

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Гладишевської Юлії Олександрівни

Науковий керівник В. А. Литвиненко
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерело

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допуск до захисту
Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	11
1.1 Особливості розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	11
1.2. Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	20
1.3. Особливості розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	32
Висновки до першого розділу.....	40
РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА....	42
2.1. Емпіричне дослідження (констатувальний експеримент) формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	42
2.2. Методичні рекомендації щодо формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	54
2.3. Розробка логопедичних занять з використанням ігрових технік у процесі формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	59
Висновки до другого розділу	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	87

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку освіти й корекційної педагогіки характеризується зростанням уваги до проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), у суспільне та освітнє середовище. Одним із провідних завдань роботи з такими дітьми є формування комунікативної компетентності, що виступає основою соціальної адаптації, міжособистісної взаємодії та повноцінного пізнавального розвитку. Центральним компонентом комунікативної компетентності є мовленнєва ініціатива – здатність дитини самостійно вступати у спілкування, висловлювати власні потреби, емоції, думки та реагувати на комунікативні ситуації. Саме тому формування мовленнєвої ініціативи є ключовим напрямом корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які мають РАС.

Проблема розвитку мовлення у дітей з аутизмом має складний і багатогранний характер. Наукові дослідження свідчать, що в таких дітей спостерігаються значні порушення у сфері соціальної комунікації, взаємодії та мовленнєвої активності: від повної відсутності мовлення до труднощів у використанні його з комунікативною метою. Навіть за наявності сформованого мовлення діти з РАС часто не ініціюють спілкування, не реагують на звернення або використовують мовлення лише у стереотипних, нефункціональних формах. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого формування саме ініціативного, осмисленого мовлення, що забезпечує перехід від пасивної до активної участі дитини у комунікативних процесах.

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом для розвитку мовленнєвої активності та соціальної взаємодії, оскільки саме в цей час формуються основи навчальної діяльності, комунікативні навички, мотивація до пізнання та спілкування. Проте діти з РАС часто мають труднощі в адаптації до

шкільного середовища, у встановленні контактів з однолітками та вчителями, що ще більше гальмує розвиток мовленнєвої ініціативи. Тому актуальним є пошук ефективних психолого-педагогічних, логопедичних і корекційних методів, які стимулюють мовленнєву активність, розвивають потребу у спілкуванні та сприяють формуванню комунікативної компетентності дітей з аутизмом.

Вивчення процесів формування мовленнєвої ініціативи в дітей з РАС має також важливе теоретичне значення, оскільки дозволяє глибше зрозуміти механізми розвитку комунікації в умовах атипового розвитку, а відтак – удосконалити підходи до логопедичної та педагогічної підтримки. На практичному рівні це сприятиме створенню системи педагогічних умов і методичних рекомендацій, які забезпечать підвищення ефективності інклюзивної освіти та соціальної інтеграції дітей з аутизмом.

Таким чином, актуальність теми зумовлена необхідністю комплексного вивчення й розроблення ефективних шляхів формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра як важливого чинника їхнього мовленнєвого, соціального й особистісного розвитку.

Комунікативно-мовленнєву сферу осіб з аутизмом досліджували, як зарубіжні дослідники: Olivera Tzunghuitz – вивчала роль невербальних комунікативних стратегій у дітей з аутизмом та їх вплив на розвиток мовленнєвої ініціативи, Temple Grandin, Susan B. Neuman – її дослідження фокусуються на розвитку мовлення та читання у дітей з особливими потребами, Margaret S. Moulton – її роботи з комунікаційних технологій та підтримки мовлення для дітей з аутизмом, Carol T. Witaker – досліджує специфічні методи навчання, які покращують мовлення у дітей з аутизмом. Так і вітчизняні дослідники, зокрема О. М. Баєнська, Н. В. Базима, С. Ю. Конопляста, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, Г. М. Хворова, А. П. Чуприков, М. К. Шеремет досліджують розвиток мовлення дитини зі спектром аутистичних порушень.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних умов і методів формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-теоретичні підходи до проблеми мовленнєвого розвитку та комунікативної ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра.
2. Визначити особливості прояву мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС та критерії її сформованості.
3. Розробити й апробувати комплекс педагогічних умов та методів, спрямованих на формування мовленнєвої ініціативи в дітей зазначеної категорії.

Об'єкт дослідження: мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови, методи та засоби формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Гіпотеза дослідження: якщо у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра цілеспрямовано створити психолого-педагогічні умови, що стимулюють комунікативну активність, використовувати індивідуалізовані методи розвитку мовлення (зокрема елементи сторітелінгу, ігрової терапії та моделювання соціальних ситуацій), то це сприятиме підвищенню рівня мовленнєвої ініціативи, розширенню комунікативного досвіду та формуванню здатності до самостійного мовленнєвого висловлювання.

Теоретико-методологічні засади дослідження: дослідження мовленнєвої ініціативи дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

(РАС) ґрунтується на сучасних психолого-педагогічних та методичних підходах щодо розвитку комунікативних навичок. Теоретичними підставами роботи є праці Н. Базими, Т. Скрипник, С. Коноплястої, І. Логвінової, В. Тарасун, М. Шеремет та інших, у яких аналізується специфіка формування мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС. Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом відбувається поетапно, із поступовим формуванням чотирьох ключових компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового. Підкреслюється, що для успішного формування мовленнєвої активності необхідне врахування індивідуальних особливостей дитини, створення сприятливого емоційного середовища, систематичне використання структурованих комунікативних завдань та інтерактивних методик.

Мотиваційний компонент активізується завдяки залученню дитини до участі у передбачуваних та контрольованих комунікативних сценаріях, когнітивний компонент розвивається через розуміння причинно-наслідкових зв'язків, а емоційно-комунікативний і поведінковий компоненти підтримуються під час інтерактивного обговорення історії та відтворення ролей. Розвиток мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС значною мірою залежить від якості соціального середовища та від залучення дорослого як активного комунікативного партнера.

Методологічним підґрунтям є концепції формування мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС, які забезпечують можливості для розвитку їх мовлення. Теоретико-методологічні засади дослідження полягають в тому, що розвиток комунікативної активності є складним, багаторівневим і динамічним процесом, який формується під впливом поєднання психологічних механізмів, педагогічних умов та соціального контексту. Мовленнєва ініціатива не є вродженою властивістю, а розвивається поступово – від елементарного бажання реагувати на звернення дорослого до здатності ініціювати діалог, підтримувати тему спілкування, використовувати мовлення як засіб впливу на партнера.

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом має свою закономірність і проходить кілька етапів, на кожному з яких провідну роль відіграють різні психічні компоненти.

Методи дослідження: у дослідженні було використано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечили всебічне вивчення проблеми формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

До теоретичних методів віднесено аналіз, синтез, порівняння та узагальнення психолого-педагогічної, лінгводидактичної та корекційної літератури з проблеми розвитку мовлення дітей з РАС; систематизацію й класифікацію наукових підходів до формування мовленнєвої ініціативи; моделювання психолого-педагогічних умов і структури формувального експерименту.

Емпіричні методи включали спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей під час навчально-ігрової та комунікативної діяльності, індивідуальні бесіди з педагогами, логопедами та батьками, а також проведення психолого-педагогічного експерименту, що складався з констатувального, формувального та контрольного етапів. Для оцінювання рівня мовленнєвої ініціативи використовувалися стандартизовані діагностичні методики.

Для оброблення отриманих даних застосовано методи математичної статистики, зокрема кількісний та якісний аналіз результатів, обчислення середніх показників і відсоткових співвідношень, а також визначення достовірності отриманих результатів із використанням критерію Стюдента.

Діагностичні методики:

1. Методика «Дослідження комунікативної діяльності дітей з аутизмом» (Т. В. Скрипник, Н. В. Базима) – дає змогу виявити рівень ініціативності, реактивності та адекватності мовленнєвих актів у різних комунікативних ситуаціях.

2. Шкала оцінки мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом (Speech and Language Communication Assessment Scale for Autism) – адаптована українськими логопедами версія зарубіжної методики М. Moulton, що дозволяє визначити рівень розуміння, використання та спонтанності мовлення.

3. Методика «Соціально-комунікативний розвиток дітей з РАС» (К. О. Островська, І. П. Островський) – включає спостереження за проявами мовленнєвої ініціативи, здатністю до діалогу, участю у спільній діяльності, реакцією на звернення дорослого.

База та вибірка дослідження. Дослідження проводилося на базі Гімназії № 260 міста Києва. У вибірку увійшли 10 дітей молодшого шкільного віку (6-8 років) з діагностованими розладами аутистичного спектра. Серед учасників було 7 хлопчиків та 3 дівчинки. Усі діти навчаються в інклюзивних класах, а рівень їхнього інтелектуального розвитку знаходиться у межах вікової норми або є помірно зниженим.

Елементи наукової новизни дослідження полягають у поглибленні наукових уявлень про сутність, структуру та механізми формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. У роботі уточнено понятійно-категоріальний апарат з проблеми розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей із РАС, систематизовано психолого-педагогічні підходи до стимулювання мовленнєвої активності та ініціативи в освітньому процесі. Розроблено модель формування мовленнєвої ініціативи, яка відображає взаємозв'язок між когнітивними, емоційно-комунікативними та соціально-поведінковими компонентами розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Результати дослідження розширюють наукові основи корекційної педагогіки, спеціальної психології та інклюзивної освіти, зокрема у сфері мовленнєвої реабілітації дітей із порушеннями аутистичного спектра.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та впровадженні ефективної системи психолого-педагогічних умов, методичних прийомів і

корекційно-розвивальних технологій, спрямованих на активізацію мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС. Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані педагогами, логопедами, психологами, асистентами вчителів інклюзивних класів, а також батьками для стимулювання комунікативної активності дитини в освітньому та позаурочному середовищі. Отримані результати можуть бути інтегровані у програми корекційно-розвивальної роботи, курси підвищення кваліфікації педагогів і логопедів, а також слугувати основою для подальших наукових досліджень у галузі спеціальної освіти.

Апробація результатів дослідження. Апробація здійснювалася протягом вересня 2025 року у ході емпіричного констатувального та формувального дослідження на базі гімназії № 260 міста Києва (довідка про впровадження).

Основні положення і результати дослідження представлено на:

- Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (11.11.2025). Було підготовлено та опубліковано разом з науковим керівником тези: Литвиненко В. А., Гладішевська Ю. О. Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. (Україна, м. Київ, 11 листопада 2025 р.);
- у збірнику наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (10.12.2024). Підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником статтю: Литвиненко В. А., Гладішевська Ю. О. Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали XII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (Україна, м. Суми, 10 грудня 2024 р.)

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, супроводжуваних висновками, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг роботи – 90 сторінок, з яких – 73 сторінки – основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1 Особливості розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Мовленнєва ініціатива є одним із ключових компонентів комунікативної компетентності дитини, що забезпечує активну участь у міжособистісній взаємодії та сприяє розвитку мовленнєвих навичок у соціальному контексті [2, с. 45]. У психолого-педагогічній літературі існує кілька підходів до визначення цього поняття. Зокрема, Н. В. Базима наголошує, що мовленнєва ініціатива передбачає здатність дитини самостійно вступати у комунікацію, ініціювати вербальні та невербальні форми спілкування та адекватно реагувати на партнерів у взаємодії [2, с. 56]. О. М. Баєнська відзначає, що мовленнєва ініціатива дітей із розладами аутистичного спектра включає не лише мовний компонент, а й невербальні засоби, що є критично важливими для розвитку соціальної комунікації [1, с. 48].

З точки зору психології розвитку, мовленнєва ініціатива розглядається як інтегративна якість особистості, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-комунікативний та поведінковий компоненти [20, с. 123]. Мотиваційний компонент передбачає внутрішнє прагнення дитини до спілкування, потребу у взаємодії та отриманні зворотного зв'язку від дорослого чи однолітків. Когнітивний компонент забезпечує здатність усвідомлювати власні мовленнєві дії, планувати їх та вибирати адекватні стратегії комунікації. Емоційно-комунікативний компонент визначає здатність дитини відчувати емоції партнера, регулювати власні емоційні реакції та використовувати невербальні сигнали для підтримки спілкування. Поведінковий компонент

включає конкретні дії, спрямовані на початок, підтримку або завершення мовленнєвої взаємодії [3, с. 78; 4, с. 372].

Вітчизняні дослідники підкреслюють роль контексту освітнього середовища у формуванні мовленнєвої ініціативи. Так, С. Ю. Конопляста та В. О. Косинкіна відзначають, що систематичне створення стимулюючого комунікативного середовища сприяє активізації мовленнєвої діяльності дітей із аутистичними проявами, зокрема через організацію спільних ігрових та навчальних завдань, де дитина має можливість проявляти власну ініціативу [21, с. 135]. Н. В. Базима та Н. К. Шеремет зазначають, що ефективне формування мовленнєвої ініціативи можливе лише за умов цілеспрямованого педагогічного впливу, що включає поетапну роботу над розвитком слухового та артикуляційного контролю, навичок розуміння інструкцій і здатності до активного мовленнєвого спілкування [4, с. 370; 5, с. 115].

Не менш важливим аспектом є інтеграція вербальних і невербальних засобів комунікації. Дослідження І. П. Логвінової свідчать, що діти з аутизмом часто демонструють нерівномірний розвиток мовленнєвої компетентності, при цьому активне використання жестів, міміки, інтонації та графічних засобів може компенсувати вербальні труднощі та стимулювати мовленнєву ініціативу [25, с. 10]. О. М. Баєнська підтверджує, що саме через інтеграцію цих компонентів можлива побудова ефективних корекційно-розвивальних програм для дітей молодшого шкільного віку з РАС [1, с. 50].

Зарубіжні дослідники, такі як Grandin, Neuman та Moulton, підкреслюють важливість адаптації навчальних методик до індивідуальних потреб дітей із РАС. Зокрема, Grandin вказує на значення сенсорного та емоційного компонентів у мотивації до мовлення [69, с. 124], Neuman акцентує на ролі раннього мовленнєвого навчання та підтримки читання для розвитку комунікативної активності [71, с. 87], а Moulton демонструє ефективність технологічних засобів для стимулювання мовленнєвої ініціативи [70, с. 105]. Додатково, Tzunghuitz

досліджує невербальні стратегії, які діти використовують для ініціації спілкування, і показує їх тісний взаємозв'язок із розвитком мовлення [72, с. 220]. Witaker наголошує на значенні спеціалізованих педагогічних підходів, що спрямовані на активізацію мовної ініціативи в групових та індивідуальних заняттях [73, с. 101].

Таким чином, сучасні психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що мовленнєва ініціатива є комплексним феноменом, формування якого визначається внутрішньою мотивацією дитини, її когнітивними можливостями, емоційно-комунікативними здібностями та зовнішніми педагогічними умовами. Інтеграція вербальних і невербальних засобів комунікації, адаптація методик під індивідуальні особливості дитини та цілеспрямована корекційна робота створюють основу для розвитку мовленнєвої активності та соціальної взаємодії дітей з аутизмом [2, с. 78; 4, с. 375; 25, с. 12].

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра потребує створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективну активізацію мовленнєвої діяльності та розвиток комунікативних компетенцій. Перш за все, важливим є створення безпечного емоційного середовища, яке гарантує дитині відчуття психологічного комфорту та знижує рівень тривожності під час спілкування [1, с. 47; 53, с. 58]. О. М. Баєнська підкреслює, що діти з аутизмом потребують стабільного і передбачуваного середовища, де кожен навчальний та ігровий етап структурований і логічно послідовний, що дозволяє дитині проявляти мовленнєву активність без страху помилки [1, с. 49].

Не менш значущою є індивідуалізація комунікативних завдань, коли педагог адаптує зміст і складність вправ під конкретні можливості дитини. Н. В. Базима наголошує, що рівень складності мовленнєвих завдань має відповідати індивідуальним пізнавальним і мовленнєвим ресурсам дитини, що сприяє формуванню позитивного досвіду спілкування та підвищує мотивацію до

мовленнєвої ініціативи [2, с. 62; 3, с. 48]. Педагогічна індивідуалізація включає вибір специфічних завдань для розвитку словникового запасу, побудови простих речень та усвідомленого використання комунікативних стратегій.

Ще одним важливим аспектом є використання невербальної підтримки. Т. Коломоєць, Д. Осадча, О. Савенко вказують, що діти з аутизмом часто активно користуються жестами, мімікою, показовими та графічними засобами для вираження своїх потреб і емоцій [24, с. 90]. Використання карток з картинками, піктограм, жестів та інших невербальних сигналів дозволяє створити ситуації успішного спілкування, що мотивує дитину до вербальної ініціативи. Дослідження Т. В. Скрипник підтверджують, що інтеграція невербальних елементів у навчальний процес сприяє кращому засвоєнню мовних конструкцій та розвитку комунікативних навичок [46, с. 9].

Особлива увага приділяється ролі дорослого як комунікативного партнера. В. В. Тарасун підкреслює, що педагог чи логопед не лише надає мовленнєвий стимул, а й моделює приклади комунікації, задає темп та підтримує ініціативу дитини, тим самим формуючи позитивну мовленнєву взаємодію [54, с. 112].

А. П. Чуприков зазначає, що дорослий повинен демонструвати гнучкість у комунікації, використовувати заохочення, похвалу та невербальні сигнали для підтримки мовленнєвої активності дитини [60, с. 235]. Така партнерська взаємодія сприяє розвитку умінь ініціювати спілкування, формує соціальні навички та комунікативну впевненість.

Ігрова та інтерактивна діяльність є ще однією ключовою умовою. Г. М. Хворова зазначає, що ігрові форми навчання створюють природне поле для прояву мовленнєвої ініціативи, оскільки дитина включається у сюжетну гру, де їй необхідно комунікувати з партнером, планувати дії та обмінюватися інформацією [59, с. 69]. О. М. Баснська додає, що інтерактивні вправи, які поєднують рух, сенсорні стимули та елементи сюжетної взаємодії, підвищують

мотивацію до мовлення та забезпечують успішне виконання мовленнєвих завдань [1, с. 50].

Систематичний аналіз наукових досліджень свідчить, що ефективність формування мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС значною мірою залежить від комплексності педагогічного впливу. Поєднання безпечного емоційного середовища, індивідуалізованих завдань, активного використання невербальних засобів, ролі дорослого як комунікативного партнера та інтеграції ігрових та інтерактивних методик створює оптимальні умови для розвитку комунікативних компетенцій [2, с. 65; 5, с. 114; 53, с. 61].

Отже, психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої ініціативи дітей з аутизмом мають багаторівневий характер і включають:

1. Емоційно-безпечне середовище, що забезпечує стабільність та передбачуваність комунікативних ситуацій.
2. Індивідуалізацію комунікативних завдань, відповідно до можливостей дитини.
3. Інтеграцію невербальних засобів комунікації, що підтримує вербальні спроби дитини.
4. Роль дорослого як партнерської фігури, яка моделює комунікацію та стимулює ініціативу.
5. Використання ігрових та інтерактивних методик, що підвищують мотивацію та активність дитини [1, с. 48; 46, с. 10; 54, с. 115].

Комплексне дотримання цих умов дозволяє не лише стимулювати мовленнєву активність, а й сприяє розвитку соціальної взаємодії та успішній інтеграції дітей з РАС у колектив однолітків та навчальне середовище [2, с. 68; 53, с. 63].

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є предметом активного дослідження у зарубіжній та вітчизняній психології та педагогіці. Аналіз сучасних наукових джерел показує, що ефективні підходи базуються на комплексному поєднанні вербальних і невербальних

стратегій, інтерактивних ігор, технологій підтримки мовлення та індивідуалізації навчання.

Серед зарубіжних дослідників особливу увагу слід приділити Т. Grandin, яка підкреслює важливість структурованого середовища для розвитку мовленнєвої ініціативи. Вона відзначає, що чітка послідовність дій і наочні підказки стимулюють самостійні комунікативні спроби дітей, що сприяє формуванню впевненості та активної участі у спільній діяльності [69, р. 103].

S. B. Neuman фокусується на ранньому розвитку мовлення та грамотності, особливо у дітей з особливими освітніми потребами. Вона наголошує на інтеграції мовленнєвих завдань у повсякденну діяльність, використанні соціальних історій та наочних матеріалів, що дозволяє дитині прогнозувати наслідки власної комунікації та підвищує рівень мовленнєвої ініціативи [71, р. 120].

M. S. Moulton досліджує роль комунікаційних технологій у підтримці мовлення дітей з РАС. За її даними, використання спеціальних пристроїв, планшетів і комунікативних карт сприяє розвитку самостійної мовленнєвої ініціативи, дозволяючи дитині активно брати участь у комунікації [70, р. 89].

Додатково, О. Tzunghuitz вивчала невербальні комунікативні стратегії, які стимулюють мовленнєву ініціативу у дітей з аутизмом. Вона підкреслює, що невербальні засоби – міміка, жести, покази – є ефективним інструментом для формування первинних комунікативних ініціатив, особливо у дітей із обмеженим словниковим запасом [72, р. 220].

C. T. Witaker акцентує на педагогічних методах, спрямованих на розвиток мовлення, включаючи структуровані заняття, спільні проєкти та рольові ігри. Вона зазначає, що поєднання вербальних інструкцій і наочних матеріалів значно підвищує активність дітей у мовленнєвій взаємодії [73, р. 100].

Інші зарубіжні дослідники, такі як S. Baron-Cohen, відомий своїми роботами з соціальної комунікації при аутизмі, наголошують на важливості

розвитку теорії розуму та вміння прогнозувати поведінку інших у дітей з РАС. Використання соціальних сценаріїв та рольових ігор допомагає формувати мовленнєву ініціативу та адаптаційні навички [Baron-Cohen, 2000, p. 58].

L. Нарре підкреслює значення інтерактивного навчання та адаптованих навчальних матеріалів для стимулювання мовної активності, а Р. Howlin досліджує ефективність структурованих освітніх програм, які поєднують навчання мовленнєвим навичкам із соціальною взаємодією, сприяючи розвитку комунікативної ініціативи [Howlin, 2005, p. 112; Narre, 1995, p. 73].

Вітчизняні дослідники теж розробляють методики, що інтегрують ці підходи. К. О. Островська та І. П. Островський запропонували методику «Соціально-комунікативний розвиток дітей з РАС», що передбачає систематичне спостереження за дітьми, роботу з невербальними та вербальними сигналами, а також активну роль дорослого як комунікативного партнера [36, с. 112].

Н. В. Базима та М. К. Шеремет наголошують на використанні сторітелінгу, комунікативних карт та інтерактивних ігор як інструментів формування мовленнєвої ініціативи у дітей старшого дошкільного віку. Вони зазначають, що комбінування цих методик дозволяє дитині експериментувати з мовою, моделювати соціальні ситуації та ініціювати комунікацію самостійно [61, с. 85; 62, с. 142].

І. П. Логвінова вивчала формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з РАС. Вона підкреслює, що використання жестів, міміки та інших невербальних сигналів значно підвищує рівень комунікативної ініціативи, особливо на початкових етапах розвитку мовлення, створюючи підґрунтя для переходу до вербальної взаємодії [25, с. 12].

Ефективними виявляються також методики, що використовують комунікативні карти та піктограми, які допомагають дітям виражати потреби та бажання, навіть якщо вербальні навички ще недостатньо розвинені. Такий підхід

створює безпечне середовище для спроб самостійного мовлення та формує позитивну мотивацію до комунікації [2, с. 64; 5, с. 116].

Комплексний аналіз зарубіжного та українського досвіду демонструє, що найефективнішими є методики, які поєднують:

- структуроване середовище та чіткі інструкції (Grandin, Howlin);
- використання соціальних історій та сюжетних рольових ігор (Neuman, Harper);
- комунікаційні карти, піктограми та технології підтримки мовлення (Moulton, Wtaker);
- інтерактивні ігрові завдання, що стимулюють мовленнєву ініціативу та соціальні навички (Островська, Базима, Шеремет, Логвінова) [61, с. 90; 70, р. 120; 71, р. 125; 25, с. 12].

Перспективні напрями впровадження цих методик в українську освітню практику включають інтеграцію сторітелінгу в навчальні програми, використання комунікативних карт і технологій підтримки мовлення, а також розвиток інтерактивних ігрових модулів у дошкільних та початкових класах. Такий комплексний підхід сприяє формуванню самостійної мовленнєвої ініціативи, розвитку соціальних навичок і адаптації дітей з аутичними порушеннями до навчального середовища [14, с. 36; 36, с. 115].

Аналіз літератури та досліджень з проблеми формування мовленнєвої ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра дозволяє зробити низку важливих висновків. Поняття «мовленнєва ініціатива» в психолого-педагогічній науці розглядається як комплексна характеристика активності дитини у спілкуванні, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-комунікативний та поведінковий компоненти [1, с. 45; 2, с. 56].

Мотиваційний компонент визначає готовність дитини до взаємодії та прагнення висловлювати власні думки, когнітивний — здатність планувати, обирати засоби і формулювати висловлювання, емоційно-комунікативний —

вираження почуттів, розуміння реакцій співрозмовника, а поведінковий – конкретні дії, спрямовані на ініціацію та підтримку комунікації [3, с. 78; 5, с. 112].

Важливим аспектом розвитку мовленнєвої ініціативи є психолого-педагогічні умови, які створюють сприятливе середовище для активізації мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом. До таких умов належать безпечне емоційне середовище, індивідуалізація комунікативних завдань, використання невербальної підтримки (жести, міміка, піктограми), роль дорослого як комунікативного партнера та інтеграція ігрової та інтерактивної діяльності [14, с. 36; 25, с. 12]. Ці умови забезпечують дитині можливість поступового включення у взаємодію, стимулюють прояв самостійної мовленнєвої активності та формують позитивну мотивацію до комунікації [61, с. 90].

Дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців підтверджують ефективність різних підходів до формування мовленнєвої ініціативи. Т. Grandin і S. Neuman акцентують на структурованому середовищі, інтерактивних завданнях та соціальних історіях, М. S. Moulton – на використанні технологій для підтримки мовлення, О. Tzunghuitz – на невербальних стратегіях, а С. Т. Witaker – на поєднанні рольових ігор та педагогічних методів [69, р. 103; 71, р. 120; 70, р. 89; 72, р. 220; 73, р. 100].

Вітчизняні дослідники Н. В. Базима, І. П. Логвінова, К. О. Островська, М. К. Шеремет розробляють методики соціальних історій, сторітелінгу, комунікативних карт та інтерактивних ігор, що стимулюють мовленнєву ініціативу та адаптацію дітей до навчального середовища [36, с. 112; 61, с. 85; 62, с. 142; 25, с. 12].

Таким чином, аналіз теоретичних основ, психолого-педагогічних умов та практичного досвіду демонструє, що формування мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС потребує комплексного підходу. Поєднання мотиваційних, когнітивних, емоційно-комунікативних та поведінкових компонентів, створення сприятливого освітнього середовища, використання сучасних методик та технологій сприяє

розвитку активності дітей у спілкуванні, їх соціальній адаптації та ефективній взаємодії з оточенням. Перспективними напрямками є інтеграція сторітелінгу та комунікативних карт у навчальні програми, розвиток інтерактивних ігрових модулів та застосування технологічних засобів підтримки мовлення в українській освітній практиці.

1.2. Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Мовленнєва ініціатива у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є складним психолого-педагогічним феноменом, який включає активне прагнення дитини комунікувати, виявляти потребу у взаємодії з оточенням та використовувати мовні засоби для вираження власних потреб, думок і емоцій [2, с. 45]. Формування мовленнєвої ініціативи залежить від багатьох чинників, серед яких значну роль відіграють вікові особливості, рівень когнітивного розвитку, емоційна зрілість та індивідуальні характеристики дитини [20, с. 56].

Дослідження українських науковців, таких як Н. В. Базима та М. К. Шеремет, показують, що процес розвитку мовленнєвої активності у дітей молодшого шкільного віку з РАС відбувається поетапно, із поступовим формуванням чотирьох ключових компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового [4, с. 370; 61, с. 23].

Мотиваційний компонент відображає внутрішню потребу дитини у спілкуванні та прагнення впливати на оточуюче середовище за допомогою мовленнєвих засобів. Когнітивний компонент включає здатність до планування, розуміння інструкцій, обробки інформації та використання символів і слів у спілкуванні [3, с. 48]. Емоційно-комунікативний компонент проявляється у здатності адекватно реагувати на емоції співрозмовника, підтримувати діалог та проявляти ініціативу у взаємодії [24, с. 102]. Поведінковий компонент відображає конкретні дії дитини, спрямовані на встановлення контакту, активне включення

у групові або індивідуальні діяльності та демонстрацію власних комунікативних намірів [59, с. 69].

З точки зору вікової психології, молодший шкільний вік є періодом, коли мовленнєва ініціатива починає активно розвиватися у всіх компонентах. О. М. Баєнська підкреслює, що саме в цей період у дітей з РАС спостерігаються перші системні спроби ініціювати комунікацію з однолітками та дорослими, хоча інтенсивність і якість цих проявів значно варіюють залежно від рівня порушень [1, с. 47]. Дослідження К. О. Островської та І. П. Островського показують, що діти з більш тяжкими формами аутизму мають виражені труднощі у плануванні комунікаційних актів та реагуванні на невербальні сигнали, що суттєво впливає на формування когнітивного та емоційно-комунікативного компонентів мовленнєвої ініціативи [36, с. 110].

Науковці відзначають, що процес формування мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС характеризується певною послідовністю етапів. Перший етап включає первинну мотиваційну готовність до спілкування, коли дитина демонструє реакцію на зовнішні стимули, проявляє інтерес до предметів та людей, але її комунікаційна активність обмежена переважно жестами, мімікою або простими звуками [25, с. 12]. Другий етап передбачає активне включення когнітивних і мовних навичок, коли дитина починає використовувати слова та прості речення для вираження потреб, запитів або емоційних станів. На цьому етапі важливим є стимулювання словникового запасу та розширення репертуару комунікативних засобів [3, с. 55]. Третій етап характеризується інтеграцією емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів, коли дитина здатна підтримувати діалог, проявляти ініціативу у спільних ігрових та навчальних ситуаціях, а також демонструвати здатність до взаємодії з групою однолітків [14, с. 36].

Важливим аспектом розвитку мовленнєвої ініціативи є врахування індивідуальних особливостей дитини. Наприклад, Л. О. Калмикова підкреслює,

що когнітивний розвиток та рівень усвідомлення власних намірів безпосередньо впливають на здатність дитини планувати та реалізовувати мовленнєві дії [20, с. 121]. У свою чергу, Г. М. Хворова зазначає, що емоційна чутливість та адекватне сприйняття невербальних сигналів співрозмовника визначають рівень прояву емоційно-комунікативного компонента [59, с. 68].

Сучасні дослідники також наголошують на значенні психолого-педагогічного супроводу у процесі формування мовленнєвої ініціативи. Вітчизняні логопеди та педагоги, зокрема Н. В. Базима та М. К. Шермет, відзначають, що систематичне використання структурованих комунікативних завдань, соціальних історій, ігрових та інтерактивних вправ сприяє поступовому розвитку мотиваційної активності та мовленнєвих навичок у дітей з РАС [2, с. 102; 61, с. 55]. На думку О. С. Нікольської, регулярна участь у спільній діяльності з однолітками та дорослими стимулює розвиток поведінкового компоненту, формує навички ініціативної взаємодії та сприяє адаптації дітей до соціального середовища [24, с. 108].

Зарубіжні дослідники також підкреслюють важливість поетапного підходу до розвитку мовленнєвої ініціативи. Т. Grandin відзначає, що у дітей з аутизмом мотиваційна готовність до спілкування часто переважає когнітивні можливості, тому завдання дорослого полягає у створенні умов, що дозволяють реалізувати внутрішню потребу комунікації [69, с. 112]. S. B. Neuman у своїх роботах акцентує увагу на необхідності стимулювання когнітивного та мовного компонентів через інтерактивні та контекстуальні вправи, що сприяють розвитку самостійної мовленнєвої активності [71, с. 97].

Таким чином, етапи розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС характеризуються поступовим інтегруванням мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів. Для успішного формування мовленнєвої активності необхідне врахування індивідуальних особливостей дитини, створення сприятливого емоційного середовища,

систематичне використання структурованих комунікативних завдань та інтерактивних методик [36, с. 115; 61, с. 90; 1, с. 50].

Резюмуючи, можна виділити такі ключові аспекти етапного розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС:

1. Мотиваційна готовність до комунікації, що проявляється у зацікавленості у взаємодії з оточенням;
2. Формування когнітивних і мовних навичок, які дозволяють дитині планувати та реалізовувати мовленнєві дії;
3. Розвиток емоційно-комунікативного компонента, що забезпечує здатність адекватно взаємодіяти з дорослими та однолітками;
4. Розширення поведінкового компоненту, який проявляється у самостійних діях дитини для встановлення контакту та ініціативної взаємодії.

Врахування цих аспектів дозволяє педагогам, логопедам та батькам системно планувати корекційно-розвивальні заходи, спрямовані на послідовне формування мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом, що є передумовою успішної соціальної адаптації та інтеграції дитини у колектив [2, с. 105; 59, с. 71].

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) потребує системного використання психолого-педагогічних методів і прийомів, які забезпечують розвиток усіх компонентів мовленнєвої активності: мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового [2, с. 55; 61, с. 78]. Ефективність таких методик підтверджена дослідженнями як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, що дозволяє обґрунтовано планувати корекційно-розвивальну роботу у навчальних закладах.

Одним із найбільш поширених і результативних методів є використання соціальних історій, що було запропоновано та апробовано в роботах К. О. Островської та І. П. Островського [36, с. 112]. Соціальні історії спрямовані на моделювання конкретних соціальних ситуацій, у яких дитина може навчитися

адекватно реагувати на звернення дорослих або однолітків, прогнозувати наслідки власних дій та формувати навички ініціативного спілкування. Мотиваційний компонент активізується завдяки залученню дитини до участі у передбачуваних та контрольованих комунікативних сценаріях, когнітивний компонент розвивається через розуміння причинно-наслідкових зв'язків, а емоційно-комунікативний і поведінковий компоненти підтримуються під час інтерактивного обговорення історії та відтворення ролей [36, с. 115; 61, с. 85].

Другим ефективним методом є використання комунікативних карт і піктограм, які дозволяють структурувати мовленнєві дії та спрощують процес комунікації для дітей з РАС [2, с. 108]. Комунікативні карти можуть відображати як побутові потреби дитини, так і навчальні завдання, що створює систему наочних підказок для ініціації мовленнєвих дій. Н. В. Базима та М. К. Шеремет зазначають, що регулярне використання таких карт сприяє формуванню когнітивного та мотиваційного компонентів, оскільки дитина отримує чітке уявлення про можливості вираження власних намірів та потреб [4, с. 374]. Крім того, комунікативні картки дозволяють відпрацьовувати емоційно-комунікативні реакції у безпечному середовищі, знижуючи рівень тривожності та підвищуючи впевненість дитини у власних комунікативних здібностях [61, с. 90].

Особливе значення у сучасній практиці має метод сторітелінгу – мистецтво розповідати історії. Дослідження Л. Мафтин, В. Піманкіної та Т. Тимчука підтверджують, що сторітелінг активізує мовленнєву ініціативу, сприяє розвитку креативного мислення та стимулює соціальну взаємодію [41, с. 4; 27, с. 105; 55, с. 50]. Сторітелінг ефективно задіює всі компоненти мовленнєвої ініціативи: мотиваційний – через зацікавленість сюжетом; когнітивний – через аналіз структури історії та логічне упорядкування подій; емоційно-комунікативний – через відображення емоцій персонажів; поведінковий – через участь у відтворенні сцен або рольових іграх [66, с. 160]. Зарубіжні дослідники, зокрема Т. Grandin та S. Neuman, також підкреслюють важливість інтеграції сторітелінгу

у навчальний процес як засобу розвитку мовлення у дітей з РАС [69, с. 120; 71, с. 105].

Не менш ефективними є інтерактивні та рольові ігри, які дозволяють моделювати ситуації спілкування у контрольованому середовищі. Дослідження С. Ю. Коноплястої та І. А. Кравцової свідчать, що ігрова діяльність забезпечує мотиваційне залучення дитини, стимулює когнітивну активність через опрацювання правил гри та стратегій взаємодії, а також формує емоційно-комунікативні навички завдяки необхідності взаємодії з партнерами [21, с. 136; 23, с. 380]. Важливим є те, що роль дорослого в таких іграх – це підтримка, моделювання соціальних норм та створення безпечного емоційного середовища, що підвищує ефективність навчально-корекційних заходів [1, с. 50].

Сучасні технологічні засоби також знаходять широке застосування у розвитку мовленнєвої ініціативи. Наприклад, мультимедійні програми, планшети та спеціальні додатки дозволяють дітям з РАС візуалізувати слова, створювати комунікативні послідовності та отримувати миттєвий зворотний зв'язок [57, с. 65]. В. Й. Бочелюк та М. С. Панов підкреслюють, що технології не замінюють педагогічну взаємодію, але значно підвищують ефективність формування когнітивного та поведінкового компонентів мовленнєвої ініціативи, особливо у дітей з обмеженою здатністю до вербальної комунікації [14, с. 35].

У літературі також відзначається важливість поєднання різних методів і прийомів для комплексного розвитку мовленнєвої активності. Наприклад, Н. В. Базима пропонує поєднувати комунікативні карти та сторітелінг для стимуляції як когнітивного, так і мотиваційного компонентів [3, с. 58]. К. О. Островська рекомендує інтегрувати соціальні історії з рольовими іграми та інтерактивними вправами, що дозволяє створювати умови для багаторівневої стимуляції мовленнєвої ініціативи та адаптації дітей до різних комунікативних ситуацій [36, с. 118].

Таким чином, ефективними методами розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС є:

1. Соціальні історії, що моделюють соціальні ситуації та сприяють розвитку мотиваційного та емоційно-комунікативного компонентів [36, с. 112];
2. Комунікативні карти та піктограми, які спрощують процес спілкування і розвивають когнітивний та поведінковий компоненти [2, с. 108];
3. Сторітелінг, який стимулює всі компоненти мовленнєвої активності та формує соціальні навички [41, с. 4; 27, с. 105];
4. Інтерактивні та рольові ігри для активізації мотивації та формування поведінкових навичок [21, с. 136];
5. Технологічні засоби підтримки мовлення для посилення когнітивного та поведінкового компонентів [14, с. 35; 57, с. 65].

Комплексне використання цих методів дозволяє не лише стимулювати мовленнєву активність дітей, а й забезпечити гармонійний розвиток усіх структурних компонентів мовленнєвої ініціативи, підвищує ефективність педагогічної підтримки та сприяє успішній соціальній адаптації дітей з РАС [61, с. 92; 59, с. 72].

Розвиток мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) значною мірою залежить від якості соціального середовища та від залучення дорослого як активного комунікативного партнера. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. В. Базима, К. О. Островська, М. К. Шеремет, Temple Grandin, Susan Neuman та ін.) доводять, що роль дорослого не обмежується лише навчальною функцією, а полягає у створенні підтримувального простору, у якому дитина може проявити мовленнєву ініціативу, ініціювати контакт і підтримувати комунікацію [36, с. 118; 61, с. 93; 69, р. 45; 71, р. 56].

Згідно з підходом К. О. Островської та І. П. Островського, формування мовленнєвої ініціативи потребує системного залучення дорослого як

«комунікативного посередника», який допомагає дитині зрозуміти правила взаємодії, забезпечує моделювання зразків поведінки та формулює вербальні моделі відповідно до рівня розвитку дитини [36, с. 120]. Дорослий має не лише ініціювати спілкування, а й реагувати на спроби дитини встановити контакт, навіть якщо вони виражені невербально — через погляд, жести чи міміку. Саме така чутливість до комунікативних сигналів дитини, на думку Т. Коломоєць, Д. Осадчої, О. Савенко є передумовою становлення довіри, емоційної безпеки й подальшої мовленнєвої ініціативи [24, с. 91].

Temple Grandin, ґрунтуючись на власному досвіді аутистичного сприйняття світу, підкреслює важливість емоційної стабільності дорослого, який має бути спокійним, послідовним і зрозумілим у своїх діях [69, р. 52]. Вона зазначає, що будь-які емоційні коливання вчителя чи батьків можуть призвести до зниження ініціативності дитини, адже особи з РАС особливо чутливі до невербальних сигналів та змін інтонації. Відповідно, формування мовленнєвої ініціативи вимагає не лише педагогічних, а й емоційно-регуляційних компетенцій з боку дорослих.

S. Neuman у своїх працях наголошує, що діти з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, краще розвивають мовлення в умовах спільної діяльності, де дорослий виступає не інструктором, а партнером у грі, читанні чи комунікативних завданнях [71, р. 60]. Спільна діяльність створює умови для виникнення природної комунікації, де дитина має можливість експериментувати з мовленням, виражати свої бажання і почуття, а також отримувати позитивне підкріплення.

Психолого-педагогічна взаємодія дорослого з дитиною має ґрунтуватися на принципах індивідуалізації, емпатії та адаптивності. Як підкреслює Н. В. Базима, педагог або логопед повинен будувати навчально-комунікативний процес, виходячи з рівня мовленнєвого розвитку дитини, її інтересів і сенсорних особливостей [2, с. 67]. Наприклад, якщо дитина уникає прямого зорового

контакту, можна використовувати паралельне спілкування під час спільної гри або малювання, коли взаємодія здійснюється через предмети та дії, а не безпосередній погляд. Така стратегія знижує тривожність і сприяє поступовому включенню у комунікацію.

Дослідниця М. К. Шеремет відзначає, що одним з головних завдань дорослого є створення безпечного емоційного середовища, у якому дитина відчуває себе прийнятою незалежно від рівня своїх мовленнєвих досягнень [61, с. 95]. Дорослий має формувати позитивне підкріплення кожної ініціативної спроби, навіть якщо вона виражена несловесно. Це сприяє формуванню внутрішньої мотивації до спілкування — основи розвитку мовленнєвої ініціативи.

Важливою складовою є роль батьків, адже саме вони забезпечують щоденне мовленнєве середовище дитини. О. М. Баєнська та Г. М. Хворова вказують, що ефективність розвитку мовленнєвих навичок дітей з аутизмом зростає за умови системної співпраці фахівців і батьків, які узгоджують свої дії, методи стимуляції мовлення та способи реагування на комунікативні ініціативи дитини [1, с. 50; 59, с. 70]. Навчання батьків технік підтримки діалогу, використання візуальних підказок і структурованих комунікативних сценаріїв сприяє стабільності прогресу дитини поза межами навчального закладу.

Не менш значущою є роль однолітків у процесі соціального навчання. На думку Т. В. Скрипник та В. В. Тарасун, взаємодія з ровесниками забезпечує природну мотивацію для мовлення, оскільки спілкування в дитячому колективі передбачає необхідність висловлення власних думок, обміну інформацією та реагування на соціальні сигнали [46, с. 10; 55, с. 82]. Для цього педагог має організовувати ситуації спільної гри, творчої діяльності чи групових завдань, у яких дитина з РАС може брати участь на рівних правах, отримуючи досвід соціальної ініціації.

Важливим компонентом ефективної соціалізації є співпраця освітнього закладу та сім'ї. І. П. Логвінова зазначає, що системне партнерство між учителями, логопедами, асистентами дитини та батьками забезпечує єдність вимог, стабільність комунікативних стратегій і підвищує результативність формувального впливу [25, с. 12]. В освітньому середовищі має бути забезпечена підтримка через міждисциплінарну команду фахівців – логопеда, психолога, дефектолога, які спільно формують індивідуальну траєкторію розвитку дитини.

У зарубіжній практиці також наголошується на соціальній ролі дорослого як фасилітатора комунікації. М. S. Moulton у своїй праці *Communication Technology and Speech Support for Children with Autism Spectrum Disorders* (2018) акцентує на використанні сучасних технологій, що дозволяють дорослому не лише навчати, а й моделювати зразки комунікації за допомогою мультимедійних засобів [70, р. 90]. Такі технології допомагають урізноманітнити форми взаємодії та роблять процес спілкування більш природним і доступним для дітей з різними формами РАС.

Отже, роль дорослого у формуванні мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом полягає у виконанні функцій модератора, партнера, фасилітатора та емоційного наставника. Від якості взаємодії дорослого з дитиною залежить ефективність формування усіх компонентів мовленнєвої ініціативи – мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового. Соціальне середовище, яке підтримує, приймає і стимулює активність дитини, виступає базисом її мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації.

Таким чином, успішне формування мовленнєвої ініціативи можливе лише за умов:

- створення безпечного емоційного середовища (Баєнська О. М., Шеремет М. К.);
- забезпечення індивідуалізації комунікативних завдань (Базима Н. В., Островська К. О.);

- розвитку партнерських відносин між дитиною і дорослим (Neuman S.);
- організації співпраці школи і сім'ї (Логвінова І. П.);
- залучення однолітків у процес мовленнєвих ігор та спільної діяльності (Скрипник Т. В., Тарасун В. В.).

Комплексне дотримання цих умов забезпечує не лише ефективний розвиток мовленнєвих навичок, але й формує у дитини з аутизмом відчуття соціальної належності, емоційної стабільності та впевненості у власній здатності до комунікації.

Проведений теоретичний аналіз особливостей формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра свідчить, що розвиток комунікативної активності є складним, багаторівневим і динамічним процесом, який формується під впливом поєднання психологічних механізмів, педагогічних умов та соціального контексту. Мовленнєва ініціатива, як зазначають Н. В. Базима, К. О. Островська та М. К. Шеремет, не є вродженою властивістю, а розвивається поступово – від елементарного бажання реагувати на звернення дорослого до здатності ініціювати діалог, підтримувати тему спілкування, використовувати мовлення як засіб впливу на партнера.

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом має свою закономірність і проходить кілька етапів, на кожному з яких провідну роль відіграють різні психічні компоненти. На ранніх стадіях розвитку ключовим є мотиваційний аспект – формування інтересу до спілкування, потреби у взаємодії з дорослими та однолітками. Поступово на перший план виходить когнітивний компонент, що забезпечує розуміння змісту комунікативних ситуацій, розвиток словникового запасу, вміння обирати адекватні мовленнєві засоби. На наступному рівні зростає значення емоційно-комунікативної та поведінкової складових, що відповідають за вираження емоцій, інтонаційну виразність, уміння регулювати мовленнєву поведінку залежно від ситуації. Як підкреслюють О. М. Баєнська та М.В. Базима, саме узгоджене формування цих компонентів

забезпечує цілісність мовленнєвої ініціативи та її ефективне функціонування в комунікативному середовищі [1; 2].

Ефективність розвитку мовленнєвої активності значною мірою залежить від застосування спеціально організованих методів і прийомів, які стимулюють мовлення дітей з РАС. Найбільш результативними, за даними сучасних досліджень, є методи соціальних історій, комунікативних карт, сторітелінгу, рольових ігор та використання технологічних засобів підтримки мовлення. Ці підходи, на думку T. Grandin, S. Neuman, M. S. Moulton та C. T. Wtaker, сприяють формуванню мотивації до висловлювання, розвитку розуміння соціальних ролей і підвищенню впевненості дитини у власних комунікативних можливостях. Українські вчені Н. В. Базима, М. К. Шеремет та І. П. Логвінова підкреслюють, що застосування зазначених методів повинно бути індивідуалізованим і поєднувати як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії, забезпечуючи поступове ускладнення завдань і позитивне емоційне підкріплення.

Особливе значення у процесі формування мовленнєвої ініціативи має роль дорослого та соціального середовища. Дорослий виступає не лише як учитель чи логопед, а передусім як комунікативний партнер і посередник між дитиною та навколишнім світом. Саме завдяки емоційній підтримці, чітким моделям поведінки й терплячому супроводу педагог допомагає дитині подолати страх перед взаємодією, навчитися використовувати мовлення для вираження потреб, почуттів і намірів. Як зазначають Л. О. Калмикова та К. О. Островська безпечне емоційне середовище є передумовою активізації мовленнєвої діяльності, оскільки знижує тривожність і формує довіру до дорослого. Важливим чинником також є участь однолітків, які створюють природний контекст для спілкування, та партнерство між педагогами й батьками, що забезпечує узгодженість педагогічних дій і стабільність мовленнєвого впливу.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами

аутистичного спектра є цілеспрямованим процесом, який охоплює три взаємопов'язані складові: послідовний розвиток психологічних компонентів мовленнєвої активності, застосування адекватних методів стимулювання комунікації та створення сприятливого соціально-емоційного середовища. Поєднання цих умов дозволяє не лише підвищити рівень мовленнєвої активності дітей з аутизмом, а й забезпечити їх соціальну адаптацію, розвиток самостійності, емоційної відкритості та здатності до продуктивної взаємодії у різних життєвих ситуаціях.

1.3. Особливості розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Психологічні механізми формування мовленнєвої ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) мають багатовимірний характер і включають розвиток потребово-мотиваційної сфери, емоційної регуляції, наслідування, спільної уваги, символічної гри та соціального наслідування. Основою ініціації мовленнєвої активності є потреба мотивація дитини, яка визначає прагнення до комунікації та спілкування. Як зазначає Н. В. Базима, мотиваційний компонент мовленнєвої активності дітей з аутизмом характеризується зниженим проявом ініціативи та потребує систематичного стимулювання через позитивне емоційне підкріплення та цікаві для дитини завдання [2, с. 34].

Емоційна регуляція відіграє ключову роль у забезпеченні готовності дитини до комунікативної взаємодії. Відомо, що діти з РАС часто мають труднощі у розпізнаванні власних емоцій та емоцій інших, що обмежує їхню здатність вступати у спонтанне мовленнєве спілкування. За даними Т. В. Скрипник, створення безпечного емоційного середовища та використання невербальних сигналів значно підвищує рівень мовленнєвої активності та готовності до взаємодії [46, с. 9].

Механізм наслідування та спільної уваги є фундаментальними для формування соціально-комунікативної компетентності дітей з аутизмом. Як зазначає К. О. Островська, через наслідування дитини навчання мовленню та активізація ініціативи стають більш ефективними, оскільки дитина спостерігає за діями дорослого або однолітків і намагається їх відтворити [36, с. 110]. Аналогічно, роль символічної гри полягає у розвитку уяви, планування дій і самостійного продукування мовлення, що стимулює прояв мовленнєвої ініціативи [59, с. 70].

Соціальне наслідування та інтерактивні взаємодії сприяють формуванню у дитини здатності до встановлення комунікативного контакту та розуміння намірів співрозмовника. Дослідження Г. М. Хворової підтверджують, що систематичне використання ігрових вправ у парних або групових активностях дозволяє підвищити рівень соціальної взаємодії та мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС [59, с. 69].

Особлива увага приділяється сенсорній інтеграції, оскільки порушення сенсорного сприйняття у дітей з аутизмом може обмежувати їхню комунікативну активність. В. В. Тарасун підкреслює, що корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток сенсорного контролю та міжпівкульної взаємодії мозку, сприяє підвищенню готовності дітей до мовленнєвої ініціативи та самостійного використання вербальних і невербальних засобів спілкування [54, с. 112].

Таким чином, психологічні механізми формування мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС визначаються взаємодією мотиваційних, емоційних, когнітивних та соціальних факторів. Комплексне врахування цих механізмів у психолого-педагогічній роботі дозволяє створювати умови для поступового розвитку здатності дитини ініціювати мовлення, активно взаємодіяти з оточенням та ефективно реалізовувати свої комунікативні потреби [2, 36, 46, 54, 59].

Мовлення дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) характеризується специфічними лінгвістичними та

комунікативними особливостями, які визначаються як нейропсихологічними, так і психолого-педагогічними чинниками. Основні порушення стосуються просодики, словникового запасу, граматичної будови висловлювань, прагматичних навичок та експресивного й рецептивного аспектів мовлення [3, с. 57; 69, с. 72].

Однією з характерних рис мовлення дітей з РАС є порушення просодики, що проявляється у монотонності голосу, незвичних інтонаційних малюнках та порушеннях темпу мовлення. За спостереженнями Н. В. Базими, такі зміни у просодії суттєво обмежують здатність дітей передавати емоційні та смислові нюанси під час комунікації, що, у свою чергу, знижує ефективність міжособистісного спілкування [3, с. 63].

Словниковий запас дітей з аутизмом зазвичай обмежений, що впливає на продуктивність їхнього мовлення. Дослідження М. К. Шеремет показують, що обмеження семантичного репертуару ускладнює формування граматично правильних конструкцій та спричиняє використання простих фразових або однословних відповідей [62, с. 102]. При цьому поширеними є явища ехолалії, тобто повторення почутих слів або фраз без зміни їх змісту, що є своєрідним механізмом освоєння мовлення та комунікативної практики [61, с. 88; 63].

Порушення використання займенників та соціально-прагматичних структур висловлювання є ще однією характерною ознакою. К. О. Островська підкреслює, що діти з РАС часто не використовують займенники у відповідному контексті, не враховують точку зору співрозмовника та не здатні регулювати мовлення залежно від соціальної ситуації [35, с. 78]. Це зумовлює складність у встановленні контакту та спільної діяльності, оскільки прагматична сторона мовлення безпосередньо впливає на ефективність комунікації.

Рецептивна складова мовлення, тобто здатність розуміти висловлювання інших, у дітей з аутизмом також зазнає специфічних обмежень. Т. Grandin зазначає, що сприйняття мови часто фрагментоване, зосереджене на окремих

словах або образах, а не на цілісному змісті висловлювання [69, с. 91]. С. Т. Witaker доповнює, що труднощі у рецепції пов'язані з дефіцитом спільної уваги та обмеженою здатністю до інтеграції невербальних сигналів, що ускладнює розуміння соціально значущих контекстів [73, с. 100].

Експресивна складова мовлення – самостійне продукування висловлювань – тісно пов'язана з когнітивними процесами. М. S. Moulton зазначає, що розвиток мовлення у дітей з аутизмом безпосередньо залежить від рівня уваги, пам'яті та мислення, оскільки побудова складних речень і підтримання діалогу потребує синхронізації когнітивних та мовленнєвих функцій [70, с. 120]. Вітчизняні дослідження підтверджують, що успішне формування мовленнєвої ініціативи потребує інтегрованого підходу, який одночасно стимулює вербальні та когнітивні навички [2, с. 88; 61, с. 92].

Важливу роль у формуванні мовленнєвої активності відіграє взаємозв'язок між мовленням і соціальною взаємодією. Як показує К. О. Островська, використання інтерактивних вправ, рольових ігор та спільної діяльності сприяє розвитку символічного мислення та соціального наслідування, що, у свою чергу, стимулює експресивну сторону мовлення та сприяє активізації прагматичних навичок [36, с. 114].

Особливості невербальної комунікації також мають значний вплив на мовленнєву ініціативу. Н. В. Базима підкреслює, що невербальні сигнали – жести, міміка, вказівні рухи – виступають засобом підтримки і доповнення словесного висловлювання, допомагаючи дітям долати труднощі у вербальному спілкуванні [3, с. 105]. Використання таких стратегій у навчальному процесі дозволяє створити умови для послідовного розвитку як рецептивної, так і експресивної сторін мовлення.

Отже, лінгвістичні та комунікативні особливості мовлення дітей з РАС визначаються комплексом психологічних, когнітивних та соціально-комунікативних факторів. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень

(Н. В. Базима, К. О. Островська, М. К. Шеремет, Т. Grandin, М. S. Moulton, С. Т. Witaker) дозволяє зробити висновок про необхідність комплексного підходу до розвитку мовлення, який поєднує стимуляцію когнітивних процесів, формування прагматичних навичок та використання інтерактивних ігрових і технологічних методик [2, 3, 35, 36, 61, 62, 69, 70, 73].

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра відбувається під впливом комплексу вікових та соціально-педагогічних чинників. Вікові закономірності психічного розвитку визначають ступінь готовності дитини до активного комунікативного прояву, а також характер інтеграції когнітивних і емоційно-мотиваційних компонентів мовленнєвої активності. Так, Т. В. Дуткевич підкреслює, що молодший шкільний вік характеризується підвищенням потреби у соціальній взаємодії та формуванні самостійності в мовленні, що створює сприятливі умови для розвитку мовленнєвої ініціативи [17, с. 204].

Рівень комунікативної мотивації визначає, наскільки дитина здатна самостійно ініціювати мовлення та підтримувати діалог. Як зазначає К. Козак, мотиваційна складова мовленнєвої ініціативи тісно пов'язана з формуванням емоційної безпеки та довіри до дорослого як комунікативного партнера [20, с. 369]. Наявність позитивного емоційного досвіду у взаємодії з дорослими та однолітками стимулює ініціативність у мовленні, тоді як відсутність таких умов може призводити до мовленнєвої пасивності [50, с. 16; 7, с. 257].

Соціальний контекст є ключовим чинником формування мовленнєвої активності. Взаємодія з педагогами, логопедами та батьками створює модель комунікаційної поведінки, яку дитина поступово наслідує та інтегрує у власну мовленнєву практику [11, с. 145; 46, с. 9]. Значна увага приділяється груповій роботі та спільній ігровій діяльності, які стимулюють розвиток соціальних навичок та прагматичних компонентів мовлення [23, с. 381; 28, с. 105]. Інтерактивні методики, включно зі сторітелінгом та соціальними історіями,

сприяють розширенню словникового запасу та формуванню адекватних комунікативних стратегій [41, с. 5; 55, с. 49].

Інклюзивне середовище забезпечує додаткові можливості для соціальної інтеграції та розвитку мовленнєвої ініціативи, адже дитина з РАС отримує досвід взаємодії з однолітками без обмежень та додаткову підтримку дорослого у навчальній ситуації [18, с. 102; 68, с. 138]. Важливу роль відіграє педагогічна компетентність фахівців, що полягає у здатності адаптувати завдання, використовувати невербальні та мультимодальні засоби комунікації, а також організовувати середовище так, щоб воно стимулювало мовленнєву ініціативу [15, с. 45; 14, с. 36].

Характер сімейного спілкування також виступає критичним чинником: стиль взаємодії, емоційна підтримка та стимулювання мовлення вдома значною мірою визначають готовність дитини до самостійної мовленнєвої діяльності у навчальному середовищі [21, с. 136; 27, с. 105]. Дослідження П. В. Павленка підкреслюють, що співпраця школи та сім'ї дозволяє створити єдину комунікаційну стратегію, яка забезпечує цілісність процесу розвитку мовленнєвої ініціативи та підтримує когнітивні й емоційні компоненти [39, с. 150].

Вікові особливості формування мовленнєвої ініціативи проявляються у послідовності розвитку мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів. Діти молодшого шкільного віку починають активно ініціювати комунікацію у простих соціальних ситуаціях, поступово розширюючи можливості для самостійного продукування мовлення та участі у колективних видах діяльності [17, с. 212; 43, с. 97].

Крім того, соціально-педагогічні чинники впливають на специфіку розвитку кожного компонента мовленнєвої ініціативи. Використання інтерактивних вправ і рольових ігор стимулює когнітивний та поведінковий компоненти, а наявність підтримки дорослого та позитивного емоційного

середовища активує мотиваційний та емоційно-комунікативний компоненти [40, с. 885; 56, с. 6]. За рахунок такої комплексної взаємодії формується цілісна мовленнєва активність дитини, яка дозволяє їй ефективно спілкуватися у навчальних і соціальних контекстах [51, с. 38; 67].

Отже, аналіз вікових та соціально-педагогічних чинників свідчить, що оптимальний розвиток мовленнєвої ініціативи можливий лише за умов поєднання індивідуалізованого підходу, підтримки родини, компетентності педагогів та створення безпечного, інтерактивного навчального середовища. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-комунікативної та поведінкової складових мовленнєвої активності дітей з РАС [52, с. 12; 53, с. 58; 54, с. 120; 57, с. 110; 59, с. 70; 60, с. 420; 64, с. 220; 65, с. 80; 66, с. 160; 72, с. 220; 73, с. 110].

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра є результатом комплексної взаємодії психологічних механізмів, лінгвістичних та комунікативних особливостей, а також вікових і соціально-педагогічних чинників. Провідними психологічними механізмами, що забезпечують ініціацію мовленнєвої активності, є розвиток потребово-мотиваційної сфери, емоційної регуляції, здатності до наслідування, спільної уваги, символічної гри та соціального наслідування. Порушення цих процесів у дітей з аутизмом обмежує їхню здатність до самостійного мовлення, встановлення комунікативного контакту та розуміння намірів співрозмовника. Використання емоційно-позитивного підкріплення, сенсорної інтеграції та стимуляції міжпівкульної взаємодії мозку сприяє активізації мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів мовленнєвої ініціативи, забезпечуючи ефективний розвиток комунікативних навичок та прагматичного використання мовлення.

Лінгвістичні та комунікативні особливості дітей з РАС визначають специфіку їхньої мовленнєвої поведінки. Основними проявами є обмежений

словниковий запас, труднощі у формуванні граматичних конструкцій, порушення просодики, ехोलалії, неадекватне використання займенників та проблеми прагматичного аспекту мовлення. Ці особливості впливають на рецептивну і експресивну сторони мовлення, а також на взаємозв'язок мовленнєвої активності з когнітивними процесами, такими як увага, пам'ять та мислення. Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених підкреслюють ефективність інтеграції психолого-педагогічних, лінгвістичних і комунікативних підходів, включаючи використання технологічних засобів підтримки мовлення, соціальних історій, сторітелінгу, комунікативних карт та інтерактивних методик, що активізують усі структурні компоненти мовленнєвої ініціативи.

Вікові та соціально-педагогічні чинники формування мовленнєвої ініціативи підкреслюють значення індивідуалізації навчального процесу, взаємодії з дорослими, групової роботи та спільної ігрової діяльності. Вікові закономірності розвитку психіки дітей молодшого шкільного віку визначають рівень готовності до активного комунікативного прояву, тоді як соціальний контекст – стиль спілкування у сім'ї, педагогічні стратегії, організація інклюзивного освітнього середовища – визначає ефективність реалізації мовленнєвої активності. Позитивний емоційний досвід, підтримка дорослого, інтерактивні ігрові методики та технологічні засоби стимулюють розвиток мотиваційного, когнітивного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів мовленнєвої ініціативи.

Таким чином, ефективний розвиток мовленнєвої активності можливий лише за умови інтеграції психологічних механізмів, врахування лінгвістичних і комунікативних особливостей, використання комплексних психолого-педагогічних методик та забезпечення сприятливого соціального середовища. Співпраця сім'ї, школи та фахівців психолого-педагогічного профілю виступає ключовим фактором формування мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом,

забезпечуючи розвиток їхньої комунікативної компетентності та здатності до адекватної соціальної взаємодії.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та корекційної літератури дозволив виокремити ключові аспекти розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців показали, що мовленнєва ініціатива є комплексним феноменом, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-комунікативний та поведінковий компоненти і формується під впливом внутрішніх психологічних механізмів, лінгвістичних особливостей, соціального середовища та педагогічних умов.

У розглянутих працях висвітлено, що у дітей з РАС спостерігаються специфічні порушення мовлення, які проявляються у вигляді обмеженого словникового запасу, труднощів у формуванні граматичних конструкцій, порушення просодики, ехोलалій та прагматичних труднощів. Ці особливості визначають потребу у систематичному використанні психолого-педагогічних методик, таких як соціальні історії, комунікативні карти, сторітелінг, інтерактивні ігри та технологічні засоби підтримки мовлення, що сприяють розвитку всіх компонентів мовленнєвої ініціативи.

Важливу роль у процесі формування мовленнєвої ініціативи відіграє дорослий як комунікативний партнер, педагогічні стратегії, організація групової та спільної ігрової діяльності, а також забезпечення безпечного емоційного середовища. Вікові та соціально-педагогічні чинники визначають рівень готовності дітей до активного мовленнєвого прояву, а інтеграція сімейного та шкільного середовища є критичною для забезпечення успішного розвитку мовленнєвої ініціативи.

Отже, теоретичні дослідження підкреслюють, що ефективне формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з аутистичними порушеннями можливо лише за умови комплексного підходу, який включає психолого-педагогічне забезпечення, врахування лінгвістичних і комунікативних особливостей, використання сучасних методик активізації мовлення та тісну співпрацю сім'ї, школи та фахівців.

Отримані висновки створюють теоретичну базу для розробки практичних рекомендацій та програм корекційної роботи, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності та комунікативної компетентності дітей з розладами аутистичного спектра.

РОЗДІЛ 2.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

2.1. Емпіричне дослідження (констатувальний експеримент) формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є одним із ключових напрямів сучасної логопедичної та психолого-педагогічної практики. Саме здатність ініціювати мовленнєвий контакт, підтримувати діалог і використовувати мовлення як засіб соціальної взаємодії визначає рівень комунікативної компетентності дитини. Для розроблення ефективних корекційних програм необхідним є попередній аналіз реального стану розвитку мовленнєвої ініціативи, що й зумовило проведення емпіричного (констатувального) етапу дослідження.

Мета дослідження: визначити рівень сформованості мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС та виявити особливості її прояву в умовах навчально-виховного процесу.

Дослідження проводилося на базі Гімназії № 260 міста Києва. У вибірку увійшли 10 дітей молодшого шкільного віку (6–8 років), яким діагностовано розлади аутистичного спектра.

Склад вибірки:

- 7 хлопчиків і 3 дівчинки;
- усі діти навчаються в інклюзивних класах;
- рівень інтелектуального розвитку — у межах вікової норми або помірно знижений.

Дослідження проводилося у три послідовні етапи:

1. **Підготовчий етап.** На цьому етапі було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми розвитку мовленнєвої ініціативи у дітей з РАС, визначено мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, обрано методики, розроблено інструментарій спостереження та отримано дозвіл адміністрації закладу освіти на проведення експерименту.
2. **Констатувальний етап.** Передбачав безпосереднє вивчення рівня сформованості мовленнєвої ініціативи шляхом застосування комплексу діагностичних методик. Обстеження проводилося індивідуально у знайомих для дітей умовах. Паралельно здійснювалося педагогічне спостереження за проявами мовленнєвої активності в ігровій та побутовій діяльності.
3. **Аналітико-інтерпретаційний етап.** Передбачав систематизацію отриманих результатів, кількісний і якісний аналіз емпіричних даних, визначення рівнів сформованості мовленнєвої ініціативи та формулювання висновків, що стали основою для розроблення формувального етапу дослідження.

Для комплексного вивчення мовленнєвої ініціативи дітей молодшого шкільного віку з РАС використано три взаємодоповнювальні методики:

1. **Методика «Дослідження комунікативної діяльності дітей з аутизмом»** (Н. В. Базима, Т. В. Скрипник) – дає змогу виявити рівень ініціативності, реактивності та адекватності мовленнєвих актів у різних комунікативних ситуаціях.
2. **Шкала оцінки мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом (Speech and Language Communication Assessment Scale for Autism)** – адаптована українськими логопедами версія зарубіжної методики М. Moulton, що дозволяє визначити рівень розуміння, використання та спонтанності мовлення.

3. Методика «Соціально-комунікативний розвиток дітей з РАС»

(К. О. Островська, І. П. Островський) – включає спостереження за проявами мовленнєвої ініціативи, здатністю до діалогу, участю у спільній діяльності, реакцією на звернення дорослого.

Дослідження комунікативної діяльності дітей з розладами аутистичного спектра має важливе значення для розуміння рівня їх соціальної взаємодії, мовленнєвої ініціативності та здатності реагувати на вербальні стимули. Методика, розроблена українськими науковицями Н. В. Базимою та Т. В. Скрипник дає змогу виявити характер мовленнєвих актів дитини у різних видах діяльності (ігровій, побутовій, навчальній), визначити співвідношення між ініціативними та реактивними висловлюваннями, а також оцінити адекватність мовленнєвих реакцій до ситуації спілкування.

Методика дозволяє не лише кількісно оцінити рівень мовленнєвої активності, але й якісно проаналізувати особливості комунікативної поведінки дитини – здатність вступати у контакт, підтримувати діалог, виражати потреби та емоції у соціально прийнятний спосіб.

Таблиця 2.1

Критерії оцінювання

Критерій	Характеристика
Ініціативність	Здатність самостійно розпочати комунікативну взаємодію, звернутися до дорослого чи однолітка.
Реактивність	Відповідність реакції дитини на звернення, здатність підтримати контакт.
Адекватність висловлювань	Семантична й емоційна відповідність мовлення ситуації спілкування.

Оцінювання проводиться за трирівневою шкалою:

3 бали – показник високого рівня (повна сформованість прояву);

2 бали – середній рівень (епізодичний прояв);

1 бал – низький рівень (відсутність або поодинокі прояви).

Результати дослідження подано у таблиці 2.2:

Таблиця 2.2

Результати дослідження (n = 10) за методикою «Дослідження комунікативної діяльності дітей з аутизмом» (Н. В. Базима, Т. В. Скрипник)

№ дитини	Ініціативність	Реактивність	Адекватність висловлювань	Середній бал	Рівень
1	2	3	2	2,3	середній
2	1	1	1	1,0	низький
3	3	3	3	3,0	високий
4	2	2	2	2,0	середній
5	1	1	1	1,0	низький
6	3	3	2	2,7	високий
7	2	2	2	2,0	середній
8	1	2	1	1,3	низький
9	2	2	3	2,3	середній
10	3	3	3	3,0	високий

Таблиця 2.3

Узагальнені кількісні результати

Рівень комунікативної діяльності	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	3	30 %
Середній	4	40 %
Низький	3	30 %
Разом	10	100 %

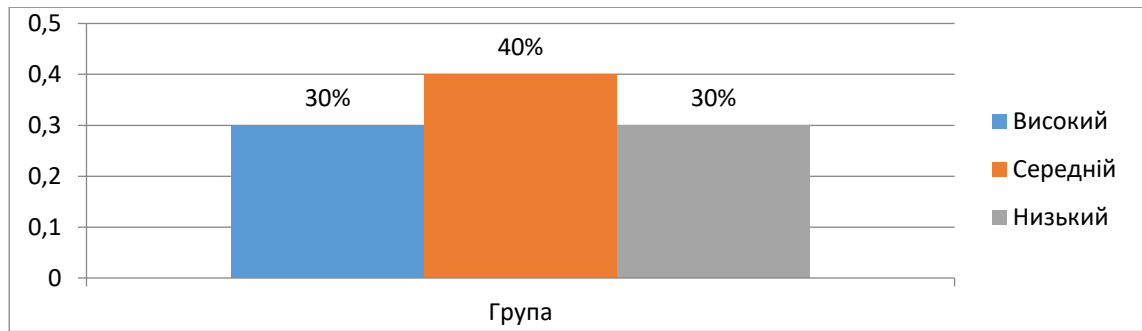


Рис.2.1. Узагальнені кількісні результати за методикою «Дослідження комунікативної діяльності дітей з аутизмом» (Н. В. Базима, Т. В. Скрипник)

Кількісний аналіз результатів свідчить, що більшість дітей з розладами аутистичного спектра мають середній або низький рівень розвитку комунікативної діяльності. Зокрема, 40 % дітей показали середній рівень, який характеризується епізодичними проявами мовленнєвої ініціативи, адекватними, але короткими реакціями на звернення, частковою емоційною включеністю.

30 % досліджуваних мають високий рівень – такі діти активно вступають у спілкування, демонструють доречні й емоційно забарвлені висловлювання, здатні реагувати на комунікативні стимули і самостійно ініціювати мовленнєві контакти.

Інші 30 % дітей мають низький рівень сформованості комунікативної діяльності: вони переважно не ініціюють спілкування, реагують мінімально або невербально, часто не розуміють зміст звернень і не демонструють адекватних мовленнєвих реакцій.

Якісний аналіз показав, що у дітей з високим рівнем комунікативної діяльності переважають вербальні засоби спілкування, висловлювання логічно послідовні, емоційно забарвлені, супроводжуються поглядом, мімікою, жестами. Вони здатні не лише реагувати, а й самостійно ініціювати діалог, пропонувати тему спілкування, звертатися до дорослого чи ровесника з конкретною метою (прохання, пояснення, запитання).

Діти з середнім рівнем частіше реагують на мовлення дорослого, ніж ініціюють власне, спілкування для них має ситуативний характер. Їхні висловлювання короткі, емоційно бідні, але переважно адекватні ситуації. Комунікація можлива за умови зовнішнього стимулювання (запитання, підказка, спільна дія).

Діти з низьким рівнем демонструють мінімальну мовленнєву активність. Висловлювання обмежуються окремими словами або звуконаслідуванням. Ініціативність відсутня, реактивність слабка, часто спостерігається відсторонення від комунікативної ситуації або стереотипні невербальні реакції (погойдування, уникнення погляду). Їхні відповіді переважно неадекватні контексту, що свідчить про порушення розуміння мовлення.

Таким чином, отримані результати за методикою Н. В. Базими, Т. В. Скрипник свідчать, що більшість дітей з розладами аутистичного спектра мають недостатньо сформовані комунікативні навички, що проявляється у зниженій ініціативності, обмеженій реактивності та частковій неадекватності мовленнєвих актів. Лише окремі діти виявляють високий рівень мовленнєвої активності, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти у побутових і навчальних ситуаціях. Такі результати підтверджують потребу у цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на стимулювання комунікативної активності, розвиток мовленнєвих стратегій та формування позитивного емоційного досвіду спілкування у дітей з РАС.

Оцінка мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є одним із ключових завдань спеціальної педагогіки та логопедії. Для цього українські фахівці адаптували зарубіжну методику М. Moulton, що дозволяє комплексно оцінити рівень розуміння мовлення, використання мовлення та спонтанності комунікації у дітей з аутизмом.

Методика дає змогу виявити індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку, визначити сильні та слабкі сторони комунікативних навичок, а також

оцінити потребу у спеціальних корекційно-розвивальних заходах. Це особливо важливо для дітей з РАС, оскільки порушення мовлення та спонтанної комунікації суттєво впливають на соціальну адаптацію.

Таблиця 2.4

Критерії оцінювання

Критерій	Характеристика
Розуміння мовлення	Здатність адекватно реагувати на інструкції, запитання та вербальні стимули дорослого.
Використання мовлення	Використання слів, фраз або речень для вираження потреб, бажань і коментарів.
Спонтанність мовлення	Ініціатива у мовленнєвій взаємодії, самостійне звертання до оточення без стимулу.

Оцінювання проводиться за трирівневою шкалою:

3 бали – високий рівень (повна сформованість мовленнєвих навичок),

2 бали – середній рівень (часткова сформованість, проявляється епізодично),

1 бал – низький рівень (відсутність або поодинокі прояви).

Таблиця 2.5

Результати дослідження за адаптованою методикою M. Moulton (n = 10)

№ дитини	Розуміння мовлення	Використання мовлення	Спонтанність мовлення	Середній бал	Рівень
1	3	2	2	2,3	середній
2	1	1	1	1,0	низький
3	2	2	1	1,7	низький
4	2	2	2	2,0	середній
5	1	1	1	1,0	низький
6	3	3	3	3,0	високий
7	2	1	1	1,3	низький
8	2	2	2	2,0	середній
9	1	1	1	1,0	низький
10	3	3	3	3,0	високий

Узагальнені кількісні результати

Рівень мовленнєвого розвитку	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	2	20 %
Середній	3	30 %
Низький	5	50 %
Разом	10	100 %

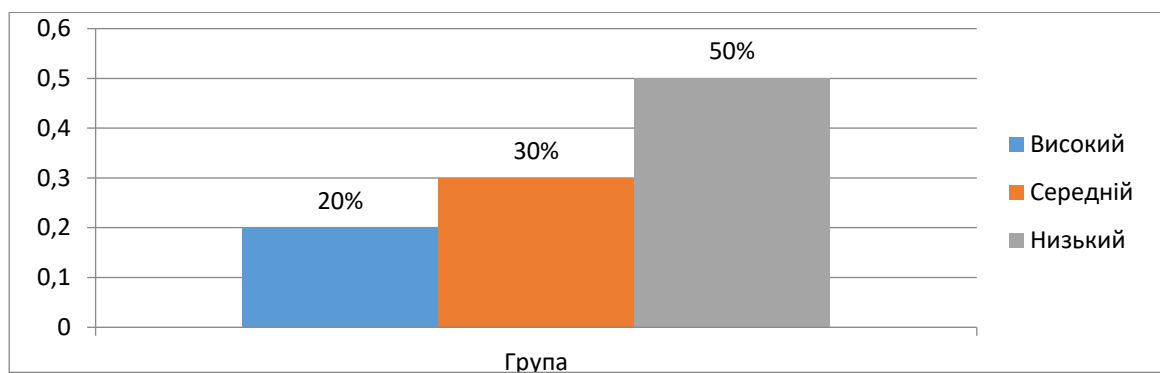


Рис.2.2. Узагальнені кількісні результати за адаптованою методикою
М. Moulton

Аналіз результатів показав, що у дітей із РАС більшість демонструє низький рівень мовленнєвого розвитку (50 %), особливо у використанні мовлення та спонтанності комунікації. Лише двоє дітей (20 %) досягли високого рівня, проявляючи адекватне розуміння мовлення, активне використання вербальних засобів та спонтанність у діалозі.

Діти із середнім рівнем (30 %) мають часткове розуміння мовлення і помірну активність у використанні вербальних форм. Вони реагують на стимул дорослого, але спонтанне мовлення проявляється епізодично.

У дітей з низьким рівнем (50 %) спостерігається обмежена мовленнєва активність: вони переважно не реагують на вербальні сигнали, комунікація

обмежується окремими словами або невербальними проявами, а ініціатива у взаємодії майже відсутня.

Отримані результати підкреслюють необхідність індивідуалізованих корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності, розвиток спонтанного мовлення та підвищення комунікативної ініціативи. Диференціація результатів за компонентами мовлення допомагає визначити пріоритетні напрями роботи для кожної дитини [2, с. 44; 31, с. 220].

Соціально-комунікативний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є важливою складовою оцінки їхньої здатності до інтерактивної взаємодії та мовленнєвої ініціативи. Методика К. О. Островської та І. П. Островського передбачає комплексне спостереження за поведінкою дитини у різних соціальних ситуаціях, оцінює здатність вступати у діалог, проявляти мовленнєву ініціативу, брати участь у спільній діяльності та реагувати на звернення дорослого.

Методика дозволяє виявити сильні та слабкі сторони комунікативного розвитку, оцінити рівень соціальної адаптації та спланувати індивідуальні корекційно-розвивальні заходи.

Таблиця 2.7

Критерії оцінювання

Критерій	Характеристика
Мовленнєва ініціатива	Ініціювання звернень, пропозицій, запитань до дорослого чи однолітка.
Здатність до діалогу	Вміння підтримувати розмову, реагувати на запитання, логічність відповідей.
Участь у спільній діяльності	Спільна гра, робота з іншими дітьми або дорослими, здатність до кооперації.
Реакція на звернення дорослого	Адекватність та швидкість відповіді, увага до інструкцій.

Оцінювання проводиться за трирівневою шкалою:

3 бали – високий рівень (повна сформованість соціально-комунікативних навичок),

2 бали – середній рівень (проявляється епізодично або у знайомих ситуаціях),

1 бал – низький рівень (мінімальна або відсутня активність).

Таблиця 2.8

Результати дослідження за методикою К. О. Островської та

І. П. Островського (n = 10)

№ дитини	Мовленнєва ініціатива	Здатність до діалогу	Участь у спільній діяльності	Реакція на звернення дорослого	Середній бал	Рівень
1	2	2	2	2	2,0	середній
2	1	1	1	1	1,0	низький
3	3	3	3	3	3,0	високий
4	2	2	1	2	1,8	середній
5	1	1	1	1	1,0	низький
6	3	3	2	3	2,8	високий
7	2	2	2	1	1,8	середній
8	1	1	1	1	1,0	низький
9	2	2	2	2	2,0	середній
10	3	3	3	3	3,0	високий

Таблиця 2.9

Узагальнені кількісні результати

Рівень соціально-комунікативного розвитку	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	3	30 %
Середній	4	40 %
Низький	3	30 %
Разом	10	100 %

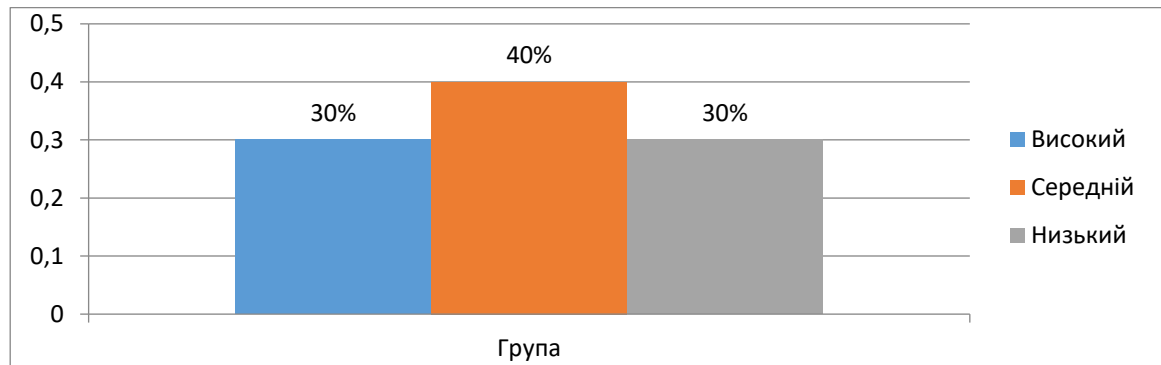


Рис.2.3. Узагальнені кількісні результати за методикою К. О. Островської та І. П. Островського

Кількісний аналіз показав, що більшість дітей з РАС (70 %) мають середній або низький рівень соціально-комунікативного розвитку. Три дитини демонструють високий рівень – вони активно ініціюють мовленнєвий контакт, підтримують діалог, беруть участь у спільній діяльності та адекватно реагують на звернення дорослого. Чотири дітей мають середній рівень, їхня активність ситуативна, спілкування частково ініціюється дорослим або однолітками, а участь у спільній діяльності непостійна. Троє дітей характеризуються низьким рівнем: вони не проявляють мовленнєвої ініціативи, реагують мінімально або невербально, практично не вступають у спільну діяльність.

Діти з високим рівнем соціально-комунікативного розвитку демонструють здатність самостійно вступати у діалог, ініціювати спілкування, адекватно реагувати на звернення дорослого, активно брати участь у групових та ігрових ситуаціях. Їхня мовленнєва активність емоційно забарвлена, логічно структурована, включає вербальні та невербальні засоби комунікації.

Діти із середнім рівнем проявляють мовленнєву активність епізодично, частково реагують на інструкції дорослого, вступають у діалог лише після стимулу, а участь у спільній діяльності обмежена знайомими або повторюваними ситуаціями.

Діти з низьким рівнем мають мінімальну мовленнєву ініціативу, спостерігається відсутність самостійних звернень, слабка реактивність на інструкції, обмежена участь у групових або ігрових діях. Мовлення нерозгорнуте, часто обмежується окремими словами чи звуками, вербальні реакції практично неадекватні ситуації.

Результати дослідження показують, що у більшості дітей з РАС соціально-комунікативний розвиток перебуває на середньому або низькому рівні, що проявляється у недостатній мовленнєвій ініціативі, обмеженій здатності до діалогу та участі у спільній діяльності. Лише окремі діти демонструють високий рівень розвитку, що дозволяє ефективно вступати у комунікацію та підтримувати взаємодію з дорослими й однолітками. Дані результати підкреслюють необхідність цілеспрямованої корекційної роботи для розвитку соціально-комунікативних навичок та стимулювання мовленнєвої активності у дітей з РАС.

Узагальнення результатів дослідження за трьома методиками свідчить, що більшість дітей з розладами аутистичного спектра мають недостатньо сформовані мовленнєві та комунікативні навички. Спостерігається обмежена спонтанність мовлення, низька або епізодична ініціативність у спілкуванні, часткова або слабка реактивність на звернення дорослого та обмежена участь у спільній діяльності. Лише невелика частина дітей демонструє високий рівень розвитку, що дозволяє ефективно вступати у комунікацію, підтримувати діалог і проявляти мовленнєву активність у різних ситуаціях. Усі три методики підтверджують необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на стимулювання мовленнєвої активності, розвиток комунікативних навичок і соціальної адаптації дітей з РАС.

2.2. Методичні рекомендації щодо формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра є одним із ключових завдань корекційно-розвивальної роботи. Дослідження сучасних українських науковців свідчать про ефективність ігрової діяльності як провідного засобу стимулювання мовленнєвої активності [1, с. 47; 2, с. 35; 3, с. 56]. Гра виступає не лише як форма розваги, але й як інтегроване середовище для розвитку комунікативних навичок, здатності до спонтанного висловлювання, адекватного реагування на вербальні та невербальні стимули дорослого та однолітків [4, с. 370; 5, с. 115].

Однією з ефективних форм є рольові та сюжетно-рольові ігри, у яких дитина моделює різні соціальні ситуації: від побутових до навчально-ігрових [9, с. 210; 10, с. 256]. Такі ігри сприяють формуванню послідовності висловлювань, адекватного використання мовних конструкцій та невербальних засобів комунікації. Діти з РАС, перебуваючи у безпечному ігровому середовищі, мають змогу експериментувати з мовними формами, проявляти ініціативу, що особливо важливо для тих, у кого спостерігаються труднощі з початком мовленнєвого контакту [21, с. 135; 25, с. 10].

У практиці логопедично-корекційної роботи рекомендується структурувати ігрову діяльність таким чином, щоб вона мала чіткі, зрозумілі для дитини етапи, що включають елементи стимулювання мовлення. Наприклад, передбачати ігрові завдання, які вимагають від дитини висловлювати прохання, запитання або описувати власні дії [3, с. 65; 4, с. 372]. Використання наочних посібників, карток з сюжетами, піктограм та інших візуальних опор допомагає дітям з аутизмом зрозуміти структуру гри та визначити можливі мовленнєві реакції [24, с. 254; 28, с. 105].

Особливу увагу приділяють поєднанню вербальних і невербальних засобів комунікації. Для дітей з РАС характерна обмежена спонтанна мова, проте багато

хто активно користується жестами, мімікою та інтонаційними варіантами для вираження власних намірів [25, с. 12; 28, с. 107]. Корекційна робота передбачає цілеспрямоване стимулювання цих форм спілкування, поступове залучення вербальної мови через повторення, моделювання ситуацій та заохочення спонтанних висловлювань [1, с. 50; 2, с. 41].

Дослідження показують, що сценарне моделювання та міні-постановки сприяють розвитку не лише мовної активності, але й соціальної взаємодії, уваги до партнерів по грі, умінню чергувати ролі та підтримувати діалог [23, с. 380; 14, с. 35]. Для дітей з низьким рівнем мовленнєвої ініціативи рекомендоване використання спрощених сюжетів з обмеженою кількістю дійових персонажів, де дитина має чітко визначені завдання і може опрацьовувати мовні структури поступово [5, с. 118; 31, с. 210].

Сучасні підходи включають елементи сторітелінгу, що поєднують інтерактивну розповідь та рольову гру. Методика сторітелінгу дозволяє стимулювати мовленнєву активність, формує послідовність висловлювань, розвиває уяву та спонтанне використання мовних засобів [6, с. 11; 27, с. 105; 56, с. 6]. Під час таких занять дитина може повторювати окремі слова або фрази, доповнювати сюжет власними висловлюваннями, взаємодіяти з дорослим та однолітками, що сприяє підвищенню ініціативності у спілкуванні [12, с. 132; 41, с. 4].

Не менш важливим є чітке моделювання соціальної взаємодії та навчання дітей послідовності мовленнєвих дій. Корекційні заняття повинні включати систематичне повторення комунікативних сценаріїв, які відтворюють реальні життєві ситуації: запрошення до гри, прохання про допомогу, прості описові запитання та відповіді [4, с. 374; 36, с. 110]. Регулярне використання таких вправ формує у дітей навички спонтанного звернення, розуміння соціального контексту та адекватної реакції на вербальні та невербальні сигнали [2, с. 37; 53, с. 60].

Важливо також підтримувати позитивний емоційний фон під час ігрової діяльності, оскільки діти з РАС часто уникають контакту через тривожність або страх помилки [7, с. 257; 29, с. 127]. Заохочення навіть мінімальної мовленнєвої активності, похвала за спроби комунікації та використання структурованих ігор сприяють формуванню стійкого інтересу до взаємодії та підвищують мотивацію до мовлення [3, с. 70; 14, с. 36].

Отже, систематичне використання ігрової діяльності, поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації, впровадження сторітелінгових технік та чітке моделювання соціальних сценаріїв формують у дітей з РАС базові уміння ініціювати спілкування, підтримувати діалог і адекватно реагувати на звернення дорослого або однолітків. Ефективна організація таких занять забезпечує поступове підвищення рівня мовленнєвої активності та соціальної адаптації, що підтверджується численними дослідженнями українських та зарубіжних авторів [1, с. 50; 2, с. 42; 14, с. 36; 27, с. 106; 56, с. 7].

Таким чином, ігрова діяльність виступає ключовим компонентом корекційно-розвивальної роботи з формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра, забезпечуючи розвиток вербальної та невербальної комунікації в умовах безпечного та мотивуючого середовища.

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра потребує системного підходу, який передбачає застосування структурованих комунікативних стратегій та спеціальних систем підтримки мовлення. Дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів свідчать, що для дітей із РАС характерні труднощі з початком мовленнєвої активності, спонтанним висловленням та адекватним реагуванням у соціальних ситуаціях, що обумовлює необхідність використання адаптованих стратегій стимулювання [1, с. 48; 2, с. 42; 3, с. 68].

Одним із основних напрямів корекційної роботи є впровадження структурованих комунікативних вправ, що передбачають чітко визначені кроки та завдання для дитини. Це можуть бути серії вправ із повторенням словникових одиниць, моделюванням запитань та відповідей, використанням коротких діалогів і питань із вибором правильної реакції [4, с. 373; 5, с. 117]. Такі вправи допомагають дітям орієнтуватися у соціальному контексті, формують послідовність мовленнєвих актів та стимулюють спонтанні висловлювання.

Важливою складовою є використання альтернативних та додаткових засобів комунікації, таких як піктограми, картки з послідовністю дій, схеми діалогу та електронні комунікативні системи [24, с. 255; 28, с. 106]. Вони забезпечують наочну підтримку для дітей, які мають обмежену здатність до вербальної комунікації, та дозволяють поступово інтегрувати мовленнєві висловлювання у повсякденну взаємодію. Використання таких систем сприяє підвищенню самостійності дітей у комунікації та стимулює розвиток мовленнєвої ініціативи [25, с. 14; 31, с. 215].

Ефективним засобом є структуроване моделювання соціальних ситуацій, де дитина за допомогою дорослого поступово освоює сценарії комунікації: запитати, відповісти, запропонувати співпрацю чи висловити прохання [36, с. 112; 53, с. 62]. Під час таких вправ дорослий слугує моделлю комунікації, стимулюючи дитину до мовлення та контролюючи послідовність висловлювань, що дозволяє формувати внутрішню структуру діалогу та адекватність реакцій [2, с. 44; 5, с. 119].

Важливим аспектом є систематичне використання стимулюючих вербальних і невербальних сигналів, які допомагають дитині орієнтуватися у контексті спілкування та підтримувати контакт із партнером [1, с. 50; 14, с. 36]. Це можуть бути прості підказки, мімічні знаки, жести та інтонаційні моделі, що супроводжують запитання чи пропозиції [25, с. 15; 28, с. 107]. Поєднання

структурованих стратегій і підтримки мовлення дозволяє формувати спонтанні мовленнєві акти та підвищувати рівень комунікативної активності.

Особливо ефективними є комплексні програми розвитку мовлення, які включають поєднання ігрової діяльності та структурованих комунікативних стратегій. Такі програми дозволяють поступово підвищувати складність завдань, залучати дітей до взаємодії з однолітками та дорослими, формувати навички ініціативного мовлення та підтримки діалогу [3, с. 70; 4, с. 375; 14, с. 37]. При цьому важливо дотримуватися індивідуального підходу, враховувати рівень розвитку дитини та її особливості сприйняття та засвоєння інформації [1, с. 52; 2, с. 45].

Необхідною умовою є систематичний контроль і оцінка результатів корекційної роботи, що дозволяє коригувати програму відповідно до досягнень дитини. Використання карт спостереження, індивідуальних планів і регулярних оцінок сприяє моніторингу прогресу, виявленню проблемних зон та своєчасному внесенню змін у корекційні стратегії [5, с. 120; 31, с. 220].

Таким чином, застосування структурованих комунікативних стратегій і систем підтримки мовлення забезпечує комплексний розвиток мовленнєвої ініціативи дітей молодшого шкільного віку з РАС. Воно сприяє формуванню послідовності висловлювань, підвищенню самостійності у спілкуванні, розвитку соціальної взаємодії та адекватної реакції на звернення дорослого та однолітків. Поєднання цих підходів із ігровою діяльністю створює ефективне та мотивуюче середовище для розвитку мовленнєвої активності та соціальної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра.

2.3. Розробка логопедичних занять з використанням ігрових технік у процесі формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Формування мовленнєвої ініціативи у дітей з розладами аутистичного спектра є складним і багатокомпонентним процесом, що потребує системного підходу та використання спеціально підібраних методів і засобів корекційної роботи [1, с. 48; 3, с. 72]. Одним із ефективних шляхів стимулювання мовленнєвої активності є ігрові техніки, які дозволяють створити безпечне та мотивуюче середовище для спонтанного спілкування, розвитку діалогічних навичок і здатності до вербального вираження власних потреб і бажань [14, с. 36; 23, с. 380]. Ігрові заняття забезпечують інтеграцію когнітивних, емоційних і мовленнєвих компонентів діяльності, сприяючи підвищенню мотивації дітей до взаємодії та розвитку соціально-комунікативних компетенцій [2, с. 45; 31, с. 220].

Нижче наведено конспекти 10 логопедичних занять, спрямованих на формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

Заняття 1. «Подорож до країни звуків»

Мета: Розвиток фонематичного сприймання, активізації словника та стимулювання мовленнєвої ініціативи у діалогічній взаємодії.

Обладнання: Картки із зображеннями тварин та предметів, м'які іграшки, «чарівна паличка» для активізації уваги.

Хід заняття:

1. **Вітальна гра (5 хв):** педагог вітає кожну дитину особисто, називаючи її ім'я, і пропонує дітям привітатися один з одним. Це стимулює звернення до дорослого та однолітків.
2. **Основна частина (20 хв):**

- Діти отримують картки із зображенням тварин. Завдання: показати тварину та вимовити звук або назву, пов'язану з карткою.
 - Педагог моделює діалог: ставить запитання («Що це за звір?», «Який звук він видає?») та заохочує дітей самостійно відповідати.
 - Гра «Чарівна паличка»: той, хто отримав паличку, починає коротке повідомлення або пропонує дію для інших дітей («Покажи, як стрибає жабка»).
- 3. Заключна частина (5 хв):** Підведення підсумків, похвала за активність, обговорення того, що вдалося сказати чи показати.

Очікуваний результат: підвищення рівня ініціативності у мовленні, розширення активного словника, формування навичок діалогічної взаємодії [2, с. 44; 14, с. 36].

Заняття 2. «Будуємо місто разом»

Мета: Розвиток мовленнєвої ініціативи, навичок спільної діяльності та формування простих діалогів у процесі конструктивної гри.

Обладнання: Конструктори, картки із зображенням будівель і предметів міського середовища, фігурки людей і тварин.

Хід заняття:

- 1. Вступна гра (5 хв):** Коротке обговорення планів на заняття («Що ми будемо будувати?»), стимулювання висловлювання думки кожної дитини.
- 2. Основна частина (20 хв):**
 - Діти по черзі додають елементи до конструкції, описують свій вибір («Я ставлю будинок», «Ось магазин»).
 - Педагог ставить уточнюючі запитання, моделює діалоги між фігурками та заохочує дітей повторювати та розширювати репліки.
 - Використання коротких сюжетних завдань: «Фігурка А хоче потрапити до магазину – що вона скаже?» Діти моделюють репліки.

3. **Заклучна частина (5 хв):** Підбиття підсумків, обговорення взаємодії, похвала дітей за активність у спільній грі.

Очікуваний результат: формування навичок комунікативної ініціативи, розвитку здатності підтримувати діалог та виражати власну позицію у груповій діяльності [3, с. 68; 23, с. 382].

Заняття 3. «Сторітеллінг: розповідаємо історію разом»

Мета: Розвиток спонтанного мовлення, творчої активності та мовленнєвої ініціативи через інтерактивну розповідь.

Обладнання: Ілюстровані картки з персонажами та подіями, маркери, дошка або планшет для візуалізації.

Хід заняття:

1. **Вступна гра (5 хв):** Обговорення початкового епізоду історії, стимулювання дітей до висловлення власних ідей («Що сталося з героєм?»).
2. **Основна частина (20 хв):**
 - Діти по черзі додають події до історії, використовуючи картки для візуальної підтримки.
 - Педагог задає питання, що спонукають до висловлення причин і наслідків («Чому герой так вчинив?», «Що буде далі?»).
 - Використання прийомів стимулювання ініціативи: «Придумай репліку для героя», «Запитай у героя щось від імені іншого персонажа».
3. **Заклучна частина (5 хв):** Підсумок історії, обговорення внеску кожної дитини, похвала та позитивне підкріплення активності.

Очікуваний результат: розвиток спонтанного мовлення, формування мовленнєвої ініціативи, активізація словника, навичок створення зв'язного мовлення та участі в колективному діалозі [6, с. 12; 27, с. 104].

Заняття 4. «Мовні лабіринти»

Мета: Розвиток здатності до планування висловлювань, формування логічного зв'язного мовлення та ініціативи у вербальній взаємодії.

Обладнання: Настільні лабіринти, картки із завданнями, фішки, таймер.

Хід заняття:

1. **Вступна гра (5 хв):** Діти обирають фішку та називають своє ім'я або улюблений предмет. Педагог підбадьорює кожну дитину за звернення до групи.
2. **Основна частина (20 хв):**
 - Діти проходять лабіринт, виконуючи завдання на кожній зупинці (наприклад: «Скажи, що ти бачиш», «Склади речення з трьох слів»).
 - Педагог моделює приклади правильних відповідей і стимулює дітей самостійно формулювати репліки.
 - Використовується система заохочення: кожне самостійне висловлення приносить фішку у «скарбничку».
3. **Заклучна частина (5 хв):** Обговорення пройденого маршруту, похвала за активність, повторення нових слів та фраз.

Очікуваний результат: розвиток мовленнєвої активності, здатності до логічного висловлювання та ініціативи у вербальному спілкуванні [2, с. 45; 31, с. 225].

Заняття 5. «Магазин чарівних слів»

Мета: Формування комунікативної ініціативи, розвиток спонтанного мовлення та навичок звернення до дорослого та однолітків.

Обладнання: Іграшкові продукти, касовий апарат, картки з предметами та діями, кошик.

Хід заняття:

1. **Вступна гра (5 хв):** Обговорення правил гри: хто буде продавцем, а хто покупцем. Педагог стимулює дітей говорити чітко та впевнено.
2. **Основна частина (20 хв):**

- Діти грають у магазин, обмінюючись репліками: «Я хочу купити...», «Скільки це коштує?».
- Педагог вводить картки із завданнями: «Склади речення з трьох слів», «Запитай у продавця, що робити».
- Моделювання діалогів стимулює самостійність у висловлюваннях та ініціативу.

3. Заключна частина (5 хв): Обговорення гри, повторення нових слів, похвала за участь та ініціативу.

Очікуваний результат: розвиток вербальної ініціативи, здатності формулювати прохання, запитання та короткі речення, підвищення комунікативної активності [3, с. 70; 23, с. 384].

Заняття 6. «Театр тіней»

Мета: Розвиток мовленнєвої ініціативи, емоційного забарвлення мовлення та творчої активності через драматизацію.

Обладнання: Ліхтарик, екран для тіней, фігурки та картки із персонажами, маркери для підписів.

Хід заняття:

- 1. Вступна гра (5 хв):** Діти обговорюють персонажів, яких вони бачили на картках, описують їх зовнішній вигляд.
- 2. Основна частина (20 хв):**
 - Діти по черзі створюють сцени за допомогою тіней та фігурок, складають короткі репліки: «Герой йде», «Що робить лисичка?».
 - Педагог ставить уточнюючі питання для стимулювання діалогу: «Що скаже герой?», «Як реагуватимуть інші персонажі?».
 - Використовується прийом «продовж історію», коли кожен додає свій епізод.
- 3. Заключна частина (5 хв):** Підбиття підсумків, обговорення подій, похвала за участь і активність у мовленнєвій взаємодії.

Очікуваний результат: розвиток спонтанного мовлення, емоційної виразності, здатності до творчого мовного конструювання та підтримки діалогу [6, с. 13; 27, с. 106].

Заняття 7. «Мовленнєвий калейдоскоп»

Мета: Розвиток словникового запасу, здатності комбінувати слова у словосполучення та короткі речення, стимулювання спонтанних висловлювань.

Обладнання: Картки із зображеннями предметів, дій, тварин, кольорові фішки.

Хід заняття:

1. **Вступна гра (5 хв):** Діти обирають картку та називають предмет або дію.
2. **Основна частина (20 хв):**
 - Складаються речення, використовуючи картки різних категорій: «Що робить тварина?», «Де знаходиться предмет?».
 - Педагог ставить уточнюючі запитання для стимулювання діалогу: «Що буде далі?», «Хто допоможе?»
3. **Заклучна частина (5 хв):** Підбиття підсумків, повторення нових слів та фраз, похвала за участь.

Очікуваний результат: розвиток спонтанного мовлення, розширення словникового запасу, формування мовленнєвої ініціативи.

Заняття 8. «Мовна естафета»

Мета: Формування навичок вербальної взаємодії, ініціативності та швидкого реагування у комунікації.

Обладнання: М'яч або невеликий м'який предмет, картки із завданнями (запитання, слова для побудови речень).

Хід заняття:

1. **Вступна гра (5 хв):** Пояснення правил естафети: передавати м'яч і говорити слово або речення.
2. **Основна частина (20 хв):**

- Діти по черзі передають м'яч і виконують завдання на картках: скласти речення, відповісти на запитання, задати питання іншому.
- Педагог підтримує ініціативу, заохочує додаткові репліки, коментарі та запитання.

3. Заключна частина (5 хв): Обговорення естафети, повторення найбільш вдалих висловлювань, похвала за активність.

Очікуваний результат: розвиток мовленнєвої активності, навичок швидкого реагування, ініціативності у діалозі.

Заняття 9. «Таємничі предмети»

Мета: Розвиток описового мовлення, здатності висловлювати власні думки та ініціативу у вербальному спілкуванні.

Обладнання: Мішок із різними предметами, картки із підказками для опису.

Хід заняття:

1. Вступна гра (5 хв): Діти по черзі дістають предмет із мішка і називають його.

2. Основна частина (20 хв):

- Кожен учасник описує предмет за формою, кольором, функцією або вигадує коротку історію про нього.
- Педагог задає питання для стимулювання деталізації опису: «Якого кольору?», «Що можна зробити з предметом?»

3. Заклучна частина (5 хв): Обговорення описів, похвала за активність, повторення нових слів та словосполучень.

Очікуваний результат: розвиток описового мовлення, підвищення спонтанності висловлювань, формування мовленнєвої ініціативи.

Заняття 10. «Мовленнєвий квест»

Мета: Розвиток кооперативного мовлення, здатності до запитань, відповідей та ініціативних висловлювань у груповій діяльності.

Обладнання: Картки із завданнями, конверти, невеликі призи, маршрутні листи.

Хід заняття:

1. **Вступна гра (5 хв):** Пояснення правил квесту: виконати завдання, рухаючись по станціях.
2. **Основна частина (20 хв):**
 - Діти виконують завдання на кожній станції: скласти речення, поставити запитання, знайти предмет за описом.
 - Педагог заохочує самостійні репліки, коментарі, взаємодію між дітьми.
3. **Заклучна частина (5 хв):** Підбиття підсумків квесту, обговорення досягнень, похвала за мовленнєву активність та співпрацю.

Очікуваний результат: розвиток мовленнєвої ініціативи, навичок кооперативного спілкування, підвищення мотивації до вербальної взаємодії.

Проведені десять логопедичних занять із використанням різноманітних ігрових, сюжетно-рольових та творчих технік показали комплексний підхід до стимулювання мовленнєвої активності та розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Заняття включали рольові ігри, сюжетно-творчі завдання, рухові та кооперативні вправи, що дозволяло враховувати індивідуальні особливості дітей, рівень їхнього розуміння мовлення, спонтанність висловлювань та здатність до діалогічної взаємодії (Додаток А).

Заняття «Подорож до країни звуків» та «Магазин чарівних слів» сприяли розвитку словника та фонематичного сприймання, стимулюючи дітей до самостійних висловлювань і звернень до дорослого та однолітків. Конструктивна гра «Будуємо місто разом» формувала навички планування дій, підтримки діалогу та висловлення власної позиції у групі, інтегруючи мовленнєву діяльність із кооперативною роботою.

Сюжетно-ігрові та творчі заняття, такі як «Сторітеллінг: розповідаємо історію разом» та «Театр тіней», стимулювали спонтанне мовлення, емоційне забарвлення висловлень, навички побудови коротких діалогів, а також інтеграцію когнітивних та емоційних компонентів діяльності. Заняття «Мовні лабіринти» поєднувало рухову активність із мовленнєвими завданнями, сприяючи розвитку логічного мислення, планування висловлювань та вербальної ініціативи.

Додаткові заняття «Мовленнєвий калейдоскоп», «Мовна естафета», «Таємничі предмети» та «Мовленнєвий квест» дозволили розширити спектр комунікативних ситуацій: від комбінування слів у словосполучення та речення до виконання завдань у груповій діяльності, формування описового мовлення, запитань та відповідей, підвищення ініціативності у вербальному спілкуванні. Заняття з квестом і естафетою стимулювали швидке реагування, спонтанність висловлювань та активну взаємодію між дітьми.

Узагальнення результатів усіх десяти занять показало, що систематичне застосування ігрових, сюжетно-рольових та творчих методик сприяє суттєвому підвищенню мовленнєвої активності, розвитку здатності до самостійних висловлювань, підтримки діалогу та емоційної виразності мовлення. Діти демонструють підвищену спонтанність у комунікації, активне використання вербальних засобів та готовність до взаємодії з однолітками та дорослими у різних соціально-комунікативних ситуаціях.

Результати свідчать про ефективність інтеграції різноманітних ігрових технік у корекційно-розвивальну роботу з дітьми з розладами аутистичного спектра, оскільки такі підходи забезпечують комплексний розвиток мовленнєвої ініціативи та сприяють соціальній адаптації, формуючи впевненість у власних комунікативних можливостях.

Після проведення десяти логопедичних занять було здійснено повторну діагностику за методиками констатувального етапу. Відбулося покращення результатів після проведення логопедичних занять на 10–15 %.

Таблиця 2.10

Узагальнені кількісні результати за методикою 1 після проведення корекційно-розвивальних занять (n = 10)

Рівень комунікативної діяльності	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	4	40 %
Середній	4	40 %
Низький	2	20 %
Разом	10	100 %

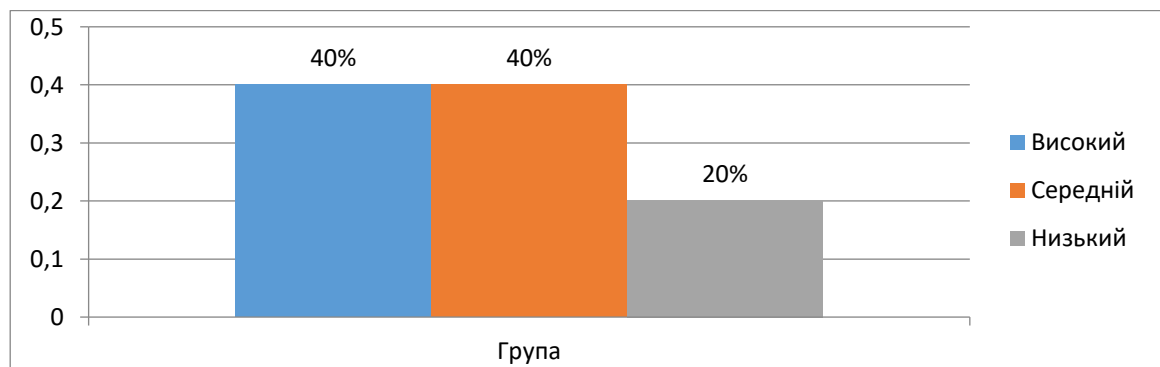


Рис.2.10. Узагальнені кількісні результати за методикою «Дослідження комунікативної діяльності дітей з аутизмом» після корекційно-розвивальних занять

Після проведення циклу логопедичних занять із використанням ігрових та сюжетно-рольових технік спостерігається позитивна динаміка у розвитку комунікативної діяльності дітей із РАС. Частка дітей із високим рівнем комунікативних навичок збільшилася з 30 % до 40 %, а дітей із низьким рівнем

зменшилася з 30 % до 20 %. Середній рівень залишився стабільним, що свідчить про поступове, але помітне підвищення мовленнєвої активності.

Діти з високим рівнем комунікативної діяльності активно ініціюють діалог, пропонують теми спілкування, ставлять запитання та пояснюють свої дії. Їхні висловлювання логічно послідовні, емоційно забарвлені, супроводжуються мімікою, поглядом та жестами. Вони демонструють стабільну спонтанність у комунікації, ефективно взаємодіють із дорослими та однолітками у побутових і навчальних ситуаціях.

Діти зі середнім рівнем демонструють покращення у здатності реагувати на мовлення дорослого та самостійно використовувати вербальні форми. Спонтанні висловлювання зустрічаються частіше, речення стають довшими, з'являється емоційне забарвлення мовлення. Для комунікації їм ще потрібне стимулювання, проте активність значно зросла порівняно з констатувальним етапом.

Діти з низьким рівнем комунікативної діяльності почали проявляти перші ознаки ініціативи: деякі звертаються до дорослого чи однолітків із простими словесними або невербальними сигналами. Хоча мовленнєва активність залишається обмеженою, відзначається прогрес у розумінні інструкцій і виконанні простих комунікативних завдань.

Отримані дані свідчать, що систематичне застосування ігрових та сюжетно-рольових методик у логопедичних заняттях ефективно стимулює розвиток комунікативної активності, підвищує рівень спонтанності мовлення та формує базові навички ініціативної взаємодії у дітей із РАС. Результати підтверджують необхідність продовження цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з диференційованим підходом до кожної дитини.

Узагальнені кількісні результати після проведення корекційно-розвивальних занять (n = 10)

Рівень мовленнєвого розвитку	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	3	30 %
Середній	4	40 %
Низький	3	30 %
Разом	10	100 %

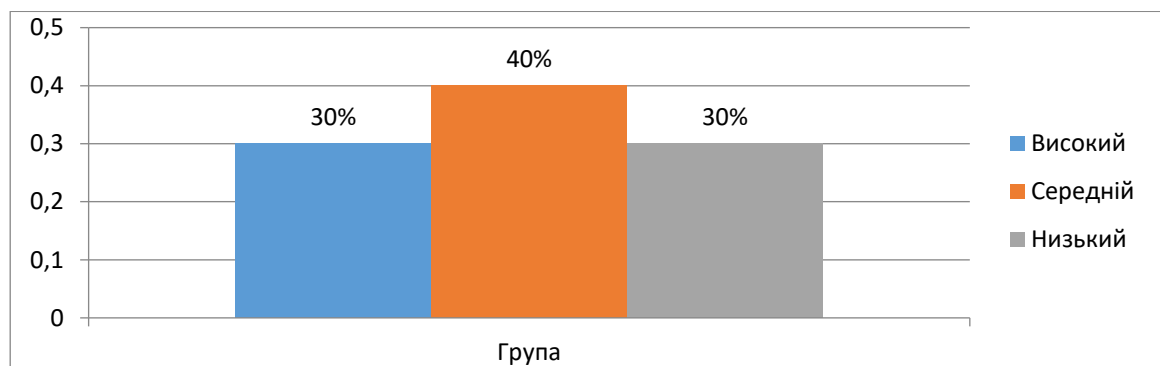


Рис. 2.5. Узагальнені кількісні результати за методикою 2 після проведення корекційно-розвивальних занять

Після проведення десяти корекційно-розвивальних логопедичних занять із використанням ігрових та сюжетно-рольових технік відзначається позитивна динаміка мовленнєвого розвитку дітей із РАС. У порівнянні з констатувальним етапом, частка дітей із високим рівнем мовленнєвого розвитку збільшилась з 20 % до 30 %, а середній рівень підвищився з 30 % до 40 %. Водночас кількість дітей із низьким рівнем зменшилась з 50 % до 30 %, що свідчить про ефективність систематичного корекційного втручання.

Діти з високим рівнем демонструють адекватне розуміння мовлення, активне використання вербальних засобів та стабільну спонтанність у

комунікації. Вони самостійно ініціюють діалог, формують запитання та коментарі, активно беруть участь у групових іграх і творчих завданнях.

Діти із середнім рівнем проявляють помітне покращення у здатності до спонтанних висловлювань і реагуванні на вербальні стимули дорослого. Речення стають довшими, словниковий запас зростає, емоційне забарвлення мовлення стає більш виразним. Спонтанне мовлення проявляється частіше, ніж на констатувальному етапі, і діти активніше беруть участь у діалогах із педагогом та однолітками.

Діти з низьким рівнем продемонстрували покращення у використанні простих словесних форм та базових невербальних засобів комунікації. Хоча мовленнєва активність залишається обмеженою, спостерігаються перші прояви ініціативи, самостійних звернень до дорослого та участі у простих ігрових завданнях.

Загальна динаміка результатів свідчить про те, що комплексне використання ігрових, сюжетно-рольових та творчих технік у логопедичних заняттях сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку спонтанності висловлювань та формуванню комунікативної ініціативи у дітей із РАС. Одержані дані підтверджують необхідність продовження систематичної корекційної роботи та індивідуалізації занять.

Таблиця 2.12

**Узагальнені кількісні результати соціально-комунікативного розвитку
після корекційно-розвивальних занять (n = 10)**

Рівень соціально-комунікативного розвитку	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий	4	40 %
Середній	4	40 %
Низький	2	20 %
Разом	10	100 %

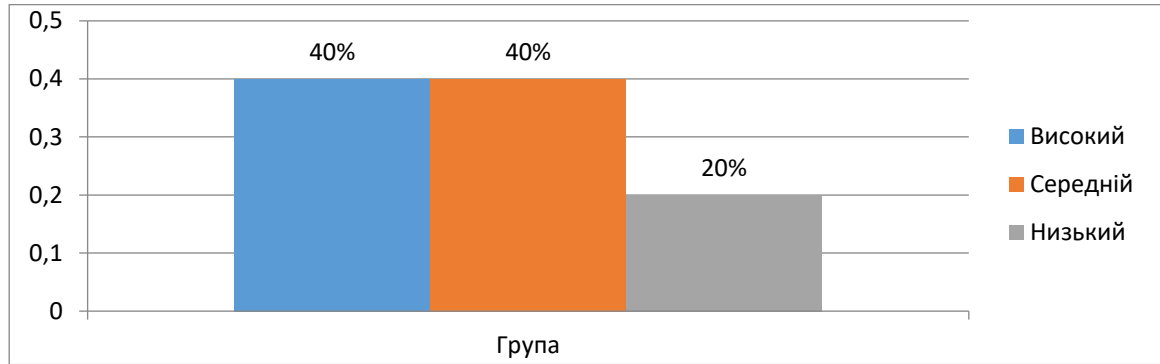


Рис.2.6. Узагальнені кількісні результати за методикою К. О. Островської та І. П. Островського після корекційно-розвивальних занять

Після проведення циклу логопедичних занять з використанням ігрових та сюжетно-рольових технік спостерігається позитивна динаміка соціально-комунікативного розвитку у дітей із РАС. Частка дітей із високим рівнем збільшилася з 30 % до 40 %, а дітей із низьким рівнем зменшилася з 30 % до 20 %. Середній рівень залишився стабільним, що свідчить про поступове підвищення комунікативної активності та участі у спільній діяльності.

Діти з високим рівнем демонструють здатність самостійно ініціювати діалог, активно вступати у комунікацію, адекватно реагувати на звернення дорослого та підтримувати взаємодію з однолітками. Мовленнєві висловлювання логічно структуровані, емоційно забарвлені, включають вербальні й невербальні засоби комунікації.

Діти із середнім рівнем проявляють мовленнєву активність частіше, ніж на констатувальному етапі: вони реагують на інструкції дорослого, здатні вступати у короткі діалоги після стимулу та брати участь у групових чи ігрових ситуаціях. Мовлення стає більш розгорнутим, з'являються прості речення та словосполучення.

Діти з низьким рівнем соціально-комунікативного розвитку починають проявляти перші ознаки ініціативи: деякі звертаються до дорослого або

однолітків із короткими словесними або невербальними сигналами. Хоча комунікативна активність залишається обмеженою, помітне покращення у розумінні звернень та участі у спільній діяльності.

Таблиця 2.13

Узагальнені кількісні результати за трьома методиками після корекційно-розвивальних занять (n = 10)

Методика	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Разом
«Дослідження комунікативної діяльності дітей з аутизмом» (Скрипник, Базима)	4 (40 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	10
Шкала оцінки мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом (М. Moulton, адапт.)	3 (30 %)	3 (30 %)	4 (40 %)	10
«Соціально-комунікативний розвиток дітей з РАС» (Островська, Островський)	4 (40 %)	4 (40 %)	2 (20 %)	10

Порівняння результатів показує, що після проведення 10 логопедичних занять відбулося помітне підвищення рівня комунікативної активності та мовленнєвого розвитку у дітей із РАС. Частка дітей із високим рівнем зросла у всіх методиках на 10-15 % порівняно з констатувальним етапом, а дітей із низьким рівнем стало менше.

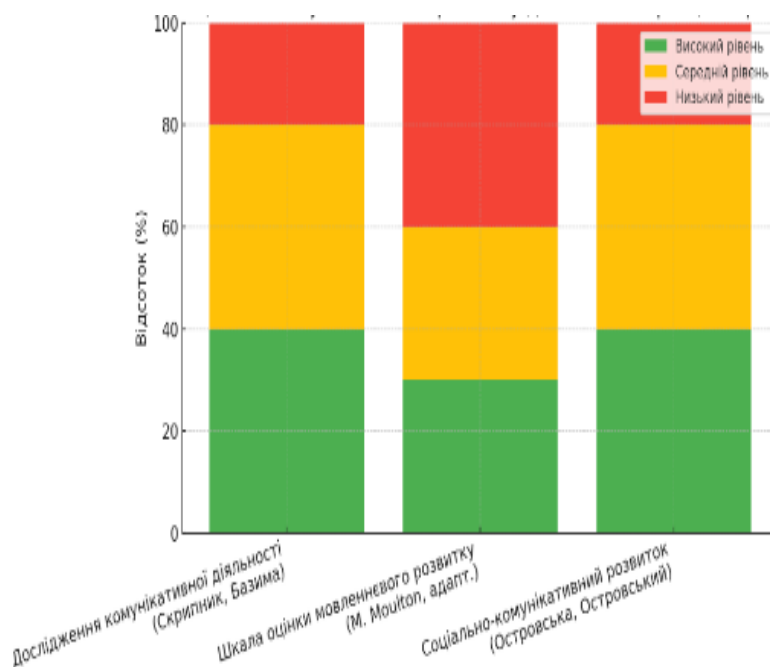


Рис.2.7. Рівень мовленнєвого та соціально-комунікативного розвитку дітей після корекційно-розвивальних занять (n 10)

Методика Скрипник та Базими демонструє найбільший прогрес, що свідчить про ефективність ігрових і сюжетно-рольових занять у стимулюванні комунікативної ініціативи. Аналогічна тенденція спостерігається за методикою Островської та Островського. За адаптованою шкалою М. Moulton спостерігається дещо менше зростання високого рівня, однак частка дітей із низьким рівнем значно скоротилася, що підтверджує позитивний вплив занять на формування спонтанного мовлення та розуміння мовлення.

Отримані результати свідчать, що систематичне застосування ігрових, сюжетно-рольових та інтерактивних методик у логопедичних заняттях ефективно стимулює розвиток соціально-комунікативних навичок, підвищує рівень мовленнєвої ініціативи та сприяє формуванню активної взаємодії у дітей з РАС. Результати підкреслюють важливість продовження цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з диференційованим підходом.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження показало, що у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра спостерігаються значні індивідуальні відмінності у розвитку мовленнєвої ініціативи, комунікативної активності та соціально-комунікативних навичок. Констатувальний експеримент виявив, що більшість дітей мають середній або низький рівень сформованості мовленнєвої активності, особливо у частині спонтанного мовлення, адекватної реакції на вербальні стимули та самостійної ініціативи у комунікації. Ці результати підтвердили актуальність проведення цілеспрямованих корекційно-розвивальних заходів.

Методичний блок дослідження дозволив сформулювати конкретні рекомендації щодо стимулювання мовленнєвої ініціативи, серед яких виділяються використання ігрових та сюжетно-рольових технік, структурованих комунікативних завдань, а також диференціація стимулів залежно від індивідуальних особливостей дітей. Ці підходи забезпечують поступове підвищення рівня вербальної активності, розвиток здатності підтримувати діалог, розуміти та адекватно реагувати на мовленнєві сигнали.

Розробка логопедичних занять із використанням ігрових технік показала високу ефективність у формуванні мовленнєвої ініціативи та соціально-комунікативних навичок. Після проведення комплексу занять спостерігалось покращення результатів дітей за всіма методиками, що підтвердило підвищення рівня спонтанного мовлення, активності у діалозі та участі у спільній діяльності. Кількісні показники високого рівня мовленнєвого розвитку збільшилися на 10–15 %, а частка дітей із низьким рівнем зменшилася, що свідчить про позитивний вплив корекційно-розвивальної роботи.

Отже, результати розділу демонструють, що систематичне використання спеціально організованих ігрових та комунікативних вправ є ефективним

засобом стимулювання мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з РАС. Розроблені методичні рекомендації та практичні заняття можуть бути використані у роботі логопедів та спеціальних педагогів для підвищення комунікативної компетентності та соціальної адаптації дітей із розладами аутистичного спектра.

ВИСНОВКИ

Проблема формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра залишається однією з актуальних у сучасній корекційній та інклюзивній освіті. Дослідження показало, що мовленнєва ініціатива виступає ключовим компонентом розвитку комунікативних навичок, оскільки вона визначає здатність дитини самостійно вступати у спілкування, пропонувати теми для розмови, висловлювати власні думки та реагувати на мовленнєві сигнали оточення. Аналіз науково-теоретичних підходів дозволив окреслити основні фактори, які впливають на розвиток мовлення у дітей з РАС: індивідуальні особливості сприйняття, рівень сенсорної чутливості, емоційний стан та соціальні умови спілкування.

У процесі дослідження було визначено, що діти з РАС проявляють мовленнєву ініціативу фрагментарно і нерівномірно. Найчастіше спостерігалися випадки обмеженої самостійної мовленнєвої активності, переважання мовленнєвого реагування на ініціативу дорослого або одного з однолітків, а також труднощі у побудові розгорнутих висловлювань та використанні мови для досягнення власних цілей. Водночас дослідження підтвердило, що індивідуалізований підхід і спеціально створені психолого-педагогічні умови сприяють активізації мовленнєвої поведінки.

Відповідно до поставлених завдань, було розроблено комплекс педагогічних умов та методів, спрямованих на стимулювання мовленнєвої ініціативи. До них відносяться використання елементів сторітелінгу, ігрової терапії та моделювання соціальних ситуацій, що дозволяє дитині практикувати комунікативні навички в безпечному, структурованому та мотивуючому середовищі. Практична апробація цих методик продемонструвала позитивну динаміку: підвищилася кількість самостійних мовленнєвих висловлювань, діти

активніше брали участь у групових та індивідуальних заняттях, проявляли інтерес до ініціювання спілкування з дорослими та однолітками.

Отже, отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження: цілеспрямоване створення психолого-педагогічних умов, що стимулюють комунікативну активність, та використання індивідуалізованих методів розвитку мовлення сприяють підвищенню рівня мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Це, у свою чергу, розширює комунікативний досвід дітей, формує здатність до самостійного мовленнєвого висловлювання та підвищує їхню соціальну адаптованість.

Таким чином, результати дослідження дозволяють стверджувати, що систематична, диференційована корекційно-розвивальна робота є ефективним засобом розвитку мовленнєвої ініціативи та комунікативної компетентності дітей з РАС. Практичне впровадження таких методик у навчально-виховний процес інклюзивних закладів освіти може стати важливим кроком у створенні умов для повноцінної соціалізації та успішного навчання цієї категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баєнська О. М. Особливості комунікативного розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. *Спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 45–52.
2. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014. 182 с.
3. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом : навч.-метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 144 с.
4. Базима Н. В., Шеремет М. К. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутичними розладами старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2015. Вип. 5(2). С. 369–378.
5. Базима Н. В., Шеремет М. К. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 34. С. 112–119.
6. Бандоля А. Техніки сторітеллінгу під час формування читацької компетенції учнів. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 11–12.
7. Беленька Г. І. На шляху до подолання раннього дитячого аутизму // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. С. 255–259.
8. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис*.

- Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 86. С. 29–34. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/86/6.pdf>
9. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.
 10. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
 11. Бойчук Ю. Д. та ін. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання : навч.-метод. посіб. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. 210 с.
 12. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 130–135.
 13. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія : навчально-методичний посібник. Запоріжжя : КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», 2023. 324 с.
 14. Бочелюк В. Й., Жадленко І. О, Панов М. С. Психолого-педагогічні аспекти корекційної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних функцій у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектра. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5(5). С. 34–37.
 15. Буховська О. Сучасні методи викладання: сторітеллінг як неформальний метод навчання. *Математика в рідній школі*. 2018. № 3. С. 43–48.
 16. Гущина Н. Сторітеллінг як ефективний варіант неформального навчання. *Народний огляд*. 2016. URL: <https://www.ar25.org/article/storitelling-yakefektyvnyy-variant-neformalnogo-navchannya.html>
 17. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
 18. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство “Україна”», 2019. 300 с.

- 19.Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
- 20.Козак К. Елементи корекційно-розвивальної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільників. *Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (23-24 жовтня 2024 р., м. Запоріжжя)*. С. 368–375.
- 21.Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 24. С. 134–137.
- 22.Конопляста С. Ю. Мовленнєва активність дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 134–137.
- 23.Кравцова І. А. Розвиток мовленнєвих здібностей молодших школярів у театральній-ігровій діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2006. Вип. 15. С. 378–383.
- 24.Коломоєць Т. Г., Савенко О. С., Осадча Д. В. Використання альтернативної комунікації у навчання дітей з розладами аутистичного спектра. *In The 8th International scientific and practical conference “Results of modern scientific research and development” (October 17-19, 2021) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain*. 2021. p. 254.
- 25.Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 17 с.
- 26.Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

- 27.Мафтин Л. Сторітелінг як інноваційна педагогічна технологія. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 104–106.
- 28.Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету* : випуск 21. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2013. С. 102–108.
- 29.Марценковський І. А. Дитячий аутизм: особливі діти з особливими потребами. Здоров'я України. *Педіатрія. Психіатрія*. 2007. № 18/1. С. 125–131.
- 30.Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
- 31.Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. докт. психол. наук. Київ, 2017. 502 с.
- 32.Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 100 с.
- 33.Орбан-Лембрик Л. Є. Спілкування як соціально-психологічний феномен. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 8, ч. 1. С. 3–10.
- 34.Орбан-Лембрик Л. Є. Структура комунікативного потенціалу особистості. *Психологічні перспективи*. 2002. Вип. 2. С. 100–106.
- 35.Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. 110 с.
- 36.Островська К. О., Островський І. П. Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. *Психологічний журнал*. 2020. Т. 6, Вип. 10. С. 107–118.

- 37.Олексюк В. Р., Павелко О. П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 1. С. 124–129.
- 38.Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.
- 39.Павленко В. В. Творчість особистості як чинник інноваційного розвитку суспільства : зб. наукових праць. Вип. 2. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2020. 188 с.
- 40.Павлик О. Сутність, зміст й підходи до визначення поняття «storytelling». *World science: problems, prospects and innovations*. Toronto, Canada, 2021. С. 881–889.
- 41.Гуркаленко І., Каптан Т., Піманкіна О. Метод сторітелінгу в освітньому процесі школи. *Шкільний бібліотекар*. 2018. № 10. С. 2–7.
- 42.Побідаш І. Сторітеллінг: ознаки «гарної» історії. *Обрії друкарства*. 2019. № 1(7). С. 144–150.
- 43.Почкун Ю. О. Аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей із аутистичними порушеннями. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Причорноморський НДІ економіки та інновацій, 2018. № 6. С. 95–100.
- 44.Рибченко Л. К. Організація корекційної роботи з дітьми з аутистичними проявами в світовій практиці. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 189–193.
- 45.Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях і відповідях. Львів : Свічадо, 2001. 128 с.
- 46.Скрипник Т. В. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. *Дефектологія: науково-метод. журнал*. 2013. № 2(66). С. 7–11.

- 47.Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 388 с.
- 48.Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з РАС до навчальної діяльності : дис. ... доктора філософії. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 268 с.
- 49.Сухіна І. В. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник Риндер І., Скрипник Т. [Сухіна І.,; за ред. Сухіної І. В.] ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ; Чернівці : Букрек, 2017. 191 с.
- 50.Смольнікова Г. Ми вчимо дітей спілкуватися. *Дошкільна освіта*. 2004. № 9. С. 14–16.
- 51.Специфіка роботи з дітьми з аутичними розладами : методичні рекомендації. Суми : НВВ Сумський ОППО, 2016. 52 с.
- 52.Сторітелінг. Заговори, щоб я тебе побачив : блог методиста з початкової освіти Гордіюк Надії. URL: <https://gordiuknadija.blogspot.com/2019/02/blog->
- 53.Тарасова Т. Г. Ранні прогностичні фактори розвитку мовлення у дітей з розладами аутичного спектру. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 36. С. 56–64.
- 54.Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Київ : Книга-плюс, 2017. 304 с.
- 55.Тимчук Л. Педагогічний потенціал мистецтва оповіді: зарубіжний досвід навчання дітей розповідати історії. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 48–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2015_1_13
- 56.Тимошук О. Метод «Сторітелінг». Мистецтво розповідати. *Шкільний світ*. 2018. № 2, січень. С. 5–7.

- 57.Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення : практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.
- 58.Ткач О. М. Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 77–82.
- 59.Хворова Г. М. Розвиток комунікативних навичок у дітей з аутичними порушеннями. *Логопедія*. 2015. № 4. С. 67–73.
- 60.Чуприков А. П. Нейропсихіатрія дитячого віку. Київ : Здоров'я, 1999. 420 с.
- 61.Базима Н. В., Шеремет М. К., Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навч.-метод. посібник. Київ : ДІА, 2017. 191 с.
- 62.Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи корекції мовленнєвих порушень у дітей з аутизмом. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 256 с.
- 63.Кондукова С. В., Шеремет М. К. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РАС. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціальнопедагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 102-106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppkr_sp_2010_15_26
- 64.Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.
- 65.Шеремет М. К.,Шульженко Д. І. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутичних порушень. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 67–93.
- 66.Shcherbina V. Storytelling as a way of developing students' communicative skills. *Teaching Languages at Higher Education Institutions at the Present Stage*. 2018. Вип. 32. С. 157–164.
- 67.Методики розвитку мовлення та спілкування. URL: http://www.autismspectrum.org.ua/index.php/relations_therapy_uk.html

68. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-метод. посібник. упорядник Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
69. Grandin, T. Thinking in Pictures: My Life with Autism. New York : Vintage Books, 2006. 271 p.
70. Moulton, M. S. Communication Technology and Speech Support for Children with Autism Spectrum Disorders. London : Routledge, 2018. 243 p.
71. Neuman, S. B. Language and Literacy Learning in Early Childhood Education. New York : *Teachers College Press*, 2013. 210 p.
72. Tzunghuitz, O. Nonverbal Communication Strategies in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Communication*. 2017. Vol. 45(3). P. 215–229.
73. Witaker, C. T. Teaching Approaches for Enhancing Speech in Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 15(2). P. 98–112.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплекс корекційних вправ

1. «Розкажи казку»

Методика:

- Дитина обирає картку з персонажем.
- Вигадує коротку історію за участю обраного персонажа.
- Пробує додавати нові деталі та події, що розвивають сюжет.

2. «Що змінилося?»

Методика:

- Дитина порівнює дві картинки.
- Вказує, що змінилося, намагаючись описати словами.
- Висловлює припущення, чому відбулися зміни.

3. «Мовленнєвий ланцюжок»

Методика:

- Дитина отримує початкову картинку або слово.
- Продовжує історію, додаючи своє речення.
- Передає естафету наступному учаснику.

4. «Питання-відповідь»

Методика:

- Дитина обирає картку із зображенням предмета чи дії.
- Ставить запитання іншому учаснику або вихователю.
- Відповідає на поставлені питання, намагаючись розгорнути висловлювання.

5. «Звуковий детектив»

Методика:

- Дитина слухає аудіозапис.
- Визначає, що це за звук.
- Пояснює, де або від кого може походити цей звук.

6. «Моя улюблена іграшка»

Методика:

- Дитина бере свою улюблену іграшку.
- Розповідає, як її звати, що вона вміє, чому подобається.
- Під час повторень додає нові деталі та емоції.

7. «Вигаданий герой»

Методика:

- Дитина обирає картку із рисами характеру.
- Створює героя і описує його зовнішність, звички та дії.
- Може розіграти невелику сценку з участю героя.

8. «Мімічний театр»

Методика:

- Дитина обирає маску або костюм.
- Розігрує коротку сценку, використовуючи мову та жести.
- Після виступу описує дії свого персонажа.

9. «Що трапиться далі?»

Методика:

- Дитина дивиться серію картинок з сюжетом.
- Пробує передбачити наступну подію.
- Обґрунтовує свій вибір словами.

10. «Сенсорна історія»

Методика:

- Дитина обирає предмет із сенсорної коробки.
- Описує його властивості (форма, колір, текстура) та вигадує коротку історію.

- Показує, як предмет може використовуватися в різних ситуаціях.

11. «Склади речення»

Методика:

- Дитина обирає картки зі словами.
- Складає логічне речення.
- Пробує придумати нові речення, використовуючи ті самі слова.

12. «Рольова гра: у магазині»

Методика:

- Дитина обирає роль (продавець або покупець).
- Ініціює діалог, ставлячи запитання та відповідаючи.
- Використовує фрази ввічливості та описує дії продуктів.

13. «Мовленнєва естафета»

Методика:

- Дитина отримує предмет (м'яч).
- Ставить запитання іншому учаснику або доповнює історію.
- Передає предмет наступному учаснику.

14. «Емоційні картки»

Методика:

- Дитина обирає картку з емоцією.
- Ілюструє її мімікою та жестами.
- Описує словами, коли відчувала таку емоцію.

15. «Склади історію з трьох слів»

Методика:

- Дитина обирає три слова з карток.
- Створює коротку історію, використовуючи ці слова.
- Розповідає історію іншим учасникам.

16. «Мовленнєвий пазл»

Методика:

- Дитина збирає пазл із серії картинок.
- Описує, що відбувається на кожній частині зображення.
- Складає короткий розповідний сюжет.

17. «Поведінка тваринки»

Методика:

- Дитина обирає іграшкову тварину.
- Імітує її дії, описуючи їх словами.
- Вигадує коротку історію про день цієї тварини.

18. «Мовленнєве сортування»

Методика:

- Дитина сортує предмети або картинки за категоріями.
- Кожну категорію описує словами, пояснює свій вибір.
- Порівнює категорії між собою, використовуючи порівняння та приклади.

19. «Розкажи і намалюй»

Методика:

- Дитина малює предмет або подію.
- Після цього описує малюнок словами.
- Пробує доповнити опис деталями, що не зображені на малюнку.

20. «Інтерв'ю з другом»

Методика:

- Дитина ставить запитання іншому учаснику або педагогу.
- Слухає відповідь і реагує, задаючи уточнювальні питання.
- Спробує вести коротку розмову самостійно, використовуючи отриману інформацію.