

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ
НАВИЧОК В УЧНІ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОД
СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ**

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
Красненко Олесі Олександрівни

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

Науковий керівник Г. В. Супрун
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

(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.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОД СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ	8
1.1. Особливості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку.....	8
1.2. Особливості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом	14
1.3. Метод сенсорно-інтегративної терапії як метод формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом	23
Висновки до першого розділу	31
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ	33
2.1. Розроблення інструментарію оцінювання стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом	33
2.2. Аналіз отриманих результатів	38
Висновки до другого розділу	44
РОЗДІЛ 3. КОМПЛЕКС ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ ЕЛЕМЕНТАМИ МЕТОДУ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ	46
3.1. Мета і зміст комплексу занять для формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії	46
3.2. Результати дослідження ефективності комплексу занять з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії в учнів з аутизмом	55

Висновки до третього розділу	59
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63
ДОДАТКИ	68

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сьогодні проблема ранньої діагностики та надання корекційної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра (РАС) є надзвичайно актуальною, оскільки кількість дітей з такими розладами зростає не лише в Україні, але й у світі.

Діти із аутизмом стали невід’ємною частиною сучасного суспільства. Згідно з даними ВООЗ, у світі приблизно 1 дитина зі 100 страждає на аутизм. В Україні немає достовірної статистики, але вона корелюється зі світовою – понад 1% від загальної кількості дітей. Тобто із 7,3 млн дітей, народжених в Україні, близько 73 000 мають РАС. Згідно зі статистичними даними станом на 2023 рік в Україні зареєстровано 20 936 дітей, які мають розлад аутистичного спектра (РАС). За даними ЮНІСЕФ, діти з розладами аутистичного спектра залишаються серед найбільш ізольованих груп, які змушені долати численні бар’єри – від стигматизації до відсутності адаптованих освітніх програм і кваліфікованих педагогів.

Найбільше людей, які оточують таких дітей, турбують труднощі спілкування з ними на вербальному та невербальному рівнях і нерозуміння того, як навчитися взаємодіяти з ними. Для дітей з РАС характерні значні труднощі у встановленні соціального контакту. Інна Недозим у своїх дослідженнях наголошує, що розвиток мовленнєвих навичок у дитини з аутизмом без комунікативної складової втрачає сенс, адже немає різниці наскільки багато слів і наскільки складні речення може вимовити дитина, якщо, при цьому, вона не може використати свої мовленнєві навички, щоб повідомити найближче оточення про свої потреби й бажання, передати інформацію, розказати про власний досвід чи почуття. Дітям з аутизмом важливо набувати навичок використання мовлення (або альтернативних форм комунікації) в повсякденному житті.

Необхідність вивчення проблеми сенсорної інтеграції зумовлена зростанням кількості дітей з розладами аутистичного спектра, для яких порушення в обробці сенсорної інформації є однією з основних ознак

аналізованого порушення. Оскільки порушення сенсорного сприйняття можуть суттєво вплинути на когнітивні та соціальні навички дітей з аутизмом

Підхід до мовленнєвого розвитку через сенсорну інтеграцію дозволяє одночасно працювати над покращенням зорових, слухових, тактильних, вестибулярних та інших відчуттів, які важливі для правильної комунікації. Таким чином, заняття сенсорною інтеграцією надає дітям можливість краще адаптуватися до навколишнього середовища, сприяє зниженню рівня тривожності, покращує їхні мовленнєві та комунікаційні навички.

Згідно з Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, затвердженою Міністерством освіти і науки України, одним із пріоритетів державної політики є створення умов для навчання дітей із розладами аутистичного спектра у звичайних закладах освіти, що забезпечить їхню соціалізацію, розвиток комунікативних навичок і повноцінну інтеграцію в суспільство. Тому потреба у створенні ефективних методик формування комунікативно-мовленнєвих навичок стає ще більш актуальною з огляду на зростаючу кількість дітей аутизмом у загальноосвітньому та інклюзивному середовищі. Це дослідження спрямоване на теоретичне обґрунтування та практичне впровадження дієвих методів сенсорно-інтегративної терапії у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність комплексу занять з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом засобами сенсорно-інтегративної терапії.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз літератури щодо особливостей комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом.
2. Визначити критерії оцінювання для встановлення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом.

3. Розробити комплекс занять з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії в учнів з аутизмом та визначити його ефективність.

Об'єкт дослідження: комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження: комплекс занять з формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом засобами сенсорно-інтегративної терапії.

Теоретико-методологічні засади дослідження: теорія сенсорної інтеграції (Дж.Айрес), аналіз розвитку мовлення дітей з аутизмом (Н. Базима), концепція розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектра (Т. Скрипник). Методологічну основу становлять системний, особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, що забезпечують комплексне дослідження комунікативно-мовленнєвих навичок в контексті корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з аутизмом.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано такі **методи наукового дослідження:**

Теоретичні:

- аналіз науково-психолого-педагогічної літератури з питань формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом, використання сенсорної інтеграції для формування комунікативно-мовленнєвих навичок з аутизмом;
- аналіз наукових підходів до формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом методом сенсорно-інтегративної терапії;
- систематизація та узагальнення теоретичних і практичних джерел для побудови методичного комплексу.

Емпіричні:

- спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей;
- анкетування батьків;

- діагностичні методики для визначення рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок (авторська методика Х. Ткач на визначення слухового гнозису, роуміння мовлення та навичок ехореакцій);
- анкетування батьків;
- педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи);
- якісна та кількісна обробка результатів (рівні, відсотки).

Експериментальна база дослідження. Експериментальна частина дослідження проводилася на базі Полицького ліцею Полицької сільської ради Вараського району Рівненської області. У дослідженні взяли участь 4 дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Елементи наукової новизни полягають у тому, що теоретично уточнено зміст комунікативно-мовленнєвих навичок дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, теоретично описано рівні сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та апробації розробленого комплексу занять з формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії, що може бути використаний логопедами, вихователями та іншими фахівцями закладів загальної середньої освіти у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з аутизмом.

Апробація результатів. Підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Супрун Г. В., Красненко О. О. Особливості формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів аутизмом з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії. Збірник тез наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» 11 листопада 2025 року. Київ: Факультет психології, соціальної роботи та

спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. – С.134-136.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 3 додатків (16 сторінок), списку використаних джерел (43 найменувань, з них 2 – іноземними мовами). Повний обсяг роботи становить 85 сторінок, основного тексту – 62 сторінок. Робота містить 4 таблиці і 4 рисунки на 8 сторінках основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОД СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ

1.1. Особливості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік розглядається як сенситивний та сприятливий період для інтенсивного становлення соціальної поведінки, формування навичок взаємодії з однолітками різної статі, розвитку комунікативних здібностей і здатності адекватно орієнтуватися в різноманітних соціальних ситуаціях. У зв'язку з цим формування комунікативних навичок молодших школярів набуває особливої актуальності саме на цьому віковому етапі.

Комунікація потребує розвитку автоматизованих навичок, творчих мовленнєвих умінь та «відчуття мови». Л. Бондаренко вважає, що комунікативні навички полягають у здатності домовлятися, аргументуючи власну позицію. До комунікативних навичок дослідник відносить знання культурних норм спілкування, традицій та звичаїв, дотримання правил етикету, вихованість, розвиток комунікативних здібностей та вміння ефективно спілкуватися.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виділити три групи комунікативних умінь:

1. I група - комунікаційні (мовленнєві). До них належать уміння:
 - чітко і зрозуміло висловлювати свої думки;
 - переконувати;
 - аргументувати;
 - доводити;
 - робити висновки;

аналізувати висловлення.

2. II група умінь - перцептивні (уміння сприймати). Ця група охоплює уміння:

- слухати і чути (правильно інтерпретувати вербальну і невербальну (жести, міміку) інформацію, розуміти підтекстову інформацію тощо);
- зрозуміти настрій і почуття іншої людини (здатність до емпатії, дотримання такту, співчуття);
- здійснювати рефлексію.

3. III група умінь - інтерактивні (уміння взаємодіяти в процесі спілкування). До цієї групи належать уміння:

1. вести бесіду, перемовини, обговорення;
2. ввічливо висловлювати свої думки;
3. ставити запитання;
4. захопити собою;
5. сформулювати вимогу;
6. спілкуватися в конфліктних ситуаціях;
7. керувати власними емоціями, своєю поведінкою.

У процесі навчальної діяльності учні молодшого шкільного віку засвоюють елементи мовної теорії, що сприяє становленню їхньої комунікативної компетентності. У цьому контексті особливої значущості набуває формування та розвиток базових мисленнєвих операцій, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Щодо операції аналізу, слід зазначити, що впродовж перших двох років навчання в початковій школі діти переважно застосовують практично-дійовий та образно-мовленнєвий аналіз предметів і явищ, тоді як у третьому-четвертому класах він поступово набуває системного характеру.

Результати досліджень засвідчують, що під час комунікативної діяльності, пов'язаної з порівнянням предметів, об'єктів і ситуацій, молодші школярі здебільшого здатні виділяти відмінні ознаки. Лише в умовах тривалого й цілеспрямованого навчання вони поступово опановують уміння

виявляти спільні риси, здійснювати узагальнення та формулювати судження в усній або письмовій формі. При цьому характерною особливістю мислення учнів молодшого шкільного віку є орієнтація переважно на зовнішні характеристики об'єктів, тоді як абстрагування зв'язків і відношень між ними відбувається значно складніше.

Мовленнєві навички - це сукупність автоматичних мовленнєвих операцій, які дають змогу індивідам висловлювати свої думки, наміри та переживання відповідно до мовних норм.

Відповідно до досліджень О. Корніяк, комунікативно-мовленнєві навички проявляється через здатність:

1. логічно та послідовно висловлювати власні думки;
2. адекватно використовувати у процесі комунікації вербальні та невербальні засоби;
3. засвоювати мовні одиниці та застосовувати їх для вербалізації думок;
4. планувати комунікативні дії та стратегії мовленнєвої поведінки;
5. аналізувати власні висловлювання та висловлювання партнера, ставити запитання, підтримувати розмову та узагальнювати почуте;
6. використовувати мовленнєві засоби відповідно до віку [22].

Комунікативно-мовленнєві уміння формуються в процесі оволодіння мовою та удосконалюються у навчальному процесі через набуття знань та практичних навичок у галузях граматики, стилістики та фонетики. Уміння говорити, тобто повно і логічно висловлювати думки, ґрунтується на відповідних знаннях, тоді як уміння слухати включає розуміння, засвоєння інформації та значення слів і понять.

Т. Донченко зазначає, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку слід розглядати як процес формування здатності до повноцінного спілкування за допомогою мовних засобів, розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності, а також оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння та письмо) і

комунікативними вміннями, спрямованими на успішне вирішення завдань комунікації [18].

Науковці підкреслюють, що у процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку учні повинні опанувати такі вміння:

- розрізняти усне та письмове мовлення;
- підтримувати діалог та переказувати тексти;
- дотримуватися норм етикету у спілкуванні;
- складати розповіді на задану тему з дотриманням граматичних та комунікативно-мовленнєвих правил;
- висловлювати свої думки зв'язно та послідовно.

У молодшому шкільному віці відбуваються істотні зрушення у розвитку мислення, зумовлені поступовим усвідомленням дітьми причинно-наслідкових зв'язків між подіями, діями та явищами. Учні починають розуміти, що мовні одиниці (слова, словосполучення) можуть функціонувати в межах різних граматичних категорій, що створює передумови для розвитку мислення, заснованого на процесах абстрагування та узагальнення. Таке мислення є більш складним за структурою й водночас зберігає наочно-образний або чуттєвий характер.

Пам'ять молодших школярів на початковому етапі навчання має переважно мимовільний характер, унаслідок чого діти досить ефективно запам'ятовують інформацію, яка викликає у них інтерес або позитивні емоції. Водночас обмежений життєвий досвід і недостатній обсяг сформованих понять ускладнюють побудову повноцінних суджень про предмети та явища. Проте міркування дітей характеризуються внутрішньою логічністю та прагненням до встановлення причинно-наслідкових зв'язків і формулювання висновків. Під час побудови зв'язного усного або письмового висловлювання школяр спирається на наявний у нього словниковий запас і засвоєні граматичні моделі, що становлять зміст довготривалої пам'яті. Важливим її компонентом є також система уявлень і понять, сформованих у різні періоди життєвого досвіду дитини.

Аналіз мовленнєвої діяльності учнів початкової школи засвідчує, що їхнє мовлення зазвичай має безпосередній, фрагментарний, мимовільний і переважно діалогічний характер. Для нього є типовими повторюваність мовленнєвих конструкцій, використання окремих лексем, зокрема назв предметів, замість розгорнутих речень. Комунікативна взаємодія дітей цього віку супроводжується активним використанням рухів і жестів, які виконують компенсаторну функцію у процесі спілкування. Водночас молодші школярі не завжди здатні чітко вербалізувати власні думки та емоційні переживання, адекватно передати словесними засобами свій внутрішній стан. Їхні висловлювання часто відзначаються недостатньою логічною впорядкованістю, труднощами у побудові лаконічних і точних повідомлень, а також схильністю до частого зміщення теми розмови. У процесі спілкування діти цього віку, як правило, ще не надають належної уваги емоційній виразності мовлення та не володіють достатньо сформованими навичками самоконтролю.

За даними Л.Г. Терлецької, на початку навчання в початковій школі у дітей переважно розвинений фонетичний аспект мовлення. Діти практично володіють усіма фонемами рідної мови, а їхній словниковий запас становить приблизно 4-7 тисяч слів. Учні вміють використовувати граматичні форми мови та будувати прості й складні речення. Водночас під час опанування навички читання першокласникам іноді складно об'єднувати окремі звуки у склади. Що стосується змістової (семантичної) сторони мовлення, то на початку шкільного навчання вона ще недостатньо сформована: значення слів розуміється не завжди правильно і може зазнавати трансформацій у бік звуження або розширення значення.

Сформованість операційного компонента культури мовленнєвого спілкування школяра виявляється через опанування ним комплексу комунікативних якостей мовлення. До таких якостей належать:

- змістовність, що передбачає здатність виокремлювати головне, добирати фактичний матеріал і вибудовувати його у логічно доцільній послідовності;
- логічність, яка виявляється в умінні послідовно та аргументовано формулювати й розгортати власні думки;
- зв'язність, що забезпечує цілісність висловлювання та взаємопов'язаність його смислових компонентів;
- точність, яка полягає у вмінні добирати найбільш адекватні вербальні засоби відповідно до мети спілкування та суті повідомлення;
- чіткість, що проявляється у здатності виокремлювати істотне та формулювати логічно завершені висновки;
- багатство мовних засобів, яке характеризується володінням різноманітними лексичними, граматичними й стилістичними ресурсами та їх доречним використанням;
- зрозумілість, що забезпечує доступність і ясність викладу думки для адресата;
- правильність, яка полягає у дотриманні норм сучасної літературної мови;
- виразність, що передбачає відмову від мовних штамів і здатність добирати мовленнєві засоби відповідно до конкретної комунікативної ситуації.

Наприкінці молодшого шкільного віку, у процесі розвитку логічної та комунікативної функцій мовлення, а також із формуванням його довільності й рефлексивності, у дітей поступово складається здатність логічно, послідовно й зв'язно будувати власні висловлювання. Поряд із розповідним і описовим типами мовлення формується мовлення-розмірковування, що передбачає висловлення та аргументацію власної позиції.

Важливим етапом мовленнєвого розвитку молодшого школяра є становлення соціального мовлення, спрямованого на передавання значущої інформації іншим людям. За Ж. Піаже, соціальне мовлення формується як

протипага егосентричному мовленню, характерному для дошкільного віку, яке має вигляд мовленнєвої активності «для себе» й не орієнтоване на співрозмовника. Дослідник визначав егосентричне мовлення як своєрідний колективний монолог, що впродовж молодшого шкільного віку поступово трансформується в соціально спрямоване мовлення, яке виникає та розвивається у процесі реальної комунікативної взаємодії.

1.2. Особливості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Д. Шульженко визначає аутизм як спектральний розлад, що означає наявність симптомів та здібностей у дітей у різноманітних комбінаціях та з різним ступенем вираженості. Вчена визначає співвідношення між первинними та вторинними дефектами у дітей з аутизмом. Первинні дефекти проявляються через надзвичайну чутливість до живої та неживої природи, страхи та фобії, а також через надмірну реакцію на зовнішні стимули, зокрема під час виконання завдань. Такі фактори можуть призводити до вторинних ускладнень, серед яких роздратування та втомленість, що спотворюють сприйняття світу дитиною, спричиняють заглиблення у власні переживання та агресивне відокремлення від довкілля. Загалом, на думку Д. Шульженко, у дітей з аутизмом спостерігаються порушення соціальних, комунікативних та мовленнєвих функцій, а також нетипові інтереси і форми поведінки. [40; 41].

Запорукою успішного засвоєння компетентностей в шкільному віці є розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок, який розпочинається в ранньому віці та впливає на формування більшості функцій дітей.

Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок є складним процесом, що розпочинається ще в ранньому віці і впливає на формування багатьох інших функцій дитини, виступаючи основою для успішного засвоєння академічних знань у подальшому.

Термін «комунікація» походить від латинського *communis*, що означає «робити спільним», «з'єднувати», «спілкуватися». За визначенням Логвінової І.П., комунікація розглядається як соціально обумовлений процес передачі та сприйняття інформації в умовах міжособистісного та масового спілкування, що реалізується різними каналами та із застосуванням різноманітних засобів комунікації.

До проблеми розвитку мовлення та комунікації цієї категорії дітей прикута увага багатьох науковців: Л. Каннер, І. І. Мамайчук, І. П. Логвінової, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, С. Ю. Коноплястої, К. О. Островської, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, Н. В. Базими та ін [4].

У своїй фундаментальній праці «Феноменологія аутизму» Т. Скрипник визначає РАС як комплекс психологічних характеристик, що охоплює широкий спектр поведінкових відхилень, а також ускладнень у сфері соціальної взаємодії та комунікації [33].

Головною особливістю дітей з розладами аутистичного спектра, яка відрізняє їх від дітей як з нормотиповим розвитком, так і з іншими функціональними обмеженнями, є стійкий дефіцит соціальної комунікації та взаємодії.

У контексті аутизму недостатність соціальних навичок проявляється у трьох основних сферах:

1. соціально-емоційна взаємодія - знижена здатність ініціювати або підтримувати розмову, ділитися емоціями та інтересами, адекватно реагувати на соціальну взаємодію;
2. невербальна комунікація - обмежена міміка, труднощі у розумінні виразів обличчя, жестів та інших невербальних сигналів;
3. стосунки - ускладнення у формуванні, підтриманні та розумінні міжособистісних зв'язків.

В. Тарасун визначає три ступені вираженості соціально-емоційних порушень, що є провідним симптомом аутизму:

1) глибокий ступінь - повна відсутність прагнення до комунікативної взаємодії з оточенням;

2) помірний ступінь - наявність бажання до спілкування, однак воно зумовлене лише прагненням досягнути певної мети чи отримати бажаний предмет;

3) легкий ступінь - комунікативні труднощі проявляються у складності розпізнавання емоційного стану та потреб іншої людини [36].

До симптомів, що виявляються у сфері вербальної та невербальної комунікації, належать:

1. значна затримка або повна відсутність розвитку мовлення, труднощі в ініціюванні та підтриманні розмови;

2. стереотипність мовлення, часте використання мовленнєвих штамів і фраз, схильність до ехолалій - повторення почутих раніше висловів, цитат, уривків з книжок чи розмов;

3. труднощі розуміння змісту мовлення, зокрема образних висловів, метафор, фразеологізмів, жартів, іронії чи сарказму; характерне буквально сприйняття почутого;

4. порушення соціальної взаємодії - так звана «психологічна сліпота», тобто нездатність розпізнавати емоційні стани інших людей, передбачати їхні реакції та інтерпретувати поведінку співрозмовника з урахуванням його намірів;

5. порушення програмування і контролю мовленнєвої діяльності - труднощі з гальмуванням неадекватних реакцій у спілкуванні, що спричинює нерозуміння контексту ситуації. Хоча дитина може правильно розуміти окремі слова, вона не сприймає речення в цілому, не вловлює смислових зв'язків та інтонаційних відтінків. Особливо це помітно при сприйнятті слів-омографів, значення яких змінюється залежно від контексту.

Порушення комунікативної функції мови у дітей з розладами аутистичного спектра проявляється вже з перших мовних проявів. Однією з

найхарактерніших ознак є відсутність відгуку на власне ім'я та звернення інших, що з часом може трансформуватися у його уникання.

Для дітей з РАС спілкування не виступає основним джерелом розвитку, оскільки у них спостерігається порушення мотивації до взаємодії з іншими людьми. Людина не є для них стимулом для комунікації. Соціальні та когнітивні форми поведінки у таких дітей не регулюються внутрішньою мотивацією, а провідну роль відіграє задоволення базових потреб.

Відповідно, при порушенні розвитку цілеспрямованого комунікативного мовлення дитина може захоплюватися деякими формами мовлення, грою зі звуками, складами та словами, перекручуванням або римуванням слів. В окремих випадках дитина не в змозі звернутися безпосередньо до конкретної людини, навіть просто покликати маму, виявити власні бажання, але здатна хаотично неодноразово повторювати одні й ті самі слова, рухи, пісні. Тобто такі мовленнєві дії є не засобом спілкування, взаємодії з оточенням, а аутистимуляцією.

Ступінь порушення комунікації та усного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра характеризуються значною варіативністю - від повної відсутності сформованих функціональних мовленнєвих умінь до наявності розгорнутого, граматично правильного та лексично багатого мовлення. В окремих випадках такі діти здатні підтримувати діалог на різні теми, однак їх мовленнєва поведінка часто не враховує комунікативні наміри співрозмовника та позбавлена адекватного використання невербальних засобів спілкування, зокрема жестів і міміки, що ускладнює процес взаємодії.

Слід зазначити, що у більшості дітей з аутизмом не виявляється виражених порушень звуковимови чи фонематичного сприймання. Водночас провідними є труднощі у функціональному використанні наявних мовленнєвих засобів, а також недостатній розвиток імпресивного мовлення й просодичного компонента мовлення, що проявляється у порушеннях інтонаційної виразності, ритміко-мелодичної організації та голосових

характеристик. Щодо писемного мовлення, спостерігається феномен раннього опанування навичок читання окремими дітьми, яке, однак, не завжди супроводжується адекватним розумінням прочитаного матеріалу.

За спостереженнями С. Малашевської, зоровий контакт з дитиною з аутизмом зазвичай є короткочасним, оскільки триваліша взаємодія навіть із найближчим оточенням викликає у неї виражений дискомфорт. Загалом таким дітям властиві знижена стійкість до соціальних стимулів, швидка втомлюваність у процесі комунікації та підвищена сенситивність, що зумовлює болісне переживання навіть приємних контактів із середовищем.

Водночас слід підкреслити, що у значної частини дітей з розладами аутистичного спектра не спостерігається настільки виражених чи багатокомпонентних мовленнєво-комунікативних труднощів. Багато з них володіють досить широким словниковим запасом, мають відносно сформовану лексико-граматичну структуру усного мовлення, активно користуються жестами та здатні, хоча й не завжди послідовно, розуміти гумористичні вислови. Однак навіть за таких умов для цих дітей найтипівішими залишаються порушення у сфері комунікації.

Більшості молодших школярів з РАС притаманні висока емоційна вразливість, жорстка вибірковість у вибудовуванні соціальних контактів, а також схильність до тривалого утримання негативних вражень і переживань. Часто у таких дітей формується низка індивідуальних поведінкових обмежень, пов'язаних із швидкою актуалізацією досвіду страху або попередніх негативних ситуацій. Сукупність цих чинників істотно ускладнює розвиток активної взаємодії з оточенням та сприяє закріпленню стереотипних форм самозахисту, які дитина обирає як найбільш передбачувані та безпечні.

У психолінгвістичному підході мовлення розглядається як особливий вид діяльності, інтегрований у загальну структуру життєдіяльності людини. Мовленнєва діяльність має складну психофізіологічну основу, що зумовлює її залежність від взаємодії когнітивних процесів, нервової регуляції та

моторних механізмів. Це робота людського організму і насамперед мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Вагоме місце у структурі розладів аутичного спектра посідають порушення мовлення. Незалежно від часу появи мовленнєвої активності та рівня її сформованості, дитина з РАС, як правило, не використовує мову як засіб соціальної взаємодії чи обміну думками, а переважно як інструмент вираження власних потреб із метою їх задоволення.

Серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при аутизмі М. Шеремет та Н. Базима виділяють [35, с.100-102]:

- мутизм;
- автономність мовлення;
- фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення);
- широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів);
- ехолалії (повторення почутих слів та фраз);
- слова-штампи, слова-фрази; відсутність звернення;
- нездатність до ведення діалогу;
- недостатність монологічного мовлення;
- пізня поява особових займенників;
- недостатність у використанні слів «так», «ні»;
- порушення семантичної сторони мовлення (звужене тлумачення слів);
- нездатність до словотворчості;
- порушення синтаксичної будови мовлення;
- порушення граматичної будови мовлення;
- порушення звуковимови;
- порушення мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний);
- порушення просодичних компонентів (швидкість, темп, ритм).

Крім цього, часто спостерігаються елементи скандування, підвищення тону наприкінці фрази, уривчастість висловлювань, схильність до декламації або співу, а також вимова слів, не пов'язаних зі змістом ситуації.

У дітей з розладами аутистичного спектра нерідко спостерігаються труднощі у розумінні навіть елементарних мовленнєвих інструкцій, а також знижена здатність адекватно реагувати на партнера по спілкуванню. Однією з характерних особливостей їх мовленнєвого сприймання є переважно буквальна інтерпретація висловлювань, що ускладнює розуміння переносного значення слів і висловів (за Д. Шульженко та ін.). Унаслідок цього лексичне значення слова може стійко асоціюватися з конкретною ситуацією, у якій воно було вперше засвоєне. Зазначене явище зумовлене труднощами відокремлення мовної одиниці від ситуативного контексту та обмеженою здатністю до її узагальненого й подальшого функціонального використання.

Дослідники підкреслюють, що, поряд із мутизмом чи відсутністю комунікативного мовлення, деякі діти з аутизмом можуть проявляти ранній і швидкий розвиток мовлення, що ще раз доводить неоднорідність мовленнєвих порушень та варіативність їхніх проявів залежно від глибини ураження нервової системи й рівня когнітивного розвитку. Проте, незалежно від мовленнєвого рівня, головною проблемою залишається неможливість повноцінного використання мови як засобу спілкування.

Як зазначають В. В. Тарасун, Т. В. Скрипник та І. В. Недозим, для визначення індивідуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РАС необхідно звертати увагу на низку важливих аспектів:

- які комунікативні засоби (жести, звуки, слова) використовує дитина для взаємодії і наскільки свідомо вона їх застосовує;
- чи має слово узагальнююче номінативне значення - наприклад, чи слово «чашка» використовується для позначення будь-якої чашки, а не лише певного предмета;
- який обсяг словникового запасу, тобто скільки слів, словосполучень чи фраз дитина вживає номінативно - для позначення об'єктів, дій чи явищ.

При наявності ехолалій у мовленні дитини важливо оцінювати не складність або довжину висловлювань, а кількість самотійно вживаних фраз із номінативною функцією. Також необхідно встановити, чи є фрази сталою, механічною формою мовлення, або ж дитина усвідомлює значення кожного слова і здатна комбінувати їх у нові висловлювання.

М. Свідерська підкреслює відсутність чіткого взаємозв'язку між рівнем розвитку комунікативних і мовленнєвих навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Так, у словниковому запасі таких дітей може наявною бути певна кількість слів, проте більшість із них не використовується з метою спілкування. Крім того, під час мовленнєвої активності дитина нерідко не усвідомлює зміст власних висловлювань. Дослідниця наголошує, що відсутність сформованих комунікативних навичок і мотивації до взаємодії істотно гальмує розвиток мовленнєвих умінь. Через те, що дитина з РАС не сприймає мовлення як засіб соціального контакту, страждає насамперед його комунікативна функція. Водночас може спостерігатися активний розвиток автономного мовлення, яке існує поза реальним комунікативним контекстом і не виконує функції засобу соціальної взаємодії.

Т. Куценко теж зазначає, що діти з розладами аутичного спектра мають значні труднощі як у розумінні зверненого до них мовлення, так і у формуванні власних запитань. Особливо це проявляється у немовленнєвих дітей, які не лише не володіють мовленнєвим інструментарієм для спілкування, а й не намагаються компенсувати відсутність мовлення за допомогою жестів чи міміки. Такі діти, як правило, не здатні самотійно ініціювати або підтримувати діалог, мають труднощі з визначенням теми розмови та урахуванням реакції співрозмовника, що значно ускладнює їхню соціальну взаємодію.

В свою чергу М. Шеремет та Д. Шульженко звертають увагу на цікаве явище: деякі діти з розладами аутичного спектра на початкових етапах розвитку демонструють ранній і стрімкий розвиток мовлення. Такі діти із

задоволенням слухають розповіді дорослих, можуть дослівно відтворювати великі уривки текстів, а їхнє мовлення, насичене виразами, характерними для мовлення дорослих, справляє враження нетипово «дорослого». Однак, попри розвинену мовленнєву форму, вони не здатні до продуктивного діалогу, мають труднощі з розумінням мовлення оточення, особливо коли йдеться про переносне значення слів, метафори чи підтекст. У їхньому мовленні часто спостерігаються порушення інтонаційної виразності, зокрема неприродний тон і ритм, що робить комунікацію ще складнішою.

Складність аналізу особливостей формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра, на думку дослідників, зумовлена тісною взаємодією когнітивного, соціального, мовленнєвого та емоційного компонентів розвитку, інтенсивне становлення яких відбувається у перші роки життя дитини. У зв'язку з цим більшість фахівців сходяться на думці, що порушення функціонування будь-якої з зазначених сфер психічного розвитку здатне чинити негативний вплив на інші, ускладнюючи загальний процес комунікативного становлення.

Водночас, у значної частини дітей із розладами аутистичного спектра не спостерігаються численні та складні мовленнєво-комунікативні порушення. У таких дітей відзначається достатньо великий словниковий запас, сформована лексико-граматична структура усного мовлення, вони використовують жести та мають здатність, хоч і не завжди послідовну, розуміти гумор. Проте навіть за наявності цих мовленнєвих можливостей для них характерними залишаються порушення процесу спілкування.

Наукові дослідження показують, що характер і ступінь мовленнєвих та комунікативних труднощів у дітей з аутизмом перебувають у тісному зв'язку зі станом їхнього когнітивного та соціального розвитку, а також із рівнем сформованості функціональної та символічної гри. Ці чинники значною мірою визначають ефективність опанування дитиною інших умінь і навичок у процесі цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Таким чином, вивчення комунікативного та мовленнєвого компонентів є ключовим для оцінювання рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Такий аналіз дозволяє виявити як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування, оцінити здатність дитини до діалогу, розуміння та передачі інформації. Окрім цього, дослідження цих компонентів допомагає визначити індивідуальні особливості розвитку мовлення та комунікації, що є необхідною умовою для планування ефективних корекційно-розвивальних заходів. Знання стану комунікативно-мовленнєвих навичок дає змогу побудувати цілеспрямовану роботу з розвитку соціальної взаємодії та мовної компетентності дитини.

1.3. Метод сенсорно-інтегративної терапії як метод формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом

Для дітей з аутизмом важливо застосовувати унікальний підхід, з увагою на світові методики та ефективні практики.

На думку Дж. Айрес, авторки теорії та терапії сенсорної інтеграції, сенсорна інтеграція є автоматизованим, несвідомим процесом, що відбувається на рівні центральної нервової системи та не потребує свідомого контролю, подібно до процесу дихання. Вона забезпечує організацію та упорядкування сенсорної інформації, що надходить від різних аналізаторів, зокрема зорового, слухового, смакового, нюхового, тактильного, пропріоцептивного та вестибулярного, які відповідають за рух, дію сили тяжіння та орієнтацію тіла у просторі. У процесі сенсорної інтеграції відбувається надання значущості відчуттям шляхом фільтрації та відбору релевантних стимулів, що дозволяє людині зосереджувати увагу на важливій інформації та ігнорувати другорядні подразники (наприклад, сприймати мовлення вчителя, не реагуючи на фоновий шум). Завдяки цьому механізму забезпечується можливість цілеспрямованої та адекватної

поведінкової реакції на умови середовища, що проявляється у формуванні адаптивної відповіді.

Сенсорна інтеграція створює підґрунтя для розвитку вищих психічних функцій, зокрема пізнавальної діяльності, теоретичного навчання та соціальної взаємодії. Сенсомоторна взаємодія, у свою чергу, виступає базовим компонентом формування когнітивних процесів, які розвиваються на наступних етапах онтогенезу. Таким чином, сенсорна інтеграція відіграє провідну роль у процесі навчання та загальному розвитку дитини.

Дослідниця зазначала, що у процесі сенсорного сприйняття активуються три основні системи:

- вестибулярна система - забезпечує підтримання рівноваги;
- тактильна система - система шкірної чутливості, або екстероцепція;
- пропріоцептивна система - система кінестетичного сприйняття (м'язово-суглобове відчуття), яка відповідає за сприйняття власного положення та рухів тіла.

Процеси сенсорної інтеграції реалізуються на різних рівнях центральної нервової системи: у спинному мозку, стовбурі мозку, мозочку та, зрештою, у півкулях головного мозку. Вищі розумові функції значною мірою залежать від адекватної організації сенсорних вражень у стовбурі мозку, де починаються інтеграційні процеси. Лише після їх проходження через стовбур мозку можливе більш спеціалізоване опрацювання сенсорної інформації в корі головного мозку.

Д. Айрес підкреслювала провідну роль вестибулярної системи у формуванні рухових умінь, зорово-просторових і мовленнєвих здібностей, а також у становленні індивідуальних уподобань і повсякденної практичної діяльності. Порушення сенсорної інтеграції пов'язуються з труднощами інтерпретації та використання сенсорної інформації, що надходить із навколишнього середовища, з метою регуляції поведінки та забезпечення ефективності рухової активності.

Розлади сенсорної обробки виявляються у формі нетипових поведінкових реакцій, зокрема у вигляді гіпореактивності або гіперреактивності на сенсорні стимули. Такі прояви можуть варіюватися від відсутності належної реакції на подразники до надмірної, неадекватної інтенсивності відповідей. Атипові поведінкові патерни, характерні для порушень сенсорної інтеграції, здатні негативно впливати на задоволення базових потреб дитини раннього віку та обмежувати її участь у повсякденних видах діяльності, що, своєю чергою, несприятливо позначається на загальному розвитку й опануванні нових навичок [3].

У працях Р. Клопова та О. Гладиш сенсорна інтеграція розглядається як складний нейропсихологічний процес, у межах якого нервова система здійснює приймання, узагальнення та інтерпретацію інформації, що надходить через різні сенсорні модальності, зокрема тактильну, зорову, слухову, пропріоцептивну та вестибулярну.

Н. Пименова визначає сенсорну інтеграцію як процес упорядкування й обробки сенсорних стимулів, отриманих від органів чуття, що забезпечує формування цілісного сенсорного досвіду та адекватних адаптивних реакцій на впливи зовнішнього середовища. Сенсорна інформація, яку отримує дитина у ранньому віці, відіграє суттєву роль у розвитку базових рухових умінь, емоційно-вольової сфери, ігрової діяльності, регуляції поведінки, процесів навчання та соціальної взаємодії.

Аналіз наукових джерел (Ю. Вакуленко, В. Дяченко, У. Кіслінг, І. Логвінова, І. Мойсеєнко, Т. Скрипник та ін.) засвідчив, що сенсорна інтеграція трактується як комплексний процес приймання, упорядкування та інтерпретації сенсорної інформації, яка надходить від різних органів чуття, з метою формування адекватних реакцій на стимули навколишнього середовища. Зазначений процес охоплює сприймання та взаємодію з багатомодальними сенсорними сигналами - зоровими, слуховими, тактильними, смаковими та іншими, що забезпечує орієнтацію в просторі,

ефективну соціальну взаємодію та успішне виконання різних видів діяльності.

Вагомий внесок у дослідження сенсорного досвіду в контексті аутизму зробила Т. Грандін, яка акцентувала увагу на підвищеній або зниженій сенсорній чутливості та специфічних особливостях сенсорного сприймання осіб з розладами аутистичного спектра. Спираючись як на науковий аналіз, так і на власний життєвий досвід, дослідниця продемонструвала взаємозв'язок сенсорних особливостей із проявами аутизму. Її праці сприяли поглибленню розуміння сенсорних порушень у дітей з аутизмом і стали підґрунтям для розроблення корекційно-розвиткових програм, спрямованих на підвищення якості їхнього життя [2].

Сенсорна інтеграційна терапія розглядається як клінічно обґрунтований підхід, що передбачає використання сенсорної та моторної діяльності на основі гри для стимулювання аналізу та інтеграції сенсорної інформації. Такий підхід надає широкий спектр терапевтичних можливостей і включає різноманітні втручання, спрямовані на розвиток когнітивних, соціальних та академічних навичок.

За спостереженнями терапевтів сенсорної інтеграції, застосування цього методу сприяє покращенню здатності до концентрації уваги у різних умовах - академічних, терапевтичних та соціальних. У процесі сенсорного розвитку дітей формуються логічні когнітивні механізми, які прискорюють накопичення нових сенсорних даних та сприяють їх інтеграції у вже сформовану систему знань і досвіду. Чим вищий рівень сенсорного розвитку дитини, тим більшу різноманітність фактів та явищ вона здатна сприймати. У дітей із достатньо розвиненими мисленнєвими механізмами проявляється здатність ефективно шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати та інтерпретувати велику кількість інформації про навколишній світ і про себе.

Вважаємо за доцільне окреслити найбільш поширені прояви порушень сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра. До типових симптомів належать:

- підвищена або знижена чутливість до різних сенсорних стимулів, зокрема тактильних, нюхових, зорових, слухових і смакових;
- нетипова реакція на рухову активність, що може проявлятися як уникнення дотику до окремих фактур (піску, паперу, пінопласту тощо), небажання виконувати діяльність із пластичними матеріалами (ліплення з пластиліну, малювання пальцями);
- труднощі у маніпулятивній діяльності, зокрема під час користування столовими приборами, ножицями, письмовим приладдям;
- надмірна сенсорна чутливість до звуків, світла або яскравих кольорів;
- зниження мотивації до соціальної взаємодії, уникнення контактів з однолітками та дорослими.

Науковці виокремили декілька можливих причин порушення сенсорної інтеграції у дітей з аутизмом, такі як:

1. Нейробіологічні фактори. Основною причиною порушень сенсорної інтеграції є зміни у функціонуванні головного мозку. Розлади аутистичного спектра пов'язані з атиповим розвитком мозкових структур, відповідальних за сенсорну обробку, таких як таламус та кора головного мозку. Крім того, у багатьох дітей з аутизмом спостерігається недостатній синхронізм між різними відділами мозку, що також сприяє порушенню сенсорної інтеграції.

2. Генетичні та епігенетичні чинники. Генетичні мутації в генах, які впливають на розвиток нейронів, такі як SHANK3, можуть стати причиною порушення сенсорної обробки. Епігенетичні зміни, включаючи метилювання ДНК, також відіграють роль у формуванні аутистичних симптомів, впливаючи на нейронну пластичність та обробку сенсорних сигналів.

3. Фактори навколишнього середовища, такі як вплив токсичних речовин (наприклад, важких металів) під час вагітності або в ранньому дитинстві, також можуть бути пов'язані з атиповою сенсорною обробкою у дітей з аутизмом. Наприклад, дослідження показують, що діти з аутизмом

частіше мають підвищені рівні свинцю і ртуті в організмі, що може негативно впливати на їх нейроінтеграцію.

4. Клінічні прояви порушень сенсорної інтеграції у дітей з аутизмом. Діти з аутизмом можуть демонструвати надмірну або знижену реакцію на сенсорні стимули. Такі прояви як гіперчутливість до звуків, текстур, смаків чи запахів значно впливають на їхню поведінку та соціальну адаптацію. Ці прояви варіюються в залежності від індивідуальних особливостей дитини, але спільною рисою є порушення здатності обробляти та інтегрувати сенсорну інформацію належним чином.

Усі вправи, які використовують для сенсорної інтеграції дітей з РАС, можна поділити на такі групи:

1. Візуальна та зорово-рухова стимуляція. Метою вправ для розвитку зорової та зорово-рухової системи є подолання надмірної або зниженої чутливості до візуальних стимулів, а також формування у дитини адекватних зорових реакцій.

2. Слухова стимуляція. Діти з розладами аутистичного спектра часто мають підвищену або, навпаки, знижену чутливість до звуків. Деякі звуки певної гучності чи тембру можуть бути для них дискомфортними або навіть лякаючими.

3. Нюхова стимуляція. Порушення нюхового сприймання проявляються у надмірній зацікавленості дитини запахами - замість того, щоб досліджувати предмети, дитина концентрується на їх запаху.

4. Смакова стимуляція. Проблеми у смаковій сфері часто виявляються в тому, що дитина прагне досліджувати неїстівні предмети на смак, постійно тягне їх до рота, або, навпаки, відмовляється від певних продуктів через їхній запах чи текстуру.

5. Тактильна стимуляція. Порушення у роботі тактильної системи можуть виявлятися як у надчутливості до дотику, коли дитина уникає фізичного контакту, так і в недостатній чутливості, коли вона не реагує на біль або активно шукає сильні дотикові відчуття.

6. Стимулювання пропріоцептивної системи. Порушення у пропріоцептивній сфері призводять до труднощів у відчутті положення власного тіла, орієнтації у просторі та підтриманні рівноваги. Такі діти часто виглядають незграбними, мають знижений або підвищений м'язовий тонус, не помічають перешкод і не відчувають небезпеки. До ефективних видів діяльності належать вправи з використанням обтяжених предметів, стрибки на батуті, лазіння по шведській стінці чи канату, штовхання та розгойдування. Для дітей з РАС також корисні вправи, що забезпечують відчуття глибокого тиску або «стиснення», які сприяють заспокоєнню та саморегуляції.

Сенсорна інтеграція постає як багаторівневий процес, що охоплює функціонування провідних сенсорних систем - зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної - і має суттєве значення для становлення мовленнєвої діяльності. Узгоджена робота зазначених систем створює необхідні передумови для розвитку як мовленнєвої моторики, так і комунікативної компетентності дитини загалом.

Зорове сприймання відіграє важливу роль у формуванні навичок невербальної комунікації, зокрема у встановленні та підтриманні зорового контакту, що є базовим компонентом соціальної взаємодії. Слухова система забезпечує розвиток фонематичного сприймання та визначає здатність дитини адекватно аналізувати й диференціювати мовленнєві сигнали.

Тактильна чутливість має значний вплив на формування артикуляційної моторики, сприяючи усвідомленню положення та рухів органів артикуляційного апарату.

Функціонування вестибулярної системи, яка відповідає за підтримання рівноваги та просторової орієнтації, опосередковано впливає на координацію мовленнєвих рухів, необхідних для формування зв'язного мовлення.

Пропріоцептивна система, у свою чергу, забезпечує контроль за рухами тіла та мовленнєвих органів, що є передумовою чіткості та точності вимови.

У роботі над сенсорною інтеграцією дітей з аутизмом для подолання надвразливості важливо дотримуватися низки методичних положень:

- терапія має бути спрямована передусім на ті сенсорні сфери, у яких у конкретної дитини спостерігаються стереотипні реакції;
- поєднання стимуляції різних сенсорних систем;
- активна участь дитини, яка сама обирає стимул або діяльність, що їй приємна та необхідна;
- проведення програми в чітко визначеному місці та часі з мінімальною кількістю відволікаючих подразників;
- систематичність виконання терапевтичних заходів для забезпечення стійких змін.

Ефективність сенсорної інтеграції у дітей з аутизмом значною мірою визначається індивідуальними особливостями їх розвитку, що охоплює рівень сформованості когнітивних, емоційних та соціальних навичок. Кожна дитина має унікальні особливості сенсорної обробки інформації, що вимагає індивідуального підходу до навчання та психосоціальної підтримки.

У зв'язку з цим, підхід до кожної дитини повинен адаптуватися до її специфічних потреб і здібностей, щоб створити оптимальні умови для розвитку сенсорної інтеграції та забезпечити всебічний розвиток у контексті освітнього середовища. Таким чином, ключовим чинником ефективної сенсорної інтеграції дітей з аутизмом є індивідуалізація, яка передбачає врахування:

- рівня розвитку дитини,
- специфічних можливостей адаптації сенсорних стимулів,
- інших особливостей, зокрема емоційних і соціальних потреб [22].

Висновки до першого розділу

У дітей з аутизмом спостерігаються характерні порушення та специфіка розвитку соціально-комунікативних умінь, а також пов'язаних із ними символічних форм діяльності. До таких особливостей належать звужене коло комунікативних функцій, недостатня здатність до використання типових невербальних і вербальних засобів взаємодії, обмеженість ігрових проявів та редуковане застосування спільного позитивного емоційного забарвлення й погляду як механізмів регуляції комунікації.

Важливим компонентом становлення соціальної комунікації є сформованість умінь розділеної уваги, тобто здатності спрямовувати увагу на об'єкти або події у взаємодії з іншою людиною. Соціально-комунікативні дії, що ґрунтуються на спільній увазі (скоординований погляд на співрозмовника та предмет, демонстрація чи вказування з метою поділитися враженням), забезпечують можливість встановлення спільного комунікативного поля між дитиною та дорослим у молодшому шкільному віці.

Мовлення розглядається як одна з компетентностей, розвиток якої тісно пов'язаний із соціально-комунікативними вміннями. Існують підстави стверджувати, що корекційно-розвиткова робота, спрямована на формування соціальної комунікації, водночас сприяє активізації мовленнєвого розвитку, оскільки ефективність встановлення спільного комунікативного контексту в діаді «дорослий - дитина» є значущим чинником подальшого мовленнєвого прогресу.

Сенсорна інтеграція становить важливий компонент формування мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку, особливо за наявності мовленнєвих порушень. Вона забезпечує можливість повноцінного сприймання й опрацювання сенсорних сигналів, що є базою для розвитку артикуляційних навичок, слухового сприймання та розуміння мовлення.

Порушення сенсорної інтеграції можуть суттєво ускладнювати навчальну діяльність дитини й обмежувати її комунікативні можливості, що зумовлює особливу значущість її розвитку в структурі корекційної роботи.

Гармонійна робота всіх сенсорних систем є важливою передумовою для розвитку мовлення у дітей. Кожен компонент сенсорної інтеграції відіграє свою унікальну роль у формуванні навичок мовленнєвої активності, що робить їх стимуляцію обов'язковою частиною комплексної мовленнєвої терапії для дітей з порушеннями розвитку.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ

2.1. Розроблення інструментарію оцінювання стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом

Мета емпіричного етапу дослідження - виявити стан сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.

Завдання емпіричного етапу дослідження:

1. Визначити критерії та показники сформованості комунікативних навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.
2. Визначити критерії та показники сформованості мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.
3. Провести діагностичне дослідження із залученням учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.
4. Проаналізувати отримані результати для встановлення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.

Для діагностики стану сформованості комунікативного компоненту у дітей з розладами аутистичного спектра було застосовано методику «Комунікативна матриця» (Communication Matrix, 2004), розроблену Charity Rowland, PhD, фахівчицею Центру розвитку дитини та реабілітації (Child Development & Rehabilitation Center) Орегонського університету медичних наук (Oregon Health & Science University).

Джерелом методики є інтерактивна онлайн-платформа www.communicationmatrix.org, яка передбачає використання

стандартизованої електронної анкети. Метою застосування «Комунікативної матриці» є оцінка рівня сформованості комунікативних умінь дитини.

Стимульний матеріал представлений у формі онлайн-анкети, що складається з 24 запитань та призначена для заповнення батьками або фахівцями, які безпосередньо спостерігають за дитиною у повсякденних ситуаціях. Методика структурована відповідно до чотирьох провідних комунікативних мотивів, які розміщені у колонках матриці:

- відмова (Refuse) - використовується для вираження небажання або неприйняття;
- отримання (Obtain) - спрямована на досягнення бажаного об'єкта чи дії;
- соціальна взаємодія (Social) - забезпечує встановлення та підтримку соціального контакту;
- інформація (Information) - пов'язана з передаванням або отриманням інформації.

Кожен із зазначених мотивів включає низку конкретних комунікативних повідомлень, які реалізуються у процесі взаємодії. Водночас матриця організована за сімома рівнями комунікативної поведінки, що представлені у рядках індивідуального профілю. Кожне запитання методики корелює з певним типом повідомлення, яке дитина може передавати різними способами (жестами, вокалізаціями, мовленням, альтернативними засобами тощо). Під час заповнення анкети респондент обирає варіант відповіді «може» або «не може» щодо прояву відповідної поведінки. За потреби передбачена можливість перегляду демонстраційних відеоматеріалів. У разі позитивної відповіді необхідно уточнити, за допомогою яких форм поведінки дитина реалізує дану комунікативну функцію, а також визначити ступінь її сформованості - на стадії становлення чи засвоєну.

Комунікативна поведінка вважається такою, що перебуває на стадії становлення, якщо вона проявляється непослідовно, лише за умови підказки або в обмеженій кількості ситуацій чи з окремими особами. Засвоєною

вважається поведінка, яка використовується самостійно, ініціативно, у різних умовах і з різними партнерами по спілкуванню.

Процедура проведення дослідження передбачає автоматичну фіксацію відповідей у програмному середовищі платформи. Після завершення анкетування система формує індивідуальний комунікативний профіль дитини.

Оцінювання результатів за методикою «Комунікативна матриця» здійснюється з урахуванням якісних та кількісних показників. Дослідник аналізує реалізацію кожного з чотирьох комунікативних мотивів на кожному з семи рівнів розвитку комунікації та визначає:

- високий рівень комунікативної навички - у разі її сформованості та самостійного використання (позначення сірим або помаранчевим кольором у протоколі);
- середній рівень - за умови перебування навички на етапі формування (жовте маркування);
- низький рівень - за відсутності використання відповідної навички (біле маркування).

Для визначення стану мовленнєвого компоненту використана методика Х. Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення» за такими критеріями «обстеження слухового сприймання», «обстеження розуміння мовлення», «обстеження ехореакції», буде [37].

Особливостями проведення діагностики є:

1. Створення обстановки. У багатьох дітей із РСА або іншими особливостями розвитку порушена концентрація уваги. Це означає, що їх легко відволікають сторонні звуки та предмети, такі діти не можуть зосередити увагу на завданні та матеріалах, не дослуховують до кінця інструкцій.

2. Ваша позиція. Сядьте навпроти дитини, щоб її очі були навпроти ваших.

3. Привернення уваги перед інструкцією. Перед тим, як давати дитині інструкцію, впевніться, що вона дивиться на вас (не обов'язково в очі) або на дидактичний матеріал.

4. Інструкції - лаконічні, прості, без зайвих слів.

5. Після інструкції робіть паузу - дайте дитині час на відповідь.

6. Вибір часу обстеження. Зверніть увагу, що час обстеження теж має значення (зрештою, як і навчання).

7. Не переходьте до обстеження, поки не встановите зв'язок з дитиною.

8. Ви можете протестувати дитину різними способами: опитати батьків, поспостерігати (обстежуючи за столом чи у грі або комбінуючи всі методи, що згадані вище).

9. Хваліть і заохочуйте за правильні відповіді, співпрацю, бажану поведінку.

10. Добирайте матеріали відповідно до віку.

11. Якщо дитина вживає діалекти, то під час обстеження теж використовуйте їх.

12. Коли ви починаєте тестувати нову навичку, можете спочатку допомогти дитині, щоб вона зрозуміла, що ви від неї хочете.

13. Стежте, щоб під час обстеження ви не давали дитині прихованих підказок.

14. Записуйте розгорнуті результати тестування, щоб потім не згадувати, наскільки правильно дитина виконала завдання [37, с.6-9].

Діагностичне завдання 1. Обстеження навичок слухового сприймання (слухового гнозису).

Однією з ключових навичок, що потребує цілеспрямованого розвитку у дітей з особливими освітніми потребами, є слухове сприймання. У цьому випадку йдеться не стільки про фізіологічну здатність до слуху, скільки про сформованість уміння диференціювати та розпізнавати звукову інформацію.

Метою запропонованого завдання є формування здатності розрізняти немовленнєві звуки (зокрема звучання маракаса, барабана, дзвіночків, телефону тощо) та встановлювати відповідність між почутим звуком і предметом, що його відтворює (шляхом вказування на відповідний об'єкт). Детальний алгоритм проведення цього діагностичного завдання подано в додатку А.

Необхідні матеріали: передбачають використання двох ідентичних наборів предметів, які продукують немовленнєві звуки, а також їхні зображення на картках; програмного забезпечення на мобільному пристрої або іграшок, що відтворюють звуки тварин, максимально наближені до реальних; а також ілюстративного матеріалу із зображеннями відповідних тварин, звукову диференціацію яких планується обстежувати.

Діагностичне завдання 2. Обстеження навичок розуміння мовлення.

Ще однією важливою групою умінь, що потребує цілеспрямованого формування, є навички розуміння мовлення, оскільки за відсутності усвідомлення значення слова дитина не здатна повноцінно використовувати його у власному мовленні. У традиційній логопедичній практиці ця сфера позначається як імпресивне мовлення. У нормі процес формування розуміння мовлення розпочинається наприкінці першого року життя та поступово ускладнюється впродовж раннього і дошкільного віку. Для визначення рівня сформованості імпресивного мовлення не є обов'язковою наявність активного мовлення дитини. Основним показником виступає її здатність продемонструвати розуміння зверненого мовлення за допомогою невербальних засобів, зокрема вказівного жесту, виконання інструкцій або реагування на прохання дорослого.

Необхідні матеріали: добираються з урахуванням індивідуального рівня розвитку дитини й може варіюватися за обсягом. Доцільним є використання ілюстративного матеріалу із зображенням тварин, предметів побуту (посуду, одягу, меблів), природних явищ, овочів, харчових продуктів та інших об'єктів. Окрім того, необхідно підготувати перелік інструкцій, а

також дидактичні матеріали для обстеження розуміння кольорів, форм та інших базових понять (повна інструкція щодо проведення цього діагностичного завдання подано в додатку Б).

Діагностичне завдання 3. Обстеження навичок ехореакції

Зазначене вміння належить до елементарних мовленнєвих навичок, однак у процесі навчання дитини воно набуває статусу базового, оскільки слугує підґрунтям для подальшого розвитку мовлення. Саме на його основі вибудовується система корекційно-розвиткової роботи з формування мовленнєвої діяльності. Дана навичка передбачає здатність дитини керувати власним голосом і артикуляційним апаратом та за інструкцією дорослого відтворювати окремі звуки, слова або прості речення.

Необхідні матеріали. Не потрібно додаткових матеріалів, окрім списку слів, звуків, щоб ми могли під час обстеження одразу записати, що саме дитина може повторити (повна інструкція щодо проведення цього діагностичного завдання подано в додатку В).

2.2. Аналіз отриманих результатів

Розглянемо результати оцінювання комунікативних навичок за допомогою інтерактивної онлайн-платформи www.communicationmatrix.org.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили різний рівень сформованості комунікативної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, що відображено у поступовому переході до мовленнєвих форм взаємодії.

Аналіз 1 рівня - ненавмисної поведінки показав, що переважна більшість дітей (90 %) перебувають на високому рівні сформованості, тоді як 10 % мають середній рівень, а показники низького рівня відсутні. Це свідчить про сформованість у дітей здатності реагувати на зовнішні стимули та брати участь у взаємодії навіть на початковому рівні.

За результатами 2 рівня - навмисної поведінки встановлено, що 10 % дітей досягли середнього рівня сформованості, тоді як решта продемонстрували недостатній рівень прояву навмисних комунікативних дій. Високий рівень за даним показником не зафіксовано, що свідчить про збереження труднощів у цілеспрямованому ініціюванні комунікації.

Дослідження 3 рівня - нестандартного спілкування виявило, що 90 % дітей мають високий рівень сформованості, а 10 % - середній, що свідчить про активне використання альтернативних та невербальних засобів комунікації (жестів, вокалізацій, рухів) у взаємодії з оточенням.

За параметрами 4 рівня - стандартного спілкування більшість дітей (80 %) продемонстрували високий рівень, тоді як 10 % перебувають на середньому та 10 % - на низькому рівнях. Це вказує на сформованість у значної частини дітей умінь користуватися загальноприйнятими комунікативними формами в структурованих ситуаціях.

Аналіз 5 рівня - використання конкретних символів показав переважання середнього рівня сформованості (70 %), що свідчить про часткове засвоєння дітьми предметних та візуальних символів для передачі інформації. Водночас 20 % дітей залишаються на низькому рівні, а 10 % досягли високого рівня.

За 6 рівнем - використання абстрактних символів встановлено, що половина досліджуваних (50 %) перебувають на низькому рівні, 30 % - на середньому та лише 20 % - на високому рівні. Це свідчить про значні труднощі у переході до більш узагальнених форм символічної комунікації.

Найскладнішим для дітей виявився 7 рівень - використання мовлення, де 70 % дітей продемонстрували низький рівень сформованості, 30 % - середній, а високий рівень не зафіксовано. Отримані результати вказують на обмежене використання усного мовлення як провідного засобу комунікації у більшості учасників експерименту.

Узагальнені результати визначення стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом за кожним комунікативним рівнем наведено в таблиці 2.1 та рисунку 2.1.

Таблиця 2.1

**Стан сформованості комунікативних навичок за кожним
комунікативним рівнем
дітей молодшого шкільного віку з аутизмом (у %)**

Комунікативні рівні	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рівень 1. Ненавмисна поведінка	0	10	90
Рівень 2. Навмисна поведінка	0	10	00
Рівень 3. Нестандартне спілкування	0	10	90
Рівень 4. Стандартне спілкування	10	10	80
Рівень 5. Конкретні символи	20	70	10
Рівень 6. Абстрактні символи	50	30	20
Рівень 7. Мовлення (використання мови)	70	30	0

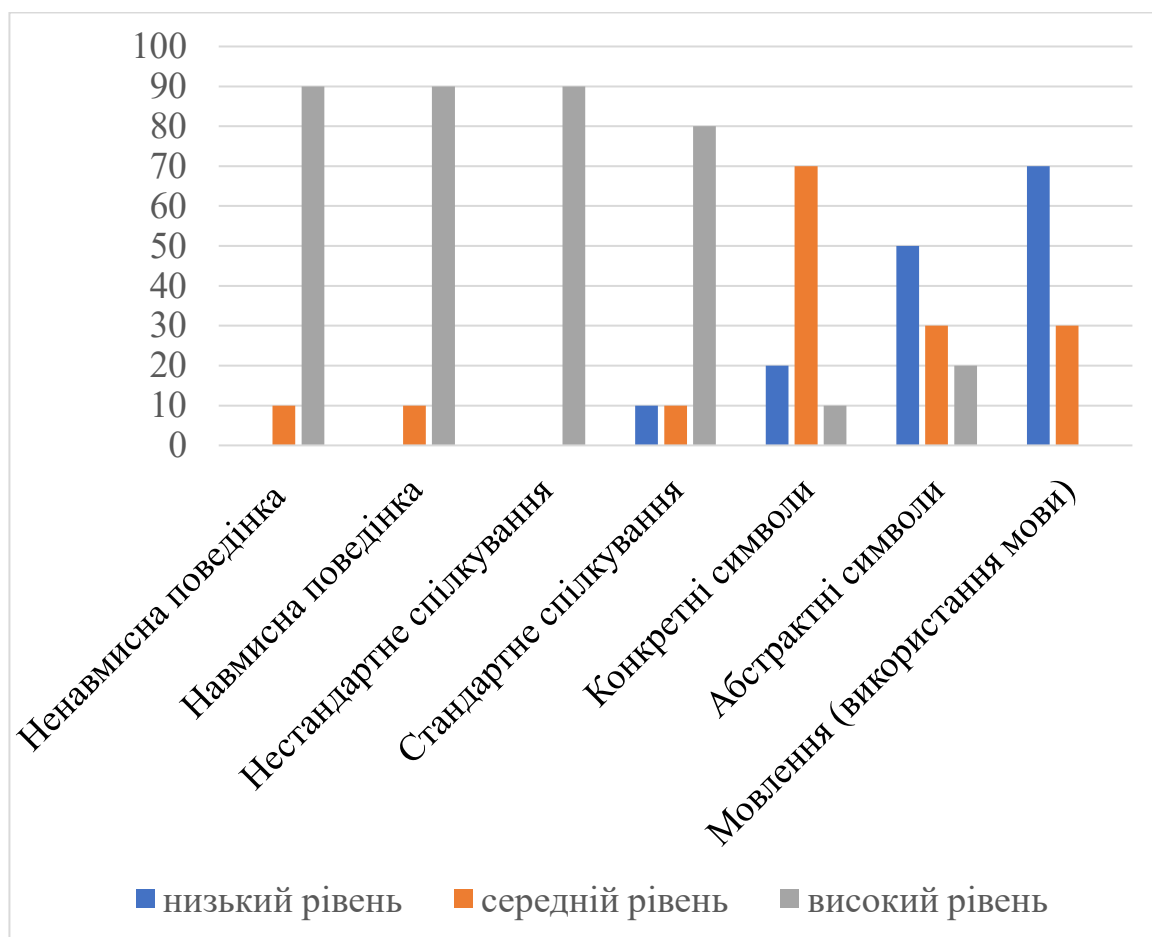


Рис. 2.1. Стан сформованості комунікативних навичок за кожним комунікативним рівнем дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості моторних навичок за параметрами дітей
молодшого шкільного віку з аутизмом
на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Параметри	I рівень (високий)	II рівень (середній)	III рівень (низький)
Слуховий гнозис	30	50	20
Розуміння мовлення	15	45	40
Навички ехореакції	20	70	10

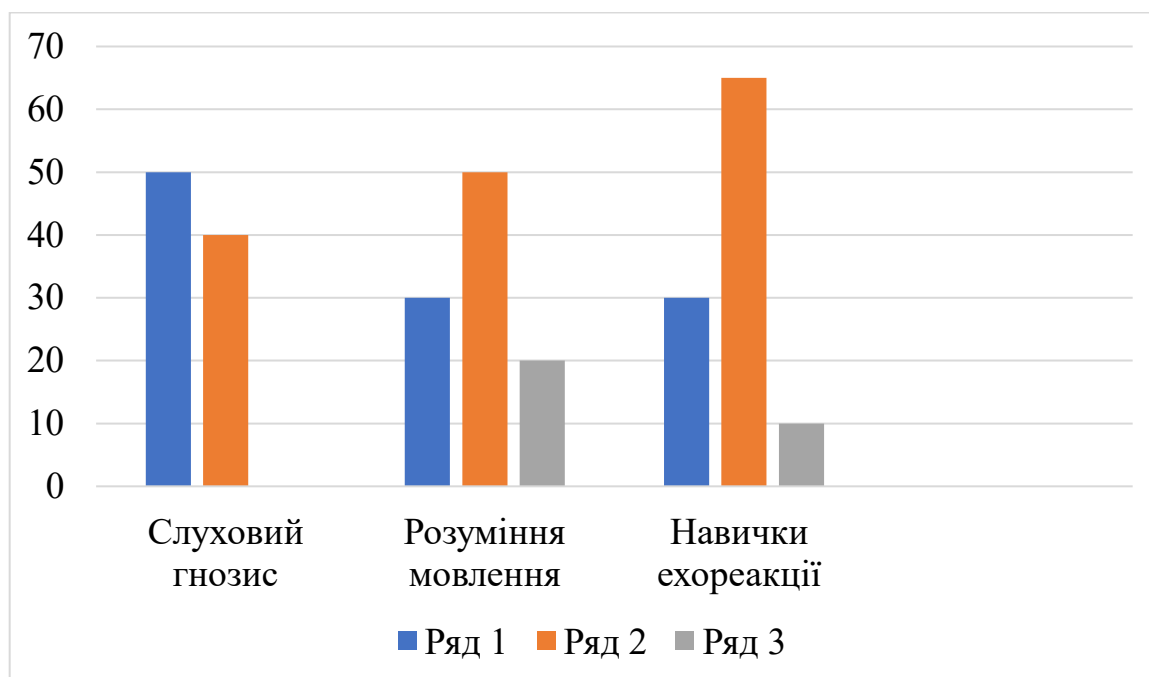


Рис. 2.2. Рівні сформованості моторних навичок за параметрами дітей молодшого шкільного віку з аутизмом на констатувальному етапі експерименту

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили неоднорідний рівень сформованості моторних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра за досліджуваними параметрами. Аналіз отриманих даних показав, що за показником слухового гнозису переважає середній рівень сформованості (50 %), що свідчить про часткову здатність дітей до розпізнавання та диференціації звукових стимулів. Водночас 30 % дітей продемонстрували високий рівень, тоді як у 20 % респондентів виявлено низький рівень розвитку даного параметра.

Дослідження розуміння мовлення виявило переважання середнього (45 %) та низького (40 %) рівнів сформованості, що вказує на значні труднощі у сприйнятті та осмисленні мовленнєвої інформації. Лише 15 % дітей показали високий рівень розуміння мовлення, що підтверджує недостатню сформованість даної навички у більшості досліджуваних.

Найбільш сприятливі результати зафіксовано за параметром навичок ехореакції, де домінує середній рівень сформованості (70 %). Це свідчить

про наявність у більшості дітей здатності до відтворення почутих звуків та слів, хоча у 20 % респондентів зазначено високий рівень, а у 10 % - низький.

Загалом результати констатувального етапу експерименту вказують на переважання середнього та низького рівнів сформованості досліджуваних моторних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, що обґрунтовує необхідність розроблення та впровадження цілеспрямованої корекційно-розвивальної програми, спрямованої на підвищення рівня їхнього розвитку.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження представлено інструментарій оцінювання стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.

За методикою Communication matrix створена бальна оцінка рівнів розвитку комунікативних навичок, яка дозволяє використовувати даний інструмент не тільки для динамічного якісного, але і кількісного аналізу показників.

Результати дослідження засвідчили, що навички 1,2, 3 рівнів в комунікації знаходяться на високому рівні - 90% та на середньому рівні 90%. На рівні 4: 10% - навички знаходяться на низькому рівні; 10% - на середньому рівні, 80% - на високому рівні. На 5 рівні: 20% - навички знаходяться на низькому рівні; 70% - на середньому рівні, 10% - на високому рівні. На 6 рівні: 50% - навички знаходяться на низькому рівні; 30% - на середньому рівні, 20% - на високому рівні. На 7 рівні: 70% - навички знаходяться на низькому рівні; 30% - на середньому рівні, на високому рівні навички не використовуються.

Аналіз результатів показав, що за показником слухового гнозису переважає середній рівень сформованості (50 %). Водночас 30 % дітей

продемонстрували високий рівень, тоді як у 20 % респондентів виявлено низький рівень розвитку даного параметра.

Дослідження розуміння мовлення виявило переважання середнього (45 %) та низького (40 %) рівнів сформованості, що вказує на значні труднощі у сприйнятті та осмисленні мовленнєвої інформації. Лише 15 % дітей показали високий рівень розуміння мовлення, що підтверджує недостатню сформованість даної навички у більшості досліджуваних.

Найбільш сприятливі результати зафіксовано за параметром навичок ехореакції, де домінує середній рівень сформованості (70 %). Це свідчить про наявність у більшості дітей здатності до відтворення почутих звуків та слів, хоча у 20 % респондентів зазначено високий рівень, а у 10 % - низький.

Отримані результати продемонстрували потребу у розробленні комплексу занять з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії в учнів з аутизмом.

РОЗДІЛ 3.

КОМПЛЕКС ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК В УЧНІВ З АУТИЗМОМ ЕЛЕМЕНТАМИ МЕТОДУ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ

3.1. Мета і зміст комплексу занять для формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії

Мета комплексу: створення умов для розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок учнів з аутизмом шляхом цілеспрямованої сенсорно-інтегративної стимуляції у поєднанні з руховою активністю.

Завдання комплексу:

1. активізувати процеси сенсорної обробки та інтеграції;
2. формувати слухову увагу, ехореакції та розуміння мовлення;
3. розвивати базові вербальні й невербальні засоби комунікації;
4. формувати навички спільної діяльності та навчальної поведінки;
5. знижувати сенсорну перевантаженість і підвищувати регуляцію поведінки.

Основними принципами сенсорної інтеграції можна вважати:

1. Нейропластичність - здатність центральної нервової системи до змін і модифікацій. Цей принцип має ключове значення для терапії сенсорної інтеграції, оскільки вона створює можливості для корекції функцій нервової системи через контрольовану стимуляцію сенсорних систем, насамперед тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної.

Результативність терапії залежить від низки факторів:

- мотивації дитини до виконання терапевтичних завдань;
- різноманітності середовища та оточення, у якому проводиться терапія, що забезпечує численні сенсорні враження та позитивно впливає на якість корекційних змін у ЦНС;

- критичних періодів розвитку окремих функцій, оскільки недостатнє надходження сенсорних стимулів у цей період може обмежувати можливості адекватної реакції на стимули в майбутньому.

2. Секвенційність розвитку процесів. У нормальному розвитку дитини сенсорні та моторні процеси формуються послідовно, від простих до складних форм поведінки. При розладах сенсорної інтеграції цей процес порушується, і завдання терапії полягає у керованій сенсорній стимуляції, що дозволяє відновити секвенційний розвиток складніших форм поведінки.

3. Інтегральність нервової системи. Теорія сенсорної інтеграції наголошує, що мозок функціонує як цілісна система, у якій існує взаємозв'язок між підкірковими та корковими центрами щодо обробки сенсорних процесів. Інтегральність та ієрархічність мозку проявляється у взаємному контролі: підкіркові центри регулюються корковими, а коркові - підкорковими. Адаптивні реакції формуються на основі сенсомоторного досвіду і впливають на розвиток сенсорної інтеграції. Водночас сенсорна інтеграція сприяє появі нових адаптивних реакцій згідно з принципом зворотного зв'язку, а нейрональні моделі, що формуються, можуть бути використані для планування більш складної адаптивної поведінки у процесі терапії.

Комплекс занять поєднує три структурно-змістові блоки: «Сенсорна підготовка», «Мовленнєво-сенсорна інтеграція», «Комунікативна взаємодія».

Блок 1 «Сенсорна підготовка»

Мета проведення блоку:

6. стимулювати тактильні, вестибулярні та пропріоцептивні відчуття;
7. налагоджувати процеси сенсорної обробки та інтеграції;
8. знижувати рівень сенсорної дезорганізації;
9. формувати базу для подальшої мовленнєвої та комунікативної активності;
10. розширювати руховий репертуар дитини.

Вправа 1 «Сенсорна доріжка»

Мета: стимулювати тактильну чутливість стоп, розвивати координацію рухів і просторову орієнтацію.

Хід виконання: дитина проходить босоніж або в шкарпетках по доріжці, складеній з матеріалів різної фактури (килимок, гудзики, пінка, м'яка тканина). Педагог супроводжує рух короткими вербальними інструкціями («йди», «зупинись») і заохочує дитину назвати або повторити слова, що характеризують відчуття («м'яко», «твердо»).

Результат: покращення тактильного сприймання, зниження сенсорної гіперчутливості, формування бази для мовленнєвого позначення відчуттів.

Вправа 2 «Кроки велетня»

Мета: активізувати пропріоцептивні відчуття, нормалізувати м'язовий тонус, розвивати саморегуляцію.

Хід виконання: дитина виконує повільну ходьбу з перебільшеними, важкими кроками, імітуючи «велетня». Під час руху педагог пропонує рахувати кроки або повторювати прості слова («раз», «два», «йду»).

Результат: зменшення рухової дезорганізації, покращення відчуття тіла, підвищення здатності зосереджувати увагу.

Вправа 3 «Гойдалка з рахунком»

Мета: стимулювати вестибулярну систему та розвивати контроль рухів.

Хід виконання: дитина повільно розгойдується на гойдалці або на фітболі. Педагог задає ритм, рахуючи до 3-5 або промовляючи прості склади. Темп руху поступово знижується.

Результат: нормалізація вестибулярної чутливості, покращення слухо-рухової координації, зниження тривожності.

Вправа 4 «Тунель дослідника»

Мета: розвивати просторову орієнтацію та загальну координацію рухів.

Хід виконання: дитина проповзає через м'який тунель або під столом за словесною інструкцією («вперед», «назад», «стоп»). Можливе виконання з пошуком предмета наприкінці маршруту.

Результат: формування схеми тіла, розвиток розуміння просторових понять, підвищення довільності рухів.

Вправа 5 «Стискаю - відпускаю»

Мета: активізувати тактильні й пропріоцептивні відчуття рук, знижувати психоемоційну напругу.

Хід виконання: дитина стискає в руках сенсорний м'яч, губку або м'який еспандер, виконуючи інструкції педагога («стисни», «відпусти», «повільно»). За можливості супроводжує дію мовленням.

Результат: покращення саморегуляції, підготовка кисті до навчальної діяльності, розвиток мовленнєвого супроводу дій.

Вправа 6 «Дихаю і тягнуся»

Мета: нормалізувати дихання та підготувати дитину до подальшої роботи.

Хід виконання: дитина виконує повільні потягування вгору з глибоким вдихом і опускання рук з видихом. Педагог промовляє інструкції короткими фразами.

Результат: зниження збудження, формування довільного контролю дихання, стабілізація емоційного стану.

Блок 2 «Мовленнєво-сенсорна інтеграція»

Мета проведення блоку:

11. розвивати слуховий гнозис і мовленнєве наслідування;
12. формувати розуміння коротких інструкцій;
13. активізувати словниковий запас на рівні слів і простих фраз.

Вправа 1 «Слухай і виконуй»

Мета: розвивати слухову увагу, розуміння мовлення та здатність виконувати словесні інструкції.

Хід виконання: педагог подає короткі чіткі інструкції («встань», «сядь», «плесни», «йди») у поєднанні з простими рухами. Дитина виконує дію після мовленнєвого сигналу. На початковому етапі дозволяється показ дії, надалі - лише словесна інструкція.

Результат: формування розуміння зверненого мовлення, розвиток слухо-рухової координації.

Вправа 2. «Повтори зі мною»

Мета: активізувати ехореакції та мовленнєве наслідування.

Хід виконання: дитина стискає сенсорний м'яч або подушку, одночасно повторюючи за педагогом склади, слова або короткі фрази («ма», «па», «йду», «давай»). Темп виконання повільний, із чіткою артикуляцією.

Результат: покращення мовленнєвого наслідування, зменшення мовленнєвої пасивності.

Вправа 3 «Назви, що відчуваєш»

Мета: розширювати активний словник на основі сенсорного досвіду.

Хід виконання: дитина торкається різних предметів (м'який м'яч, жорстка щітка, гладенька тканина) та за зразком педагога називає або повторює слова, що характеризують відчуття («м'який», «твердий», «теплій»).

Результат: формування зв'язку між сенсорним сприйманням і мовленнєвим позначенням.

Вправа 4. «Рух - слово»

Мета: поєднати мовлення з цілеспрямованим рухом.

Хід виконання: педагог пропонує дитині виконати рух (стрибок, нахил, крок) із одночасним промовлянням слова або складу. Наприклад: стрибок - «стриб», крок - «йду».

Результат: розвиток моторно-мовленнєвої координації, підвищення мовленнєвої активності.

Вправа 5 «Хто що робить?»

Мета: формувати розуміння простих мовленнєвих конструкцій і дієслів.

Хід виконання: педагог демонструє дію (котить м'яч, стрибає, сідає) і коментує її. Дитина повторює дію та за можливості називає її або відповідає на запитання («Що ти робиш?»).

Результат: розвиток фразового мовлення та розуміння граматичних конструкцій.

Вправа 6. «Ритм і склад»

Мета: розвивати мовленнєвий ритм і темп мовлення.

Хід виконання: дитина плескає в долоні або б'є по барабану, одночасно промовляючи склади чи короткі слова в заданому ритмі.

Результат: покращення просодичних компонентів мовлення, розвиток слухо-мовленнєвої координації.

Вправа 7 «Дихаю і говорю»

Мета: формувати правильне мовленнєве дихання.

Хід виконання: дитина виконує повільний вдих через ніс і на видиху вимовляє звук, склад або коротке слово. Вправа проводиться в спокійному темпі.

Результат: нормалізація мовленнєвого дихання, підвищення чіткості мовлення.

Блок 3 «Комунікативна взаємодія»

Мета проведення блоку:

14. формувати мотивацію до спілкування;
15. розвивати спільну увагу та чергування дій;
16. формувати навички дотримання правил;
17. стимулювати використання мовлення у взаємодії.

Вправа 1 «Передай по черзі»

Мета: формувати навички чергування дій і спільної уваги.

Хід виконання: педагог і дитина (або двоє дітей) сидять навпроти. Сенсорний предмет (м'яч, мішечок із наповнювачем) передається по черзі.

Кожна передача супроводжується короткою мовленнєвою формулою («мій хід», «твій хід», «бери»).

Результат: розвиток уміння чекати, дотримуватися черги, підтримувати спільну діяльність.

Вправа 2. «Подивись на мене»

Мета: стимулювати встановлення та утримання зорового контакту як умови взаємодії.

Хід виконання: перед передачею предмета або початком дії педагог спокійно промовляє «подивись на мене». Після встановлення зорового контакту дитина отримує предмет або дозвіл на виконання дії.

Результат: формування передумов соціальної взаємодії та довільної регуляції поведінки.

Вправа 3. «Запитай - отримай»

Мета: формувати комунікативну ініціативу та використання мовлення з функціональною метою.

Хід виконання: бажаний предмет розміщується поза досяжністю дитини. Для його отримання дитина має звернутися до дорослого за допомогою слова, фрази або альтернативного засобу комунікації (жест, картка).

Результат: розвиток функціонального мовлення та мотивації до спілкування.

Вправа 4 «Разом виконаємо»

Мета: розвивати здатність до спільної діяльності та координації дій з партнером.

Хід виконання: дитина і педагог виконують спільне рухове завдання (перекичування великого м'яча, тягнення гумової стрічки, складання м'яких модулів), супроводжуючи дії короткими фразами («разом», «ще», «стоп»).

Результат: формування навичок співпраці та узгодження дій.

Вправа 5 «Я - ти - ми»

Мета: формувати розуміння соціальних ролей та займенників.

Хід виконання: педагог по черзі показує на себе та дитину, коментуючи дії: «я кидаю», «ти ловиш», «ми граємо». Дитина повторює або відповідає дією.

Результат: розвиток мовленнєвого розрізнення ролей, усвідомлення взаємодії.

Вправа 6 «Гра за правилом»

Мета: формувати здатність дотримуватися простих соціальних правил.

Хід виконання: дитині пропонується проста гра з чіткими правилами (наприклад, кидати м'яч лише після сигналу, рухатися за кольором). Правила подаються коротко й наочно.

Результат: розвиток довільної поведінки, готовності до навчальної діяльності.

Вправа 7. «Емоція в русі»

Мета: розвивати емоційно-комунікативну сферу.

Хід виконання: педагог демонструє просту емоцію (радість, здивування) через міміку та рух. Дитина повторює і за можливості називає емоцію.

Результат: формування емоційного відгуку та елементарної емоційної експресії.

- Методичні рекомендації щодо використання комплексу занять для формування комунікативно-мовленнєвих навичок в учнів з аутизмом з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії

Використання комплексу занять з комунікативно-мовленнєвого розвитку для дітей з аутизмом має ґрунтуватися на принципах сенсорно-інтегративної терапії та індивідуальному підході до кожного учня.

Рекомендації щодо застосування комплексу включають наступні положення:

1. Планування та індивідуалізація занять.

Комплекс занять підбирається з урахуванням особливостей аутичного спектра, рівня когнітивного, соціального та сенсорного розвитку дитини. Враховуються індивідуальні труднощі: мовленнєві дефіцити, низький рівень дрібної моторики, сенсорна гіперчутливість, проблеми з координацією та рівновагою. Структура заняття повинна бути чіткою та передбачуваною, з використанням візуальних розкладів та карток, що відображають етапи заняття.

2. Організація середовища та умов проведення.

Створюється комфортне середовище: оптимальна температура, світло, мінімум подразників. Забезпечується доступ до зони відпочинку, питної води, іграшок-антистресів. Нові завдання або зміни у програмі вводяться поступово, щоб зменшити тривожність та стрес.

3. Принципи проведення занять.

Заняття проводяться 2 рази на тиждень по 40-45 хвилин. Структура заняття включає вступну частину (підготовка організму, дихальні вправи, розминка), основну частину (сенсорні, рухові та мовленнєві вправи, робота в парі) та заключну частину (релаксація, відновлення емоційного стану). Використовуються методи пасивного та активного моделювання руху, вербальні та фізичні підказки, заохочення.

4. Інтеграція сенсорної стимуляції та мовлення

Сенсорні вправи (вестибулярні, тактильні, пропріоцептивні) поєднуються з мовленнєвими завданнями для розвитку слухо-моторної координації та активізації словникового запасу. Використовуються вправи на мовленнєве наслідування, поєднання руху та слова, ритм і темп мовлення, формування зверненого та функціонального мовлення.

5. Розвиток комунікативної взаємодії

Вправи спрямовані на формування спільної уваги, чергування дій, навичок соціальної взаємодії та дотримання правил. Особлива увага приділяється розвитку емоційного відгуку, відтворенню міміки та соціальних жестів. Використовуються ігри з чергуванням ролей, спільними

діями та зверненням до дорослого або партнера за допомогою слова, жесту або альтернативного засобу комунікації.

6. Регулювання навантаження та прогресування

Інтенсивність, тривалість і складність вправ поступово збільшуються з урахуванням фізичної витривалості та індивідуальних можливостей дитини. Нові елементи вводяться після освоєння попередніх, щоб формувати послідовне навчання та зацікавленість. Спостереження за емоційним станом дитини дозволяє уникати перевтоми та стресу.

3.2. Результати дослідження ефективності комплексу занять з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії в учнів з аутизмом

Таблиця 3.1

Стан сформованості комунікативних навичок за кожним комунікативним рівнем дітей молодшого шкільного віку з аутизмом (у %)

Комунікативні рівні	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Рівень 1. Ненавмисна поведінка	0	5	95
Рівень 2. Навмисна поведінка	0	5	95
Рівень 3. Нестандартне спілкування	0	5	95
Рівень 4. Стандартне спілкування	5	15	80
Рівень 5. Конкретні символи	10	80	10
Рівень 6. Абстрактні символи	40	40	20
Рівень 7. Мовлення (використання мови)	60	40	10

Після проведення комплексу занять визначено, що рівень 1 - ненавмисна поведінка: високий рівень сформованості досягли 95 % дітей, середній - 5 %, низький рівень відсутній. Це свідчить про підвищення

здатності дітей до базових реакцій на зовнішні стимули та ефективного залучення до взаємодії. Рівень 2 - навмисна поведінка: високий рівень сформованості також склав 95 %, що демонструє значний прогрес у здатності дітей ініціювати взаємодію та цілеспрямовано спілкуватися. На рисунку 3.1 подано стан сформованості комунікативних навичок за кожним комунікативним рівнем.

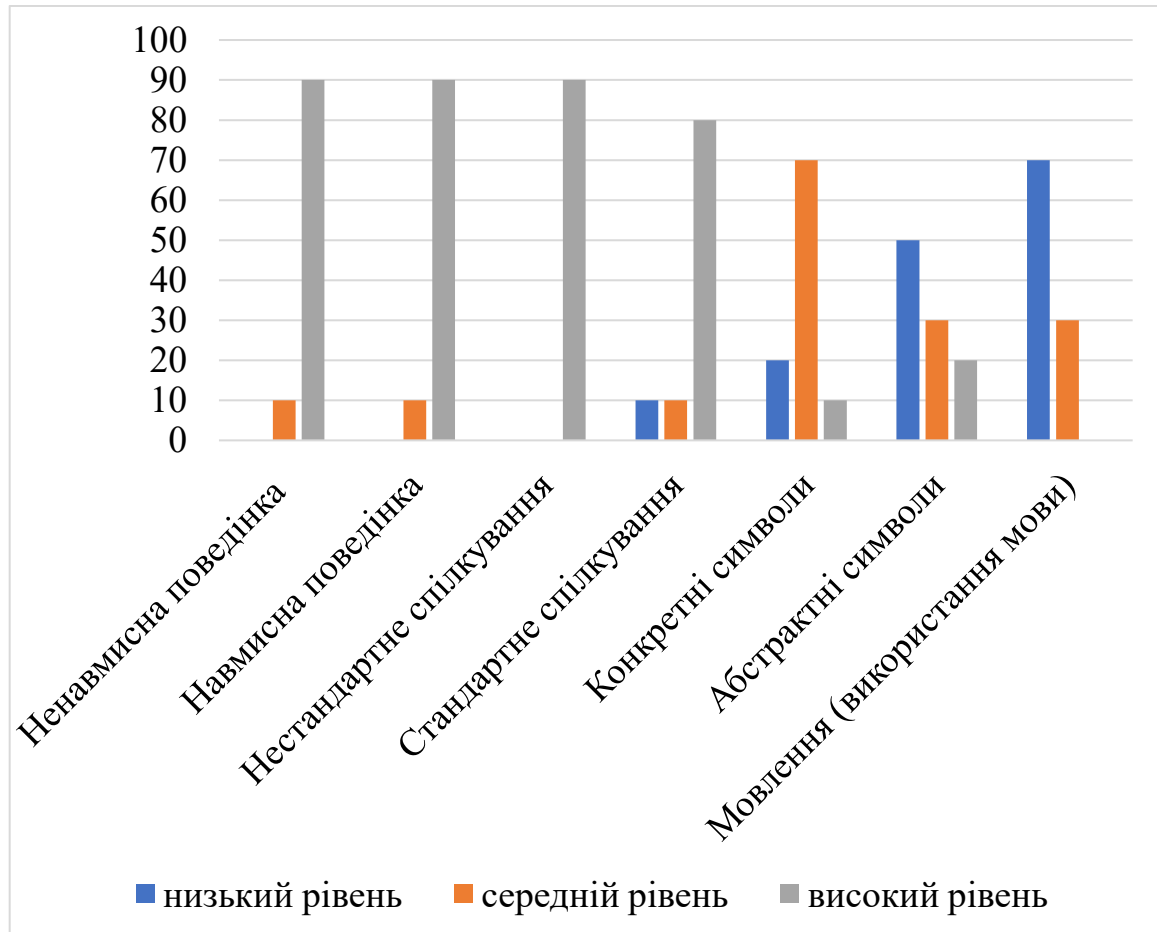


Рис. 3.1. Стан сформованості комунікативних навичок за кожним комунікативним рівнем дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

Рівень 3 - нестандартне спілкування: високий рівень сформованості склав 95 %, що свідчить про стійке використання альтернативних форм комунікації (жестів, міміки, вокалізацій) у більшості дітей. Рівень 4 - стандартне спілкування: високий рівень - 80 %, середній - 15 %, низький - 5 %, що вказує на розвиток умінь користуватися соціально прийнятними формами взаємодії у структурованих ситуаціях. Рівень 5 - використання

конкретних символів: більшість дітей (80 %) перебувають на середньому рівні, високий рівень досягли лише 10 %, а низький - 10 %. Це свідчить про початкове формування здатності використовувати наочні предмети або піктограми для передачі інформації. Рівень 6 - використання абстрактних символів: високий рівень - 20 %, середній - 40 %, низький - 40 %. Дані показують, що застосування узагальнених символів ще недостатньо сформоване, проте спостерігається певний прогрес у порівнянні з початковим станом. Рівень 7 - використання мовлення: високий рівень досягли лише 10 %, середній - 40 %, низький - 60 %. Це демонструє, що усне мовлення як провідний засіб комунікації розвивається повільно, але позитивна тенденція у частини дітей свідчить про ефект стимулюючих сенсорно-інтегративних вправ.

Результати таблиці засвідчили, що навички 1,2, 3 рівнів в комунікації знаходяться на високому рівні - 90% та на середньому рівні 90%. На рівні 4: 10% - навички знаходяться на низькому рівні; 10% - на середньому рівні, 80% - на високому рівні. На 5 рівні: 20% - навички знаходяться на низькому рівні; 70% - на середньому рівні, 10% - на високому рівні. На 6 рівні: 50% - навички знаходяться на низькому рівні; 30% - на середньому рівні, 20% - на високому рівні. На 7 рівні: 70% - навички знаходяться на низькому рівні; 30% - на середньому рівні, на високому рівні навички не використовуються.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості моторних навичок за параметрами дітей
молодшого шкільного віку з аутизмом на констатувальному етапі
експерименту (у %)**

Параметри	I рівень (високий)	II рівень (середній)	III рівень (низький)
Слуховий гнозис	50	40	10
Розуміння мовлення	15	45	40
Навички ехореакції	30	65	5

Після проведення комплексу занять частка дітей із високим рівнем сформованості слухового гнозису зросла до 50 %, порівняно з 30 % до занять. Середній рівень залишився на помірно високому рівні (40 %), а низький рівень зменшився до 10 % (було 20 %). Це свідчить про покращення здатності дітей диференціювати та впізнавати звукові стимули.

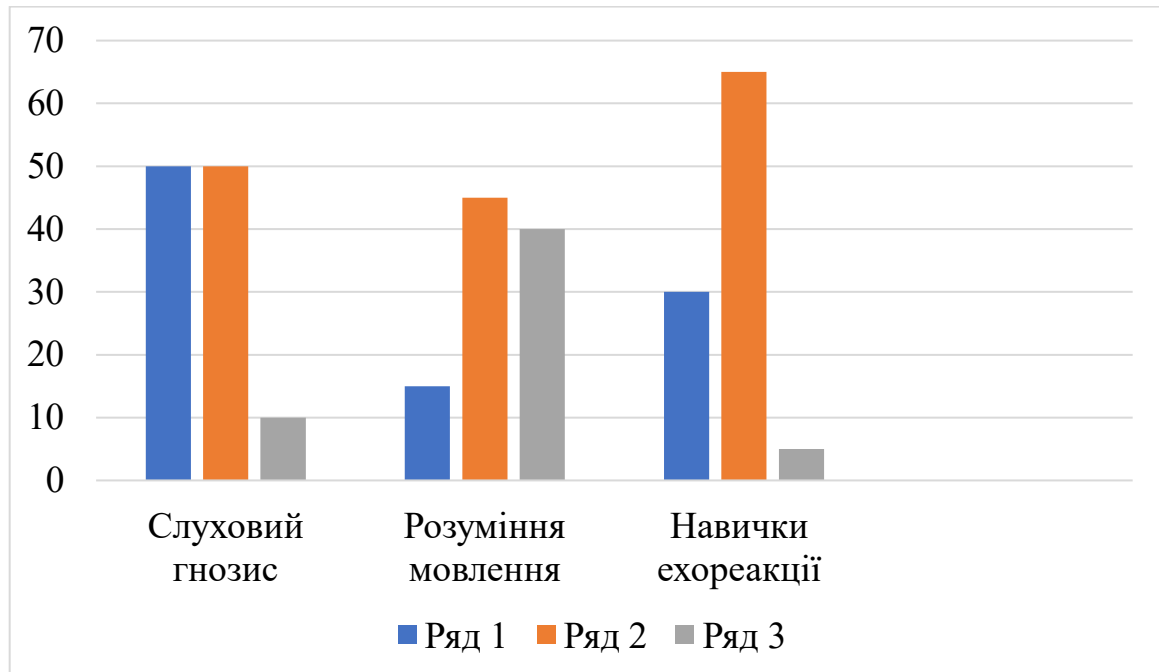


Рис. 3.1. Рівні сформованості моторних навичок за параметрами дітей молодшого шкільного віку з аутизмом на констатувальному етапі експерименту

У параметрі розуміння мовлення спостерігається відносно невелика позитивна динаміка: високий рівень залишився на 15 %, середній - 45 %, низький - 40 %. Це свідчить, що покращення у сприйнятті та розумінні мовлення у дітей поки що незначне, що вимагає подальшого розвитку навичок через спеціалізовані вправи на слухову увагу, відтворення та контекстуальне сприйняття мови.

За показником наведення наслідувальної реакції (ехореакції) частка дітей із високим рівнем збільшилася до 30 % (було 20 %), середній рівень - до 65 % (було 70 %), а низький рівень зменшився до 5 % (було 10 %). Це свідчить про помітний прогрес у здатності до наслідування рухів та звуків,

що є важливим компонентом сенсорно-інтегративної терапії та розвитку мовленнєвих навичок.

Висновки до третього розділу

Третій розділ дослідження присвячений впровадженню та перевірці ефективності застосування комплексу занять з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії в учнів з аутизмом.

Проведений експеримент із застосуванням комплексу занять на основі сенсорно-інтегративної терапії засвідчив його ефективність у розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Аналіз даних демонструє позитивну динаміку в усіх досліджуваних параметрах.

У сфері комунікативного розвитку найбільш помітні зміни спостерігаються на рівнях домовленнєвої та навмисної поведінки, а також у використанні нестандартних форм спілкування, де більшість дітей досягли високого рівня сформованості. Це свідчить про підвищення мотивації до взаємодії та здатності ініціювати комунікацію. Стандартне спілкування також показало стабільно високий рівень у більшості дітей, що відображає формування соціально прийнятних комунікативних навичок. Що стосується символічної та мовленнєвої комунікації, комплекс сприяв початковому формуванню здатності використовувати конкретні та абстрактні символи, а також частково стимулював розвиток усного мовлення. Хоча високий рівень сформованості цих навичок спостерігається у меншій частки дітей, загальна тенденція до покращення є очевидною і демонструє ефективність сенсорно-інтегративного підходу.

Після проведення занять спостерігається покращення слухового гнозису та навичок ехореакції, що свідчить про підвищення здатності дітей диференціювати звукові стимули та наслідувати рухи і звуки, важливі для формування мовленнєвої активності. Значна частка дітей перейшла на

високий рівень сформованості цих навичок, а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася. Розуміння мовлення також продемонструвало позитивні зрушення, хоча потребує подальшого розвитку.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено дослідження ефективності використання методу сенсорно-інтегративної терапії для формування комунікативно- мовленнєвих навичок учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.

Отримані у ході дослідження результати дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз підтвердив актуальність питання розвитку мовленнєвих навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

2. Окресливши особливості комунікативно-мовленнєвих навичок дітей молодшого шкільного віку з аутизмом можна стверджувати, що вони відчують труднощі у сфері соціальної взаємодії та мовленнєвого розвитку. У них часто спостерігаються порушення як вербальної, так і невербальної комунікації, що обмежує можливості для інтерактивної гри та соціальних контактів з однолітками.

3. Особлива увага приділена застосуванню сенсорної інтеграції як методу корекції мовленнєвих порушень.. Досліджено вплив методів сенсорно-інтегративної терапії на розвиток учнів молодшого шкільного віку з аутизмом, а також ефективність розробленого комплексу занять, спрямованих на покращення комунікативно-мовленнєвих навичок.

4. Для забезпечення ефективності впровадження було проведене емпіричне дослідження стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

5. На основі результатів констатувального етапу дослідження розроблено комплекс занять з опорою на метод сенсорно-інтегративної терапії, спрямований на корекцію мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Основною метою комплексу є покращення сприйняття та обробки сенсорної інформації, стимулювання розвитку

комунікативних навичок та вдосконалення моторики, необхідної для артикуляції.

6. Перевірено ефективність комплексу занять, проведене експериментальне дослідження засвідчило ефективність підібраних і упроваджених у корекційну роботу методу сенсорно-інтегративної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Е.Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Т. Колеснік. Київ : Вид. Р. Бурлаки, 2024. 280 с.
2. Акуліч Д. А. Розвиток комунікативного мовлення дітей з розладами аутистичного спектра : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 «Психологія». Запоріжжя : ЗНУ, 2022. 83 с.
3. Базима Н.В., Белоновська-Сидор А.С. До проблеми формування міжособистісної комунікації у молодших школярів з РАС. *In: The 11th International scientific and practical conference «Results of modern scientific research and development»* (January 16-18, 2022). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2022. С. 240 - 245.
4. Базима Н. В. Дитина з РАС в інклюзивному просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. № 38. С. 22-29.
5. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Ранок, 2018. 144 с.
6. Базима, Н. В., Шеремет, М. К. До проблеми діагностики комунікативної поведінки дітей з РАС. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 37. 2019. С. 5-11.
7. Белоновська-Сидор А. Розвиток міжособистісної комунікації у молодших школярів з розладами аутистичного спектра. *Tasks and Problems of Science and Practice*. 2022. С. 4-8.
8. Бондаренко В. В. Діагностичні методи і прийоми як запорука побудови ефективної логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із порушеннями аутистичного спектру. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря* [Електронне видання] : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; Харків, 2023. С. 65-67.

9. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ : Слово, 2004. 376 с.
10. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. №56. С. 95-107
11. Вакуленко Ю. В. Емпіричне дослідження дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. №1 (51). С. 42-51.
12. Велюш Д. Ю., Козій Т. П. Ефективність застосування сенсорної інтеграції при аутизмі. К., 2021. 208 с.
13. Вишньовський В. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру [Електронний ресурс]. *Соціально- економічні проблеми і держава*. 2021. Вип. 2 (25). С. 202-209. Режим доступу: <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2021/21vvvras.pdf>
14. Вітюк В. С., Тарасюк Л. О. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 75-81.
15. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. No11, С.102-110.
16. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. № 5. С. 2–5.
17. Івашура Н. С. Особливості супровіду аутичних дітей в інклюзивних умовах. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 80 - 84.
18. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра. Київ : Міленіум, 2006. 337 с.

19. Логвінова І. Психологічні особливості організації візуальної взаємодії у дітей з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ, 2011. № 21. С. 294-297.
20. Малашевська С. А. Рекомендації для вчителів, вихователів, які працюють з дітьми-аутистами. *Дитина з особливими потребами*. 2017. № 7. С. 30 - 31.
21. Мартиненко І. В., Савицький А. М. Дисфункції сенсорної інтеграції у структурі дизонтогенезу дітей із первинними порушеннями мови та мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. №45. С.62-69.
22. Морозова А. Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. No 2 (3). С. 1-6.
23. Недозим І. Корекція та розвиток соціальної комунікації та соціальної взаємодії у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Т. 104, № 4. С. 69-81. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.91>.
24. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
25. Романчук О. Розлади спектра аутизму в запитаннях та відповідях. Львів : Колесо, 2009. 168 с.
26. Юрченко Л. О. Діти з розладами аутистичного спектра. План корекційно-розвиткової роботи. Тернопіль : Мандрівець, 2019.
27. Сайко Х. Я. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: навч. посіб. Львів: Тріада плюс, 2017. 248 с.
28. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
29. Скрипник Т. В. Концепція розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектра. К.: Гнозис, 2013

30. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. No 4. С. 24-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_5.
31. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ:Фенікс, 2010. 320 с.
32. Скрипник Т. В., Лопатинська Н. А., Кострицька Т. Д., Василевська А. Формування комунікативної та мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом на основі методів «Айрес сенсорна інтеграція» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. № 13. С. 152-160.
33. Сургунд Н., Дригула В. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 159-166. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-15>.
34. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. К. : Вадекс, 2018. 590 с.
35. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 136 с.
36. Черніченко Л. Сучасні підходи до формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. *KELM (KNnowledge, Education, Law, Management)*. 2022. № 5 (49). С 35-40.
37. Шеремет М. К., Базима М. К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2017. 100 с.
38. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.
39. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ: Слово, 2009. 381 с.
40. Фаласеніді Т., Козак М. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений. Львів*, 2017. No 9. С. 49.

41. Як Е., Аквілла П., Саттон Ш., Будуємо містки за допомогою сенсорної інтеграції. *MegaBook*. 2023. с. 171-174.
42. Януш Я. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку з порушенням читання. *Педагогічна практика. Постметодика*. 2023. № 1 (139). С. 201-209.
43. Autyzm i zespół Aspergera. U. Frith (red.). Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2005. 294 p.
44. Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Обстеження навичок слухового сприймання (слухового гнозису)

Хід проведення: Продемонструвати дитині предмети та звуки, які вони видають. Після цього ставимо перед дитиною набір із 2–3 предметів (наприклад, молоток і дзвіночки), даємо їй інструкцію: “Слухай уважно”. Демонструємо звук одного з предметів, які є перед дитиною (наприклад, дзвонимо в дзвінок) так, щоб вона не бачила, що саме ми робили, і запитуємо: “Що звучало?”. Цільовою реакцією дитини має бути або вказування на предмет, який звучав (показати на дзвіночок), або відтворення відповідного звуку (дитина бере дзвіночок і дзвонить у нього). На складнішому рівні ви можете перед дитиною ставити картинки предметів, на яких вона має показати, що саме звучало.

Зверніть увагу, якщо дитина бачила, яким предметом ви маніпулювали, то результати обстеження будуть недостовірними. Тому варто продумати наперед, як ви проводитимете відповідне обстеження. Можливо, ви заховате іграшки під стіл або зробите ширму, за якою маніпулюватимете предметами. Або ж попросите, щоб другий дорослий стояв за спиною дитини і допомагав вам видобувати звуки.

Однією з варіацій цієї навички є вправа за методом М. Монтессорі – знайти дві коробочки, які однаково звучать. У домашніх умовах це можуть бути пляшечки з піском, гречкою, камінцями, склом тощо. Цю вправу ви теж можете використати для діагностики або навчання.

Розрізнення звуків тварин. Звуки тварин стоять на проміжній ланці між немовленнєвими та мовленнєвими звуками. Для визначення рівня розвитку цієї навички варто перед тестуванням дати дитині послухати, як “кажуть” тваринки, звуки яких ми будемо обстежувати. Після цього треба поставити перед нею 2–3 макети або зображення тварин, дати інструкцію “Слухай уважно” і ввімкнути на телефоні або інтерактивній іграшці звук тварини. Тоді запитати: “Хто говорив?”, “Хто це був?”, “Кого було чути?”. Дитина має вказати на предмет або зображення тієї тварини, звук якої ви

вмикали. Зверніть увагу, що ми не запитуємо: “Хто сказав “няв”?”, “Хто гавкає?” тощо.

Відтворення ритму. Ця навичка тісно пов’язана з імітацією. Обстеження її буде доцільним у тому разі, якщо в дитини вона вже наявна. Навичка відтворення ритму полягає в тому, що дитина може повторити заданий ритм. Для визначення рівня її розвитку треба дати інструкцію “Зроби так само” і продемонструвати звуковий ритм. Для цього можна просто стукати долонею по столу або використати ложку, маракас, барабан тощо. Починати варто з простих ритмів. Якщо дитина виконує їх, то завдання можна ускладнювати.

Диференціація мовленнєвих звуків. Це вміння дитини у потоці звуків виокремити потрібний звук. Якщо ви логопед, то точно знайомі з цією навичкою. Її ще називають “фонематичний слух” (від слова “фонема” – звук).

Для обстеження навички можна пограти у гру “Впіймай звук”. Спеціаліст задає дитині певний звук, який вона має вирізнити з-поміж інших, а дитина має подати знак, коли вона цей звук чує (відповідний знак треба узгодити з дитиною наперед). Це може бути плескання, удар по парті, підіймання руки тощо. Спершу ми називатимемо звуки, які дуже відрізняються від заданого звука, але поступово називатимемо більш схожі.

Наприклад: “коли почуєш звук [а], [о], [у], [б],[ш], [з], [т], [п], [ч] – поплескай”. Якщо дитина розрізняє заданий звук серед інших, не близьких за звучанням (наприклад, приголосний серед голосних), але серед подібних не розрізняє (наприклад, губний [п] серед інших губних – [б], [м] тощо), тоді у примітці зафіксуйте це і в подальшому ви зможете працювати над труднощами, що виникли, вдосконалюючи навичку.

Таблиця А.1.

Бланк протоколу обстеження навичок слухового сприймання
(слуховий гнозис)

№ з/п	Навичка	Засвоєно/ не засвоєно (Обстеження 1)	Засвоєно/ не засвоєно (Обстеження 2)	Примітка
1.	Розрізняє немовленнєві звуки			
2.	Розрізняє звуки тварин			
3.	Відтворює ритм			
4.	Диференціює мовленнєві звуки			

ДОДАТОК Б**Обстеження навичок розуміння мовлення**

Реакція на ім'я. Діти приблизно до першого року життя починають реагувати на своє ім'я – повертають голову в бік дорослого, який називає на ім'я, на обличчі з'являється радісна міміка; дитина може піти до людини, яка назвала її ім'я. Для визначення сформованості навички достатньо кілька разів покликати дитину, коли вона не дивиться на нас. Якщо вона відреагує – поверне голову, подивиться – це означає, що навичка в дитини сформована. Якщо ж проігнорує – варто уточнити у батьків, чи відгукується дитина на ім'я. Бажано кілька разів упродовж невеликого проміжку часу – наприклад, упродовж 10–15 хв – три-чотири рази покликати дитину на ім'я. Важливо не обстежувати сформованість навички, коли дитина дуже зацікавлено чимось займається, адже є велика ймовірність того, що тоді вона не відреагує.

Розрізнення близьких людей. Дитина може показати на фотографії або живою на родича чи іншу близьку людину. Досить запитати “Де мама?” чи інша близька людина. Очікувана реакція – дитина показує пальчиком або повертає голову і дивиться на маму. Деяким дітям легше це робити за фотографією, деяким – на реальних людях, тому перевірте обидва варіанти.

Розрізнення мотиваційних предметів. Сформованість цієї навички полягає в тому, що дитина серед кількох мотиваційних предметів – тих, які любить, якими часто і з задоволенням користується, – вибере і подасть той предмет, який ми назвемо, або подивиться в його бік. Найкраще починати обстежувати з набором із 2–3 предметів. Якщо дитина правильно реагує на наше прохання, то можна ускладнити і додати ще кілька предметів. Важливо звернути увагу на те, чи дитина співпрацює, чи відповідно поводить. Адже якщо немає співпраці, є велика ймовірність того, що дитина схопить той предмет, який їй найбільше подобається, і відмовиться в подальшому виконувати завдання. У такому разі варто спробувати замість предметів поставити перед дитиною зображення. Інструкція: “Де бульки?”, “Дай телефон”.

Розрізнення немотиваційних предметів. Коли впевнилися, що дитина розрізняє мотиваційні предмети, можемо переходити до діагностики розрізнення немотиваційних предметів. Звісно, ми можемо обстежити цю навичку навіть у тому разі, якщо в дитини не сформована попередня. Адже часто в дітей рівень розвитку буває нерівномірний, і можуть бути “білі плями” у знаннях. Для початку варто брати частовживані предмети, тобто ті, з якими дитина впродовж дня взаємодіє найбільше (посуд, одяг, меблі, іграшки, їжа, тварини тощо). Поставте перед дитиною 3–4 предмети (зображення) і дайте інструкцію: “Де?..”, “Дай мені...”, “Покажи”. Виберіть ту інструкцію, на яку реагує дитина. Адже часто буває так, що дитину навчили реагувати на інструкцію “Дай”, але якщо ви запитаете: “Де?” – вона не відповість, хоча знатиме, про який предмет ідеться. Поступово, якщо ви бачите, що навичка добре сформована, визначте, чи дитина зможе розрізнити предмет (зображення) в наборі з 6–8 інших предметів (зображень). Починайте обстежувати ті слова, з якими дитина “зустрічається” рідше. Картинками можна теж користуватись, але спершу варто спробувати на предметах. Особливо, якщо ви бачите, що в дитини низький рівень розвитку.

Виконання інструкцій у контексті. Передбачає визначення здатності дитини зрозуміти інструкцію з контексту ситуації. Наприклад, перед дитиною стоїть банка, ви даєте дитині кришку і кажете: “Закрий” або ж даєте молоток і кажете: “Стукай”; даєте м’яч і кажете: “Кидай”; сідаєте на підлогу і кажете: “Сідай” тощо. Стежте, щоб ви не давали підказок – вказівного жесту або інших жестів, які позначають дію, яку очікуєте від дитини.

Виконання однокомпонентних інструкцій поза контекстом. На відміну від навички виконання інструкцій у контексті, ця навичка передбачає те, що дитині ми даватимемо інструкції, які не є в контексті ситуації. Наприклад, якщо в попередньому варіанті ми дамо дитині інструкцію “Зачини двері”, коли виходитимемо з кімнати, то під час обстеження цієї навички – навпаки, будемо сидіти за столом, грати в гру, потім подивимося на дитину і дамо

інструкцію “Зачини двері”. Коли визначатимете рівень сформованості навички, добирайте звичні інструкції.

Розрізнення частин тіла людини. Обстежте спершу частовживані і легкі назви частин тіла – ніс, око, рука, волосся, нога, вухо тощо. Лише після того, як дитина продемонструє, що знає ці частини тіла, ви можете перейти до детальніших – брова, ніготь, шия. Для нас важливо визначити, чи показує дитина на собі ці частини тіла, тобто чи орієнтується у власному тілі, а також чи показує їх на картинці. Якщо ви захочете визначити, чи покаже дитина на вас названі частини, то з’ясуйте, чи розуміє вона займенники мій, твій, у мене тощо. Адже може трапитися так, що дитина не зможе показати на вас лише через те, що не розуміє слів-займенників.

Розрізнення частин тіла тварини. Обстеження цієї навички проводять аналогічно до попередньої.

Розрізнення дій на картинках. Обстеження цієї навички проводиться аналогічно до розрізнення немотиваційних предметів.

Виконання двокомпонентних інструкцій у форматі “іменник–іменник”. Ця навичка передбачає, що дитина зможе виконати інструкцію із двома предметами. Наприклад: “Де книжка і олівець?” або “Дай мені окуляри і котика” тощо. Зверніть увагу, що навичка вважається сформованою, якщо дитина спершу вислуховує інструкцію до кінця, а вже потім виконує її. Якщо ж дії дитини виглядають так: “Дай мені котика (дає котика) і песика (дає песика)” – то це вже буде інша навичка, а саме одиничні інструкції. Тому принципово, щоб спершу дитина вислухала нас, а тоді вже діяла.

Виконання двокомпонентних інструкцій у форматі “іменник–дієслово”. Під час обстеження рівня сформованості цієї навички дитина має диференціювати ДВА слова – вибрати з набору конкретний предмет і зрозуміти, яку дію з ним виконати.

Наприклад, покладемо перед дитиною ложку, м’ячик, шкарпетки і скажемо: “Кинь шкарпетки”, “Постукай ложкою”, “Покоти м’ячик”. Якщо перед нею буде один предмет, то вона диференціюватиме лише дієслово.

Якщо ж буде багато предметів, але дитині потрібно виконати з ними одну й ту саму дію – дитина розрізнятиме лише предмети. Тому в процесі обстеження відповідної навички будьте уважні та пам'ятайте ці нюанси. Перший етап цієї навички – виконання дії дитиною. Другий етап – розрізнення іменника–дієслова на картинці. До цього етапу також є певні вимоги щодо матеріалу. Для того щоб об'єктивно оцінити рівень розвитку навички, нам треба дібрати матеріал, щоб ми з'ясували, чи дитина розуміє два слова. Наприклад, щоб перевірити розуміння фрази “Собачка п'є”, нам знадобляться щонайменше три картинки – на одній собачка п'є, на другій – дівчинка п'є, а на третій – собачка грається. Тобто дитина продиференціює і перше, і друге слово у фразі. Якщо ж перед дитиною будуть картинки, де і дівчинка п'є, і собачка п'є, то в нас немає гарантії, що дитина після інструкції “Де собачка п'є” не зорієнтувалась на слово “собачка” і показала правильну картинку. Для перевірки цієї навички виберіть спершу ті інструкції, які дитина розуміє в одиничному форматі. Якщо дитина розуміє слова “п'є”, “їсть”, “собачка” – поєднуйте їх в двокомпонентну інструкцію. Але ті слова, які дитина ще не диференціює (наприклад, не розрізняє хлопчика і дівчинки, не розрізняє дієслів “стрибати”, “лежати”), не використовуйте для цієї навички.

Виконання двокомпонентних інструкцій у форматі “дієслово–дієслово”. Коли ми говоримо про цю навичку, то маємо на увазі виконання дитиною двох дій. Наші інструкції будуть такими: “Постукай і поплескай”, “Заплющ очі та підійми руки” тощо. Вибирайте ті дії, які дитина може робити в варіанті одиничної інструкції і поєднуйте. Наприклад, дитина виконує інструкцію “Поплескай”, “Постукай”, “Руки вгору”, але не виконує “Кидай”. Логічно буде дати дитині інструкції “Поплескай і постукай”, а не “Кидай і поплескай”, адже якщо вона не виконує вказівки “Кидай” в одиничній команді, то в поєднанні з іншою інструкцією точно не зможе виконати. Окрім того, тут діє та сама вимога, що й до подвійної імітації та

розрізнення іменник–іменник, дитина починає виконувати нашу інструкцію ПІСЛЯ того, як ми її завершили.

Знання основних кольорів. Коли ми обстежуємо знання основних кольорів, то нашою основною інструкцією буде: “Де?..” або “Дай...”. Тут важливо диференціювати, що зіставлення кольорів і знання їхніх назв – це дві різні навички, які обстежують по-різному і які важливо не плутати. Коли ми гово- 32 римо про розуміння мовлення, то визначаємо, чи знає дитина назву кольору. Тобто чи співвідносить вона слово з кольором. Під час визначення рівня розвитку навички ми розкладаємо перед дитиною три-чотири предмети різних кольорів і просимо показати або подати нам конкретний колір (“Дай червоний”). Зверніть увагу: якщо розкладете перед дитиною три предмети – червоний м’яч, зелений огірок і жовтий банан – і дасте інструкцію “Дай мені жовтий банан”, то ви не можете бути впевнені, що дитина знає колір, навіть якщо вона подасть вам правильний предмет. Адже ви не знаєте напевне, що зорієнтувало її на правильну відповідь – колір чи назва предмета. Якщо дитина має вибрати з-поміж різних предметів, то називайте лише колір “Дай жовтий”. Однак якщо перед дитиною є однакові предмети різних кольорів (жовтий, червоний і зелений банани), то ви спокійно можете називати в інструкції і колір, і предмет. Адже дитина в такій ситуації орієнтуватиметься лише на колір.

Знання відтінків. Обстежуємо аналогічно, як і попередню навичку, але гама барв тут буде більшою.

Знання форм. Обстежуємо аналогічно до попередніх двох навичок, але замість кольорів ми кладемо перед дитиною основні форми.

Розрізнення предметів, спираючись на їхні характеристики. Дитина розуміє значення слів великий–маленький, сухий–мокрый, тонкий–грубий, брудний–чистий тощо. Якщо у візуальному сприйманні (сортування) вона орієнтується лише на сенсорну характеристику предмета, то в розумінні мовлення дитина має співвіднести цю властивість зі словом, яке її позначає. Для перевірки рівня сформованості цієї навички ви можете використовувати

інструкції “Покажи, де великий м’яч”, “Покажи, де малий м’яч” (перед дитиною в цьому випадку має бути і великий м’яч, і малий).

Розрізнення предметів за функцією. Ставимо перед дитиною три предмети (поступово можна збільшити до 10–15) і даємо запитання щодо функції цих предметів: “З чого ти їсиш?”, “На чому ти спиш?” тощо.

Розрізнення предметів за категорією. Ставимо перед дитиною три предмети (поступово можна збільшити до 10–15) і даємо запитання по категорії цих предметів: “Де меблі?”, “Покажи посуд”, “Дай мені одяг” тощо.

Розрізнення людей за статевою ознакою. Дитина показує на картинках, де хлопчик/дівчинка/чоловік/жінка. Ставимо перед дитиною кілька картинок із зображенням людей та даємо інструкцію “Покажи, де...”. Очікувана реакція від дитини – дитина показує (чи подає нам) на картинку, де зображена людина, яку ми називали.

Розрізнення предметів за формою і кольором. Для правильного визначення рівня розвитку навички важливо, щоб інструкція була спрямована на диференціацію і предмета, і форми (або кольору). Тому, коли ми визначаємо, чи дитина подасть нам зелене горнятко, даємо інструкцію “Дай зелене горнятко” й обов’язково на столі перед дитиною має бути один предмет – зелене горнятко, другий предмет – горнятко іншого кольору, третій предмет – зелена тарілка. Лише в цьому випадку ми будемо впевнені, що дитина володіє відповідною навичкою. Адже їй потрібно вибрати горнятко – серед горнятка і тарілки та ще й зелене – серед зеленої та червоної.

Виконання інструкцій із прийменниками. Дитина виконує інструкції, де основна увага зосереджена на прийменниках. Наприклад, “Поклади НА коробку”, “Поклади ПІД коробку”, “Поклади У коробку” тощо. Також зверніть увагу, що тут дитині не варто ускладнювати завдання, пропонуючи вибрати відповідний предмет. Ми можемо дати в руку дитині предмет і попросити поставити його в певне місце.

Виконання інструкцій із займенниками. Спершу варто визначити, чи розуміє дитина особові займенники (я, ти, він тощо), потім – присвійні (мій, твій тощо), а потім і складніші. Для цього нам достатньо дати кілька інструкцій і подивитися, наскільки успішно дитина виконує їх. Наприклад: “Покажи, де ВІН миється” (на картинці зображено, як миються і хлопчик, і дівчинка), “Покажи СВІЙ носик. А тепер МІЙ” тощо.

Виконання трикомпонентних інструкцій. Це складніша навичка, яка потребує від дитини більшого зосередження уваги та доброго розуміння мовлення. Ви вже маєте пам’ятати, що дитина спершу слухає інструкцію, тоді її виконує, а не робить це паралельно. Наприклад: “Візьми ляльку, посади її у візок і гойдай”. А також пам’ятайте, що для перевірки сформованості цієї навички поєднуйте ті інструкції, які дитина виконує в одиничному форматі.

Вибірання предметів із набору на основі негативного запитання. Перед дитиною стоять кілька предметів, ставимо запитання у форматі заперечення. Наприклад: “Що тут не є їжею?”, “Покажи, хто не лежить” тощо. Завдання дитини – вибрати відповідний предмет-картинку і вказати на неї чи подати її.

Розрізнення однини–множини. Перед дитиною є дві картинки чи дві групи предметів (можливо, в різних кошиках). В одному випадку зображено один предмет, в другому – кілька. Ми задаємо інструкцію: “Де огірки?”, “Де огірок?”. Дитина має орієнтуватися не на слова один–багато, а на закінчення слова, яке позначає однину чи множину. Значення слів багато–мало ми визначаємо в навичці “Розуміння ознак предмета”. Тому будьте уважні: наперед продумайте інструкцію та доберіть матеріали.

Розуміння речення, прочитаного дорослим. Спершу вибирайте прості речення із трьох-чотирьох слів. Якщо дитина правильно відповідає, то можна спробувати обстежити складніші речення. Для того щоб з’ясувати, чи розуміє дитина зміст прочитаного речення, не обов’язково, щоб вона була мовною. Адже обстежувати розуміння ми будемо не через запитання і

вербальні відповіді, а через вказування на правильне зображення. Наприклад: ми прочитаємо речення “Дідусь купив квіти”, після цього можемо поставити різні запитання: “Що купив дідусь?”, “Яка картинка підходить?”, “Хто купив квіти?” тощо. Добираючи матеріали, пам’ятайте: якщо ви обстежуєте розуміння прочитаного речення “Дідусь купив квіти” і просите показати правильну картинку, то перед дитиною має бути картинка, наприклад, дідуся з квітами, жінки з квітами, дідуся з хлібом. Адже якщо вибір картинок буде таким: дідусь із квітами, ведмідь на велосипеді, хлопчик їсть, то дитина може дібрати зображення по одному слову, яке вихопила з речення (наприклад, дитина почула слово “дідусь” і після вашого запитання подала вам картинку дідуся тощо).

Розуміння тексту на 3–4 речення, прочитаного дорослим. Обстежуємо аналогічно до попередніх двох навичок.

Таблиця Б.1

Бланк протоколу обстеження навичок розуміння мовлення

№	Навичка	Засвоєно/ не засвоєно (Обстеження 1)	Засвоєно/ не засвоєно (Обстеження 2)	Примітка
1.	Реагує на ім’я			
2.	Виконує інструкції в контексті			
3.	Правильно вибирає мотиваційний предмет у наборі			
4.	Розрізняє близьких людей			
5.	Розрізняє немотиваційні предмети			

6.	Виконує однокомпонентні інструкції			
7.	Розрізняє частини тіла людини			
8.	Розрізняє частини тіла тварини			
9.	Розрізняє дії на картинках			
10.	Виконує інструкції у форматі “іменник–іменник”			
11.	Виконує двокомпонентні інструкції у форматі “дієслово–іменник			
12.	Виконує двокомпонентні інструкції у форматі “дієслово–дієслово”			
13.	Розрізняє основні кольори			
14.	Розрізняє відтінки			
15.	Розрізняє форми			
16.	Вибирає предмет за характеристикою			
17.	Вибирає предмет за функцією			
18.	Вибирає предмет за категорією			
19.	Розрізняє людей за статевою ознакою			
20.	Вибирає предмети за формою і кольором			
21.	Виконує інструкції із прийменниками			

22.	Виконує інструкції із займенниками			
23.	Виконує трикомпонентні інструкції			
24.	Вибирає предмет на основі заперечення			
25.	Розрізняє однину– множину			
26.	Розуміє прочитане речення			
27.	Розуміє прочитаний текст			

ДОДАТОК В

Обстеження навичок ехореакції

Повторення звуків. Я в дитини високий рівень розвитку, достатньо сказати звук без інструкції: “Скажи”, який ви хочете від неї почути, – і дитина повторить. Важливо, щоб ми брали для обстеження ті звуки, поява яких в онтогенезі дітей збігається з розвитком дитини. Що робити, якщо дитина повторює звук, але спотворено? Ви можете записати, що навичка засвоєна, адже дитина повторила звук по змозі, проте треба зазначити, що варто попрацювати над точністю звуку.

Повторення відкритих складів. Тобто тих складів, які закінчуються голосним звуком. Обстежуємо аналогічно до попередньої навички.

Повторення слів із двома однаковими складами. Для обстеження сформованості навички краще брати не просто подвійні склади, а слова або склади, які мають якесь смислове навантаження. Обстежуємо аналогічно до попередніх навичок. Під час повторення слів важливо, щоб дитина починала відповідати після того, як ви закінчили давати інструкцію. Інструкція має бути відразу повною. Не можна розбивати її на частини.

Повторення закритих складів. Тобто ті склади, які починаються на голосний звук і закінчуються приголосним. З доббором приголосних звуків у складах діє той самий принцип – що молодший вік дитини (або рівень розвитку), то простіші звуки ми беремо.

Повторення слів із двома і трьома відкритими складами. Обстежуємо аналогічно до попередньої навички. Пам’ятайте, що слово, яке ви хочете перевірити, ми задаємо повністю, а не розбиваємо його на склади. Дитина відповідає після того, як ми дали їй всю інструкцію. Приклади слів: корова, молоко, голова, нога, вухо...

Повторення слів зі збігом приголосних. Обстежуємо аналогічно до попередньої навички. Приклади слів: казка, стіл, сумка...

Повторення фраз. Нагадаю ще раз, що під час визначення рівня розвитку цієї навички важливо звернути увагу на те, щоб дитина

повторювала фразу лише після того, як ми повністю її закінчимо. Тобто “Скажи: собачка спить” – “Собачка спить”. Не розбивайте інструкцію на дві частини. (Скажи: “Собачка” – “Собачка”, “Спить” – “Спить”.) Такий варіант не свідчить про вміння повторювати фрази. Також не даємо опорних картинок (ми можемо використовувати їх під час навчання, але під час обстеження визначаємо “чистий” рівень розвитку навички).

Повторення речень. Тут діють ті самі правила, що й під час обстеження повторення фраз. Для повного розуміння рівня розвитку навички поступово ускладнюйте речення (якщо, звісно, дитина повторює їх). Починайте з простих і закінчуйте поширеними складними реченнями.

Повторення слів, звуків, відтворюючи їхню гучність. Якщо ви дали інструкцію голосно, то дитина повторить її голосно, пошепки – відтворить пошепки. Для обстеження цієї навички ми не даватимемо дитині інструкцій: “Скажи тихо”, “Тихіше” тощо. Наша мета – щоб дитина відтворила інтонацію, а не виконала завдання на розуміння інструкції голосно–тихо. Єдиний випадок, коли можна дати їй таку інструкцію, – це коли ви вперше обстежуєте цю навичку.

Повторення слів, відтворюючи темп. Цю навичку обстежуємо аналогічно до поданої вище, де ми перевіряли вміння дитини відтворити гучність голосу. Говоримо слова повільно або швидко і просимо, щоб дитина повторювала.

Повторення фраз зі зміною наголосу в словах. Обстежуємо так само, як і навички “Повторення фраз”, “Повторення речень”.

Повторення фраз і речень, змінюючи інтонацію. Обстежуємо аналогічно до попереднього пункту. Під час визначення рівня розвитку цієї навички використовуйте вигуки, розповідні і питальні речення, висловлюйте різні емоції. Якщо дитина, окрім відтворення інтонації, імітує міміку – це буде для нас великим плюсом.

Таблиця В.1.

Бланк протоколу обстеження навичок ехореакції

№	Навичка	Засвоєно/ не засвоєно (Обстеження 1)	Засвоєно/ не засвоєно (Обстеження 2)	Примітка
1.	Повторює звуки			
2.	Повторює відкриті склади			
3.	Повторює слова із двома однаковими складами			
4.	Повторює закриті склади			
5.	Повторює слова із двома відкритими складами			
6.	Повторює слова із трьома відкритими складами			
7.	Повторює слова зі збігом приголосних			
8.	Повторює фрази			
9.	Повторює речення			
10.	Повторює слова, відтворюючи гучність			
11.	Повторює слова, відтворюючи темп			

12.	Повторює фрази зі змінною наголосу у фразі			
13.	Повторює фрази , змінюючи інтонацію			