редактором Paint і формування у них елементарних прийомів роботи із персональним комп'ютером планшетом та ноутбуком у процесі виконання ігрових завдань; розвиток пізнавальних процесів; формування вміння дотримуватися правил безпечної поведінки у процесі роботи із засобами цифровізації.

Змістове наповнення розділу – «Розвиток зв'язного мовлення на основі комп'ютерної програми «МовоГрай» (тематика та кількість занять, матеріали до їх проведення) спрямоване на розвиток зв'язного мовлення дітей; формування у дітей елементарних прийомів роботи із засобами цифровізації у процесі виконання ігрових і навчально-розвивальних завдань, ознайомлення з навчально-розвивальними програмами для дітей-аутистів старшого дошкільного віку; формування впевненості в собі, віри у свої сили та

можливості. Елементом розділу є авторська комп'ютерна програма «МовоГраї» (див. Додаток К).

Як зазначено, другою педагогічною умовою є наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Мотивація є рушійною силою щодо формування патернів поведінки дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра у процесі розвитку їхнього зв'язного мовлення. Основним завданням у процесі корекційної роботи з дітьми-аутистами є створення умов, за яких у них формується інтерес до процесу розвитку зв'язного мовлення і водночас виявляється бажання взаємодіяти із соціумом засобами цифровізації. Організація освітнього процесу слугує не метою, а засобом формування у дітей інтересу щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації. Досягненню означеного передують створення стимулювального середовища, яке підтримує пізнавальні інтереси дітей-аутистів, сприяє у них розвитку зв'язного мовлення.

Передусім розглянемо лексему «мотивація» у співвідношенні зі спорідненим терміном «мотив». Звернімося до тлумачення феномена «мотив» у психолого-педагогічних джерелах. Мотив визначається як спонукальна причина дій і вчинків особистості, що є усвідомленим стимулом до діяльності (Антонова, 2014: 54, 40); мотив може виявлятися у процесі чинників (потреби, інтереси, прагнення, бажання, почуття, думки тощо) (Шапран, 2016: 244). Мотив є те, заради чого здійснюється діяльність; мотив охоплює об'єкти довколишнього світу, а також уявлення, почуття і переживання.

Суголосні з С. Гончаренком, мотиви діяльності особистості тісно пов'язані із її потребами. За словами вченого, у процесі осмислення природних, матеріальних і духовних потреб в особистості формуються певні стимули до дії, які сприяють задоволенню потреб. У дошкільному віці, як зазначає учений, домінуючими є ігрові мотиви, тоді як у шкільному віці провідну роль відіграють освітні мотиви, до яких згодом додаються трудові.

Особливого значення С. Гончаренко надає перевагу моральним мотивам, оскільки, на його думку, саме ці мотиви надають сенс діям і вчинкам, зміцнюючись у процесі набуття досвіду (Гончаренко, 1997: 154). С. Єрмакова розглядає мотив як спонукальну причину діяльності особистості. Поділяємо думку С. Сінкевич, що мотив є складною рушійною силою поведінки особистості, яка наявна в потребах, інтересах, прагненнях та ідеалах, що формують і спрямовують діяльність особистості під впливом природного і соціального середовища (Сінкевич, 2002: 98-104). Г. Дмитренко зазначає, що усвідомлені причини діяльності спонукають особистість до дії, оскільки мотиви є «складними психічними утвореннями, тісно пов'язаними із феноменом потреби» (Дмитренко, 2002: 11).

Аналогічної думки дотримується О. Хмельницька, зазначаючи, що мотиви – це усвідомлені спонукання особистості до діяльності чи поведінки, які тісно пов'язані з потребами. Як зазначає дослідниця, мотив є внутрішнім психічним рушієм, що підпорядковується конкретній меті. Вчена характеризує різні типи мотивів, такі як соціальні, спонукальні, пізнавальні, професійно-ціннісні та матеріальні.

Семиченко В. класифікує мотиви за змістом діяльності, як от: професійні (колективні, стимулювальні), пізнавальні, соціальні, процесуально-змістові, матеріальні та утилітарні мотиви (Семиченко, 2000: 38-39).

За Р. Гарднером, мотиви поділяються на три основні групи: пізнавальні, соціальні й особистісні. До пізнавальних мотивів належать зацікавленість, прагнення до здобуття знань, а саме розвиток інтелектуальних здібностей. Соціальні мотиви відзеркалюють особисте усвідомлення важливості освіти та бажання краще зрозуміти довколишнє середовище. Особистісні мотиви пов'язані із самолюбством і прагненням до самовдосконалення (Gardner & Lambert, 1972). Подібну класифікацію мотивів знаходимо й у М. Артюшина, який виокремлює соціальні, пізнавальні й особистісні мотиви (Артюшина, та ін., 2008: 117).

Вчені (Л. Столярєнко, М. Журавська, Л. Колєснїченко та ін.)

зазначають, що мотиви, як психїчні новоутворєння, наявні у поведїнцї дїтей дошкїльного вїку і подїляють їх на такі види: внутрішні мотиви, якщо дїяльність (наприклад, гра чи пізнання нового), приносить дитинї задоволення; зовнішні мотиви, спрямовані на задоволення зовнішніх потреб, такі як отримання схвалення, визнання чи інших винагород.

У контекстї розвитку дїтей дошкїльного вїку з аутистичними порушеннями пізнавальні мотиви спрямовані на зміст дїяльності, яка сприяє формуванню нових знань і навичок, наприклад, використання цифрових засобів. Соціальні мотиви зорїєнтовані на взаємодїю з дорослими та однолітками, що підсилює бажання дїтей-аутистів брати участь у спільних іграх чи заняттях, оволодіти цифровими засобами

Отже, у психолого-педагогічних джерелах феномен «мотив» трактується як психїчне явище, яке спонукає дитину до дїї, а також як усвідомлена причина, що впливає на вибір дитиною активностей і форми поведїнки у різних ситуаціях. У процесї активної дїяльності дїтей, залежно від її видів, особистість використовує різні види мотивів, їх сукупність спонукала звернення до більш узагальненого поняття «мотивація».

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що пропонуються різні підходи до розуміння «мотивація». У довідкових джерелах мотивацію прописано як систему мотивів чи стимулів, яка спонукає особистість до певних форм свідомої дїяльності, визначає напрям поведїнки (Антонова, 2014: 54). С. Гончаренко розглядає мотивацію як сукупність уявлень, ідей, почуттів, переживань, а також матеріальних чи духовних стимулів, що стимулюють особистість до конкретних видів дїяльності та поведїнки (Гончаренко, 1997: 146). За А. Семеновою, мотивація – це бажання вдосконалити власні результати, наполегливість у виконанні власних цілей тощо (Семенова, 2006: 419).

Звернімося до основних концепцій щодо розуміння «мотивації» у психолого-педагогічних дослідженнях як вітчизняних, так і зарубїжних учених (Б. Боев, Г. Костюк, Д. Фрієр та ін.). Мотивація є предметом досліджень

дидактів (М. Артюшина, М. Дьяченко, С. Занюк, Є. Ільїн, Л. Кандибович, С. Максименко, О. Малхазов, І. Підласий, О. Столяренко та ін.).

Д. Фрієр підходить до мотивації з позиції енергетичного аспекту досвіду, наголошуючи на ролі мотивації у забезпеченні енергії задля діяльності (Freyer, 1981: 34). Г. Костюк вважає мотивацію внутрішнім стимулом до дії, складним механізмом, який диференціює впливи зовнішніх чинників діяльності та внутрішніх якостей індивіда. Вчений розглядає мотивацію як сукупність спонукань, що визначають не тільки напрям і рівень активності особистості, а й впливають на її розвиток (Степанов, 2006: 255-260).

Отже, науковці розглядають мотивацію як сукупність мотивів особистості до діяльності, яка виникає як із внутрішніх стимулів, так і під впливом зовнішніх чинників. Закцентуємо, що дітьми-аутистами старшого дошкільного віку мотивація сприяє як довільній (зацікавленість у технологіях), так і мимовільній діяльності.

У контексті роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в інклюзивних групах мотивацію доцільно розглядати в позитивному аспекті – як позитивну мотивацію, наявність якої насамперед залежить від дорослих (вихователів, батьків). Позитивну мотивацію розглядаємо як педагогічну умову, що сприяє формуванню у дітей інтересу та бажання супроводжувати свої дії мовленням. Позитивна мотивація є ключовим чинником, стимуляції мовленнєвої активності дітей, оволодіння елементарними навичками зв'язного мовлення, водночас, стимулюючи їхню активну участь в освітньому процесі засобами цифровізації.

У наукових дослідженнях розглядаються різні аспекти щодо формування позитивної мотивації у дітей в освітньому процесі, а саме: мотиви до залучення дітей в освітній процес (С. Бобровицька, О. Гилюн, А. Мечніков, Ф. Рахматуліна), динаміку змін мотивів упродовж розвитку дитини (С. Бобровицька, Р. Вайсман).

У сучасному освітньому процесі ЗДО набуває особливого значення мотивація щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в інклюзивних групах. Наукові праці

українських учених (В. Ковальчук, О. Савченко, С. Сисоєва) зазначають, що формування позитивної мотивації до освітньої діяльності є результатом спільної творчої взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагоги і вихованці). Учені вважають, що позитивна мотивація базується на особистісно зорієнтованому підході, який розвиває потенціал дитини в процесі засвоєння нею навчального матеріалу. В означеному контексті В. Ольшанський акцентує на важливості сприятливого психологічного клімату, що допомагає створити позитивну мотивацію у дітей до освітнього процесу. За результатами досліджень учених (А. Антипенко і О. Богінч), високий рівень пізнавальної мотивації позитивно впливає на загальний успіх під час освітнього процесу.

Отже, сукупність мотивів і спонукань дитини до дії, що спрямовують і підтримують діяльність, і водночас, формують позитивну мотивацію, яка спрямовує активність дитини з ООП на досягнення певних цілей, підтримує дитину в освітньому процесі в інклюзивній групі ЗДО. Наявність позитивної мотивації – це не тільки виникнення інтересу до діяльності, це передовсім збагачення мотиваційної сфери дитини різноманітними мотивами, які наповнюють і спонукають дитину до діяльності.

Отже, позитивну мотивацію щодо розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації розглядаємо як сукупність чинників, а саме: індивідуальні особливості дитини, специфіка соціальної групи, що слугує прикладом для наслідування, а також рівень підтримки дитини в освітньому середовищі.

Позитивна мотивація до розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутизмом засобами цифровізації формується під впливом різних груп мотивів. Розглянемо їх.

Пізнавальні мотиви – пов'язані із метою та змістом діяльності. У дітей-аутистів старшого дошкільного віку позитивна мотивація виникає, якщо освітні завдання викликають інтерес і дозволяють їм відчувати успіх. Використання цифрових технологій, адаптованих до потреб дітей з розладами аутистичного спектра, спонукають до активного включення їх у корекційний

процес, саме це сприяє усвідомленню значущості розвитку в дітей з аутизмом власних комунікативних навичок.

Особистісні мотиви – передають прагнення дитини до самовираження й самореалізації. Діти відчують, що можуть проявити себе у спілкуванні. Створення відповідних мовленнєвих ситуацій в інклюзивній групі ЗДО сприяє здобуттю дитиною позитивного досвіду мовленнєвої взаємодії, формуванню упевненості у власних можливостях, стимулює подальшу мотивацію до активного включення дитини в комунікативний простір.

Соціальні мотиви – спрямовані на підвищення рівня соціальної взаємодії дитини. Для дітей з розладами аутистичного спектра важливо, щоб мовленнєва діяльність була цікавою, емоційно забарвленою для дитини, спрямованою на розвиток бажання й інтересу спілкування з однолітками й дорослими. Використання ігрових, інтерактивних методів в інклюзивній групі ЗДО допомагає дитині з аутизмом відчувати цінність комунікації у соціальному контексті.

Переконані, що розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра можливий за умови створення позитивного «забарвленого» освітнього процесу в інклюзивних групах ЗДО, який забезпечує формування позитивної мотивації у дітей. Водночас наявність стійких позитивних мотивів до спілкування допомагає дитині аутисту запобігти труднощів у процесі спілкування та розвитку зв'язного мовлення, забезпечує підґрунтя задля соціальної взаємодії. Отже, правомірно стверджувати, що забезпечення позитивної мотивації у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра потребує наповнення освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО відповідними сучасними методичними і програмними засобами, які б стимулювали інтерес дітей до мовленнєвого спілкування з однолітками й дорослими, сприяли формуванню позитивного ставлення до комунікації. Використання інтерактивних інноваційних технологій, адаптованих до рівня розвитку дітей є одним із стимулів розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації (Чекан та ін, 2021: 100-105).

Аналогічна думка висловлена й М. Солдатенком, який зазначає, що «одним із ефективних напрямів формування позитивної мотивації є високий рівень методичного забезпечення, ознайомлення із інноваційними підходами та створення сприятливих умов для освітньо-пізнавальної діяльності...» (Степанов, 2006: 255-260).

У контексті розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра позитивну мотивацію розглядаємо як сукупність внутрішніх і зовнішніх позитивних мотивів. Вважаємо, що внутрішні мотиви є ключовими, оскільки формування пізнавального інтересу дитини-аутиста до мовленнєвої діяльності здійснюють суттєвий вплив на розвиток зв'язного мовлення. До прикладу, використання засобів цифровізації, зокрема інтерактивних ігор і вправ, які відповідають інтересам і психологічним особливостям дитини-аутиста, викликає внутрішнє бажання дитини дізнатися більше, стимулює її власні мовленнєві вміння і навички, сприяє створенню усталеної позитивної мотивації, стимулює дітей до активної участі в мовленнєвому спілкуванні з іншими.

Зовнішні мотиви зорієнтовані на результати, які діти здобувають під час освітнього процесу. Для дітей з розладами аутистичного спектра зовнішніми мотивами є позитивні емоції від схвалення дорослих, відчуття успіху у процесі виконання завдань, а також уникнення неприємних ситуацій, пов'язаних із труднощами в комунікації. Завдяки зовнішнього підкріплення у дітей з аутизмом поступово розвивається й удосконалюється зв'язне мовлення, вони вчаться взаємодіяти з іншими.

Як зазначають учені (С. Занюк та Є. Заїка), мотивація в освітньому процесі є полімотивованою, тобто організовується під впливом кількох мотивів водночас. Так, Є. Заїка називає означену закономірність «динамічною полімотивацією» (Заїка, 2002: 13-19). У корекційному процесі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра формування полімотивації вимагає комплексного використання як внутрішніх, так і зовнішніх мотивів задля формування позитивної мотивації щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації.

На нашу думку, ефективним способом формування позитивної мотивації у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є розвиток пізнавального інтересу до мовленнєвої діяльності саме засобами цифровізації. Вважаємо доречним використання методик і цифрових технологій, що сприяють розвитку зв'язного мовлення дітей у цікавій та доступній для них формі. Т. Туркот зазначає «важливо, щоб діти отримували задоволення не тільки від результатів навчання, але й від самого освітнього процесу...» (Заїка, 2002: 16).

Зазначимо, що зовнішні мотиви (заохочення, засоби цифровізації тощо), не є самоціллю. Використання засобів цифровізації та інтерактивних методів спрямовується на розвиток зв'язного мовлення дітей, поступово перетворюючи зовнішню мотивацію на внутрішню, підкріплену інтересом і бажанням дитини спілкуватися з іншими.

Позитивна мотивація, як рушійна сила освітньої діяльності реалізується у процесі взаємодії із дитиною-аутистом, залучаючи її до розвитку зв'язного мовлення у процесі ігор, вправ та методик із використанням засобів цифровізації. Для того, щоб означений процес був успішним, діти повинні бути зацікавлені й налаштовані на пізнання, оскільки без позитивної мотивації до спілкування процес розвитку зв'язного мовлення втрачає ефективність.

Наявність позитивної мотивації щодо розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації залежить від того, наскільки вихователька й асистент виховательки спроможні створити сприятливий позитивний соціально-психологічний клімат в освітньому процесі в інклюзивній групі ЗДО.

У довідковій літературі психологічний клімат тлумачиться як емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відзеркалюються особисті, дієві взаємини членів колективу, що визначаються їхніми моральними нормами й інтересами (Бусел, 2004: 24-27).

Вчені (Я. Неверович, А. Кошелева, О. Кононко, Н. Палагіна, І. Рогальська, О. Яковлева та ін.) зазначають, що позитивний психологічний

клімат базується на взаємодії, на засадах взаємоповаги, що створює оптимальні умови для соціальної адаптації, а також активної діяльності кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей (Рогальська, 2013: 382–388; Андрієвська & Максименко, 2005: 27). Відповідна атмосфера підтримує бажання дітей включатися в освітній процес, застосовуючи цифрові інструменти, що сприяють всебічному розвитку, зокрема розвитку зв'язного мовлення. Поділяємо думку С. Русової, ефективним є забезпечення психологічної захищеності, а також свободи дитини під час занять в інклюзивній групі, адже, саме в таких умовах у дітей більш продуктивно розвиваються мовленнєві навички і творчі здібності (Русова, 1910: 44-54).

Зазначимо, що створення позитивного психологічного клімату на заняттях інклюзивної групи ЗДО, у процесі дослідження сприяє формуванню у дітей важливих ціннісних орієнтацій, як-от: повага до інших, милосердя, доброта, справедливість, толерантність, почуття власної гідності тощо. Відповідне забезпечує гуманістичне підґрунтя для розвитку зв'язного мовлення, в якому педагог, розуміючи потреби дитини-аутиста, актуалізує емоційно-чуттєві та естетично-духовні аспекти до спілкування.

Ефективним щодо наявності позитивної мотивації в інклюзивній групі ЗДО було створення у процесі дослідження мовленнєвих ситуацій щодо свободи самовираження дитини у процесі інтерактивних вправ і взаємодії із цифровими засобами навчання. Відповідні ситуації активізували діяльність дітей, викликали задоволення, а також підвищували мотивацію до освітнього процесу. Так комп'ютерні ігри «Знайди пару», «Віднови історію» допомагали дітям не тільки засвоювати новий матеріал, а й отримувати емоційне підкріплення, що підсилювало їхню зацікавленість, надаючи можливості розвитку активного зв'язного мовлення. Підтримка педагогом кожного успіху дитини, створення позитивного емоційного тла під час занять сприяли активізації творчого потенціалу, що особливо важливо для дітей з розладами аутистичного спектра.

Наявність позитивної мотивації щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами

цифровізації значною мірою залежить від ефективної міжсуб'єктної взаємодії між дитиною, педагогом а також однолітками під час освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО. Взаєморозуміння досягалось у процесі обміну індивідуально-особистісним змістом, який реалізувався засобами комунікації, включаючи експресивно-мімічні (погляд, міміка), дієві (жести, рухи тіла), мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді) форми.

Задоволеність взаємовідносинами і результатами освітньої діяльності досягалося завдяки прояву уваги виховательки та асистента вихователя до кожної дитини, демонстрації поваги до індивідуальних здібностей дітей та їх підтримки. Віра у можливість дитини, створення ситуацій успіху а також заохочення до самовираження виявились ключовими чинниками формування позитивної мотивації. Ефективним було визнання педагогом індивідуальних досягнень дитини, зокрема її унікального підходу до виконання завдань, що сприяло розвитку зв'язного мовлення а також запобігало психологічним бар'єрам у самовираженні.

Отже, у ході реалізації завдань, спрямованих на забезпечення позитивної мотивації у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації, процес організації мовленнєвої діяльності передбачав:

1. Формування у дітей ціннісних орієнтацій (милосердя, доброта, справедливість, толерантність, почуття власної гідності тощо).
2. Насиченість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО позитивними емоціями (почуття радості, задоволення, піднесеності, успішності тощо).
3. Організація позитивного психологічного клімату у процесі занять згідно календарного плану інклюзивної групи ЗДО.
4. Створення освітнього середовища щодо свободи самовираження дитини під час інтерактивних вправ і взаємодії із цифровими засобами навчання.
5. Міжсуб'єктна взаємодія дитини, педагогога та однолітків під час освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО.

Третьою педагогічною умовою щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було обрано *партнерську взаємодію вихователів, асистентів виховательки та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації*. У процесі роботи з дітьми-аутистами партнерська взаємодія вихователів, асистентів виховательки є підґрунтям для забезпечення ефективності освітнього процесу, створення сприятливого освітнього середовища, для розвитку їхнього зв'язного мовлення.

Передусім схарактеризуємо сутність феномену «партнерська взаємодія» який є складним термінологічним утворенням, що складається із таких ключових компонентів: «партнер», «партнерство», «взаємодія». Для кращого розуміння означеного феномену розглянемо семантику його компонентів, відповідно до термінологічних джерел.

Феномен «партнерство» тлумачиться як спосіб взаємодії, так і ставлення, організованих на засадах рівності, добровільності, взаємозначущості та взаємодоповнюваності учасників освітнього процесу (Антонова, 2014: 62; Михайлова та ін., 2020: 26-35); форма співпраці, за якої двоє або більше учасників узгоджують спільні дії для досягнення спільної мети (Антонова, 2014: 62); узгоджені та скоординовані дії учасників, спрямовані на реалізацію спільної діяльності (Білодід та ін., 1973: 549).

Феномен «партнерство» в освітньому контексті розглядається як сукупність взаємовідносин, що виникають у процесі спільної діяльності, згідно з дослідженнями як зарубіжних, так і вітчизняних учених (Бех, 2018: 54); форма діяльності, що реалізується за умови рівнозначної участі всіх учасників (Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності, 2021); спосіб взаємовідносин, що ґрунтується на узгодженості й скоординованості дій усіх учасників, дотримуючись принципів взаємовигоди та рівності (Кремень, 2008: 11).

Солідарні із трактуванням означеного феномена академіком Н. Бібік, «партнерство» – цілісна система взаємодії усіх учасників освітнього процесу, заснована на принципах добровільності, рівнозначності та визнанні цінності

кожного партнера. Означена система передбачає активне залучення всіх учасників щодо досягнення спільно визначених цілей та розв'язання поставлених завдань, що сприяє ефективній реалізації освітнього процесу.

У довідкових джерелах «взаємодія» розглядається як вплив однієї реальності (особи, спільноти) на іншу, що змінює динамічну поведінку особистості (Лук'янець, 2005: 43-46); взаємозв'язок між об'єктами у процесі дії, а також як узгоджені дії між різними суб'єктами чи об'єктами (Білодід та ін., 1973: 23-27); категорія, що позиціонує процеси впливу об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість та здатність одного об'єкта породжувати інший. Взаємодія є об'єктивною й універсальною формою руху й розвитку, визначаючи існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи (Педагогічний словник, 2001: 243).

У філософському контексті взаємодія розглядається як засіб пізнання, інструмент дії та спосіб організації буття, що передбачає ознаки умовності та суперечності (Шинкарук та ін., 2002: 245); процес практичної взаємодії об'єктів чи суб'єктів один з одним, що породжує взаємозв'язок та виражає динамічну рівновагу психічних процесів (Синявський та Сергєєнкова, 2007: 113); особлива форма зв'язку між суб'єктами, подіями та явищами, в результаті якої відбувається модифікація початкових властивостей або станів. Означений процес сприяє узагальненню та об'єднанню суб'єктів і об'єктів у єдність дій (Ярмаченко, 2001: 350-356).

Отже, взаємодія є характеристикою діяльності групи осіб (від двох і більше) і супроводжує різні види соціальної активності, зокрема педагогічну, методичну, психологічну, культурологічну та інші сфери.

Л. Велитченко описує взаємодію як процес «взаємозбагачення інтелектуальної і емоційної діяльності учасників освітнього процесу, їхню координацію...» (Велитченко, 2005: 24), водночас, підкреслюючи рівноправність усіх суб'єктів означеного процесу. О. Ковшар визначає взаємодію як міжособистісну, міжгрупову та міжіндивідуальну, звертає увагу на різновиди за критеріями плановості (спеціальні чи випадкові), тривалості (довготривалі чи короткотривалі), засобами передання інформації (вербальні

чи невербальні) та кількістю учасників (від двох і більше осіб) (Ковшар, 2013: 310-316).

В. Москаленко акцентує на теоретичних аспектах взаємодії: по-перше, як «контакт двох або більше осіб, що приводить до взаємних змін у поведінці, діяльності, стосунках і настановах»; по-друге, як «спосіб реалізації спільної діяльності, мета якої передбачає взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл і кооперацію функцій» (Морозов та Шкарапута, 2000: 51).

Учені (А. Коваленко, М. Корнєв та ін.) визначають взаємодію як спілкування між особами, які здійснюють взаємні дії для досягнення спільної мети. Зазначено, що взаємодія характеризується кількома ключовими ознаками. Насамперед – це предметність, тобто наявність конкретної мети, яка визначає узгодженість дій учасників для її досягнення. Надалі, взаємодія регламентується низкою обставин, з-поміж яких тривалість, інтенсивність, крім того – норми і правила, що визначають процес взаємодії. Важливими характеристиками феномена є також рефлексивність та експлікованість, що дозволяє спостерігати конкретні дії суб'єктів взаємодії (Рудік та Молодушкіна, 2013: 15).

Організація партнерської взаємодії між вихователями, асистентами вихователя та батьками дітей з розладами аутистичного спектра вимагає від усіх учасників усвідомлення того, що процес розвитку дитини є результатом спільної діяльності та взаємодії. Першочергове завдання вихователів полягає в розумінні, що навчання і розвиток дітей – це «цілеспрямовано організований, планомірно здійснюваний процес, керований спеціально підготовленими фахівцями...» (Кремень, 2008: 543-548).

У зарубіжних дослідженнях феномен «взаємодія» трактують по-різному: як структуру соціальної дії (Apelt, 2004: 120), організацію співпраці (Gardner & Lambert, 1972: 37), інтерес у комунікації (Hinde, 1994: 617-643), міжособистісну емпатію (Berscheid, 1978: 42; Biber, 2006: 57) і т. ін.

У контексті роботи з дітьми з аутизмом взаємодію розглядаємо як спільну діяльність вихователів, асистентів виховательки і батьків, спрямовану

на підтримку дитини у процесі розвитку її зв'язного мовлення засобами цифровізації.

Про важливість і необхідність партнерської взаємодії в освітньому процесі свідчать як європейські, так і національні освітні документи, а саме: «Біла книга національної освіти України» (2009), Берлінська декларація про якість вищої освіти (2003), а також закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) та закон України «Про дошкільну освіту» (2024). Наявні документи підкреслюють важливість співпраці та взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що є особливо актуальним у контексті роботи з дітьми-аутистами.

Питання важливості партнерської взаємодії в освітньому процесі підкреслювали вітчизняні науковці (Л. Артемова, А. Богуш, С. Ладивір та ін.). У наукових дослідженнях партнерська взаємодія розглядається з різних аспектів, як: форма педагогічної комунікації (І. Бех та ін.); педагогічна система, що сприяє розвитку особистості (А. Бойко); метод організації освітньо-виховного процесу (В. Бондар, О. Киричук, О. Кіліченко та ін.); специфічний вид освітньої діяльності (Р. Берн, К. Роджерс, Б. Джойс, Л. Тайлер та ін.); сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, В. Семиченко та ін.); сучасний підхід до освітньо-виховного процесу (І. Бех, І. Підласий).

На думку дослідників (І. Бех, М. Лукашевич, А. Мудрик), партнерська взаємодія між суб'єктом і середовищем реалізується у процесі соціалізації особистості. О. Дубасенюк, у свою чергу, відзначає, що партнерська взаємодія виступає гуманістично зорієнтованим освітнім процесом чи формою особистісного контакту між суб'єктами освітнього процесу. Результатом відповідного контакту є взаємні позитивні зміни в поведінці, діяльності, особистісних якостях, відносинах та настановах (Докучаєва, 2005: 287-289).

Л. Велитченко розглядає педагогічну взаємодію як феномен соціальної перцепції, що відзначається модальністю та якісними характеристиками міжособистісних контактів. Учений підкреслює, що партнерська взаємодія ґрунтується на певній системі цінностей особистості, яка визначає характер

взаємовідносин між партнерами у процесі взаємодії. Особливо ефективним елементом педагогічної взаємодії є її діалогічність, що вимагає розвиненої рефлексії учасників.

Згідно з Л. Велитченком, педагогічна взаємодія структурується за результатами відображення та регулювання інструментально-практичних життєвих ситуацій, а також на усвідомленні здобутого досвіду у процесі комунікації і діяльності. В означеному визначенні наголошується, що педагогічна взаємодія – це міжособистісний процес в освітньому середовищі, що виявляється у таких видах, як «ставлення партнерів» та «педагогічна комунікація». Педагогічна комунікація є водночас інструментом і складником педагогічної взаємодії. З позиції системного підходу, на думку вченого, педагогічна взаємодія поєднує в собі ознаки соціальної, соціально-психологічної та міжособистісно-діяльнісної взаємодії (Бліхар та ін., 2020: 36-45).

А. Коротаєва розглядає педагогічну взаємодію як форму зв'язку між учасниками освітнього процесу, що визначається освітньою ситуацією. Партнерська взаємодія, на думку вченої, сприяє кількісним та якісним змінам в організації освітнього процесу і базується на єдності інформаційних, організаційно-діяльнісних й емоційно-емпатійних складників.

На думку вченої основою партнерської взаємодії є зміни в організації освітнього процесу із використанням індивідуальних, колективних і групових форм роботи (Коротаєва, 2006: 32-34). Л. Федорович акцентує на тому, що партнерська взаємодія в контексті організації освітньо-виховного процесу передбачає інтеграцію зусиль закладу дошкільної освіти, школи і сім'ї. Оскільки в роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, кожен учасник освітнього процесу (вихователька, асистент, батьки) – спільно працюють над створенням сприятливого середовища для розвитку дитини. Співпраця забезпечує не тільки доцільність дій, а й сприяє взаєморозвитку та особистісним змінам дитини (Федорович, 2003: 115-117).

Г. Татаринцева визначає партнерську взаємодію як форму впливу суб'єктів, що спрямована на спільне задоволення інтересів, дотримуючись

принципів добровільності, довіри та відповідальності. У випадку дітей з розладами аутистичного спектра партнерська взаємодія зорієнтована на досягнення конкретних цілей, які включають підтримку, розвиток комунікативних навичок й покращення якості життя дитини (Староста, 2019: 37-43).

Слугує на увагу позиція О. Ковшар, оскільки вчена тлумачить партнерську взаємодію як «процес, що відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями і вихованцями, педагогами і батьками, педагогами між собою) у процесі освітньої роботи, спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, які взаємодіють» (Ковшар, 2013: 15-19). Учена розглядає партнерську взаємодію у системі дошкільної освіти як принципову єдність впливів сім'ї, закладу дошкільної освіти, нової української школи та громадськості на формування готовності дитини дошкільного віку задля успішного переходу до нової соціальної ролі – «школяр». У дослідженні О. Ковшар суб'єктами партнерської взаємодії виступають діти дошкільного віку, їхні батьки, вихователі, вчителі нової української школи (НУШ), управлінці, громадськість та заклад дошкільної освіти (Ковшар, 2013: 21-25).

Отже, партнерську взаємодію в роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра розглядаємо як процес взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (вихователями, асистентами вихователя і батьками) у процесі спільної освітньої і виховної роботи, спрямованої на розвиток зв'язного мовлення дітей-аутистів засобами цифровізації з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей.

Розглядання та вивчення феномену «партнерська взаємодія» буде неповним без урахування об'єктів взаємодії – закладу дошкільної освіти й учасників освітнього процесу. Розглянемо партнерську взаємодію між вихователями, асистентами вихователя та батьками як одну з педагогічних умов ефективної роботи з дітьми-аутистами старшого дошкільного віку, спрямованої на розвиток їхнього зв'язного мовлення засобами цифровізації.

У дослідженні акцентуємо, що механізм взаємозв'язку між суб'єктами партнерської взаємодії визначається обміном методичними впливами на

учасників освітнього процесу, а саме, на вихователів, асистентів вихователя та батьків дітей з розладами аутистичного спектра. Успішність партнерської взаємодії зумовлюється чітко визначеними цілями співпраці, узгодженим розумінням напрямів реалізації та концентрацією уваги на методичних аспектах роботи з дітьми означеної категорії.

Саме інтерактивний компонент є ключовим для партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя та батьків. Інтерація в означеній взаємодії спрямована на організацію, а також координацію спільних дій, планування індивідуальної і групової роботи з дітьми-аутистами в інклюзивній групі, що забезпечує оптимальний обмін досвідом і методичними підходами до розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації (Чекан, 2021: 100-105).

Отже, партнерську взаємодію у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації розуміємо як систему взаємовідносин між вихователями, асистентами вихователя та батьками, у процесі якої відбувається узгодження спільних дій, інтересів, спрямованих на підтримку та ефективний розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами цифровізації.

Натепер важливо, щоб партнерство педагогів і батьків було постійною взаємодією рівних учасників спілкування, підпорядковувалось необхідності, з одного боку, напрацювати спільну стратегію і тактику у ставленні до дітей, з іншого – зберегти, поглибити своєрідність, неповторність, специфіку кожного із виховних інститутів (Кононко, 2013: 85-91).

Сутність партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя інклюзивної групи, а також батьків у змісті проблеми, що досліджується, полягає в організації спільної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти і батьків з розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Дослідження Т. Алексеєнко (Алексеєнко, 2016: 32-33) підкреслює необхідність урахування соціальних впливів для формування мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Відкритість освітнього

середовища, індивідуальний підхід, а також застосування сучасних технологій сприяють подоланню бар'єрів у комунікації та розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом. Специфічні труднощі у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом вимагають постійної взаємодії вихователів, асистентів вихователя а також батьків, які спільно підтримують дитину під час освітнього процесу. Сучасні засоби цифровізації (комп'ютерні ігри, навчальні додатки, інтерактивні платформи) є ефективними інструментами для розвитку зв'язного мовлення, оскільки допомагають створити зрозуміле, структуроване та візуально підкріплене середовище, яке мотивує дітей до розвитку зв'язного мовлення.

Особливості входження дитини з розладами аутистичного спектра в нові умови життя значною мірою визначаються батьками, враховуючи їхню турботу та усвідомлення майбутніх змін. Важливо не тільки забезпечити емоційну підтримку, натомість поступово готувати дитину до використання засобів цифровізації, орієнтуючись на навчальні цілі, а не тільки на розважальні. Батьки можуть заздалегідь ознайомити як себе, так і дитину з освітніми цифровими ресурсами, пояснюючи, як технології допомагають у навчанні, формують позитивне ставлення до нових методів навчання. Важливо також, щоб батьки розповідали дитині про власний досвід використання цифрових технологій у навчанні. Так, можна згадати, як комп'ютери чи планшети допомагають дізнаватися нове або виконувати цікаві завдання. Означене допоможе сформувати у дитини позитивне ставлення до використання цифрових засобів в освітніх цілях. Створюючи відповідні історії чи приклади, батьки можуть не тільки зацікавити дитину, натомість поступово підготувати її до нових освітніх технологій, що будуть застосовуватись в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Зауважимо, що найнесподіваніші зміни в довколишньому середовищі впливають на тривалість і глибину зміни емоційного стану дитини з розладами аутистичного спектра, а сформоване позитивне ставлення до засобів цифровізації зумовить певну легкість уходження в нові умови. Системний педагогічний вплив, спрямований на збагачення дитини позитивною

інформацією, дасть змогу зменшити емоційну напругу під час освітнього процесу.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було організовано роботу з батьками дітей-аутистів старшого дошкільного віку, які отримували освітні послуги в інклюзивних групах ЗДО. На початковому етапі здійснювалося вивчення сімей вихованців. Це дозволяло сформувати цілісне уявлення про виховні можливості родини та засоби впливу на дитину, які найчастіше застосовуються батьками.

Згідно із результатами, 45% опитаних вважають, що їхні діти потребують допомоги у процесі розвитку зв'язного мовлення. Натомість більшість батьків не змогли чітко вказати, хто саме і якими методами повинен розвивати зв'язне мовлення у дитини. Ще 39% респондентів зазначили необхідність цілеспрямованого розвитку зв'язного мовлення у дітей завдяки цифровим технологіям, що підтверджує актуальність відповідної роботи в сім'ях.

У процесі вивчення документів, безпосереднього та опосередкованого спостереження, було складено педагогічний паспорт кожної із досліджуваних сімей. У документі фіксувалися відомості про членів сім'ї. Педагогічний паспорт дозволяв визначити, хто із членів сім'ї потребує підтримки, у чому полягає відповідна допомога, а також фіксувати зміни, що відбувались в родині упродовж певного часу.

Методами, що було застосовано у процесі вивчення ролі сім'ї щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації були такі: метод аналізу документів передувало звернення до офіційних даних про дитину та її сім'ю, таких як медична картка, відомості про перебування в інклюзивній групі ЗДО, особова справа. Наявні відомості сприяли ретельній підготовці до роботи із батьками та визначенню ключових аспектів, що потребують особливої уваги (Чекан, 2022: 164-170).

Метод опосередкованого вивчення акцентував на поведінці вихованця в контексті його сім'ї: аналізувалися такі аспекти, як характер, темперамент,

захоплення, а також здібності дитини, що сприяли розумінню особливостей та ролі родинного виховання.

Зауважимо, що освітній процес двобічний: не тільки сім'я і дитина адаптуються до нових умов освітнього процесу, натомість фахівці дошкільної установи повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Важливо виявити гнучкість, можливо й підтримати окремі примхи дитини з аутизмом на початковому етапі. Адже головним завданням виховательки є збереження емоційного та фізичного здоров'я дитини, а також створення довірливих і комфортних стосунків, що сприятимуть успішному процесу розвитку зв'язного мовлення.

Задля ефективної роботи із дітьми з аутизмом і їхніми батьками, педагоги застосовували підготовлені інструкції та рекомендації щодо організації комунікації, зокрема із використанням цифрових засобів для розвитку зв'язного мовлення дітей. З-поміж основних порад були такі: завжди складати план бесіди заздалегідь, враховувати мету, завдання, а також можливі запитання від батьків і їхню реакцію на інформацію. У процесі спілкування із батьками уникали зайвої критики.

Педагоги навчилися керувати ситуацією, у разі потреби змінювали її, зберігаючи спокій і контроль над обставинами. Специфіка роботи із дітьми з аутизмом вимагала від педагогів готовності до несподіванок, тому рекомендували їм ставити себе на місце батьків, демонструвати педагогічний такт і завжди бути ввічливими, доброзичливими й коректними.

Використання цифрових засобів в означеному контексті також було важливим складником експериментальної роботи. Цифрові технології сприяли розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом, дозволяючи інтегрувати навчання із технологіями, які зацікавлювали і мотивували дітей до активної участі в комунікації.

Одним із ключових завдань роботи з батьками було підготувати їх до надання підтримки своїм дітям, зокрема в контексті розвитку зв'язного мовлення із використанням засобів цифровізації. У межах експериментальних груп організовувалися спеціальні заняття з батьками вихованців,

пропонувалися методи та підходи, які сприяли мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом, використовуючи цифрові технології (Чекан, 2022: 164-170).

Перед педагогами інклюзивних груп закладів дошкільної освіти були поставлені завдання: активізувати взаємодію із батьками; обґрунтувати значення спільної діяльності щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації; сприяти налагодженню діяльних взаємин між батьками і вихователями, батьками і асистентами вихователя, батьками і дітьми; збагатити досвід батьків необхідними знаннями і практичними вміннями задля формування позитивного соціального досвіду до ЗДО в родині, зокрема у дітей-аутистів старшого дошкільного віку.

Для налагодження партнерських взаємовідносин із батьками важливо, зацікавити їх у співпраці, демонструючи результативність діяльності інклюзивної групи. Особливу увагу приділяли позитивним змінам у процесі розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації та емоційному стану дитини порівняно із попередніми результатами.

Важливим моментом є усвідомлення батьками значущості власних виховних функцій, їх місця та ролі в системі освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО, розуміння ними особистої відповідальності за формування морально-ціннісних взаємин із дітьми, і також бажанням необхідності оволодівати педагогічними знаннями, вміннями і практичними навичками. Означене зумовлювало формування у батьків педагогічних знань як цілеспрямованого, організаційного та систематичного процесу, всі напрями якого максимально враховували потреби кожної родини, відповідаючи її інтересам і запитам, зосереджуючись на обізнаності батьками психолого-педагогічними знаннями, вміннями і навичками.

Як засвідчує практика, а також результати педагогічних досліджень, батьки визнають пріоритет закладу дошкільної освіти у вирішенні освітніх завдань, натомість подекуди не вважають за потрібне брати участь в освітньому процесі. З іншого боку, педагоги недооцінюють роль сім'ї і не прагнуть об'єднати з батьками зусилля задля виховання дітей, зокрема і у процесі розвитку зв'язного мовлення.

Різноманітні методичні практики були спрямовані на використання електронних ресурсів, у розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра:

- Оформлення цифрового куточка для батьків, де було зібрано перелік онлайн-ресурсів і додатків для розвитку зв'язного мовлення, які можна використовувати вдома.

- Залучення батьків до спільних комп'ютерних ігор щодо розвитку зв'язного мовлення.

- Цифрова літературна сторінка для батьків з доступом до аудіо- та електронних книг, поетичних творів, загадок, приказок, що сприяють розвитку зв'язного мовлення у дітей-аутистів.

- Спільне розроблення онлайн-порад щодо створення розвивального цифрового середовища в роботі з дітьми-аутистами.

- Залучення батьків до створення електронного бібліотечного фонду та наборів інтерактивних ігор за мотивами літературних творів, що сприяє розвитку зв'язного мовлення.

- Створення цифрової бібліотеки з можливістю використовувати інтерактивні розвивальні ігри вдома чи обмінюватися ними завдяки електронним платформам.

- Проведення онлайн-консультацій для батьків, у процесі яких батьки можуть отримувати індивідуальні поради щодо розвитку зв'язного мовлення дитини з розладами аутистичного спектра.

- Залучення батьків до віртуальних літературних вікторин, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення у дітей-аутистів.

- Створення цифрових книжок спільно з дітьми та батьками, що давало змогу розвивати зв'язне мовлення у процесі створення власних історій.

- Демонстрація дитячих малюнків та творчих робіт через цифрові батьківські платформи, що сприяло розвитку креативності та самовираження дітей.

Означена робота з розвитку зв'язного мовлення засобами цифрових технологій не обмежувалася тільки межами закладу дошкільної освіти.

Відповідно до тематики занять та завдань батькам рекомендували використовувати цифрові ресурси вдома задля інтерактивних бесід з дітьми, перегляду та обговорення мультимедійних художніх творів, участі у навчальних сюжетно-рольових іграх, створенні цифрових малюнків, участі у комп'ютерних іграх щодо розвитку зв'язного мовлення. Педагоги радили батькам застосовувати мультимедійні матеріали для розвитку зв'язного мовлення, зокрема інтерактивні книги та додатки, що сприяли розвитку зв'язного мовлення у дітей-аутистів. У процесі бесід із дітьми акцентували на їхніх досягненнях під час освітнього процесу з використанням цифрових інструментів, підтримувати будь-які успіхи та мотивацію до розвитку.

Було проведено семінар-тренінг з батьками у батьківсько-дитячій групі з теми «Розвиваємо зв'язне мовлення разом з комп'ютером на прикладі заняття з теми: «Моє село. Моє місто». Подана тема входить до III розділу програми та методичних рекомендацій розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Проведений семінар-тренінг був прикладом для батьків щодо того, як доцільно організувати освітню діяльність дитини в домашніх умовах із використанням КП «МовоГрай». Закцентовано на комп'ютерну гру «Місто чи Село?».

Отже, партнерство між педагогами і батьками полягає у спільному використанні означених методів задля створення безпечного освітнього середовища інклюзивної групи ЗДО.

У ході реалізації завдань, спрямованих на організацію партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, процес організації побудований таким чином:

Постійний обмін інформацією між педагогами і батьками через цифрові платформи: використання спеціальних додатків або онлайн-щоденників, де педагоги фіксують досягнення й труднощі дітей, дозволяє батькам відслідковувати розвиток дитини та брати активну участь у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра.

Індивідуальні консультації, а також тренінги із використанням цифрових технологій: батьки отримали поради та рекомендації щодо того, як використовувати цифрові інструменти для розвитку зв'язного мовлення своїх дітей вдома. Педагоги надавали доступ до навчальних матеріалів і програм, пояснювали, як працювати з ними ефективно.

Спільні онлайн-активності для дітей і батьків: організація інтерактивних занять або комп'ютерних ігор, що відзеркалюють використання цифрових ресурсів, сприяло не тільки закріпленню мовленнєвих навичок дітей, а й створювало можливість для батьків активно залучатися до освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО (Чекан, 2022: 164-170).

Отже, для забезпечення ефективності процесу розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, актуальності набуває реалізація в освітньому процесі інклюзивної групи ЗДО таких педагогічних умов:

- спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації;
- наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації;
- організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Висновки з розділу IV

У розділі охарактеризовано сучасний стан розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком, засобами цифровізації в умовах інклюзивної педагогічної практики ЗДО, що засвідчує актуальність розроблення, оновлення та впровадження змістово-цілісних освітньо-професійних програм, навчально-методичних комплексів і діагностувального

інструментарію для педагогів, які працюють із дітьми в інклюзивній групі. За результатами анкетування вихователів, асистентів вихователів і батьків виявлено: недостатній рівень їхньої обізнаності щодо особливостей мовленнєвого розвитку дітей інклюзивної групи з розладами аутистичного спектра та необхідність цілеспрямованої підготовки педагогів до реалізації індивідуалізованих методик спрямованих на розвиток зв'язного мовлення таких дітей.

Здійснено аналіз чинних програмно-методичних ресурсів рекомендованих Міністерством освіти і науки України («Розквіт», «Віконечко», «Розвиток мовлення», «Стежинки у світ» тощо), визначено їх значення для організації освітнього процесу з дітьми, які мають психофізичні порушення, зокрема із РАС. Встановлено, що програма «Розквіт», як складник системи інклюзивної освіти, є ефективним засобом стимуляції мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації дітей, за умови її гнучкого індивідуалізованого використання. Визначено критерії та показники розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей з нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації за когнітивно-мовленнєвим, комунікативно-діяльнісним та емоційно-етичним критеріями, до кожного з яких дібрано відповідну методику й діагностувальний матеріал. Розроблено й апробовано діагностувальний інструментарій, який відповідає критеріям достовірності, валідності, уніфікованості, індивідуалізованості та практичності, що дає змогу виявити рівні розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (відсутність мовлення, низький, задовільний, достатній).

Кількісні дані свідчать, що більшість дітей із нормотиповим розвитком як ЕГ, так і КГ засвідчили достатній і задовільний рівні розвитку зв'язного мовлення. Водночас результати рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, здобуті за аналогічними критеріями, показують іншу динаміку та

потребують окремого аналізу, оскільки суттєво відрізняються від показників нормотипових однолітків.

У ході дослідження обґрунтовано комплекс педагогічних умов розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, а саме: спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя інклюзивної групи та батьків дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Зокрема, розроблено комп'ютерну програму «МовоГрай» та методичні рекомендації, що відповідають змісту освітнього напрямку «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти (2021), зорієнтовані на розвиток граматичних навичок, словникового запасу, фонематичного сприйняття, діалогічного та монологічного мовлення, а також на формування позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Доведено, що позитивна мотивація дітей формується в процесі створення емоційно-насичених, змістовних, мовленнєвих ситуацій, з використанням інтерактивних вправ, комп'ютерних ігор («Знайди пару», «Віднови історію» тощо), підтримки успіху дитини з боку педагога та забезпечення свободи самовираження. Ефективність педагогічної умови партнерської взаємодії доведено завдяки організації освітнього процесу, що виходить за межі ЗДО: включення батьків у спільну діяльність із використанням цифрових ресурсів вдома, проведення тематичних семінарів і тренінгів тощо.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність інтеграції цифрових засобів у сучасну педагогічну практику щодо розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, що забезпечує цілісну реалізацію корекційно-

розвиткової, навчальної та виховної функцій інклюзивної освіти закладу дошкільної освіти.

Основні теоретичні положення четвертого розділу висвітлено у таких публікаціях автора (Чекан, 2022: 164-170; Чекан, 2025: 29-30; Чекан, 2023: 63-66; Чекан та ін., 2021: 100-105; Чекан, 2022: 65-68; Чекан, 2022: 109-113; Чекан, 2022: 231-238; Чекан, 2024: 224-255; Чекан, 2022а: 16-20; Чекан, 2022b: 9-13; Чекан, 2021: 9-15; Чекан та ін., 2025: 35-38; Чекан та ін., 2024: 154-159; Чекан та ін., 2022: 145-150).

Список використаних джерел до розділу IV

1. Академічний тлумачний словник української мови.
<http://sum.in.ua/s/kompetencija>
2. Алексюк, А. (1993). *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання*. Київ: ІСДО.
3. Алексєєнко, Т. Ф. (2016). *Сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії і практики*: монографія. Київ-Умань: ФОП Жовтий О. О.
4. Андрієвська, В., & Максименко, С. (Ред.). (2005). *Психологічний довідник учителя. Кн. 4*. Київ: Главник.
5. Андросук, О. В. (2018). *Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами комп'ютерних ігор* (Дис. ... канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
6. Андруник, В. А., Шестакевич, Т. В., Пасічник, В. В., & Кунанець, Н. Е. (2018). Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*, 76–88.
7. Андруник, В., Шестакевич, Т., Пасічник, В., & Кунанець, Н. (2019). Інформаційна культура як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Українського науково-дослідного інституту зв'язку*, 2, 83–84.
8. Андрущенко, В. П., & Олійник, А. М. (2008). Інформаційні технології в системі інноваційної освіти. *Вища школа України*, 3, 5–15.

9. Антонова, О. Є. (Укл.). (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів* (2-ге вид., доп. і перероб.). Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
10. Артющина, М. В., Журавська, Л. М., Колесніченко, Л. А., та ін. (2008). *Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навчальний посібник* (М. В. Артющина, Ред.). Київ.
11. Бех, І. Д. (2018). Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*, 1.
12. Беленька, Г. В., Богінч, О. Л, Вертутіна, В. М. та ін. (2020). *Дитина: освітня програма для дітей віком від двох до семи років*. (Г. В. Беленька, Ред.). Київ: Київський університет імені Б. Грінченка.
13. Білодід, І. К., Бурячок, А. А., Гнатюк, Г. М., & Доценко, П. П. (Ред.). (1973). *Словник української мови: В 11 т. Т. 4*. Київ: Наукова думка.
14. Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. В., & Федоренко, В. О. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. Київ: КВІЦ.
15. Бондарчук, О. І. (2008). *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія*. Київ: Науковий світ.
16. Бугайова, Н. М. (2010). Профілактика інтернет-залежності в перебігу електронного навчання. *Теорія та методика електронного навчання* 1, 24–28.
17. Булах, І. С. (2019). Особистісний розвиток людини в контексті наукових позицій українських психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*, 2, 13–19. <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2019.2.13-19>.
18. Бурмистров, І. В., Фомичева, Ю. В., & Шмельов, А. Г. (1991). Психологічні кореляти захопленості комп'ютерними іграми. *Психологія*, 3, 27–39.
19. Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики*. Київ: Перун.

20. Велитченко, Л. К. (2005). *Педагогічна взаємодія: методологічні засади психологічного аналізу*. Одеса: ПНЦ АПН України.
21. Відоменко, Д. Д. (2013). Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у освітньому процесі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 13(3), 23–29.
22. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
23. Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., Ничкало, Н. Г., Дубинчук, О. С., Талалуєва, Н. О., Молчанова, А. О., & Лук'янова, Л. Б. (2000). *Професійна освіта. Словник: навчальний посібник*. (Н. Г. Ничкало, Ред.). Київ: Вища школа.
24. Дзюба, І. М., Жуковський, А. І., Железняк, М. Г. та ін. (Ред.), *Енциклопедія сучасної України Т. 4*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/volume-4>.
25. Дмитренко, Г. А. (2002). *Мотивація та оцінка персоналу*. Київ: МАУП.
26. Докучаєва, В. В. (2005). *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія*. Луганськ: Альма-матер.
27. Єжова, О. О. (2014). Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету*, 3, 39–43.
28. Желібо, Є., Заверуха, Н., & Зацарний, В. (2003). *Безпека життєдіяльності*. Київ: Каравела.
29. Житник, Н. В. (2001). *Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації* (Дис. ... канд. пед. Наук). Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг.
30. Заїка, Е. В. (2002). Психологічні питання організації самостійної роботи студентів у виші. *Практична психологія та соціальна робота*, 5, 13–19;

31. Заїка, Е. В. (2002). Психологічні питання організації самостійної роботи студентів у виші. *Практична психологія та соціальна робота*, 6, 16.
32. Залізняк, А. М. (2009). *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку* (Автореф. дис. ... канд. пед. Наук). Київ.
33. Запорожченко, Ю. Г. (2013). Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. *Інформаційні технології в освіті*, 16, 75–82.
34. Запорожченко, Ю. Г. (2013). Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 15, 138–145.
35. Засенко, В. В., Колупаєва, А. А., Мороз, Б. С., & Овсяник, В. П. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. <https://core.ac.uk/download/pdf/162001387.pdf>
36. Зязюн, І. (2012). Аналіз педагогічної дії у площині самовизначення вчителя. *Креативна педагогіка*, 6, 11–18.
37. Ковшар, О. В. (2013). Специфіка реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 37, 310–316.
38. Козявкін, В., Волошин, Т., & Качмар, О. (2016). Реабілітаційна програма «Інтенсивної нейрофізіологічної терапії» у комплексному підході до лікування дітей з аутизмом. *Дитячий лікар*, 2, 102.
39. Кононко, О. Л. (2013). Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогіка*, 2, 85–91.
40. Коротаєва, А. Є. (2006). Творча педагогіка для дошкільника. *Дошкільне виховання*, 6, 32–34.
41. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

42. Крутій, К. (2013). Термінологічне поле дошкільної дидактики: дизайн, сценарій, чи все-таки конспект заняття? *Вихователь-методист*, 1, 4.
43. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В., та ін. (2007). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. (3-тє вид., перероб. і доп.). Київ: Знання.
44. Кучерук, О. А., Караман, С. О., Караман, О. В., & Віннікова, Н. М. (2019). Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 71(3), 196–214.
45. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності. Постанова Кабінету Міністрів України № 365 (2021). <http://surl.li/fkcro>.
46. Ляшенко, С., & Зінченко, З. (2013). Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, (7), 16–27.
47. Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 2, 11–14.
48. Марковська, Т. В. (2012). Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, 29–32.
49. Матвієнко, О. В. (2001). Забезпечення інформаційної підтримки управління: до проблеми підготовки спеціалістів. *Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: матеріали науково-практичної конференції* (с. 220–222). Київ: Вид-во УАДУ.
50. Михайлова, Л. М., Пагава, О. В., & Пронина, О. В. (Укл.). (2020). *Словник термінів і понять сучасної освіти*. (Л. М. Михайлова, Ред.). Сєверодонецьк.
51. Міністерство освіти і науки України. *Офіційний сайт*. <https://mon.gov.ua/ua>.
52. Мороз, Б. (2010). Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання. *Дефектологія*, 2, 28–30.

53. Морозов, С. М., & Шкарапута, Л. М. (2000). *Словник іношомовних слів*. Київ: Наукова думка.
54. Некрасова, З. В., & Некрасова, Н. В. (2008). *Як відтягнути дитину від комп'ютера і що потім з нею робити*. Київ: Софія.
55. Підласий, І. П. (1998). *Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник*. Київ: Україна.
56. Пов'якель, Н. І., & Зайчикова, Т. В. (2012). Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 37, 189–195.
57. Про визначення рівня підтримки у дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1-23180-21 (2021).
58. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Постанова Кабінету Міністрів України № 769 (2021).
59. Про дошкільну освіту. Закон України 2628-III (2001). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>.
60. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 530 (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF/>.
61. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України. № 609 (2018). *Офіційний вісник України*, 55, 45.
62. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році. Наказ Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 (2024).
63. Ребенок, В. М. (2017). Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами професійної підготовки у навчальному процесі ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*, 8, 90–94.

64. Рудік, О. А., & Молодушкіна, І. В. (2013). *Взаємодія ДНЗ та сім'ї*. Харків: Видавнича група «Основа».
65. Русова, С. (1910). Дитячий сад на національній ґрунті. *Світло*, 3, 44–54.
66. Рогальська, І. П. (2013). Взаємодія сім'ї та освітньої установи в соціалізації особистості в дитинстві. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 37, 382–388.
67. Семак, С. М. (2012). Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія. *Doshkilla Blog*. <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>.
68. Семенова, А. В. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
69. Семиченко, В. А. (2000). Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? У І. А. Зязюн (Ред.), *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія* (с. 38–39). Київ.
70. Синявський, В. В., & Сергєєнкова, О. П. (Авт.-уклад.); Побірченко, Н. А. (Ред.). (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.
71. Сінкевич, С. В. (2002). *Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови* (Дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.
72. Скрипник, Т. В. (Ред.). (2013). *Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт»*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.
73. Смульсон, М. Л. (2001). Мислення та інтелект: Розділ III. 4. Уява і творчість. У Ю. Л. Трофімов (Ред.), *Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів* (3-тє вид.). (с. 23–46). Київ: Либідь.
74. Соколовська, Т. П. (2010). Електронні засоби навчання: позитивні й негативні фактори використання їх у навчанні. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*, 10, 120–124.

75. Староста, В. І. (2019). Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта*, 3(39). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923.
76. Степанов, О. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академія.
77. Уйсімбаєва, Н. В. (2006). *Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації* (Автореф. дис... канд. пед. наук). Кіровоград.
78. Федорович, Л. О. (2003). *Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу* (Дис. ... канд. пед. наук). Полтава.
79. Фуко, М. (2003). *Археологія знання*. (В. Шовкун, Пер.). Київ: Основи.
80. Хомич, С. (2010). Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*, 11, 41–43.
81. Цар, І. Критерії та рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/142>.
82. Чайка, Г. В. (2009). Симптоми комп'ютерної залежності. *Практична психологія та соціальна робота*, 10, 52–55.
83. Чекан, О. (2022). Основні засади партнерства батьків та педагогів у роботі з дітьми, що мають ООП. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти: тези доповідей І наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю*. (с. 164–170). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».
84. Чекан, О. (2025). *Планування освітньої діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти: методичний посібник для асистентів виховательки інклюзивної групи*. Мукачево: МДУ.
85. Чекан, О. І. (2023). Використання комп'ютера для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з особливими потребами дошкільного віку: наукові підходи та практичний досвід. *Сімдесят шості економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали міжнар. мультидисциплінар. наук. інтернет-конф.* (с. 63–66). Львів: ФО-П Шпак В. Б. <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4406/>.

86. Чекан, О. І., Барна, Х. В., & Березюк, Б. А. (2021). Методика використання інноваційних пристроїв технології ай-трекінгу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*, 39, 100–105. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/21.pdf>.

87. Чекан, О. І. (2022). Логопедичний масаж: інновації, технології та особливості. *Інноваційна педагогіка*, 49(2), 65–68. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.13>.

88. Чекан, О. І. (2022). Особливості державних стандартів щодо освіти дітей дошкільного віку. *Освіта і наука*, 1(32), 109–113.

89. Чекан, О. І. (2022). Формування готовності до навчання грамоти у дітей, що мають ООП із недостатнім рівнем розвитку передумов письма. *Освіта і наука*, 2(33), 231–238. http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9467/1/DEVELOPMENT_OF_READINESS_TO_LEARN_LITERACY.pdf.

90. Чекан, О. І. (2024). Інклюзивна освіта в дошкільних закладах України: стан, специфіка та програмно-методичне забезпечення. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: Theory and practice: scientific monograph*. (с. 224–255). Riga, Latvia: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-12>.

91. Чекан, О. І. (Укл.). (2022а). *Логопедичні ігри та рання логопедична корекція: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 016 Спеціальна освіта*. Мукачєво: МДУ.

92. Чекан, О. І. (Укл.). (2022б). *Спеціальна методика розвитку мовлення: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 016 Спеціальна освіта*. Мукачєво: МДУ.

93. Чекан, О. І. (Уклад.). (2021). *Комп'ютерні технології в роботі з дітьми*: конспект лекцій у схемах і таблицях для здобувачів денної та заочної форми навчання спец. 012 «Дошкільна освіта». Ч. 2. Мукачєво: МДУ.

94. Чекан, О. І., Ільтьо, Г. Ф., & Марценюк, В. А. (2025). Сутність і тлумачення ключових термінів інклюзивної освіти в міжнародному та українському контексті: акцент на професійну роль асистента вихователя в

освітньому процесі. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка, Право, Економіка, Державне управління, Техніка, Історія та археологія.*

95. Чекан, О. І., Попович, Н. Ф., & Марценюк, В. А. (2024). Аналіз освітньо-виховних планів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом в інклюзивних групах ЗДО засобами цифровізації. *Health & Education*, 4, 154–159. <https://doi.org/10.32782/health-2024.4.21>.

96. Чекан, О., Барна, Х., & Кас'яненко, О. (2022). Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 145–150. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>.

97. Чекан, О. (2022). Рівні підтримки щодо організації освітнього процесу осіб з особливими потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 165–169. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.26>.

98. Шапкін, С. А. (1999). Комп'ютерна гра: нова галузь психологічних досліджень. *Психологічний журнал*, 20(1), 86–102.

99. Шапран, О. І. (Ред.). (2016). *Сучасний психолого-педагогічний словник*. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М.

100. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

101. Яременко, В. В., & Сліпушко, О. М. (2006). *Новий тлумачний словник української мови. Т. 1: А–К*. Київ: АКОНІТ.

102. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

103. Apelt, W. (2004). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

104. Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(8), 767–802. <https://www.mdpi.com/journal/ijerph>.

105. Berners-Lee, T. J. (1999). *Weaving the Web: Origins and Future of the World Wide Web*. Texere Publishing.

106. Berscheid, E. (1978). *Interpersonal attraction* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
107. Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
108. Freyer, D. H. (1981). *The measurement of interests*. New York: Henri Holt.
109. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
110. Hinde, R. A. (1994). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. In D. P. Ross, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (p. 617–643). Washington, DC: American Psychological Association.
111. Sailers, E., Coopin, M., & Marden, J. iPhone, iPad and iPod touch apps for (special) education. (2009-2012).
<https://www.sewardpublicschools.org/vimages/shared/vnews/stories/5151a5a408f0c/Fall%202012%20Apps-for-Special-Education.pdf>.

РОЗДІЛ V.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

5.1. Експериментальна методика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Для наочного опису експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було обрано моделювання як один із найбільш продуктивних методів вивчення. З'ясуємо насамперед сутність поняття «модель». У словникових джерелах феномен (із франц. *modele*, що походить від лат. *modulus*, означаючи міру, зразок або норму) визначається як умовний або уявний образ, що виступає аналогом певного процесу, об'єкта чи явища; відображає основні типові властивості у символічній формі та слугує символічним представленням взаємозв'язків у межах конкретного явища (Крутій та Фунтікова, 2010: 4); зразок, що імітує або відтворює структуру та функціонування певного об'єкта, застосовується для отримання нових знань про об'єкт (наприклад, модель простору); умовний або уявний образ (опис, зображення, схема) об'єкта, процесу чи явища, який слугує його «представником» (Коджаспірова та Коджаспіров, 2003: 32-36).

Термін «модель» вперше ввів у науковий обіг німецький філософ і математик Г. Лейбніц, який описував «модель» як форму, що відображає еквівалент знань про довколишнє середовище та об'єкт, створений із конкретною метою (Лейбніц, 2002: 18). Н. Савченко трактує поняття «модель» не як безпосередній результат експерименту, а як абстрактне узагальнення, засноване на практичному досвіді (Савченко, 2018: 38).

У науковій літературі феномен «модель» розглядається не лише як інструмент пізнання, але і як засіб пояснення. При цьому здебільшого

рекомендується використовувати модель саме для пояснення, оскільки модельне пояснення є логічним етапом у процесі формування цілісної теорії (Бузінська, 2012: 56-61).

Зауважимо, що модель не має самостійного значення у дослідницькому процесі. Вона слугує лише інструментом для вивчення іншого об'єкта, причому знання, отримані про змодельований процес, інтерпретуються, а також, за допомогою спеціальних процедур «переносяться» на об'єкт дослідження. Необхідність моделі виникає тоді, коли безпосереднє дослідження самого об'єкта є неможливим, надто складним або потребує занадто багато часу (Нечай, 2015: 32-36).

Л. Русалкіна зазначає, що модель є аналогом об'єкта, побудованим на основі подібних функціональних характеристик (Русалкіна, 2019: 54).

Феномен «модель» пов'язаний із методом моделювання, що є науковим підходом для опосередкованого вивчення об'єктів, безпосереднє дослідження яких може бути складним, недоцільним або навіть неможливим. У процесі моделювання досліджуються моделі – матеріальні, знакові або концептуальні системи, які відтворюють чи імітують окремі властивості, характеристики або принципи функціонування оригіналів (Шинкарук, 2002: 43).

Поняття «моделювання» почасти трактується як теоретичний метод, у межах якого за допомогою спеціально створеної моделі проводиться дослідження певних явищ або процесів. Модель виконує роль замітника об'єкта, явища чи процесу реальності, відтворюючи його ключові характеристики (Скринник, 2001: 67).

Суть моделювання полягає у тому, що властивості одного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, який називається моделлю. У деяких випадках моделювання розглядають у ширшому значенні, визначаючи його як «метод пізнавальної та управлінської діяльності, що дозволяє точно описати й комплексно відобразити в модельних уявленнях сутність, ключові характеристики та компоненти системи, а також отримати дані про її минулі та майбутні стани, умови побудови, функціонування й розвитку» (Яременко та ін., 2008: 38).

Науковці (Г. Іванюк, Л. Міхєєва та ін.) визначають три ключові критерії, що характеризують наукову цінність моделі: її простота, наочність та насиченість інформацією. Підкреслимо, що сьогодні метод моделювання широко застосовується в педагогічній галузі. Особливості його використання у педагогічній науці розглянуто в роботах провідних методологів (С. Гончаренко, Д. Чернілевський та ін.), а також у дослідженнях сучасних учених (О. Вашак, С. Гаврилюк, В. Давкуш, І. Княжева та ін.). Д. Чернілевський зауважує: «Чим різноманітнішою й унікальнішою є педагогічна реальність, тим більшою є різноманітність моделей, що застосовуються у педагогічних дослідженнях» (Чернілевський, 2010: 13). Моделювання передбачає створення моделі певного об'єкта для його дослідження на основі наявної моделі. При цьому вивчається не сам об'єкт, а спеціально створена інша система – так званий «квазіоб'єкт», який перебуває у визначених відношеннях, що досліджується із об'єктом (Огнев'юк, 2005: 36-48).

З огляду на зазначені визначення учених, у дослідженні будемо розуміти «модель» (див. рис. 5.1) як умовну систематизовану структуру розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що відтворює основні структурні елементи: мету, методологічні підходи (діяльнісний, особистісно зорієнтований), етапи розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (пізнавально-мовленнєвий, діяльнісно-комунікативний, емоційно-етичний) засоби, форми, методи роботи на кожному етапі; педагогічні умови (спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів виховательки інклюзивної групи та батьків дітей з розладами

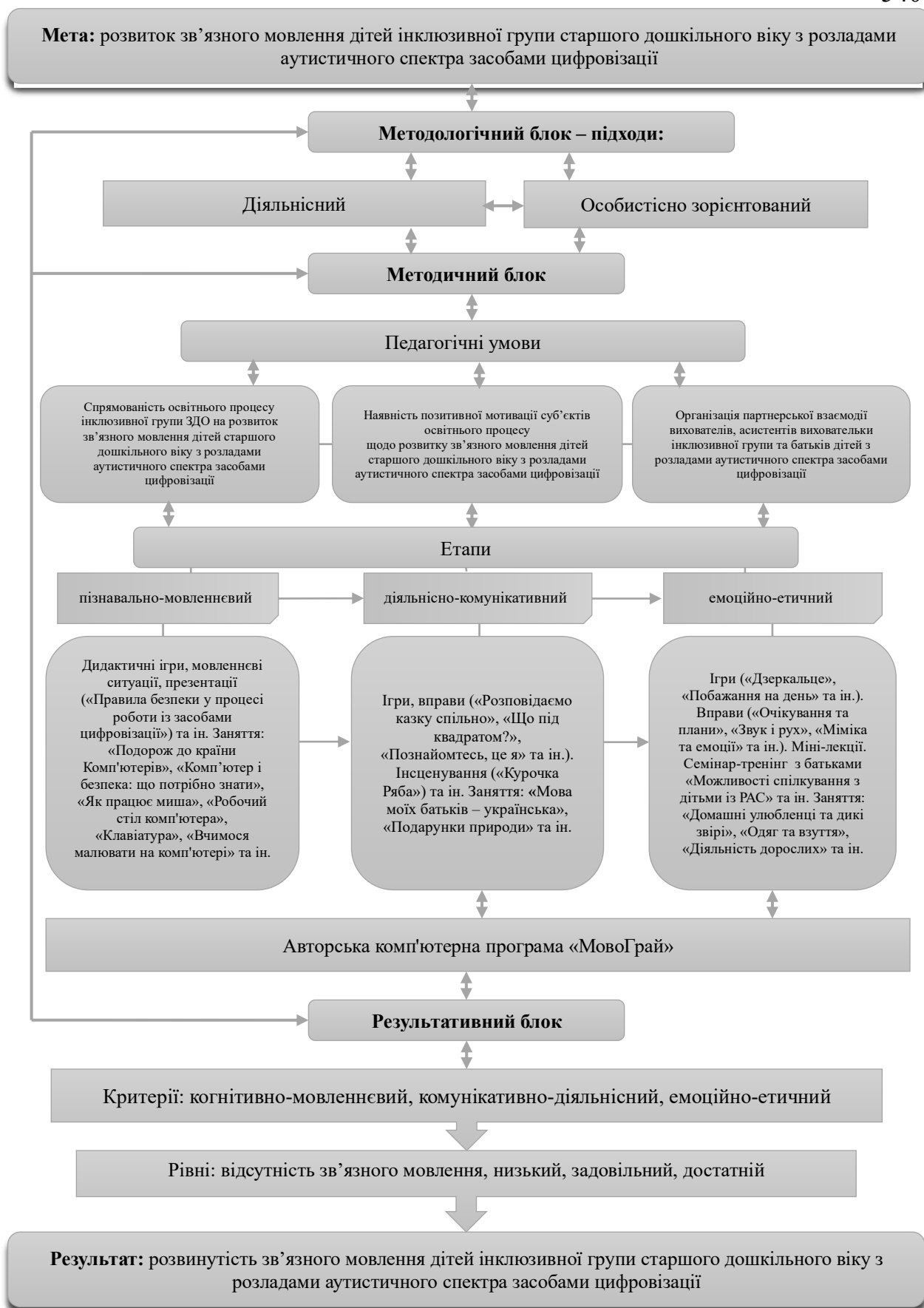


Рис. 5.1 Модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

аутистичного спектра засобами цифровізації), критерії (когнітивно-мовленнєвий, комунікативно-діяльнісний, емоційно-етичний) та рівні (відсутність зв'язного мовлення, низький, задовільний, достатній).

Експериментальній роботі передував пропедевтичний етап, на якому було проведено попередню роботу з вихователями закладів дошкільної освіти з інклюзивною системою роботи, асистентами вихователки та батьками дітей з розладами аутистичного спектра.

Зокрема, було організовано і проведено виступи на педагогічних радах, соціально-педагогічні тренінги, співбесіди, семінари педагогічної майстерності, розроблено програми самовдосконалення, проблемні ситуації; спецсемінари, заняття, заняття-тренінги для батьків дітей з розладами аутистичного спектра тощо.

Для реалізації змісту експериментальної роботи розроблено комп'ютерну програму «МовоГрай» (КП «МовоГрай»), доступну для сприйняття дітьми з розладами аутистичного спектра. Державною організацією «Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій» (УКРНОІВІ) було видано Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір Комп'ютерна програма «МовоГрай» (КП»МовоГрай») за №137096 від 16.06.2025 р., (див. Додаток К) згідно з позитивним рішенням на заявку від 16.05.2025 р. № с202504687 (див. Додаток К1).

Передбачалось, що яскравість, анімація зображень, голосовий супровід, сприятимуть розвитку мимовільної уваги, кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Ураховуючи вік, а також особливості дітей, у програмі на всіх рівнях присутнє озвучення текстів, батьки чи педагоги за бажанням можуть його вимкнути чи зупинити, взяти на себе функції закадрового голосу.

Комп'ютерна програма – ігрового характеру із елементами казки та мультиплікації. Виконання завдань супроводжується заохоченнями (музичний супровід, схвалення), що стимулює дитину до подолання труднощів і досягнення результату. Програма «МовоГрай» складається із комп'ютерних ігор згідно тематики занять освітньої прграми щодо розвитку зв'язного

мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Часових обмежень до виконання завдань у КП «МовоГрай» не передбачено (Чекан, 2025: 10-11).

Використанню комп'ютерної програми «МовоГрай» передувалося обґрунтування вимог до впровадження засобів цифровізації у практику освітньо-виховного процесу дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра, виокремлення напрямів використання в освітньому процесі інклюзивної групи ЗДО; подано характеристику сучасних програмно-педагогічних засобів із розвитку зв'язного мовлення для дітей 6-7 років та дослідження їх застосування на практиці; рекомендації та вимоги; застосування засобів цифровізації задля розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.

Організовуючи роботу дітей із використанням засобів цифровізації (комп'ютер, планшет, ноутбук) було передовсім враховано санітарно-гігієнічні норми (Державні санітарні правила і норми роботи із візуальними ..., 1998), рекомендації медиків (Полька, 1999: 8) та авторів програм розвитку дитини із ООП «Діти із особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» (Ярмола та ін., 2020: 105).

Обладнане робоче місце дитини відповідними складниками:

-планшет із операційною системою: Android 8.0 та вище. Процесор: Octocore із частотою 1,7 ГГц (або вище). Графічний процесор: 700 МГц (або вище). Оперативна пам'ять: 4 Гб та вище. Вільне місце на системному розділі (ROM) 270 Мб. Бездротовий зв'язок GPRS, 3G, LTE, Wi-Fi;

-ноутбук чи персональний комп'ютер з процесором AMD Ryzen 3 2200U чи потужніший, 1 GB Video, 4 GB RAM, Windows 10 та вище, із мінімальною роздільною здатністю екрану 1280*720, наявність звукової карти, MS Office, будь-який Інтернет-браузер;

- клавіатура, маніпулятор «миш»;
- акустична система, мікрофон, принтер;
- блок безперебійного живлення.

Для роботи з дітьми було обрано персональний комп'ютер, планшет чи ноутбук. Вибір цифрового засобу залежав від фізіологічних можливостей дітей, їхнього рівня розвитку та особливостей діагнозу. Для дітей старшої групи у корекційній роботі зручним був планшет, оскільки сенсорний екран дозволяє користуватися пальцями руки. Ноутбук чи персональний комп'ютер було використано у процесі корекційної роботи із дітьми 7-го року життя. Дитина відповідної вікової категорії вже може користуватися маніпулятором «миш» та клавіатурою.

Підготовка дітей до роботи за персональним комп'ютером, планшетом чи ноутбуком здійснювалась в ігровій залі інклюзивної групи засобами самодіяльних сюжетно-рольових, режисерських і театралізованих ігор, які передбачали роботу з розвитку зв'язного мовлення.

Закцентуємо, що в інклюзивній групі здебільшого було один-двоє дітей з розладами аутистичного спектра і тільки один асистент виховательки. Асистент виховательки за потреби індивідуально допомагала дітям-аутистам. Експериментальна робота проводилась із дітьми старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра, що мають збережений інтелект та достатньо розвинене мовлення. Паралельно діти з розладами аутистичного спектра брали активну участь в освітньо-виховному процесі інклюзивної групи, де їх залучали до всіх режимних моментів і виконання завдань, визначених традиційною освітньою програмою.

Освітнє середовище інклюзивної групи ЗДО було оформлене таким чином, щоб мінімізувати візуальні та акустичні подразники. Використовувалися спокійні кольори, чіткі, а також невеликі візуальні підказки, що допомагали дітям орієнтуватися в просторі та часі. У додатку Л подано опис ключових елементів просторового оформлення інклюзивної групи ЗДО в роботі з дітьми, які мають ООП.

Регулярний моніторинг, а також подальша адаптація освітньої програми до індивідуальної потреби сприяли ефективному освітньому процесу та всебічному розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Закцентуємо, що дітям з розладами аутистичного спектра під час освітньої

діяльності почасти було емоційно та мотиваційно складно, тому ефективними інструментами в означеному процесі виступили поведінкові карти, щоденники успіхів, а також зворотний зв'язок від батьків, виховательки, асистента виховательки та спеціальних педагогів. У додатках М, Н та П подано приклади оцінювання та адаптації, зразок поведінкових карт та щоденника успіхів дитини з розладами аутистичного спектра в інклюзивній групі ЗДО.

Щоденник успіхів призначений для фіксації досягнень дитини, допомагав відслідковувати розвиток, підвищувати самооцінку та мотивувати дитину до нових звершень. Поведінкові карти було підготовлено задля відстеження та аналізу поведінки дитини в різних ситуаціях, під час занять виявляти поведінкові тенденції, розробляти стратегії для їх корекції та забезпечувати підтримку позитивної поведінки. Елементи оцінювання та адаптації охоплювали регулярний моніторинг розвитку дитини, поведінкові карти, щоденники успіхів, зворотний зв'язок від батьків, виховательки та асистента-виховательки, а також корекційну роботу спеціальних педагогів.

Для здійснення експериментальної роботи розроблено програму та методичні рекомендації розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (комп'ютерна програма «МовоГрай») (Чекан, 2025: 35-38).

Програма є додатковою спеціалізованою програмою, що впроваджується у закладі дошкільної освіти поряд із традиційною освітньою програмою інклюзивної групи. У процесі реалізації програми беруть участь члени команди психолого-педагогічного супроводу. Теми та завдання програми опрацьовуються у індивідуальному темпі, з урахуванням особливостей кожної дитини з розладами аутистичного спектра: одне заняття може тривати від одного тижня і більше. Корекційно-розвивальну роботу, яку розпочинає асистент виховательки, надалі при потребі продовжує та доповнює вчитель-логопед, а також інші фахівці команди супроводу.

Програма розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації побудована лінійно-концентрично. Зміст понять поступово розширюється і доповнюється.

Концентричність передбачає на початку ознайомлення дітей з із персональним комп'ютером, планшетом та ноудбуком; програмним забезпеченням, а також його використанням у дії (формування комп'ютерної грамотності). Надалі розвиток зв'язного мовлення відбувався за КП «МовоГрай», забезпечувалося поступове ускладнення матеріалу, його актуалізація, повторення, закріплення.

Розроблено ігри та вправи («Розповідаємо казку спільно», «Що під квадратом?», «Повтори за мною», «Знайди пару», «Віднови історію», «Знайомство в парку», «Подорож у місто чи село», «Вгадай емоцію» тощо), спрямованих на виховання у дітей ціннісних орієнтацій, розвиток зв'язного мовлення, а також соціальних навичок у процесі використання цифрових технологій.

Для педагогів було організовано: спецсемінар з розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів старшого дошкільного віку засобами цифровізації, співбесіди, семінари педагогічної майстерності, програми самовдосконалення, соціально-педагогічні тренінги, розв'язання проблемних ситуацій, рольові ігри тощо.

Мета семінару-тренінгу («Особливості спілкування з дітьми-аутистами»): ознайомити педагогів (вихователька та асистент виховательки) із методиками ефективної комунікації з дітьми-аутистами; формувати первинні навички побудови довірливих стосунків у процесі розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра цифровими засобами; розвивати вербальні та невербальні засоби комунікації, зорієнтовані на дітей-аутистів.

Завдання семінару-тренінгу для педагогів: організація партнерства закладу дошкільної освіти та родини у вирішенні питань з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Вправи для спецсемінару («Очікування та плани», «Звук і рух», «Міміка та емоції», «Тактильний контакт», «Вибір альтернативного спілкування», «Створення комунікативного простору засобами цифрових інструментів», «Розв'язання складних ситуацій» та ін.).

На пропедевтичному етапі було здійснено вивчення сімей дітей з розладами аутистичного спектра, які брали участь в експериментальній роботі. Було складено педагогічний паспорт кожної сім'ї дітей з розладами аутистичного спектра які були задіяні в експерименті. У документі фіксувалися відомості про членів сім'ї. Педагогічний паспорт дозволяв визначити, які задіяні сім'ї потребують педагогічної підтримки, у чому полягає відповідна допомога, а також як фіксувати зміни, що відбувались у родині упродовж певного часу. Було вивчено медичні картки, відомості про перебування дитини в інклюзивній групі ЗДО, особові справи. Наявні відомості сприяли ретельній підготовці до роботи із батьками та визначенню ключових аспектів, що потребують особливої уваги; аналізувалися такі аспекти, як характер, темперамент, захоплення, а також здібності дитини, що сприяли розумінню особливостей та ролі родинного виховання.

На пропедевтичному етапі було прочитано міні-лекції для педагогів та батьків дітей з розладами аутистичного спектра («Вплив родини на розвиток зв'язного мовлення дітей-аутистів засобами цифровізації», «Чи вміємо ми чути і розуміти свою дитину засобами цифрової взаємодії?», «Співпраця закладу дошкільної освіти та родини у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом засобами цифрових технологій») тренінгові заняття («Очікування», «Цифрові кроки до розвитку» тощо) та творчі вправи задля формування практичних навичок мовленнєвої роботи у педагогів та батьків. Одним із ключових завдань роботи з батьками було підготувати їх до надання підтримки своїм дітям, зокрема в контексті розвитку зв'язного мовлення із використанням засобів цифровізації. У межах експериментальних груп організовувалися спеціальні заняття з батьками вихованців, пропонувалися методики, які сприяли мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом, цифровими технологіями у колі сім'ї. Було з'ясовано, чого саме чекають батьки від ЗДО, розуміння, а також усвідомлення батьками своєї відповідальності за підтримку, виховання та навчання дітей, зокрема у процесі розвитку зв'язного мовлення.

Робота із батьками дітей-аутистів містила: (ознайомлення батьків із особливостями роботи інклюзивної групи ЗДО, де отримує освітні послуги

їхня дитина; організація самостійної діяльності родин, спрямована на досягнення позитивного результату щодо розвитку зв'язного мовлення із використанням засобів цифровізації; формування довірчих стосунків із батьками); знайомство батьків із роботою в інклюзивній групі, з приміщенням групової кімнати, живим куточком; знаннями соціальних норм і правил поведінки їхніх дітей під час освітньо-виховного процесу. Надання інформації батькам стосовно організації занять щодо розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів старшого дошкільного віку засобами цифровізації на прикладі авторської комп'ютерної програми КП «МовоГрай», тривалістю занять, офтальмотренажем та часом перебування дитини за персональним комп'ютером, планшетом чи ноудбуком. Було надано інструкції та рекомендації щодо використання комп'ютерних ігор програми «МовоГрай» для освітнього процесу вдома.

Зазначимо, що зустріч із батьками організували у другій половині дня, щоб у процесі вечірньої прогулянки дитина побачила, як мама чи тато забирають її додому, а не залишають у закладі. Перед першим ознайомлювальним відвідуванням інклюзивної групи ЗДО з батьками було проведено бесіду з дитиною, налаштувавши її на очікування зустрічі із батьками після дня в садочку. Радились із вихователькою та асистентом виховательки, спільно аналізували поведінку, настрій, стан дитини. Батьків ознайомили із різними методиками, які сприяли відстеженню прогресу дитини щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації (поведінкова карта дитини, щоденник успіхів тощо). Відповідні спільні дії педагогів і батьків допомагали забезпечити індивідуальний підхід до розвитку мовлення кожної дитини з розладами аутистичного спектра. Значний інтерес у батьків викликала відповідна практична форма роботи, в ході якої батьки ділилися власними поглядами, причинами невпевненості у доцільності своїх дій, аналізували досягнуті результати. Особливо ефективними стали обговорення питань щодо виховання дітей з розладами аутистичного спектра вдома. Батьки обговорювали, як у родинних умовах виховати дітей-аутистів добрими, чуйними та як підтримувати їхній емоційний розвиток. Звертали увагу батьків

на те, як можна використовувати сучасні засоби цифровізації для розвитку дитини, зокрема розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів, як правильно організовувати спільну діяльність вдома, та які індивідуальні підходи застосовувати. Одним із ключових питань – правильне реагування на прояви дитячої агресивності або байдужості до оточуючих, що є частим викликом для сімей, у яких виховуються діти з аутизмом. Батьки обмінювалися досвідом щодо методів корекції поведінки і як підтримувати позитивну атмосферу в родині, яка б сприяла розвитку зв'язного мовлення та соціалізації дитини. Було проведено семінар-тренінг з батьками у батьківсько-дитячій групі з теми «Розвиваємо зв'язне мовлення разом з комп'ютером на прикладі заняття з теми: «Моє село. Моє місто». Означена тема входить до програми та методичних рекомендацій розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. На семінарі-тренінгу вчили батьків як організувати освітню діяльність дитини в домашніх умовах із використанням КП «МовоГрай».

Різноманітні комп'ютерні практики були спрямовані на використання електронних ресурсів, у розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра:

- Оформлення цифрового куточка для батьків: зібрано перелік онлайн-ресурсів і додатків для розвитку зв'язного мовлення, які можна використовувати вдома.
- Залучення батьків до спільних комп'ютерних ігор щодо розвитку зв'язного мовлення дітей.
- Цифрова літературна сторінка для батьків з доступом до аудіо- та електронних книг, поетичних творів, загадок, приказок, що сприяють розвитку зв'язного мовлення у дітей-аутистів.
- Спільне розроблення онлайн-порад щодо створення розвивального цифрового середовища в роботі з дітьми-аутистами.
- Залучення батьків до створення електронного бібліотечного фонду та наборів інтерактивних ігор за мотивами літературних творів, що сприяє розвитку зв'язного мовлення.

- Створення цифрової бібліотеки з можливістю використовувати інтерактивні розвивальні ігри вдома чи обмінюватися ними завдяки електронним платформам.

- Проведення онлайн-консультацій для батьків, у процесі яких батьки могли отримувати індивідуальні поради щодо розвитку зв'язного мовлення дитини з розладами аутистичного спектра.

- Залучення батьків до віртуальних літературних вікторин, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення у дітей-аутистів.

- Створення цифрових книжок спільно з дітьми та батьками, що давало змогу розвивати зв'язне мовлення у процесі створення власних історій.

Отже, різноспрямована підготовча робота на пропедевтичному етапі створювала позитивний ґрунт для ефективної активної експериментальної діяльності педагогів і дітей з розладами аутистичного спектра з розвитку зв'язного мовлення.

Зазначимо, що діти старшого дошкільного віку з нормотиповим психофізичним розвитком не були залучені до експериментального дослідження. Водночас упродовж навчального року з дітьми зазначеної категорії вихователі старших груп здійснювали систематичну роботу з розвитку зв'язного мовлення відповідно до вимог освітніх програм «Дитина», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», рекомендованих Міністерством освіти і науки України, згідно зі стандартним розкладом занять (три рази на тиждень). Календарно-тематичне планування освітньої діяльності вихователів інклюзивної групи відповідало чинній програмі, за якою функціонувала інклюзивна група закладу дошкільної освіти.

5.1.1 Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на пізнавально-мовленнєвому етапі

Метою першого пізнавально-мовленнєвого етапу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було формування обізнаності дітей із засобами цифровізації (комп'ютер, планшет, ноутбук, айфон та смартфон), збагачення

словника дітей назвами знайомих предметів, побудови простих поширених речень, розвиток зв'язного діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Завданнями першого етапу виступили:

- виявлення рівня обізнаності дітей з одним із видів засобів цифровізації (персональний для кожної дитини);
- ознайомлення дітей з робочим варіантом цифрового засобу (персональний комп'ютер, смартфон, айфон, ноутбук чи планшет);
- розвиток технічних навичок у дітей-аутистів інклюзивної групи щодо використання цифрових технологій;
- збагачення словника дітей зі словами, пов'язаними з будовою комп'ютера (комп'ютер, миша, екран, курсор, ноутбук, планшет, айфон, смартфон), упізнавати їх на картинках;
- розвиток діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, засобами цифровізації (будувати речення із 3-5 слів).

Було проведено серію занять з дітьми з розладами аутистичного спектра щодо розвитку їхнього зв'язного мовлення засобами цифровізації в інклюзивній групі ЗДО («Подорож до країни Комп'ютерів», «Комп'ютер і безпека: що потрібно знати», «Як працює миша», «Робочий стіл комп'ютера», «Клавіатура», «Вчимося малювати на комп'ютері» та ін.). На активізацію діалогу засобами цифровізації було проведено заняття: «Звідки взявся комп'ютер», «Комп'ютер допомагає», «Курсор на екрані» та ін. Методи: розповідь, бесіда з дітьми, дидактичні ігри, практична діяльність дітей на комп'ютері, планшеті, ноутбуці, айфоні чи смартфоні.

Зауважимо, що заняття з комп'ютером проводились з кожною дитиною індивідуально двічі на тиждень у першу половину дня. Також двічі на тиждень у другу половину дня проводили індивідуальні заняття із використанням комп'ютерно-дидактичних ігор. Заняття з усією групою, залучаючи дітей з аутизмом до спільної роботи, на першому етапі проводили у першу половину дня один раз на тиждень. Для зняття втоми після розумової праці дитини за

персональним комп'ютером, планшетом чи ноутбуком використовувалися спеціальні фізичні вправи. Емоційному розвантаженню сприяло споглядання за живими рослинами та тваринами в акваріумах, тераріумах, вольєрах тощо. Тривалість кожного заняття 25-30 хвилин. Час перебування дитини за персональним комп'ютером, планшетом, смартфоном чи ноутбуком не перевищував 10 хвилин. У процесі заняття із дітьми проводився комплекс спеціальних вправ задля профілактики зорової та статичної втоми. Напередодні в індивідуальній бесіді з батьками було з'ясовано:

- чи є у дітей засоби цифровізації в домашніх умовах, а також які пристрої (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон, айфон) є доступними дітям;

- чи мають діти елементарні навички користування персональними засобами цифровізації, конкретно якими;

- чи дозволяють батьки дитині грати із засобами цифровізації (комп'ютер, ноутбук, планшет, айфон чи смартфон).

Майже в кожній сім'ї, діти, які взяли участь у дослідженні, мали певні засоби цифровізації. Водночас лише 30% дітей мали персональні цифрові пристрої, призначені саме для них. Натомість усі учасники володіли персональними смартфонами та частково вміли ними користуватися. Батькам було запропоновано дозволити дитині принести до закладу дошкільної освіти власний цифровий засіб, яким вона користується вдома (Чекан, 2020).

Було створено умови відповідно до теми першого заняття «Подорож до країни Комп'ютерів». На робочому столі розміщено персональний комп'ютер, а на столиках – яскраві кольорові картинки із зображенням складників комп'ютера. На занятті з дитиною був присутній асистент виховательки. Асистент разом із дитиною обходили кімнату, роздивляючись яскраві картинки. Заняття розпочала педагог, звертаючись до дитини: «Я рада бачити тебе, Маринко, у нашій країні Комп'ютерів. Як ти думаєш, чому вона так називається?». Педагог продовжила: «Я розкажу тобі історію про дівчинку Оленку, таку ж, як і ти, Маринко. Оленка дуже хотіла мати комп'ютер, щоб грати в ігри, дивитися відео та слухати цікаві історії про дітей. Щодня дівчинка

просила батьків купити їй комп'ютер. Одного разу Оленка стала перед батьком і сказала: «Я хочу жити в країні комп'ютерів, де було б багато різних комп'ютерів, і всі вони були б моїми».

Завершивши розповідь, педагог додала: «Сьогодні ми перебуваємо в такій країні – Країні Комп'ютерів. Давай подивимося, що тут є». Взявши дитину за руку, педагог разом із дівчинкою обійшли кімнату, роздивляючись картинки, пов'язані з комп'ютерами та діями, які можна виконувати за їх допомогою. Дорослий звертається до дитини із запитанням, чи хоче Маринка займатись у Країні Комп'ютерів. Пояснює, що в цій кімнаті можна грати та дізнаватися багато цікавого про комп'ютери. Додає: «Ми будемо тепер грати і займатись у цій кімнаті, коли ти приходиш до дитячого садка. Тут на тебе чекатимуть цікаві завдання та ігри з комп'ютером».

На першому занятті («Подорож до країни Комп'ютерів») педагог організовувала подорож із дитиною до Країни Комп'ютерів, розпочинаючи з робочого місця дитини за комп'ютером. Подорож супроводжувала запитаннями, які допомагали активізувати мовлення та пізнавальну активність дитини, на кшталт «Що це стоїть на столі?» або «Ти знаєш, як називається цей предмет?». Відповіді дівчинки стверджували, або педагог сам називав предмет: «Це комп'ютер, за яким ми будемо працювати разом».

Дитина разом із дорослим по черзі розглядали яскраві ілюстровані картинки зі складниками комп'ютера. Педагог запитує, чи є серед них знайомі дитині зображення, та пропонує знайти відповідну картинку. Щоб активізувати мовлення, педагог заохочував Марину називати предмети реченнями: «У мене в руці картинка, де зображено комп'ютер» або ж коротко: «Це комп'ютер». Надалі педагог указкою показує на комп'ютер та його складники по черзі, пропонуючи дитині знайти відповідне зображення на картинках, показати його та назвати реченням, наприклад: «Це мишка» або «Я взяла мишку». Педагог продовжує заняття наступним запитанням: «Що ти будеш робити з мишкою?». Дівчинка відповідає одним словом: «Грати». Щоб розширити відповідь і допомогти дитині сформулювати повне речення, педагог надає зразок: «Я знайду мишкою дітей, які грають із м'ячем». Після педагог пропонує Марині

повторити це речення, використовуючи мишку для виконання завдання. Педагог знайомить дитину з будовою комп'ютера, показуючи указкою його складники, такі як екран, мишка, клавіатура, кнопка живлення тощо. Кожний елемент називає вголос, чітко промовляючи слова, щоб дівчинка могла запам'ятати нові терміни. Після цього педагог пропонує дитині показати відповідні складники на реальному комп'ютері або на картинках, закріплюючи знання дитині. Дитині було запропоновано знайти серед картинок зображення екрану комп'ютера. Дівчинка уважно розглядала малюнки на столі та невдовзі вказала на правильне зображення. Щоб допомогти Марині засвоїти нове слово, дорослий запропонував повторити словосполучення «Це екран». Спочатку дівчинці було важко, але після кількох повторень Марина впевнено вимовила нове слово. Надалі дитині запропоновано знайти на картинках предмет, за допомогою якого працюють за комп'ютером. Марина уважно оглянула зображення і знайшла мишу. Натомість дівчинка не змогла самостійно назвати відповідний пристрій, тому дорослий м'яко підказав, озвучивши слово «миша» і попросив дитину повторити. Спочатку Марина невпевнено вимовила нове слово, після кількох випробувань сказала чітко: «Миша». Дорослий продовжив роботу, запропонувавши Марині пояснити, для чого потрібна миша. Дівчинка замислилася, поглянула на зображення і почала вивчати деталі малюнка. Щоб допомогти дитині краще усвідомити функцію пристрою, педагог пояснив, що мишею користуються для того, щоб керувати комп'ютером, обирати та відкривати програми. Марина уважно слухала пояснення, після повторила речення: «Миша потрібна, щоб працювати за комп'ютером».

Марині було запропоновано продемонструвати свої вміння працювати за комп'ютером. Дівчинка впевнено хитнула головою і тихо промовила: «Так». Дорослий організував робочий простір, указавши на комп'ютер, та пояснив, що саме за цим пристроєм Марина буде працювати під час занять. Дитині було запропоновано спробувати увімкнути комп'ютер. Марина невпевнено похитала головою, показуючи, що не знає, як це зробити. Дорослий повільно підійшов до комп'ютера, натиснув кнопку ввімкнення на корпусі та чітко озвучив свої дії, пояснюючи: кнопка запускає комп'ютер. Коли екран

засвітивсь і почалося завантаження, Марина здивовано підняла голову, зосередивши погляд на моніторі. Після демонстрації дорослий запропонував дитині самостійно повторити дію. Дівчинка обережно простягнула руку до кнопки, натомість невпевнено зупинилася. Щоб підтримати дитину, дорослий заохотив продовжити, м'яко підбадьорюючи. Марина натиснула кнопку, тихо промовляючи: «Я вмикаю...». Щоб допомогти дитині набутися впевненості, дорослий підбадьорив сказати фразу голосніше. Після цього дівчинка чітко і впевненіше промовила: «Я вмикаю комп'ютер». Паралельно із вивченням складників комп'ютера Марині запропонували дослідити її власний смартфон, який вона принесла із собою до ЗДО з дозволу батьків. Дорослий м'яко підвів дитину до завдання, заохочуючи уважно розглянути смартфон і показати всі його частини. Щоб допомогти Марині супроводжувати свої дії словами, дорослий сам озвучував приклади: «Це екран. Я торкаюся екрана пальцем». Після цього дівчинці було запропоновано повторити фразу, а потім самостійно описати свої дії. Спочатку Марина трохи розгубилася, та, наслідуючи дорослого, повільно повторила: «Це екран». Після кількох випробувань дитина стала більш впевнено вимовляти слова. Коли Марина натиснула кнопку розблокування, дорослий підказав, як описати цю дію: «Я вмикаю екран». Дівчинка повторила фразу пошепки, а згодом озвучила голосніше. Далі їй було запропоновано знайти динамік і камеру на смартфоні. Марина уважно оглядала пристрій, знаходила потрібні елементи і за підтримки дорослого промовляла: «Це динамік. Це камера». На завершення завдання дитині запропонували підсумувати, з якими предметами вона сьогодні працювала. Марина на мить замислилася, а потім відповіла: «Я працювала... з мишкою... і екраном». Дитину мотивували схваленням, підкреслюючи правильність виконаного завдання. Надалі дівчинці запропонували пригадати та сформулювати, як вона розповість батькам про те, чим займалася на занятті. Спочатку дитина замислилася, але, згадавши набуті знання та нові вміння, впевнено відповіла, що працювала за комп'ютером, рухала мишкою, дивилася на екран.

Зауважимо, що на наступному занятті («Комп'ютер і безпека: що потрібно знати») тематичні малюнки із зображенням складників комп'ютера, а саме миша, монітор, клавіатура допомагали дітям візуалізувати, а також краще засвоювати інформацію про функції кожного елемента, як кожен елемент комп'ютера сприяє його роботі. Проілюструємо прикладом: дитина (Ігор Л.) – 6 років, 11 місяців. Дорослий показав монітор, пояснюючи, що на ньому відображається все, що є на комп'ютері. Ігор уважно дивився на екран і тихо промовив, порівнюючи з відомим йому об'єктом: «Монітор... телевізор». Помітивши асоціацію дитини, педагог підтвердив схожість, водночас продовжуючи ознайомлення з іншою частиною комп'ютера – клавіатурою. Звернено увагу на велику кількість кнопок. Хлопчику запропонували повторити нове слово разом з педагогом. Після короткої паузи Ігор вимовив його за складами: «Кла-ві-тура». На столі розкладено малюнки, які ілюстрували правила безпеки. Дитину запитали: «Ігорчику, як ти думаєш, що не можна робити за комп'ютером?». Хлопчик подумав і повільно відповів: «Екрану.. руками.. ні». Продовжуючи заняття, дорослий звернув увагу на інше важливе правило - не сидіти занадто близько до монітора. Було наочно продемонстровано безпечну відстань за допомогою витягнутих рук. Ігор уважно спостерігав за діями дорослого і, посміхаючись, сказав: «Багато». Дитині розповіли історію про хлопчика Ваню, у якого був чарівний комп'ютер. Комп'ютер допомагав Іванку писати листи, вивчати літери та навіть грати. Натомість Іванко завжди дотримувався правил: сидів рівно та не торкався екрану. Для перевірки розуміння змісту Ігорю запропонували показати, як саме Іванко сидів за комп'ютером. Хлопчик випрямився, демонструючи правильну позу, і промовив: «Рівно». Хлопчику запропонували коротко переказати історію. Він зосередився, намагаючись згадати основні події, і чітко сказав: «Комп'ютер допомагав Іванку. Іванко сидів рівно». Для кращого сприйняття змісту занять використовували презентації, зокрема, «Правила безпеки у процесі роботи із засобами цифровізації» та «Призначення комп'ютера, ноутбука, планшета в діяльності людини», які допомагали дітям не тільки

візуалізувати ключові моменти, а й краще розуміти, як цифрові засоби впливають на різні сфери життя особистості.

Зазначимо, що на кожному із занять проводили гімнастику для очей, оскільки тривале використання цифрових засобів вимагає регулярного зняття зорового напруження. Дібрані сюжетні малюнки допомагали не тільки зацікавити дітей, а також полегшували виконання вправ, сприяючи поліпшенню зорової координації та зміцненню очних м'язів, задля збереження здоров'я очей під час роботи із цифровими пристроями. З-поміж сюжетних малюнків для гімнастики очей було задіяно: «літаючі метелики» – діти уявляли, як метелики пурхають із квітки на квітку, стежать за їхніми очима, не рухаючи головою; «м'ячик на землі» – діти уявляли, як м'яч котиться по траві, спостерігаючи за ним очима у різних напрямках; «хмарки, що плывуть на небі» – малюнок із хмарами, які повільно плывуть у небі, стимулює рух очей угору і вниз, зліва направо, забезпечуючи повний рух зорових м'язів. На цьому етапі було проведено комп'ютерно-дидактичні ігри: «Назви правильно», «Поміркуй і скажи», «Склади із частин ціле».

Подаємо фрагменти окремих ігор. Гра «Скажи правильно». Дівчинці на екрані комп'ютера показали зображення яблука. Іринка уважно подивилася на екран, її обличчя осяяла посмішка. Дорослий запитав, чи можна їсти цей фрукт. Дівчинка хитнула головою, впевнено промовивши: «Так». Дорослий запитав як називається цей фрукт. Іринка трохи замислилася, а потім, підстрибуючи відповіла: «Яблуко». Почувши схвалення за правильну відповідь, дівчинка продовжувала дивитися на екран, де з'явилося нове зображення – слива. Під керівництвом дорослого Іринка назвала всі фрукти правильно. Надалі дитину запитали, як одним словом можна назвати всі показані зображення. Дівчинка вагалася. Дорослий надав підказку, запропонувавши два варіанти: «Фрукти чи овочі?». Іринка радісно вигукнула: «Фрукти». Дорослий попросив повторити речення: «Яблуко і слива – це фрукти». Дівчинка впевнено відтворила фразу.

Гра «Поміркуй і скажи» (див. Додаток С). Дитині показали сюжетну картинку, на якій було зображено сім'ю за обіднім столом. Хлопчик уважно

дивився на малюнок, обмірковуючи побачене. Дорослий запитав, що зображено на картинці, люди чи тварини. Артур упевнено відповів: «Люди». Почувши схвалення, хлопчик радісно підстрибнув і продовжив уважно розглядати малюнок. Дорослий запитав, чи зображений на екрані тато. Артур хитнув головою і, показуючи пальцем на чоловіка на картинці, підтвердив: «Так». Хлопчика попросили озвучити словосполучення: «Це тато». Артур повторив фразу, посміхнувся.

Дитині запропонували показати, де на малюнку мама. Хлопчик вказав на жінку за столом і чітко промовив: «Мама». Отримавши схвалення, Артур задоволено підстрибнув. Продовжуючи роботу над збагаченням словника, дорослий запитав, хто ще зображений на картинці, крім мами й тата. Артур продовжував уважно розглядати малюнок, а потім впевнено сказав: «Я». Щоб уточнити відповідь дитини, дорослий пояснив, що на картинці зображена дівчинка, а Артур – хлопчик. Хлопчик уважно слухав пояснення. Артура попросили повторити: «Це дівчинка». Після короткої паузи хлопчик чітко промовив слово. Наступним завданням було описати дії персонажів на картинці. Дорослий запитав, що роблять тато, мама й дівчинка. Артур кілька секунд думав, а потім упевнено сказав: «Обідають». Хлопчика попросили повторити це повним реченням. Після короткої паузи, Артур чітко вимовив: «Тато, мама, донечка обідають».

У процесі гри асистент виховательки допомагала дітям з аутизмом не тільки зосередитися на ускладненнях, а й навпаки, підтримувала їх емоційно, забезпечуючи можливість індивідуального підходу до кожної дитини. Дітям пропонувалися підказки, їх заохочували до висловлювання речень. У випадках труднощів завдання коригувалися, спрощували, або додатково пояснювали, що сприяло кращому розумінню та відповіді реченнями. Під час заняття «Як працює миша» діти засвоїли основні терміни, пов'язані із засобами цифровізації, такими як клавіатура, миша, програма. Використані у процесі заняття схематичні зображення клавіатури та миші, на яких позначено основні елементи, а саме «ліва кнопка», «права кнопка».

Проілюструємо прикладами: дитина – 7 років та 8 місяців. Хлопчику (Арсен К.) показали зображення комп'ютера, його складників та маніпулятора «миша». Вказавши маніпулятор, дорослий заохотив хлопчика назвати предмет. Арсен без вагань сказав: «Миша». Щоб поглибити розуміння нового слова та розширити словниковий запас, було запропоновано пояснити, чому цю частину комп'ютера так називають. Хлопчик замислився на мить, а потім упевнено відповів: «Бо вона схожа на мишу». Арсену пояснили, як правильно тримати комп'ютерну мишу, щоб було зручно керувати курсором. Дорослий показав, як розмістити руку на маніпуляторі «миша», наголошуючи на правильному положенні пальців. Арсен уважно спостерігав і спробував повторити, розмістивши руку так, як йому продемонстрували. Після кількох спроб хлопчик радісно озвучив, що в нього все виходить. Дитина усміхалася, відчуючи задоволення від нової навички. Надалі увагу дитини було зосереджено на дії «клацання». Дорослий пояснив, що коли натискаєш на кнопку миші, це називається «клацанням». Арсен подивився на мишу, розмірковуючи над новим словом, і, трохи нерішуче, повторив: «Клацання». Щоб підтримати його впевненість, дорослий схвалив дитину, відзначивши його старанність.

Для закріплення відповідних знань було використано мультимедійні інструкції, зокрема відео-уроки, а також анімації, які демонстрували, як виконувати основні дії з мишею, завдання з перетягування об'єктів тощо. Дітям було запропоновано практичні завдання на екрані, а саме: інтерактивні презентації, у яких діти виконували завдання, користуючись мишею. Наприклад: обирали об'єкти, натискали на певні кнопки або перетягували елементи в потрібне місце. Для окремих дітей-аутистів інклюзивної групи відповідне завдання було незрозумілим, тому для додаткового закріплення навичок, зокрема для допомоги дітям-аутистам в інклюзивній групі використовувалися «картки-завдання», які містили вказівки для практичної роботи з мишею. Наприклад, завдання на картках включали зображені інструкції («натисни ліву кнопку миші для вибору» тощо). Відповідні матеріали допомогли дітям з розладами аутистичного спектра краще засвоїти

та відпрацювати базові навички роботи з цифровими засобами. Також було акцентовано на вмінні працювати з робочим столом, прикрашати його та керувати елементами робочого столу комп'ютера. Для цього використовувалися тематичні картки, а також візуальні матеріали, які допомагали дітям зрозуміти, як взаємодіяти з різними елементами інтерфейсу.

Дітям пояснили, що значки на робочому столі: «Кошик», «Мій комп'ютер» як приклади файлів або програм, з якими дитина могла працювати. Використання відповідних символів допомагало дітям оволодіти певними вміннями роботи із засобами цифровізації. Звертали увагу на збагачення словникового запасу та побудови речень за прикладом дорослого. Наприклад, дитині пропонували вказати на «Кошик» і пояснити: «Кошик потрібен, щоб видаляти непотрібні файли». Демонстрація кожного значка супроводжувалася запитаннями, які заохочували дітей до висловлювання власних думок: «Як ти думаєш, для чого потрібен значок «Кошик». Також проводилися вправи, під час яких діти вчилися обирати значки за допомогою комп'ютерної миші. Наприклад, дитині пропонували навести курсор на значок «Мій комп'ютер» і натиснути. Особливу увагу приділяли коментуванню дій: дитина пояснювала, що вона робить, наприклад: «Я натискаю на значок «Мій комп'ютер», щоб відкрити малюнок».

Наводимо окремі приклади виконання дітьми завдань. Тема заняття «Робочий стіл комп'ютера». Дитина – 6 років, 4 місяці. Педагог пропонує подивитись на екран: «Робочий стіл – це наче картина, на якій розташовані значки, які допомагають нам працювати. Як ти думаєш, що таке «Кошик»?». Дитині (Марина М.) показали значок «Кошик»: «Це – кошик. У ньому зберігаються файли, які ти видалила. Повтори: «Кошик». Марина повторила тихо: «Кошик». Дівчинці запропонували повторювати речення, до прикладу: «Кошик – це місце для видалених матеріалів». Марина повторювала, зупиняючись на словах, але повторила реченням. Надалі показують значок «Мої документи»: «А це – «Мої документи». Тут зберігаються матеріал, який нам потрібний. Маринка скажи, будь ласка: «Мої документи». Марина повторила трохи впевненіше: «Мої документи».

Під час гри «Склади із частин ціле» дівчинка переміщувала значки, спочатку повільно і невпевнено, та після підказок правильно склала всі частини. Реакція дитини була зосередженою, а наприкінці Марина задоволено сказала: «Я збрала». Крім того, презентації («Що є на робочому столі комп'ютера?», «Що таке курсив?», «Особливості та призначення клавіатури», «Правила користування «мишею», «Користуємося клавіатурою» та ін.) надали змогу докладно ознайомити дітей, спрямовуючи їхню увагу на важливості організації робочого простору на комп'ютері, що сприяло не тільки розумінню призначення значків, але й розвитку навичок впорядкування та керування файлами.

На цьому етапі дітей вчили спілкуватися парами, будувати діалог. Наявне передбачало спільне обговорення теми: діти обмінювалися запитаннями та відповідями, наприклад: «Що можна зберігати в таці «Мої документи»?», «Малюнки та файли, які потрібні для роботи». У процесі взаємодії діти вчилися ставити уточнювальні запитання, як-от: «Чому файли потрапляють у кошик?», «Як знайти програму для малювання?».

Подаємо приклад діалогу з теми «Мій комп'ютер». Виконавці в парі: педагог-дитина. Педагог запропонував дитині запитати, чи є в нього вдома комп'ютер. Дитина деякий час вагалася, та після підказки все ж поставила запитання. Педагог відповів ствердно, пояснивши, що використовує комп'ютер для роботи та перегляду фільмів. Дорослий запропонував дитині поцікавитися, для чого ще можна використовувати комп'ютер. Дитина замислилась і, трохи невпевнено, озвучила, що на комп'ютері можна грати в ігри. Педагог підтвердив, що це так, і додав, що комп'ютер також використовують для навчання та спілкування з друзями. Для стимулювання мовленнєвої активності, педагог запропонував дитині дізнатися, чи є комп'ютер у когось із членів її родини. Дитина з радістю розповіла, що у її мами є комп'ютер, і вона використовує його для роботи. Педагог допоміг дитині відповісти реченням: «У моєї мами є комп'ютер, і вона використовує його для роботи». Дитина повторила речення впевнено та більш чітко,

засвоюючи нові мовленнєві конструкції. Наявне сприяло розвитку діалогічного мовлення, формуванню логіки побудови запитань і відповідей.

Бесіда з елементами коментування передбачала обговорення дій на екрані, де діти пояснювали свої кроки: «Я натиснув на значок, щоб малювати», «Я перемістив файл у кошик, тому що він мені більше не потрібен» тощо. Відповідні вправи сприяли розвитку монологічного мовлення, зосереджуючи увагу на послідовності дій і чіткому викладі думок.

Використання наочних матеріалів, тематичних малюнків, а також інтерактивних вправ, сприяло активізації пізнавальної діяльності дітей-аутистів, забезпечило їхню участь в освітньому процесі, сприяло розвитку мовлення, зокрема збагаченню словника і побудови речень із 3-5 слів та розвитку навичок користування цифровими засобами. Наочність допомогла максимально спростити пояснення абстрактних понять, таких як робочий стіл комп'ютера, значки програм і файлів, надавали дітям можливість безпосередньо бачити результати своїх дій у реальному часі, що підвищило ефективність освітньо-виховного процесу. Укладання словосполучень та речень сприяло поступовому вживанню мовних конструкцій. Починали з простих фраз («На робочому столі є значки»), потім ускладнювали: «Мої документи – це тека для файлів, які я хочу зберегти» тощо. Крім того, розгадування тематичних загадок на кшталт «Я маленька картинка на робочому столі, яка відкриває програму. Хто я?» сприяло розвитку креативного мислення й активізації мовленнєвої діяльності.

Комп'ютерно-дидактичні ігри («Склади із частин ціле», «Назви правильно», «Відшукай пару», «Так чи ні?», «Незавершені картинки» та ін.) сприяли розвитку зв'язного мовлення у дітей, умінню будувати речення із 3-5 слів, розвитку навичок користування цифровими засобами тощо. В ігровій формі діти вчилися розпізнавати об'єкти, класифікувати їх, а також закріплювали знання про складники цифрових інструментів та об'єкти на екрані. Виконання завдань дітей з розладами аутистичного спектра за потреби коригувала асистент виховательки. На I етапі в ігровій формі підключали дітей з розладами аутистичного спектра до роботи в групі з нормотиповими дітьми.

Наприклад, у грі «Відшукай пару» діти працювали в парах з однолітками, де кожен мав знайти відповідний об'єкт на екрані та озвучити його назву.

Дівчинка з розладами аутистичного спектра (Марина М.) – 6 років, спочатку почувалася невпевнено серед однолітків і намагалась уникати вербального контакту. Її парою стала нормотипова дитина – Оленка, яка взяла ініціативу під час гри. Оленка спокійно пояснила завдання та промовила: «Я знайшла екран!», на що Марина тихо повторила: «Екран». Коли на екрані з'явилися нові об'єкти, Оленка запитала Марину: «А тепер ти скажи, що це?». Марина зосередилася, роздивляючись малюнок миші, після невеликої паузи озвучила: «Миша». Її реакція була схвальною, вона посміхнулася, почувши схвалення як від дорослого, так і від своєї напарниці. Завдяки підтримці однолітків та заохоченню з боку дорослого, Марина поступово почала більше використовувати слова у грі. Наприкінці заняття дівчинка вже самостійно складала прості речення, наприклад: «Я знайшла мишу» або «Це екран комп'ютера».

Комп'ютерно-дидактичні ігри у дітей-аутистів сприяли розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення та базових навичок роботи із засобами цифровізації. Зокрема, сприяли полегшенню комунікації, розвитку зв'язного мовлення у процесі повторення фраз, впізнавані елементів гри, допомагали підтримувати увагу, а також інтерес до освітнього процесу завдяки візуальним підказкам. Комп'ютерно-дидактичні ігри дозволили дітям легше опановувати термінологію та цифрові навички в комфортному темпі, підтримуючи індивідуальну пізнавальну діяльність.

Роздаткові картки із правилами комп'ютерної гігієни допомогли доступно пояснити дітям важливість захисту комп'ютерів та інших цифрових засобів. Здебільшого у дітей з розладами аутистичного спектра виникали труднощі з координацією або роботою з комп'ютерною мишею, тому асистент вихователки допомагала фізично. Наприклад, спрямовувала руку дитини на мишу або показувала, як правильно натискати кнопки для взаємодії зі змістом гри. Оскільки у дітей уже були розвинені базові навички роботи із засобами цифровізації, освітньо-виховний процес інклюзивної групи закладу

дошкільної освіти було спрямовано на подальший розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Вирішенню поставлених завдань сприяло використання методів, які охоплювали різні підходи щодо розвитку зв'язного мовлення. Одним із ключових методів була робота із сюжетними та предметними картинками («Вітання», «Прощавання», «Знайомство», «Зустріч», «Сім'я», «Хата», «На вулиці», «У транспорті», «У місті», «У селі», «Крамниця овочів та фруктів», «Збір урожаю», «Одяг», «Взуття», «Дівчинка і хлопчик у національному українському одязі», «Будова людини», «Продуктова крамниця», «Транспорт», «На дорогах міста», «Крамниця іграшок» та ін.), що сприяло кращому засвоєнню нових слів, а також умінь відповідати реченнями із 3-5 слів, брати участь у діалогах. Дидактичні ігри («Закінчи речення», «Знайди дерево», «Чарівний мішечек», «Один – багато», «Великий-маленький», «Білий-чорний», «Довгий-короткий», «Назви дитинчат», «Скажи навпаки», «Скажи правильно», «Кого (чого) не вистачає?», «У кого хто...» (на закріплення назв дитинчат птахів), «Чого немає?», «Скажи який? (яка?)», «Для чого це потрібно?», «З чого виготовлено?» та ін.) стали ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення та допомагали закріплювати нові слова і речення в ігровій формі.

На побудову діалогу засобами цифровізації також було проведено низку занять: «Звідки взявся комп'ютер», «Комп'ютер допомагає», «Курсор на екрані» та ін. Проілюструємо фрагменти заняття «Звідки взявся комп'ютер» (див. Додаток Т). У занятті брали участь усі діти групи, зокрема й діти з аутизмом, яких залучали до спільної роботи. Щоб підтримати мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, асистент виховательки допомагав їм повторювати фрази, надавав зорову підтримку у вигляді карток, жестів та піктограм. Важливим складником заняття було розвиток діалогічного мовлення. Діти відповідали на запитання, складали короткі речення за зразком та брали участь у спільному обговоренні. Завдяки зоровій підтримці та

повторенню мовних конструкцій, діти з аутизмом більш активно взаємодіяли та брали участь у спілкуванні разом із групою.

Одним із складників заняття була – робота щодо обізнаності дітей із героями казок. В ігровій формі дітям пропонували впізнати відомих персонажів, описати їхні дії та взаємодіяти з ними в діалозі. Заняття розпочалось із сюрпризного моменту: до дітей «прилетів» Чарівник Цифрик. Він звернувся до групи із проханням допомогти йому дізнатися, звідки взялися комп'ютери та як вони допомагають людям. У ході заняття діти розглядали ілюстрації стародавніх засобів рахунку – рахівниць, пальців, камінців. Дітей просили озвучити власну думку, як раніше люди рахували без комп'ютерів. Дитина з аутизмом (Марійка К., 6 років) уважно спостерігала за картинками, а коли педагог запитав, що вона бачить, дитина невпевнено відповіла одним словом. Для полегшення процесу педагог використав картку-підказку, на якій було зображено рахівницю. Отримавши візуальну підтримку, дитина повторила слово чітко. У ході заняття діти розмовляли з Роботом Михайлом, який «не знав», що таке комп'ютер. Його запитання були простими й структурованими, щоб діти могли відповідати фразами із 3–5 слів: «Що таке комп'ютер?», «Що він може робити?», «Які в нього є частини?». Діти відповідали: «Комп'ютер – це машина», «Комп'ютер рахує», «У комп'ютера є екран, мишка». Марійка, отримавши зорову підказку у вигляді зображення комп'ютера після кількох спроб, повторила: «Це комп'ютер».

Наступним етапом заняття була рольова гра, в якій діти мали розіграти короткий діалог між персонажами – Чарівником Цифриком, Роботом Михайлом і Комп'юшком. Кожна дитина обирала героя та мала сказати одну фразу. Марійка повторювала підготовлену репліку за педагогом. Для стимуляції мовлення використовувалися піктограми із зображенням складників комп'ютера. Під час інтерактивного завдання діти працювали на сенсорному екрані, складаючи комп'ютер із частин і називаючи їх. Марійка спочатку лише торкалася екрана, але після підказки та демонстрації педагога назвала слово «екран», подивившись на картку із відповідним зображенням.

Завдяки відповідним вправам (розповідь за темою, дидактичні ігри, розгадування тематичних загадок, робота в парах над укладанням діалогів, бесіда з елементами коментування, робота з тематичними картинками, словникова робота, укладання словосполучень та речень тощо) діти не тільки вчилися працювати із файлами та програмами, а й розвивали зв'язне мовлення у процесі активної мовленнєвої взаємодії.

Отже, реалізація першого пізнавально-мовленнєвого етапу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації сприяла досягненню основних цілей. Завдяки системній роботі діти ознайомилися з комп'ютером, планшетом, ноутбуком, смартфоном, айфоном, навчилися упізнавати ці пристрої на зображеннях та в реальному житті, а також розширили уявлення про їхнє призначення. Важливим досягненням дітей стало збагачення словника термінами, пов'язаними з цифровими технологіями (комп'ютер, екран, мишка, клавіатура, кнопка, програма, курсор тощо). Закріплення нових слів відбувалося використанням візуальних матеріалів, інтерактивних ігор та практичних завдань. Особлива увага приділялася розвитку діалогічного мовлення. Під час інтерактивних ігор та практичних завдань діти навчалися будувати прості поширені речення, відповідати на запитання, підтримувати діалог та брати участь у спільній діяльності. На першому етапі було реалізовано педагогічну умову – «спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації».

Отже, діти засвоїли базові знання та мовленнєві конструкції, що забезпечило їхню готовність до роботи на наступному діяльнісно-комунікативному етапі, де акцентувалось на розвитку описового мовлення у взаємодії із цифровими технологіями та однолітками.

5.1.2 Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на діяльнісно-комунікативному етапі

Метою другого діяльнісно-комунікативного етапу було розвиток описового зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Завдання дослідження на цьому етапі:

- розвиток описового мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації;
- розвиток умінь розуміти дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра зміст комп'ютерного зображення (перегляд, прослуховування), передавати його зміст описовим мовленням;
- розвиток описового зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації в активній ігровій діяльності.

Завдяки попереднім заняттям технічні навички у дітей-аутистів інклюзивної групи щодо використання цифрових технологій були вже достатньо розвинені, тому стало можливим впровадження розробленої комп'ютерної програми «МовоГрай», що сприяло інтеграції цифрових технологій в освітній процес інклюзивної групи ЗДО. Комп'ютерна програма «МовоГрай» призначена для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Програма адаптована до особливостей сприйняття дітей з аутизмом та містить серію інтерактивних ігор, що сприяють розвитку описового зв'язного мовлення, збагаченню словникового запасу, розвитку діалогічного, монологічного мовлення тощо. Інтерактивні ігри комп'ютерної програми «МовоГрай» підвищували мотивацію дітей до навчання, а також забезпечували індивідуальний підхід до кожного учасника освітнього процесу (див. Додаток У).

Було проведено серію занять з дітьми з розладами аутистичного спектра щодо розвитку їхнього зв'язного описового мовлення засобами цифровізації в інклюзивній групі ЗДО. Заняття структуровані за тематикою

відповідної кількості занять, матеріалів їх проведення, що мали на меті розвиток зв'язного описового мовлення за змістом комп'ютерної програми «МовоГрай», яка охоплювала такі: Тема. Знайомство – 4 заняття («Мова моїх батьків – українська»; Знайомство і спілкування; Моя домівка. Мої рідні; Моє село. Моє місто). Тема. Природа – 4 заняття (Пори року; Кольори. Аналіз предметів за кольорами; Подарунки природи: фрукти та овочі; Квіти). Зазначимо, що зміст усіх занять відповідає віковим можливостям дітей-аутистів старшого дошкільного віку, визначено мету, подано відповідний матеріал. Кожне заняття передбачає комп'ютерну гру (КП «МовоГрай») згідно теми.

Заняття із комп'ютером проводились з кожною дитиною індивідуально один раз на тиждень у першу половину дня. Двічі на тиждень у другу половину дня проводили індивідуальні заняття із використанням комп'ютерних ігор у межах комп'ютерної програми «МовоГрай». Заняття з усією групою, із залученням дітей з аутизмом до спільної роботи на другому етапі проводили у першу половину дня два рази на тиждень.

Однією з дієвих форм розвитку описового зв'язного мовлення було використання інтегрованих занять, у ході яких особливу увагу приділяли сюжетно-рольовим іграм та практичним завданням, які органічно поєднували вивчення нових тем із застосуванням засобів цифровізації. Наприклад, на заняттях, з теми «Знайомство» («Мова моїх батьків – українська», «Знайомство і спілкування», «Моя домівка. Мої рідні», «Моє село. Моє місто») використовували предметні картинки, комп'ютерні ігри та вправи на побудову діалогів і складних речень, що допомагало дітям не тільки збагачувати словниковий запас, а й розвивати описове зв'язне мовлення у процесі виконання ігрових завдань. У роботі з дітьми використовували бесіди, інсценування, у процесі яких діти вживали етикетні форми мовлення, вітання, прощання. Означене не тільки сприяло розвитку описового зв'язного мовлення, а й заклало підґрунтя соціальної комунікації. Для прикладу, у межах теми «Знайомство і спілкування» діти вчилися використовувати етикетні мовленнєві форми у процесі діалогів та рольових ігор, що сприяло

засвоєнню правил соціальної поведінки, взаємодії тощо. Заняття започатковувалося бесідою, як правильно поводитися під час знайомства, дітьми коментувалися різні соціальні сценарії поведінки. Для кращого розуміння використовувалися візуальні матеріали, зокрема малюнки, які демонстрували різні варіанти поведінки під час знайомства. Робота з малюнками полегшувала сприймання дітьми з розладами аутистичного спектра, дозволяло їм краще зрозуміти контекст та запам'ятати ключові моменти. Асистент виховательки за потребою допомагала дітям-аутистам аналізувати малюнки та правильно пояснювати соціальні ситуації.

Проілюструємо фрагменти індивідуального заняття. Дитина – Сергій Л., 7-мий рік життя. Заняття з теми «Знайомство і спілкування».

Дитині (Сергій Л.) показували сюжетні малюнки із ситуаціями знайомства: «Сергійку, будь ласка, подивись на картинку. Опиши, кого ти бачиш на картинці». Сергій уважно дивиться. Дорослий продовжив: «Тут хлопчик і дівчинка. Вони зустрілися на прогулянці». Педагог акцентує, що хлопчик, гуляючи з мамою, катається на самокаті. Дівчинка також гуляє з мамою, катається на велосипеді. Дорослий мотивує дитину: «Як ти думаєш, що вони кажуть одне одному?». Сергій трохи подумав і відповів: «Вітаю?». Хлопчика підтримали: «Правильно, вони кажуть «Вітаю!». А як ти скажеш, якщо хочеш познайомитися?». Сергій відповів нерішуче: «Як тебе звати?». Хлопчика підтримали схваленням: «Мене звати Сергій». Скажи реченням». Сергій повторив: «Як тебе звати? Мене звати Сергій». Дитина уважна, дещо збуджена.

Під час сюжетно-рольової гри дитині (Сергій Л.) запропонували розіграти сценку: «Ти – хлопчик, який зустрів нову дівчинку. Спробуй познайомитися». Сергій опустив голову, мовчить, надано підказку: «Скажи, так: «Вітаю, як тебе звати?». Хлопчик злегка посміхнувся і повторив. Відповідь схвалено похвалою: «Молодець, ти правильно познайомився!».

На занятті («Знайомство і спілкування») дитину вчили брати участь у діалозі за зразком: «Я скажу: «Вітаю! Як тебе звати?». А ти відповідай: «Мене звати Сергій». До Сергія звернулися: «Вітаю! Як тебе звати?». Хлопчик

відповів: «Мене звати Сергій». Дитину мотивували схваленням: «Молодець! А тепер спитай мене: «А як тебе звати?». Сергій повторив запитання: «А як тебе звати?». Для закріплення навичок ведення діалогу та розвитку описового зв'язного мовлення педагог запропонував дитині дещо розширити відповідь. Сергій навчився додавати інформацію про себе, формулюючи речення: «Мене звати Сергій, мені шість років». Педагог заохочував хлопчика будувати фрази: «Розкажи більше про себе: що ти любиш робити?». Сергій відповідає: «Я люблю малювати». Надалі дорослий стимулював дитину додавати: «Я люблю малювати машини» або «Я люблю малювати на папері». Надалі хлопчику запропонували повторити діалог, з асистентом виховательки.

Для закріплення здобутих мовленнєвих умінь було проведено комп'ютерну гру «Знайомство» КП «МовоГрай» (див. Додаток Ф). У процесі гри закріплювали вживання дитиною формул мовленнєвого етикету, основних фраз для знайомства, розвивали описове зв'язне мовлення, закріплювали навички діалогу в процесі інтерактивної взаємодії. Заняття проводили індивідуально з кожною дитиною з розладами аутистичного спектра.

Розглянемо окремі приклади виконання дітьми завдань. Дитині (Олена Г.), 7 років і 5 місяців, показали сюжет, у якому персонажі знайомляться в парку. Сюжет містив діалог, що сприяв розвитку описового зв'язного мовлення, закріплення навичок діалогічного мовлення та розвитку навичок ввічливого спілкування. Дівчинці пояснили, що її завдання – допомогти персонажам правильно познайомитися, обираючи відповідні репліки. У межах заняття використано вправу на опис персонажа, дитина мала розповісти, як він виглядає та чим займається. Олена розглядала ілюстрацію, поступово будувала речення: «Хлопчик у синій куртці. Він грає з м'ячем».

Увагу дитини звернули на комп'ютер. На екрані озвучено запитання: «Як тебе звати?». Оленка уважно стежила за діями персонажів, роздумуючи над варіантами відповіді. Дитина трохи затрималась, але врешті обрала правильний варіант: «Мене звати Оленка». Дівчинку заохотили схваленням: «Молодець, це правильна відповідь!». Діалог продовжився запитанням: «Який твій улюблений колір?», Оленка обрала «Синій». На завершення гри, потрібно

було допомогти героям попрощатися, дівчинка склала речення «Було приємно познайомитися». Її реакція була радісною, що персонажі стали друзями, і вона отримала віртуальну нагороду: «Оленко, ти сьогодні допомогла героям знайти нових друзів, ти справжня молодчина!». Для закріплення навичок описового мовлення дитині пропонували скласти коротку розповідь про нового друга (персонажа). Олена мала відповісти на запитання: «Що ти знаєш про цього хлопчика?». Спочатку вона вагалася, проте після підказки відповіла: «Цей хлопчик – Олесь. Він носить синю куртку і любить грати в м'яч». Також дівчинка виконала вправу «Опиши, хто перед тобою». На екрані з'являлися різні персонажі, і дитині необхідно було озвучити їхні риси: «Ця дівчинка має довге волосся і червону сукню», «Цей хлопчик усміхається». Таке завдання сприяло розвитку вміння будувати розгорнуті речення, використовувати слова, для опису зовнішності та емоційного стану дітей.

Асистент виховательки за потреби додатково допомагала дітям орієнтуватись у завданнях гри, пояснювала правила, вибір відповідних фраз для знайомства, зв'язного опису, підтримки діалогу тощо. Асистент виховательки забезпечувала зворотний зв'язок, підкріплюючи успіхи дітей позитивними мотиваціями, позитивною оцінкою їхніх дій, що сприяло зниженню тривожності та підвищенню самооцінки дітей з розладами аутистичного спектра.

До занять було залучено і батьків до співпраці, оскільки комп'ютерні ігри (елементи КП «МовоГрай») здебільшого застосовувалися як домашнє завдання, що сприяло закріпленню знань та навичок, здобутих на заняттях інклюзивної групи ЗДО. Отже, вдома діти грали в ігри, які не тільки розважали, а й сприяли розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення та навичок соціальної поведінки. Нагадаємо, що з усіма батьками дітей з розладами аутистичного спектра було проведено попередню роботу щодо методики розвитку зв'язного мовлення дітей засобами цифровізації. Надано інструкції а також рекомендації до використання комп'ютерних ігор КП «МовоГрай» для освітнього процесу вдома. Батьки отримали методичні матеріали, а також поради щодо того, як допомогти дітям успішно виконувати завдання у грі та як

створити сприятливі умови для розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації вдома. Відповідна співпраця забезпечувала послідовність та системність освітнього процесу, сприяла ефективному закріпленню мовленнєвих умінь і навичок.

Як засвідчила практика, спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації виявилася ефективною. Стимулювальним інструментом для розвитку зв'язного описового мовлення стала комп'ютерна програма «МовоГрай», яка дозволила дітям-аутистам активно використовувати мовленнєві конструкції в ігровій формі засобами цифровізації, що сприяло закріпленню нових знань, мовленнєвих умінь і навичок спілкування. Зазначимо, що на кожному мовленнєвому занятті з дітьми з розладами аутистичного спектра використовувалися заспокійливі вправи для очей, зміст яких подано у КП «МовоГрай». На тлі блакитного неба Казковий робот-помічник озвучує перше завдання: «Для початку нам потрібно рухати очима вгору-вниз» (веде рахунок вправи). Після пояснення щодо виконання вправи, робот зникає з екрану та з'являється зображена пара очей, що демонструє виконання вправ. У процесі гри звертають увагу на верхній край екрану, відповідно до виконання: «заплющ очі», «розплющ очі», «вправа: уверх-вниз» тощо.

Після кожного виду діяльності у грі «Пограємо очима» робот схвалював дії дитини, мотивував до наступної вправи. Такий підхід сприяв збереженню уваги, а також інтересу дитини у процесі офтальмотренажу.

Проілюструємо приклади виконання завдань (дитина – Олег С. (ЕГ), 7-мий рік життя). Після показу першої вправи «рух очима вверх-вниз», хлопчику (Олег С.) запропонували подивись на робота і повтори за ним. Рухати очима вверх і вниз, як робот. Олег спочатку дивився уважно, але трохи вагався. Дитину підбадьорили: «Спробуй, це зовсім не складно. Один раз уверх, а потім вниз». Надалі хлопчик правильно виконував рухи, отримував позитивне схвалення. Наступну вправу «рух очима вліво-вправо», Олег виконав більш впевнено. Робот рахував: «Один, два, три», хлопчик виконував. Під час

кругових обертів Олег трохи зупинився, і хлопчику м'яко нагадали: «Олеже, уяви, що ти малюєш коло очима. Давай разом!». Реакція дитини була зосередженою, і Олег виконав завдання до кінця. Після завершення тренажу діалог супроводжували схваленням: «Ти старанно працював, усі вправи виконано правильно!». Олег задоволено посміхнувся, демонструючи, що йому сподобався процес гри та виконання вправ.

Офтальмотренаж допомагав дітям-аутистам поліпшити здатність до зорового фокусування, периферичного бачення, а також до збільшення кількості рухів очей на певні об'єкти чи малюнки. Крім того, відповідні вправи сприяли розвитку координації рухів та сприйняття просторових відношень. Офтальмотренаж сприяв підвищенню рівня концентрації уваги дитини, що позитивно відзеркалювало на здатності до навчання та розвитку. Виконання вправ на рухи очей допомагало зменшити стереотипічність поведінки та збільшити гнучкість у дітей з аутистчними порушеннями. При цьому, постійний позитивний фідбек від робота-помічника мотивував дітей та стимулював їхню діяльність.

Отже, використання засобів цифровізації, зокрема комп'ютерних ігор КП «МовоГрай» виявилось ефективним для розвитку зв'язного мовлення дітей. Завдяки ігрових ситуацій діти активно засвоювали нові мовленнєві конструкції, вчилися правильно реагувати на різні форми соціальної поведінки, стимулювали розвитку описового зв'язного мовлення та закріплювали діалогічні навички - зокрема прості усні діалоги під час знайомства, використання етикетних мовленнєвих форм, що сприяло ввічливій взаємодії в соціальних ситуаціях. Усе це реалізувалося засобами сюжетно-рольових ігор, таких як «Знайомство» і «Зустріч». Дітей з розладами аутистичного спектра включали на заняття з усією інклюзивною групою. У процесі заняття всі діти старшого дошкільного віку інклюзивної групи інсценізували діалоги, взаємодіючи одне з одним відтворюючи етикетні мовленнєві формули у контексті гри. Асистент виховательки допомагала дітям з розладами аутистичного спектра включатися у гру, підтримуючи їх у процесі побудови фраз і виконання завдань. Дітей ознайомлювали із літературними

творами, фрагментами діалогів, які підлягали інсценізуванню. Зазначимо, що заняття («Мій дім. Мої рідні», «Пори року», «Кольори. Аналіз предметів за кольорами», «Подарунки природи: фрукти та овочі», «Квіти» та ін.) проводилися для всіх дітей інклюзивної групи, в яких асистент виховательки відігравав ключову роль у підтримці дітей із розладами аутистичного спектра. Нормотипові діти здебільшого виконували завдання самостійно, тоді як діти з особливими освітніми потребами працювали з допомогою асистента. Так, допомога асистента потрібна була у процесі висловлювань словосполучень, речень на основі нової лексики, що було особливо складним для дітей із розладами аутистичного спектра.

Вправи («Представ себе, свого товариша» та «Познайомтеся – це мій улюблений казковий герой») сприяли включенню дітей у соціальну взаємодію, закріпленню навичок діалогічного мовлення, а також розвитку описового зв'язного мовлення. Під час виконання завдань діти навчалися не тільки відповідати на запитання, а й самостійно будувати короткі зв'язні висловлювання. Вправа «Представ себе, свого товариша» вимагала описувати себе чи друга, використовуючи прості поширені речення («Мене звати Андрій, я люблю малювати»). У вправі «Познайомтеся – це мій улюблений казковий герой» діти практикували складання описових речень, називаючи основні характеристики персонажа («Це Котигорошко. Він сильний і хоробрий»). Такі вправи сприяли збагаченню словникового запасу, розвитку навичок зв'язного висловлювання тощо. У процесі мовленнєвих занять використовувалися тематичні картки, інтерактивні вправи, які допомагали дітям з розладами аутистичного спектра засвоювати нові мовленнєві конструкції. Наприклад, у грі «Опиши ситуацію» дітям пропонувалося переглянути зображення та розповісти, що відбувається на картинці, використовуючи речення-зразки. З дітьми було проведено ігри та вправи («Розповідаємо казку спільно», «Що під квадратом?»), спрямовані на розвиток описового зв'язного мовлення із використанням цифрових технологій. Розігрування діалогів та рольових ігор, зокрема інсценування типових ситуацій, сприяли практичному засвоєнню мовленнєвих моделей і зв'язних висловлювань, необхідних для соціальної

мовленнєвої взаємодії. Рольові ігри («У крамниці», «На городі», «У лікаря», «Продуктова крамниця», «На дорогах міста», «Крамниця іграшок» та інші) та атрибути до них дозволяли дітям використовувати описове зв'язне мовлення в реальних життєвих ситуаціях, а також поліпшувати здатність адаптуватися до різних соціальних умов. Самостійні розповіді дозволили дітям активізувати нову лексику, самостійно використовувати у власних висловлюваннях. Так у процесі читання художніх текстів, аналізу казок і переказів прочитаного, діти використовували набуті навички діалогічного і монологічного мовлення.

Отже, зміст роботи другого діяльнісно-комунікативного етапу дослідження забезпечував позитивну динаміку розвитку описового зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Впровадження інноваційних методик, зокрема використання комп'ютерних програм та інтерактивних ігор, сприяло актуалізації мовленнєвої активності, розвитку навичок описування предметів, подій і явищ та рівня розуміння і продукування зв'язних висловлювань.

На цьому етапі значна увага приділялась розвитку здатності дітей щодо осмислення та вербалізації візуальної інформації у процесі перегляду, прослуховування й подальшого описування цифрових зображень та анімаційних фрагментів КП «МовоГрай». Використання цифрових технологій дозволило підвищити мотивацію дітей до комунікативної діяльності, збагатити їхній словниковий запас та сформувати вміння конструювати прості й поширені речення у процесі активної взаємодії. На цьому етапі впроваджено педагогічну умову «наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації».

Результати другого етапу дослідження засвідчили доцільність і результативність використання цифрових технологій у розвитку описового зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Набуті мовленнєві навички, включаючи вміння розуміти та передавати зміст комп'ютерних зображень описовими засобами,

використання цифрових технологій в активній ігровій діяльності стало підґрунтям для подальшого мовленнєвого розвитку дітей.

5.1.3 Емоційно-етичний етап розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації

Мета третього емоційно-етичного етапу – розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації в активній комунікативно-мовленнєвій діяльності в різних мовленнєвих ситуаціях.

Завдання дослідження:

- розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра з різним складом дітей на емоційно-позитивному тлі засобами цифровізації;
- стимулювання дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до спілкування з різною категорією дітей які брали участь в ігровій діяльності засобами цифровізації;
- залучення батьків до спільної мовленнєво-ігрової діяльності з розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації;
- розвиток адекватної самооцінки і взаємооцінки у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в ігровій діяльності засобами цифровізації.

Зазначимо, що на емоційно-етичному етапі було проведено серію занять з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації в активній комунікативно-мовленнєвій діяльності з різних тем за комп'ютерною програмою «МовоГрай». Подаємо зміст розвитку зв'язного мовлення дітей за тематичним принципом КП «МовоГрай». Тема. «Домашні улюбленці та дикі звірі» – 3 заняття (Свійські та дикі тварини; Свійські та дикі птахи; Знайомство з казкою та казковими персонажами. Казка «Рукавичка»). Тема. «Одяг та взуття» – 3 заняття (Одяг; Взуття; Звичай та традиції українців. Український національний костюм). Тема. «Діяльність дорослих» – 3 заняття (Професії

мешканців села. Робота на городі та в полі; Професії мешканців міста; Поведінка в громадських місцях). Тема. «Анатомія людського тіла. Особиста гігієна» – 3 заняття (Будова тіла людини; Особиста гігієна людини; Продукти харчування. Традиційні українські страви). Тема. «Транспорт» – 2 заняття (Засоби пересування; Світлофор (правила дорожнього руху)). Тема. «Іграшки та ігри» – 3 заняття (Іграшки; Складання розповіді «Моя найкраща іграшка»; Комунікативна ситуація «Візит до крамниці іграшок»).

Зазначимо, що заняття з комп'ютером проводились з кожною дитиною індивідуально один раз на тиждень у першу половину дня, та один раз на тиждень у другу половину дня проводили індивідуальні заняття із використанням комп'ютерних ігор у межах комп'ютерної програми «МовоГрай». Заняття з усією групою із залученням дітей з аутизмом до спільної роботи на третьому етапі проводили в першу половину дня тричі на тиждень. Зауважимо, що у змісті занять було реалізовано інформаційний контент оптимального обсягу, що відповідало віковим та когнітивним можливостям дітей-аутистів старшого дошкільного віку. Завдання кожного заняття було чітко структуровано відповідно до тематики та спрямовані на забезпечення освітнього, розвивального та виховного впливу. Особлива увага заерталась на розвиток зв'язного мовлення в контексті активної комунікативно-мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування. Для інтеграції цифрових технологій до освітнього процесу до змісту кожного заняття було включено комп'ютерні ігри комп'ютерної програми (КП «МовоГрай»), що сприяло закріпленню мовленнєвих моделей, збагаченню лексичного запасу та розвитку соціально-комунікативних умінь дітей в ігровій взаємодії. Так, для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра з різним складом гравців на емоційно-позитивному тлі засобами цифровізації було проведено три заняття із теми: Одяг та взуття – (Одяг; Взуття; Звичай та традиції українців. Український національний костюм). Зазначимо, що заняття з теми «Одяг» проходило в умовах інклюзивної групи, до роботи залучалися як діти із нормотиповим психофізичним розвитком, так і діти з розладами аутистичного спектра.

Заняття започатковував педагог таємничим мішечком, з якого діти навіпамацки повинні витягнути предмети одягу та описати їх. Діти виконували завдання. Педагог запитував дитину, який предмет вона дістала, пропонував описати його. Проілюструємо прикладом. Хлопчик дістав шапку, озвучує, що це шапка. Вона м'яка, тепла, червона. Її носять на голові.

Діти по черзі називають предмети, які тримають у руках, та описують їх властивості: колір, форму, матеріал, пору року, для якої частини тіла вони призначені. Дитина з розладами аутистичного спектра (Галинка П. – 6 років та 8 місяців) відреагувала на завдання з помітною обережністю. Дівчинка зосереджено тримала предмет у руках, довго обмацувала його поверхню мовчки. Після підтримки з боку педагога та навідних запитань на кшталт: «Цей одяг зимовий чи літній?», «Якого він кольору?», змогла назвати колір одягу. Для деталізації відповіді педагог використав картку з аналогічним предметом, що допомогло дитині впізнати та правильно побудувати речення.

У процесі мовленнєвої розминки педагог запропонував дітям доповнити речення з описування одягу для різних пір року. До прикладу: «Узимку ми одягаємо...», «Влітку люди носять...», «Дощовий день – час для...» тощо. Діти з нормотиповим психофізичним розвитком відразу включилися в процес, швидко називали відповідні слова та доповнювали речення. Галинка спочатку залишалася осторонь, її погляд був спрямований убік. Дівчинка не повторювала речення разом із групою, але уважно слухала. Педагог застосував індивідуальний підхід, використавши візуальні підказки у вигляді карток із зображенням сезонного одягу, що допомогло привернути увагу дитини. Водночас, коли група переходила до наступного речення, дитина почала уважно розглядати картки, затримуючись на зображеннях знайомих предметів одягу. Галинці потрібен був час, щоб сформулювати відповідь. Асистент виховательки полегшила завдання, надавши два варіанти відповіді, з яких дитина мала обрати правильний. Після короткої паузи дитина тихо промовила слово «шапка» у відповідь на речення про зимовий одяг. Наступні відповіді Галинка будувала, повторюючи їх за педагогом. Поступово дитина стала більш активною, її погляд зосереджувався на візуальних

підказках, а відповіді стали більш чіткими. Попри певні труднощі в повторенні цілих речень, дитина змогла назвати окремі слова, що свідчило про поступове залучення її до діяльності. На завершення заняття педагог запропонував дітям обрати смайлик, який найкраще відображав би їхні емоції. Діти з нормотиповим психофізичним розвитком швидко визначилися, обираючи смайлики з усміхненими обличчями, охоче коментували свої вибори та ділилися враженнями від заняття. Галинка (дитина з розладами аутистичного спектра) не підійшла до столу зі смайликами, натомість почала оглядати знайомі предмети в кімнаті. Педагог і асистент виховательки не наполягали, даючи можливість дитині адаптуватися. Через кілька секунд, дитина зробила кілька невпевнених кроків до столу, зосередила погляд на смайликах, уважно розглядала їх, не торкаючи їх. Педагог надав візуальну підказку, вказавши на смайлики, злегка нахилившись до дитини, щоб підтримати контакт. Дитина обережно потягнулася до смайлика з усміхненим обличчям і поклала його перед собою.

Домашнє завдання передбачало виконання комп'ютерної гри КП «МовоГрай» – «Що одягти?», яка допомагає закріпити новий матеріал. Галинка, як й інші діти, мала можливість грати вдома. Оскільки на третьому етапі більшість занять проводилася в умовах інклюзивної групи, взаємодія у спільному освітньому просторі сприяла розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації в активній комунікативно-мовленнєвій діяльності в різних мовленнєвих ситуаціях.

Для ефективного засвоєння матеріалу та індивідуалізації освітнього процесу після групових занять додатково проводилась індивідуальна робота з дітьми з аутизмом, яка передбачала повторне опрацювання мовленнєвих моделей, закріплення засвоєної лексики, відпрацювання навичок комунікації та розвиток зв'язного мовлення в ігрових та інтерактивних завданнях.

Наприклад: гра «Познайомтесь, це я». У процесі гри діти вчилися презентувати себе, а також свої інтереси завдяки цифрових інструментів. Діти працювали з інтерактивними картками, за якими необхідно було скласти

речення на кшталт «Мене звати...», «Мені подобається грати в...». Виконуючи завдання, діти знайомилися з інтересами одне одного, вчилися проявляти толерантність тощо. У процесі гри асистент виховательки допомагала дітям з розладами аутистичного спектра, надаючи підтримку в побудові речень, заохочуючи їх до висловлювань. Діти з нормотиповим психофізичним розвитком виконували завдання самостійно. Завдяки підтримці розкривалися потенційні можливості як дітей із нормотиповим психофізичним розвитком, так і дітей з розладами аутистичного спектра. Наприклад, зміст гри «Познайомтесь, це я» не тільки сприяв розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра, а й сприяв долати комунікативні бар'єри, створюючи довірливу атмосферу, виховувати повагу, милосердя до інших, доброту тощо. Проілюструємо прикладом: дитина – Іванко В. (ЕГ), 7-мий рік життя. Гра «Познайомтесь, це я». До дитини звернулись із поясненням, що сьогодні вона буде вчитись розповідати про себе. Іванко уважно слухав, зосередивши погляд на інтерактивній картці. Спочатку дорослий навів приклад, озвучивши: «Мене звати Олена». Хлопчик уважно стежив за мовленням педагога, не відводячи погляду. Йому запропонували назвати своє ім'я. Після невеликої паузи, обмірковуючи відповідь, за кілька секунд невпевнено повторив складами: «Ме-не Іванко». Дитину заохотили схваленням: «Дуже приємно, красиве у тебе ім'я».

Наступний етап гри – складання речень про улюблені заняття. На інтерактивній картці було зображено, як хлопчик грає у футбол. Дитині пояснили, що на картинці зображено хлопчика, який любить грати з м'ячем і запропонували розповісти, в які ігри йому подобається грати. Хлопчик замислився, мовчить. Дорослий навів приклад: «Мені подобається малювати, а тобі». Іванко уважно слухав, зосередившись на словах.

Хлопчик відповів одним словом: «М'яч». Дорослий підтримав відповідь, запропонувавши скласти речення: «Мені подобається грати з м'ячем». Іванко спробував повторити, але зробив це невпевнено, розбиваючи фразу на склади: «Ме-ні по-до-бається грати в м'яч». Дитину підбадьорили схваленням. Позитивна реакція дорослого допомогла хлопчику відчутти

впевненість у своїх мовленнєвих навичках, а також сприяла закріпленню нової лексичної конструкції. Під час заняття з теми «Свійські та дикі птахи» на якому брали участь і діти з розладами аутистичного спектра з іншими дітьми інклюзивної групи, педагог показав дітям таємничу коробку і запропонував відгадати, що в ній. Діти по черзі витягували предмети: перо, яйце, зображення пташеняти. Обговорювали, кому можуть належати відповідні предмети. Дитині з аутизмом (Артур М., 6 років та 8 місяців) було показано – піктограму із зображеннями птахів. Дитина розглядала предмети, спостерігала за діями однолітків, уважно слухала підказки дорослого. Відповідала короткими словами або повторювала правильний варіант.

У процесі діалогу «Запитання – відповідь» діти розглядали ілюстрації свійських і диких птахів, відповідали на запитання: «Де живе цей птах?», «Що він їсть?», «Чим він корисний для людей?» тощо. Коли діти із нормотиповим психофізичним розвитком швидко відповідали, Артур брав картку, довго її розглядав, а потім обережно показував відповідь. Після додаткового запитання дорослого хлопчик відповідав, короткими реченнями або окремими словами. На запитання «Що їсть птах?», Артур мовчки дивився на зображення, а потім обрав картку із зерном. Після підбадьорювальних слів педагога хлопчик озвучив речення, вимовляючи його частинами: «Курка... їсть... зерно».

Зазначимо, що в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра на заняттях значну увагу приділяли позитивній мотивації, а також використання позитивних спонукальних прийомів, які заохочували б дитину до спілкування та викликали почуття радості, здивування, піднесеності, успішності тощо.

Так, однією із ефективних форм роботи розвитку зв'язного мовлення було інсценування відомої дітям казки із легким і веселим сюжетом – «Курочка Ряба». Інсценізацію було використано в ході заняття «Свійські та дикі птахи», яке проходило у формі гри, а діти виступали в ролі персонажів казки, використовуючи як традиційні мовні засоби, так і цифрові інструменти. Перед виставою всі діти інклюзивної групи (як нормотипові, так і діти з розладами аутистичного спектра) працювали з інтерактивними картками на планшеті, де їм пропонувалося скласти репліки для своїх персонажів або обрати відповідні

емоційні реакції задля різних ситуацій у казці. У процесі інсценізації казки діти мали змогу виявити свою фантазію і творчість. Асистент виховательки допомагала дітям з розладами аутистичного спектра, підказуючи репліки, висловлювати свої думки ще й мімікою чи рухами. Завдяки підтримки цифрових технологій, діти-аутисти змогли більш вільно інтегруватись у процес гри, застосовувати зображення або голосові підказки задля кращого розуміння контексту сцени.

Інсценізація казок стимулювала розвиток зв'язного мовлення у дітей-аутистів, емоційно-почуттєвої сфери, створювало атмосферу довіри та радості. Інсценізація допомогла дітям краще висловлювати свої думки, виявляти емоції, а також взаємодіяти з однолітками. Проілюструємо прикладами. Дитина – Артур М. 6 років та 8 місяців. Хлопчику запропонували зіграти роль Курочки Ряби в театралізованій грі. Під час підготовки дитині пояснили, що потрібно покликати Дідуся й Бабусю, як це зробила б Курочка. Артур замислився, вираз обличчя став сумним, він не знав, як це зробити. Хлопчику підказали фразою: «Ко-ко-ко, я знесла яєчко!». Артур пожвавішав, усміхнувся й із радістю повторив: «Ко-ко-ко, я знесла яєчко!». Під час сцени, де Курочка розповідає про золоте яєчко, Артура запитали: «Що ти скажеш, якщо яєчко розбилося?», хлопчик тихо відповідає: «Не плачте». Дитину підтримали словами: «Правильно! Скажи голосніше: «Не плачте, я знесу нове яєчко». Дитина впевнено повторила репліку, і всі учасники продовжили гру. Реакція Артура була позитивною: хлопчик із задоволенням виконував свою роль, радіючи, коли його дії схвалювали.

Задля створення позитивного психологічного клімату під час занять згідно календарного плану інклюзивної групи ЗДО також було використано ігрові прийоми, що стимулювали інтерес дітей до занять («Знайомство в парку», «Подорож у місто чи село», «Вгадай емоцію» та ін.). Проілюструємо прикладом ігрової вправи «Вгадай емоцію». Наводимо окремі приклади виконання дітьми завдань: дитина – Марія М. (ЕГ), 7-мий рік життя. Дівчинку запросили сісти перед екраном комп'ютера. Дорослий м'яко звернувся: «Марійко, сьогодні ми пограємо в гру. Ти любиш дивитися на картинки?».

Дівчинка усміхнулася і тихо сказала: «Так». На екрані з'явилося перше зображення – дитина, яка радіє. Дорослий запитав: «Марійко, як ти думаєш, який настрій у кого?». Дівчинка певний час розглядала зображення, потім невпевнено сказала: «Веселий». Дорослий: «Так, дитина радіє». Педагог продовжив розмову з дитиною, запитуючи, а коли їй буває радісно, що викликає у неї задоволення і радість.

За потреби асистент виховательки допомагав дітям із розладами аутистичного спектра в ідентифікації стану настрою, заохочуючи їх до вербальної активності. Окремі діти з розладами аутистичного спектра мали складнощі у візуально-емоційному сприйнятті, тому мовчки спостерігали за іншими учасниками. У процесі гри діти активно взаємодіяли між собою, виявляли інтерес до процесу, оскільки гра була структурована в легкій ігровій формі. Використання емоційних карток стимулювало не тільки розвиток зв'язного мовлення, а й загальну соціалізацію дітей, оскільки діти вчилися краще розуміти емоції своїх однолітків.

Під час заняття з теми «Будова тіла людини» стимулювали дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра до спілкування з різною категорією гравців в ігровій діяльності засобами цифровізації. Оскільки заняття проводилося з усією інклюзивною групою, то і дітей з розладами аутистичного спектра залучали до роботи разом з однолітками, забезпечуючи їм необхідну підтримку та адаптацію до спільної діяльності. Педагог вмикав на екрані серію картинок із зображенням дітей та дорослих на повний зріст. Діти уважно спостерігали, висловлювали свої думки, звертали увагу на деталі, брали участь в обговоренні. Дитина з аутизмом (Василинка М., 6 років та 3 місяці) спочатку зосереджено дивилася на екран, не виявляючи активності. Педагог запропонував картки-підказки PECS із зображеннями частин тіла, стимулюючи взаємодію. Дитина зацікавилася, взяла картку, намагалася знайти аналогічний елемент на зображенні, озвучуючи побачене.

Діти аутисти брали участь у дидактичних іграх («Покажи на собі», «Чарівне дзеркало», «Хто швидше складе людину?» та ін.), що сприяли закріпленню знань про частини тіла тощо. Наприклад, під час гри «Покажи на

собі» педагог називає частину тіла, а діти повинні знайти її на собі і показати. Василянка спочатку вагалася, не реагувала на інструкції. Педагог власним прикладом продемонструвала, як правильно виконати завдання. Поступово дитина зорієнтувалася і стала повторювати рухи разом із групою. Під час гри «Чарівне дзеркало», діти дивились у дзеркало, уважно розглядали власне відображення й по черзі називали частини обличчя, які ще не були названі попередником. Василянка мовчки спостерігала за іншими дітьми. Щоб допомогти дитині з розладами аутистичного спектра виконати завдання, дорослий запропонував картки PECS із зображеннями частин обличчя. Василянка повільно переглядала зображення на картках, надалі поступово почала порівнювати зображення на картках зі своїм відображенням, а згодом повторювала слова, орієнтуючись на зорову підтримку. Надалі дітям під час виконання завдання з побудови монологічних висловлювань пропонували скласти короткі речення, описати частини свого тіла. Більшість дітей активно долучилися до процесу, впевнено промовляючи фрази: «У мене дві руки», «Я маю два вуха» тощо. Василянка уважно спостерігала за іншими, не висловлюючись самотійно. Щоб полегшити виконання завдання для дитини-аутиста, педагог чітко артикулювала зразок речення, роблячи паузи та супроводжуючи мовлення жестами. Після кількох повторень Василянка спробувала промовити слова, хоча спочатку її голос був тихий і нерішучий. Зорові підказки допомогли дитині поступово структурувати висловлювання, і дівчинка змогла самотійно промовити коротку фразу, надалі дитина повторила ще кілька речень із підтримкою дорослого.

В інклюзивній групі ЗДО було створено ситуації, які сприяли самовираженню дітей у процесі інтерактивних вправ і взаємодії із цифровими засобами. Відповідні ситуації активізували діяльність дітей, викликали задоволення, а також підвищували мотивацію до освітнього процесу. Так, комп'ютерні ігри «Знайди пару», «Віднови історію» та ін. допомагали дітям не тільки засвоювати новий матеріал, а й отримувати емоційне підкріплення, що підсилювало їхню зацікавленість, надаючи можливості для розвитку активного зв'язного мовлення. Підтримка кожного успіху дитини, створення

позитивного емоційного тла під час занять сприяли активізації зв'язного мовлення, що особливо важливо було для дітей з розладами аутистичного спектра.

Наявність позитивної мотивації з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації значною мірою залежить від ефективної міжсуб'єктної взаємодії між дитиною, педагогом та однолітками під час освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО. Взаєморозуміння досягалось у процесі обміну індивідуально-особистісним змістом, який реалізувався засобами комунікації, включаючи експресивно-мімічні (погляд, міміка), дієві (жести, рухи тіла), мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді) форми. Наприклад, у грі «Повтори за мною» взяли участь тільки діти з розладами аутистичного спектра. Учасників було троє разом із педагогом. Асистент виховательки за потреби надавала підтримку. Проілюструємо приклади виконання дітьми-аутистами завдань: дитина – Петрик К. (ЕГ), 7-тий рік життя; Марія М. (ЕГ), 7-тий рік життя. На початку гри дітям запропонували сісти в коло. Педагог звернулася до Петрика і Марійки: «Діти, сьогодні ми будемо грати у гру «Повтори за мною». Я буду показувати рухи, а ваше завдання – повторити їх так само, як я. Готові?» Діти зацікавлено хитнули головою. Дорослий показувала рух (підняття руки вгору) й озвучила завдання: «Підніміть руки вгору!». Дівчинка повторила рух без словесного супроводу, тоді як Петрик виконав дію, й озвучив її пошепки. Для закріплення мовленнєвої навички дорослий м'яко спрямовував дитину: «Петрику, скажи голосніше: «Я підняв руки вгору». Дитина повторила: «Я підняв руки вгору». Педагог посміхнулася, сказала: Посміхніться, як ви радієте!». Марія широко усміхнулася. Петрик зробив слабку усмішку. Дітей мотивували схваленням: «Молодці! А тепер скажіть: «Я радію». Діти повторили: «Я радію». Після кількох повторень стати лідером було запропоновано Петрику: «Петрику, покажи нам, що потрібно зробити». Хлопчик трохи знітився, але після підбадьорення показав рух – помахав рукою. «Що ти зробив? Озвуч свій рух», – запропонував дорослий. Петрик замислився, дорослий підказав: «Я махаю рукою». Хлопчик повторив:

«Я махаю рукою». Дівчинка та дорослий також відтворили та озвучили відповідний рух.

Третій – емоційно-етичний етап був спрямований на залучення батьків до спільної мовленнєво-ігрової діяльності з розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації. У межах дослідно-експериментальної роботи було організовано взаємодію з батьками дітей-аутистів старшого дошкільного віку, які отримували освітні послуги в інклюзивних групах ЗДО. Для підготовки до роботи з дитиною, напередодні було проведено індивідуальні бесіди з батьками. Під час зустрічі педагог дав рекомендації щодо особливостей комунікації з дитиною-аутистом, ефективними методами взаємодії та підтримки під час мовленнєво-ігрової діяльності. Окремо було узгоджено графік занять, щоб батьки могли планувати свою участь у спільній діяльності з дитиною. Проілюструємо прикладами. Індивідуальне заняття з дитиною з розладами аутистичного спектра (Петрик К. – 6 років, 9 місяців). Тема: Складання розповіді «Моя найкраща іграшка». Мама хлопчика залучена до освітнього процесу під час заняття. На занятті педагог пропонує дитині витягнути одну з іграшок із сенсорного мішечка та описати її на дотик. Петрик вагається, тримає руки біля себе, уникає контакту з мішечком. Педагог спокійно нагадала про завдання. Після кількох спроб хлопчик дістає іграшку, натомість не відразу реагував на прохання описати її. Дорослий допомагає хлопчику розпочати процес опису, використовуючи запитання-підказки. Поступово, після повторного запитання, дитина пошепки вимовила слово – «м'яка». Педагог схвально, підкріпив відповідь позитивним жестом, надалі Петрик додав голосно – «тепла». Після того, як мама Петрика, відповідно до попередньої домовленості, приносить на заняття його улюблену іграшку, педагог акуратно розмістила її перед хлопчиком, залишаючи простір для самостійної реакції. Для активізації комунікації, педагог промовила запитання щодо іграшки. Петрик зосереджено дивиться на машинку, однак відповіді не дає. Задля стимулювання мовленнєвої активності, педагог повільно і виразно повторює слово «машинка», використовуючи заохочувальний тон. Петрик спочатку мовчить, але після повторного спокійного запитання м'яко торкається

іграшки та тихо вимовляє слово «машинка». Дорослі (мама хлопчика та педагог) схвально кивають, усміхаються та підбадьорюють дитину продовжити опис. Через кілька секунд хлопчик додає слово – «червона».

У процесі мовленнєвої гри «Доповни речення», педагог, мама та дитина діяли за принципом поетапного залучення. Спочатку педагог пояснила правила: кожен по черзі мав завершити незакінчене речення, добираючи відповідне слово чи словосполучення. Першим розпочав педагог, створюючи модель правильної відповіді. Було озвучено речення: «Моя улюблена іграшка – ...» (витримав паузу і додав): «ведмедик». Мама хлопчика також долучилася до гри, назвавши свою улюблену іграшку з дитинства. Коли настала черга хлопчика, він подивився на свою іграшку, але не поспішав її назвати. Його пальці міцно стискали машинку. Педагог м'яко повторила речення, залишивши паузу для відповіді. Після кількох секунд мовчання хлопчик ледь чутно прошепотів: «Машинка», надалі повторив речення: «Моя улюблена іграшка – машинка». Наступне речення – «Вона...» – педагог знову почав першим, щоб показати структуру відповіді, і сказав: «Вона м'яка». Мама хлопчика додала: «Вона жовта». Хлопчик зосереджено поглянув на машинку, провів по ній рукою і, трохи вагаючись, вимовив: «Вона червона». Останнє речення – «Я з нею граю в...» – викликало у хлопчика труднощі. Щоб допомогти Петрику, педагог узяла іншу машинку та почала демонструвати гру: плавно пересувала машинку по столу, імітуючи гонки. Хлопчик уважно спостерігав, а потім, наслідуючи педагога, сам підштовхнув машинку вперед. Через кілька секунд він підняв голову і сказав: «Я з нею граю в гонки». Комп'ютерна гра КП «МовоГрай» була запропонована як домашнє завдання, що було логічним продовженням заняття, спрямованим на закріплення засвоєного матеріалу.

Важливим моментом у роботі з батьками дітей-аутистів є усвідомлення батьками значущості власних виховних функцій, їх місця та ролі в системі освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО, розуміння ними особистої відповідальності за формування морально-ціннісних взаємин із дітьми, і також бажанням необхідності оволодівати педагогічними знаннями, вміннями і практичними навичками з розвитку зв'язного мовлення дітей. Означене

зумовлювало формування у батьків педагогічних знань як цілеспрямованого, організаційного та систематичного процесу, всі напрями якого максимально враховували б потреби кожної родини, відповідали її інтересам і запитам, зосереджуючись на обізнаності батьками психолого-педагогічними знаннями, вміннями і навичками. Як засвідчує практика, а також результати педагогічних досліджень, батьки визнають пріоритет закладу дошкільної освіти у вирішенні освітніх завдань, водночас здебільшого не вважають за потрібне брати участь в освітньому процесі ЗДО. З іншого боку, педагоги недооцінюють роль сім'ї і не прагнуть об'єднати з батьками зусилля задля виховання дітей, зокрема у процесі розвитку зв'язного мовлення.

Робота з розвитку зв'язного мовлення дітей засобами цифрових технологій не обмежувалася тільки межами закладу дошкільної освіти. Відповідно до тематики занять та завдань батькам рекомендували використовувати цифрові ресурси вдома задля інтерактивних бесід з дітьми, перегляду та обговорення мультимедійних художніх творів, участі у навчальних сюжетно-рольових іграх, створенні цифрових малюнків, участі у комп'ютерних іграх щодо розвитку зв'язного мовлення. Педагоги радили батькам застосовувати мультимедійні матеріали для розвитку зв'язного мовлення, зокрема інтерактивні книги та додатки, що сприяли розвитку зв'язного мовлення у дітей-аутистів. У процесі бесід із дітьми акцентували на їхніх досягненнях під час освітнього процесу із використанням цифрових інструментів, підтримувати будь-які успіхи та мотивацію до розвитку.

Розвиток адекватної самооцінки та взаємооцінки в дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра здійснювався через інтеграцію ігрової діяльності та цифрових технологій. Використання засобів цифровізації сприяло створенню комфортного освітнього середовища, у якому діти могли без страху висловлювати свої думки, оцінювати власні дії та взаємодіяти з однолітками. Під час занять особлива увага приділялася формуванню позитивного ставлення дитини до себе та досягнень інших учасників групи. Ігрові завдання були структуровані таким чином, щоб кожна дитина мала можливість продемонструвати свої «сильні» вміння і навички та

отримати позитивну оцінку від педагога й однолітків. Використання цифрових технологій забезпечувало візуальну підтримку та стимулювало дітей до активної взаємодії, що позитивно впливало на їхню самооцінку та комунікативну ініціативу. Наведемо приклади. Комп'ютерна гра КП «МовоГрай». Дитина – Міленка В., 6 років. Під час заняття Міленка із захопленням грала у комп'ютерну гру КП «МовоГрай». Завданням було – створити власний цифровий персонаж – аватарку. Дівчинка уважно розглядала запропоновані варіанти, кілька разів змінювала деталі, добираючи колір волосся, одяг, аксесуари. Дитині давали можливість самостійного відчуття контролю та особистого вибору, що є важливим для дітей з аутизмом. Під час виконання завдань аватар отримував «нагороди» за успішне проходження етапів гри: правильне називання предметів, формування коротких реплік у діалозі, підтримку іншого персонажа. Спочатку Міленка діяла повільно, обережно натискала кнопки, ніби перевіряючи, як працює система. Після першої віртуальної нагороди за правильну відповідь її зацікавленість зросла – дівчинка швидко обирала варіанти, називала обрані предмети тощо.

Важливим чинником щодо розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було створення дитячого співтовариства, оскільки діти з аутизмом схильні до самоізоляції. Дитяче співтовариство встановлювалося на ранніх етапах спільної діяльності (діти-батьки), спрямовану на оволодіння соціальними навичками, вміннями комунікувати тощо. У дітей з аутизмом, для яких важливо створити сприятливі умови для розвитку зв'язного мовлення, співтовариство є інструментом задля поступового оволодіння мовними навичками у процесі спільної гри або інтерактивної вправи, зокрема за допомогою цифрових технологій. Відзначимо, що «прийняття себе» забезпечує дитині гармонійне перебування у злагоді з власними емоціями та сприяє формуванню позитивних взаємовідносин із оточуючими, що є важливою умовою збереження психічного, а також емоційного здоров'я дитини. Задля того, щоб допомогти дітям-аутистам старшого дошкільного віку сформувати позитивні взаємовідносини із оточуючими та до самих себе,

дорослим (педагоги, батьки) необхідно постійно демонструвати віру в їхні можливості, хвалити за зусилля, а також уникати порівняння досягнень дітей між собою в інклюзивній групі. Важливо, щоб вихователька, а також асистент виховательки під час освітнього процесу виявляли максимум терпіння, встановлювали теплі та довірливі стосунки з дитиною, відповідали на прохання дитини, навіть якщо вони видаються примхливими. Завданням виховательки і асистента виховательки – заслужити довіру дитини-аутиста, що стане основою для подальшого розвитку її особистості та взаємодії з іншими. У цьому зв'язку до роботи залучали вихователів та асистентів виховательки. Було проведено гру «Дзеркальце». Наводимо окремі приклади. Виконавці: вихователька, педагогічний стаж 10 років; асистент виховательки, педагогічний стаж 3 роки. Діти: Ігор К., 6 років; Аня М., 6 років; Денис С., 7 років; Маша О., 6 років; Тимофій Л., 6 років; Оксана Н., 6 років; Роман П., 6 років. Учасники гри сіли в коло: діти, вихователька та асистент виховательки зайняли місце поруч із дітьми з розладами аутистичного спектра (Ігорем К. і Машею О.), яким важко включитись у спільну діяльність. Дітям пояснили, що кожен із вас буде тримати дзеркало, дивитись у нього та говорити собі щось приємне. Якщо ви не знаєте, що сказати, ми вам підкажемо». Вихователька звернулася до Ані М.: «Аню, подивись у дзеркальце. Що тобі подобається у собі?». Аня подивилася у дзеркало, замислилася, а потім сказала: «У мене красиві косички». Педагог: «Так, дійсно красиві. А ще що тобі подобається у собі?». Дівчинка додала: «Веселі очі». Тимофій Л. швидко сказав: «У мене гарна усмішка». Оксана Н. почала описувати себе з ентузіазмом: «У мене красиві коси, великі очі!». Роман П. спочатку вагався, але після підказки сказав: «Я дуже розумний, але в дзеркалі цього не бачу». Педагог звернулася до дитини з аутизмом – Ігоря К.: «Ігоре, подивись у дзеркальце. Які гарні в тебе очі! Скажи: «Мої очі дуже гарні». Ігор мовчав. Педагог нахилилася до хлопчика та разом із ним тихо промовила речення. Ігор посміхнувся і повторив: «Мої очі дуже гарні».

У групі було організовано виставку світлин для заохочення соціальної взаємодії з дітьми: «Ми всі різні – ми всі гарні!». Участь кожної дитини

інклюзивної групи полягала у створенні спільної виставки світлин, які їм подобаються (наприклад, світлини дітей з підписами та малюками, що їм у собі подобається). Це допомогло дітям з аутизмом розвивати навички самосприйняття, знижувати тривожність у процесі взаємодії із середовищем, із використанням засобів цифровізації та візуальної підтримки тощо.

Зазначимо, що в роботі з дітьми-аутистами першочерговим завданням було збереження не тільки фізичного, але й психологічного здоров'я, створення комфортного соціально-психологічного клімату в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. Діти з аутизмом особливо чутливі до змін довколишнього середовища та нових умов, тому було важливо створити для них простір, який забезпечить емоційний комфорт і сприятиме їхньому розвитку, зокрема розвитку зв'язного мовлення.

Оскільки більшість часу діти проводять у закладі дошкільної освіти, і наслідки психологічного дискомфорту для дитини можуть бути вкрай серйозними: страх, тривожність, підвищена агресивність, закритість. У дослідженні було використано прийоми, розроблені І. Рогальською, (Рогальська-Яблонська, 2016: 290-297), спрямовані на забезпечення комфортного психологічного клімату в інклюзивній групі, що є ефективним для дітей з аутизмом. Особливу увагу було приділено розвитку зв'язного мовлення дотримуючись таких форм роботи:

- уведення в режим дня «часу тиші» та «часу можна», що сприяло психологічному розвантаженню дітей, дозволяло їм відпочити від соціальних взаємодій і набратися сил для подальших комунікацій;

- щоденний ритуал «Ранкове привітання» і «Прощавання»: відповідні ритуали допомогли дітям відчувати єдність інклюзивної групи, встановлювати довіру до виховательки, асистента та інших дітей. Для дітей з аутизмом це можливість структурувати свій день і розвивати зв'язне мовлення у процесі простих, рутинних висловлювань;

- використання ігор-правил («Кричалки-шептанки-мовчанки», «Дражнилки», «Мирилки»): такі ігри сприяли виходу накопиченої негативної енергії, а також навчали дітей керувати своїми емоціями та поведінкою. У

процесі ігор діти вчилися виражати свої емоції словами, що сприяло розвитку зв'язного мовлення;

- ізоляція дитини в конфліктній ситуації (за принципом М. Монтессорі): ізоляція сприяє дитині зосередитися на власних емоціях і заспокоїтися. При цьому дитину не виводили з групи, а пропонували побути наодинці, подумати та поспостерігати за іншими дітьми, що сприяло розвитку саморегуляції а також самостійного мовлення;

- куточок гніву (за ідеєю Г. Фігдора): відповідний простір дозволяв дітям-аутистам виплескувати негативні емоції засобами дозволених соціальних дій (наприклад, побити подушку, зім'яти листок паперу або намалювати свою злість). Під час означеного процесу діти словесно виражали свої почуття, що сприяло розвитку зв'язного мовлення через емоційний досвід;

- використання цифрових інструментів задля підтримки емоційної стабільності: комп'ютерні ігри та програми, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, емоційного інтелекту, сприяли дітям з розладами аутистичного спектра кращому розумінню власних емоцій та їх вираженню у мові.

У ході дослідження вдалося створити умови для комунікативної взаємодії дітей у різних мовленнєвих ситуаціях, що сприяло збагаченню їхнього словникового запасу, розвитку діалогічного та монологічного мовлення, а також підвищенню рівня соціальної адаптації. Залучення дітей до мовленнєвих ігор на емоційно-позитивному тлі сприяло їхній активній участі в комунікації з різними категоріями гравців, формуванню навичок співпраці та взаємодопомоги. Особливу роль у цьому процесі відіграли засоби цифровізації, що дозволило організувати комунікацію у доступній та комфортній для дітей формі.

Робота з батьками стала важливим складником освітньо-виховного процесу, оскільки їхнє залучення до мовленнєво-ігрової діяльності сприяло закріпленню набутих навичок у домашньому середовищі. Взаємодія з дорослими та однолітками, реалізована через цифрові засоби, допомогла дітям поступово долати мовленнєві бар'єри, формуючи стійку мотивацію до спілкування. Розвиток адекватної самооцінки та взаємооцінки став ще одним

важливим результатом емоційно-етичного етапу. Використання ігрових цифрових завдань із можливістю оцінювання власних успіхів сприяло усвідомленню дітьми своїх досягнень, що позитивно позначилося на їхній впевненості у власних мовленнєвих здібностях.

Отже, результати третього етапу підтвердили ефективність застосування цифрових технологій у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. Діти засвідчили позитивну динаміку у зв'язному мовленні, комунікативній взаємодії та емоційно-соціальному розвитку, що є основою для їхньої подальшої адаптації та навчання.

5.2. Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на констатувальному та прикінцевому етапах

Для перевірки ефективності розробленої експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, що виконувалися дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра на констатувальному етапі дослідження.

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра експериментальної і контрольної груп за когнітивно-мовленнєвим критерієм (див. Таблицю 5.1).

Як видно з таблиці 5.1, за показником – «обізнаність дітей із назвами знайомих предметів» достатнього рівня досягли 21% дітей ЕГ і 15% – КГ (було по 2%), на задовільному рівні перебувало 38% дітей ЕГ (було 19%) та 28% – КГ (було 21%), низький рівень засвідчили 28% дітей ЕГ (було 31%) та 38% – КГ (було 30%). Відсутність зв'язного мовлення зафіксовано у 13% ЕГ (було 48%) та 19% – КГ (було 47%).

**Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей
старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за
когнітивно-мовленнєвим критерієм (констатувальний і прикінцевий
етапи у (%))**

Групи	Рівні	Етапи	Показники			χ
			П1	П2	П3	
ЕГ	Достатній рівень	КЕ	2	6	4	4
		ПЕ	21	23	22	22
	Задовільний рівень	КЕ	19	21	11	17
		ПЕ	38	36	37	37
	Низький рівень	КЕ	31	32	27	30
		ПЕ	28	20	30	26
	Відсутність зв'язного мовлення	КЕ	48	41	58	49
		ПЕ	13	20	11	15
КГ	Достатній рівень	КЕ	2	6	4	4
		ПЕ	15	13	14	14
	Задовільний рівень	КЕ	21	20	10	17
		ПЕ	28	22	19	23
	Низький рівень	КЕ	30	33	27	30
		ПЕ	38	25	27	30
	Відсутність зв'язного мовлення	КЕ	47	41	59	49
		ПЕ	19	40	40	33

Примітки:

КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

П1 – обізнаність дітей із назвами знайомих предметів

П2 – обізнаність із героями казок

П3 – розуміння мовлення дорослих

χ – середньоарифметичне значення

Результати виконання дітьми ЕГ завдань прикінцевого зрізу виявили суттєві зміни у відповідях дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Більшість дітей ЕГ (38%) засвідчили задовільний рівень, діти називали знайомі предмети, розуміли, де вони їх бачили (вдома чи у дитячому садку), будували прості запитання про знайомі предмети. У дітей

КГ були тільки окремі позитивні зміни, але не суттєві, 38% дітей КГ залишилися на низькому рівні (було 30%).

За показником «обізнаність із героями казок» було отримано такі результати: достатній рівень виявили 23% дітей ЕГ і 13% – КГ (було по 6%), задовільний рівень зафіксовано у 36% респондентів ЕГ (було 21%) та 22% – КГ (було 20%), на низькому рівні перебувало 20% дітей ЕГ (було 32 %) та 25% – КГ (було 33%). Відсутність зв'язного мовлення засвідчили 20% дітей ЕГ (було 41%) та 40% – КГ (було 41%).

За результатами формувального етапу експерименту діти ЕГ засвідчили уміння розпізнавати та називати відомі їм казки. У дітей спостерігалася позитивна мотиваційна спрямованість щодо виконання завдань, пов'язаних із розумінням змісту знайомих текстів. Також зафіксовано здатність дітей адекватно співвідносити персонажів із відповідними назвами казок. Діти КГ також засвідчили певні позитивні зрушення, натомість у переважної більшості дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (40%) були відсутні уміння розпізнавати та називати відомі їм казки.

За показником «розуміння мовлення дорослих» достатнього рівня досягли 22% дітей ЕГ і 14% – КГ (було по 4%), на задовільному рівні виявлено 37% дітей ЕГ (було 11%) та 19% – КГ (було 10%), на низькому рівні перебували 30% дітей ЕГ та 27% дітей КГ (було по 27%). Відсутність зв'язного мовлення виявлено в 11% дітей ЕГ (було 58%) та 40% дітей КГ (було 59%).

Здобуті експериментальні дані свідчать про позитивну динаміку розвитку розуміння мовлення дорослого дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, (37% дітей ЕГ – задовільний рівень). Зокрема, діти виявили здатність сприймати та виконувати прості інструкції (наприклад, «візьми м'яч»), а також інструкції, що складаються з кількох послідовних дій (наприклад, «візьми м'яч і поклади його в кошик»). Спостереження показали, що діти розуміли суть завдання та виконували його покроково.

Крім того, зафіксовано зростання здатності дітей розуміти звернені до них запитання та відповідати на них словесно. Наприклад, у відповідь на

запитання: «Аня, скажи, будь ласка, що це?» (демонстрація м'яча) дитина відповіла: «М'яч».

Також спостерігалось формування вміння розпізнавати емоційний зміст мовлення дорослого. Після прослуховування речень з емоційним забарвленням, таких як: «Я дуже радію, що ти прийшов!» або «Мені сумно, що ти захворів», діти могли не лише словесно визначити емоційний стан мовця, але й обрати відповідну картку з позначенням емоції у запропонованому візуальному ряді. Натомість більшість дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (40%) КГ перебували на рівні «відсутності зв'язного мовлення». Вони не змогли усвідомлено сприймати звернене мовлення дорослого, не розуміли інструкцій та запитань, не виявили здатності до словесного реагування. У відповідь на запити комунікативного характеру діти КГ або залишалися пасивними, або ж реагували невербально, без ознак мовленнєвого контакту.

Динаміку рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за когнітивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано на рис. 5.2.

Як видно з рис. 5.2, достатній рівень розвитку зв'язного мовлення за когнітивно-мовленнєвим критерієм на формувальному етапі експерименту було виявлено у 22% дітей ЕГ, тоді як у КГ цей показник становив 14%. Отже, у ЕГ спостерігається позитивна динаміка зростання означеного рівня на 18% (з 4% на констатувальному етапі до 22% на підсумковому), а у КГ – на 10% (з 4% до 14%).

Кількість дітей із задовільним рівнем в ЕГ зросла з 17% до 37%, що свідчить про позитивну динаміку на 20%. У КГ відбулося зростання також є, але менш виражене – з 17% до 23%.

Показники низького рівня в ЕГ знизилися на 4% (з 30% до 26%), тоді як у КГ залишився незмінним – 30%. Найбільш суттєві зміни зафіксовано у рівні – «відсутність зв'язного мовлення». В ЕГ кількість дітей означеного рівня зменшилися на 34% (з 49% на констатувальному етапі до 15% на

підсумковому). Натомість у КГ показник знизився лише на 16% (з 49% до 33%).

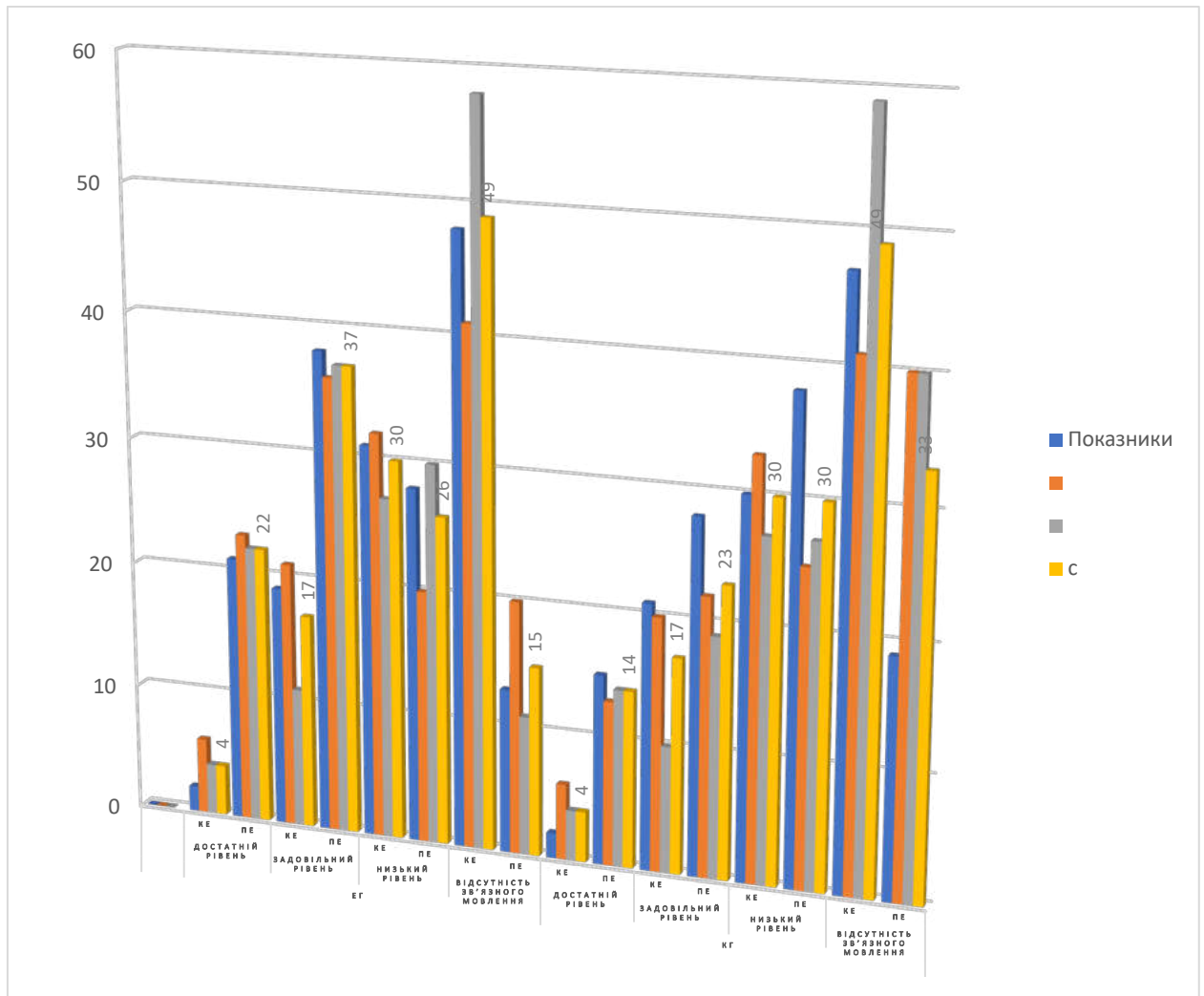


Рис. 5.2 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за когнітивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за комунікативно-діяльнісним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано у таблиці 5.2 (див. Таблицю 5.2).

**Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей
старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за
комунікативно-діяльнісним критерієм (констатувальний і прикінцевий
етапи у (%))**

Групи	Рівні	Етапи	Показники		χ
			П1	П2	
ЕГ	Достатній рівень	КЕ	2	2	2
		ПЕ	19	19	19
	Задовільний рівень	КЕ	15	13	14
		ПЕ	32	38	35
	Низький рівень	КЕ	38	38	38
		ПЕ	28	22	25
	Відсутність зв'язного мовлення	КЕ	45	47	46
		ПЕ	21	21	21
КГ	Достатній рівень	КЕ	2	2	2
		ПЕ	9	11	10
	Задовільний рівень	КЕ	16	12	14
		ПЕ	17	19	18
	Низький рівень	КЕ	37	39	38
		ПЕ	41	37	39
	Відсутність зв'язного мовлення	КЕ	45	47	46
		ПЕ	33	33	33

Примітки:

КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

П1 – вміння дібрати знайому картинку та описувати її

П2 – вміння спілкуватись із дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності)

χ – середньоарифметичне значення

Як бачимо із таблиці 5.2, за показником «вміння дібрати знайому картинку та описувати її» достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за комунікативно-діяльнісним критерієм досягли 19% дітей ЕГ та 9% дітей КГ (було по 2%). Задовільний рівень виявили 32% дітей ЕГ та 17% дітей КГ (було відповідно 15% та 16%). На низькому рівні перебували 28% дітей ЕГ та 41%

дітей КГ (було 38% та 37%). Відсутність зв'язного мовлення зафіксовано у 21% дітей ЕГ та 33% дітей КГ (було по 45%).

На прикінцевому етапі 32% дітей ЕГ виявили задовільний рівень сформованості вміння добирати знайому картинку або предмет (іграшку тощо) та описувати його. Якщо перед дитиною розкладали кілька іграшок чи зображень, і вона отримувала вербальне завдання (наприклад: «Дмитрику, будь ласка, знайди коричневого ведмедика»), більшість дітей ЕГ правильно обирали названий об'єкт. Крім того діти обирали предмети відповідно до змісту запропонованої ситуації. Зокрема, на прохання: «Марійко, ми збираємося обідати. Як ти думаєш, що нам потрібно для обіду? Які прибори чи предмети?» – дитина мала обрати з-поміж кількох варіантів необхідні предмети (ложку, тарілку, чашку), здебільшого діти впевнено виконували це завдання.

У КГ теж спостерігалось певне покращення, однак воно не було істотним. Так, на прикінцевому етапі 33% дітей КГ залишалися на рівні «відсутність зв'язного мовлення», тоді як на констатувальному етапі цей показник становив 45%. Діти означеного рівня не опанували навичок добирати предмети за словесним описом, не виявляли активного інтересу до запропонованої діяльності, реагували пасивно чи хаотично.

За показником «вміння спілкуватись з дорослими та дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності)» достатній рівень засвідчили 19% дітей ЕГ та 11% – КГ (було по 2%), задовільний рівень виявлено у 38% респондентів ЕГ (було 13%) та 19% – КГ (було 12%), на низькому рівні перебувало 22% дітей ЕГ (було 38%) та 37% – КГ (було 39%).

Здобуті результати свідчать, що більшість дітей ЕГ (38%) на прикінцевому етапі експерименту опанували базові навички мовленнєвої взаємодії з дорослими та однолітками. Зокрема, діти виявили здатність вітатися, звертатись простими запитаннями, а також розуміти та формулювати елементарні мовленнєві прохання.

У межах завдання, дитині пропонувалося розглянути зображення персонажа та уявити, що вона зустріла цього хлопчика, із подальшим

запитанням: «Артурчику, подивись, будь ласка, на картинку. Уяви, що ти зустрів цього хлопчика. Що ти можеш йому сказати?» – більшість дітей відповідали відповідно до ситуації, зокрема, віталися або намагалися налагодити контакт («привіт», «як справи» тощо).

На відміну від ЕГ, у КГ 37% дітей залишилися на низькому рівні. Діти КГ здебільшого не ініціювали мовленнєвий контакт, не відповідали на звернення або виявили фрагментарні, неадекватні реакції. У 33% дітей КГ спостерігалася «відсутність зв'язного мовлення» навіть за повторного стимулювання.

Узагальнення результатів експериментального дослідження за комунікативно-діяльнісним критерієм засвідчило позитивну динаміку з розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра ЕГ порівняно з КГ. Зокрема, достатнього рівня досягли 19% дітей ЕГ, що на 17% більше порівняно з констатувальним етапом (2%). У КГ показник також зріс, але менш виражено – із 2% до 10%. Задовільний рівень виявлено у 35% дітей ЕГ (порівняно із 14% на початку дослідження), що свідчить про істотне покращення щодо вміння спілкуватись з дорослими та дітьми. У КГ відповідний рівень становив 18%, що лише незначно перевищує початковий показник (14%). Кількість дітей із низьким рівнем у ЕГ дещо зменшилася – з 38% до 25%, тоді як у КГ залишилася майже без змін (із 38% до 39%), що свідчить про відсутність суттєвих зрушень у мовленнєвій поведінці дітей КГ.

Найбільш помітні зміни спостерігаються щодо відсутності зв'язного мовлення: в ЕГ показник зменшився з 46% до 21%, що свідчить про ефективність проведеного формувального експерименту. У КГ також зафіксовано зниження – з 46% до 33%, проте наявна динаміка є менш значущою.

Динаміку рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за комунікативно-діяльнісним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано на рис. 5.3.

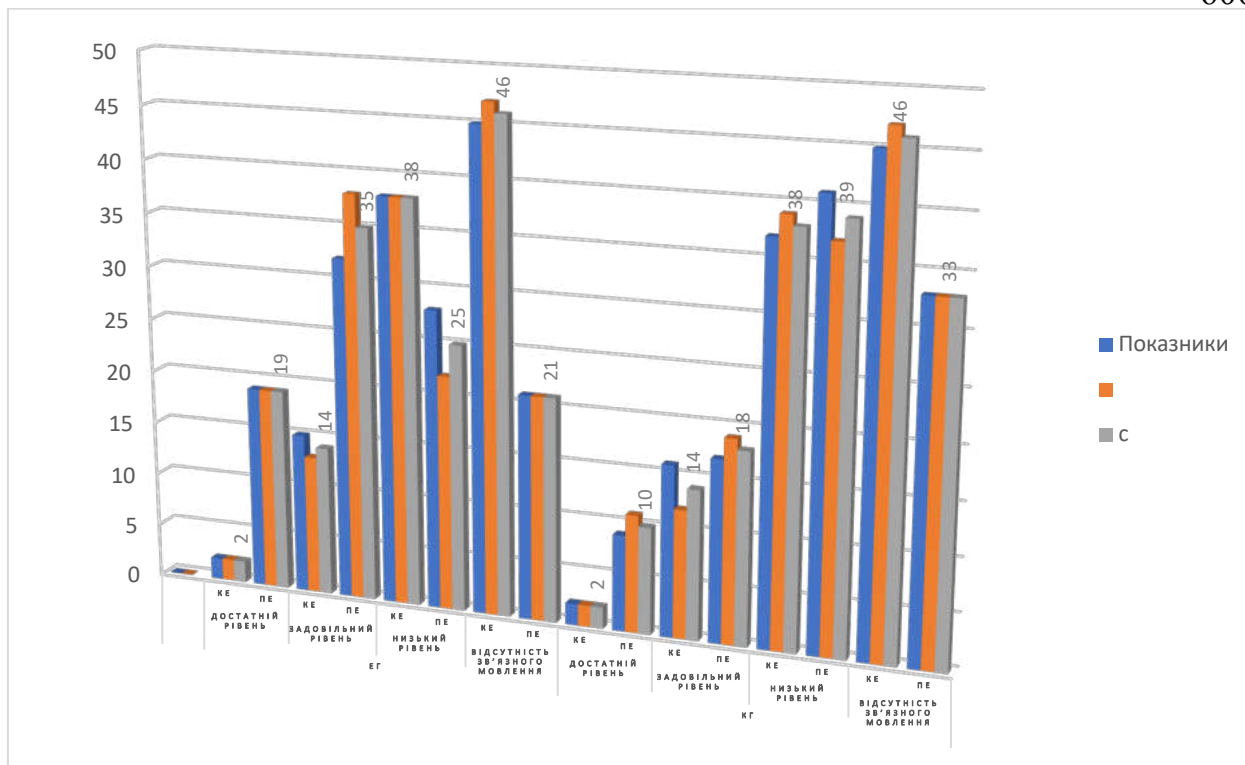


Рис. 5.3 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за комунікативно-діяльнісним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за емоційно-етичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано у таблиці 5.3 (див. Таблицю 5.3).

Як бачимо з таблиці 5.3, за показником «ставлення дитини до комп'ютера чи планшета» достатнього рівня досягли 19% дітей ЕГ та 9% дітей КГ (було по 7%). Задовільний рівень виявили 32% дітей ЕГ та 17% дітей КГ (було відповідно 13% та 12%). Низький рівень зафіксовано у 28% дітей ЕГ та 39% – КГ (було 37% та 39%). Рівень – «відсутність зв'язного мовлення» знизився в ЕГ із 43% до 21%, що є суттєвим покращенням. Натомість у КГ динаміка виявилася мінімальною – із 42% до 35% дітей.

**Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей
старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за
емоційно-етичним критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи у
(%))**

Групи	Рівні	Етапи	Показники			χ
			П1	П2	П3	
ЕГ	Достатній рівень	КЕ	7	1	1	3
		ПЕ	19	17	21	19
	Задовільний рівень	КЕ	13	13	13	13
		ПЕ	32	33	37	34
	Низький рівень	КЕ	37	39	38	38
		ПЕ	28	29	27	28
	Відсутність зв'язного мовлення	КЕ	43	47	48	46
		ПЕ	21	21	15	19
КГ	Достатній рівень	КЕ	7	1	1	3
		ПЕ	9	10	14	11
	Задовільний рівень	КЕ	12	14	13	13
		ПЕ	17	20	26	21
	Низький рівень	КЕ	39	38	40	39
		ПЕ	39	37	38	38
	Відсутність зв'язного мовлення	КЕ	42	47	46	45
		ПЕ	35	33	22	30

Примітки:

КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

П1 – ставлення дитини до комп'ютера чи планшета

П2 – мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователькою, батьками, з незнайомими дітьми та дорослими)

П3 – оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, мовлення інших дітей, мовлення дорослих

χ – середньоарифметичне значення

На відміну від констатувального, на прикінцевому етапі дослідження 32% дітей ЕГ продемонстрували задовільний рівень розуміння призначення комп'ютера, смартфона, айфона або планшета, а також уміння взаємодіяти з цифровими пристроями (було 13%). Означене свідчить розвиток у дітей елементарних навичок орієнтації в роботі із цифровими засобами і позитивне

ставлення до їх використання. У межах завдання дитині показали планшет або картку PECS із його зображенням і запитували: «Олежику, будь ласка, подивися на картку. Що тут зображено?». Дитина, здебільшого, відповідала: «Планшет». Дорослий пропонував уточнювальні запитання на зразок: «А що ти найбільше любиш робити на планшеті?» або «Як ти користуєшся планшетом?». У більшості випадків діти відповідали, описуючи конкретні дії: «Граюся», «Дивлюсь мультики», що свідчить наявності у дітей комунікативної ініціативи та особистого досвіду взаємодії з цифровою технікою.

У КГ також зафіксовано незначні успіхи, натомість показник низького рівня залишився незмінним і становив 39%, що відповідає результатам констатувального етапу. Діти низького рівня не усвідомлювали призначення цифрового пристрою, не реагували на запитання з теми або відповідали одноманітно.

За показником «мовленнєва активність дитини (в колективі дітей із вихователькою, батьками, незнайомими дітьми та дорослими)» достатнього рівня досягли 17% дітей ЕГ та 10% – КГ (було по 1%), задовільний рівень засвідчили 33% дітей ЕГ (було 13%) та 20% дітей КГ (було 14%), низький рівень зафіксовано у 29% дітей ЕГ та 37% дітей КГ (було 39% та 38%). Відсутність зв'язного мовлення виявлено у 21% дітей ЕГ (було 47%) та 33% дітей КГ (було – 33%).

Здобуті дані засвідчили, що більшість дітей (33%) ЕГ на прикінцевому етапі досягли задовільного рівня сформованості комунікативної поведінки, зокрема вміння спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати діалог, підтримувати розмову тощо.

Одним із ключових було вміння дитини взаємодіяти з батьками у формі розповіді про власний досвід. Після запитання на кшталт: «Скажи, будь ласка, що ти робив сьогодні у дитячому садку?», більшість дітей ЕГ змогли послідовно описати події дня, використовували прості речення. Крім того, в дітей ЕГ спостерігалася здатність ініціювати контакт із незнайомими дітьми, а також вступати у комунікацію з малознайомими дорослими. Наприклад, якщо дитині представили незнайому особу (виховательку з іншої групи) і

пропонували: «Тарасику, будь ласка, запитай, як її звати», – діти ЕГ виконували завдання, формулюючи запитання типу: «Як Вас звати?» або «як Ваше ім'я».

Натомість у КГ діти із низьким рівнем (37%) здебільшого не реагували на звернення, не ініціювали спілкування й уникали контактів із незнайомими особами, що свідчить про недостатній розвиток комунікативної ініціативи.

За показником «оцінка ставлення дитини до себе, свого мовлення, мовлення інших дітей, мовлення дорослих» на достатньому рівні виявлено 21% дітей ЕГ та 14% – КГ (було по 1%), на задовільному рівні перебувало 37% дітей ЕГ та 26% дітей КГ (було відповідно по 13%), низький рівень зафіксовано у 27% дітей ЕГ (було 38%) та 38% – КГ (було 40%). Відсутність зв'язного мовлення виявлено у 15% дітей ЕГ (було 48%) та 22% КГ (було 46%).

Здобуті на прикінцевому етапі дослідження результати засвідчують позитивні зміни розвитку вміння оцінювати ставлення дитини до себе, свого мовлення, мовлення інших дітей та мовлення дорослих. Якщо на констатувальному етапі більшість дітей ЕГ (48%) засвідчили відсутність зв'язного мовлення, то на прикінцевому етапі дослідження 37% дітей ЕГ відповідали задовільному рівню.

Одним із аспектів дослідження було з'ясувати, як дитина сприймає себе, чи виявляє впевненість у власному мовленні. Діти ЕГ, здебільшого, виявили позитивну самооцінку, відкритість до спілкування, охоче розповідали про себе, спостерігалась емоційна включеність у комунікацію. У межах завдань також оцінювалося ставлення дитини до інших дітей, здатність дитини помічати взаємодію між однолітками та бажання приєднуватися до спільної діяльності. Наприклад, у відповідь на запитання до ілюстрації, де діти граються разом («Іванку, як ти думаєш, діти на картинці весело граються разом? Ти б хотів грати з ними?»), діти відповідали вербально, висловлювали позитивне ставлення до соціальної взаємодії. Крім того, було з'ясовано ставлення дитини до дорослих, рівень довіри та готовність приймати допомогу від дорослих. Після перегляду зображення, на якому вихователька допомагає дитині, більшість дітей ЕГ змогли пояснити ситуацію й описати власні емоції:

«Я люблю, коли мені допомагають», «Мені приємно, коли дорослі дбають про мене» тощо.

Натомість у КГ позитивних змін не було зафіксовано. Більшість дітей КГ (38%) залишилися на низькому рівні, не виявляли наявності уявлення про себе, інших дітей та дорослих. Їхні відповіді були фрагментарними чи зовсім відсутні.

Отже, за емоційно-етичним критерієм достатнього рівня досягло 19% дітей ЕГ та 11% дітей КГ (було по 3%), задовільний рівень засвідчили 34% дітей ЕГ та 21% – КГ (було по 13%), на низькому рівні перебувало 28% дітей ЕГ (було 38%) та 38% дітей КГ (було 39%). Найбільш суттєві зміни спостерігались у зниженні в дітей рівня «відсутності зв'язного мовлення». За ЕГ цим показником зменшилася кількість дітей із 46% до 19%, тоді як у КГ – із 45% до 30% дітей.

Динаміку рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за емоційно-етичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано на рис. 5.4.

Як видно із рис. 5.4, узагальнення результатів дослідження за емоційно-етичним критерієм на прикінцевому етапі експерименту засвідчило позитивну динаміку формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, особливо в ЕГ. Зокрема, достатній рівень виявлено у 19% дітей ЕГ (на 16% більше порівняно з констатувальним етапом (3%)). У КГ також зафіксовано зростання кількості дітей – з 3% до 11%. Задовільний рівень засвідчили 34% дітей ЕГ, що на 21% більше, ніж на початку дослідження. У КГ кількість дітей за рівнем розвитку зв'язного мовлення зросла із 13% до 21%, що вказує на менш інтенсивні зміни. Низький рівень у ЕГ знизився з 38% до 28%, тоді як у КГ практично не змінився – 38% проти 39% на констатувальному етапі.

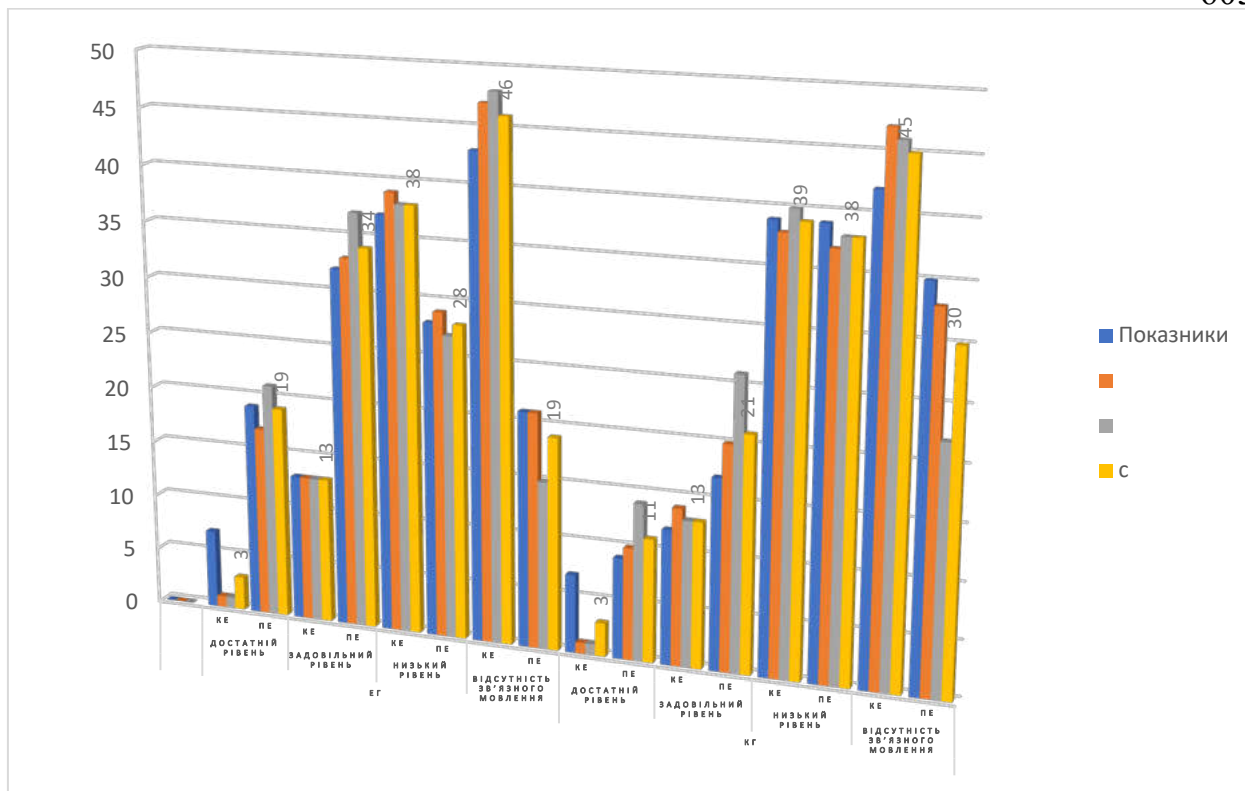


Рис. 5.4 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за емоційно-етичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра ЕГ та КГ на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження за χ середньоарифметичне значення у % подано у таблиці 5.4 (див. Таблицю 5.4).

Як засвідчують порівняльні дані таблиці 5.4, на прикінцевому етапі дослідження високий рівень розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в ЕГ становив 20% та 11,6 % – КГ (було по 3%). Більшість (35,4%) дітей ЕГ засвідчили задовільний рівень, натомість у КГ означений рівень зафіксовано лише у 20,6% (було по 14,6%). На низькому рівні перебувало 26,4% дітей ЕГ (було 35,4 %) та 35,6% дітей КГ (було 35,7%). «Відсутність зв'язного мовлення» засвідчили 18,4% дітей ЕГ (було 47%) та 32% дітей КГ (було 46,7 %).

**Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей
старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами
цифровізації на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження
(за χ середньоарифметичне значення, у %)**

Рівні	Групи	Критерії χ						χ	
		К 1		К 2		К 3			
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Достатній	ЕГ	4	22	2	19	3	19	3	20
	КГ	4	14	2	10	3	11	3	11,6
Задовільний	ЕГ	17	37	14	35	13	34	14,6	35,4
	КГ	17	23	14	18	13	21	14,6	20,6
Низький	ЕГ	30	26	38	25	38	28	35,4	26,4
	КГ	30	30	38	39	39	38	35,7	35,6
Відсутність зв'язного мовлення	ЕГ	49	15	46	21	46	19	47	18,4
	КГ	49	33	46	33	45	30	46,7	32

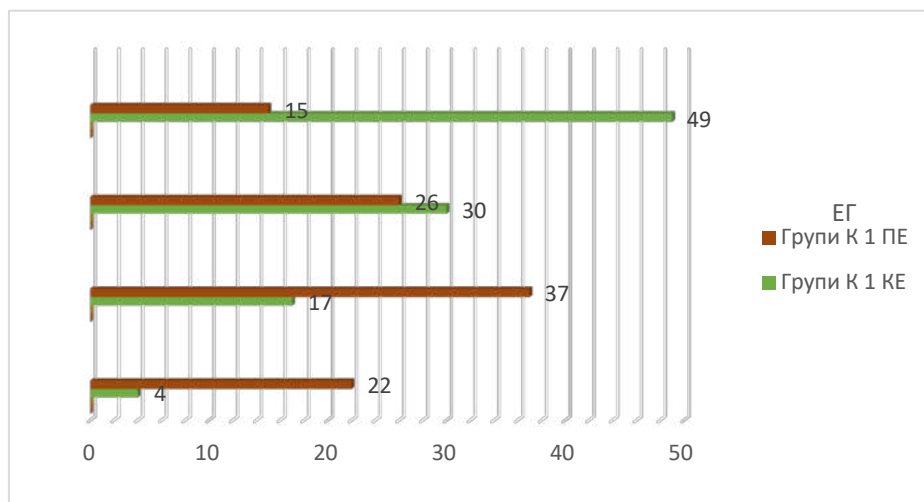
Примітка:

К 1 – когнітивно-мовленнєвий

К 2 – комунікативно-діяльнісний

К 3 – емоційно-етичний

χ – середньоарифметичне значення



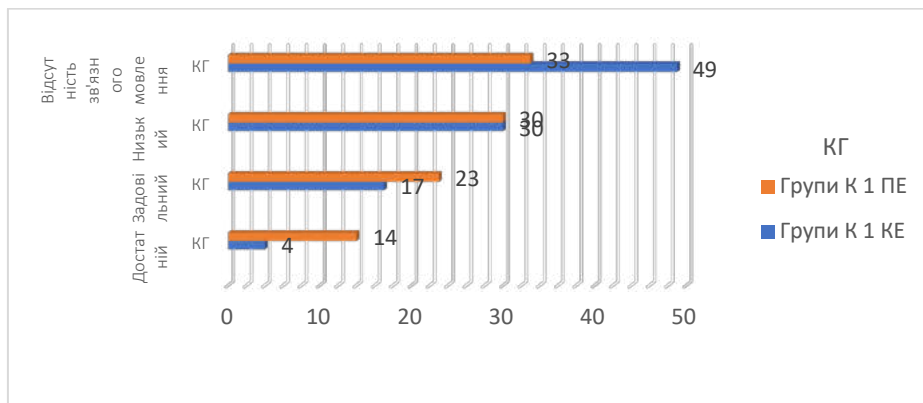


Рис. 5.5 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації за когнітивно-мовленнєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження в ЕГ та КГ (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Аналіз даних за когнітивно-мовленнєвим критерієм засвідчив, що достатній рівень виявили 22% дітей ЕГ та 14% – КГ (було по 4%). Задовільний рівень зафіксовано у 37% дітей ЕГ та 23% дітей КГ (було по 17%). На низькому рівні перебували 26% дітей ЕГ та 30% дітей КГ (було по 30%). Рівень – відсутність зв'язного мовлення виявлено у 15% дітей ЕГ та 33% дітей КГ (було по 49%).

За комунікативно-діяльнісним критерієм достатнього рівня досягли 19% дітей ЕГ та 10% дітей КГ (було по 2%). На задовільному рівні перебувало 35% дітей ЕГ та 18% дітей КГ (було по 14%). Низький рівень виявлено у 25% дітей ЕГ та 39% дітей КГ (було по 38%). Відсутність зв'язного мовлення зафіксовано у 21% дітей ЕГ та 33% дітей КГ (було по 46%).

Як свідчать дані, (див. рис. 5.6), у дітей ЕГ на прикінцевому етапі дослідження спостерігаються позитивні зміни у динаміці рівнів розвитку зв'язного мовлення. Зокрема, зафіксовано зростання кількості дітей із достатнім та задовільним рівнями розвитку мовленнєвих умінь, що свідчить про ефективність реалізованої експериментальної методики.

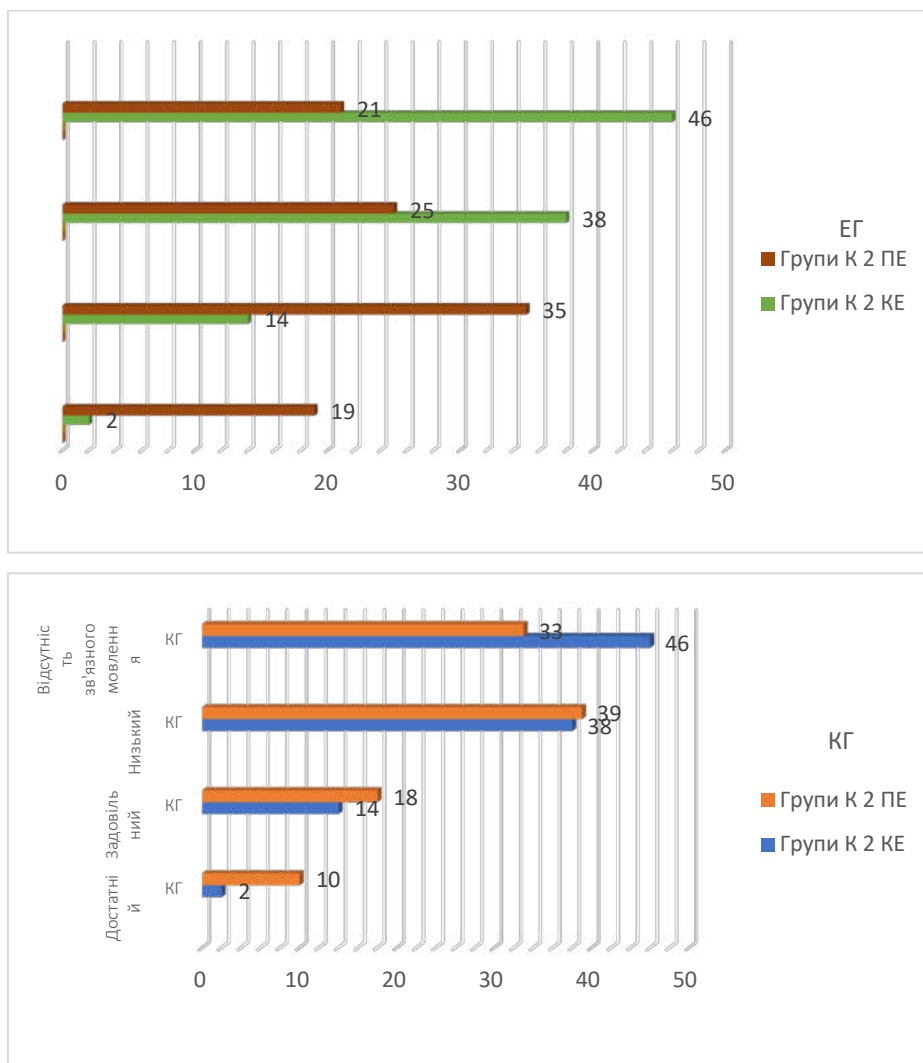


Рис. 5.6 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації за комунікативно-діяльнісним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження у ЕГ та КГ (за χ середньоарифметичне значення, у %)

За показниками емоційно-етичного критерію з'ясовано, що достатнього рівня досягли 19% дітей ЕГ та 11% дітей КГ (було по 3%). Задовільний рівень у 34% дітей ЕГ та 21% дітей КГ (було по 13%). На низькому рівні перебувало 28% дітей ЕГ (було 38%) та 38% дітей КГ (було 39%). Відсутність зв'язного мовлення виявлено у 19% дітей ЕГ та 30% (було 46%) дітей КГ (було 45%). Як засвідчують дані таблиці 5.4 динаміка змін у дітей ЕГ виявилася позитивною за всіма критеріями.

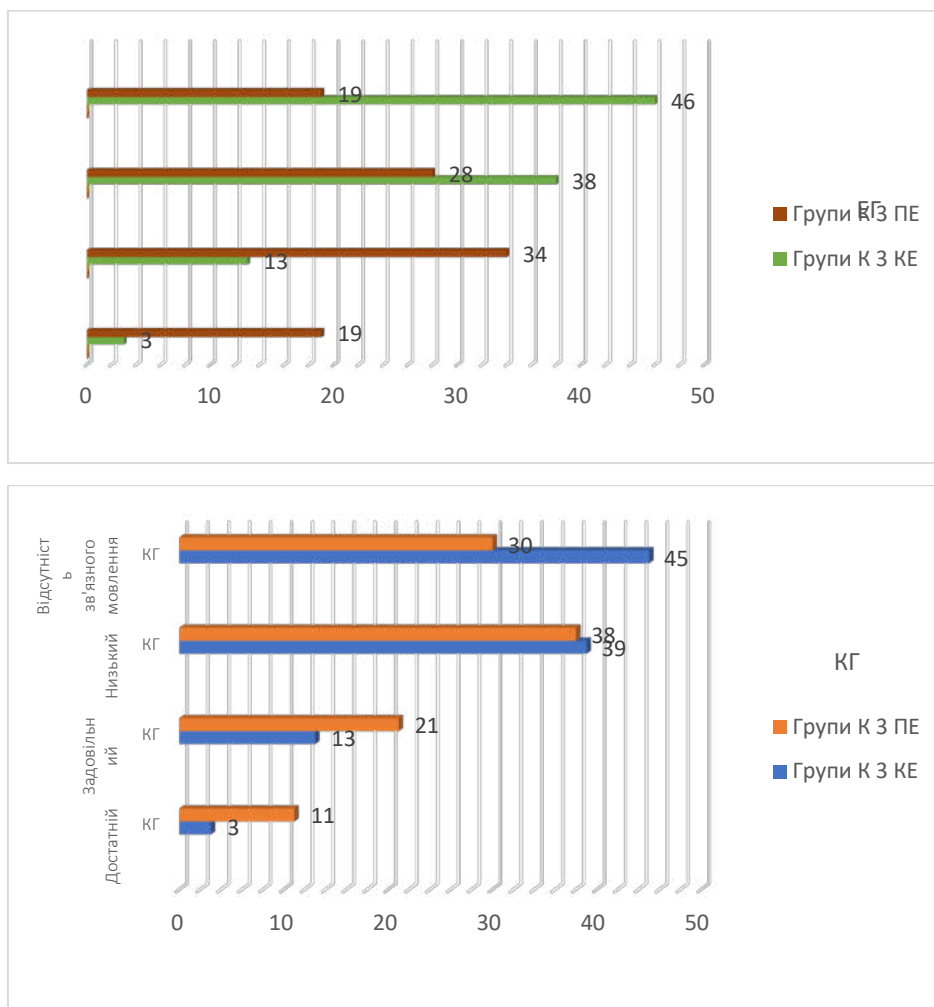


Рис. 5.7 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації за емоційно-етичним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження у ЕГ та КГ (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Якщо на констатувальному етапі у більшості дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в ЕГ не було виявлено мовленнєвих умінь, то за результатами експериментальної роботи, спрямованої на розвиток зв'язного мовлення дітей засобами цифровізації, відбулися значні позитивні зрушення. Зокрема, 35,4% дітей досягли задовільного рівня. За когнітивно-мовленнєвим критерієм було відзначено, що діти стали краще орієнтуватися у знайомих предметах, з якими вони стикаються щодня в закладі дошкільної освіти та вдома, здобули знання про казкових персонажів, здатність розуміти звернене мовлення дорослих тощо.

У межах комунікативно-діяльнісного критерію зафіксовано, що діти з розладами аутистичного спектра навчилися добирати знайомі предмети чи зображення за словесним описом, описувати їх та брати участь у діалогах з дорослими й однолітками. Спостерігалася позитивна мотивація до спілкування, що проявлялась у мовленнєвій ініціативі та готовності підтримувати розмову.

Результати за емоційно-етичним критерієм засвідчили, що діти старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра стали виявляти позитивне ставлення до використання цифрових пристроїв, таких як планшет, смартфон, айфон чи комп'ютер. Вони з більшою готовністю включалися в діяльність, пов'язану з цифровими засобами, виявляли мовленнєву активність у спілкуванні як з дорослими, так і з дітьми. Крім того, у 35,4% дітей сформувалися початкові елементи самооцінки та взаємооцінки: вони могли висловити ставлення до власного мовлення, мовлення інших дітей і мовлення дорослих. У дітей КГ показники сформованості рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей на прикінцевому етапі дослідження мовленнєві здобутки були незначними.

Отже, результати прикінцевого етапу дослідження підтверджують гіпотезу, що ефективність цілеспрямованого використання цифрових технологій у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра позитивно впливає на різні аспекти розвитку зв'язного мовлення.

Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на прикінцевому етапі дослідження за всіма критеріями (когнітивно-мовленнєвий, комунікативно-діяльнісний, емоційно-етичний) та означеними до них показниками щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра подано в таблиці 5.5 та рис. 5.7.

Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Групи	Рівні							
	Достатній		Задовільний		Низький		Відсутність зв'язного мовлення	
	Початок експерименту	Закінчення експерименту	Початок експерименту	Закінчення експерименту	Початок експерименту	Закінчення експерименту	Початок експерименту	Закінчення експерименту
ЕГ	3	20	14,6	35,4	35,4	26,4	47	18,4
КГ	3	11,6	14,6	20,6	35,7	35,6	46,7	32

Як засвідчує таблиця 5.5, достатнього рівня досягли 20% дітей (було 3%), задовільний рівень становив 35,4% дітей (було 14,6%), низький – 26,4% (було 35,4%), відсутність зв'язного мовлення – 18,4% (було 47%).

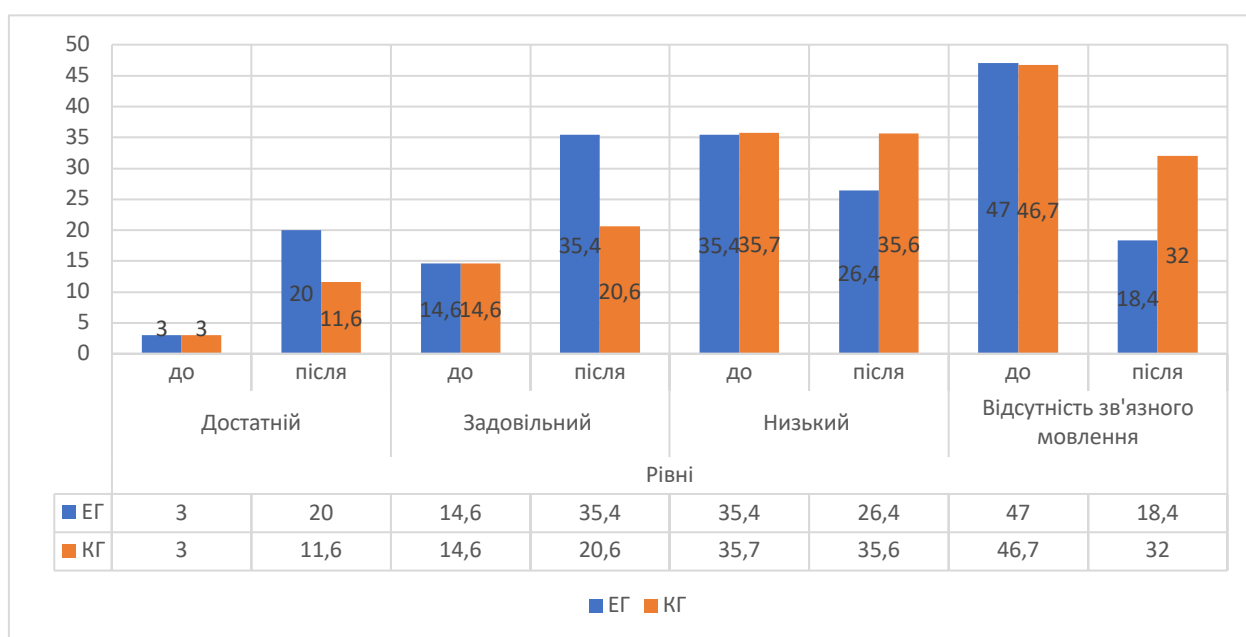


Рис. 5.8 Динаміка рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації експериментальної та контрольної груп (за χ середньоарифметичне значення, у %)

Як засвідчує діаграма 5.8., у КГ відбулися незначні позитивні зміни у рівнях розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Так, достатній рівень виявлено у 11,6% (було 3%) дітей, задовільний рівень засвідчили 20,6% (було 14,6%). На низькому рівні залишилося 35,6% (було 35,7%).

Отримані результати на прикінцевому етапі дослідження дозволили дійти висновку про необхідність цілеспрямованої корекційної роботи із дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації. Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Для статистичної перевірки змін щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра під час констатувального і прикінцевого етапів експерименту було застосовано t-критерій Стьюдента (t-критерій).

Відповідно до таблиці 5.5, було зафіксовано зміни у рівнях розвитку зв'язного мовлення у дітей експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту.

З метою подальшого статистичного аналізу, відсоткові дані були переведені у кількісні – кількість дітей відповідно до кожного рівня сформованості (див. Таблицю 5.6). Таке перетворення здійснювалось за формулою:

$$\text{Кількість дітей} = (\text{Відсоток} \times N) / 100$$

де N – загальна кількість учасників у відповідній групі.

Водночас двовибірковий t-критерій для незалежних нормально розподілених вибірок $\bar{x}$ і $\bar{y}$ дозволяє перевірити статистичну гіпотезу щодо розбіжності середніх вибірових значень, які здобуто в експериментальних і контрольних групах.

Кількість дітей відповідно до рівнів сформованості (у балах)

Група		Достатній (3 бали)	Задовільний (2 бали)	Низький (1 бал)	Відсутність (0 балів)	№
ЕГ	після	5 дітей	9 дітей	6 дітей	4 дітей	24
	до	1 дитина	4 дітей	8 дітей	11 дітей	
КГ	після	3 дітей	5 дітей	8 дітей	10 дітей	26
	до	1 дитина	4 дітей	8 дітей	13 дітей	

Під час оброблення здобутих результатів як основну гіпотезу H_0 висувається припущення про несуттєвість різниці між отриманими результатами.

Альтернативна гіпотеза H_1 полягає в тому, що здобуті результати статистично відрізняються. Порівняння двох середніх вибірових значень нерівночисельних вибірок за критерієм Стюдента здійснюється за наступним алгоритмом:

1. Розрахувати вибірові середні $\bar{x}$, $\bar{y}$ експериментальних і контрольних груп.
2. Розрахувати вибірові дисперсії D_x , D_y експериментальних і контрольних груп.
3. Обчислити емпіричне значення t-критерію за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} (n_1 + n_2 - 2)$$

де n_1 , n_2 – кількість учасників у експериментальних і контрольних групах, тобто $n_1 = 24$, $n_2 = 26$.

4. Визначити критичне значення $t_{\text{крит}}$ у таблиці критичних точок розподілу Стюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k = n_1 + n_2 - 2$ при рівні значущості $\alpha = 0,01$.

Якщо $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотезу H_0 необхідно відхилити і вважати, що відмінності між середніми значеннями є статистично значущими на заданому

рівні α . Рівень значущості t-критерію відповідає ймовірності помилкового відхилення гіпотези про рівність вибірових середніх, коли вона справді істинна.

Визначимо статистичну відмінність результатів сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ), використовуючи відповідні дані з таблиць 5.7 та 5.8. У якості числових оцінок рівнів вибрано: достатній – 4 бали, задовільний – 3 бали, низький – 2 бали, відсутність мовлення – 1 бал.

Статистичний розподіл представлено у таблиці 5.7, 5.8.

Експериментальна група

Таблиця 5.7

Рівні N=24	ПЕ		КЕ	
	Кількість дітей	Відсоток від загальної вибірки (%)	Кількість дітей	Відсоток від загальної вибірки (%)
Достатній	5	20	1	3
Задовільний	9	35,4	4	14,6
Низький	6	26,4	8	35,4
Відсутність зв'язного мовлення	4	18,4	11	47

Таблиця 5.8

Рівні	ПЕ ($n_1 = 24$) k_1	КЕ ($n_2 = 24$) p_1
4	5	1
3	9	4
2	6	8
1	4	11

1. Розраховуємо вибірових середніх $\bar{x}$ і $\bar{y}$ експериментальній групі на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ):

$$\bar{x} = \frac{(5 \cdot 4) + (9 \cdot 3) + (6 \cdot 2) + (4 \cdot 1)}{24} = \frac{20 + 27 + 12 + 4}{24} = \frac{63}{24} \approx 2,625$$

$$\bar{y} = \frac{(1 \cdot 4) + (4 \cdot 3) + (8 \cdot 2) + (11 \cdot 1)}{24} = \frac{4 + 12 + 16 + 11}{24} = \frac{43}{24} \approx 1,792$$

$\bar{x}=2,625$ – середній бал на прикінцевому етапі

$\bar{y}=1,792$ – середній бал на контрольному етапі

2. Розраховуємо вибірові дисперсії D_x і D_y експериментальної групи на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ), скористаємося формулою:

$$D = \Sigma((x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i) / (n - 1)$$

де:

- x_i, y_i – рівень (від 1 до 4);
- $\bar{x} = 2,625, \bar{y} = 1,792$ – середні значення по групах;
- k_i, p_i – кількість дітей на кожному рівні;
- $n_1 = n_2 = 24$ – кількість учасників у кожній групі.

Прикінцевий етап (ПЕ):

$$\bar{x} = 2,625, n_1 = 24$$

$$D_x = [(4 - 2,625)^2 \times 5 + (3 - 2,625)^2 \times 9 + (2 - 2,625)^2 \times 6 + (1 - 2,625)^2 \times 4] / 23$$

$$= [1,8906 \times 5 + 0,1406 \times 9 + 0,3906 \times 6 + 2,6406 \times 4] / 23 = 23,623 / 23 \approx 1,027$$

Контрольний етап (КЕ):

$$\bar{y} = 1,792, n_2 = 24$$

$$D_y = [(4 - 1,792)^2 \times 1 + (3 - 1,792)^2 \times 4 + (2 - 1,792)^2 \times 8 + (1 - 1,792)^2 \times 11] / 23$$

$$= [4,878 + 1,460 \times 4 + 0,043 \times 8 + 0,627 \times 11] / 23 = 17,959 / 23 \approx 0,781$$

Дисперсія на прикінцевому етапі: $D_x \approx 1,027$

Дисперсія на контрольному етапі: $D_y \approx 0,781$

3. Вирахуємо емпіричне значення t-критерію:

Вихідні значення:

$\bar{x} = 2.625$ – середній бал на прикінцевому етапі

$\bar{y} = 1.792$ – середній бал на контрольному етапі

$D_x = 0.839$ – дисперсія експериментальної групи

$D_y = 1.014$ – дисперсія контрольної групи

$n_1 = 24, n_2 = 24$ – кількість учасників у кожній групі

Формула:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} (n_1 + n_2 - 2)$$

Кроки обчислення:

1. Обчислюємо чисельник: $|\bar{x} - \bar{y}| = |2.625 - 1.792| = 0.833$

2. Обчислюємо знаменник першої частини формули:

$$\sqrt{(24 \times 0.839 + 24 \times 1.014)} = \sqrt{(20.136 + 24.336)} = \sqrt{44.472} \approx 6.666$$

3. Обчислюємо другу частину формули:

$$\sqrt{((24 \times 24) / (24 + 24) \times (24 + 24 - 2))} = \sqrt{(576 / 48 \times 46)} = \sqrt{552} \approx$$

23.495

4. Підставляємо всі значення у формулу:

$$t_{\text{емп}} = (0.833 / 6.666) \times 23.495 \approx 0.12496 \times 23.495 \approx 2.935$$

$$t_{\text{emp}} \approx 2.935$$

4. Визначимо значення t_{krit} у таблиці критичних точок розподілу Стюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k = n_1 + n_2 - 2$ при рівні значущості $\alpha = 0,01$.

$$k = n_1 + n_2 - 2 = 24 + 24 - 2 = 46$$

У таблиці критичних точок розподілу Стюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k > 40$, оскільки $k \approx 46$, при рівні значущості $\alpha = 0,01$, знаходимо: $t_{\text{krit}} \approx 2,687$.

Оскільки $t_{\text{emp}} \approx 2,935$ перевищує $t_{\text{krit}} \approx 2,687$, то нульова гіпотеза H_0 про рівність середніх вибірових значень відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що відмінність середніх вибірових значень, які одержано в експериментальній групі на прикінцевому етапі (ПЕ) і контрольному етапі (КЕ), не є випадковою.

Результат: $t_{\text{emp}} \approx 2,935$

Таблиця 5.9

Критичні значення t (двобічна критична область)

Ступені вільності (k)	$p \leq 0,02$	$p \leq 0,01$
46,0	2.02	2,687

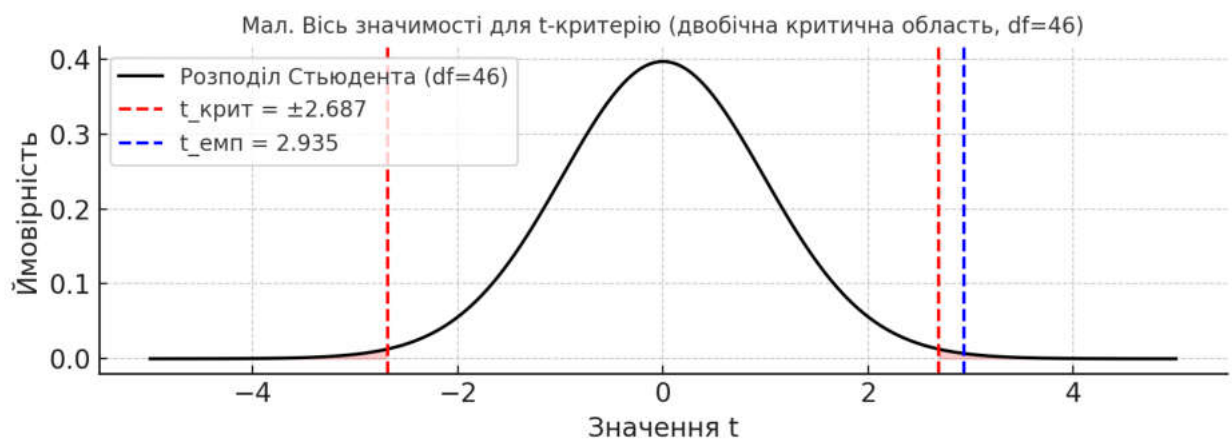


Рис. 5.9 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення t_{emp} (2,935) знаходиться в зоні значущості.

Визначимо статистичну відмінність результатів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра в контрольній групі на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ), підставляючи значення відповідних даних із Таблиці 5.5. У якості числових оцінок рівня виберемо такі: достатній – 4 бали, задовільний – 3 бали, низький – 2 бали, відсутність зв'язного мовлення – 1 бал.

Статистичний розподіл представлено у таблиці 5.10, 5.11.

Контрольна група

Таблиця 5.10

Рівні N=26	ПЕ		КЕ	
	Кількість дітей	Відсоток від загальної вибірки (%)	Кількість дітей	Відсоток від загальної вибірки (%)
Достатній	3	11,6	1	3
Задовільний	5	20,6	4	14,6
Низький	8	35,6	8	35,7
Відсутність зв'язного мовлення	10	32	13	46,7

Таблиця 5.11

Рівні	ПЕ ($n_1 = 26$) k_1	КЕ ($n_2 = 26$) p_1
4	3	1
3	5	4
2	8	8
1	10	13

1. Розраховуємо вибірових середніх $\bar{x}$ і $\bar{y}$ експериментальній групі на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ):

$$\bar{x} = \frac{(3 \cdot 4) + (5 \cdot 3) + (8 \cdot 2) + (10 \cdot 1)}{26} = \frac{12 + 15 + 16 + 10}{26} = \frac{53}{26} \approx 2,04$$

$$\bar{y} = \frac{(1 \cdot 4) + (4 \cdot 3) + (8 \cdot 2) + (13 \cdot 1)}{26} = \frac{4 + 12 + 16 + 13}{26} = \frac{45}{26} \approx 1,73$$

$\bar{x}=2,04$ – середній бал на прикінцевому етапі

$\bar{y}=1,73$ – середній бал на контрольному етапі

2. Розраховуємо вибіркові дисперсії D_x і D_y експериментальної групи на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ). Формула вибіркової дисперсії для згрупованих даних:

$$D = \Sigma((x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i) / (n - 1)$$

де:

- x_i, y_i – рівень (від 1 до 4);
- $\bar{x} = 2,04, \bar{y} = 1,73$ – середні значення по групах;
- k_i, p_i – кількість дітей на кожному рівні;
- $n_1 = n_2 = 26$ – кількість учасників у кожній групі.

Прикінцевий етап (ПЕ):

$$\bar{x} = 2,04, n_1 = 26$$

$$D_x = ((4 - 2,04)^2 \times 3 + (3 - 2,04)^2 \times 5 + (2 - 2,04)^2 \times 8 + (1 - 2,04)^2 \times 10) / (26 - 1) = (3,8416 \times 3 + 0,9216 \times 5 + 0,0016 \times 8 + 1,0816 \times 10) / 25 = 26,9616 / 25 \approx 1,078$$

Контрольний етап (КЕ):

$$\bar{y} = 1,73, n_2 = 26$$

$$D_y = ((4 - 1,73)^2 \times 1 + (3 - 1,73)^2 \times 4 + (2 - 1,73)^2 \times 8 + (1 - 1,73)^2 \times 13) / (26 - 1) = (5,1529 \times 1 + 1,6225 \times 4 + 0,0729 \times 8 + 0,5329 \times 13) / 25 = 19,1538 / 25 \approx 0,765$$

Дисперсія на прикінцевому етапі: $D_x \approx 1,078$

Дисперсія на контрольному етапі: $D_y \approx 0,765$

3. Вирахуємо емпіричне значення t-критерію:

Вихідні значення:

- $\bar{x} = 2,04$ – середній бал на прикінцевому етапі
- $\bar{y} = 1,73$ – середній бал на контрольному етапі
- $D_x \approx 1,078$ – дисперсія на прикінцевому етапі
- $D_y \approx 0,765$ – дисперсія на контрольному етапі
- $n_1 = n_2 = 26$ – кількість учасників у кожній групі

Формула обчислення t-критерію для двох незалежних вибірок:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} (n_1 + n_2 - 2)$$

Кроки обчислення:

1. Обчислюємо чисельник: $|\bar{x} - \bar{y}| = |2,04 - 1,73| = 0,31$

2. Обчислюємо знаменник першої частини формули:

$$\sqrt{(26 \times 1,078 + 26 \times 0,765)} = \sqrt{(28,028 + 19,89)} = \sqrt{47,918} \approx 6,922$$

3. Обчислюємо другу частину формули:

$$\sqrt{((26 \times 26) / (26 + 26) \times (26 + 26 - 2))} = \sqrt{(676 / 52 \times 50)} = \sqrt{650} \approx$$

25,495

4. Підставляємо всі значення у формулу:

$$t_{\text{емп}} = (0,31 / 6,922) \times 25,495 \approx 1,141$$

$$t_{\text{емп}} \approx 1,141$$

4. Визначимо значення $t_{\text{крит}}$ у таблиці критичних точок розподілу

Ст'юдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k = n_1 + n_2 - 2$ при рівні значущості $\alpha = 0,01$.

$$k = n_1 + n_2 - 2 = 26 + 26 - 2 = 50$$

У таблиці критичних точок розподілу Стьюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k > 40$, оскільки $k \approx 50$ при рівні значущості $\alpha = 0,01$, знаходимо: $t_{\text{крит}} \approx 2,678$.

Оскільки $t_{\text{емп}} \approx 1,141$ менше за $t_{\text{крит}} \approx 2,678$, то нульова гіпотеза H_0 про рівність середніх вибірових значень не відхиляється. Отже, статистично значущої відмінності між середніми значеннями, одержаними у контрольній групі на прикінцевому етапі (ПЕ) і контрольному етапі (КЕ), – немає.

Результат: $t_{\text{емп}} \approx 1,141$.

Таблиця 5.12

Критичні значення t (двобічна критична область)

Ступені вільності (k)	$p \leq 0,02$	$p \leq 0,01$
50,0	2,403	2,678

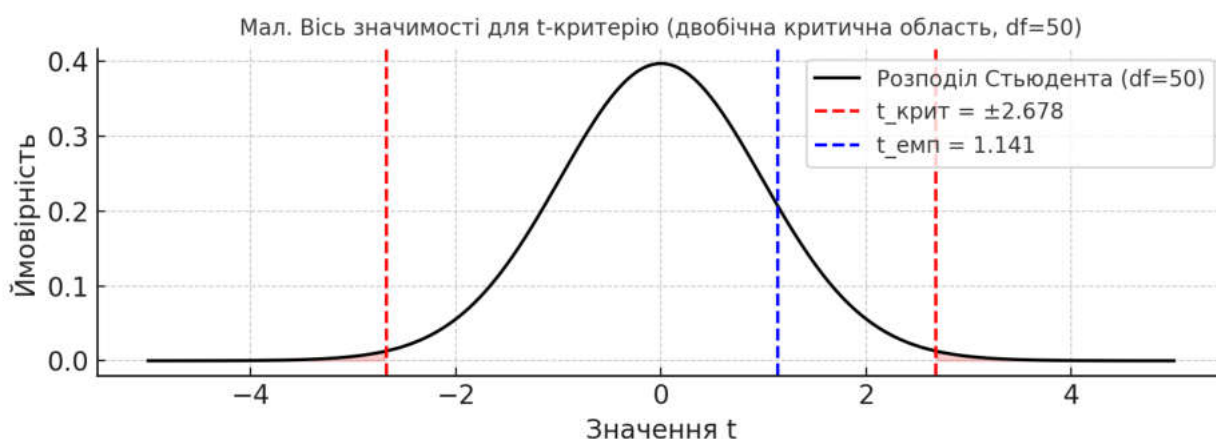


Рис. 5.10 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (1,141) перебуває в зоні прийняття H_0 .

Між оцінками змін результатів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра під час констатувального і прикінцевого етапів експерименту виявлено статистично значущі відмінності у дітей експериментальної групи ($t_{\text{емп}} = 2,935$, при $t_{\text{крит}} = 2,682$; $p < 0,01$).

Натомість у дітей контрольної групи значущих відмінностей у результатах розвитку зв'язного мовлення не виявлено ($t_{\text{emp}} = 1,141$), при $t_{\text{krit}} = 2,678$; $p < 0,01$).

Надалі визначимо статистичну відмінність результатів сформованості розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації в експериментальних і контрольних групах, підставляючи значення відповідних даних із Таблиці 5.13. У якості числових оцінок рівнів сформованості використовуються такі: достатній – 4 бали, задовільний – 3 бали, низький – 2 бали, відсутність зв'язного мовлення – 1 бал.

Статистичний розподіл представлено у Таблиці 5.13.

Таблиця 5.13

Рівні	ЕГ ($n_1 = 24$) k_1	КГ ($n_2 = 26$) p_1
4	5	3
3	9	5
2	6	8
1	4	10

1. Розраховуємо вибірових середніх $\bar{x}$ і $\bar{y}$ експериментальних і контрольних груп:

$$\bar{x} = \frac{(5 \cdot 4) + (9 \cdot 3) + (6 \cdot 2) + (4 \cdot 1)}{24} = \frac{20 + 27 + 12 + 4}{24} = \frac{63}{24} \approx 2,625$$

$$\bar{y} = \frac{(3 \cdot 4) + (5 \cdot 3) + (8 \cdot 2) + (10 \cdot 1)}{26} = \frac{12 + 15 + 16 + 10}{26} = \frac{53}{26} \approx 2,038$$

$\bar{x} = 2,625$ – середній бал ЕГ

$\bar{y} = 2,038$ – середній бал КГ

2. Розраховуємо вибіркові дисперсії D_x і D_y експериментальної групи на прикінцевому (ПЕ) і контрольному етапах (КЕ). Формула вибіркової дисперсії для згрупованих даних:

$$D = \Sigma((x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i) / (n - 1)$$

де:

x_i, y_i – рівень (від 1 до 4);

$\bar{x} = 2,625, \bar{y} = 2,038$ – середні значення по групах;

k_i, p_i – кількість дітей на кожному рівні;

$n_1 = 24$

$n_2 = 26$

1. Експериментальна група (ЕГ)

Середнє значення: $\bar{x} = 2,625; n = 24$

Розрахунок:

$$\begin{aligned} D_x &= ((4 - 2,625)^2 \times 5 + (3 - 2,625)^2 \times 9 + (2 - 2,625)^2 \times 6 + (1 - 2,625)^2 \times 4) / (24 - 1) \\ &= (1,8906 \times 5 + 0,1406 \times 9 + 0,3906 \times 6 + 2,6406 \times 4) / 23 \\ &= (9,453 + 1,265 + 2,344 + 10,563) / 23 \\ &= 23,625 / 23 \approx 1,027 \end{aligned}$$

2. Контрольна група (КГ)

Середнє значення: $\bar{y} = 2,038; n = 26$

Розрахунок:

$$\begin{aligned} D_y &= ((4 - 2,038)^2 \times 3 + (3 - 2,038)^2 \times 5 + (2 - 2,038)^2 \times 8 + (1 - 2,038)^2 \times 10) / (26 - 1) \\ &= (3,848 \times 3 + 0,925 \times 5 + 0,001 \times 8 + 1,078 \times 10) / 25 \\ &= (11,544 + 4,625 + 0,008 + 10,78) / 25 \\ &= 26,957 / 25 \approx 1,078 \end{aligned}$$

$D_x \approx 1,027$ (експериментальна група)

$D_y \approx 1,078$ (контрольна група)

3. Вирахуємо емпіричне значення t-критерію:

Вихідні значення:

- $\bar{x} = 2,625$ – середній бал експериментальної групи (ЕГ)
- $\bar{y} = 2,038$ – середній бал контрольної групи (КГ)
- $D_x = 1,027$ – дисперсія ЕГ
- $D_y = 1,078$ – дисперсія КГ
- $n_1 = 24, n_2 = 26$ – кількість учасників у групах

Формула обчислення t-критерію для двох незалежних вибірок:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} (n_1 + n_2 - 2)$$

Кроки обчислення:

1. Різниця між середніми значеннями:

$$|2,625 - 2,038| = 0,587$$

2. Обчислення знаменника:

$$D_x / n_1 = 1,027 / 24 \approx 0,04279$$

$$D_y / n_2 = 1,078 / 26 \approx 0,04146$$

$$\text{Сума: } 0,04279 + 0,04146 = 0,08425$$

$$\text{Квадратний корінь: } \sqrt{0,08425} \approx 0,2902$$

3. Остаточне значення $t_{\text{емп}}$:

$$t_{\text{емп}} = 0,587 / 0,2902 \approx 2,023$$

4. Визначимо значення $t_{\text{крит}}$ у таблиці критичних точок розподілу

Стьюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності:

$$k = n_1 + n_2 - 2 = 24 + 26 - 2 = 48$$

У таблиці критичних точок розподілу Стьюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k > 40$, оскільки $k = 48$, при рівні значущості $\alpha = 0,05$, знаходимо: $t_{\text{крит}} \approx 2,011$.

Оскільки $t_{\text{емп}} \approx 2,023$ перевищує $t_{\text{крит}} \approx 2,011$, то нульова гіпотеза H_0 про рівність середніх вибірових значень відхиляється і приймається

альтернативна гіпотеза H_1 про те, що відмінність середніх вибірових значень, які одержано в експериментальних і контрольних групах, не випадкова.

Результат: $t_{\text{emp}} \approx 2,023$.

Таблиця 5.14

Критичні значення t (двобічна критична область)

Ступені вільності (k)	$p \leq 0,02$	$p \leq 0,05$
48,0	2,403	2,011

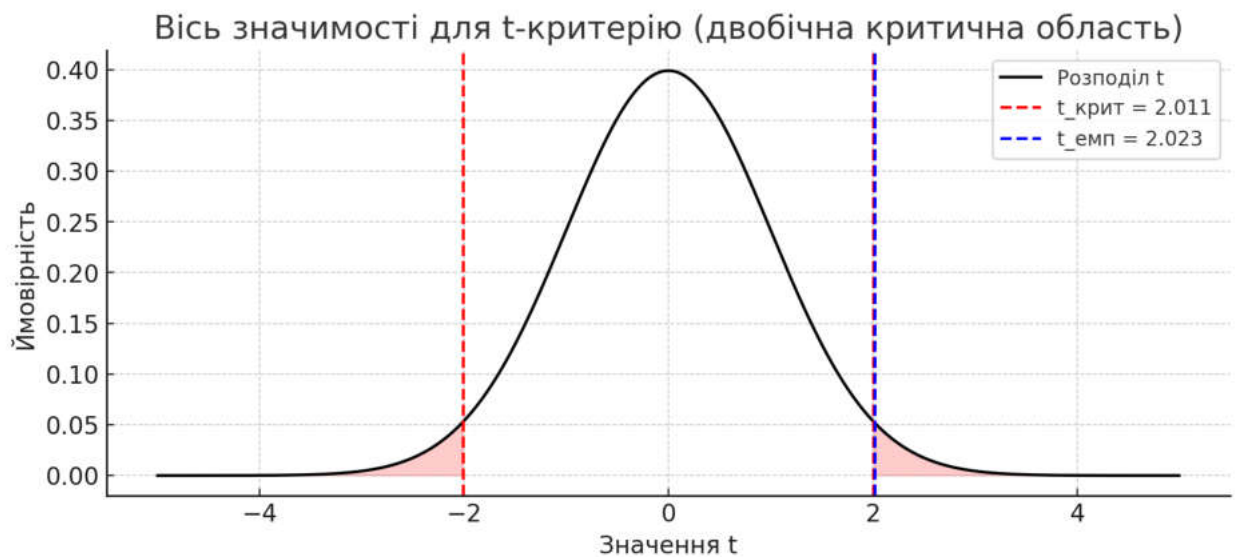


Рис. 5.11 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення t_{emp} (2,023) знаходиться в зоні значущості.

Дані експериментального дослідження підтвердили достовірність провідних концептуальних положень висунутої гіпотези та засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для твердження про ефективність розробленої експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Висновки з розділу V

У розділі позиціоновано модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації з пізнавально-мовленнєвим, діяльнісно-комунікативним та емоційно-етичним етапами. На пізнавально-мовленнєвому етапі реалізовано педагогічну умову – спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. У процесі експериментальної роботи задіяно такі форми роботи: розповідь, бесіда, дидактичні ігри, робота з цифровими пристроями (комп'ютером, планшетом, смартфоном тощо). Здійснено ознайомлення дітей з робочим варіантом цифрового засобу (персональний комп'ютер, смартфон, айфон, ноутбук чи планшет), розвиток технічних навичок у дітей-аутистів інклюзивної групи щодо використання цифрових технологій, збагачення словника тематичною лексикою (комп'ютер, миша, екран, курсор, ноутбук, планшет, айфон, смартфон), розвиток у них діалогічного мовлення. Проведено серію занять з дітьми з розладами аутистичного спектра щодо розвитку їхнього зв'язного мовлення засобами цифровізації в інклюзивній групі ЗДО («Подорож до країни Комп'ютерів», «Комп'ютер і безпека: що потрібно знати», «Як працює миша», «Робочий стіл комп'ютера», «Клавіатура», «Вчимося малювати на комп'ютері» та ін.). Реалізація завдань означеного етапу сприяла ознайомленню дітей з цифровими пристроями та засвоєнню нової лексики. Важливим досягненням дітей стало збагачення словника дітей термінами, пов'язаними з цифровими технологіями (комп'ютер, екран, мишка, клавіатура, кнопка, програма, курсор тощо).

На діяльнісно-комунікативному етапі впроваджено педагогічну умову – наявність позитивної мотивації щодо розвитку зв'язного мовлення засобами цифровізації. Здійснено розвиток описового зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Впроваджено комп'ютерну програму «МовоГрай», що сприяло інтеграції цифрових технологій в освітній процес інклюзивної групи ЗДО. Проведено індивідуальні та групові заняття із використанням КП «МовоГрай»

за тематичними блоками: «Знайомство», «Природа» тощо. Робота відбувалась у взаємодії з батьками, які отримували методичні рекомендації та брали участь у закріпленні набутих знань у домашньому середовищі. Результати означеного етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку в дітей навичок описування предметів, подій і явищ та рівня розуміння і продукування зв'язних висловлювань.

На емоційно-етичному етапі реалізовано педагогічну умову – створення умов для активної комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей з розладами аутистичного спектра в різних мовленнєвих ситуаціях засобами цифровізації. Зміст роботи етапу був спрямований на формування емоційно позитивного тла у спілкуванні, розвиток комунікативних умінь, мовленнєвої ініціативи, самооцінки й соціальної взаємодії у процесі включення дітей у рольові, творчі, ігрові ситуації. Заняття організовано за тематичними напрямками засобами КП «МовоГрай»: «Домашні улюбленці», «Одяг та взуття», «Діяльність дорослих», «Анатомія тіла», «Транспорт», «Іграшки та ігри» тощо. Проведено індивідуальні та групові заняття, включено рольові ігри, інсценізації, зокрема казки «Курочка Ряба» із використанням цифрових інструментів. Особливістю етапу стало активне залучення батьків до спільної з дітьми мовленнєво-ігрової діяльності. Здобуті результати підтвердили ефективність цифрових засобів у процесі розвитку зв'язного мовлення, емоційно-соціальної адаптації, комунікативної взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра, а також ефективність впровадженої моделі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що забезпечило поетапний зв'язок – від пізнавально-мовленнєвого ознайомлення з цифровими технологіями у процесі розвитку описового мовлення, до активної комунікативної взаємодії в різних мовленнєвих ситуаціях.

Основні теоретичні положення п'ятого розділу висвітлено у таких публікаціях автора (Чекан, 2022: 164-170; Чекан, 2022: 165-169; Чекан, 2023: 194-198; Чекан, 2024: 393-408; Чекан, 2025a: 10-11; Чекан, 2025b: 35-38; Чекан,

2020: 30-36; Чекан, 2022a: 6-9; Чекан, 2022b: 11-12, Чекан, 2024: 82-86; Чекан, 2025: 39-43; Chekan et al., 2024: 151-161; Chekan et al., 2024: 1-7).

Список використаних джерел до розділу V

1. Бузінська, Я. М. (2012). Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 66, 56–61.
2. Державні санітарні правила і норми роботи із візуальними дисплейними терміналами електронно-обчислювальних машин ДСанПіН 3.3.2.007–98. Наказ Міністерства охорони здоров'я України № 7 (1998).
3. Коджаспірова, Г. М., & Коджаспіров, А. Ю. (2003). *Педагогічний словник*. Київ: Академія.
4. Крутий, К. Л., & Фунтікова, О. О. (Упоряд.). (2010). *Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв*. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД.
5. Лейбніц, Г. В. (2002). *Нові дослідження про людське розуміння* (О. Сенченко, Перекл.). Харків: Акта.
6. Нечай, С. П. (2015). *Теорія і практична підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
7. Огнев'юк, В. О. (2005). Освіта міжпарадигмального періоду. *Нова парадигма*, 50, 36–48.
8. Полька, Н. (1999). Комп'ютер: санітарні вимоги. *Дошкільне виховання*, 5, 8.
9. Про визначення рівня підтримки у дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1-23180-21 (2021).
10. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 530 (2019). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organizaciyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grup-u-zakladah-doshkilnoyi-osviti>.

11. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році. Наказ Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 (2024).

12. Рогальська-Яблонська, І. П. (2016). Педагогіка соціалізації: особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 290–297.

13. Русалкіна, Л. Г. (2019). *Теоретико-методичні засади англomовної фахової підготовки майбутніх лікарів*: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М. О.

14. Савченко, Н. В. (2018). *Теоретичні основи розробки моделі формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін*. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

15. Скринник, М. А., & Скринник, З. Е. (Ред.). (2001). *Предмет і проблематика філософії*: навчальний посібник. Львів: Львівський банківський інститут Національного банку України.

16. Чекан, О. (2022). Основні засади партнерства батьків та педагогів у роботі з дітьми, що мають ООП. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти*: збірник тез доповідей І науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (с. 164–170). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».

17. Чекан, О. (2023). Використання комп'ютерних ігор у роботі з дітьми, що мають ООП: досвід науковців. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Вип. 9: *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 194–198). Умань: Візаві.

18. Чекан, О. (2024). Засоби цифровізації у системі інклюзивної освіти України для дітей дошкільного віку. У Н. М. Авшенюк, & Г. В. Товканець (Ред.), *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація*,

компетентність: колективна монографія (с. 393–408). Ужгород: РІК-У.
<https://doi.org/10.35387/edu-mono.0122.2024>.

19. Чекан, О. (2025а). *Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації (комп'ютерна програма «МовоГрай»): програма*. Мукачево: МДУ.

20. Чекан, О. (2025b). *Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації: монографія*. Мукачево: МДУ.

21. Чекан, О. І. (2020). *Комп'ютерні технології в роботі з дітьми: конспект лекцій у схемах і таблицях для здобувачів денної та заочної форми навчання спец. 012 «Дошкільна освіта». Ч. І*. Мукачево: МДУ.

22. Чекан, О. І. (2022а). *Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни для здобувачів спец. 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ч. І*. Мукачево: МДУ.

23. Чекан, О. І. (2022b). *Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни для здобувачів спец. 016.01 «Спеціальна освіта. Логопедія», першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ч. II*. Мукачево: МДУ.

24. Чекан, О. І. (2024). *Мовлянка: комп'ютерний програмно-педагогічний засіб для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ООП дошкільного віку. Inclusion and Diversity, 3, 82–86.*
<https://doi.org/10.32782/inclusion2024.3.15>.

25. Чекан, О. І. (2025). *Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи, 7, 39–43.*

26. Чекан, О. І. (2025). *Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку інклюзивної групи засобами цифровізації (КП «МовоГрай»).* У М. Швардак, О. Попович, В. Іванова, & О. Дудаш (Ред.), *Міждисциплінарні*

виміри інновацій: від теорії до практики соціально-економічного розвитку: колективна монографія (с.141-157). Мукачево: Редакц.-вид. центр МДУ.

27. Чернілевський, Д. В. (2010). *Методологія наукової діяльності: навчальний посібник* (2-ге допов. вид.). Вінниця: АМСКП.

28. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

29. Яременко, О. та ін. (Уклад.) (2008). *Соціологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.

30. Ярмола, Н., Коваль-Бардаш, Л., Компанець, Н., Квітка, Н., & Лапін, А. (2020). *Діти із особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник*. Київ: ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України.

31. Chekan, O., Barna, K., Forostian, O., Sokolova, H., & Raievska, Y. (2024). Effectiveness of information and communication programmes for children with special educational needs in the context of speech development. *International Journal of Child Health and Nutrition*, 13(3), 151–161. <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2024.13.03.4>.

32. Chekan, O., Kasianenko, O., & Barna, K. (2024). Enhancing language development in autistic preschoolers through corrective interventions. *Multidisciplinary Reviews*, 1–7. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe045>.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації подано нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні методологічних концептів, змісту, форм, методів, моделі й експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, їх реалізації та апробації в освітньому процесі інклюзивної групи ЗДО. Проведене дослідження підтвердило основні положення гіпотези й дало можливість сформулювати загальні висновки відповідно до визначених завдань.

1. Розкрито й науково обґрунтовано методологічні й теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектра та з нормотиповим психофізичним розвитком із використанням засобів цифровізації. Розкрито наукові підходи щодо сутності феноменів «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність», «внутрішнє мовлення», «мовленнєва особистість». Зазначено, що розвиток мовленнєвої діяльності передбачає якісні зміни в мовленні дитини, щодо умотивованості, цілеспрямованості, усвідомленості, інтенційності і структурованості, що є підставою для «привласнення» літературного мовлення та мовленнєвого етикету як соціально значущого мовного стандарту. Акцентовано на комплексному впливі різних чинників на мовленнєвий розвиток дитини, зокрема дефіцит інстинкту спілкування, сенсомоторних порушення, заміщення соціально зорієнтованої комунікації «мовленням для себе» тощо.

З'ясовано методологічну платформу розбудови системи розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що включає діяльнісний, особистісно зорієнтований підходи та ігрову діяльність, як підґрунтя ефективної реалізації відповідного процесу. Розкрито основні принципи організації освітнього процесу та діяльності його суб'єктів у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра, як-от: принцип наочності в розвитку зв'язного мовлення дітей-аутистів (візуальні, тактильні, моторні засоби тощо);

принцип індивідуалізації та диференціації розвитку зв'язного мовлення дітей; принцип комп'ютеризації освітнього процесу з дітьми з розладами аутистичного спектра.

2. У дослідженні визначено сутність понять «зв'язне мовлення», «засоби цифровізації», «аутистичні розлади», «розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра», «розвинутість зв'язного мовлення»; уточнено зміст понять «цифровізація», «аутизм», «інклюзія», «мовленнєва діяльність». Зв'язне мовлення визначено як логічно-послідовне, структуроване, граматично правильне висловлювання, що виконує комунікативну функцію та забезпечує ефективну взаємодію дитини із соціумом. Акцентовано його значення як ключової ланки в системі формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку. Аутистичні розлади зазначено як складні порушення психічного розвитку, що охоплюють спектр первазивних розладів, які характеризуються стійкими і вираженими дефіцитами у сфері соціальної взаємодії, комунікації, мовлення, поведінки та інтересів. Засоби цифровізації потлумачено як сукупність цифрових інструментів і технологій, що забезпечують доступ до освітніх ресурсів і сприяють індивідуалізації освітнього процесу.

Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра визначено як цілеспрямований процес формування здатності дитини до послідовного, логічного, змістового і граматично правильного мовлення, що відображає її думки, емоції та наміри в усній формі. Наявний процес передбачає врахування специфіки порушень, пов'язаних з аутистичним спектром, включаючи труднощі в соціальній взаємодії, комунікації та символічному мисленні, зорієнтований на використання індивідуалізованих підходів, методів та засобів, зокрема засобів цифровізації, для оптимального розвитку мовленнєвих навичок і включення дитини в соціальне та освітнє середовище.

Поняття «розвинутість зв'язного мовлення» визначено як сформованість умінь послідовно, логічно й змістовно передавати власні думки, почуття та враження у процесі усного висловлювання. Розвинутість

зв'язного мовлення проявляється у здатності дитини будувати цілісні висловлювання різних типів (опис, розповідь, міркування), дотримуватися послідовності подій, установлювати причинно-наслідкові зв'язки та добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.

«Цифровізація» складне явище, що охоплює адаптацію або створення нових цифрових продуктів, послуг і систем, які змінюють функціональні можливості, способи соціальної взаємодії та соціально-економічні структури. «Ааутизм» розглянуто, як спектральний нейророзвитковий розлад із різноманітними формами прояву, клінічними ознаками й причинами, з-поміж яких домінують: порушення в роботі центральної нервової системи, генетичні чинники, структурні та функціональні зміни головного мозку. «Інклюзія» розглядається як принцип і концепція, модель освіти та форма інтеграції, процес визнання і збільшення участі, приналежності до спільноти, можливості участі, соціокультурна технологія тощо.

Доведено, що мовленнєва діяльність є психолінгвістичним інструментом суб'єкта усного мовлення в навчанні та спілкуванні, найдосконалішою формою комунікації, засобом формування мовленнєвої особистості спроможної створювати публічний дискурс, а в майбутньому бути носієм елітарної мовленнєвої культури, здатним грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, що є свідченням підготовленості до умов життєдіяльності в соціумі.

Уточнено поняття «інклюзивне навчання»: як форму організації освітнього процесу, що забезпечує повноцінну участь дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у спільному навчанні з нормотиповими однолітками в закладах основної та додаткової освіти.

Уточнено сутність понять «освітнє середовище» – як структурно-функціонального компоненту соціального середовища, який забезпечує комплекс умов, взаємодій і впливів, спрямованих на формування та розвиток особистості в межах освітньої системи; характеризується багаторівневою взаємодією суб'єктів освітнього процесу в часовому, просторовому та соціокультурному контекстах, інтегруючи ціннісні орієнтири, культурні

моделі і освітні практики та «цифровий простір» – як віртуально-комунікаційне середовище сформоване засобами цифрових технологій, що забезпечує створення, обмін, збереження та використання освітнього контенту, і є невід’ємним складником сучасного освітнього середовища (інтерактивність, доступність) та розширенням меж традиційної освіти в часовому та просторовому вимірах. Останні поняття виступають як ключові категорії для розуміння змін в організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП.

3. З’ясовано стан розвитку зв’язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей з нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації у сучасній педагогічній практиці. Здійснено аналіз міжнародного досвіду використання цифрових технологій у роботі з дітьми з аутизмом, зокрема в країнах Європейського Союзу (Фінляндія, Швеція, Ірландія, Шотландія, Греція), у яких цифровізація інклюзивної освіти є системним складником державної освітньої політики. Окреслено сучасні нормативно-правові засади цифрового розвитку в Україні, що створюють передумови для інноваційного підходу до інклюзивного освітнього середовища, що відповідає міжнародним стандартам (DigCompEdu, Концепція цифрової економіки України, Національний план щодо відкритої науки тощо). Висвітлено важливість використання ІКТ у формуванні мовленнєвих і соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема таких інструментів, як універсальні системи комунікації (POSSUM, MAVIS, BLISS), пристрої зворотного мовного зв’язку («Елефон», Toobaloo, Whisper Phone), додатки альтернативної комунікації («SceneSpeak», «Мова з Міло»), технології доповненої і віртуальної реальності, мобільні додатки та робототехніка. Окрему увагу приділено інструментам навчання соціальної взаємодії (окулографія, VR, мобільні додатки), що формують комунікативну поведінку, сприяють інтеграції у соціум та ефективній інклюзії дітей з аутизмом.

4. Визначено критерії і показники розвитку зв’язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного

спектра та дітей з нормотиповим психофізичним розвитком засобами цифровізації: когнітивно-мовленнєвий (обізнаність дітей із назвами знайомих предметів з якими дитина зустрічається у ЗДО і сім'ї); обізнаність із героями казок; розуміння мовлення дорослих; комунікативно-діяльнісний (вміння дібрати потрібну знайому картинку, предмет, іграшку тощо) та описувати її; вміння спілкуватись із дорослими і дітьми (мотиваційна спрямованість комунікативно-мовленнєвої діяльності); емоційно-етичний (ставлення дитини до комп'ютера чи планшета); мовленнєва активність дитини (у колективі дітей, із вихователем, батьками, незнайомими дітьми та дорослими); оцінка ставлення дитини до себе (самооцінка), свого мовлення, мовлення інших дітей, мовлення дорослих (взаємооцінка). Схарактеризовано рівні розвитку зв'язного мовлення дітей інклюзивної групи старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та дітей з нормотиповим психофізичним розвитком (достатній, задовільний, низький відсутність мовлення).

5. Обґрунтовано педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації: спрямованість освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; наявність позитивної мотивації суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; організація партнерської взаємодії вихователів, асистентів вихователя інклюзивної групи та батьків дітей із розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

6. Розроблено модель та експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації, що передбачає поетапну реалізацію визначених педагогічних умов за такими взаємопов'язаними етапами: пізнавально-мовленнєвий, діяльнісно-комунікативний, емоційно-етичний. Впроваджено авторську комп'ютерну програму «МовоГрай» та методичні рекомендації, що відповідають Закону України «Про дошкільну

освіту» (2024) та змісту освітнього напрямку «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти (2021), зорієнтовані на розвиток граматичних навичок, словникового запасу, фонематичного сприйняття, діалогічного та монологічного мовлення, а також на формування позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності в цифровому освітньому середовищі. Розроблено і впроваджено освітню програму, що охоплює три тематичні розділи («Ознайомлення дітей із персональним комп'ютером, планшетом, ноутбуком, смартфоном та айфоном», «Засоби цифровізації у дії», «Розвиток зв'язного мовлення засобом авторської комп'ютерної програми «МовоГрай»). Доведено, що позитивна мотивація дітей формується у процесі створення емоційно-насичених, змістовних, мовленнєвих ситуацій, із використанням інтерактивних вправ, комп'ютерних ігор («Знайди пару», «Віднови історію» тощо), підтримки успіху дитини з боку педагога та забезпечення свободи самовираження. Реалізацію педагогічної умови партнерської взаємодії здійснено завдяки організації освітнього процесу, що виходить за межі ЗДО: включення батьків у спільну діяльність із використанням цифрових ресурсів вдома, проведення тематичних семінарів і тренінгів тощо.

За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що в дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в рівнях розвитку зв'язного мовлення: достатнього рівня досягли 20% дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра експериментальної та 11,6% контрольної груп (було по 3%); задовільний рівень виявлено у 35,4% респондентів експериментальної і 20,6% контрольної груп (було по 14,6%); на низькому рівні в експериментальній групі стало 26,4% (було 35,4%), а в контрольній – 35,6% (було 35,7%) респондентів. Відсутність зв'язного мовлення – 18,4% дітей експериментальної (було 47%) та 32% контрольної груп (було по 46,7%).

Достовірність здобутих експериментальних даних підтверджено застосуванням методу математичної статистики (t-критерій Стьюдента (t-критерій) (двовибірковий t-критерій). Доведено доцільність реалізації моделі,

експериментальної методики та педагогічних умов щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні проблеми розвитку мовлення дітей молодшого та середнього дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації; залученні батьків до цифрових мовленнєвих практик у межах сімейного виховання; міждисциплінарному аналізі використання цифрових засобів (логопедія, психологія тощо).